



TESIS DOCTORAL

La traducción de literatura infantil y juvenil como instrumento de mediación cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: estudio de un caso

(Volumen I)

MÁLAGA 2015



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Presentada por:

María Teresa Molina Báez

Dirigida por:

Dr. D. Juan Jesús Zaro Vera
Dra. Dña. Aurora Carretero Ramos



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: María Teresa Molina Báez

 <http://orcid.org/0000-0002-6555-6435>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



TESIS DOCTORAL

La traducción de literatura infantil y juvenil como instrumento de mediación cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: estudio de un caso

(Volumen I)

M Á L A G A 2015

Presentada por:

María Teresa Molina Báez

Dirigida por:

Dr. D. Juan Jesús Zaro Vera y
Dra. Dña. Aurora Carretero Ramos



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN
E INTERPRETACIÓN

JUAN JESÚS ZARO VERA, Doctor y Catedrático del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga, con D. N. I. N° 24846326R, y AURORA CARRETERO RAMOS, con D.N.I. n° 25.061.373K, Doctora y Profesora Asociada del Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte, de la Universidad de Málaga,

HACEN CONSTAR que la tesis doctoral de doña María Teresa Molina Báez, con D.N.I. n° 77.470.833W, titulada «La traducción de literatura infantil y juvenil como instrumento de mediación cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: estudio de un caso», ha sido realizada bajo nuestra dirección y reúne las condiciones suficientes para ser presentada y defendida en sesión pública con vistas a la obtención del grado de doctora.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmamos el presente certificado en Málaga, a 16 de noviembre de 2015.

Firmado: Juan Jesús Zaró Vera.

Firmado: Aurora Carretero Ramos

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

A mi pequeño Javier



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral es por fin una realidad gracias a la inestimable ayuda y al incondicional apoyo de una serie de personas, a las que les debo mi agradecimiento y mi admiración:

A los directores de esta tesis doctoral, el Dr. D. Juan Jesús Zaro Vera y la Dra. Dña. Aurora Carretero Ramos, que han abordado este trabajo con una profesionalidad, ilusión y dedicación encomiables.

A la Dra. Dña. Mercedes Enríquez Aranda, al Dr. D. Luis Cerezo Ceballos y al Dr. D. Jorge Leiva Rojo, por haberme impulsado siempre a seguir adelante, por haberme ofrecido constantemente su ayuda, su apoyo y sus buenos consejos.

A todos mis profesores y profesoras de la Educación Primaria y Secundaria, de la licenciatura de Traducción e Interpretación y de los cursos de Doctorado.

A los estudiantes que han participado en esta investigación, así como a mis compañeros y compañeras del IES Rafael Pérez Estrada, muy especialmente a Dña. María del Carmen Fernández Ramos, Dña. M^a del Carmen Ruiz Pérez y D. Alfonso Guerrero Casado, por su interés en este trabajo y sus correcciones; y al equipo directivo, compuesto por D. Miguel Castro Garrido, Dña. María Victoria Chamizo Garrido y D. Francisco José Palomo Sancho: gracias por haberme ofrecido siempre vuestra ayuda y vuestra comprensión.

A todas las personas que me quieren y se alegran de que esta tesis doctoral sea por fin una realidad.

A mi hermano, mis sobrinos, mis abuelos y a toda mi familia.

A los grandes pilares sobre los que me he apoyado durante toda mi vida: mis padres, Francisco y María, por ser las mejores personas que he conocido, por lo que me enseñan y me ayudan en cada cosa que hago.

A mi marido, Daniel, un gran compañero que siempre me ha apoyado en mis decisiones y en mis proyectos: sin ti, no hubiera podido conseguir ni esto ni otras muchas cosas...

A mi tesoro, por hacerme tan feliz y por haberme enseñado a entender qué es lo verdaderamente importante en la vida. A Javier, mi hijo.

ÍNDICE

Agradecimientos	ix
Índice de tablas	19
Índice de figuras	21
Abreviaturas y acrónimos.....	23
1. Origen, foco y objetivos de la investigación	25
1.1. Origen y foco	25
1.2. Objetivos de la investigación.....	34
2. El papel de la traducción en la didáctica de las lenguas extranjeras.....	39
2.1. Breve recorrido por la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras.....	39
2.1.1. Introducción.....	39
2.1.2. Los primeros métodos. El método de gramática-traducción	40
2.1.3. El siglo XIX. El método directo	42
2.1.4. El siglo XX.....	43
2.1.4.1. El método audio-oral y el método audiovisual	44
2.1.4.1.1. El método audio-oral.....	44
2.1.4.1.2. El método audiovisual.....	45
2.1.4.2. El método situacional.....	46
2.1.4.3. La escuela generativa-transformacional.....	47
2.1.4.4. Otros métodos menos relevantes.....	48
2.1.4.4.1. El enfoque cognitivo	48
2.1.4.4.2. La sugestopedia o método de sugestión	49
2.1.4.4.3. El método silencioso	50
2.1.4.4.4. El método de respuesta física total.....	50
2.1.4.4.5. El enfoque natural	51

2.1.4.5. El enfoque comunicativo.....	52
2.1.4.6. El enfoque por tareas	54
2.2. Tendencias actuales en la didáctica de las lenguas extranjeras	55
2.3. Funciones didácticas de la traducción.....	61
2.3.1. Introducción	61
2.3.2. La traducción como un acto de comunicación.....	63
2.3.3. La traducción como instrumento para aprender la lengua	64
2.3.4. La traducción como vehículo de transmisión de culturas	65
2.3.5. La traducción como herramienta para fomentar un aprendizaje autónomo.....	66
2.3.6. La traducción como instrumento de evaluación del aprendizaje	67
3. Fundamentos teóricos de la investigación.....	71
3.1. Concepto de literatura infantil y juvenil	71
3.2. Cultura, didáctica de las lenguas y traducción.....	77
3.2.1. Introducción	77
3.2.2. Definición de cultura, desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas	78
3.2.3. Definición de traducción, desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas	86
3.2.4. Dicotomía adquisición / aprendizaje.....	90
3.3. Ventajas y desventajas del uso de la traducción en el aula.....	94
3.3.1. Introducción	94
3.3.2. Argumentos en contra.....	96
3.3.3. Argumentos a favor	98
3.4. El papel de la lengua materna en el aprendizaje de lenguas extranjera	114
3.5. El estudio de caso.....	126
4. Primeros pasos en la investigación	133
4.1. Seleccionar los grupos de alumnos y alumnas.....	133

4.1.1. Bilingüismo en el IES Rafael Pérez Estrada, Málaga.	133
4.1.1.1. Introducción	133
4.1.1.2. El Currículo Integrado de las Lenguas (CIL).....	134
4.1.1.3. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)	137
4.1.1.4. Proyecto Lingüístico de Centro (PLC).....	138
4.1.1.5. Principales funciones de la coordinadora bilingüe	140
4.1.1.6. Metodología en el aula	141
4.1.1.6.1. Introducción	141
4.1.1.6.2. Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)	142
4.1.1.6.3. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)	145
4.1.1.6.4. Evaluación.....	147
4.1.2. Elección de los dos grupos bilingües de 1º ESO para la investigación.....	153
4.2. Describir el contexto socioeconómico y cultural de nuestro alumnado	154
4.3. Seleccionar y preparar las actividades.....	156
4.3.1. Cuestionarios para 1º ESO A.....	157
4.3.1.1. Primer cuestionario	159
4.3.1.2. Segundo cuestionario	167
4.3.2. Obras elegidas	174
4.3.2.1. Texto 1: Harry Potter and the Philosopher's Stone.....	177
4.3.2.1.1. Descripción y resumen de la obra	177
4.3.2.1.2. El texto	179
4.3.2.1.3. Motivos para la elección de este texto	179
4.3.2.2. Texto 2: Anne of Green Gables	180
4.3.2.2.1. Descripción y resumen de la obra	180
4.3.2.2.2. El texto	182

4.3.2.2.3. Motivos para la elección de este texto.....	183
4.3.2.3. Texto 3: The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe	184
4.3.2.3.1. Descripción y resumen de la obra	184
4.3.2.3.2. El texto.....	186
4.3.2.3.3. Motivos para la elección de este texto.....	186
4.3.3. Traducciones para 1º ESO A	188
4.3.4. Preguntas de comprensión por escrito y actividades orales para 1º ESO B	192
4.3.4.1. Harry Potter and the Philosopher's Stone	194
4.3.4.2. Anne of Green Gables	194
4.3.4.3. The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe	195
4.3.5. Exámenes	196
5. Metodología de la investigación.....	201
5.1. Introducción	201
5.2. Tipo de metodología	201
5.2.1. La metodología cuantitativa.....	203
5.2.2. La metodología cualitativa.....	205
5.2.3. La metodología mixta (cuantitativa-cualitativa).....	209
5.3. Participantes.....	211
5.3.1. La investigadora y docente	212
5.3.1.1. Investigación - acción.....	212
5.3.1.2. La investigadora	215
5.3.1.3. La docente	218
5.3.2. El alumnado	219
5.4. Instrumentos de recogida de datos	227
5.4.1. La observación.....	227

5.4.1.1. Introducción	227
5.4.1.2. Tipo de observación	227
5.4.1.3. Procedimientos para la observación.....	231
5.4.1.3.1. Diario de campo	231
5.4.1.3.2. Grabaciones.....	235
5.4.1.3.3. Entrevistas	238
5.4.2. Los cuestionarios	244
5.4.3. Los exámenes	249
6. Análisis de los datos.....	253
6.1. Duración del proceso de investigación.....	253
6.2. Recogida de datos.....	255
6.2.1. Introducción.....	255
6.2.2. Datos obtenidos mediante la observación participante	256
6.2.2.1. Introducción	256
6.2.2.2. Observación durante la realización de las traducciones en 1º ESO	
A.....	259
6.2.2.2.1. Introducción	259
6.2.2.2.2. Harry Potter and the Philosopher's Stone	263
6.2.2.2.3. Anne of Green Gables	273
6.2.2.2.4. The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the	
Wardrobe	281
6.2.2.3. Observación durante la realización de los ejercicios de	
comprensión orales y escritos en 1º ESO B	287
6.2.2.3.1. Introducción	287
6.2.2.3.2. Harry Potter and the Philosopher's Stone	288
6.2.2.3.3. Anne of Green Gables	296

6.2.2.3.4. The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe	300
6.2.3. Datos obtenidos mediante los cuestionarios	305
6.2.3.1. Introducción.....	305
6.2.3.2. Tipos de preguntas y codificación.....	306
6.2.3.2.1. Preguntas cerradas con una escala de Likert	306
6.2.3.2.2. Pregunta cerrada dicotómica, con opción a las respuestas: «sí» o «no»	308
6.2.3.2.3. Pregunta cerrada dicotómica, con opción a las respuestas: «Solo inglés» o «Inglés y español»	310
6.2.3.2.4. Preguntas abiertas	311
6.2.3.2.5. Preguntas mixtas.....	313
6.2.4. Datos obtenidos mediante los exámenes	320
6.3. Análisis e interpretación de los datos.....	323
6.3.1. Introducción	323
6.3.2. Uso de la lengua materna.....	324
6.3.3. Repaso y aprendizaje de vocabulario.....	326
6.3.4. Repaso y aprendizaje de gramática.....	328
6.3.5. Conocimiento de referencias culturales	331
6.3.6. Acercamiento a obras de literatura infantil y juvenil.....	334
6.3.7. Participación del alumnado durante el proceso de investigación	337
6.3.8. Trabajo con conceptos interdisciplinares.....	340
6.3.9. Motivación del alumnado hacia los ejercicios de traducción	342
6.3.10. Aprendizaje autónomo	343
6.4. Instrumentos usados en el análisis de los datos	345
7. Conclusiones y consideraciones finales	349
7.1. Conclusiones.....	349

7.1.1. Objetivos específicos.....	350
7.1.1.1. Delimitar el papel de la L1 en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.....	350
7.1.1.2. Comprobar la validez de la traducción como instrumento de mediación cultural.....	354
7.1.1.3. Analizar la utilidad de los ejercicios de traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	356
7.1.1.4. Fomentar el gusto por la lectura en el alumnado mediante la traducción de textos extraídos de obras de LIJ.....	357
7.1.1.5. Razonar si podemos conseguir una mayor motivación y participación en clase mediante el uso de actividades de traducción.....	360
7.1.1.6. Comprobar los beneficios de incluir contenidos interdisciplinares en nuestras actividades.....	362
7.1.1.7. Demostrar que las actividades de traducción contribuyen al aprendizaje autónomo del alumnado.....	363
7.1.2. Objetivo general	365
7.2. Criterios de validez.....	367
7.3. Dificultades de la investigación.....	370
7.4. Futuras líneas de investigación.....	372
7.5. Últimas reflexiones sobre la influencia que este trabajo ha tenido en mi formación y en mi práctica docente.....	376
8. Referencias bibliográficas.....	381
8.1. Referencias legislativas	429
9. Anexos.....	431
Anexo 1. Ficha de intervención. Actividad de traducción de textos con los estudiantes de 1º ESO A.	433
Anexo 2. Ficha de intervención. Ejercicios de comprensión orales y escritos con los estudiantes de 1º ESO B.	435

Anexo 3. Primer texto: Harry Potter and the Philosopher's Stone	437
Anexo 4. Segundo texto: Anne of Green Gables	439
Anexo 5. Tercer texto: The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe.....	441
Anexo 6. Modelo de rúbrica para corregir traducciones. Uso del Pasado Simple.....	443
Anexo 7. Primer examen.....	445
Anexo 8. Segundo examen.	447
Anexo 9. Notas de los exámenes en 1º ESO A.	449
Anexo 10. Notas de los exámenes en 1º ESO B.	451
Anexo 11. Cuestionario inicial sobre los ejercicios de traducción realizados en 1º ESO A.	453
Anexo 12. Cuestionario final sobre los ejercicios de traducción realizados en 1º ESO A.....	455
Anexo 13. Resumen del diario de campo, realizado con el alumnado de 1º ESO A, del IES Rafael Pérez Estrada (Málaga). Curso 2014-2015.....	457

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Datos de los cuestionarios obtenidos mediante preguntas con escala de Likert .	307
Tabla 2. Códigos de las preguntas de la tabla 1	308
Tabla 3. ¿Te gusta traducir?	309
Tabla 4. Códigos de las preguntas de la tabla 3	309
Tabla 5. Argumentos a favor de los ejercicios de traducción.....	313
Tabla 6. Argumentos en contra de los ejercicios de traducción	313
Tabla 7. ¿Crees que los ejercicios de traducción son útiles?.....	314
Tabla 8. Justificación de las respuestas reflejadas en la tabla 7	315
Tabla 9. ¿Para qué tareas prefieres usar la L1?	316
Tabla 10. Códigos de las preguntas de la tabla 9	317
Tabla 11. ¿Qué recursos usas para hacer tus traducciones?	318
Tabla 12. Códigos de las preguntas de la tabla 11	318
Tabla 13. ¿Qué haces para entender y traducir las referencias culturales?	319
Tabla 14. Códigos de las preguntas de la tabla 13	320
Tabla 15. Resultados de los exámenes en 1º ESO A.....	321
Tabla 16. Resultados de los exámenes en 1º ESO B.....	321
Tabla 17. Notas de los exámenes 1ª ESO A.....	449
Tabla 18. Notas de los exámenes 1ª ESO B	451



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Exámenes en 1º ESO A.....	322
Figura 2. Exámenes en 1º ESO B.....	322
Figura 3. ¿Ha sido beneficioso usar la L1 en clase?.....	324
Figura 4. ¿Para qué tareas es más beneficioso usar la L1?.....	325
Figura 5. ¿Puedes repasar y aprender vocabulario cuando traduces?.....	327
Figura 6. ¿Puedes repasar y aprender gramática cuando traduces?.....	329
Figura 7. Evolución en los exámenes.	331
Figura 8. Estudiantes que investigan las referencias culturales.	332
Figura 9. ¿Cómo trabajas las referencias culturales?	333
Figura 10. ¿Te animan estas traducciones a leer los libros completos?	336
Figura 11. Estudiantes que investigaron en casa sobre las obras de LIJ.	337
Figura 12. ¿Ha aumentado la participación con los ejercicios de traducción?.....	338
Figura 13. Participación voluntaria en clase.....	339
Figura 14. Estudiantes que no trabajan en casa.	340
Figura 15. ¿Puedes repasar conceptos interdisciplinares cuando traduces?	341
Figura 16. Investigación y trabajo con conceptos interdisciplinares.....	342
Figura 17. ¿Te gusta traducir?	342
Figura 18. ¿Crees que los ejercicios de traducción son útiles?	343
Figura 19. ¿Qué instrumentos utilizas para hacer tus traducciones?	344



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
C1	Cuestionario inicial
C2	Cuestionario final
CCL	Competencia en comunicación lingüística
CIL	Currículo Integrado de las Lenguas
CLIL	Content and Language Integrated Learning
ELE	Español como lengua extranjera
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
Ex. 1	Primer examen
Ex. 2	Segundo examen
Gram.	Gramática
IA	Investigación – acción
IES	Instituto de Educación Secundaria
Interdisciplin.	Conceptos interdisciplinarios
LIJ	Literatura infantil y juvenil
L1	Lengua materna
L2	Lengua inglesa
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
PEL	Portfolio Europeo de las Lenguas
PLC	Proyecto Lingüístico de Centro



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

1. ORIGEN, FOCO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Origen y foco

En nuestra labor diaria, son muchas las preguntas que nos hacemos los docentes para intentar mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje con nuestro alumnado. Como afirma Padrón (2004), necesitamos en las aulas

un docente que se desdoble con el fin de dar sentido a su acción, lo que será posible si y solo si se ha mirado de vuelta, si y solo si se ha permitido fracasar y ha reflexionado sobre ello, si y solo si se ha enamorado de su labor que trasciende más allá de su conciencia e inconciencia (pp. 310-311).

Frecuentes son también las discusiones con otros compañeros y compañeras, para ver qué tipo de actividades pueden resultar más motivadoras y eficaces, con resultados positivos no solo en cuestiones del aprendizaje de la lengua que estamos impartiendo (el inglés en nuestro caso), sino también en lo referente a la transmisión de valores y aspectos culturales que permitan a nuestro alumnado ampliar su visión del mundo y adquirir un conocimiento más amplio de la cultura a la que se están acercando a través del idioma.

La mayoría de estas reflexiones no aparecen nunca escritas en ningún documento. Vivimos en un proceso de investigación y experimentación constante con nuestros alumnos y nuestras alumnas, en busca de las mejores herramientas de enseñanza, pero rara vez encontramos el tiempo o la motivación para llevar al papel estas reflexiones, que pueden ser de gran utilidad para otros docentes que se plantean las mismas preguntas.

Es este uno de los motivos por los que nace esta tesis doctoral, para intentar buscar respuestas que puedan ayudarnos a ofrecer a nuestro alumnado un proceso de aprendizaje más enriquecedor, completo y motivador, y poder al mismo tiempo compartir con otras personas que estén en nuestra misma situación el resultado de este trabajo, así como

animar a otros docentes a plasmar en el papel el resultado de todas esas reflexiones e investigaciones que llevan a cabo en el aula y que tan útiles pueden ser para todo el profesorado. En palabras de Dörnyei (2007), «The most obvious function of academic writing is to communicate our results to an audience. Accordingly, researchers need to do their best to make their reports accessible» (p. 278).

Defendemos así la importancia de fomentar la investigación entre los docentes, y de conseguir que todos abordemos siempre nuestra labor desde una práctica reflexiva, que es la única que puede llevarnos a un enriquecimiento continuo a nivel profesional y a una mejora notable en el trabajo diario con el alumnado. Según Piñero, Rondón y Piña (2007), «La tarea de investigar ya no es función exclusiva de los laboratorios o grupos de investigación y en la actualidad el proceso de investigación está orientado a recuperar la capacidad de cuestionamiento, crítica y construcción de conocimiento» (p. 177).

En mi caso, como profesora de inglés en un centro público de Educación Secundaria, y como licenciada en Traducción e Interpretación, me he preguntado en infinidad de ocasiones si las actividades de traducción pueden ser beneficiosas para alcanzar mis propósitos en el aula. Como explica Zaro (2004),

En mi opinión, la conspicua ausencia de la traducción en los materiales didácticos, recomendaciones oficiales y, en general, en la formación del profesorado de lenguas extranjeras durante tantos años ha sido tal vez uno de los «pactos de silencio» mejor observados de la profesión, que contrasta con la realidad de su uso en la práctica docente, fácilmente observable tanto en actividades de clase como en pruebas de evaluación. De hecho, en las escasas investigaciones realizadas sobre la enseñanza del inglés en España (Palacios, 1994) se muestra el altísimo valor que los alumnos de Filología Inglesa, ámbito en el que se realizó el estudio, siguen otorgando a la traducción como procedimiento de aprendizaje de la lengua. Se trata de un aspecto más de los muchos que nunca han sido específicamente investigados, y que, con toda probabilidad, es más relevante de lo que pudiéramos pensar de antemano. Todo ello a pesar de que las recomendaciones oficiales, aunque sin mencionar la palabra «traducir», sigan insistiendo en comparar y contrastar elementos lingüísticos y, sobre todo, culturales, entre la L1 y la L2 (pp.137-138).

A pesar de que no abundan los trabajos de investigación en el aula respecto al uso de la traducción para el aprendizaje de una lengua extranjera y su cultura, en los últimos

años ha habido un interés creciente por este tema. Como explica Enríquez (2003), «en la actualidad se ha despertado un gran interés por el análisis del papel que desempeña la traducción como procedimiento en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas extranjeras y, en particular, de la lengua inglesa» (p. 134). Laviosa (2014) coincide con Enríquez y señala que «The recent concern for translation as a learning and testing tool [...] has given rise to a substantial body of research into pedagogic translation [...]» (pp. 1-2). En este sentido, parece interesante «to open a dialogue between language and translation educators about the role of translation in the development of communicative, metalinguistic and transcultural competences» (ibídem, p. 2).

La pregunta de si los ejercicios de traducción pueden ser útiles para aprender no solo inglés, sino también los valores culturales que la lengua transmite, es en realidad más compleja de lo que puede parecer en un principio. Por ello, intentaremos buscar respuestas a lo largo de esta tesis doctoral, apoyándonos en aspectos teóricos sobre el tema y en la propia investigación que hemos realizado con el alumnado.

Las opiniones al respecto son muy variadas y, en ocasiones, contradictorias. Intentaremos dar cabida en nuestro trabajo a todas esas posturas, para estudiar con detenimiento los pros y los contras de la cuestión, con el fin de llegar a conclusiones responsables y objetivas, para las que serán fundamentales los resultados de nuestra investigación en el aula.

Por supuesto, nuestro planteamiento aquí no tiene nada que ver con el desarrollo de destrezas de traducción desde un punto de vista profesional, sino con la denominada «traducción pedagógica». Por tanto, a lo largo de esta tesis doctoral, hablaremos de la traducción como «un medio para aprender una lengua extranjera y no un fin en sí mismo» (De Arriba García, 1997, p. 210). Nos referimos, por tanto, al uso de ejercicios de traducción como instrumento para enriquecer el proceso de enseñanza de una lengua

extranjera y favorecer un aprendizaje global, que promueva el trabajo con las competencias clave, que introduzca contenidos lingüísticos, que presente elementos culturales de diversa índole que permitan que el estudiante desarrolle una mente más abierta y tolerante y que, en definitiva, nos ayude en alguna medida a conseguir nuestros objetivos como docentes: dar a nuestro alumnado la formación y las herramientas necesarias para enriquecerlo como persona y para prepararlo con el fin de que pueda desenvolverse con éxito en el mundo en el que vive.

No es un reto fácil y requiere de mucho esfuerzo, paciencia, tiempo, dedicación y recursos. Por ello, por no poder permitírnos dejar atrás ninguno de esos recursos que pueda ayudarnos en nuestra labor y que nos haga más fácil lograr nuestros objetivos, merece la pena investigar el alcance que puede tener el uso de la traducción en nuestras clases de lengua extranjera.

Tomaremos el inglés como ejemplo de lengua extranjera en este trabajo, pero los resultados de nuestra investigación y las conclusiones a las que lleguemos podrán aplicarse, por supuesto, al aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Nuestro estudio se centrará en alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en el IES Rafael Pérez Estrada (Málaga).

Para realizar este trabajo, partimos de la idea de usar la traducción en el aula como herramienta interdisciplinar, que permita ofrecer a nuestros estudiantes tareas completas, en las que no solo se presta atención a los contenidos lingüísticos, sino también a los culturales. Es esta precisamente nuestra intención: trabajar con actividades de traducción, que puedan resultarles interesantes y motivadoras, y que contengan alguna referencia de tipo cultural, con el fin de que el aprendizaje sea más productivo, más enriquecedor y, a la vez, más motivador, ya que este tipo de aspectos culturales suelen atraer la atención del alumnado en clase, al mismo tiempo que contribuyen a enseñarles a ver el mundo desde

una perspectiva más amplia y realista. No debemos olvidar que, como docentes, nuestro papel no es solo el de enseñar contenidos, sino que también tenemos que velar por educar personas responsables, con valores, que sepan desarrollar las competencias clave necesarias para defenderse con autonomía en la vida.

En este sentido, partimos de la hipótesis de que la traducción puede servirnos para algo más que para hacerles ver la correspondencia lingüística entre los términos del texto original y del texto meta. Con estas tareas, aprenderán a tener en cuenta el contexto, así como los aspectos socioculturales que aparezcan en el texto y que nos ayudarán a entender mucho mejor el mensaje que tenemos que traducir.

La experiencia acumulada a lo largo de los años nos hace ver la traducción como una herramienta que ofrece múltiples ventajas, entre ellas, las citadas anteriormente. No obstante, tiene también sus detractores. Estos afirman que puede resultar un verdadero obstáculo en nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje, pues el alumnado se acostumbrará a estar continuamente comparando y usando ambas lenguas, en lugar de centrarse única y exclusivamente en el uso del inglés. Esta comparación permanente puede llevar a importantes confusiones e interferencias entre una lengua y otra, y puede hacer que nuestros estudiantes no sean capaces de pensar en la lengua extranjera con normalidad antes de expresarse.

Quizá el problema no consiste tanto en decidir si son convenientes o no los ejercicios de traducción en el aula, sino en conseguir que el alumnado deje de usar la traducción y se centre totalmente en la práctica de la lengua extranjera cuando el profesor así lo requiera. Como explica Kerr (2014), «It is important, too, that students are aware of the 'rules': how long the moment will last and what they will be expected to do afterwards» (p. 28). Para ello, pueden plantearse también algunas técnicas, que permitan motivar más al alumnado con el fin de respetar los intervalos en los que pueden usar su

lengua materna en la traducción y aquellos en los que no pueden usarla bajo ningún concepto para poder centrarse totalmente en la práctica de las estructuras de la nueva lengua.

Por consiguiente, nos enfrentamos a una cuestión de difícil respuesta, pero que conviene estudiar con decisión, para ver si realmente la traducción pedagógica puede servir como instrumento de mediación cultural y mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos y nuestras alumnas. Debemos comprobar si, como dice Kerr (ibídem), «The potential of translation for developing intercultural skills is high because it is the mediation of communication between two cultures» (p. 7).

Son muchos los docentes que rechazan la práctica de la traducción en clase y también abundan los que la usan sin plantearse realmente si se trata o no de una herramienta adecuada; es por ello que queremos aportar nuestro trabajo, nuestro esfuerzo y nuestro tiempo para intentar aclarar la cuestión. Coincidimos con Enríquez (2003) cuando afirma que:

Dada la importancia de la cuestión, la traducción en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua inglesa es un asunto que necesita ser investigado en todo el mundo a partir de la cooperación entre los profesionales de los campos implicados (p. 135).

No obstante, debemos dejar bien claro que no pretendemos que nuestras clases de lengua inglesa se conviertan en clases de traducción, sino usar esta herramienta para completar el resto de tareas que tengamos previstas en nuestra programación. Como afirman Alcarazo y López (2014),

Creemos importante enfatizar que apoyamos el uso de la traducción en la clase de lengua como un método *más* y nunca exclusivo; usado de maneras diversas; en combinación con otro tipo de recursos; y adaptado al nivel y a las necesidades de los aprendientes.

Asimismo, tendremos que delinear una propuesta metodológica útil para el uso de la traducción en el aula, teniendo en cuenta en todo momento las características particulares de nuestros estudiantes y de su entorno. Para ello, deberemos seleccionar con mucho esmero las actividades que queramos realizar, de forma que no solo sean motivadoras para el alumnado, sino que también recojan contenidos propios de la unidad didáctica que estamos trabajando, así como aspectos socioculturales que sean de interés.

Puede haber múltiples situaciones diversas con respecto a las lenguas maternas presentes en el aula, lo cual puede llevar a la necesidad de usar distintos tipos de actividades. Se dan casos en los que el profesor no comparte la lengua materna del alumnado; otros en los que cada estudiante proviene de una parte distinta del mundo y en los que, por tanto, son distintas las lenguas maternas de cada uno de ellos; y otros en los que el docente y los estudiantes comparten la misma lengua materna. Estas son solo algunas de las situaciones que podemos encontrarnos en un aula de idiomas y cada una de ellas requiere un trato diferente de las actividades que se van a usar y de la metodología empleada. Para simplificar y poder hacer algunas generalizaciones que de verdad nos ayuden a nosotros y a los que están en nuestra misma situación, este estudio se va a centrar en aquellos casos en los que el profesorado y el alumnado comparten la misma lengua materna, en los que cobra más sentido el uso de la traducción de la lengua extranjera a la lengua materna que todos comparten o incluso el uso de ejercicios de traducción inversa (Díaz y Menor, 2013, p. 6). Así, a través de la traducción «se aprovecha el carácter monolingüe de los alumnos para comprobar la comprensión hablada y escrita así como para analizar similitudes y diferencias entre la L1 y la L2» (Zaro, 2004, p. 150).

Con este propósito de ofrecer en nuestro quehacer diario un proceso de enseñanza y aprendizaje más enriquecedor, nos embarcamos en este proyecto, que esperamos que pueda aclararnos las dudas con las que comenzamos.

No pretendemos con este trabajo llenar cientos de páginas de palabras bonitas que no nos lleven a nada, sino intentar encontrar respuestas a una serie de dudas que muchos docentes compartimos, redactar las ideas de manera clara y ofrecer una investigación útil que nos permita presentar a nuestro alumnado un proceso de enseñanza y aprendizaje lo más completo posible. Por esta razón, intentaremos abordar cada punto de esta tesis doctoral de la forma más directa y concisa posible, con el fin de no hacer perder su valioso tiempo a los que estén interesados en el tema que nos ocupa. Coincidimos con Dörnyei (2007) cuando afirma lo siguiente:

Although there is indeed a tendency in academia to try and make our work appear more scholarly by overusing jargon and using complex phrases where simple ones would do, we should note that some of the most renowned scholars in the social sciences actually write very clearly. Although sometimes we do need to express nuances in a subtle way, my personal feeling is that most cases of impenetrable language actually reflect writer uncertainties (p. 278).

Comenzaremos en el capítulo 2, «El papel de la traducción en la didáctica de las lenguas extranjeras», por hacer un recorrido por los métodos más significativos que se han usado a lo largo de la historia en la enseñanza de las lenguas extranjeras, para continuar comentando en qué han influido estos métodos a las tendencias actuales y cómo abordamos hoy día la tarea de enseñar una lengua extranjera. Para concluir con este capítulo, analizaremos cuál es el papel de la traducción en el aula y cuáles son las funciones didácticas más significativas que podemos atribuirle.

En el capítulo 3, titulado «Fundamentos teóricos de la investigación», abordaremos el concepto de literatura infantil y juvenil, estudiaremos la estrecha relación que existe entre la cultura, la didáctica de las lenguas y la traducción, y explicaremos cómo puede enriquecer esta relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Seguidamente, llevaremos a cabo un análisis de las principales ventajas y desventajas que puede tener el uso de actividades de traducción seguido de una reflexión sobre el papel de

la lengua materna en la clase de lenguas extranjeras. Concluiremos revisando las principales características de los estudios de casos, para ver en qué medida puede ayudarnos un estudio de este tipo a encontrar las respuestas que necesitamos.

El capítulo 4, «Primeros pasos en la investigación», está dedicado a la preparación de la investigación propiamente dicha, mediante la selección de los grupos de estudiantes con los que vamos a trabajar y la descripción de su contexto socio-económico y cultural. Una vez que tengamos claras las necesidades y características propias de nuestro alumnado y de su entorno, pasaremos a seleccionar y preparar las actividades que vamos a poner en práctica para llevar a cabo la investigación que nos ocupa.

A continuación, como el propio título indica, «Metodología de la investigación», el capítulo 5 abordará los diferentes elementos que se incluyen en nuestra metodología de trabajo. Hablaremos, por tanto, del tipo de metodología empleada, de los participantes y de los instrumentos de recogida de datos.

En el capítulo 6, «Análisis de los datos», comenzaremos hablando de la duración que ha tenido este estudio, comentaremos y analizaremos la información recogida a través de los diferentes instrumentos utilizados, nos detendremos en la interpretación de los resultados obtenidos y finalmente trataremos los instrumentos usados en el análisis de los datos.

Posteriormente, en el capítulo 7, «Conclusiones y consideraciones finales», explicaremos las conclusiones a las que hemos llegado tras realizar todo el trabajo, los criterios de validez, las dificultades encontradas en el camino y las posibles líneas de investigación que se abren a partir de este estudio. El último apartado incluirá una serie de reflexiones sobre la influencia que este trabajo ha tenido en mi formación y en mi práctica docente.

Para evitar repeticiones, en los distintos capítulos alternaremos el uso de las palabras *estudiantes*, *alumnos* y *alumnas* y *alumnado*, pero al usar estos términos nos estaremos refiriendo siempre a las mismas personas: los estudiantes bilingües de 1º ESO A y 1º ESO B de nuestro centro.

Con este trabajo, confiamos en poder ayudar a los docentes de lenguas extranjeras a decidir de forma responsable y sensata sobre la conveniencia de usar ejercicios de traducción en sus clases, siendo conscientes de las ventajas y desventajas que conlleva y de lo que esta herramienta puede aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.2. Objetivos de la investigación

Nos planteamos elaborar esta tesis doctoral partiendo de la base de que en ocasiones muchos profesores y muchas profesoras, a veces por falta de tiempo y otras por falta de motivación, no nos paramos a reflexionar e investigar lo suficiente sobre qué podemos cambiar en nuestras clases de lenguas extranjeras para hacerlas un poco mejores, o simplemente no consideramos importante plasmar por escrito el resultado de esas reflexiones y de esa investigación diaria que hacemos en el aula con nuestro alumnado.

La labor de enseñar una lengua va mucho más allá de la mera explicación mecánica de conceptos y de la realización de cada ejercicio del correspondiente libro de texto. Por ello, comenzamos nuestra labor de investigación con la firme intención de llevar a cabo una reflexión profunda que nos ayude a enriquecer nuestras clases con las herramientas con las que contamos, para poder reflejar por escrito las conclusiones a las que lleguemos y ayudar, en la medida de lo posible, a otros docentes que se hagan las mismas preguntas.

Respecto a esta necesidad de formación e investigación por parte del docente, Piñero, Rondón y Piña (2007) explican que el panorama actual en el campo de la educación

representa un reto en la formación de profesionales de la educación *para la investigación, generación y aplicación de conocimiento innovador*, ya que se constituye en una prioridad de la problemática educativa en aras de la consolidación del campo disciplinario de las ciencias de la educación y de la intervención de los complejos problemas que le afectan en sí misma y en vinculación con la realidad social que la circunscribe (p. 175).

Por un lado, como profesora amante de los ejercicios de traducción, considero que esta puede ser una de esas herramientas interesantes de las que disponemos y a las que no sacamos, por lo general, un gran partido. Por otro lado, como licenciada en Traducción e Interpretación, creo disponer de los recursos necesarios para hacer brillar esta herramienta, usar la traducción como estrategia pedagógica y extraerle el mayor beneficio posible en nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje.

El objetivo general de esta tesis es responder a la siguiente pregunta: ¿podemos utilizar la traducción para transmitir valores culturales y facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera? En definitiva, ¿es la traducción una herramienta útil para abordar la enseñanza de una lengua extranjera y su cultura?

De este objetivo general se derivan otros específicos:

1. Delimitar qué papel juega la lengua materna en las clases de idiomas y comprobar si realmente es necesario prescindir de ella.
2. Estudiar tanto el interés del alumnado por los aspectos culturales incluidos en nuestras actividades como la forma de trabajar con ellos.
3. Analizar en qué sentido pueden ser útiles los ejercicios de traducción para facilitar el aprendizaje de una lengua, es decir, comprobar si se pueden repasar y aprender aspectos lingüísticos a través de la traducción de textos.
4. Valorar si el hecho de escoger fragmentos extraídos de obras de literatura infantil y juvenil para traducir puede fomentar el gusto por la lectura.
5. Razonar si podemos lograr una mayor motivación y participación en clase por parte de nuestro alumnado con nuestras actividades de traducción y cómo.

6. Comprobar los beneficios de incluir contenidos interdisciplinares en nuestras actividades.

7. Demostrar que los ejercicios de traducción fomentan el aprendizaje autónomo y responsable por parte del alumnado.

En los capítulos 2 y 3 de esta tesis doctoral, «El papel de la traducción en la didáctica de las lenguas extranjeras» y «Fundamentos teóricos de la investigación», intentaremos abarcar, desde un punto de vista teórico, los temas que se exponen en los objetivos que acabamos de comentar. No obstante, no será hasta después de realizar el análisis de los datos y los resultados obtenidos cuando podamos arrojar algo de luz sobre el tema y dar respuesta a las preguntas que nos planteamos.

En la realización de la investigación y en el desarrollo de nuestra labor diaria como docentes, no podemos olvidar nunca que no vamos a encontrar una herramienta mágica que nos ayude por igual con todos nuestros alumnos. Cada estudiante y, por tanto, cada grupo de alumnos y alumnas es diferente; tiene un contexto, unas necesidades y unos intereses particulares y, por tanto, puede darnos distintas respuestas ante una misma actividad o herramienta de aprendizaje. Solo tendremos éxito en nuestra labor como docentes si atendemos a la diversidad de nuestro alumnado y a sus características particulares. Si intentamos elaborar una metodología perfecta que pueda aplicarse a todos nuestros estudiantes, fracasaremos por completo, como también fracasaron a lo largo de la historia todos aquellos profesores y aquellas profesoras que intentaron aplicar un determinado método de enseñanza y aprendizaje, con rigidez y sin excepciones. Como defienden Sánchez y Carrión (2001), es necesario que los docentes «se encuentren sensibilizados para asumir la responsabilidad de atender a los alumnos con diferentes necesidades educativas en el conjunto de su grupo, ejerciendo simultáneamente la acción docente, orientadora y tutorial» (p. 225).

No obstante, sí podemos conseguir, por lo general, dar con algunas claves que nos permitan lograr mejores resultados de los que obtenemos si trabajamos de forma sistemática solo con el libro de texto. Somos realistas y sabemos que no vamos a encontrar una solución perfecta para todos nuestros problemas y retos profesionales, aplicable a todos los contextos, pero sí intentaremos tomar en consideración algunas pautas o herramientas que puedan ser útiles y que puedan aplicarse de forma gradual en clase, con el fin de atender a la diversidad y necesidades de nuestro alumnado.

En este sentido, queremos comprobar la funcionalidad de la traducción, una herramienta que ha estado olvidada durante mucho tiempo en la clase de lenguas extranjeras y que aun hoy día muchos docentes ignoran o trabajan con recelo. Si demostramos que realmente nos ayuda a enriquecer nuestras clases con conocimientos culturales que, a su vez, pueden ser interesantes y motivadores; si observamos que acerca al estudiante de una manera positiva al conocimiento y práctica de la lengua extranjera; si conseguimos traducir textos que sean de su interés, que les ayuden a conocer nuevos autores y les animen a leer de forma habitual; si, al traducir, les acercamos a las nuevas tecnologías y les impulsamos a trabajar de una forma más autónoma, desarrollando en la medida de lo posible los valores y las competencias clave del currículo de la ESO, no habremos utilizado esta herramienta en vano.

La búsqueda de respuestas para estos interrogantes nos llevará, sin duda, a un intenso proceso de trabajo y de reflexión con el que pretendemos mejorar nuestra propia formación y labor docente a través de la investigación-acción. Intentaremos ser prácticos, con el fin de llevar a cabo un trabajo que realmente nos ayude a comprender mejor nuestras limitaciones, a innovar y a sugerir alternativas que puedan aplicarse con éxito al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Coincidimos con Martínez (2014), cuando habla así de la investigación-acción (IA):

En la IA, el problema de investigación no es solo teórico, sino que es un problema de la práctica tal como lo perciben los actores involucrados en la realidad social y educativa. La investigación no es *sobre* los actores, sino *con* ellos y tiene el objetivo de comprender el problema, desarrollar alternativas, resolverlo y reflexionar sobre las intervenciones. [...] el propósito a largo plazo de la IA es introducir mejoras o innovaciones a través de experiencias y reflexiones sobre las mismas (p. 60).

López (2014) defiende también la importancia de la investigación-acción con las siguientes palabras:

El proceso de Investigación-Acción educativa les permite a los docentes abordar situaciones nuevas, para las que no se han preparado y para las que –incluso– no hay respuesta en los ámbitos académicos. De este modo, los profesionales de la educación pueden disponer de una herramienta que les acompañe en su trabajo y les aporte una valiosa información, totalmente contextualizada, que les permita obtener nuevas teorías sobre aspectos concretos (pp. 97-98).

Con este trabajo, por tanto, pretendemos aportar ideas, evidencias y conclusiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje que puedan ser útiles también para otras personas en otros contextos, ya que partimos de la idea de que compartir experiencias con otros docentes siempre va a implicar un proceso de análisis y aprendizaje en nosotros mismos y un enriquecimiento en nuestra forma de abordar nuestra labor.

2. EL PAPEL DE LA TRADUCCIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

2.1. Breve recorrido por la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras

2.1.1. Introducción

En la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras, se han ido alternando una serie de métodos destinados a facilitar, mejorar y resolver los diferentes problemas educativos y de aprendizaje. En este sentido, Sánchez (2003) habla de

la persecución de una metodología que propiciara respuestas aclaratorias a las preguntas planteadas en el terreno de la adquisición de lenguas extranjeras. Se buscaban fórmulas que se aproximaran a una receta mágica, a partir de la cual poder transmitir una segunda lengua de manera efectiva y sin que supusiera un esfuerzo considerable para el aprendiente (p. 3).

De esta forma, hemos pasado del extremo de los métodos tradicionales, basados especialmente en la enseñanza de léxico y de gramática, en los que la lengua materna era punto de referencia constante, al extremo que suponen otros métodos más actuales, centrados en el objetivo de practicar la lengua extranjera en situaciones concretas de comunicación, eliminando la traducción y rechazando la lengua materna como herramienta de aprendizaje de segundas lenguas. Como ocurre en otros muchos aspectos de la vida, cada método surge como reacción al anterior y defiende unas pautas de trabajo totalmente opuestas a las de su predecesor. En palabras de Swan (1990), «As the theoretical pendulum swings from one extreme to the other, each exaggeration is followed by its opposite» (p. 97). Por esta razón, hay métodos que defienden fervientemente el uso de la lengua materna y de la traducción en clase, mientras que otros se oponen de forma tajante.

Los diferentes métodos que se han ido sucediendo a lo largo de la historia tienen, por tanto, algo en común: el uso de la traducción en todos ellos siempre ha sido polémico.

Esto ha hecho que su importancia haya pasado de ser uno de los principales pilares de algunas metodologías a ser un elemento totalmente rechazado y prohibido en otras.

Veamos, a continuación, las características más importantes de los principales métodos usados para la enseñanza de lenguas extranjeras, con el fin de aprender lo mejor de cada uno de ellos y poderlo poner en práctica con nuestro propio alumnado, persiguiendo así nuestros objetivos de la forma más eficaz posible.

2.1.2. Los primeros métodos. El método de gramática-traducción

Como afirma Zaro (2004), «Recurrir a la traducción para enseñar lenguas es quizá uno de los procedimientos más antiguos que pueden recordarse» (p. 133).

Así, como prolongación del método clásico que se usaba para la enseñanza del latín y del griego, tenemos el método de gramática-traducción, que tiene como principales representantes a Johann Seidenstücker, H. S. Ollendorf, Karl Plötz y Johann Meidinger.

Este método basaba el aprendizaje tanto en la memorización constante de reglas gramaticales como de listas interminables de vocabulario bilingües, así como en la traducción de textos de prestigiosos escritores, preocupándose únicamente por la lengua escrita y alejándose bastante de la práctica de situaciones comunicativas reales. Como explica Zaro (ibídem),

El método de gramática y traducción lo impartían por lo general profesores no nativos y, tal como su nombre indica, se basaba en la traducción, sobre todo de la lengua escrita, como parte fundamental del programa. Se trataba de una traducción literal y casi siempre descontextualizada, cuya unidad básica de análisis era la frase, y cuyo único propósito era puramente didáctico, en este caso la demostración y comprobación de los conocimientos de la lengua extranjera (L2) por parte del alumno a través de su lengua de uso habitual (L1). Otras consideraciones de índole pragmática o cultural eran mucho menos importantes, lo que provocaba, en la práctica, unos resultados muchas veces insatisfactorios por su escasa aplicabilidad y distanciamiento de la lengua real (p. 134).

Capítulo 2. El papel de la traducción en la didáctica de las lenguas extranjeras

El aprendizaje de la gramática era deductivo, es decir, se presentaba una regla, el profesor la explicaba, los estudiantes la memorizaban y a continuación la practicaban con ejercicios de traducción.

Por consiguiente, el aprendizaje de la nueva lengua estaba supeditado en todo momento al uso de la traducción en la lengua materna, que siempre se mantenía como punto de referencia, no solo por ser un elemento necesario en los constantes ejercicios de traducción, sino porque además todas las reglas gramaticales de la lengua extranjera se explicaban haciendo referencia al sistema gramatical de la lengua materna.

La lengua de aprendizaje no se concebía como un instrumento de comunicación. Por ello, no se veía la necesidad de que el alumnado llegara a hablar alguna vez dicha lengua y se centraban sus objetivos en el desarrollo de la comprensión y de la expresión escrita del estudiante. Según Brown (1994), «Little thought was given at the time to teaching someone how to speak the language; after all, languages were not being taught primarily to learn oral / aural communication but to learn for the sake of being “scholarly”» (p. 52).

El docente usaba constantemente la lengua materna en clase, tenía que proporcionar los conocimientos lingüísticos y corregir los errores producidos por los estudiantes. De esta forma, se convertía en el principal protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, la autoridad máxima, dejando un papel muy poco participativo al alumnado, que simplemente tenía que limitarse a seguir las instrucciones del profesor o la profesora.

A pesar de los inconvenientes que podamos observar en este método, García Yebra (1985, p. 143), citado por Corbacho (2005, p. 36) señala que no encuentra otro método tan serio y eficaz para la enseñanza de las lenguas clásicas.

Aunque han sido muchos y muy diversos los métodos que se han sucedido después de este, debemos reconocer que aun hoy día se puede ver reflejado en las clases de muchos docentes de lenguas extranjeras, que siguen haciendo que sus estudiantes memoricen listas de vocabulario sin ninguna conexión con un contexto real, listas de verbos, reglas gramaticales abstractas, etc., relegando a un segundo plano la práctica de las destrezas orales. En este sentido, es muy importante que el profesorado se abra a nuevos enfoques, no abandone nunca su formación y se anime a poner en práctica los aspectos que le resulten más atractivos de las nuevas corrientes didácticas, para poder conseguir un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo y motivador.

2.1.3. El siglo XIX. El método directo

Desde el siglo XVI hasta el siglo XIX, debido a los cambios políticos acontecidos en Europa, el inglés, el francés y el italiano desplazaron al latín como lengua de estudio, pero la metodología empleada por el profesorado para la enseñanza de estas lenguas modernas siguió sin grandes cambios. El uso del método tradicional para la didáctica de dichas lenguas fue, por supuesto, inadecuado y esto hizo que algunos estudiosos se plantearan si realmente tenía sentido mantener este sistema de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Kerr (2014):

When modern languages began to replace Latin and Greek in the curriculum in the 19th century, the teaching methodology remained largely unchanged. In some contexts even today, grammar-translation remains the norm. There were, however, some who questioned the appropriacy of this approach, and the beginning of the debate about the use of the learner's own language can be traced to this period (p. 9).

Así, entre 1850 y 1900, tuvieron lugar, sobre todo en Europa, diversas reformas que se oponían a los métodos clásicos basados en la traducción y, desde entonces, no ha

cesado el debate sobre la conveniencia de usar la lengua materna del estudiante en el aprendizaje de nuevas lenguas.

De entre las reformas más importantes que surgieron a finales del siglo XIX, destaca el método directo. Aunque nació en Europa, tuvo una gran repercusión en Estados Unidos, gracias a L. Sauveur y a M. Berlitz, quienes lo aplicaron en sus escuelas. Con este método, ellos defendían «that a foreign language could be taught without translation or the use of the learner's native language if meaning was conveyed directly through demonstration and action» (Richards y Rodgers, 2014, p. 11). Manifestaban, por tanto, la necesidad de enseñar el idioma mediante el uso exclusivo de la lengua estudiada, evitando, por consiguiente, el uso de la lengua materna y de cualquier ejercicio de traducción. Como explica Kerr (2014), «Berlitz had two fundamental principles: (1) 'direct association of thought with the foreign speech and sound', and (2) 'constant and exclusive use of the foreign language'» (pp. 2-3).

A diferencia del método de gramática-traducción, que se centraba en la lengua escrita, el método directo se basaba en el aprendizaje de la lengua oral. Según este método, el aprendizaje de la lengua extranjera debía producirse de la misma forma en la que había tenido lugar la adquisición de la lengua materna: por exposición continua al idioma, asociando poco a poco los nuevos sonidos con sus correspondientes significados y aprendiendo de una forma intuitiva. El estudiante, en lugar de practicar una lista de reglas gramaticales aportada por el docente, debía deducir esas reglas a partir de su propia experiencia con el uso del idioma.

2.1.4. El siglo XX

El inicio del siglo XX se caracterizó por la proliferación de las academias de idiomas, que fueron ganando en número e importancia con el paso de los años. Ello hizo

que aumentara la preocupación por buscar la mejor forma de enseñar una lengua extranjera y que se sucedieran múltiples métodos para conseguir tal fin.

2.1.4.1. El método audio-oral y el método audiovisual

Ya a mediados del siglo XX empezaron a ponerse en práctica en algunos países los nuevos métodos audio-orales y audiovisuales, que defendían la eliminación de la traducción y el rechazo del uso de la lengua materna en el aula. El objetivo que se perseguía era «crear en el alumno una asociación directa e instintiva entre la cosa o acción denotadas y la lengua extranjera, pretendiendo así evitar toda interferencia con las estructuras de la lengua materna» (Ballester y Chamorro, 1991, pp. 394-395).

2.1.4.1.1. *El método audio-oral*

El método audio-oral defendía que, para hablar una lengua, no es suficiente con memorizar un número de reglas gramaticales, sino que debemos ser capaces de interiorizar los nuevos hábitos lingüísticos.

Daba un énfasis especial a la lengua en su forma oral y auditiva, posponiendo la forma escrita y la lectura a etapas posteriores. La lengua hablada adquiría así una importancia fundamental, se simulaban conversaciones para practicar las destrezas orales, se trabajaba con grabaciones de diversos tipos y se buscaba la perfección en la pronunciación.

Este método trabajaba constantemente con la relación estímulo-respuesta. Por lo tanto, se hacía imprescindible ofrecer al estudiante la cantidad de práctica necesaria para aprender la respuesta apropiada en correspondencia con un estímulo concreto. La memorización de diálogos y la repetición imitativa se consideraban técnicas fundamentales para el aprendizaje del vocabulario y de las estructuras gramaticales. Esos diálogos

incluían el vocabulario y las estructuras básicas de la lengua, que se iban ampliando gradualmente según el nivel de los estudiantes.

Tal y como explica Hernández (1999),

se le da prioridad a la lengua hablada (expresión oral y audición) considerándola como un sistema de sonidos usado para la comunicación social. Se busca la corrección lingüística y se trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual, fundamentalmente mediante la repetición. Hace mucho énfasis en ejercicios mecánicos y de imitación de patrones nativos para lo cual se usan medios tecnológicos avanzados (audiogramófonos, grabadoras) y una guía de estudio bien detallada que modele todas las posibles situaciones donde el individuo deba usar la lengua para que le sirva de ejemplo; todo esto a fin de lograr un modelo lo más preciso posible (p. 144).

El método de «pattern practice», elaborado principalmente por Ch. Fríes y R. Lado, fue el mejor medio para su puesta en práctica. Estos lingüistas estructuralistas americanos llevaron a cabo un análisis contrastivo entre el inglés y las otras lenguas que aprendían los estudiantes estadounidenses, con el fin de hallar las diferencias entre las lenguas, intentar predecir los errores en el aprendizaje y poder así evitarlos (Blázquez, 2010, p. 4).

La presencia de B. F. Skinner y del neo-conductismo es evidente en este método, ya que se trata al lenguaje como un conjunto de hábitos y como una forma de conducta social, quitando importancia a la parte racional y consciente del aprendizaje (Hernández, 1999-2000, p. 144).

2.1.4.1.2. *El método audiovisual*

El método audiovisual, que se desarrolló siguiendo el concepto metodológico de P. Guberina, «enfaticó la naturaleza social y situacional de la lengua» (Díaz y Menor, 2013, p. 3). Los apoyos visuales permitían simular el contexto social en el que se usaba la lengua y, de esta forma, se evitaba la práctica vacía de significado (ídem). Se consideraba que el aprendizaje de la lengua extranjera tenía lugar a través del oído, escuchando diálogos, y de la vista, observando la situación. Para ello, había que prestar una atención especial a los

recursos materiales, intentando que la presentación de la información fuera siempre lo más atractiva y motivadora posible para el alumnado.

Howatt (1987) definió este método como «el primer intento serio de construir una descripción pedagógica de una lengua extranjera, basándose en transcripciones de conversaciones habladas» (p. 16).

2.1.4.2. El método situacional

Como explica Sánchez (2010), «en la Enseñanza Situacional se hará hincapié en la presentación graduada de estructuras en función de su nivel de dificultad, desde las más simples hasta las más complejas» (p. 7).

Martín (2009) aporta la siguiente explicación sobre el método situacional:

La gramática es importante, y se exige de los estudiantes la máxima corrección gramatical. Los contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual y con un procedimiento inductivo, teniendo los alumnos que deducir la regla después de la muestra de lengua y dependiendo del contexto en el que se presenta la situación (pp. 64-65).

Por tanto, este método trataba de organizar la presentación de las nuevas palabras y estructuras lingüísticas en función de los contextos situacionales en los que se desarrolla la lengua en la vida real. Se le daba prioridad al desarrollo de las destrezas orales (escuchar y hablar), para continuar después con las destrezas escritas (leer y escribir).

En el aula, se intentaba evitar el uso de la lengua materna y, por tanto, de la traducción. Se trabajaban las destrezas a través de la práctica de las estructuras lingüísticas y la corrección de los errores se consideraba fundamental.

Una de las principales características de este método era la importancia que se le atribuía a la noción de situación, por influencia de los lingüistas J. R. Firth y M. A. K. Halliday, entre otros, quienes enfatizaban la estrecha relación existente la lengua, el contexto y la situación de uso de la lengua.

2.1.4.3. La escuela generativa-transformacional

A lo largo de la década de los sesenta y setenta, llegaron las teorías del célebre lingüista Noam Chomsky, que no terminaba de estar de acuerdo con las corrientes que habían tenido lugar hasta el momento. Con él nació la escuela generativa-transformacional, que hacía hincapié en que los hablantes, en general, no nos limitamos a repetir frases que ya hemos escuchado, sino que las vamos creando en función de la situación y de las necesidades cambiantes de cada momento. Sánchez (2010) explica que, para Chomsky, «el uso de la lengua consiste en la creación lingüística, más que en los procedimientos de repetición que utilizaban los métodos y enfoques estructuralistas» (p. 12).

Asimismo, como oyentes, también entendemos todo tipo de oraciones dichas o escritas por otras personas, a pesar de no haberlas escuchado o leído antes. De ahí se deriva que se entienda la gramática generativa-transformacional como el conjunto de reglas que explica las relaciones existentes entre los diferentes elementos de una oración y que permite producir todas y cada una de las manifestaciones lingüísticas de un idioma.

La gramática universal era un concepto básico para esta teoría y, como expone O'Grady (2005), «it consists of the sorts of grammatical categories and principles that are common to all languages» (p. 184). Hacía referencia, por tanto, al conjunto de principios, reglas y condiciones que son comunes a todas las lenguas y que hacen posible que todas las personas puedan adquirir de forma natural una lengua cualquiera.

Resulta también importante distinguir entre la competencia y la actuación de los hablantes de un idioma. Por un lado, se entiende por competencia el conocimiento que el hablante posee de su lengua, y gracias al cual es capaz de cifrar y descifrar mensajes. Por otro lado, la actuación es el empleo concreto que el hablante hace de su competencia. Al respecto, Chomsky señala que la gramática de un idioma debe aportar una teoría de la competencia de los hablantes, es decir, es necesario que la gramática presente de forma

explícita las reglas gramaticales que aplican de una manera implícita las personas, para poder así construir y comprender oraciones.

Podemos entender que hay un cierto paralelismo entre los conceptos de lengua y habla de Ferdinand de Saussure, iniciador del estructuralismo, y los conceptos de competencia y actuación de Chomsky. Sin embargo, hay diferencias notables: mientras el primero concebía la lengua como un sistema estático de unidades interrelacionadas, el segundo concibe la lengua como algo mucho más dinámico que abarca no solo los correspondientes morfemas, fonemas o palabras, sino también un complejo conjunto de actividades que el hablante realiza para construir oraciones y comunicarse.

2.1.4.4. Otros métodos menos relevantes

En la segunda mitad del siglo XX se sucedieron múltiples métodos de enseñanza que compartían el rechazo hacia las actividades de traducción en el aula. Aunque no han ocupado un papel especialmente importante en la historia, merecen ser revisados, sobre todo por las aportaciones que han hecho a otros métodos de más trascendencia.

Algunos de ellos son los siguientes:

2.1.4.4.1. *El enfoque cognitivo*

El psicólogo J. Piaget es uno de los representantes de este enfoque, que proponía un aprendizaje cognitivo, basado en la práctica consciente de la lengua extranjera en situaciones significativas, centrándose en los niveles gramatical, léxico y fonológico.

Además, según explica Martín Gavilanes (2001) al hablar de este enfoque,

El lenguaje está íntimamente relacionado con otros campos de la cognición humana: psicológicos, culturales, sociales, etc. y no puede entenderse adecuadamente sin apelar a criterios de interdisciplinariedad. La competencia lingüística no es autónoma, ni puede separarse de las demás capacidades cognitivas y habilidades sociales del individuo (p. 220).

Se le daba la misma importancia al estudio de la lengua escrita y de la lengua oral, persiguiendo el desarrollo de las distintas destrezas por igual y, en muchas ocasiones, las explicaciones tenían lugar en la lengua materna del alumnado.

El papel del estudiante y de su responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje adquiriría un valor fundamental. El docente era el encargado de guiar a los estudiantes y de ofrecer situaciones propicias de aprendizaje en las que el alumnado pudiera avanzar, pero eran estos los verdaderos protagonistas de todo el proceso.

2.1.4.4.2. *La sugestopedia o método de sugestión*

Este método, que data de la década de los sesenta y fue desarrollado por el psiquiatra G. Lozanov, trataba de sacarle el máximo partido a las reacciones que las personas tenemos ante cualquier estímulo.

Según explica Hernández (1999-2000), «Para este método y sus variantes es importante la tesis de que el individuo reacciona consciente y paraconscientemente ante cualquier estimulación y que la pedagogía no ha sabido explotar este fenómeno» (p. 146). Hernández (ídem) completa esta explicación añadiendo lo siguiente:

Con la sugestopedia a los estudiantes se les sienta en muebles confortables, escuchando música barroca o instrumental, se les da nombres nuevos y escuchan extensos diálogos presuponiendo que esto los lleve a una asimilación más rápida y duradera. Según Pekelis (1987) la sugestopedia enfatiza el desarrollo de una memoria exigua y expone al aprendiz a un conjunto de efectos psíquicos con el objetivo de sumergirlo en el contexto del nuevo idioma y hacerlo que se sienta con más libertad de hablar. Aun pobremente, con errores y una pésima articulación, los estudiantes comienzan a hablar su hasta ese momento desconocido lenguaje tan pronto como el tercer día. En opinión de este mismo autor, un curso de tres semanas genera tal dominio del idioma que solo se compara con tres meses o más de un entrenamiento convencional.

Sánchez (2010) comenta también las características principales de ese método con las siguientes palabras:

La Sugestopedia otorga un lugar privilegiado a un entorno relajado y acogedor de aprendizaje que aumente la autoestima y el mantenimiento de las relaciones interpersonales, al mismo tiempo que elimina las barreras psicológicas que bloquean el aprendizaje combatiendo el miedo al error y al ridículo (p. 20).

2.1.4.4.3. El método silencioso

Como afirma Hernández (1999-2000, p. 147), según este método, cuyo principal representante fue C. Gattegno, el docente debía hablar lo menos posible en clase, ya que eran los estudiantes los que debían producir el mayor número de sonidos posibles en la lengua extranjera. El docente indicaba a los estudiantes lo que debían hacer mediante señales, medios visuales, murales de colores, punteros de madera de diferentes tamaños y colores, gestos y otros medios silentes. Era un observador neutral, que ni censuraba a los estudiantes ni los recompensaba, ni se entusiasmaba con lo bueno ni se desesperaba con los errores.

Se esperaba del estudiante que fuera responsable, autónomo e independiente, que experimentara, realizara análisis, practicara el proceso de ensayo-error y formulara sus propias reglas y conclusiones. Al respecto, Sánchez (2010) comenta lo siguiente: «La Vía Silenciosa hace hincapié en los principios de Bruner sobre la resolución de problemas por parte del alumno y los beneficios del aprendizaje autónomo por descubrimiento mediante la interacción entre los compañeros» (p. 19).

Se evitaban la traducción y la repetición memorística, y se trataba de practicar el lenguaje en determinados contextos que lo hicieran más significativo.

2.1.4.4.4. El método de respuesta física total

Al hablar de los diferentes métodos usados a lo largo de la historia para enseñar una lengua extranjera, Sánchez (2010) señala que

Capítulo 2. El papel de la traducción en la didáctica de las lenguas extranjeras

el método de Respuesta Física Total parte de las teorías de Piaget para primar el aspecto de los movimientos motores en la adquisición de la segunda lengua, como sucede con el niño que empieza a hablar su lengua materna (p. 19).

Este método, desarrollado por J. Asher, pretendía, por tanto, enseñar la lengua extranjera a través de la actividad física, combinando el habla con la acción. En un primer momento, los alumnos y las alumnas tenían que desarrollar las destrezas de comprensión antes de empezar a hablar.

Para conseguir esto, el docente daba las instrucciones a los estudiantes, que no hablaban, pero realizaban lo que se les había dicho. Cuando estaban preparados, también ellos podían empezar a dar órdenes a sus compañeros y compañeras. De esta forma, se ofrecía una fase de preparación para la expresión oral y se conseguía que los estudiantes no hablaran hasta que no sintieran la confianza suficiente para hacerlo.

Completamos la explicación sobre este método con las palabras de Martín (2009):

Se basa en los principios constructivistas de Piaget, fundamentando el aprendizaje en el modelo estímulo-respuesta. Para este método, la comprensión auditiva es prioritaria, pero aunque considera muy importante el significado, otorga gran importancia a la gramática, que se enseña de manera inductiva (pp. 65-66).

2.1.4.4.5. *El enfoque natural*

El enfoque natural, representado principalmente por T. Terrell y S. Krashen, se centraba en la enseñanza de habilidades comunicativas en la lengua extranjera, sin recurrir a la primera lengua ni a un análisis gramatical. Se desplazaba así la gramática a un segundo plano y el significado se convertía en el centro de atención, acentuando la importancia del léxico como instrumento imprescindible para la construcción e interpretación de enunciados.

Como explica Martín (2009),

El objetivo principal es la comprensión de significados. Este método sostiene la teoría de que es más importante la exposición e inmersión en la lengua meta que la producción escrita de los estudiantes [...] La gramática se reduce al mínimo, tanto que no existen explicaciones gramaticales en el aula, no hay repetición de estructuras, ni ejercicios de huecos, y la práctica gramatical se realiza fuera de la clase (p. 66).

Se le daba una importancia máxima a la motivación del alumnado en el aprendizaje y, por ello, se prestaba una atención especial a la creación de un ambiente adecuado en clase, donde los estudiantes pudieran aprender la lengua de la forma más satisfactoria posible.

2.1.4.5. El enfoque comunicativo

Los enfoques funcionales y comunicativos se centraban en la interacción como objetivo y manera de aprender la lengua extranjera. Se buscaba relacionar la lengua que se estaba aprendiendo con actividades realizadas fuera del aula, ya que se mantenía la necesidad de llevar a cabo un currículo que no solo ofreciera a los estudiantes contenidos formales y conceptuales, sin prepararles para la comunicación en el mundo real.

Al respecto, son destacables las palabras de Mendoza, López y Martos (1996):

Si debemos elegir un planteamiento metodológico que pretenda favorecer el objetivo primordial de la efectividad comunicativa, habrá de buscarse un equilibrio entre el aprendizaje de normas y reglas gramaticales, la práctica comunicativa de los mismos y la producción intuitiva de carácter menos sistemático (p. 72).

Widdowson y los demás defensores de este método creían en la necesidad de priorizar el estudio y la práctica de la lengua oral, intentando desarrollar la competencia comunicativa del estudiante. Se perseguía el objetivo de que el estudiante fuera capaz de comprender y de producir actos de habla, adecuados a una intención comunicativa, y a una situación concreta (Hurtado, 1996, p. 11). Para ello, se planificaban con especial cuidado

actividades que crearan en el aula situaciones comunicativas y que sirvieran para ayudar al estudiante a conseguir sus objetivos. En este sentido, los defensores de este enfoque ven insuficientes los métodos anteriores, como podemos ver en esta crítica que hace Widdowson (1979) a los métodos estructuralistas:

The basic flaw in the structural approach is not that it fails to teach communication directly, but that it represents language in a way which dissociates the learner from his own experience of language, prevents real participation, and so makes the acquisition of communicative abilities particularly (and needlessly) difficult (p. 246).

Entendían el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no eran las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas. De ahí, que sus materiales estuvieran orientados a mostrar el lenguaje necesario para expresar y entender diferentes funciones y que, por consiguiente, enfatizaran un uso apropiado del lenguaje en diferentes tipos de situaciones y para solucionar diferentes tipos de tareas.

Se usaban textos reales como método didáctico y todo ello resultaba muy motivador para el estudiante, cuyo papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje era fundamental. En cuanto a los ejercicios de traducción, el rechazo, en general, al uso de la lengua materna en clase hizo que se ignoraran las posibilidades didácticas de la traducción y sus aportaciones al aprendizaje de una lengua extranjera.

El profesorado se preocupaba por tener en cuenta el contexto, las habilidades y las necesidades propias de los estudiantes, para poder adaptar a ellos las secuencias didácticas y la metodología, y conseguir desarrollar así sus capacidades comunicativas de la forma más exitosa posible. Como explica Mendoza (2003),

El enfoque comunicativo solo es posible si tenemos en cuenta las características de cada alumno, y del grupo, sus características, intereses y necesidades. Cada alumno presentará ciertas competencias, aptitudes, actitudes, personalidad y habilidades comunicativas. La acción educativa habrá de ser sensata, realista, coherente con el nivel de desarrollo de cada alumno y del grupo (maduración) según la edad, el nivel académico, la motivación y las actitudes, así como el nivel de conocimientos previos de que disponen. No tendrá sentido realizar actividades comunicativas sin ningún tipo de preparación o disponibilidad por parte del alumno (p. 111).

Además, según Nunan (1991, pp. 228-234), las actividades y tareas que se realizan en clase deben nacer de una consideración de los fines y funciones que tendrá la lengua para ese particular grupo de estudiantes.

En este modelo didáctico, el docente cumplía con una función de mediador o guía, y trataba de fomentar la autonomía del estudiante, que era el constructor, responsable de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje (Lee y van Patten, 1995, pp. 12-16). Por ello, se reflexionaba con el estudiante sobre las estrategias de aprendizaje que usaba, intentando concienciarle de que él era el verdadero responsable de su propio progreso.

2.1.4.6. El enfoque por tareas

El enfoque por tareas nace en la década de los 90, como evolución del enfoque comunicativo, con J. Zanón y S. Estaire como principales representantes en España.

El objetivo primordial de este enfoque consiste en fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula. El profesor identificará las necesidades educativas de los estudiantes, para ayudarles a que alcancen un nivel óptimo de competencia comunicativa, pero se busca que sean los propios estudiantes los agentes reales del proceso, interviniendo en el mismo de forma activa y aprendiendo en función de sus diferentes estilos de aprendizaje.

Las tareas deben ser siempre interesantes y cercanas a la realidad del estudiante, para lograr así una mayor motivación.

Estaire (2007) explica así las principales características de este enfoque:

En el Enfoque por Tareas la tarea es el punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica, de un curso completo, o de un sílabo institucional. Una programación por tareas tiene como primer elemento una lista de tareas que deben llevarse a cabo, y son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos y demás elementos de la programación (Breen 1987, Candlin 1987, Nunan 1989). [...] el trabajo resultante en el aula está organizado como una secuencia de tareas cuidadosamente engarzadas que giran alrededor de un tema y que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final (Estaire, 1990; Estaire y Zanón, 1990; Estaire y Zanón 1994; Estaire 1999). En una programación por tareas, por lo tanto, no se

decide de antemano qué funciones o puntos gramaticales o vocabulario van a enseñarse, para a continuación enseñar y practicar esos contenidos a través de actividades comunicativas. El enfoque por tareas parte de un punto de vista más global e integrador –las tareas que se van a realizar– queriendo así enfatizar la dimensión instrumental de la lengua, pero sin dejar de incorporar cuidadosamente al proceso la dimensión formal [...] (p. 2).

2.2. Tendencias actuales en la didáctica de las lenguas extranjeras

Después de décadas en las que se iban sucediendo diferentes métodos que rechazaban sistemáticamente lo expuesto en los anteriores y abogaban por nuevos criterios a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, se ha llegado finalmente a la conclusión de que no existe el método perfecto que pueda hacernos triunfar en nuestra labor diaria como docentes, es decir, «la idea del método idóneo ha quedado atrás por utópica e inalcanzable» (Hernández, 1999-2000, p. 150). Como afirma De la Cruz (1999), no hay un método mejor que otro en términos absolutos, sino que «la excelencia de un método depende de su ajuste a varios factores: objetivos que se persiguen, características de los estudiantes, exigencias de la asignatura, personalidad del profesor, condiciones físicas y materiales del centro y clima de clase» (p. 58).

Precisamente el hecho de que no haya una forma mágica para hacer que todos los estudiantes aprendan la lengua con total facilidad y eficacia, así como la búsqueda constante de elementos, actividades, técnicas o métodos que puedan ser útiles en nuestra labor son los que han inspirado esta tesis doctoral.

Parece que ha llegado el momento de poner en práctica enfoques eclécticos, que recojan lo mejor de los métodos anteriores y que, por supuesto, tengan en cuenta las necesidades, intereses y características especiales del alumnado con el que se está trabajando. Como afirma Nunan (1991):

It has been realized that there never was and probably never will be a method for all, and the focus in recent years has been on the development of classroom tasks and activities which are consonant with what we know about second language acquisition, and which are also in keeping with the dynamics of the classroom itself (p. 228).

Por todo ello, como comenta Hernández (1999-2000), en la actualidad «todo parece indicar que nos movemos en la dirección de métodos más abiertos y menos estandarizados; hacia un eclecticismo informado que abrirá espacio para metódicas que incorporen todo lo más positivo de los diferentes abordajes psicológicos al aprendizaje» (p. 152).

En palabras de Martín (2009), «no existe la perfección metodológica, sino un saber hacer y adaptación constante de métodos, teorías, enfoques y estilos de enseñanza-aprendizaje» (p. 68). Nunan (2002) hace también referencia a la necesidad de abandonar la búsqueda de un método perfecto para todos:

Durante la mayor parte de este siglo, la enseñanza de lenguas se ha concentrado en los métodos. En casos extremos, esto ha dado lugar a una búsqueda del “método correcto”. No existe un método correcto, todos se enriquecen y hay que tener en cuenta la personalidad del docente, el modo de aprender de los estudiantes y sus objetivos y circunstancias en la enseñanza de la lengua, así como los factores afectivos que les condicionan como individuos. Los métodos tienden a presentarse como una propuesta cerrada, con su propio conjunto de principios y procedimientos operativos y con la especificación de una serie de tareas de aprendizaje preferidas (p. 2).

No parece conveniente prohibir ningún tipo de actividad, siempre y cuando esta se adecue a nuestro alumnado y a los objetivos que estamos persiguiendo. Coincidimos con Fonseca (2007) cuando afirma que debemos aceptar que

no prevalece un único método válido de enseñanza (Prabhu, 1990), sino que lo que tienen que ofrecer los docentes de lengua extranjera es una variedad de tareas que puedan adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje, ofrecer formas alternativas que ayuden a los alumnos en nuestras aulas a conocer sus capacidades, en vez de verse imposibilitados por sus limitaciones (p. 373).

De ahí se deduce que no tiene sentido seguir prohibiendo el uso de la lengua materna y de actividades de traducción en clase, porque se trata de una herramienta más

que puede adaptarse bien al estilo de aprendizaje de nuestros estudiantes y ayudarnos a alcanzar nuestros objetivos.

De hecho, como afirma Martín Martín (2001),

Se aprecia una tendencia entre muchos teóricos en el campo de la adquisición de segundas lenguas no solo a ser más tolerantes con el uso razonable de la L1 en aulas de L2 monolingües sino incluso a fomentar y destacar los aspectos positivos de tal uso (p. 166).

Aunque hay que explicarle al estudiante en qué aspectos debe mejorar para poder ayudarlo a avanzar, estamos dejando también a un lado la búsqueda excesiva de errores y la recriminación constante por ellos, ya que son parte inevitable del proceso. Además, esta actitud crea una tensión, un estrés y una desmotivación que no ayudan en nada al avance en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Durante mucho tiempo, se ha considerado el error y las interferencias entre lenguas como obstáculos de los que había que huir en las clases. Sin embargo, en la actualidad estamos más acostumbrados a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y sabemos que, en él, la presencia de errores es totalmente inevitable. Solo el conocimiento de estos errores permitirá que los estudiantes puedan aprender a superarlos y, de esta forma, seguir avanzando en su aprendizaje. En palabras de López (2007), «Debemos transmitirle al alumno la idea de que mediante el error, aprende. El error es, pues, un recurso para el aprendizaje» (p. 75).

Como explica Cuéllar (2004, p. 4), los ejercicios de traducción pueden ser especialmente útiles respecto al tratamiento de errores e interferencias, ya que, cuando los hacemos, nuestro fin no es solo el de trasladar el contenido del texto de una lengua a otra, sino que también llevaremos a cabo una reflexión sobre los medios que emplea cada lengua para expresar una misma situación comunicativa y este ejercicio comparativo puede ayudarnos a encontrar las interferencias entre las lenguas y a luchar contra ellas. Por tanto, Según Cuéllar (ibídem):

La lengua materna del alumno adulto que se inicia en el aprendizaje de una lengua extranjera es un elemento de interferencia en el proceso de aprendizaje, pero también es un bagaje lingüístico y cognitivo que puede facilitar el aprendizaje de ese idioma (Hurtado Albir, 1988b: 74). En este contexto, la traducción se presenta como un vehículo para el conocimiento de las interferencias y, a partir de aquí, como un elemento de ayuda para luchar contra ellas (p. 7).

De esta manera, la traducción ha vuelto a adquirir importancia como actividad pedagógica (Widdowson, 1981; Hurtado, 1988; Duff, 1989; Vidal, 1996; Zaro, 1997, 1999, 2001, 2004; Laviosa, 2014; Kerr, 2014), y además se valoran las posibilidades que ofrece como actividad comunicativa (Tudor, 1987; Stibbard, 1994; González Davies, 2002; Zaro, 2004). Con la práctica, el estudiante se acostumbrará a ir más allá de la traducción literal del texto y aprenderá a valorar la importancia del contexto (Cuéllar, 2004, p. 4). Así, la traducción adquiere un nuevo valor en la enseñanza de lenguas, que nada tiene que ver con el uso que de ella se hacía con el método de gramática-traducción.

Partimos de la convicción de que dar a los estudiantes «tasks to transact, rather than items to learn, provides an environment which best promotes the natural language learning process» (Foster, 1999, p. 69). De esta forma, y teniendo en cuenta que es imposible que el profesor pueda enseñárselo todo a sus estudiantes, estos podrán aprender a extraerle el máximo jugo a los recursos de los que disponen, a tomar sus propias decisiones sobre qué hacer y cómo estudiar mejor, a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, a ser más responsables con su labor y a trabajar más por su cuenta, contando siempre con la supervisión del profesor. «El estudiante no se limita a adquirir conocimiento, sino que lo construye, utilizando la experiencia previa para descubrir el significado de la nueva información» (Beltrán, 1999, p. 101), de modo que se convierte en un protagonista que participa de forma activa en el aprendizaje, trabajando de forma autónoma y controlando su propio desarrollo. Este estilo de aprendizaje representa «a component of the whole “learning how to learn” concept which has become particularly relevant in the context of independent or self-directed learning» (Jones, 1993, p. 195). En este sentido, Nunan (1995)

aboga por «the development of curricula and materials which encourage learners to move toward the fully autonomous end of the pedagogical continuum» (p. 134).

El profesor, por su parte, no solo se limita a transmitir información y conocimientos, sino que guía al estudiante en su labor para ayudarle a conseguir sus objetivos de la forma más satisfactoria posible. Como explica Elorza (2005, p. 109), su labor está encaminada a ayudar al estudiante a aprender a trabajar de forma responsable y autónoma.

Este papel protagonista del alumno nos lleva a dejar de buscar qué caracteriza al total de los estudiantes. La importancia ahora reside en la necesidad de ser conscientes de la diversidad del alumnado y de la variabilidad del aprendizaje en relación con las características propias de nuestros alumnos y nuestras alumnas. Llegamos así a la Teoría de las Inteligencias Múltiples, de la que Fonseca (2007) dice lo siguiente:

La Teoría de las Inteligencias Múltiples [...] es considerada como marco que permite al docente de lenguas extranjeras atender tanto la diversidad como la naturaleza holística del alumnado, organizar distintos contextos de aprendizaje que facilitan la comprensión y activación de distintos tipos de memoria y una ayuda para programar y/o diseñar tareas atractivas para el aprendizaje de lenguas (p. 373).

Respecto al contexto educativo, Nunan (1995) afirma que «the context in which any teaching takes place will have a major influence on what is both feasible and desirable» (p. 133). El contexto nos proporciona una información muy valiosa acerca de las características y necesidades propias de nuestro alumnado, que, por supuesto, influirán también en la metodología del curso y en los objetivos propuestos.

Según la opinión de Elorza (2005), es importante «dar cuenta de la diversidad manifiesta tanto en la realidad social como en el contexto educativo» (p. 108), así como resaltar la importancia de tratar aspectos culturales en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Vivimos en una comunidad educativa preocupada por la educación en valores y ello nos lleva a elaborar actividades que las trabajen ampliamente en clase, con el objetivo de preparar a los estudiantes lo mejor posible para ser ciudadanos del mundo, con una mente abierta y dispuesta a afrontar los retos y las experiencias que les esperan. Así, intentamos enriquecer a nuestros estudiantes con ejercicios o explicaciones que no solo tengan contenidos útiles, sino también valores de suma importancia, como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la amistad, la paciencia, la honestidad, la generosidad o la responsabilidad.

Como en algunos de los métodos expuestos anteriormente, nos preocupamos por la actitud con la que el alumno se enfrenta al estudio de la lengua extranjera, ya que sus sentimientos, su motivación y autoestima juegan un papel decisivo en el éxito del aprendizaje. En multitud de ocasiones nos encontramos en las aulas estudiantes con gran facilidad para aprender, pero con una desmotivación total. Para cualquier docente es una gran satisfacción buscar los instrumentos necesarios para conseguir motivar a este tipo de estudiantes y ver el cambio que experimentan hacia la asignatura cuando empiezan a encontrarla útil e interesante. Para ello, tenemos que desvivirnos por hacer las clases lo más atractivas posibles, usando una amplia variedad de tipos de actividades y de recursos. Afortunadamente, en este sentido, el aprendizaje de una lengua extranjera se presta a múltiples posibilidades, motivadoras y atractivas, ya que son muy diversos los ejercicios que podemos realizar con los estudiantes para ayudarles a aprender la lengua de una forma que pueda parecerles interesante e incluso divertida en algunos momentos.

En este sentido, internet se convierte en un recurso de un valor inestimable. Vivimos en la era de las nuevas tecnologías y ello hace que los estudiantes reciban siempre con más entusiasmo cualquier tarea que venga presentada a través del ordenador. Internet nos ofrece un abanico sumamente amplio de recursos de todo tipo: diccionarios, y

ejercicios para practicar las distintas destrezas, a través de lecturas de cualquier temática, material audiovisual, juegos, etc. Asimismo, el uso de las pizarras digitales les atrae y anima a participar en la corrección de tareas, incluso a aquellos que nunca se prestan a ello.

Otra ventaja importante del uso de las nuevas tecnologías en la clase de lengua extranjera es el papel que juegan en el desarrollo de la capacidad del estudiante para aprender de forma autónoma. Como explican Cerezo, Corpas y Leiva (2002) al hablar de este tema, es fundamental «enseñar a los alumnos el manejo de herramientas que hoy en día resultan indispensables» (p. 150). Si les enseñamos a usar los recursos de internet de forma apropiada, sabrán buscar todo tipo de actividades que les permitan avanzar en el aprendizaje. Podrán hacer ejercicios de comprensión, gramática o vocabulario y corregirlos ellos mismos en la propia página, ver vídeos adaptados a su nivel (tanto con subtítulos como sin ellos), escuchar canciones y traducirlas con la ayuda de diccionarios que podrán encontrar en la propia web, leer varios modelos de un mismo tipo de texto para aprender las características básicas del mismo antes de animarse a escribir y practicar, etc. Estos son solo algunos de los ejemplos de los recursos que nos ofrece internet, que tenemos que saber explotar y a los que nuestro alumnado tiene que aprender también a sacarle el máximo rendimiento.

2.3. Funciones didácticas de la traducción

2.3.1. Introducción

Las actividades de traducción han estado y están presentes en nuestras clases de lenguas extranjeras, mucho más de lo que los docentes hemos estado dispuestos a reconocer. Sin embargo, y a pesar de la multitud de métodos que se han sucedido y de la

gran variedad de estudiosos que han abordado el tema de la enseñanza de lenguas, el uso de la traducción en el aula sigue sin estar suficientemente analizado.

Con el fin de iniciar una investigación que pueda aclararnos un poco más la conveniencia de los ejercicios de traducción en las clases de lenguas extranjeras, debemos plantearnos si estos desempeñan realmente una función didáctica en nuestra metodología y cuál es esa función.

A partir de ahí, será necesario estudiar también todas las posibles ventajas y desventajas que puedan acarrear estas actividades, para analizarlas y concluir, junto con los resultados de nuestra investigación en el aula, si realmente debemos hacer uso de ellas o no. Pero de esto ya hablaremos en los capítulos siguientes.

Está claro que, si queremos alcanzar nuestros objetivos como docentes, tenemos que preparar muy cuidadosamente nuestro material didáctico y nuestra metodología. Si rechazamos o prohibimos la traducción, como ha ocurrido en muchos momentos de la historia, estamos dando por sentado que no cumple con ningún tipo de función didáctica, que no nos beneficia en absoluto y que solo sirve para retrasar la evolución de nuestros estudiantes en el aprendizaje y uso de la lengua extranjera. No obstante, es conveniente plantearnos muy bien el tema para no acabar rechazando recursos que efectivamente sí tengan unas funciones didácticas dignas de ser tomadas en serio al preparar nuestras clases. Nuestra intención al respecto no es ni prohibir la traducción ni usarla en todo momento sin tener muy claro el objetivo que perseguimos. Lo que pretendemos es monitorizarla y guiar a nuestro alumnado para sacarle el máximo rendimiento a este recurso cuando sea conveniente hacer uso de él.

Pasemos a analizar las que son, a nuestro juicio, las funciones didácticas más reseñables de la traducción.

2.3.2. La traducción como un acto de comunicación

Si partimos de la base de que debemos trabajar con nuestro alumnado con todos aquellos recursos que nos hagan mejorar su competencia comunicativa, parece imprescindible no dejar de lado el uso de ejercicios de traducción, siempre y cuando ofrezcamos traducciones hechas en el marco de un contexto significativo, donde la actividad se manifieste como un acto de comunicación.

Debemos tener en cuenta que la traducción surge como respuesta a la necesidad que tenemos las personas de relacionarnos con otros grupos sociales. Refiriéndose a los intérpretes, Torre (1994) señala que «mucho antes de la invención de la escritura, el contacto entre grupos pertenecientes a comunidades lingüísticas diferentes hubo de exigir el concurso de un intérprete o traductor oral» (p. 16). Por tanto, esto nos lleva a considerar la traducción también como un fenómeno de interacción social.

A esta dimensión pragmática de la traducción hace referencia Hurtado (1994), cuando señala que «Tres son los rasgos esenciales que caracterizan la traducción: ser un acto de comunicación, una operación entre textos (y no entre lenguas) y un proceso mental» (p. 72). La traducción tiene una función comunicativa, ya que se traduce «para que un destinatario que no comprende la lengua, ni a veces la cultura, en que está formulado un texto, oral o escrito, tenga acceso a este texto» (ídem). De hecho, Zaro (2004) se plantea «si la traducción escrita u oral (interpretación) no es en sí misma una de las actividades más comunicativas que pueden concebirse» (p. 136) y añade que «Toda persona con conocimientos de una L2 es en potencia un mediador entre lenguas y culturas que recurrirá a la traducción en algún momento de su vida» (ibídem, p. 150).

2.3.3. La traducción como instrumento para aprender la lengua

La lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras ha aceptado la traducción como un instrumento que nos ayuda a evolucionar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (Schmidt, 1994; Zaro, 1997, 1999, 2001, 2004). No nos referimos aquí al uso tradicional de la traducción que se hacía en el método de gramática-traducción, sino, como hemos explicado en el punto anterior, a unas actividades de traducción enmarcadas en un contexto significativo que nos ayuden a ofrecer a los estudiantes una metodología coherente y que les preparen para adquirir la competencia comunicativa que van a necesitar para desenvolverse en el mundo real.

A pesar del hecho de que esta consideración de la traducción como instrumento para aprender una lengua ha sido desigual a lo largo de la historia, debemos tener en cuenta que en muchas ocasiones la aceptación o el rechazo de la traducción en este entorno no ha respondido a cuestiones didácticas. Como explica Davies (1993)

In language teaching as in education generally, what determines change is the roundabout in fashion which seems recently to be moving back towards a modified grammar-translation method after a number of years in which such an approach to language teaching was anathema to many people (p. 14).

Aunque durante años ha habido un fuerte rechazo hacia el uso de la traducción, la experiencia demuestra que, en las clases de lengua extranjera, esta puede convertirse en una herramienta de aprendizaje muy útil por varios motivos. Algunos autores opinan que «se presta muy bien al repaso y la consolidación del material ya aprendido en clase» (Álvarez, Corchado y Oncins, 1992, p. 72).

Contribuye al desarrollo de las destrezas de lectura y escritura, y al mismo tiempo nos permite estudiar la lengua extranjera desde un punto de vista comparativo, tomando como punto de referencia la lengua materna del estudiante y contrastando las similitudes y

diferencias entre ambas lenguas para progresar en el aprendizaje. En palabras de Pegenaute (1996),

Cuando dejamos atrás la traducción de frases aisladas o secuencias de frases para centrarnos en un texto que conforma en sí una totalidad, nos encontramos con un tipo de actividad mucho más comprometida. Una traducción de este tipo, cuando es llevada a cabo con el rigor necesario, conlleva una exploración exhaustiva de los potenciales de las dos lenguas implicadas en el binomio en cuestión, de tal forma que el alumno no solo descubre posibilidades de expresión que le habían pasado desapercibidas en L2, sino también las limitaciones de L1 y viceversa, del mismo modo que se concienza de las implicaciones que pueden tener sus elecciones léxicas y sintácticas, haciéndole ser mucho más cuidadoso y riguroso (p. 118).

Zaro (1997, 1999, 2001, 2004), por su parte, ha estudiado también el papel de la traducción en las clases de lenguas extranjeras, y defiende el enorme valor que tiene como instrumento didáctico, destacando su utilidad como estrategia comunicativa, como instrumento para comprobar la comprensión y como ejercicio de consciencia gramatical y léxica, así como de consciencia pragmática y cultural. Además, hace hincapié en la necesidad de que se lleven a cabo más investigaciones que nos permitan aportar a este tema una mayor evidencia empírica: «En este sentido, los beneficios de la traducción en términos didácticos, por ejemplo su virtualidad como fuente de adquisición lingüística, deberían ser investigados de manera empírica con más seriedad que hasta ahora» (Zaro, 2004, p. 150).

2.3.4. La traducción como vehículo de transmisión de culturas

Como hemos comentado al final del apartado anterior, y como venimos defendiendo a lo largo de esta tesis doctoral, la traducción puede ayudarnos, entre otras cosas, a ofrecer a nuestro alumnado textos con referencias culturales propias de una realidad ajena, que les enriquecen, les abren la mente y les preparan para convertirse en ciudadanos más libres, más tolerantes y más respetuosos, valores de suma importancia que debemos trabajar a diario en nuestras clases. De hecho, Zaro (2004) afirma que esta «Es

quizá la aplicación menos utilizada de la traducción, y posiblemente una de las más interesantes» (p. 143).

El proceso de traducción pone en contacto mundos culturales diferentes, que ayudarán al estudiante a ir adquiriendo, poco a poco, conocimientos extralingüísticos de diferente naturaleza (enciclopédicos, costumbres, valores, etc.). Así, con los ejercicios de traducción, los alumnos y las alumnas podrán comparar características de otra cultura con la suya propia, investigar acerca de esos elementos culturales, debatir en clase y abordar el aprendizaje de una forma más significativa y autónoma.

Como afirma Vidal (1996), la traducción ya no se ve «como un proceso de mera transcodificación, el paso de una lengua a otra, sino como el paso de una cultura a otra, como un acto semiótico transcultural» (p. 190). Pintado (2012) señala también que «la traducción ayuda a una mejor comprensión de la naturaleza de la lengua nativa y la cultura propia de cada uno» (p. 343).

Esto puede enriquecer nuestras clases de forma importante, dada la necesidad que tenemos los profesores de Inglés de transmitir no solo contenidos lingüísticos, sino también todo tipo de conocimientos extralingüísticos, necesarios para comprender la lengua que se está estudiando.

Hablaremos más ampliamente de la relación entre traducción y cultura en el siguiente capítulo (apartado 3.2. *Cultura, didáctica de las lenguas y traducción*).

2.3.5. La traducción como herramienta para fomentar un aprendizaje autónomo

Viáfara y Ariza (2008) explican que es necesario buscar e implementar «estrategias metodológicas que propendan por la autonomía de los estudiantes, brindándoles herramientas que guíen su trabajo independiente» (p. 174). Para ello, debemos fomentar en clase el desarrollo de la iniciativa personal y la práctica reflexiva, con el fin de que el

alumnado aprenda a construir poco a poco su propio aprendizaje, bajo la supervisión del profesor.

No debemos olvidar, por tanto, que un objetivo primordial en nuestra labor debe ser que los estudiantes aprendan cómo aprender, lo que nos lleva a formar estudiantes que participen de forma activa en su aprendizaje, haciéndose responsables del mismo mediante la autoinformación, el autoaprendizaje y la autoevaluación (Bricall, 2000, pp. 184-193). Nosotros, como docentes, debemos orientarles en esta tarea y debemos ofrecerles herramientas accesibles, atractivas, interactivas, amenas y, cuando sea posible, incluso lúdicas, favoreciendo siempre la interacción entre los estudiantes y con el profesor.

Ahora bien, ¿puede ayudarnos la traducción en este sentido? Si tenemos en cuenta las habilidades que implica la traducción, sí. García Yebra (1989) afirma que

el traductor se halla [...] constantemente frente a una serie de oposiciones binarias que le obligan de continuo a tomar decisiones: el contenido contra la forma, el sentido contra el estilo, la equivalencia (formal) contra la identidad (formal), la equivalencia más próxima contra cualquier otra, la equivalencia dinámica contra la correspondencia formal (p. 60).

Ello permite que nuestros estudiantes, al realizar tareas de traducción, desarrollen destrezas como la búsqueda de información, la utilización de diccionarios y obras de consulta, o la toma de decisiones ante la posibilidad de elegir entre varias opciones de interpretación y de expresión. De esta forma, les ayudaremos a aprender la lengua de una manera más consciente, autónoma y responsable, participando de forma activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje y dejándose guiar, no obstante, por las recomendaciones del docente.

2.3.6. La traducción como instrumento de evaluación del aprendizaje

Cuando elaboramos nuestro currículo, debemos hacer una investigación rigurosa sobre los instrumentos que vamos a utilizar para llevar a cabo la evaluación del proceso de

enseñanza y aprendizaje. En este sentido, resulta necesario valorar la eficacia de la traducción como técnica y como método de evaluación en la clase de lenguas extranjeras.

Lamentablemente, hasta la actualidad no se ha avanzado demasiado en este sentido, por lo que nuestros conocimientos en lo referente a la eficacia de la traducción como método de evaluación del aprendizaje continúan siendo muy exiguos (Elorza, 2005, p. 54). Aunque muchos docentes siguen usando la traducción con el fin de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, para gran parte del profesorado resulta especialmente complicado delimitar los conocimientos, destrezas, actitudes y objetivos que debemos tener en cuenta para la evaluación de un ejercicio de traducción. El hecho de que abarque e implique la puesta en contacto de dos sistemas lingüísticos, sociales y culturales distintos, hace que no exista una respuesta unívoca sobre el significado y suma complejidad a la evaluación del ejercicio y del aprendizaje del alumnado.

Al usar las actividades de traducción en clases con numerosos estudiantes, donde los resultados pueden y deben ser múltiples, se hace aun más necesario explicar de forma clara y explícita el criterio de corrección que vamos a seguir, con el fin de que los alumnos y las alumnas puedan comprender qué tiene su texto de aceptable o no al compararlo, no solo con el texto original, sino también con los de sus compañeros y compañeras. Por la dificultad de la tarea y por el tiempo que requiere, muchas veces se acaba recurriendo a otros métodos más tradicionales y fáciles de evaluar.

En este sentido, puede resultar muy útil la elaboración de rúbricas, donde especifiquemos con claridad qué aspectos vamos a tener en cuenta en la evaluación de la actividad. Podemos definir la rúbrica como «un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados» (Torres y Perera, 2010, p. 142). Desde estos criterios «se juzga, valora, califica y

conceptúa sobre un determinado aspecto del proceso» y «se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada» (Martínez, 2008, p. 129).

De esta forma, mientras elaboramos la rúbrica, nos detendremos a reflexionar y seleccionaremos con precisión los objetivos que queremos conseguir, organizaremos bien nuestras ideas y, al mismo tiempo, ofreceremos al estudiante un recurso de gran valor que le permitirá saber con exactitud lo que se espera de él y cómo se le va a puntuar la actividad dependiendo del nivel que alcance en cada uno de los objetivos.

No obstante, y a pesar de las ventajas mencionadas, el uso de rúbricas no es universalmente aceptado por parte del profesorado (Popham, 1997; Kohn, 2006), debido al trabajo que implican y que no todo el mundo está dispuesto a hacer.

Vemos así que, a veces, la dificultad y el tiempo que le supone al profesorado el uso de la traducción pueden explicar por qué esta no goza de una gran aceptación como recurso para evaluar a los estudiantes en la clase de lengua extranjera.

No obstante, debemos tener en cuenta que la traducción no es la única actividad difícil de evaluar para un profesor. Hay multitud de tareas, como los resúmenes o las redacciones, que resultan complejas por la cantidad de factores involucrados y esto hace que su análisis sea igualmente complejo, por lo que la preparación de la actividad y el análisis de los resultados obtenidos con ella requieren inevitablemente tiempo y esfuerzo por parte del profesorado.

En palabras de Cunningham (1998),

The construction of an effective, valid assessment instrument requires extensive planning and preparation. When teachers are unwilling to devote sufficient amount of time to the test construction process, unplanned tests are often the result. Teachers are usually overburdened with responsibilities and they may feel that they don't have enough time to plan and create valid assessment tools, while continuing to accomplish everything expected of them. Unfortunately, there is no way to create a good test in a limited amount of time. There are shortcuts, but they should be approached with caution (p. 46).

De todo esto se deriva que no existen objeciones sólidas para poder utilizar la traducción como herramienta en el proceso de evaluación ni como tarea para mejorar el aprendizaje de una lengua extranjera y su cultura, salvo la propia complejidad de este fenómeno.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Concepto de literatura infantil y juvenil

En la investigación que vamos a realizar, pretendemos mejorar nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, aprovechando las ventajas que nos ofrece la traducción de textos extraídos de obras de literatura infantil y juvenil.

En el mundo digital en que vivimos, los adolescentes no se caracterizan precisamente por su pasión por la lectura, y debemos aprovechar cualquier oportunidad que pueda animarles a acercarse a la infinidad de historias que les presentan los libros y a disfrutar con ellas.

La lectura nos ofrece la posibilidad de trabajar con nuestro alumnado el concepto de «transacción» del que habla Louise Rosenblatt (1988). Para la autora, durante la lectura se produce una transacción entre el lector y el texto. De ahí se deriva la creencia de que el lector vuelca en el texto sus experiencias personales y, a partir de ahí, emerge el significado de una determinada manera. Por consiguiente, el significado del texto no está fijado de antemano, sino que surge de la transacción entre ambos. El papel del lector es, por tanto, crucial en este proceso, ya que le da una dimensión única al texto, que será interpretado de maneras muy diversas por los diferentes lectores, según las propias características y experiencias de cada uno. El lector deja de ser así un recipiente pasivo, para convertirse en un agente activo capaz de integrar sus emociones y vivencias en el texto, para disfrutarlo desde su propia perspectiva particular.

Con las siguientes palabras, Rosenblatt (1994) explica el papel que adopta el lector ante un texto:

each of the readers was active, not a blank tape registering a ready-made message. He was actively involved [...] He had to draw on his past experiences with the verbal symbols. He had to select from the various alternative referents that occurred to him. To do this, he had to find

some context within which these referents could be related. He sometimes found it necessary to reinterpret earlier parts of the text in the light of later parts. [...]

Moreover, we see that the readers were not only paying attention to what the signs pointed to in their external world, to their referents; they were also paying attention to the images, feelings, attitudes, associations, and ideas that the words and their referents evoked in them (p. 10).

Rosenblatt (1988) defiende que el propósito y la actitud del lector determinan el tipo de lectura que se haga:

Essential to any reading is the reader's adoption, conscious or unconscious, of a stance. As the transaction with the printed text stirs up elements of the linguistic/experimental reservoir, the reader adopts a selective attitude, bringing certain aspects into the center of attention and pushing others into the fringes. A stance reflects the reader's purpose. The reading-event must fall somewhere in a continuum, determined by whether the reader adopts what I term "the predominantly aesthetic" stance or "the predominantly efferent" stance (p. 5).

De esta forma, llega la autora a la explicación de que el lector puede abordar el texto de forma estética, eferente o combinando ambas posturas. Por un lado, cuando el lector se enfrenta a un texto adoptando una postura predominantemente eferente, se centra en la información que obtiene mediante la lectura, la estructura, la organiza y la retiene para poder utilizarla en un futuro. Por otro lado, al adoptar una postura predominantemente estética, el lector se centra en los significados que evocan las palabras que lee y en las vivencias que surgen durante la lectura:

The kind of reading in which attention is centered predominantly on what is to be carried away or retained after the reading event I term "efferent" [...] The meaning results from an abstracting-out and analytic structuring of the ideas, information, directions, conclusions to be retained, used, or acted on after the reading event.

The predominantly aesthetic stance covers the other half of the continuum. In this kind of reading, the reader adopts an attitude of readiness to focus attention on what is being lived through *during* the reading event. [...] The meaning evoked during the aesthetic transaction constitutes "the literary work", the poem, story, or play. This evocation, and not the text, is the object of the reader's "response" and "interpretation" both during and after the reading event (ídem).

Tras comprobar cómo puede enriquecerse un lector con un texto e incluso cómo puede este suscitar diferentes vivencias e interpretaciones en los distintos lectores,

pasaremos a analizar lo que se entiende exactamente por literatura infantil y juvenil (o LIJ). Aunque parece fácil encontrar una definición del concepto, son múltiples y diversas las explicaciones aportadas por diferentes estudiosos del tema. No siempre se tienen claros los límites de este tipo de literatura, su finalidad principal, sus características, e incluso, aunque cada vez menos, la necesidad de crear un tipo de literatura especial para los más jóvenes.

En primer lugar, parece necesario subdividir el concepto en literatura infantil, por un lado, y literatura juvenil, por otro. Obviamente, las edades de los destinatarios de las obras serán diferentes en un tipo de literatura u otro, así como la personalidad de los protagonistas de las historias, el estilo y la forma narrativa, los puntos de vista ofrecidos y los propios temas tratados.

A pesar de estas diferencias, podemos definir el concepto de literatura infantil y juvenil como aquella literatura destinada a lectores no adultos, es decir, a niños y adolescentes de cualquier edad. Con ella, nuestros lectores más jóvenes tienen la oportunidad de aprender un sinfín de historias, que no solo les permitirán ilusionarse con la lectura, sino que además estimularán su aprendizaje. En palabras de Borja, Alonso y Ferrer (2010):

se debería valorar inicialmente –según la visión de Juan Cervera– como literatura infantil todas aquellas manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica, y que interesen al niño, o toda producción que tiene como vehículo la palabra con un interés creativo y, de la misma manera, como destinatario a los niños (p. 161).

Según esta definición, sería erróneo pensar que todos los libros escritos para niños pueden enmarcarse dentro del concepto de literatura infantil y juvenil: los libros de texto son un claro ejemplo. Aunque en muchas ocasiones se haya hecho, no podemos confundir el concepto que nos ocupa con la pedagogía, pues esto nos llevaría a un didactismo exagerado y a la confusión entre lo literario y lo didáctico, pedagógico o ejemplarizante.

Juan Cervera (1989) hace además las siguientes aclaraciones respecto al concepto de LIJ:

1º La literatura infantil no por intentar ser infantil ha de dejar de ser literatura. Creemos que quedan atrás los tiempos en que la negación de la existencia de la literatura infantil se basaba en que lo que tal nombre recibía carecía de calidad y de condiciones literarias. [...] Pero este rechazo pierde actualidad y vigencia ante gran parte de la producción que se considera literatura infantil que, como es comprobable, cada vez está más cuidada como literatura y cada día busca más afanosamente al niño.

2º La simplificación de quienes amparándose en que todo es literatura niegan la necesidad de introducir en su seno clasificaciones parece ignorar la existencia de una amplia gama de producciones literarias cuya característica es precisamente tener al niño como destinatario y servir a sus necesidades íntimas desde supuestos psicopedagógicos. Si existe esta parcela, habrá que reconocerle el derecho a una denominación específica, del mismo modo que aceptamos la existencia de una novela policíaca o de una literatura negra (p. 158).

Por tanto, como explica Cervera (1991), «no se trata ahora [...] de aproximar al niño a la literatura, bien cultural, preexistente y ajeno a él, sino de proporcionarle una literatura, la infantil, cuyo objetivo específico sea ayudarle a encontrar respuestas a sus necesidades» (p. 14).

Siguiendo con Cervera (1989, pp. 158-159), podemos distinguir dos tipos fundamentales de LIJ:

- La literatura creada para los niños, que, según él, es la más enriquecedora e interesante.

- La literatura ganada, con cuyo término se refiere a aquella escrita originalmente para los adultos, pero que, con el tiempo, ha sido aceptada y valorada también por los niños y las niñas.

Cervera (ibídem) habla también de la literatura instrumentalizada, que es aquella cuyo didactismo inunda los textos y que, por tanto, él no considera como parte de la LIJ:

-la literatura *instrumentalizada*. Bajo este nombre pretendemos señalar gran cantidad de libros que se produce ahora sobre todo para preescolar y Ciclo inicial de la E. G. B. Debemos hablar más de libros que de literatura. Nos referimos a todos esos que aparecen en series en las que, tras escoger un protagonista común, lo hacen pasar por distintos escenarios y situaciones: la playa, el monte, el circo, el mercado, el zoo, el campo, la iglesia, el colegio, la plaza... O bien aquellos que se crean como extensión para ejercicios de gramática u otras asignaturas. Está claro que en

todas estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literaria. La creatividad es mínima, por no decir nula. Toman el esquema de la literatura y lo aplican a varios temas monográficos que convierten así en centros de interés. Tal es el caso de los libros protagonizados por *Teo*, *Tina-Ton*, *Ibai* en los que los objetivos didácticos están por encima de los literarios. No son literatura, aunque lo parezcan (p. 159).

Cuando nos proponemos abogar por la presencia de la LIJ en los colegios e institutos, lo hacemos pensando primordialmente en la que hemos calificado como literatura *ganada* y *creada*, ya que, desde el punto de vista de la respuesta a las necesidades del niño, la LIJ ganada y creada llena educativamente -no escolarmente- el tiempo de ocio, y su presencia en la escuela es beneficiosa. La expansión de la instrumentalizada implicaría la invasión del tiempo de ocio por la escuela. Esto iría en contra de la tendencia pedagógica actual que favorece la incursión de lo lúdico en la escuela y no al revés (ídem).

Resulta fundamental, cuando hablamos de LIJ, pararnos a reflexionar sobre el papel protagonista del niño y sobre la evolución del concepto de infancia a lo largo de los siglos, concepto relativamente moderno, sobre todo si tenemos en cuenta que «antes del siglo XVII no se distinguían las edades, y el término “niño” se aplicaba hasta los 18 años» (Borja, Alonso y Ferrer, 2010, p. 161).

Como explica Robledo (2004),

Esta conquista del niño ha sido paulatina y solo hasta principios del siglo XX, con los aportes de la psicología cognitiva y del psicoanálisis, con los conceptos del desarrollo evolutivo, con la mirada hacia la infancia para descubrir los orígenes de los complejos y los caracteres, con la plenitud de la conciencia histórica del hombre, es que la noción de niño llega a configurarse con un estatuto digno de ser mirado y estudiado desde todas las disciplinas (p. 637).

No podemos, por tanto, hacer nuestra programación, plantear nuestra metodología y diseñar nuestras unidades didácticas sin estudiar previamente las necesidades, preferencias, intereses y gustos de nuestro alumnado, para poder así ofrecerle las

herramientas y los recursos que mejor puedan ayudarle a adquirir el dominio deseado en la lengua extranjera.

Por otro lado, en nuestro afán de ofrecer al estudiante un proceso de enseñanza y aprendizaje integrador, completo y estimulador, nos proponemos trabajar, de la mejor manera posible, los aspectos socioculturales en las clases de idiomas. Para ello, la LIJ puede convertirse en una buena ayudante, ya que, como explican Borja et al. (2010):

abordar este tipo de literatura hoy pasa por tener en cuenta el cuestionamiento de literatura como un producto cultural, una forma discursiva que entra en interacción semiótica con otros lenguajes (verbales y no verbales) y otras formas discursivas. En tal sentido, la literatura puede concebirse como un producto sociocultural que se extiende e impacta a partir de su función social y comunicativa. (p. 169)

Nos planteamos, por tanto, el uso de LIJ en nuestras clases de idiomas porque partimos de la base de que puede aportar numerosas ventajas al proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, Mendoza (1999) explica así las funciones que, según él, puede desempeñar la LIJ:

1. Proyección y mantenimiento de los valores, formas, estructuras y referentes de la cultura.
2. Observación de que las peculiaridades del discurso y de los géneros literarios se basan en la reelaboración de modelos y estructuras presentes en la tradición literaria.
3. Apreciación –a través de la participación personal en la comprensión y en el placer receptor– del hecho literario como exponente de la permanencia de lo literario como exponente cultural.
4. Formación del hábito lector, como medio para el progresivo desarrollo de experiencias lectoras que se integran en la competencia literaria.
5. Determinación del lector modelo (lector implícito) como destinatario *ideal* que requiere toda obra literaria, según la previsión del autor.
6. Potenciación de la cooperación o interacción receptora, como función básica para trabajar aspectos de la formación para la recepción, para la construcción del significado y para la interpretación.
7. Identificación de las peculiaridades del discurso literario.
8. Establecimiento de conexiones intertextuales que permitan relacionar las producciones literarias y vincularlas como exponentes de un género o de una temática o de una ideología.

3.2. Cultura, didáctica de las lenguas y traducción

3.2.1. Introducción

En este trabajo tratamos de investigar la posible conveniencia de usar ejercicios de traducción en las clases de idiomas partiendo de las siguientes afirmaciones:

1. El conocimiento de un determinado sistema lingüístico no implica necesariamente un uso apropiado de esa lengua. Como explican Madrid y McLaren (1995, p. 35), citados por Montijano (2003, p. 1), «Learning a foreign language implies not only the manipulation of linguistic structures and the knowledge of vocabulary and phonetic features, it involves learning how to communicate it effectively, correctly and appropriately». Es, por consiguiente, absolutamente imprescindible que el estudiante acumule experiencias de un uso real de la lengua que está estudiando, para aprender así cuándo y cómo debe utilizar los diferentes componentes lingüísticos y hacer, de esta forma, un uso apropiado de la lengua. Todo esto nos lleva inevitablemente al concepto de «cultura» en la didáctica de las lenguas.

Por consiguiente, no podemos obviar el contexto sociocultural real de una lengua cuando procedemos a la enseñanza y el aprendizaje de la misma. Como explica Montijano (2003),

parece obvio que no resultaría posible enseñar una lengua de forma efectiva si no se presentan los elementos lingüísticos bajo el contexto sociocultural real de la misma: para poder hacer un uso correcto de cualquier idioma, uno debe compartir con los miembros de esa comunidad lingüística algo más que el conocimiento sobre el sistema lingüístico sin más. De hecho: “the critical aspect in understanding has to do with cultural aspects that exist beyond the lexical - aspects that include the many dimensions of non-verbal communication” (Morain, 1986: 64). Resultará imprescindible compartir ese conocimiento tácito sobre todos aquellos aspectos no verbales de la comunicación (p. 2).

2. La traducción puede ayudarnos no solo a aprender una lengua extranjera sino que además se trata de un importante vehículo de transmisión cultural. En este sentido, la

traducción puede convertirse en una herramienta tremendamente útil, puesto que nos permitirá ampliar la visión del mundo de nuestros estudiantes, y trabajar con ellos valores de gran importancia, como la tolerancia, el respeto o la solidaridad.

De hecho, Nida y Taber (1969) defienden que la traducción es un acto complejo de comunicación, en el que intervienen una gran variedad de elementos, no solo lingüísticos. Por ello, es necesario que, al traducir, seamos conscientes de las diferencias culturales que van implícitas en las lenguas con las que estamos trabajando, ya que «For truly successful translating, biculturalism is even more important than bilingualism [...]» (Nida, 1993, p. 110).

Tras haber aclarado las dos afirmaciones de las que partimos en nuestra investigación, para poder decidir de forma objetiva la conveniencia del uso de la traducción en nuestras clases de lenguas extranjeras, tendremos que detenernos a analizar en profundidad en qué consisten los conceptos de «cultura» y «traducción» desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas. Asimismo, estudiaremos en qué difieren los conceptos de «aprendizaje» y «adquisición», para entender un poco mejor por qué no podemos llevar a cabo, con una lengua extranjera, los mismos mecanismos de aprendizaje que pusimos en marcha con la lengua materna.

3.2.2. Definición de cultura, desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas

Cuando aprendemos nuestra lengua materna, lo hacemos en un contexto sociocultural determinado, sujeto a ciertas convenciones y hábitos arraigados a situaciones concretas de nuestra vida. Así, poco a poco, nos vamos nutriendo, de forma natural e incluso inconsciente, de la cultura que envuelve nuestra lengua materna. Montijano (2003, p. 2) cita a Osterloh (1986, p. 77) para aportar la siguiente explicación sobre el tema:

nadie vive en una especie de “vacío”, sino que, al pertenecer a una comunidad lingüística dada, los individuos aprenden el significado de los rasgos culturales que conforman su peculiar *modus vivendi*. En el caso de las convenciones de nuestra propia cultura (ciertos gestos, determinados movimientos o incluso silencios), las vamos asimilando de forma progresiva, natural e incluso inconsciente: “Every native speaker assimilates individual social experiences characteristic of his own culture. These experiences inhere in statements that obtain their communicative significance through interpretation” (Osterloh, 1986: 77). Así, haber adquirido nuestra primera lengua implica haber vivido de acuerdo a ciertas convenciones y haber desarrollado hábitos que se encuentran profundamente arraigados para cada momento o situación de nuestra vida. Cada lengua se encuentra permanente y necesariamente vinculada al modo de vida de la comunidad de hablantes que la utilizan como medio de comunicación, e impregna el día a día de los hablantes de cada comunidad, pues responde a sus necesidades comunicativas fundamentales.

De la misma forma, cuando estudiamos una lengua extranjera, tenemos que asimilar al mismo tiempo las características propias del contexto y de la cultura de las personas que la utilizan como medio de comunicación. No podemos concebir la práctica de las estructuras lingüísticas de forma aislada, ya que estas cobran sentido al enmarcarlas en un contexto sociocultural determinado, regido por las convenciones propias de su comunidad de hablantes. En palabras de McRae (1991, p. 69), citado por Montijano (2003, p. 2), «Clearly, culture is implicit in language, and any cultural context must reflect a series of assumptions [...] which are part and parcel of the prevailing world view».

Precisamente debido a que la lengua y la cultura forman un todo inseparable, a medida que el estudiante va asimilando el conocimiento de distintas lenguas, también va asumiendo el correspondiente conocimiento de la cultura, lo que le lleva a la adquisición de una competencia plurilingüe y pluricultural, que es definida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2002) de la siguiente manera:

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas (p. 168).

El estudiante consigue así dominar una serie de destrezas interculturales, que incluyen la capacidad de relacionar culturas, la sensibilidad cultural, la capacidad de

mediación y la capacidad de superar estereotipos (ibídem, p. 102). Todo ello supone, como explica Mendoza (2003), una aportación fundamental en nuestro objetivo de «formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás» (p. 11).

El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua contribuye así a la asimilación de sus correspondientes elementos culturales, mediante el contacto con la diversidad. Para ello, el docente debe ser un eficaz mediador entre los estudiantes, las lenguas y las culturas (Trujillo, 2005, p. 12).

El tener claro el concepto de «cultura», desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas extranjeras, nos ayudará a programar e implementar una metodología enfocada al aprendizaje de la lengua desde una perspectiva intercultural. De hecho, debemos tener en cuenta que en la didáctica de las lenguas, la interculturalidad se ha convertido en poco tiempo en un objetivo de enseñanza y aprendizaje paralelo a la propia competencia comunicativa (Trujillo, 2002, p. 111).

Por consiguiente, y según las palabras de Laviosa (2014), «If language conveys not only cultural knowledge, but also expresses, embodies and symbolizes cultural reality, the teaching of culture can no longer be seen as a separate learning objective but becomes the very core of foreign language education» (p. 50).

En este sentido, los ejercicios de traducción pueden resultar especialmente útiles. Como sabemos, para poder traducir cualquier texto, no solo debemos conocer las dos lenguas con las que tenemos que trabajar, sino también las dos culturas, pues como indica Bassnett-McGuire (1980),

beyond the notion [...] that translation involves the transfer of ‘meaning’ contained in one set of language signs into another set of language signs through competent use of the dictionary and grammar, the process involves a whole set of extra-linguistic criteria also (p. 13).

Trujillo (2002) considera que no hay una correspondencia exacta entre las lenguas y las culturas, por un lado, y las fronteras de los países, por otro: «nor languages are constrained within national boundaries nor culture is restricted (or exclusively applicable) to nation-states» (p. 109).

Marín (2005) señala al respecto que no debemos «categorizar las personas en culturas, concebidas éstas como unidades con fronteras nacionales bien delimitadas» (p. 73). Por consiguiente,

Concebir la traducción como un contacto entre dos culturas –entre dos sistemas separados, con fronteras predeterminadas que distinguen claramente nuestro espacio del exterior– no resuelve las dificultades prácticas de la traducción, sino que las oculta: nos presenta estas dificultades hipostasiadas bajo el concepto de *culturema*. Frente a esta perspectiva, nos parece más adecuado considerar que las culturas –y los *culturemas*– no son entes que anteceden al proceso de traducción, sino el efecto retroactivo de una cierta forma de enfocar la teoría y la práctica de esta actividad (ibídem, p. 83).

En cuanto a la definición de «cultura», según Juan de Dios Luque Durán, en su artículo «Teoría lingüística y problemas culturales de la traducción»:

por cultura se ha de entender todos los valores espirituales, todo el sistema de reglas de comportamiento, la interpretación del entorno y el universo, etc. que cada comunidad de hablantes posee. Lengua y cultura forman así un todo homogéneo, describiendo un universo conceptual en el que lo que se dice, lo que se hace y lo que se piensa forman partes de un todo en continua retroalimentación. (Félix y Ortega, 1997, p. 126).

Ello hace que en una sociedad existan objetos, costumbres, comidas, ideas, etc., que no sean propios de otras comunidades o culturas, incluso próximas a ellas. En estos casos nos encontramos con términos que no pueden ser traducidos fácilmente a otras lenguas, que probablemente suscitarán la curiosidad de nuestro alumnado y que les ayudarán a aprender aspectos nuevos de la cultura correspondiente al idioma que están aprendiendo.

Este proceso de traducción pone en contacto, por tanto, mundos culturales diferentes, lo que permitirá a nuestros estudiantes ampliar sus conocimientos extralingüísticos e incluso acercarse más a las convenciones textuales propias de la lengua que estamos estudiando. Como comenta Pascua (1999),

Aun siendo un concepto extralingüístico, las normas de comportamiento verbal están muy unidas al uso de cada lengua. No se pueden identificar las normas del comportamiento verbal con las normas lingüísticas, pero tampoco se los puede separar definitivamente. Así, por ejemplo, si en la cultura inglesa predomina la tendencia del uso de oraciones impersonales y pasivas, frente a la de la cultura española, que prefiere las personales y activas, ambas repercutirán, sin lugar a dudas, en las normas de comportamiento verbal en la cultura respectiva (p. 42).

En relación al concepto de «cultura» aplicado al área de la didáctica de las lenguas, Barro, Jordan y Roberts (2001) aportan la siguiente explicación:

No es ni fácil ni cómodo enlazar el aprendizaje de idiomas con los estudios culturales, por varias razones. [...] La lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas generalmente han buscado sus marcos teóricos y conceptuales en la lingüística y la psicología, mientras que la antropología, merecedora de la pretensión de ser la disciplina que más va asociada al estudio de las culturas, se ha encontrado marginada. El resultado ha sido que la «cultura», en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada tal cual en los libros de textos de idiomas. Las referencias culturales tienden a manifestarse como afirmaciones esencialistas e irreflexivas, casi totalmente carentes del sentido de agencia individual; por ejemplo, «los franceses sí están más orientados hacia la familia que los ingleses» (p. 83).

De esta forma, estos autores critican la atención marginal que se le presta a la antropología en la elaboración de nuestras programaciones didácticas y en la implementación de la metodología, y defienden la necesidad de que haya una presencia más notable de esta disciplina en los estudios de didáctica de lenguas.

Si seguimos con el término «cultura», podemos destacar las dos definiciones que se le han atribuido tradicionalmente en la didáctica de las lenguas (Bueno, 1995, p. 362):

1. La cultura formal (también denominada «cultura con C» o «highbrow culture»), que abarca la historia, las artes y los grandes logros de una comunidad.

2. La cultura profunda («cultura con c» o «lowbrow culture»), que incluye las costumbres, tradiciones y formas de vida de una comunidad.

Por su parte, Adaskou, Britten y Fahsi (1990, pp. 3-4) distinguen cuatro clases independientes de cultura que pueden ser interesantes para la didáctica de la lengua:

1. La estética (de los logros artísticos).
2. La sociológica (de las costumbres y los ritos).
3. La semántica (de las unidades de significado en la lengua).
4. La pragmática (de la interacción y las situaciones).

Independientemente de las divisiones que hagamos dentro del concepto de «cultura», según coincidamos más con unos autores u otros, lo que está claro es que si no somos capaces de enmarcar un determinado mensaje en su correspondiente contexto y de tener en cuenta todos los factores que incluye el concepto de «cultura», no seremos capaces de alcanzar un adecuado entendimiento del mensaje. Como explica Montijano (2003, p. 3), al citar a McRae (1991, p. 70),

si no somos capaces de ubicarnos en el contexto de la nueva lengua, nos faltarán referencias para un entendimiento correcto: «The so-called communicative revolution, and its concomitant insistence on functions, has tended to emasculate language, reducing it to the sweet-tasting oil of international mutual comprehension. That this is valuable cannot be denied, but [...] educators have to underline both how words operate and how they are operated on by those who use them». (McRae, 1991, 70).

En este sentido, resulta imprescindible que los docentes que, aun hoy día, se siguen limitando a tratar los aspectos culturales en el aula solo de forma ocasional comiencen a darles por fin la importancia que tienen y a considerarlos como componentes esenciales en sus clases. Al respecto, Montijano (ibídem) añade que

Lamentablemente, para determinados profesores de Lengua Extranjera (incluso para algunos de entre los que se encuentran trabajando dentro del enfoque comunicativo) el concepto de cultura no es sino un “invitado” que, de manera ocasional, podría visitar sus clases, mas en ningún caso constituye un componente esencial de las mismas: “Within the communicative environment of

the classroom, we teachers tend to center our attention on linguistic aspects, brushing cultural issues aside” (Torreblanca, 2003: 7). Y ello a pesar de que se han llegado a reconocer los efectos negativos de este comportamiento (pp. 2-3).

Trujillo (2002) también hace referencia a la poca presencia de los aspectos culturales en las clases de lenguas extranjeras y considera que aun hoy día hay más discusiones teóricas sobre el tema que aplicaciones prácticas en el aula:

being interculturality still quite a novelty in the field of foreign language teaching, it is easy to understand that so far there are more theoretical discussions than practical suggestions (although, given the actual rate of production, the gap will be filled quite soon) (p. 105).

Esta tesis doctoral pretende precisamente ofrecer una humilde aportación para concienciar a los docentes de la necesidad de ofrecer un proceso de enseñanza y aprendizaje más completo, donde las parcelas socioculturales propias de la lengua extranjera objeto de estudio ocupen un lugar central.

Teniendo todo esto en cuenta, el profesorado debe enfrentarse cada día en sus clases al reto de introducir a los estudiantes, poco a poco, en el nuevo entorno sociocultural, para que aprendan a comportarse de forma apropiada en situaciones interculturales, y evitar o reducir en la medida de lo posible la falta de comprensión que pueda derivarse del choque cultural que supone siempre adentrarse en una cultura nueva y desconocida. Como afirma Montijano (2003),

si se da un tratamiento erróneo (o inexistente) al constituyente cultural de la lengua en cuestión, los discentes podrían fácilmente mostrar la lógica inseguridad que se derivaría de este “choque cultural”. A este respecto, el punto de vista y el papel desempeñado por los profesores resulta vital: “Culture shock cannot be prevented with affective vaccinations. But teachers can play a therapeutic role in helping learners to move through stages of acculturation” (Brown, 1986: 39). Los profesionales de la enseñanza tienen en sus manos no sólo la posibilidad de hacer que los alumnos aprendan la cultura meta de forma explícita, sino además algo no menos importante: la oportunidad única de enseñarles cómo han de comportarse de manera adecuada en situaciones interculturales para evitar o, al menos, reducir, aquella falta de comprensión que pudiera derivarse del choque cultural (p. 3).

Al respecto, Vidal (1996) explica lo siguiente:

La importancia del entorno cultural de cada lengua es tal que se podría decir que el significado no se da ni en el nivel lingüístico de la LO ni en el de la LT sino en un tercer nivel, en el espacio cultural que surge del choque, sería de desear que de la simple intersección, entre ambas; un espacio cultural que suele ser tan complejo como conflictivo (p. 194).

Arnold y Fonseca (2015) defienden la necesidad de tratar con el alumnado el tema de las diferencias entre culturas para permitir un mejor conocimiento de las mismas, eliminando prejuicios y estereotipos. Todo ello ayudará a nuestros estudiantes a evitar o solucionar con rapidez los malentendidos que puedan surgir durante una conversación como consecuencia de las diferencias culturales:

Intercultural understanding is often assumed to be an automatic benefit when people from different cultures are in contact, but problems with communication can arise when they hold different cultural references. Cultural issues may be explored with learners so that contact with another culture [...] leads to a more accurate knowledge of “the other” and this may eliminate prejudices and stereotypes and result in learners becoming more flexible and tolerant citizens (p. 230).

Debemos, por consiguiente, animar a los estudiantes a apreciar el valor de los matices que pueden derivarse de la faceta sociocultural de cada lengua, ya que, de esta forma, les estaremos ayudando a alcanzar un nivel óptimo de la misma. No debemos olvidar en nuestra labor que el lenguaje debe siempre aprenderse de manera significativa y contextualizada, considerando todo tipo de aspectos socioculturales. Según Trujillo (2002),

culture and communication are two intimately related elements of the process of meaning construction. Interculturality, then, is the educational objective related to culture and communication and it is defined as the active participation in communication helped by critical awareness and analysis and motivated by the appreciation of diversity as the foundation of society (p. 109).

3.2.3. Definición de traducción, desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas

Puesto que el objetivo principal de esta tesis consiste en estudiar la conveniencia de usar la traducción en la clase de lenguas extranjeras como instrumento de mediación cultural, resulta absolutamente necesario detenernos a definir el concepto de «traducción», con el objetivo de comprobar si realmente se ajusta al tipo de herramienta que necesitamos en nuestras clases para alcanzar los mejores resultados con nuestro alumnado.

Para comenzar, analizaremos la completa definición que dan Shuttleworth y Cowie (1997, pp. 183-184), al aportar diferentes puntos de vista al respecto:

Catford, for example, defines translation as “the replacement of textual material in one language (SL) by equivalent textual material in another language (TL)” (1965: 20). [...] Jakobson sees translation in semiotic terms as “an interpretation of verbal signs by means of some other language” (1959/1966: 233), understanding the translation process as a substitution of “messages in one language not for separate code-units but for entire messages in some other language” (1959/1966: 233). Working along similar lines, Lawendowski defines translation as “the transfer of ‘meaning’ from one set of language signs to another set of language signs” (1978: 267). An approach based on the importance of preserving the effect of the original is reflected in Nida & Taber’s definition: “translating consists in reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source-language message, first in terms of meaning and secondly in terms of style” (1969/1982: 12). [...] Toury’s target text-oriented definition [...] states that a translation is “taken to be any target-language utterance which is presented or regarded as such within the target culture, on whatever grounds” (1985: 20). Vermeer rejecting notions of translation as a two-stage process of decoding and recoding, offers a similarly non-normative definition of translation as “‘information’ about a source text in another language” (1982, p. 97).

Torre (1994) trata también de darnos una visión lo más objetiva posible del concepto de «traducción» mediante el estudio de algunas de las definiciones más importantes que podemos encontrar al respecto:

Dicho de la manera más sencilla, la traducción no sería otra cosa sino la sustitución de las palabras de una lengua por las de otra, que tengan un mismo o equivalente significado (Díez Taboada, 1968: 853), o más brevemente, la sustitución de un TLO por un TLT equivalente. Ahora bien, el problema radica precisamente en dilucidar la naturaleza de esta *equivalencia*, que, como tendremos ocasión de ver, no implica en modo alguno un trasvase de TLO al TLT palabra por palabra, ni tampoco una mera transferencia de significados. La meta de la traducción no es la selección de equivalentes en el TLT con el “mismo significado” que en el TLO (Catford, 1970: 86), sino la selección de equivalentes que reproduzcan en el TLT una “situación” análoga a la del TLO, teniendo en cuenta la estructura lingüística y el contexto cultural de la TL. (pp. 7-8)

Bolaños (2011) hace la siguiente reflexión acerca del concepto de traducción y de equivalencia:

the key aspect in translation definition is to define equivalence above all as a pragmatically oriented communicative, intercultural and interlinguistic activity. In other words, as long as the communicative purpose of the original is maintained equivalently in the target text, there is proper room for variation at the semantic and grammatical levels. This pre-eminence of the pragmatic nature of translation equivalence helps to understand the limitations of wrongly oriented theoretical approaches that still maintain, rather naively, that semantic meanings and grammatical structures should be kept identical in the translation process, thereby ignoring the complex relationship between thought and language, on the one hand, and the richness and diversity of expression means of the different languages of the world, on the other hand.

[...] I would say that translation can be defined as an intercultural and interlinguistic communicative activity that aims at *re-creating (re-writing)* the communicative purpose of the sender of the Source Language Text (SLT) [...] on the audience of the Target Language Text (TLT), and by paying due attention to the contextual socio-cultural aspects surrounding the translation communicative event. When I say that translation is a *re-creation* of an original message expressed in SLT, it does not mean that this recreation is totally free and arbitrary. On the contrary, there are some guiding parameters to be respected in this intercultural and interlinguistic process if it is recognized and aptly labelled as a *translation*. They are the communicative purpose of the sender of SLT, the instructions by the translation commissioner, and the intended effect on the audience of TLT. One additional aspect that has a direct bearing on the translation process are the prevailing translation norms in the target community, which tell the translator how a translation should be performed e.g. foreignizing (maintaining words of the original to produce a flavour of foreignness in the translated text), or domesticating (adapting any foreign aspect of the original to words and expressions of the target language); including or excluding scatological or religious forms with a potential to offend the target audience, etc. (pp. 112-113).

Aunque las definiciones aportadas sobre el concepto de «traducción» son, como podemos ver, muy diversas, hoy día predomina la tendencia a considerar fundamental el hecho de que el traductor traslade el valor semántico del texto a la realidad comunicativa de destino, es decir, se intenta conseguir que el lector del texto traducido reaccione ante el mensaje traducido de la misma forma que los receptores del mensaje en su lengua original. Esta tarea resulta mucho más compleja que la mera sustitución de palabras de una lengua a otra. Como afirma Oittinen (2000), «translation is not mere mastery of some mechanical skills, but a thorough knowledge of language and culture combined with an acute awareness of the role of situation and collaboration in translation» (p. 165).

Enríquez (2003) destaca también esta unión inseparable entre los aspectos lingüísticos y culturales de la traducción con las siguientes palabras: «Las recientes teorías

desarrolladas en el campo de los estudios de traducción abogan por una visión de la traducción orientada más hacia aspectos culturales que hacia aspectos meramente lingüísticos. Sin embargo, la traducción, por su propia naturaleza, es un proceso lingüístico» (p. 119).

Como explica Zaro (2004),

El antiguo concepto de «equivalencia formal» basado en la pura comparación entre lenguas, ha dado paso a un nuevo tratamiento de la traducción como acto que media entre dos lenguas distintas con fines sobre todo pragmáticos y comunicativos. Ello implica tener en cuenta aspectos funcionales como la finalidad, la intencionalidad y la situación comunicativa; cognitivos como las presuposiciones o las inferencias, y socioculturales como los factores ideológicos o políticos en los que se enmarca el proceso de traducción. El nuevo paradigma se interesa tanto por el proceso de traducción como por el producto, y aborda la antigua dicotomía filológica entre traducción literal y libre desde perspectivas mucho más complejas y elaboradas (p. 138).

La traducción se presenta así como una herramienta realmente enriquecedora para nuestro alumnado, ya que, al hacer la actividad, entran en juego diversos factores que requieren de un gran despliegue de habilidades por parte de los alumnos y las alumnas, que les llevarán a un aprendizaje completo e integrador.

Eugene Nida, por su parte, como verdadero precursor de la traductología como disciplina, defiende que traducir consiste en reproducir en la lengua del receptor meta un equivalente lo más fiel posible al texto original, respetándose, en primer lugar, el contenido y, en segundo lugar, el estilo: «Translating consists of reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source language message, first in terms of meaning, secondly in terms of style» (Nida, 1964, p. 4).

Nida desarrolló un enfoque comunicativo de la traducción, que es el que nos interesa especialmente en este trabajo. Para él, hay dos formas distintas de traducir: la traducción de equivalencia formal, más próxima al texto origen, y la de equivalencia dinámica, que se acerca más al lector y a la cultura meta.

Por un lado, la traducción de equivalencias formales busca, por tanto, conservar las estructuras lingüísticas del original, dando como resultado una traducción literal que, a menudo, provoca una sensación de extrañeza en el lector meta, al no tener en cuenta las diferencias culturales que llevan implícitas ambas lenguas. Si utilizáramos este tipo de traducción con nuestro alumnado, solo nos serviría para repasar vocabulario y ciertas estructuras gramaticales, de una forma probablemente muy poco motivadora e incluso aburrida. Estaríamos volviendo así al método de gramática-traducción del que hablábamos en el capítulo 2 de esta tesis doctoral.

Por otro lado, la traducción de equivalencias dinámicas trata de reproducir, en la lengua meta, el efecto pragmático que un texto produce en los oyentes o lectores del texto original. Se busca así la adaptación del texto al nuevo lector, superando las distancias lingüísticas y culturales, con el fin de presentar una traducción natural que permita trasladar el efecto del texto original al texto meta, alcanzando así «the degree to which the receptors of the message in the receptor language respond to it in substantially the same manner as the receptors in the source language» (Nida and Taber, 1969, p. 68). No se trata, por consiguiente, de transmitir solo palabras, sino la carga semántica del mensaje a una comunidad lingüística diferente. En este sentido nos resulta más interesante el uso de la traducción en el aula, puesto que nuestro objetivo como docentes no es solo el de transmitir conocimientos lingüísticos, sino también el de enriquecer a nuestros estudiantes, mediante todos los recursos que tengamos a nuestro alcance, impregnados de educación en valores, así como de todo un enjambre de connotaciones culturales y pragmáticas que le ayuden a enfrentarse de una forma más abierta, tolerante, responsable y global al mundo en el que viven.

A pesar del alcance y la aceptación de los estudios de Nida, Hatim y Mason (1995) manifiestan abiertamente su desacuerdo con su teoría, argumentando que es totalmente

imposible producir en el lector del texto meta los mismos efectos que se produjeron en el lector original, debido a la influencia de las culturas correspondientes a cada una de las lenguas:

El traductor no puede aspirar a producir siempre en sus lectores la misma impresión que siente un lector nativo ante la obra escrita en su propia lengua. Esta meta es en muchos casos inasequible. ¿Cómo podría el lector de la traducción española de una novela japonesa fuertemente costumbrista sentir la misma impresión que los lectores nativos ante la obra original? Aunque la traducción saliera tan fluida que pudiera leerse, desde el punto de vista puramente lingüístico, con igual naturalidad que el original, su contenido produciría en los lectores españoles una impresión de exotismo, que, por otra parte, sin duda constituiría una gran riqueza. (p. 392).

No obstante, como nosotros no estamos usando la traducción como fin, sino como medio, es decir, como no estamos entrenando a futuros traductores profesionales, sino que estamos haciendo uso de la traducción pedagógica, nuestro objetivo no será el de conseguir una traducción perfecta, sino el de usar la traducción como herramienta que nos ayudará en la formación de nuestros estudiantes, ya que implica el trabajo de estructuras lingüísticas y aspectos culturales. Esto hace que las objeciones de Hatim y Mason no supongan un problema importante para nosotros, ya que en este estudio solo nos planteamos la traducción como estrategia de aprendizaje.

3.2.4. Dicotomía adquisición / aprendizaje

Es evidente que, cuando queremos aprender una lengua extranjera, no lo conseguimos con la misma naturalidad, facilidad y eficacia que cuando adquirimos nuestra lengua materna. Las circunstancias que nos rodean, la motivación e incluso la propia edad de la persona son distintas, y todo ello complica la labor de aprender una lengua extranjera. El hecho de que no se asimilen igual explica que necesitemos otros recursos diferentes de los que nos hicieron falta con la lengua materna. Es esto precisamente lo que ha hecho que hayan surgido múltiples métodos de todo tipo, a lo largo de la historia, con el fin de

alcanzar la solución a los problemas que surgen con el aprendizaje de una lengua extranjera y poder sacar el máximo rendimiento al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Llegados a este punto, debemos detenernos a estudiar los conceptos de «aprendizaje» y «adquisición», para entender en qué difieren y por qué no podemos utilizar los mismos mecanismos para adquirir un nivel óptimo en la lengua.

En nuestro contexto educativo, donde impartimos la asignatura de Inglés, nos preocupamos por el aprendizaje de la lengua extranjera, y no por su adquisición. Esta distinción es pertinente para nuestro trabajo, puesto que implica diferentes consideraciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Mientras que la adquisición se asocia a la forma en que se internaliza y desarrolla la competencia comunicativa en la lengua materna, el aprendizaje se asocia al desarrollo de la competencia en una lengua extranjera. El aprendizaje, por tanto, se relaciona con procesos intencionales y conscientes, mientras que la adquisición hace referencia a los procesos inconscientes que nos llevan a dominar nuestra lengua materna sin grandes dificultades. Según explica Krashen (1985):

There are two ways of developing ability in second languages. 'Acquisition' is a subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language, while 'learning' is a conscious process that results in 'knowing about' the language (p. 1).

Mayor (1994, p. 22) cita también a Krashen para explicar la diferencia entre estos dos conceptos:

A veces se utiliza el término «adquisición» para referirse al manejo de una lengua que se consigue de forma espontánea en un contexto natural, mientras que el término «aprendizaje», que en ocasiones se usa para lo mismo que el anterior, tiende normalmente a vincularse a una actividad intencional, que conlleva una actividad complementaria de tipo instruccional, la mayor parte de las veces en un contexto institucional (Krashen, 1981).

Según la explicación de Krashen, podemos decir que el uso que queremos darle a la traducción en este trabajo se enmarca dentro del concepto de «aprendizaje», ya que se trata de una actividad que lleva consigo un proceso de trabajo consciente, intencional y guiado por el docente.

Además de Krashen, han sido muchos los autores que han intentado aclarar las diferencias entre «adquisición» y «aprendizaje». Así pues, Manchón (1987) lo explica de la siguiente manera:

es generalmente aceptado que una persona «adquiere» una lengua cuando el proceso de interiorizarla se realiza bajo condiciones naturales, sin ninguna organización externa. Por el contrario, al «aprender» una lengua, el proceso de interiorización se complementa con estudio de algún tipo, existiendo una dirección externa por parte de alguien o algo (el profesor, el libro de texto, el método, etc.) (p. 40).

Celaya (1992), por su parte, explica que adquirimos la lengua materna, pero aprendemos la lengua extranjera:

Acquisition implies an unconscious internalization of linguistic rules whereas learning involves a conscious emphasis on the structure of language. Therefore, we could say that first and second language acquisition processes are differentiated by means of this dichotomy: we *acquire* a first language but we *learn* a second language (p. 10).

Ellis (1985) explica las diferencias entre estos dos términos haciendo referencia a la forma en la que se reciben los conocimientos, esto es, la exposición en la adquisición y el estudio consciente en el aprendizaje: «The term ‘acquisition’ is used to refer to pickings up a second language through exposure, whereas the term ‘learning’ is used to refer to the conscious study of a second language» (p. 6).

Para Baralo (1996), la adquisición y el aprendizaje no son dos términos independientes y separados, sino que forman parte de un continuum de las distintas formas de conocimiento:

la dicotomía planteada entre ambos términos no es una verdadera dicotomía, no son dos procesos que puedan o no compartir una zona de solapamiento. Aunque existan realmente dos tipos de conocimientos diferentes, desde una perspectiva psicológica, metodológicamente, podemos plantear un continuum entre ambos y utilizar todos los recursos a nuestro alcance para que el estudiante pueda poner en juego todas sus capacidades cognitivas (lingüísticas, estratégicas, y de conocimiento del mundo) en el proceso de desarrollo de su interlengua. (pp. 66-67)

Nolasco (2004) explica también las diferencias entre adquisición y aprendizaje, aunque señala que, en muchas ocasiones, los teóricos del tema tratan estos dos conceptos como sinónimos:

Podemos definir **adquisición** como el lenguaje utilizado dentro de un contexto natural (entorno sociocultural) en el que estamos inmersos y el **aprendizaje** como el lenguaje que se “aprende” dentro de un contexto artificial que tiene como objetivo saber una lengua extranjera.

Independientemente de este matiz conceptual, la gran mayoría de estudiosos y especialistas que se centran en el estudio de la adquisición de una lengua emplean ambos términos como palabras sinónimas (p. 2).

Navarro (2010, p. 118) cita a Fleta (2006, p. 52) para ofrecer una explicación sobre la forma en la que los niños adquieren su lengua materna:

El proceso de aprendizaje tiene lugar cuando el niño toma contacto con un ambiente en el que se habla la lengua en cuestión, y gracias a la interacción social esa lengua se desarrolla. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje es un proceso inconsciente donde los niños aprenden a hablar sin instrucción explícita. Este proceso acaba alrededor de los cinco años, cuando todos los niños del mundo pueden hablar su lengua madre con fluidez y sin esfuerzo.

Asimismo, Navarro defiende que los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas cuentan con muchos aspectos en común y que, por ello, siempre es beneficioso aplicar a la enseñanza de la L2 aquellos comportamientos y estrategias que funcionaron con éxito en la adquisición de la L1. No obstante, como explica Navarro (2010, p. 121), que cita también a Krashen (1987, p. 59) existen también diferencias obvias entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera:

En el caso de la primera lengua el aprendizaje es inconsciente y espontáneo, mientras que en el caso de la segunda lengua el aprendizaje se lleva a cabo a través de la instrucción, entendida

como una planificación del aprendizaje y la enseñanza, con una metodología concreta y con ejercicios y actividades específicos para conseguir determinados objetivos [...]

En cuanto al contexto, también tenemos que decir que existen diferencias significativas entre la adquisición de la L1 y el aprendizaje de la L2 en relación a la cantidad y a la calidad del input que reciben los alumnos. Cuando aprendemos nuestra lengua materna experimentamos una inmersión lingüística completa, el sujeto puede interactuar con su entorno, produciendo así una adquisición adecuada de la lengua. Por otro lado, aprender una lengua exclusivamente en el aula presenta muchas limitaciones, lo que conlleva unos determinados resultados en la adquisición de la segunda lengua. Sin embargo, esto no quiere decir que la exposición de los alumnos a la L2 en el aula no sea beneficioso, como dijo Krashen: „The classroom will probably never be able to completely overcome its limitations, not does it have to. Its goal is not to substitute for the outside world, but to bring students to the point where they can begin to use the outside world for further acquisition“ (1987, p. 59).

Tener claras estas diferencias entre adquisición y aprendizaje nos permite ser conscientes de la imposibilidad de aprender una lengua extranjera con la facilidad y naturalidad con la que adquirimos la lengua materna. A pesar de ello, podemos tener en cuenta algunos factores que pueden facilitar considerablemente el aprendizaje, como, por ejemplo, la edad del estudiante. Según las palabras de Zimny (2014),

la variante de la edad influye de un modo significativo en los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas, que según Lennenberg y su hipótesis del *periodo crítico* situado cerca de la pubertad [...] constituye el factor decisivo para lograr el dominio de la lengua meta (p. 170).

Esto hace aun más importante el trabajo de los docentes de primaria y secundaria. La edad de nuestros estudiantes va a contribuir de una forma muy positiva en el aprendizaje y, por ello, debemos explotar todos los recursos que estén a nuestro alcance, con el fin de ofrecer un proceso de enseñanza y aprendizaje que pueda permitirles aprender de la forma más rápida, eficaz y natural posible.

3.3. Ventajas y desventajas del uso de la traducción en el aula

3.3.1. Introducción

Al emprender el aprendizaje de una lengua extranjera, el estudiante comienza una andadura en la que tendrá que salvar una gran cantidad de obstáculos. Nuestra labor como

docentes es ayudarles a superarlos y motivarles para creerse ante las dificultades que se puedan encontrar. Por eso, resulta absolutamente imprescindible pararse a reflexionar sobre los métodos y los materiales que usamos en clase, con el fin de averiguar si realmente son los más adecuados para potenciar el proceso de aprendizaje de la nueva lengua. Uno de los puntos sobre los que tenemos que reflexionar es precisamente si los ejercicios de traducción pueden favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y, para ello, conviene estudiar todas las ventajas y desventajas que pueda conllevar, para así poder concluir si efectivamente puede ser beneficiosa y necesaria en nuestras clases o si, por el contrario, debemos evitarla porque los inconvenientes que presenta superan las posibles ventajas que pueda ofrecer.

Aunque durante años se ha prescindido supuestamente de la traducción en las clases de lenguas extranjeras, la realidad nos demuestra que los docentes han hecho uso de este recurso con bastante más frecuencia de la que han sido capaces de reconocer. Incluso muchos defensores del método comunicativo se dieron cuenta de que, en la práctica, la traducción era en muchas ocasiones la mejor herramienta para ayudar a los estudiantes a entender un concepto gramatical o un elemento léxico. Zaro (2004, p. 135) cita a Wissowson (1979, p. 101) para explicar cómo el autor defendió el uso de la traducción como actividad en el aula en pleno auge del enfoque comunicativo. Además, son muchos los docentes que han seguido haciendo uso de la «traducción explicativa» (Hurtado, 1988), para aclarar una estructura, una palabra o una expresión.

A pesar de que la traducción no ha desaparecido realmente de la práctica cotidiana, el hecho de que haya estado ausente en los enfoques didácticos más recientes, dominados comercialmente por las editoriales británicas, explica que aun hoy día no esté bien delimitado el papel de la traducción en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una

lengua extranjera, a pesar de la multitud de métodos didácticos que se han sucedido a lo largo de los años.

Este papel impreciso de la traducción en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera nos motiva a iniciar esta tesis doctoral, con la que pretendemos encontrar algunas respuestas que puedan arrojar algo de luz al respecto.

Vamos, por tanto, a estudiar los argumentos a favor y en contra de la utilización de actividades de traducción con nuestro alumnado, para entender si realmente son beneficiosas para incentivar el aprendizaje de una lengua extranjera o no.

3.3.2. Argumentos en contra

No podemos concebir que alguien sea capaz de hablar una lengua extranjera y producir el *output* deseado si nunca ha obtenido el *input* necesario para ello, es decir, si no ha sido expuesto a la lengua meta el tiempo suficiente para poder ir interiorizando, poco a poco, el sistema de la lengua y adquirir así la competencia comunicativa necesaria. Como afirma Llopis (2007), «tanto input como output son elementos necesarios para la adquisición» de lenguas extranjeras (p. 122). Para definir estos conceptos Llopis (ibídem, pp. 100-101) hace uso de las definiciones que aporta el *Diccionario de términos claves de ELE* del Instituto Cervantes:

Se ha definido el input como “las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” (Instituto Cervantes, 2006) y output como “la lengua que el aprendiente produce”, ya sea oral o escrita (Instituto Cervantes, 2006).

Ante este objetivo de ofrecerle al estudiante una cantidad de *input* considerable en la lengua extranjera para que pueda ser capaz de empezar a expresarse correctamente en ella, se deduce la necesidad de evitar a toda costa el uso de la lengua materna en clase de lenguas extranjeras y, por consiguiente, de la traducción. Una exposición insuficiente del

estudiante a la nueva lengua le dificultará la adquisición de las habilidades propias para dominarla y poder usarla con naturalidad, ralentizará el proceso de enseñanza y aprendizaje y sumará más obstáculos para lograr un nivel óptimo en la lengua meta:

Non-native learners realize that they need as much exposure to the L2 as possible during precious classroom time. For a long time any usage of the L1 in class or translation has been considered as a waste of time, and native and non-native teachers of English have been in favor of this attitude and supported it overwhelmingly. (Janulevicius y Kavaliauskienė, 2002)

Algunos autores, como Moreno y Rodríguez (1992, p. 147), defienden que, al usar la traducción para aprender una lengua extranjera, se producen interferencias que pueden llevarnos a aprender muchos conceptos de forma errónea. La traducción se convierte así, por tanto, en una tentación que hay que evitar a toda costa.

Continuando con el problema de las interferencias, Malmkjaer (2003, p. 83) considera que, al traducir, son inevitables las interferencias, ya que el traductor se basa en un texto en una lengua original para elaborar otro texto en la lengua meta, y esto le lleva a aplicar en la lengua meta los hábitos lingüísticos de la lengua original.

Tenemos claro que, a pesar de los inconvenientes que pueda presentar y que hemos señalado en este apartado, la traducción suele aparecer de forma espontánea y natural en las clases de lenguas extranjeras. El hecho de que parezca perjudicial para el aprendizaje de una lengua explica su ausencia en muchos enfoques didácticos, pero sigue sin aclararnos cuál es su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo podemos aprovechar este recurso para ayudar a nuestro alumnado en su labor.

Para intentar aclarar estas dudas, continuaremos señalando cuáles son las ventajas que nos puede aportar la traducción en el aula y cómo podemos aprovechar su funcionalidad didáctica en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

3.3.3. Argumentos a favor

Los antiguos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras basados en la traducción de textos de escritores clásicos no tienen ya sentido en nuestra sociedad actual. No obstante, posiblemente tampoco resultan muy pedagógicos los métodos que no toleran, bajo ningún concepto, el uso de la traducción en el aula. Por ello, lo más sensato es buscar el término medio del que hablaba Aristóteles y trabajar siguiendo una metodología que nos aporte lo mejor de cada tendencia. Al tratar este tema, Stern (1983, p. 478) cita a Rivers (1981) y recomienda:

an eclectic approach because teachers 'faced with the daily task of helping students to learn a new language cannot afford the luxury of complete dedication to each new method or approach that comes into vogue' (op.cit.:54). In her view, eclecticists try 'to absorb the best techniques of all the well-known language teaching methods into their classroom procedures, using them for the purposes for which they are most appropriate' (op.cit. 55).

Llegamos a esta tendencia de no encerrarnos en un método rígido de enseñanza de lenguas extranjeras por la necesidad de adaptarnos al contexto en el que nos movemos y a las necesidades de nuestro alumnado, lo cual nos lleva a tratar de delimitar los usos de la lengua materna y la lengua extranjera en el aula, para poder sacar el mayor partido de ambas en nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje.

Muchos detractores de la traducción no se fijan en las ventajas que ofrece esta a los estudiantes, sino solo en el hecho de que, al usarla, no están practicando la lengua meta durante todo el tiempo, condición que consideran indispensable para poder aprender un idioma de forma apropiada. No obstante, como afirma Kerr (2014), el hecho de que sea preferible usar la lengua meta lo máximo posible en clase no implica que todas las intervenciones que se produzcan tengan que hacerse en esa lengua: «The fact that some teachers overuse the students' own language in translation-aided teaching cannot justify

the complete exclusion of this language, especially if judicious use of it may generate large amounts of the target language» (p. 3).

Son muchos los autores que defienden el uso de la traducción en la clase de lenguas extranjeras. Hurtado (1994), por ejemplo, afirma que resulta muy útil relacionar la didáctica de la traducción con la didáctica de lenguas, para aprovechar así los avances de una disciplina en beneficio de la otra y viceversa. Tudor (1987), por su parte, señala que no está suficientemente explotado el amplio potencial que tiene la traducción con fines didácticos y que deberíamos trabajar más en este sentido, para extraer todo el jugo que esta herramienta pueda aportarnos: «translation, as the process of conveying messages across linguistic and cultural barriers, is an eminently communicative activity, one whose use could well be considered in a wider range of teaching situations than may currently be the case» (p. 273).

Importante resulta también el trabajo de Duff (1989), que aporta una serie de razones interesantes por las que conviene usar la traducción al enseñar una lengua extranjera:

Translation helps us to understand better the influence of the one language on the other, and to correct errors of habit that creep in unnoticed [...] Outside the classroom – in offices, banks, factories, shops, and airports – translation is going on all the time.

Why not inside the classroom? [...] Language competence is a two-way, not a one-way system. We need to be able to communicate both ways: into and from the foreign language. [...] It is an activity which, by its very nature, invites speculation and discussion [...] Translation develops three qualities essential to all language learning: accuracy, clarity, and flexibility (pp. 6-7).

Laviosa (2014, p. 70) cita a Kramsch (2009, p. 204) para defender también el uso de la traducción en el aula con las siguientes palabras:

Kramsch regards all forms of translation (intralingual, interlingual and intersemiotic) as having an important role to play in the [...] language class. This is because translation is an effective means of exploring the relationship between different sign systems and the associations they evoke in the minds of hearers and readers.

La traducción, además, es un ejercicio constante en nuestro día a día, y es interesante preparar al estudiante para hacer uso de ella en todo tipo de ocasiones: «Real-world foreign language use is full of translation... and for the majority of the world's population, switching and negotiating between languages is part and parcel of everyday use» (Janulevien y Kavaliauskien, 2002).

En lo referente a la traducción entendida como medio para adquirir una lengua extranjera y no como fin en sí misma, Nord (1991) señala también que su uso puede aportarnos interesantes ventajas para favorecer el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que nos sirve:

to test reading comprehension (L2-L1 translation) or to acquire performance skills in the foreign language (L1-L2 translation) and certain technical skills, such as the use of dictionaries, etc. Moreover, translation is supposed to provide metalinguistic insights into the structural differences and similarities of two languages (p. 140).

Según Linder (2002, p. 39), el hecho de que muchos profesores y muchas profesoras hayan rechazado la traducción se debe a una asociación errónea del uso actual de la traducción en las clases de lenguas extranjeras con el uso descontextualizado que se hacía con el arcaico método de gramática-traducción. Como estamos defendiendo a lo largo de esta tesis doctoral, los ejercicios de traducción pueden ser muy diversos y pueden incluir no solo contenidos lingüísticos, sino también referencias socioculturales, que le darán una mayor riqueza al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como explica La Rocca (2007, p. 142), el Marco Común de Referencia Europeo, por su parte, enfatiza también la importancia de la traducción y la coloca entre las habilidades que debe poseer un hablante competente, ya que la mediación favorece el desarrollo de la competencia comunicativa lingüística del hablante.

Teniendo en cuenta estas afirmaciones, nos planteamos introducir la traducción en el aula de lenguas extranjeras, tras considerar que tiene sentido trabajar con este recurso en

el contexto académico en el que nos movemos, que cuenta con las siguientes características:

1. Tantos los estudiantes como la profesora somos españoles, por lo que compartimos la misma lengua materna. Si existieran múltiples lenguas maternas en la clase, resultaría inviable traducir una palabra, un texto o una explicación a cada una de esas lenguas siempre que fuera necesario.

2. Trabajamos con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que ya ha recibido una formación lingüística de su lengua materna. Esto nos permite recurrir a sus conocimientos teóricos sobre su lengua materna para descubrirles elementos comunes o dispares de la lengua extranjera, dinamizar y favorecer el aprendizaje.

3. No podemos evitar que los estudiantes hagan uso de la traducción interiorizada en el aula, llevando a cabo un continuo análisis comparativo entre ambas lenguas, a nivel léxico, gramatical o cultural.

No obstante, antes de decidir si realmente debemos recurrir a las actividades de traducción en nuestra clase de lenguas extranjeras, debemos estudiar cuáles son las principales ventajas que estas pueden aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, podemos destacar que el uso de la traducción en nuestras clases nos ayuda de la siguiente manera:

1. Permite monitorizar la traducción interiorizada

Como hemos explicado al hablar de la dicotomía adquisición / aprendizaje, la adquisición de la lengua materna difiere en gran medida del aprendizaje de una lengua extranjera. Parece absurdo prohibir a nuestro alumnado el uso de la lengua materna en clase, porque, «aunque eliminemos la traducción explicativa, no podemos suprimir lo que Hurtado Albir denomina “traducción interiorizada”» (Ballester y Chamorro, 1991, p. 396). Por lo tanto, «si la traducción es un proceso mental difícilmente controlable, es absurdo

intentar evitarla» (ídem), sobre todo en los niveles iniciales, ya que «la sombra de la lengua materna es alargada» (Süss, 1997, p. 59).

Por ello, aunque prohibamos a nuestros estudiantes que usen su lengua materna, es evidente que mentalmente van a estar comparando las estructuras de ambas lenguas y haciendo traducciones constantes cuando se enfrenten con vocabulario nuevo o con un texto complejo, llegando así a conclusiones que en muchos casos pueden ser erróneas. Como afirma García-Medall (2001), «hay que aceptar que no hay modo de esquivar la interferencia de la L1 a la hora de expresarnos en otro idioma (interferencia o transferencia negativa)» (p. 1). En este sentido, parece más constructivo canalizar y monitorizar esa traducción interiorizada, llevar a cabo un análisis comparativo entre ambas lenguas de forma abierta, aclarando todas las dudas que puedan surgir y evitando confusiones innecesarias, convirtiendo así la traducción en un importante recurso didáctico. Se consigue también así diluir las ambigüedades que pueden generar otro tipo de recursos, como el uso de sinónimos o paráfrasis en la lengua extranjera. Esta tendencia a la traducción interiorizada se da siempre en una proporción inversa al nivel de conocimiento de la lengua extranjera, es decir, en los niveles iniciales la necesidad del estudiante por traducir es mayor que cuando consigue tener un mejor dominio de la lengua.

No obstante, también es preciso que el docente sea tajante en el uso de la lengua extranjera, no solo cuando vea que es necesario para practicar alguna estructura concreta o un determinado léxico, sino también como medio habitual de comunicación en el aula. No debemos olvidar que, sin la práctica constante en la lengua meta, es imposible que el alumnado desarrolle de forma apropiada su competencia en comunicación lingüística.

2. Facilita el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado

Para muchos docentes, la presencia de la lengua materna ha dejado de ser un obstáculo para convertirse en un procedimiento que podemos utilizar para fines

constructivos, ya que el conocimiento que procede de la lengua materna puede ayudarnos a generar hipótesis en la lengua extranjera. Según Kavaliauskienė y Kaminskienė (2007), «The real usefulness of translation in English classes lies in exploiting it in order to compare grammar, vocabulary, word order and other language points in English and the students' mother tongue» (p. 133).

En este sentido los ejercicios de traducción pueden ser muy útiles, si entendemos la traducción, en palabras de Widdowson (1978), como:

an operation on language use and not simply on language usage and [an operation that] aims at making the learner aware of the communicative value of the language he is learning by overt reference to the communicative functioning of his own language (p. 160).

Por ello, el autor defiende la puesta en práctica de ejercicios que permitan la comparación de discursos en ambas lenguas, con el fin de poder prestar especial atención a la forma en que difieren las estructuras de dichos discursos.

Por otra parte, la traducción permite trabajar al mismo tiempo distintos tipos de conocimientos (léxicos, gramaticales, culturales), ofreciéndonos un recurso didáctico de enorme riqueza. Como explican Díaz y Menor (2013),

la traducción como actividad en sí misma permite que se pongan en juego los conocimientos - léxicos, gramaticales, pragmáticos- de una manera más precisa que otros procedimientos didácticos. "Translation may also be used as a means of improving skill in the combined use of lexical, syntactic and textual levels" (Els, 1984: 255). Y posibilita asimismo el uso de la lengua en una situación comunicativa real, con un objetivo concreto que se desea alcanzar, e integrando en su desarrollo varias destrezas (p. 8).

De hecho, respecto al léxico, Corbacho (2005) señala que la traducción se presenta como una alternativa muy recomendable para el aprendizaje de tecnicismos:

Por otro lado, la actividad traslaticia soluciona problemas léxicos muy específicos como frecuentemente ocurre con los tecnicismos, proporcionando el conocimiento exacto del término y contribuyendo, al mismo tiempo, a enriquecer en muchos casos el vocabulario de la lengua materna. Los tecnicismos pueden definirse, a grandes rasgos, como el conjunto de términos

léxicos unívocos de una determinada especialidad, es decir, a un término le corresponde, por lo general, un único significado (p. 40).

De esta forma, podemos ofrecer a nuestro alumnado la posibilidad de usar la lengua en situaciones comunicativas reales, al mismo tiempo que conseguimos integrar en una sola actividad varias destrezas, con el fin de ayudarle a desarrollar su competencia discursiva, estratégica y sociolingüística, y facilitar así el desarrollo de su competencia comunicativa. Para ello, debemos incluir en nuestras unidades didácticas actividades para reflexionar sobre distintos registros de la lengua (familiar, coloquial, culto), comparando las similitudes y diferencias entre el español y la lengua extranjera.

Además, el uso apropiado de la lengua materna en clase nos permite aprovechar, para aprender una lengua extranjera, las estrategias comunicativas, así como las estrategias de comprensión y de expresión que desarrolló el alumnado al adquirir su lengua materna. Gracias a los mecanismos cognitivos de comprensión y reexpresión que exige la traducción, el estudiante practicará y seguirá desarrollando su capacidad de análisis y de síntesis, su creatividad, y su capacidad asociativa y deductiva.

3. Contribuye a aprovechar mejor el tiempo

A pesar de la necesidad indiscutible de usar la lengua extranjera todo lo posible para favorecer el aprendizaje de la misma, se presentan en ocasiones dudas importantes acerca de una determinada estructura gramatical, un vocablo o un elemento sociocultural propio de la lengua meta, que requieren, para su explicación, el uso de estructuras gramático-léxicas demasiado complejas para nuestro alumnado, que solo pueden servirnos para aburrir a los estudiantes, desmotivarlos y alejarlos de la posibilidad de lograr una comprensión eficaz.

Además, como docentes, nos vemos ante la necesidad de respetar una programación y de seguir un ritmo de trabajo adecuado, que nos permita completar

nuestras unidades didácticas a lo largo del curso académico. El tiempo del que disponemos es limitado y ello nos invita también a usar la traducción cuando vemos que el estudiante puede tardar demasiado tiempo en comprender ciertos aspectos propios de la lengua o la cultura meta. Como afirma Kerr (2014), «as almost every language teacher knows, the ability to quickly translate something can save a lot of time» (p. 8).

Ante la posibilidad de seguir avanzando en los contenidos, aun siendo conscientes de que los estudiantes no han asimilado totalmente los conceptos, o también de permanecer demasiado tiempo estancados con la explicación de un elemento y correr el riesgo de no poder terminar con la programación prevista, la traducción se presenta como una alternativa útil para explicar con más rapidez y eficacia conceptos especialmente complejos. «Translation is likely to be more time-efficient than demonstration, explanation or guided discovery approaches. It is also likely to be clearer» (ídem).

4. Favorece la corrección de errores

En ocasiones, se ha considerado que el uso de la traducción en la clase de lenguas extranjeras da lugar a múltiples interpretaciones erróneas y a numerosas interferencias entre las dos lenguas.

Por «interferencia», podemos entender, según palabras de Juhász (1970, p. 9), citado por Corbacho (2005, p. 39), «la utilización en una lengua de elementos léxicos, morfológicos, sintácticos y/o pragmáticos específicos de otra lengua distinta».

Es importante distinguir dos tipos de interferencias:

a) La transferencia positiva, que «facilita el aprendizaje, y puede darse cuando la lengua nativa y la lengua meta tienen la misma forma» (Richards, Platt y Platt, 1997, p. 420).

b) La transferencia negativa, que implica «el uso de una construcción o regla de la lengua nativa que conduce a un ERROR o forma inapropiada de la LENGUA META» (ibídem, p. 419).

Respecto al tratamiento de las transferencias en clase, autores como Díaz y Menor (2013) defienden que es precisamente el trabajo con las dos lenguas y el análisis comparativo entre ambas lo que permite al estudiante darse cuenta de las diferencias existentes entre la lengua materna y la lengua extranjera, para poder así luchar con más armas contra las posibles interferencias:

La traducción directa e inversa es un ejercicio contra las interferencias entre las dos lenguas. Al encontrar por sí mismo la equivalencia de sentido en la otra lengua, el alumno es consciente de las diferencias, por lo que las interferencias pueden verse notablemente reducidas (p. 7).

Pegenaute (1996) comparte esta idea y añade que «recurrir ocasionalmente a L1 nos ayuda a cerciorarnos de que los alumnos no están asumiendo un significado incorrecto» (p. 117).

El docente debe ser consciente de las dificultades con las que se enfrentan los estudiantes según su lengua materna, para poder preparar y seleccionar las actividades que mejor hagan hincapié en aquellos aspectos que puedan resultarles más complejos. Muchas de estas actividades pueden incluir traducciones directas o inversas y, de esta forma, los estudiantes conseguirán alcanzar la comprensión de determinados conceptos mediante la reflexión sobre las diferencias entre la lengua extranjera y su lengua materna. Precisamente al observar estas diferencias, el estudiante encontrará sus mayores dificultades, pero también será esta observación la que le hará conocer las interferencias que se pueden producir entre ambas lenguas, y solo este conocimiento le permitirá superarlas, mejorando así su competencia en comunicación lingüística.

Respecto a la corrección de errores (ya sean interferencias entre ambas lenguas o errores de cualquier otro tipo), las tendencias más recientes, derivadas del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, defienden la necesidad de no darle demasiada importancia a los errores que puedan cometer los estudiantes. Se consideran que son elementos fundamentales e inevitables en el aprendizaje de una lengua extranjera y se cree que solo hay que corregirlos cuando afecten a la comprensión del mensaje.

No obstante, el hecho de que los docentes no corrijan de forma sistemática todos los errores producidos por los estudiantes, a veces para no interrumpirles en su lectura o en su discurso, puede crear confusión en el alumnado, al no entender por qué se le corrige en algunas ocasiones y en otras no. Sobre este tema, Díaz y Menor (2013) comentan lo siguiente:

los docentes a veces corrigen un determinado error en una intervención del estudiante, pero en otras ocasiones, para no interrumpir el flujo de la comunicación dejan pasar los errores. Esta situación puede parecer ambigua e inconsistente para el estudiante, pues se le corrige en una ocasión pero en la otra no. Esta opinión es compartida por Ellis (2005) quien afirma que entre los docentes fluctúa considerablemente la frecuencia de la corrección: corrigen a unos estudiantes y a otros no, atacan algunos tipos de errores y otros los olvidan. Igualmente destaca que a veces el docente falla en utilizar el tipo de retroalimentación adecuada. Otros lingüistas van más allá al afirmar que el enfoque comunicativo fomenta la fosilización de errores (Clifford and Higgs, 1982) (pp. 7-8).

No debemos olvidar que la corrección puede ayudar a los estudiantes a entender mejor sus fallos y a avanzar en su aprendizaje; por ello es necesario llevarla a cabo de la mejor manera posible (Ellis, 2005, p. 23).

5. Facilita el conocimiento de la cultura meta

Tal y como venimos defendiendo a lo largo de esta tesis doctoral, es imprescindible intentar desarrollar en nuestro alumnado la competencia en conciencia y expresiones culturales, ya que la comprensión real de un texto no puede producirse sin un adecuado entendimiento del ambiente sociocultural que existe detrás de ese texto, es decir, solo

podremos interpretar un texto correctamente si tenemos en cuenta el contexto y los aspectos culturales que lo rodean.

En este sentido, la traducción no solo se presenta como un ejercicio de equivalencia gramatical y léxica entre las dos lenguas, sino como una actividad que permite al estudiante darse cuenta de que todo acto de habla se produce en un determinado contexto, sujeto a unas normas socioculturales, que llevan al hablante a decantarse por unas estructuras y un léxico específico. Como afirma Carbonell (1999, p. 48), citado por Díaz y Menor (2013, p. 9), «Por medio del lenguaje vivimos y damos vida a una cultura; por medio de la traducción ponemos en comunicación dos culturas y dos mundos».

Al respecto, Díaz y Menor (ídem) aportan además la siguiente explicación:

Existen rasgos o aspectos culturales que quedan reflejados en nuestras palabras y no siempre se encuentran en los términos expresados en otras lenguas. Al traducir, el alumno debe en primer lugar reconocer que son rasgos culturales –lo cual estará desarrollando aún más su competencia intercultural – y encontrar su equivalente, si lo hubiera, en la lengua meta.

Leonardi (2010) comparte la idea de que la traducción requiere de un despliegue de conocimientos no solo de tipo lingüístico, sino también cultural. Debemos trabajar con este tipo de contenidos culturales en clase, porque sin ellos el estudiante no será capaz de comprender de forma adecuada la lengua que está aprendiendo:

Translation, therefore, is a mediating activity which always takes culture-bound terms and concepts into account in order to be successful in its transposition of a text from one language into another. Culture-bound terms and references should be known by students in order to boost their comprehension of texts. Fluency and accuracy are undoubtedly important factors in FL courses but culture should also be taught. If people do not develop an ‘intercultural competence’, that is, the ability to communicate effectively and successfully with people from different cultural backgrounds, they may risk of failing in their communication exchange and/or creating misunderstanding (p. 101).

La ausencia de la lengua materna en clase y, por tanto, de actividades de traducción, supone además un empobrecimiento notable en el tratamiento de aspectos culturales en las clases de lenguas extranjeras. En palabras de Kerr (2014):

Culture, cultural identity and linguistic identity are closely linked. If a user of a language closely equates their identity with that language, the classroom banning of that language may cause tension. Especially at the start of the intercultural journey, outlawing the mother tongue seems almost willfully misguided. Teachers presumably want to validate their students' linguistic and cultural identity, rather than suppress it.

The exploration and understanding of differences and similarities between cultures cannot avoid comparisons between at least two languages, and this means that translation cannot be avoided. [...] The potential of translation for developing intercultural skills is high because it is the mediation of communication between two cultures (pp. 6-7).

Méndez (2005-2006) destaca también la importancia de promover una formación intercultural con las siguientes palabras:

Se hace cada vez más necesaria una formación intercultural que ayude al profesorado a explotar el bagaje cultural que aportan los alumnos al aula y a desarrollar estrategias que le permitan tratar estereotipos y otros aspectos de la comunicación intercultural. En definitiva, se aboga por una formación que trate explícitamente la dimensión actitudinal en el aprendizaje y una temática y actividades que promuevan una aproximación informada y crítica del fenómeno cultural (p. 165).

En lo referente a la traducción, los docentes debemos enseñar a los estudiantes que no siempre es fácil o posible encontrar equivalentes a los aspectos culturales reflejados en las palabras de una determinada lengua. Por ello, cuando realicemos en clase un ejercicio de traducción, los alumnos y las alumnas, en primer lugar, tendrán que reconocer los rasgos culturales que aparecen en el texto y, en segundo lugar, encontrar el correspondiente equivalente en la lengua meta, si lo hay. Como explica Leonardi (2010), «Translation can help students improve their understanding of culture-bound terms and concepts by employing a contrastive approach in which analytical skills are required to find a culturally equivalent term or expression in the target language» (p. 102).

Según mi experiencia actual, esta tarea, lejos de desanimar al alumnado, le suele motivar para buscar el mejor equivalente posible, como vamos a comentar en el siguiente punto.

6. Mejora la autoestima, la motivación y la implicación del estudiante

Como hemos explicado anteriormente, la traducción ayuda a nuestros alumnos y a nuestras alumnas a ser más conscientes de las diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera que están aprendiendo y, gracias a ese conocimiento, pueden superar los errores propios de esas diferencias con más facilidad. Esto les aporta más seguridad y aumenta su autoestima, lo que influye de manera muy positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en su actitud hacia el estudio de la lengua extranjera como en los resultados derivados del desarrollo de diferentes competencias clave, especialmente la competencia en comunicación lingüística, la competencia en conciencia y expresiones culturales, la competencia para aprender a aprender y la competencia digital.

Además, la posibilidad de usar la lengua materna en clase, aunque sea en situaciones muy concretas, reduce el nivel de ansiedad de los estudiantes al mismo tiempo que les hace afrontar su labor con más seguridad y motivación. Como explican Janulevien y Kavaliauskien (2002), «The ability to switch to a native language even for a short time allows learners to preserve face, get rid of anxiety, build confidence and feel independent in their choice of expression».

En este sentido, Kerr (2014, p. 7) afirma que es importante tener en cuenta las preferencias de los estudiantes al elaborar nuestra programación y plantear la metodología, y defiende el uso de la traducción en el aula porque considera que es una de las estrategias de aprendizaje preferidas de los estudiantes y que, al renunciar a ella, podemos ver mermada su motivación y su confianza en sus posibilidades de éxito.

Además, Kerr (ibídem) considera un error rechazar la enorme variedad de actividades que pueden llevarse a cabo mediante la traducción, y que pueden ser motivadoras tanto para el docente como para el estudiante: «most teachers will want to motivate their students and themselves, and one step is to inject variety into the class. The neglect of a wide choice of lively and communicative activities that involve translation would be rather wasteful» (p. 8).

7. Contribuye al repaso de conceptos

Los profesores y las profesoras de idiomas sabemos lo importante que es proporcionar al alumnado, de vez en cuando, ejercicios de refuerzo que le permitan repasar todo tipo de estructuras y vocabulario.

En este sentido, la traducción se convierte en una herramienta de gran utilidad, ya que permite incluir y repasar, con una sola actividad, no solo elementos gramaticales y léxicos, sino también contenidos relacionados con las culturas correspondientes a la lengua materna y a la lengua extranjera, pudiendo, por tanto, desarrollar la competencia en comunicación lingüística y la competencia en conciencia y expresiones culturales.

Como explica Atkinson (1987):

An exercise involving translation into the target language of a paragraph or set of sentences which highlight a recently taught language item can provide useful reinforcement of structural, conceptual, and sociolinguistic differences between the native and target languages (p. 244).

8. Colabora en el desarrollo de la competencia digital del alumnado

Existen en internet numerosas páginas que trabajan la traducción de una manera u otra o que nos facilitan el trabajo con las traducciones a través de diccionarios y glosarios de todo tipo. Como afirma Kerr (2014), «Web 2.0. tools provide possibilities for a greater variety of classroom activities and interactions involving two languages» (p. 7). Para él,

«The existence of online translation tools is reason alone for language teachers to deal directly with translation issues in the classroom» (ídem).

Por ello, resulta absolutamente necesario poner en contacto al estudiante con las tecnologías de la información y la comunicación, ayudarle a desarrollar su competencia digital y extraerle a esta herramienta todo el jugo que pueda ser útil en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. «We should consider helping our students to understand online translation tools in the same way that we would consider helping them to use a good monolingual dictionary or grammar book» (ídem).

Tampoco podemos olvidar la motivación que supone siempre para el alumnado trabajar con los ordenadores y abandonar los libros durante un rato. En este sentido, se convierte también en una herramienta poderosa, ya que los resultados que vamos a obtener con estudiantes motivados van a ser siempre mucho mejores.

9. Favorece el aprendizaje autónomo

En su tesis doctoral, La Rocca (2007) expresa la importancia que ha cobrado el estudiante en el proceso de aprendizaje en los últimos años: «la enseñanza centrada en el aprendiente ha caracterizado las propuestas didácticas más renovadoras a partir de los años ochenta del siglo XX» (p. 5).

Dado el creciente protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes tenemos bien claro que este tiene que dejar de recibir los conocimientos de forma pasiva para construirlos por sí mismo con su propio trabajo, dejándose guiar siempre por nuestras indicaciones. La Rocca (ibídem, p. 6) cita a Lee y van Patten (1995, pp. 12-16) y afirma: «En este nuevo modelo didáctico el profesor es el *facilitador / mediador / guía*, y el aprendiente es el *constructor*, responsable de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje». En palabras de Roldán (1999-2000), «el aprendiz es un participante activo y directamente implicado en el proceso de aprendizaje» (p. 224).

La Rocca (2007, pp. 206-207) amplía esta explicación con las siguientes palabras:

En una clase colaborativa los roles tradicionales del profesor como dispensador del saber y del estudiante como recipiente inerte dejan lugar a nuevos roles que permiten distribuir mejor la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor se convierte en asesor (*resource person*) y arquitecto (Lee y Van Patteen, 1995: 12-16) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a disposición de los estudiantes para aclarar dudas, responder a las consultas de los estudiantes e intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje para modelarlo con su acción de andamiaje. “When the instructor’s role is that of a resource person, the student’s role is that of information gatherer and negotiator of meaning.” (Lee y Van Patten, 1995: 14). Este nuevo rol del profesor influye también en la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, asumiendo su parte de responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cf. Lee y Van Patten, 1995, p. 16).

En este sentido, como comentamos en el capítulo anterior al hablar de las funciones didácticas de la traducción, esta cobra una importancia especial, ya que una de sus ventajas es precisamente la posibilidad que tienen los estudiantes de desarrollar su competencia para aprender a aprender, mediante la búsqueda de palabras en el diccionario, la investigación en internet y la colaboración con compañeros.

10. Promueve el desarrollo de un modelo de enseñanza y aprendizaje integrado

Como explica Hernández (1996), «La traducción pedagógica exige mucha capacidad de reflexión por parte del aprendiente» (p. 253). Además, «tiene mucho que aportar en cada una de las fases del aprendizaje» (Alcarazo y López, 2014, p. 2). A través de la traducción, podemos escoger textos que tengan una temática interesante para el alumnado y que, al mismo tiempo, nos ofrezcan elementos interdisciplinares, rasgos socioculturales de diversa índole y contenidos propios de las competencias clave recogidas en el currículo de la ESO. Al trabajar esas actividades, podemos hacer uso de las nuevas tecnologías, abrir debates y trabajar en parejas o grupos. Las posibilidades son sumamente amplias y esto es lo que enriquece tanto la actividad.

La traducción se convierte así en un ejercicio que nos permite integrar, armonizar y complementar distintos tipos de destrezas, medios, recursos, tecnologías y contenidos, con el fin de satisfacer las necesidades concretas del aprendizaje de nuestros estudiantes.

3.4. El papel de la lengua materna en el aprendizaje de lenguas extranjera

La reflexión que estamos llevando a cabo a lo largo de este trabajo sobre la conveniencia de practicar ejercicios de traducción en el aprendizaje de lenguas extranjeras está íntimamente ligada a la necesidad de plantearnos si es útil usar la lengua materna en el aula.

En ocasiones, el profesorado de idiomas comparte un sentimiento de culpabilidad importante cuando hace uso de la lengua materna de los estudiantes en clase a través de la traducción o de simples aclaraciones, llamadas de atención, etc. Bien es cierto que un uso excesivo de la lengua materna puede alejarnos de nuestro objetivo de centrarnos en la lengua extranjera para llevar a cabo un aprendizaje lo más satisfactorio posible. Como afirma Wilkins (1974, p. 83), citado por Ballester y Chamorro (1993, p. 400), «in deciding how far we are justified in using the learner's mother tongue, we must remember that the time spent using it is time not spent using the foreign language».

Por esta razón, «debe estar muy justificado su empleo así como muy delimitados los objetivos que se quieren alcanzar» al usar la lengua materna del alumnado en clase (ídem). Su uso moderado puede ayudarnos en multitud de ocasiones, por ejemplo, a explicar conceptos de mayor dificultad, a ahorrar tiempo y evitar que el estudiante divague con explicaciones larguísimas que no llega a entender en la lengua extranjera, a mantener la disciplina o a analizar las correspondencias y las diferencias entre las dos lenguas a través de ejercicios de traducción.

El alumnado suele sentirse aliviado al poder usar la lengua materna en clase en determinados momentos y esto puede ayudarle a aprender la lengua extranjera de una forma menos estresante, pero el docente siempre tiene que saber delimitar en qué momentos se puede usar la lengua materna, en qué momentos se tiene que usar la lengua extranjera y en qué momentos se pueden usar las dos. Hay que ser tajante en esto para poder hacer un uso didácticamente eficaz de las dos lenguas en el aula. Para definir con precisión las situaciones en las que es apropiado y conveniente usar la lengua materna del estudiante en clase, habrá que tener muy en cuenta el nivel de la lengua extranjera que tengan nuestros alumnos y nuestras alumnas (Ballester y Chamorro, 1993, p. 400).

En nuestra labor, tenemos que adecuar, por tanto, los medios de los que disponemos (la lengua materna y la lengua extranjera) al objetivo que perseguimos (llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera lo más eficaz y enriquecedor posible).

Han sido muchos los teóricos que se han posicionado a favor o en contra del empleo de la L1 para el aprendizaje de una lengua extranjera, pero no han sido tantas ni tan productivas las investigaciones realizadas en este campo:

While there have been many theoretical arguments both for and against the use of L1 in the L2 classroom [...], there has been little research carried out which has measured the exact effects of L1 use in the classroom. Perhaps the difficult nature of measuring and gathering evidence in an attempt to answer such a difficult question is the reason behind this. Not only must a valid and reliable way of measuring and assessing student learning be established, but at least two languages must be used correctly and clearly in the classroom as well. (Miles, 2004, p. 1).

Su presencia en la clase de idiomas ofrece ciertas ventajas, pero también algunos inconvenientes. Debemos estudiar en profundidad tanto los aspectos positivos que aporta al aprendizaje de idiomas como los negativos, aclarar bien su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje y decidir finalmente, tras la investigación llevada a cabo en el aula, si resulta beneficioso usarla y cuándo.

Este debate sobre el empleo de la primera lengua de los estudiantes en el aula de idiomas ha sido precisamente una de las cuestiones más polémicas que ha recorrido la enseñanza de lenguas modernas a lo largo de todo el siglo XX. Como vimos en el apartado 2.1. de esta tesis doctoral, *Breve recorrido por la historia de la didáctica de las lenguas*, los distintos enfoques y métodos de enseñanza de idiomas han abordado este tema de forma muy diversa. En palabras de Martín Martín (2001),

Como es sabido, el uso de la lengua materna (L1) en la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas (L2) ha atravesado por diversas vicisitudes a lo largo de la historia. Así, su estatus ha pasado por todos los puntos del recorrido del péndulo, situándose a veces en un extremo, por ejemplo en el *Método de gramática-traducción*, en el que era omnipresente y, con más frecuencia, en el opuesto, como ha ocurrido con los métodos que genéricamente pueden denominarse *directos*. De una u otra manera, todos los métodos han tomado posición sobre el papel que la L1 debe jugar en la enseñanza y aprendizaje de una L2, ubicándose en algún punto entre ambos polos, con cierta tendencia centrífuga, es decir, hacia los extremos (p. 159).

Nuestro objetivo en esta investigación es evitar las posturas extremistas y aprovechar las ventajas que pueda ofrecernos cada recurso que tengamos a nuestro alcance, entre ellos, el uso de la lengua materna. Como afirma Martín Martín (ibídem),

Recientemente se van escuchando voces que reclaman la importancia de tener en cuenta la L1 del alumno y que definen cuál debe ser su lugar en el aula de L2 (Seligson 1997: 20; Cook 1999: 185; Lawley: 2000), lo que permite albergar cierta esperanza en cuanto a la justa y juiciosa valoración que la L1 debe tener en las aulas de L2 monolingües, lejos de las posiciones extremas, poco realistas y antinaturales que han dominado la historia de la enseñanza de L2 (p. 161).

No obstante, para muchos docentes y teóricos del tema, es imprescindible eliminar la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera, por los siguientes motivos principales:

1. El estudiante necesita estar expuesto a la lengua extranjera todo el tiempo posible, para ir adquiriendo las destrezas y habilidades necesarias que le permitirán comprender, cada vez mejor, los mensajes en esa lengua y, al mismo tiempo, ser capaz de producirlos de la manera más adecuada posible. No debemos privarles de un valioso *input*

en la lengua extranjera y de las correspondientes oportunidades para procesarlo y crear situaciones de comunicación en esa lengua.

Por ello, el uso de la lengua materna puede considerarse una pérdida de tiempo, ya que nos impide practicar la lengua extranjera todo lo que deberíamos.

Como explica Levine (2011), «it is also assumed that maximal or optimal L2 use indeed contributes to successful L2 learning, and that maximal or optimal L2 use in the classroom is a desirable situation toward which to strive» (p. 6).

2. Tenemos que acostumbrar al estudiante, desde un primer momento, a afrontar el hecho de que, al comunicarnos en una lengua extranjera, no siempre vamos a entender todo lo que nos digan, sobre todo en una primera etapa del aprendizaje. Los estudiantes han de aprender a entender, al menos, la idea global del texto que están escuchando o leyendo, sin recurrir agobiados a un diccionario o a una aclaración del docente siempre que encuentren una palabra desconocida. Si el profesor o la profesora siempre acude a la lengua materna para explicar todos los conceptos con el fin de evitar estrés a los estudiantes, nunca los preparará para una conversación real en la lengua extranjera, donde, sin lugar a dudas, surgirán algunas palabras y expresiones que el estudiante será incapaz de comprender. Ante estas situaciones, debemos enseñarles a seguir insistiendo en conseguir una comprensión global del texto, en lugar de agobiarse y decidir cortar la comunicación ante la frustración de no entender el mensaje en su totalidad.

Como afirma Galindo (2011, p. 168) al citar a Tibbetts (en Stanley, 2002),

If the L1 is the language of action and power, the language of classroom organisation and discipline and the language through which the L2 is mediated, then it is rather a bad example to students and gives the message that the L2 is merely a classroom subject, not a real useful language.

Por tanto, según la opinión de Franklin (1990, p. 20), citada por Galindo (2011, p. 168), este uso de la lengua materna hace que transmitamos a los estudiantes la idea de que

la lengua extranjera no es un vehículo real de comunicación como sí lo es la lengua materna.

3. Lo que en un principio puede justificarse como un uso apropiado de la lengua materna en clase puede llevarnos en ocasiones a acostumbrarnos a usarla en exceso (Burden, 2000, p. 9). Por comodidad y pereza, podemos ir adquiriendo una dependencia excesiva de la lengua materna, convertirla en el medio habitual de comunicación en clase y reducir al máximo el número de oportunidades para practicar la lengua extranjera objeto de estudio.

4. Los alumnos y las alumnas deben aprender a usar la lengua de forma natural, primero en clase y luego en situaciones reales de comunicación. En multitud de ocasiones nos encontramos con estudiantes que llevan varios años estudiando inglés y, sin embargo, son incapaces de contestar correctamente a preguntas sencillas propias de un nivel básico del idioma. Ello nos lleva a pensar en la necesidad de emplear la lengua extranjera en clase desde el primer día, con el propósito de acostumbrar al alumnado a usar la lengua de forma natural, utilizando las estrategias de comprensión y expresión necesarias, y reconociendo el valor comunicativo real de la lengua meta. Al emplear en clase exclusivamente la lengua extranjera, los estudiantes la aprenderán de una forma más natural y, poco a poco, surgirá de forma casi espontánea como lengua de comunicación en el aula, ya que no se plantearán la posibilidad de recurrir a la lengua materna en ningún momento. En palabras de Auerbach (1993),

The more students are exposed to English, the more quickly they will learn; as they hear and use English, they will internalize it and begin to think in English; the only way they will learn it is if they are forced to use it (pp. 14-15).

Al respecto, Larrea (2002) aporta el siguiente comentario:

We should not overuse L1 in the classroom. Learning a second language is a difficult process. Using the target language as much as possible should be the main goal of any language course (p. 3).

5. El uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera da lugar a interferencias en multitud de ocasiones, que dificultan el aprendizaje y aumentan el número de errores en las producciones de los estudiantes.

De acuerdo con los estudios contrastivos, los métodos Directo, Audio-oral y sus diversificaciones (Audio-visual y Comunicativo) para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, han insistido en el papel negativo de la lengua materna (L1), dado que interfiere en el proceso de aprendizaje/adquisición de la extranjera (Buitrago, Ramírez y Ríos, 2011, p. 725).

No obstante, tenemos que tener en cuenta que, aunque el docente no haga un uso explícito de la lengua materna en clase, los estudiantes van a seguir usando lo que anteriormente hemos denominado «traducción interiorizada». No podemos obviar el hecho de que «durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el sujeto estudiante se expone a un conflicto permanente entre normas y costumbres adquiridas en su lengua materna, y las estructuras de la lengua extranjera que está aprendiendo» (Buitrago et al., 2011, p. 722). En este sentido, parece más sensato aclarar abiertamente esas interferencias en clase, en lugar de dejar que los estudiantes puedan hacer por su cuenta asociaciones erróneas que sí supongan un obstáculo importante en el aprendizaje.

Por ello, a pesar de estas desventajas, hay muchos autores que afirman que eliminar la lengua materna de la clase de idiomas supone obviar una herramienta a la que podemos extraerle un jugo importante si la usamos bien. Como explica Schweers (1999), «There appears to be an increasing conviction that the first language (L1) has a necessary and facilitating role in the second and foreign language (L2) classroom» (p. 1).

Martín Martín (2001) se sitúa también a favor del uso de la L1 en el aula, sobre todo en los niveles más básicos del aprendizaje, pero recuerda la importancia de usar la L2 todo lo posible para ofrecer al alumnado una abundante cantidad de input:

la lengua natural en el aula de L2 es la propia L2; el alumno tiene derecho a recibir buen y abundante input en ella; el profesor ha de esforzarse por ir prescindiendo de la L1, lo que deberá hacer a medida que los alumnos vayan aprendiendo la lengua objeto de estudio (p. 161).

Auerbach (1993) considera fundamental el uso de la L1 en la clase de inglés como lengua extranjera y afirma que contribuye a crear un ambiente más apropiado para aprender la lengua extranjera de una forma más natural y menos estresante. Asimismo, defiende que el aprendizaje de una lengua tiene que producirse por la transición natural de la L1 a la L2 y resalta las ventajas del uso de la L1 de la siguiente manera:

These findings concerning use of the L1 are congruent with current theories of second language acquisition. They show that its use reduces anxiety and enhances the affective environment for learning, takes into account sociocultural factors, facilitates incorporation of learners' life experiences, and allows for learner-centered curriculum development. Most importantly, it allows for language to be used as a meaning-making tool and for language learning to become a means of communicating ideas rather than an end in itself (p. 20).

Las afirmaciones de Auerbach hicieron aparecer numerosos estudios que defendían el uso de la lengua materna en el aula como instrumento de mediación en el aprendizaje de una segunda lengua.

Otro gran defensor del empleo de la L1 en la clase de idiomas es Atkinson (1993). Para él, el papel de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera está íntimamente relacionado con las características del grupo. Por ello, aunque en un entorno multilingüe puede resultar apropiado el empleo exclusivo de la L2, las necesidades son distintas en un grupo en el que el docente y los estudiantes comparten la primera lengua, como es nuestro caso.

En esta línea, se sitúa también Roldán (1997), que defiende el uso de la L1 para el aprendizaje de la L2 con las siguientes palabras:

Un tipo de aprendizaje significativo, en el que se produce una integración del nuevo conocimiento dentro de los esquemas de conocimiento anteriores, justifica (Pla, 1993) un enfoque contrastivo de la lengua y por consiguiente el uso de la L1, pues el organizador previo sobre el que va a anclar el nuevo conocimiento –la L2– no es otro que su conocimiento lingüístico previo –la L1– (pp. 46-47).

También defiende esta postura Stern, quien considera que es fundamental reconsiderar el papel que juega la L1 en la enseñanza de una lengua extranjera. Este autor (1991) señala que, según el uso que se haga de la L1 en el aula, se puede abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de dos maneras distintas:

The *intralingual-crosslingual (intracultural-crosscultural) dimensions* concern the use or non-use of **L1** in L2 learning. Techniques which remain entirely within the second language are called *intralingual* or *intracultural*. Techniques which use the first language and native culture as a frame of reference are called *crosslingual* or *crosscultural* (p. 505).

Según Stern (1992), no podemos obviar la influencia que tiene la L1 en el aprendizaje de la L2, puesto que el conocimiento de nuestra lengua materna puede servir como punto de partida y de referencia al aprender otra lengua, especialmente en las fases iniciales del aprendizaje:

The L1-L2 connection is an indisputable fact of life. In the early stages of language learning, it presents itself as an obvious discrepancy between a high level of proficiency in L1 and zero or close to zero proficiency in L2. Throughout the learning stage that discrepancy continues, although it is reduced as our L2 proficiency increases (p. 282).

Está demostrado, además, que los estudiantes prefieren a los profesores y profesoras de idiomas que entienden su lengua materna (Briggs, 2001, p. 1). De hecho, un estudio realizado por Schweers en 1999 demostraba que el 88,7% de los estudiantes españoles que aprendían inglés preferían usar la lengua materna en clase porque facilitaba

su aprendizaje. Para ellos, era aconsejable que la lengua materna ocupara hasta un 39% del tiempo destinado a la clase de idiomas (Schweers, 1999, p. 7).

Al respecto, Barker (2003) señala que «common sense dictates that L1 will always have a role to play in the language classroom».

Macaro (2003) defiende así el uso de la lengua materna en el aula: «Banning codeswitching from classrooms, particularly beginner and lower-intermediate classrooms, may lead to a number of undesirable pedagogical practices, for example teacher domination of discourse or obstacles to learner-centered oral interaction» (pp. 42-43).

Miles (2004) añade que, al prescindir de la lengua materna, limitamos el número de herramientas, métodos y técnicas que esta nos ofrece a los docentes: «By excluding the students' L1, we are severely limiting the number of methods and techniques available to teachers» (p. 6). Muestra además su rechazo hacia un enfoque monolingüe, en el que solo se haga uso de la lengua extranjera en clase, basándose en las siguientes razones: «it is impractical, native teachers are not necessarily the best teachers, and exposure alone is not sufficient for learning» (ibídem, p. 9).

Cook (2010) defiende de forma vehemente el uso de la lengua materna y de los ejercicios de traducción en la clase de lenguas extranjeras:

Humans teach and learn by moving from the familiar to the unfamiliar, by building new knowledge onto existing knowledge. Language learning and teaching is no exception to this rule. Translation is just such a bridge between the familiar and the unfamiliar, the known and the unknown... Learners moreover need that bridge to maintain the links between their languages and identities (p. 155).

Incluso la Junta de Andalucía, en las actuales orientaciones metodológicas que aporta al profesorado de idiomas de Educación Secundaria de las secciones bilingües, recomienda en algunos casos el uso de la lengua materna e incluso la práctica de ejercicios

de traducción, especialmente con el alumnado que presente un mayor número de dificultades para expresarse en la lengua extranjera.

Kerr (2014) afirma que el problema de muchos profesores y profesoras es conseguir que los estudiantes dejen de usar su lengua materna para empezar a practicar la lengua extranjera. Para él, este problema puede solucionarse si se permite, cuando sea pertinente, un uso apropiado de la L1:

teachers often report that their greatest problem is getting their students to *stop* using their own language and to start using English. I will suggest [...] that part (but only a part) of the solution to this problem is to allow, even to encourage, judicious use of the students' own language from time to time (p. 10).

Tras estas afirmaciones, resulta necesario enumerar también las razones que nos hacen pensar en el provecho que podemos sacarle al uso de la lengua materna en el aula:

1. Lo que para unos es un problema, para otros es una ventaja, como acabamos de comentar con el caso de las interferencias. No solo podemos servirnos de la lengua materna para aclarar interferencias que puedan llevarnos a usar la lengua de una forma errónea y evitar así los problemas derivados de la traducción interiorizada, sino que el uso de la L1 puede ofrecernos además una poderosa herramienta para llevar a cabo un análisis contrastivo entre ambas lenguas, fijarnos en sus similitudes y aprender mejor ciertas palabras o estructuras gramaticales. Como explica Yule (1997), «if the L1 and the L2 have similar features then the learner may be able to benefit from the ‘positive transfer’ of L1 knowledge» (p. 194), es decir, «aquellas estructuras que sean parecidas serán fáciles de aprender porque podrán transferirse y funcionar satisfactoriamente en la lengua extranjera» (Lado, 1973, p. 67). Asimismo, este análisis contrastivo nos ayudará a evitar las posibles transferencias negativas que pueda haber entre las dos lenguas con las que estamos trabajando. En palabras de Kerr (2014), «In the case of all languages, it is probably the

case that the best and most efficient way to deal with ‘negative transfer’ is to compare the two languages directly» (p. 5).

2. El uso de la L1 reduce tensión y ansiedad, sobre todo cuando es necesario aclarar algún concepto que no ha sido entendido por el alumnado. Un uso exclusivo de la lengua extranjera en clase puede contribuir a crear una barrera entre los estudiantes y los docentes, que desde luego aumenta la tensión en clase y no favorece el aprendizaje (Pachler y Field, 2001, p. 86). Sobre todo en los niveles iniciales de aprendizaje, aumentar la cantidad de explicaciones en lengua extranjera, en lugar de usar en ocasiones una simple explicación en la lengua materna, puede llegar a tener un efecto negativo importante, perder demasiado tiempo y añadir frustración a la labor de los estudiantes (Burden, 2000, p. 6).

3. Aquellos que defienden un uso exclusivo de la lengua extranjera en clase suelen opinar que un hablante nativo suele ser el profesor ideal. No obstante, no hay evidencias científicas que demuestren que esto es así (Phillipson, 1992, p. 195) y además el hecho de que un docente sea nativo no implica que esté más cualificado o que sepa enseñar mejor la lengua (ibídem, p. 194). Es más, los docentes que no son nativos pueden ser posiblemente los mejores profesores de idiomas, ya que ellos mismos han pasado por ese proceso de aprendizaje, saben qué dificultades pueden encontrarse sus estudiantes y cómo deben aconsejarles para que puedan superarlas con éxito (ibídem, p. 195). Por ello, como afirma Miles (2004), «By excluding these people and their knowledge from the learning process, we are wasting a valuable resource» (p. 9).

Por consiguiente, en contra de lo que muchos autores puedan opinar, otros piensan que no hay pruebas que demuestren que enseñar una lengua extranjera, sin usar la lengua materna en ningún momento, nos lleva a un mejor aprendizaje (Pachler y Field, 2001, p. 85). Por supuesto, es necesario exponer a los estudiantes a una cantidad de *input* considerable en la lengua extranjera, pero usar exclusivamente esta lengua no tiene por qué

resultar siempre beneficioso, ya que hay otros factores que tienen también un valor importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como la calidad del material usado en clase, la cualificación y motivación del profesorado y el uso de un método de enseñanza que sepa aunar lo mejor de los métodos que ha habido hasta el momento, que tenga en cuenta las características y necesidades propias de nuestro alumnado y que sepa integrar de forma adecuada las competencias clave recogidas en el currículo de la ESO.

Así, en lugar de limitarse a rechazar sistemáticamente el uso de la lengua materna en la clase de idiomas, quizá lo más interesante es plantearse cuándo y cómo usarla para alcanzar los mejores beneficios en los estudiantes (Larrea, 2002, pp. 3-4). Como explica Miles (2004, pp. 10-11),

In fact much research has focused on the specific situations in which L1 should be used, and in which specific situations it should not be used. Mitchell 1988, surveyed teachers and found that situations where grammar was being explained were the area that most teachers felt L1 use was acceptable. Other areas such as disciplining students, explaining instructions for activities, and giving out background information were also areas where L1 use was considered acceptable (Mitchell, 1988, p29).

Other researchers have suggested the use of L1 in situations such as eliciting language, checking comprehension, giving instructions and helping learners cooperate with each other (Atkinson, 1987, p243).

Macaro (2001) también defiende la necesidad de definir «a framework that identifies when reference to the L1 can be a valuable tool and when it is simply used as an easy option» (p. 545).

En parte, el rechazo al uso de la lengua materna en clase que se ha vivido a lo largo del siglo XX ha venido dado por no tener claro que el hecho de utilizar la L1 en clase, dentro de unos límites y siempre con fines pedagógicos, no significa que se convierta en la lengua dominante. Además, como explica Galindo (2011), el «fracaso en el aprendizaje de idiomas se ha achacado muchas veces al abuso de la L1 y no a la falta de motivación de los estudiantes para utilizar la L2, por ejemplo» (p. 165)

No obstante, esta posibilidad de usar la L1 en la clase de idiomas nos la planteamos, obviamente, solo cuando el docente y los estudiantes compartan la misma lengua materna, como ocurre en esta investigación. En estos casos, el docente puede ser de gran ayuda para el alumnado, al entender mejor sus errores y sus dificultades. En palabras de Larrea (2002),

The teacher's knowledge of students' L1 can also help him understand the learner's mistakes caused by L1 interference. For instance, knowing that Spanish does not present consonant clusters starting with the sound /s/ would help the teacher improve his students' pronunciation of words like: STOP, SPEAK, SCHOOL normally mispronounced by Spanish speakers with an initial "intruder" /e/ sound (p. 4).

Al respecto, Martín Martín (2001, p. 161) añade lo siguiente: «en un aula monolingüe, la L1 puede desempeñar un papel facilitador en actividades como la presentación de vocabulario, explicaciones gramaticales o ejercicios contrastivos de traducción, por mencionar solo algunas (Martín 2000)»

Por tanto, como afirma Larrea (2002) después de estudiar el trabajo realizado sobre este tema por diversos autores, «Even though English should be the main language in the classroom both as the language of instruction and communication [...] occasional use of L1 may be beneficial» (p. 2).

3.5. El estudio de caso

Tan importante es tener claros los objetivos que se persiguen con un trabajo de investigación como la metodología que debe usarse para alcanzar con éxito esos objetivos.

En nuestro estudio, queremos averiguar si podemos usar la traducción como herramienta para aprender una lengua y su cultura, prestando atención al desarrollo de las competencias clave, enriqueciendo el trabajo con elementos interdisciplinares y acercando al alumnado a distintas obras de literatura infantil y juvenil, sin descuidar en ningún

momento la motivación de los estudiantes y la participación activa en su propio aprendizaje. Para alcanzar estas metas, nos acercaremos a la realidad de nuestras aulas, a las necesidades e intereses de nuestro alumnado; utilizaremos tanto nuestros conocimientos teóricos como la práctica docente para llegar a conclusiones claras, mediante una recogida de datos y un análisis de los mismos realizado con diferentes instrumentos. Todo ello nos hará avanzar, sin duda, en nuestra formación como docentes y nos dará herramientas para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una forma más productiva y enriquecedora.

Para lograrlo, el estudio de caso se presenta como una alternativa que puede allanarnos el camino, dadas las características principales que posee y que vamos a detallar a continuación.

Para explicar qué es un estudio de caso, el Grupo L.A.C.E. (2013, p. 7) utiliza la definición que da Simons (2011, p. 20) sobre el tema: es «un sistema delimitado que se construye sobre la experiencia vivida y que requiere ser evidenciada y validada (tiene que aportar pruebas)». A ello, y volviendo a citar a Simons (2011, pp. 41-42), el grupo L.A.C.E. (2013) añade que

un aspecto que no podemos olvidar en la delimitación conceptual de los estudios de casos es el compromiso de estudiar un fenómeno, una situación, un programa, una institución en su contexto real y propio, e interpretar la complejidad que define al caso. A estas consideraciones hay que añadir que el estudio de caso no es sinónimo de método sino que tiene un carácter mucho más amplio e integrador. En este sentido, los estudios de caso se caracterizan por ser una investigación precisa y profunda que se basa en diferentes métodos y parte de múltiples perspectivas de la complejidad y singularidad del caso en cuestión (pp. 7-8).

Como explica Yin (2014), el estudio de caso cuenta, como cualquier otro método de investigación, con sus puntos débiles y sus puntos fuertes. Esto hace que sea necesario ser muy conscientes de ellos para poder sacar el máximo partido a esta herramienta y

usarla de la mejor manera posible: «You should understand and openly acknowledge the strengths and limitations of case study research» (p. 4).

En relación a las limitaciones del estudio de caso, Flyvbjerg (2006) comenta con las siguientes palabras la opinión negativa que comparten algunos estudiosos respecto a este tipo de trabajos: «According to the conventional view, a case and a case study cannot be of value in and of themselves» (p. 220). A continuación, Flyvbjerg (ídem) cita a Campbell y Stanley (1966, pp. 6-7) para poner de manifiesto el rechazo de estos autores hacia el estudio de caso y los motivos que alegaban para ello:

the early Donald Campbell did not mince words when he relegated single-case studies to the methodological trash heap:

Such studies have such a total absence of control as to be of almost no scientific value. . . Any appearance of absolute knowledge, or intrinsic knowledge about singular isolated objects, is found to be illusory upon analysis. . . It seems well-nigh unethical at the present time to allow, as theses or dissertations in education, case studies of this nature (i.e., involving a single group observed at one time only).

Flyvbjerg (2006) comenta también que en muchas ocasiones se ha criticado el estudio de caso alegando que «one cannot generalize on the basis of a single case or that case studies are arbitrary and subjective» (p. 241).

No obstante, muchos autores presentan una postura mucho más positiva, con la que nos identificamos más y que vamos a comentar a continuación.

Por un lado, en relación a la dificultad que presentan estos estudios para generalizar los resultados obtenidos en la investigación, Álvarez y San Fabián (2012, p. 5) comentan lo siguiente:

Claramente el objetivo de esta metodología es otro, el de profundizar en una o varias unidades de observación. Walker, al respecto, opina que generalizar no es un problema para el investigador que realiza un estudio de casos. “Es el lector quien tiene que preguntarse: ¿Qué existe en ese estudio que yo pueda aplicar a mi propia situación y qué es lo que claramente no se aplica?” (Walker 1983: 47). No obstante, también existen estudios por acumulación (multi-casos) que se realizan a partir del análisis de varios estudios de casos. De cualquier forma, teniendo en cuenta el paradigma cualitativo en el que se enmarca esta metodología, no parece oportuno hablar de “generalización” sino más bien de “transferencia”. Frente a la generalización estadística de la investigación cuantitativa, el estudio de caso persigue la “generalización

analítica” (Yin 1989), donde la teoría generada es usada como patrón con el cual comparar los resultados de otros estudios. El estudio de caso permite la transferencia “hacia la teoría” y no hacia otros casos (Yacuzzi 2005), siendo lo realmente importante la generación de ideas aprovechables en diferentes escenarios. Martínez Carazo señala que “el método de estudio de caso es una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos” (Martínez Carazo 2006: 189-190).

Por otro lado, para defender al estudio de caso de la subjetividad y la falta de rigor científico que se le han atribuido en numerosas ocasiones, otros autores recuerdan que precisamente el uso de la triangulación, la posibilidad de abordar el trabajo desde diferentes perspectivas y mediante el uso de distintas herramientas le da una mayor fiabilidad a estos estudios, en los que incluso existe la posibilidad de incluir datos de tipo cuantitativo para contribuir al mejor entendimiento de los objetivos planteados. En palabras de Baxter y Jack (2008),

A hallmark of case study research is the use of multiple data sources, a strategy which also enhances data credibility (Patton, 1990; Yin, 2003). Potential data sources may include, but are not limited to: documentation, archival records, interviews, physical artifacts, direct observations, and participant-observation. Unique in comparison to other qualitative approaches, within case study research, investigators can collect and integrate quantitative survey data, which facilitates reaching a holistic understanding of the phenomenon being studied. In case study, data from these multiple sources are then converged in the analysis process rather than handled individually. Each data source is one piece of the “puzzle,” with each piece contributing to the researcher’s understanding of the whole phenomenon. This convergence adds strength to the findings as the various strands of data are braided together to promote a greater understanding of the case (p. 554).

Estas son algunas razones por las que «As a research method, the case study is a recognized tool of the social scientist in gathering qualitative information» (Breslin y Buchanan, 2008, p. 38).

Además, como explica López (2014),

Dentro del estudio de casos, la investigadora considera fundamental no solamente la descripción en profundidad del caso “visto desde fuera”, sino también la vivencia que los protagonistas del caso tienen sobre él. Y aún más, el registro del investigador o la investigadora como parte que interactúa, en mayor o menor medida y profundidad, en el caso. A juicio de la investigadora, este último aspecto marca un enorme paso hacia adelante ya que incluye al investigador y sus

interacciones durante el proceso como objeto de estudio. Esta dinámica de influencia mutua (investigador y objeto de estudio), lejos de dificultar, enriquece la investigación (p. 95).

De esta forma llegamos también al concepto de «investigación-acción» que caracteriza este trabajo, en el que queremos conectar la práctica y la teoría uniendo en la misma persona a la investigadora y a la docente. Lewin (1942), citado por López (2014, p. 95),

define la investigación-acción como *el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma*. Él definió la metodología de trabajo “en espiral”, que es la característica fundamental del proceso de Investigación-Acción, comenzando por la definición del problema, el diseño de un plan de acción, la puesta en marcha de este plan de acción, la observación y reflexión de esa puesta en acción y la toma de decisiones subsiguientes.

A continuación, López (ibídem) añade que:

Se trataría de una forma de investigar en la que los propios actores son parte activa de dicho proceso. Esto lleva a relacionar inevitablemente los conocimientos y planteamientos teóricos en Didáctica, Pedagogía, Sociología o Psicología con los conocimientos y los problemas prácticos (p. 96).

Breslin y Buchanan (2008) enfatizan, con las siguientes palabras, la importancia de que la teoría y la práctica estén tan íntimamente unidas con este tipo de trabajos:

Case studies have a rich history for exploring the space between the world of theory and the experience of practice. It is one thing to have an idea and another thing to make that idea concrete and real. Designers, by the nature of what they do, must become skilled at moving between those two places. But recognizing and understanding the transition from the one place to the other, and back again, is difficult. Case studies are a useful tool for research and teaching that focus on the transition between theory and practice (p. 36).

Esto lleva a estos autores a afirmar que

As a result, design case studies have a more difficult, two part job of establishing theory and, at the same time, creating or recreating a bridge back to the practical. At a minimum, case studies provide examples for designers and students, and these examples can be a powerful, effective way to connect ideas and action (ibídem, p. 39).

Baxter y Jack (2008, p. 545) citan a Crabtree y Miller, 1999; Lather, 1992; y Robottom y Hart, 1993, para defender que esta conexión entre la teoría y la práctica, entre el investigador y los verdaderos participantes del proceso de investigación enriquece el estudio de caso:

One of the advantages of this approach is the close collaboration between the researcher and the participant, while enabling participants to tell their stories (Crabtree & Miller, 1999). Through these stories the participants are able to describe their views of reality and this enables the researcher to better understand the participants' actions (Lather, 1992; Robottom & Hart, 1993).

Además, el grupo L.A.C.E. (2013, pp. 9-10) cita a Stake (1998) y destaca con las siguientes palabras que el estudio de caso cuenta también con la ventaja de favorecer el aprendizaje del investigador:

En cualquier ejemplo o caso posible lo que importa es su carácter único y específico y, desde luego, lo que podamos aprender de su indagación. Esto es particularmente relevante cuando tenemos que seleccionar un conjunto de casos o cuando tenemos que elegir uno entre los posibles. Ya que no se trata de buscar el caso representativo [...], hemos de estar atentos a lo que podemos aprender del estudio del caso concreto o del grupo de casos. El equilibrio y la variedad son importantes, pero la oportunidad para aprender resulta clave y esencial.

Como afirma Yin (2014), «just as different scientific methods prevail in the natural sciences, different social science research methods fill different needs and situations for investigating social science topics» (p. 4). Por tanto, «Such research, like any other, complements the strengths and limitations of other types of research» (ídem).

Por ello, no debemos defender el uso de un determinado método de investigación mediante la crítica y el rechazo absoluto hacia los demás, ya que cada uno aporta unos beneficios diferentes dependiendo del tipo de estudio que se esté llevando a cabo y de los objetivos que se estén persiguiendo. En este sentido, estamos de acuerdo con Flyvbjerg (2006) cuando hace la siguiente aclaración al defender el uso y las ventajas de los estudios de caso:

This is not to criticize attempts at formal generalization, for such attempts are essential and effective means of scientific development; rather, it is only to emphasize the limitations, which follow when formal generalization becomes the only legitimate method of scientific inquiry (p. 227).

Es decir, «Both approaches are necessary for a sound development of social science» (ibídem, p. 241).

Finalmente, Álvarez y San Fabián (2012, p. 9) explican la necesidad de ser meticulosos y organizados a la hora de redactar nuestro estudio de caso y la dificultad que ello implica. De poco servirá realizar un buen trabajo de investigación si después no sabemos describirlo, relacionar todos sus componentes y comunicarlo de manera apropiada:

puede que lo más difícil sea escribir el caso. Un estudio de caso busca crear un relato global que se construye utilizando relatos parciales. Por eso, su base es la investigación narrativa, donde los relatos son los mimbres que permiten construir el cesto. El investigador debe buscar el orden en que debe entrelazar esos mimbres y, sobre todo, cuáles de ellos actúan como guía y soporte del resto (Moen 2006). La dificultad reside en cómo organizar los distintos significados y experiencias documentadas en el trabajo de campo, cómo convertir los relatos narrativos parciales en un relato único. La recogida y análisis de información lleva a descomponer la realidad en varios elementos o relatos, que suponen una visión global e integrada en sí mismos pero que compiten con otros para formar una visión general de la realidad. Por muy exhaustiva que sea su mirada, el investigador solo accede a determinadas parcelas de la realidad, que como tales configurarán su relato final con pretensiones de realidad total (ídem).

4. PRIMEROS PASOS EN LA INVESTIGACIÓN

4.1. Seleccionar los grupos de alumnos y alumnas

4.1.1. Bilingüismo en el IES Rafael Pérez Estrada, Málaga.

4.1.1.1. Introducción

En el IES Rafael Pérez Estrada, de Málaga, la enseñanza bilingüe en lengua inglesa dio comienzo en el curso escolar 2007-08, con una sola línea. En el curso 2014-15 se produjo la ampliación a dos líneas y esto fue decisivo para la elección de los grupos donde íbamos a realizar la investigación.

La metodología del Proyecto Bilingüe se basa en el Currículo Integrado de las Lenguas (CIL) y en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), de los que hablaremos a continuación de este apartado.

Las asignaturas que forman parte del Proyecto Bilingüe en nuestro centro son las siguientes:

- De las áreas lingüísticas: Lengua Castellana y Literatura, Lengua Inglesa y Lengua Francesa.

- De las áreas no lingüísticas: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología.

Estas asignaturas se enseñan a través de una lengua extranjera con el objetivo de aprender, de forma simultánea, la lengua y los contenidos. De esta forma, la enseñanza integrada de las áreas lingüísticas y no lingüísticas facilita el aprendizaje significativo del alumnado y enriquece la práctica docente.

La implantación del Plan de Plurilingüismo ha supuesto una nueva etapa en la relación de los profesionales docentes que ejercen su labor en el Instituto, donde se observa un trabajo más colaborativo por parte de todo el profesorado. Como explican

Cantero y Aarli (2012), es necesario «contar con una toma de decisiones conjunta en el Equipo Docente, una elección de la adecuada metodología, del modelo de evaluación y de los recursos» (p. 132). Para conseguirlo, se celebran reuniones semanales con la coordinadora del Proyecto Bilingüe, y en ellas se planifican secuencias, se discuten actuaciones, se organizan proyectos y trabajos multidisciplinares, se aclaran dudas y se intercambian también técnicas y experiencias que suponen un enriquecimiento para todos los docentes a nivel profesional, puesto que el profesorado de las áreas lingüísticas incorpora contenidos no lingüísticos en sus secuencias y el de las áreas no lingüísticas aplica técnicas lingüísticas en las suyas, tales como resumir, comparar, describir, etc.

4.1.1.2. El Currículo Integrado de las Lenguas (CIL)

El Currículo Integrado de las Lenguas se sitúa por encima de la división tradicional del conocimiento en asignaturas y propone un trabajo colaborativo entre el profesorado de las áreas lingüísticas, que se coordina para trabajar al mismo tiempo tópicos, destrezas, competencias y elementos lingüísticos de diversa índole, con el fin de desarrollar en el alumnado la competencia plurilingüe y pluricultural como elementos que constituyen la base de la comunicación en el mundo y que fomentan el respeto hacia todas las lenguas y culturas.

Como explican Cantero y Aarli (2012), el CIL debe dotar «de mayor coherencia al estudio de las lenguas, acabando con la tradicional fragmentación del mismo» (p. 116). A continuación, aclaran lo siguiente:

Nos referimos al “currículo integrado” como un recurso pedagógico que conceda a los IES la posibilidad de que sus alumnos adquieran al mismo tiempo los contenidos curriculares y las lenguas, lo que refuerza la importancia de que dicho currículo forme parte inseparable del PLC (ídem).

Por ello, coincidimos con Cantero y Aarli (2012) cuando afirman que

el «currículo integrado» es una herramienta que busca desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural de los alumnos y que apuesta por fomentar la tolerancia lingüística como condición primaria para sostener la diversidad lingüística en Europa. En definitiva, lo que se pretende en la educación bilingüe es preparar a los alumnos para construir una sociedad mejor, por medio de una educación de calidad (p. 118).

El CIL del IES Rafael Pérez Estrada parte del estudio del entorno más cercano del alumnado en 1º ESO: «mi colegio, mi familia, mi barrio»; en 2º ESO se abarca «mi ciudad»; pasamos a la Unión Europea en 3º ESO; y llegamos al viaje y el mundo globalizado en 4º ESO

Para elaborar nuestro propio CIL, ha sido necesario buscar puntos en común en los contenidos y en las programaciones de las diferentes asignaturas implicadas en el Proyecto Bilingüe, con el fin de coordinar las enseñanzas. Por ello, resulta imposible encontrar un libro de texto publicado que se adapte por completo a los cambios realizados en nuestras programaciones y ello nos lleva a elaborar nuestras propias secuencias didácticas, que siguen la misma estructura, basándonos en el trabajo por tareas y la taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). En este sentido, coincidimos con Fonseca (2004) cuando explica la necesidad de que el profesorado elabore materiales que realmente sean significativos para el alumnado, en lugar de dejarse guiar, página a página, por un libro de texto que no se adapte a las necesidades del alumnado ni a su forma de aprender:

Teaching materials need to be significant for the learners, that is to say, learners have to be able to recognize their relevance and purpose, but they also have to be used in a systematic way. In many classrooms, teachers do not really select what they want to teach but rather blindly follow the contents of the coursebook. As a matter of fact, coursebooks, although they may present the curricula in an attractive way, cannot reach students' different needs and it is the teacher's role to adapt them to their specific classes.

De esta forma, se convierte en habitual que las áreas lingüísticas trabajen con contenidos propios de las áreas no lingüísticas, y que, a su vez, el profesorado de las áreas no lingüísticas colabore todo lo posible en mejorar la competencia comunicativa del

alumnado. Tal y como explican Cantero y Aarli (2012), «la presencia del “currículo integrado” se hace indispensable en los Centros, toda vez que el trasvase de las lenguas a los contenidos y viceversa es una realidad que afecta a todas las materias curriculares» (p. 117).

Este enfoque no implica la desaparición de las asignaturas actuales, sino que se limita a establecer una serie de relaciones importantes entre las diferentes enseñanzas, con el fin de favorecer el aprendizaje significativo del alumnado. En palabras de Trujillo (2007),

en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, el currículum integrado puede suponer un modo de superar la noción de lengua-asignatura que las lenguas extranjeras tienen en nuestro sistema educativo. Descontextualizadas dentro del currículum escolar, los estudiantes no pueden percibir el sentido del aprendizaje de una lengua extranjera que no cumple ninguna función en sus vidas; por ello, con la incorporación de los contenidos de las otras áreas curriculares las lenguas extranjeras contribuyen a su aprendizaje para la vida y permite a los estudiantes seguir profundizando en el conocimiento de sí mismos, de los otros y de su entorno físico y social (pp. 81-82).

Además, la interdisciplinariedad es hoy día una necesidad no solo dentro de la escuela, sino también fuera. Por ejemplo, en el mundo laboral se requieren por lo general personas que sean competentes en diferentes áreas y que realmente hayan desarrollado las diferentes competencias clave en sus años de formación académica. En este sentido, la creación de un currículo integrado pretende establecer asociaciones significativas entre el aprendizaje de las distintas materias tradicionalmente consideradas como independientes e inconexas, con el fin último de preparar a los alumnos y a las alumnas a desenvolverse con más soltura dentro y fuera del ámbito escolar.

Para conseguir estos objetivos, se fomentarán además en el alumnado el aprendizaje autónomo y la cultura emprendedora, que se constituyen también como piezas vitales en la metodología bilingüe.

4.1.1.3. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

El AICLE se encuentra íntimamente ligado al CIL. La cooperación y coordinación constante entre las áreas lingüísticas y las no lingüísticas hace posible el aprendizaje de conocimientos no lingüísticos mediante el uso de una lengua extranjera. En palabras de Marsh y Langé (2000):

El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE) es un término genérico y se refiere a cualquier situación educativa en la que una lengua adicional –y, consecuentemente no la más frecuentemente utilizada en el contexto– se usa para la enseñanza de asignaturas diferentes a la lengua (p. iii).

La metodología AICLE debe tener en cuenta las denominadas 4cs del currículo (Coyle, 1999) para la elaboración y desarrollo de las unidades didácticas:

- Contenido: conocimiento y comprensión de los temas específicos que se incluyen en un currículo determinado.
- Comunicación: uso de la lengua como vehículo de aprendizaje mientras se aprende la lengua en sí misma.
- Cognición: desarrollo de destrezas cognitivas (hacer hipótesis, comparar y contrastar, relacionar, analizar las causas y las consecuencias, sacar conclusiones, etc.), que enlazan la formación de conceptos, los conocimientos y la lengua.
- Cultura: exposición a perspectivas culturales variadas, que nos hagan más conscientes de nuestra propia cultura y más respetuosos con los aspectos culturales de otros pueblos.

En este sentido, AICLE es una fusión entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de los contenidos (Marsh y Frigols, 2007, p. 34), facilitando la puesta en práctica de un modelo integrador que favorece la adquisición de los contenidos de las diferentes asignaturas del currículo al mismo tiempo que desarrollamos la competencia

comunicativa en la lengua vehicular. En términos parecidos se expresan Mehisto, Marsh y Frigols (2008), para quienes los términos AICLE (o CLIL –Content and Language Integrated Learning–) e integración van totalmente unidos: «Thus, CLIL is a tool for the teaching and learning of content and language. The essence of CLIL is integration» (p. 11).

Las ventajas de la metodología AICLE son, como estamos viendo, muy diversas y enriquecen en gran medida el proceso de enseñanza-aprendizaje:

La integración de lenguas y contenidos que sustenta las enseñanzas AICLE es una fuente de riqueza desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua, pues aumenta la calidad y la cantidad del input recibido por el alumnado así como la calidad y la cantidad de output producido. Transforma el papel de lengua extranjera en el currículo escolar clásico por el de lengua vehicular, convirtiéndose en el medio para aprender y no en el objetivo de aprendizaje. Desde una perspectiva más global, CLIL favorece la transversalidad y croscurricularidad en los procesos de aprendizaje de los contenidos escolares, otorga a los procesos de aprendizaje una importancia necesaria frente a la mera acumulación de contenidos curriculares, y apuesta por un tipo de currículum procedimental, basado en tareas, y que utiliza el trabajo por proyectos como mecanismo de integración de las tareas pedagógicas y las tareas del mundo real. (Roldán, 2011, p. 7)

4.1.1.4. Proyecto Lingüístico de Centro (PLC)

Como explican Esteve y Atienza (2015),

El modo de llevar a cabo este planteamiento educativo de las lenguas, donde la prioridad es la competencia plurilingüe e intercultural, sigue siendo un reto. El PLC ha de entenderse como un camino para dicho fin, desde el momento en que [...] se regulan los usos lingüísticos y su aprendizaje (p. 2).

Cantero y Aarli (2012) comparten esta opinión y señalan que el «aprendizaje intensivo de diversos idiomas y el estudio de la cultura contenido en cada uno de ellos, no es otra cosa que la concreción de los objetivos generales planteados en el PLC» (p. 118). Estos autores afirman que, según las directrices que marca el PLC,

todas las lenguas que se usan en el Centro escolar pretenden incrementar la competencia comunicativa de los alumnos/as, entendida esta como una competencia global y plurilingüe propia de todos los individuos. Es este un modelo de adquisición de la lengua que se sustenta en

el aprendizaje de conocimientos y en el desarrollo de destrezas, y que integra las actitudes, los valores culturales y cívicos, además de la competencia pluricultural (ídem).

Todo el alumnado del centro (bilingüe y no bilingüe) trabaja junto con la totalidad del profesorado en la implementación de nuestro PLC, que arrancó en el Instituto durante el curso 2013-2014 y en el que he participado activamente como coordinadora.

La necesidad de nuestro PLC surgió por las deficiencias que presentaba nuestro alumnado en lo referente a su competencia en comunicación lingüística (CCL) Veníamos observando dichas carencias en la práctica docente diaria y esto nos llevó a una reflexión profunda sobre la necesidad de actuar para concienciarnos y concienciar al alumnado de la importancia de mejorar en este aspecto.

De esta forma, nació nuestro PLC, como un plan para trabajar y mejorar la CCL de nuestro alumnado, y en el que se perseguía que las lenguas de estudio, tanto la materna como las extranjeras, se impartieran y aprendieran de forma interdisciplinar y transversal, prestando especial atención a los aspectos culturales propios de cada una de ellas.

Dado que el objetivo principal del PLC no es otro que la mejora de la CCL de los alumnos y las alumnas, consideramos como parte de nuestra labor poner a su alcance todas las herramientas y actividades que contribuyan a la mejora de esta competencia.

En este sentido, se hace necesario estudiar cuáles son las herramientas que realmente nos facilitan alcanzar nuestro objetivo, con el fin de descartar aquellas que no aporten beneficio alguno. Esta investigación nos ayudará, por tanto, a averiguar si debemos incluir de forma sistemática los ejercicios de traducción en el aula o si, por el contrario, no merece la pena su práctica por no aportar las ventajas que podemos conseguir mediante otros instrumentos.

4.1.1.5. Principales funciones de la coordinadora bilingüe

Los buenos resultados que está dando el Proyecto Bilingüe en el IES Rafael Pérez Estrada no serían posibles sin el trabajo de nuestra coordinadora bilingüe, Dña. María del Carmen Fernández Ramos, que lleva a cabo, entre otras, las siguientes tareas:

- Proponer y coordinar las actividades del profesorado y de los distintos departamentos involucrados en el Proyecto.

- Revisar y aclarar dudas respecto a la elaboración de las unidades didácticas

- Organizar los recursos bilingües en el centro para el alumnado y el profesorado.

- Establecer el horario del auxiliar de conversación y ayudarle a integrarse en el centro, para que su labor sea lo más satisfactoria posible.

- Informar y formar cada año al nuevo profesorado de perfil bilingüe sobre la metodología y la dinámica de trabajo del equipo bilingüe en el centro.

- Convocar reuniones semanales para revisar, con el equipo docente, la puesta en práctica del Currículo Integrado de las Lenguas; para informar de cualquier novedad relativa al Proyecto Bilingüe; y para aportar ideas de todo tipo que favorezcan el desarrollo del Proyecto en el centro.

- Colaborar con otros centros bilingües.

- Incentivar la formación y la participación en Erasmus+.

- Abrir el Proyecto a otros ámbitos de la comunidad educativa y familiar.

- Hacer visibles las enseñanzas bilingües dentro del centro, mediante el uso de carteles y exposiciones.

La gran motivación de nuestra coordinadora bilingüe y de todos los que estamos dentro del Proyecto es comprobar que todas las horas de trabajo y todo el esfuerzo dedicado a estos alumnos y a estas alumnas vale la pena, ya que su actitud hacia el estudio,

sus resultados académicos y su desarrollo de la competencia comunicativa es, por lo general, realmente satisfactorio.

Esto no significa que no encontremos obstáculos en el camino. Uno de ellos es, por ejemplo, que nuestra *language assistant* o lectora solo pasa en nuestro centro la mitad de su tiempo de trabajo, ya que tiene que trabajar también en otro Instituto de Educación Secundaria de Málaga. Además, parte del profesorado de las áreas no lingüísticas encuentra dificultades para poder impartir su clase en inglés con fluidez, a pesar de tener la titulación necesaria; esto hace que sea aun más necesaria la presencia de la *language assistant* durante más horas en el centro, ya que su colaboración con este tipo de docentes enriquece especialmente las clases. Una dificultad añadida viene dada, cada año, por la llegada de profesorado nuevo, que no está acostumbrado a trabajar dentro del Proyecto Bilingüe y que necesita de continuas explicaciones para poder entender bien las exigencias de la metodología bilingüe. Del centro, la coordinadora es la persona más consciente de este tipo de problemas, y la que más se esfuerza por intentar solucionarlos de la mejor manera posible.

4.1.1.6. Metodología en el aula

4.1.1.6.1. *Introducción*

Nuestra metodología en los grupos bilingües se basa en el aprendizaje por tareas y proyectos comunicativos, que facilitan la comprensión y la construcción del propio aprendizaje. Para ello, se requiere la colaboración y la participación activa del alumnado, para buscar información, compartir, contrastar fuentes, seleccionar y organizar material y, finalmente, exponerlo oralmente en clase. De esta forma, conseguimos trabajar las distintas destrezas, fomentamos el aprendizaje autónomo y significativo del alumnado, incluimos aspectos multidisciplinares, desarrollamos las competencias clave y

conseguimos poner en práctica un proceso de enseñanza-aprendizaje más completo y enriquecedor, con el que conseguimos beneficiar a un alumnado generalmente motivado y deseoso de aprender y mejorar.

Siguiendo las palabras de Nunan (1985):

En el modelo aquí propuesto, todos los elementos están interaccionados y unos pueden influir sobre los otros. Los objetivos pueden ser modificados, alterados o añadidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las decisiones adoptadas acerca de lo que ocurre en el aula no solo se verán influenciadas por los objetivos específicos previos, materiales y actividades, sino también por las necesidades, limitaciones (lo que es viable, en el medio y modo de aprendizaje) e influencia de la evaluación, que surgen durante el propio curso (pp. 2-3).

Con frecuencia, se trabaja en parejas o grupos. De esta forma, el alumnado aprende mejor a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Insistimos también en la práctica de las destrezas orales y animamos a los alumnos y a las alumnas a que participen en clase todo lo posible, a través de distintos tipos de actividades: leer en voz alta, responder oralmente a preguntas de ejercicios, reproducir textos memorizados o debates sobre distintos temas. Si se producen errores, se corrigen los más importantes al final de cada intervención, para no molestar con interrupciones continuas y desmotivar al alumnado. Además de detenernos en comentar los errores, el profesorado (y, en ocasiones, también el resto del alumnado) señala qué aspectos le han gustado más de la intervención, para no centrarnos solo en los puntos negativos.

4.1.1.6.2. *Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)*

Con estos grupos bilingües el Portfolio Europeo de las Lenguas juega un papel especialmente importante. Se trata de un documento propuesto por el Consejo de Europa con vistas a establecer un marco europeo común para fomentar el aprendizaje autónomo de lenguas y las experiencias interculturales: «the ELP is designed to help learners to achieve

a fuller awareness of their developing linguistic and cultural identity» (Council of Europe, 2000, p. 2).

En él, los estudiantes registran sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas, y reflexionan sobre dicho proceso, sobre las dificultades encontradas, los logros obtenidos y los que aún quedan por alcanzar.

El PEL se compone de tres partes:

1. Pasaporte de las lenguas

Con el Pasaporte de las lenguas, el alumno o la alumna podrá mostrar a personas de cualquier parte de Europa lo que es capaz de hacer en las diferentes lenguas que conoce, el nivel que tiene en cada una de ellas y las experiencias interculturales que ha tenido a lo largo de los años.

Para ello, el estudiante debe actualizar regularmente su Pasaporte de las lenguas, con el fin de convertirlo en un buen resumen de sus experiencias lingüísticas e interculturales: «It is expected that the learner will update the language passport at regular intervals, to reflect progress in language learning and the acquisition of new intercultural experiences» (ibídem, p. 5).

En él, puede usar tablas de autoevaluación para describir su evolución en las competencias clave, el desarrollo de sus destrezas y el nivel de conocimientos en las diferentes lenguas con las que ha tenido contacto.

Podrá incluir también información sobre títulos obtenidos y cursos a los que haya asistido, así como cualquier evidencia que pueda mostrar contactos relacionados con otras lenguas y culturas (folletos de algún viaje, billetes de algún medio de transporte, entradas de cine o museos, etc.).

2. Biografía lingüística

En ella, el alumnado describe sus experiencias, progresos, logros y dificultades en cada una de las lenguas. Se usan unos cuestionarios que sirven de guía al estudiante a la hora de evaluar su progreso y planificar su aprendizaje.

Como explica el Consejo de Europa, «The Language Biography facilitates the learner's involvement in planning, reflecting upon and assessing his or her learning process and progress» (ibídem, p. 7)

Los alumnos y las alumnas podrán añadir los resultados de las reflexiones a las que les lleven estos cuestionarios al Pasaporte de las lenguas, para reflejar con claridad cuáles son sus conocimientos y destrezas lingüísticas.

3. Dossier

En el dossier, el alumnado va guardando ejemplos de trabajos personales que puedan ilustrar las capacidades y los conocimientos lingüísticos que posee: redacciones, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeos, etc.

Según el Consejo de Europa, «The Dossier offers the learner the opportunity to select materials to document and illustrate achievements or experiences recorded in the Language Biography or Passport» (ibídem, p. 8).

Estos documentos y grabaciones ayudarán a los estudiantes a reflexionar sobre su trabajo y su progreso a lo largo de su vida.

A modo de resumen, y usando las palabras de Palacios (2006), podemos considerar que:

el PEL cumple dos funciones principales: una de carácter informativo y otra de naturaleza pedagógica. Por una parte, el PEL proporciona datos complementarios sobre las competencias y experiencias lingüísticas de su titular, favoreciendo la movilidad individual y unificando las acreditaciones de los distintos países europeos en un único sistema establecido en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Esto quiere decir que a través de este documento podemos saber de modo diáfano el nivel que posee el usuario europeo en uno o varios idiomas así como sus estancias lingüísticas y contactos con otras lenguas y culturas.

Además es necesario tener en cuenta la finalidad administrativa de esta iniciativa pues sirve para potenciar los intercambios profesionales y académicos entre los distintos países europeos, facilitando la contratación en el mundo laboral y el mutuo reconocimiento de certificaciones y títulos de idiomas. Sin duda, ésta era una necesidad apremiante; todos somos conocedores de los enormes problemas que acarrea la falta de criterios comunes reconocidos a nivel de exámenes y certificaciones académicas en el estudio de las lenguas.

Por otra parte, el PEL, sin perder su gran valor informativo, puede convertirse en un recurso didáctico importante pues persigue entre sus objetivos hacer el proceso de aprendizaje más transparente para los alumnos, ayudarles a desarrollar su capacidad de reflexión y autoevaluación, y capacitarles para asumir gradualmente su responsabilidad en el proceso de aprendizaje (p. 166).

Desde un primer momento, les explicamos a los estudiantes que el Portfolio no consiste en un trabajo que puedan realizar dos días antes de que acabe el trimestre o el curso. Se trata de una labor que tienen que ir haciendo, completando y revisando de forma continua, para que de verdad sea útil y tenga sentido. Los profesores y las profesoras de inglés contamos con una hora semanal, en 1º ESO y 4º ESO, para revisar con el alumnado su Portfolio, aclarar dudas, seleccionar trabajos interesantes, reflexionar sobre su aprendizaje, etc. En 2º ESO y 3º ESO, dado que no se dedica ninguna hora específica a trabajar con el Portfolio en clase, el alumnado irá llevando a cabo esta labor de una forma mucho más autónoma, aunque, por supuesto, podrá seguir contando con el profesor como guía cada vez que lo necesite.

4.1.1.6.3. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)

Con todo el alumnado del Instituto y, como no, también con los grupos bilingües, el profesorado tiene muy presentes los objetivos y las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

El MCERL se publicó oficialmente en 2001 y nació, por iniciativa del Consejo de Europa, para ofrecer coherencia, coordinación y unidad en los asuntos educativos y culturales de los Estados miembros, en lo referente al aprendizaje de lenguas extranjeras. Con este fin, el MCERL proporciona un marco general para los programas de aprendizaje

de idiomas, donde se indica lo que los estudiantes tienen que aprender para ser capaces de utilizar una lengua extranjera de manera eficaz en la práctica. Como explica Sánchez (2010), el MCERL supone «un intento de convergencia en la homogeneización de la enseñanza de idiomas en Europa, de forma que se puedan determinar los conocimientos y las destrezas lingüístico-comunicativas que han de proporcionarse a un aprendiz de idiomas de un determinado nivel» (p. 28).

El objetivo principal del MCERL es, por consiguiente, establecer una base común, pero, a la vez, flexible y capaz de adaptarse a los diferentes contextos educativos para:

- Elaborar programas y manuales.
- Desarrollar sistemas de certificaciones.
- Evaluar, con claridad, las competencias en las lenguas en toda Europa, con el fin de facilitar el reconocimiento de certificados de lenguas en diferentes organismos y en diferentes países.
- Realizar diseños y reformas curriculares.
- Formar a los profesores.
- Elaborar exámenes.
- Facilitar el aprendizaje autónomo.

En resumen, y según se explica en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002):

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (p. 1).

Ya que nos basamos en el MCERL, nuestro objetivo es que el alumnado de 4º ESO consiga un nivel de competencia B1 en la lengua inglesa.

4.1.1.6.4. Evaluación

- Consideraciones generales

La evaluación es una de las tareas más difíciles y, a la vez, más importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Respecto a la enseñanza, la evaluación nos permite reflexionar sobre nuestra labor como docentes, regular nuestra actuación y corregir aquellos aspectos que no estén resultando beneficiosos para el alumnado. En cuanto al aprendizaje, la evaluación aporta información a los estudiantes sobre los avances que están consiguiendo y las dificultades que están encontrando, motivándoles a superarlas y a seguir progresando.

Al organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje que vamos a llevar a cabo con nuestro alumnado, no podemos olvidar, por tanto, que tenemos que basar nuestro trabajo y nuestras decisiones en un análisis exhaustivo de las necesidades, intereses, características y recursos de nuestros estudiantes. Según los resultados que obtengamos de este análisis, tendremos que definir con claridad los objetivos que queremos alcanzar y los criterios de evaluación que vamos a tener en cuenta con el grupo.

De ahí, la importancia de llevar a cabo:

- Una evaluación inicial que nos aporte información sobre el punto de partida de nuestro alumnado: su conocimiento previo del tema, sus características y circunstancias personales, sus aptitudes, sus actitudes y sus intereses.
- Una evaluación formativa que nos permita analizar cómo transcurre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Una evaluación sumativa, que nos ayude a valorar los resultados obtenidos, para comprobar si se han alcanzado los niveles de aprendizaje previstos.

Como explica Comas (2008),

Cada uno de estos tres momentos requiere procedimientos evaluativos propios que han sido denominados de forma particular, porque su finalidad es distinta. Cada uno de estos procedimientos se puede realizar de forma diferente, utilizando distintas técnicas de recogida, producción y análisis de datos. Pero, a la vez, no son momentos independientes, ya que sin un buen conocimiento de la realidad no podemos evaluar correctamente los procesos y sin una evaluación de procesos no podemos determinar el impacto. A la vez, la evaluación de impacto es imprescindible para captar la evolución de la realidad tras la aplicación del programa (p. 51).

- La evaluación en nuestro estudio

Con el objetivo de no descuidar ninguno de los tipos de evaluación que acabamos de comentar, al comienzo de nuestra investigación realizamos con los alumnos y las alumnas:

- Un examen sobre el Pasado Simple, que nos ayudó a saber los conocimientos de los que partían nuestros estudiantes.

- Un cuestionario con preguntas diversas sobre el uso de la lengua materna en clase y la traducción, que nos permitió averiguar cuáles eran sus habilidades, experiencias, intereses y actitudes respecto a este tema.

Además de estas dos herramientas, la observación en el aula aportó también una valiosa cantidad de información para arrancar nuestra investigación con un mayor conocimiento de nuestro alumnado.

Tras el estudio de los datos obtenidos en el examen, en el cuestionario y mediante la observación, nos dedicamos a plantear, organizar y elaborar las actividades que íbamos a realizar con nuestro alumnado.

La evaluación formativa, que está relacionada con los procesos de aprendizaje y no con los productos o resultados del mismo, fue la más interesante para este estudio. La

observación durante el proceso de aprendizaje del interés mostrado por el alumnado, su motivación hacia las actividades, su participación en clase y su tolerancia hacia las opciones aportadas por otros compañeros y otras compañeras, sus progresos y sus dificultades en la realización de las traducciones, su interés por las obras de literatura infantil y juvenil con las que trabajamos y, como no, su actitud hacia el conocimiento de los aspectos culturales presentes en los textos fue, sin duda, la parte más enriquecedora de esta investigación. Aun en el caso de que no hubieran avanzado en sus conocimientos lingüísticos, habría merecido la pena llevar a cabo estas actividades por el interés y el esfuerzo que demostraron durante todo el proceso y que, sin duda, les llevó a desarrollar diferentes competencias clave y les hizo disfrutar de un proceso de aprendizaje enriquecedor, donde el aspecto lingüístico no fue el único importante de la clase y donde esta se convirtió en un lugar para compartir experiencias, para aprender los unos de los otros y para trabajar de forma autónoma con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo.

Tras finalizar la investigación, a modo de evaluación sumativa, los estudiantes volvieron a realizar:

- Un examen, con las mismas características que tenía el que hicimos antes de la investigación, con el fin de observar si realmente los textos que habíamos traducido, que contenían verbos en Pasado Simple, habían ayudado al alumnado a interiorizar mejor este tiempo verbal.

- Un cuestionario con preguntas diversas sobre el uso de la lengua materna en clase y la traducción, en el que los estudiantes tenían que reflejar su opinión sobre las actividades realizadas y sobre el provecho que habían sacado de ellas.

De estos cuestionarios y exámenes hablaremos con más detalle en el apartado 4.3.

Seleccionar y preparar las actividades.

Como vemos, para que sea justa, la evaluación debe ser variada y, en ella, debe tenerse en cuenta una gran cantidad de datos. Uno de ellos, es por supuesto, la participación oral del alumnado, dada la importancia de ayudarles a desarrollar su competencia comunicativa.

Otros aspectos importantes referentes a este tema son la autoevaluación y la evaluación entre iguales, que hace que los estudiantes se hagan más responsables de su propio aprendizaje. Las traducciones que hemos realizado se han convertido en un buen vehículo no solo para hacerles reflexionar sobre su propio aprendizaje, sino también sobre el de sus compañeros y compañeras. Al revisar las traducciones en parejas, antes de su corrección, y al corregirlas posteriormente en grupo, hemos potenciado el aprendizaje mediante la retroalimentación que ha surgido de las críticas constructivas, las observaciones personales y los diferentes puntos de vista del estudiante y la profesora. Los alumnos y las alumnas, al ver que su opinión era importante, y que no solo se tenía en cuenta la valoración de la profesora, se implicaron más en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se enriquecieron más de él.

Como hacemos para otro tipo de actividades o proyectos, elaboramos una rúbrica para las traducciones (Anexo 6). En realidad, no la hicimos solo para que pudiera ayudarnos en la corrección de las traducciones; de hecho, entregar la traducción perfecta no era lo más importante en este estudio. Lo principal era que nosotros tuviéramos claro qué queríamos conseguir del alumnado con estas traducciones, qué aspectos jugaban un papel primordial y cómo queríamos que se desarrollara la actividad. Una vez que la rúbrica nos ayudara a organizar nuestras ideas y nuestras prioridades, podríamos compartirla con los estudiantes para que supieran qué se les pedía y tuvieran claro cómo abordar el ejercicio, dónde tenían que prestar más atención y qué era importante para la profesora. El saber bien, antes de comenzar una actividad, qué es lo que debemos hacer nos ayuda

enormemente a poder desarrollar esa actividad de una forma mucho más satisfactoria, trabajando con las ideas claras desde un principio en la dirección indicada. En el caso de esta rúbrica, se consideraban fundamentales los siguientes objetivos:

- Comprensión global del texto.

En la gran mayoría de las ocasiones, y basándome en mi propia experiencia previa, los estudiantes traducen palabra por palabra, sin preocuparse por entender lo que escriben en la lengua meta y sin plantearse si lo están haciendo bien así o no. Por ello, desde un primer momento, antes de comenzar las actividades, les aclaramos que era fundamental que entendieran bien el texto y que lo demostraran al redactar su traducción, puesto que hacerlo de otra manera no nos aportaba beneficio alguno.

- Correcta traducción de los verbos en Pasado Simple.

Puesto que este era el tiempo verbal que queríamos repasar, era importante que los alumnos y las alumnas fueran conscientes desde el principio de la necesidad de prestar una atención especial a estos verbos y de buscar en español la traducción más apropiada.

- Comprensión de los elementos culturales.

Dado que nuestro objetivo principal era usar la traducción como vehículo de transmisión cultural, había que añadir este elemento a la rúbrica, con el fin de alertar a los estudiantes de la necesidad de detenerse especialmente en aquellas referencias culturales que aparecieran en los textos e investigar todo lo que fuera necesario hasta entenderlas para poder explicarlas posteriormente en clase. Para ayudarles a localizarlas y a recordar su importancia dentro de la actividad, cada una de estas referencias aparecía en negrita en los textos.

- Trabajo en parejas.

No siempre es fácil trabajar con otras personas y, de hecho, en este grupo una buena parte del alumnado prefería las actividades que podían hacer de forma individual,

sin necesidad de coordinarse con otros estudiantes. Aunque las traducciones las tenían que hacer individualmente, parecía interesante que después revisaran los textos en parejas, usando el inglés, con el fin de ver otras posibles opciones, resolver dudas, aprender a aceptar otros puntos de vista y comparar resultados. Se trataba tan solo de unos minutos de reflexión sobre el texto en parejas antes de pasar a la corrección con todo el grupo guiada por la profesora, pero esto podía ayudarles no solo a acostumbrarse a trabajar con otras personas, sino también a disfrutar y enriquecerse con ese trabajo o reflexión común.

- Participación en clase

Adoptar una actitud activa en el aula es fundamental para fomentar el aprendizaje. Por ello, es imprescindible que los estudiantes comprendan que su participación es importante para alcanzar el aprendizaje con motivación y con buenos resultados, y que además el profesorado la va a tener especialmente en cuenta a la hora de llevar a cabo la evaluación. La rúbrica nos ayudó también a resaltar la importancia de este aspecto y a aclarar a los estudiantes lo que entendíamos por «participación en clase»: intervenciones ordenadas, respetando siempre el turno de palabra y hablando en inglés. Dado que la traducción de un texto nos ofrece siempre multitud de opciones, considerábamos que se nos presentaba así una buena oportunidad para motivar la participación del alumnado, que se sentiría importante al compartir su trabajo con el grupo y que, al mismo tiempo, podría aprender de las opciones aportadas por otros compañeros y otras compañeras, interviniendo así en un proceso conjunto de aprendizaje más divertido y beneficioso.

Así, mediante las diferentes actividades involucradas en el trabajo con las traducciones, intentábamos mejorar la competencia en comunicación lingüística del alumnado, así como potenciar su iniciativa, ingenio y creatividad, fomentando tanto su cultura emprendedora como su aprendizaje autónomo, mediante el esfuerzo permanente por ofrecer un proceso de enseñanza y aprendizaje variado, motivador y fructífero.

4.1.2. Elección de los dos grupos bilingües de 1º ESO para la investigación

A pesar de que en nuestro centro estamos intentando aplicar, cada vez más, la metodología de los grupos bilingües en los no bilingües, los resultados obtenidos son muy diferentes, por dos razones fundamentales:

- Los grupos no bilingües cuentan, por lo general, con un mayor número de alumnado desmotivado, sin ganas de trabajar y sin intenciones de dejar que la clase se desarrolle con normalidad.

- Los profesores del equipo bilingüe tenemos una hora de reunión semanal, que nos permite concretar detalles, aclarar dudas, compartir experiencias y coordinarnos sobre los aspectos que necesitamos. No contamos con una hora de reunión similar con los grupos no bilingües y ello aumenta las dificultades cuando debemos coordinarnos sobre algún trabajo por proyectos, sobre un determinado problema que haya surgido en el aula o sobre cualquier otro tema de interés.

En este contexto, donde hay importantes diferencias entre los grupos bilingües y los no bilingües respecto a la metodología empleada, su actitud hacia el estudio y los resultados académicos obtenidos, nos parecía más oportuno elegir, para esta investigación, grupos de la sección bilingüe que, sin duda, iban a acoger con más entusiasmo cualquier tipo de tarea que quisiéramos ofrecerles.

El hecho de que se incorporara en el curso 2014-2015 una línea bilingüe más en 1º ESO facilitó en gran medida la decisión de seleccionar los grupos para este estudio. El profesorado del Departamento de Inglés del IES Rafael Pérez Estrada estuvo de acuerdo en todo momento en que yo impartiera clase en estos dos grupos bilingües de 1º ESO, y gracias a ello pudimos seleccionarlos para llevar a cabo este trabajo: un estudio en el que íbamos a poner en práctica distintas actividades en cada grupo, para valorar al finalizar qué tipo de ejercicios había sido más enriquecedor, según los resultados obtenidos en cada

clase y según también las características del proceso de enseñanza y aprendizaje que nos habían llevado a esos resultados.

De esta forma, con 1º ESO A trabajamos la traducción de unos textos extraídos de obras de literatura infantil y juvenil, mientras que con 1º ESO B hicimos algunas preguntas de comprensión escritas y orales con esos mismos textos, pero sin llegar a traducirlos.

Esta investigación ha sido posible gracias al hecho de que se trataba de dos grupos del mismo nivel académico y con características muy parecidas: estudiantes con ganas de aprender, con motivación por practicar el inglés y por participar de forma activa en todas las actividades propuestas por sus profesores.

De hecho, en todo momento ha estado clara la necesidad de elegir dos grupos de características muy similares, ya que, de esta forma, podemos estar más seguros de que las diferencias observadas durante el proceso de la investigación y en los resultados de las pruebas finales se deben a las propias actividades realizadas, y no a desniveles sustanciales que pudiera haber entre un grupo y el otro.

4.2. Describir el contexto socioeconómico y cultural de nuestro alumnado

Las opiniones sobre la influencia del contexto sociocultural y económico del alumnado en su rendimiento académico son diversas. Hay multitud de investigaciones hechas sobre este tema, y no todas ellas han llegado a las mismas conclusiones.

Algunos estudios señalan no haber «encontrado, ni en Primaria ni Secundaria, correlación entre la clase social y el rendimiento académico en LE (Inglés)» (Madrid, 2010, p. 530).

A pesar de ello, son numerosos también los autores que insisten en la enorme influencia que puede tener el contexto socioeconómico y cultural del alumnado en su desarrollo personal y en sus resultados académicos. En palabras de Robledo y Gacía

(2009), «el contexto del hogar influye fuertemente sobre el desarrollo y adaptación educativa y personal de los alumnos» (p. 124).

Córdoba, García, Luengo, Vizuite y Feu (2011) lo explican de la siguiente manera:

Los resultados de este estudio coinciden plenamente con diferentes investigaciones realizadas en nuestro país en poblaciones similares, pues éstos encuentran mejores resultados académicos a medida que el nivel económico, educativo y cultural familiar es más alto ya que disponen de más recursos familiares, siendo éstos predictores significativos del rendimiento académico (Elices et al., 1990; Cervini, 2002; De la Orden y González, 2005; Cú y Aragón, 2006; Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; y Ruiz de Miguel, 2009). Gutiérrez (2009), refuerza esta teoría indicando que un entorno menos aventajado, como el que supone crecer en familias con un nivel de estudios bajo, dificulta el aprendizaje. Sin embargo, estos datos contrastan con los obtenidos por Cú y Aragón (2006) y Mella y Ortiz (1999), los cuales concluyen que el nivel socioeconómico y demográfico no es un factor predominante en las causas de abandono escolar ni del rendimiento escolar (p. 93).

Para entender la realidad socioeconómica y cultural del alumnado del IES Rafael Pérez Estrada, debemos detenernos en comentar los siguientes datos:

1. El IES Rafael Pérez Estrada se encuentra situado en la barriada del Tiro Pichón, en la parte occidental de la ciudad de Málaga. Se trata de una zona de clase media y media-baja, donde se mezclan grandes bloques de pisos con casitas bajas de aspecto rural. Nuestro alumnado procede no solo del barrio del Tiro Pichón, sino también de la barriada denominada El Copo.

2. Nuestro distrito está inmerso en un contexto laboral donde coexisten el empleo en sectores tradicionales, la aparición de nuevos puestos de trabajo en nuevos sectores, otras formas de trabajo temporal y el paro. En consecuencia, el nivel de renta de las familias es, por lo general, medio o bajo.

3. La mayoría de las familias son oriundas de Málaga, aunque no del barrio. En los dos primeros lustros del siglo creció la población inmigrante procedente de Hispanoamérica, de Europa del Este, del Norte de África y de Extremo Oriente. Sin embargo, en la actualidad se ha producido un descenso de este sector, con lo que ha menguado también el porcentaje de alumnado de esta procedencia.

De hecho, en los dos grupos bilingües que participan en nuestra investigación, 1º ESO A y 1º ESO B, no hay ni un solo estudiante extranjero. El español es, por tanto, la lengua materna de todos ellos y esto ha permitido poder hacer algunas aclaraciones en español para todo el grupo cuando han aparecido términos complicados o aspectos gramaticales de mayor complejidad a la habitual.

4. El nivel de instrucción de los padres y madres que aparece señalado en las fichas de matrícula se refiere en el 90% de los casos a Educación Primaria y Secundaria; algo menos del 10% tiene estudios superiores o universitarios. La familia media suele tener dos hijos. Tienden a pertenecer a asociaciones varias en un elevado número, siendo bajo el número de los que pertenecen a asociaciones culturales. En relación con las expectativas sobre sus hijos e hijas en la continuidad en estudios posteriores, algo más de la mitad de las familias elige estudios de Bachillerato, mientras que un 40% se inclina por ciclos formativos.

Su grado de implicación en el centro no es óptimo y va empeorando a medida que sus hijos e hijas se van haciendo mayores. De hecho, se observa claramente que el número de padres y madres que solicitan reuniones de tutoría en los primeros cursos es muy superior al de los últimos.

La Asociación de Madres y Padres de Alumnos del centro viene contando cada curso con un número de socios oscilante entre 150 y 200, lo que representa un porcentaje de 35-45% del total.

4.3. Seleccionar y preparar las actividades

Llegamos a uno de los puntos más delicados de la investigación, ya que resultaba imprescindible tener muy claros nuestros objetivos, con el fin de preparar actividades que realmente pudieran arrojar algo de luz sobre las cuestiones que nos planteamos en esta

tesis doctoral: ¿es la traducción una herramienta útil para abordar el aprendizaje de una lengua extranjera y de su cultura?, ¿puede ser beneficioso usar la traducción de textos de literatura infantil y juvenil como vehículo que nos acerque a la cultura meta?, ¿cuáles son los principales beneficios que puede aportarnos la traducción de textos con alumnos y alumnas de la ESO?

Con el fin de contestar a estas y otras preguntas de la forma más objetiva posible, elaboramos tres tipos de actividades:

4.3.1. Cuestionarios para 1º ESO A

The survey, typically in the form of a questionnaire, is one of the most common methods of collecting data on attitudes and opinions from a large group of participants; as such, it has been used to investigate a wide variety of questions in second language research. Questionnaires allow researchers to gather information that learners are able to report about themselves, such as their beliefs and motivations about learning or their reactions to learning and classroom instruction and activities—information that is typically not available from production data alone. (Mackey y Gass, 2008, pp. 92-93).

Los cuestionarios son, por consiguiente, un instrumento de gran utilidad para proceder a la recogida de datos en el aula, ya que nos permiten conseguir información acerca de las necesidades, intereses y características propias del alumnado. Esta información es de vital importancia, ya que moldea en un sentido u otro nuestra actuación en el aula, la selección de actividades e incluso el proceso de evaluación.

Para llevar a cabo nuestra investigación, decidimos hacer dos cuestionarios, con una mezcla de preguntas abiertas, cerradas y mixtas. Ambos tipos de preguntas presentaban unas características especiales, recogían distintos tipos de datos y fueron analizados de forma diferente. Como explican Mackey y Gass (2008):

A closed-item question is one for which the researcher determines the possible answers, whereas an open-ended question allows respondents to answer in any manner they see fit. Closed-item questions typically involve a greater uniformity of measurement and therefore greater reliability. They also lead to answers that can be easily quantified and analyzed. Open-ended items, on the

other hand, allow respondents to express their own thoughts and ideas in their own manner, and thus may result in more unexpected and insightful data (p. 93).

Nos detuvimos en preparar los cuestionarios con calma, seleccionando las preguntas de forma muy cuidadosa, ya que de ellas iba a depender, en gran parte, que se consiguiera información clara y fiable para la investigación. Esta no es una tarea fácil: la complejidad de elaborar el cuestionario adecuado «radica en la dificultad que supone expresar en indicadores concretos los aspectos de la realidad (variables), que sean significativos en relación con el objeto de esa evaluación o investigación» (Muñoz, 2003, p. 10).

Elaboramos los dos cuestionarios en español, con el fin de facilitar al alumnado la comprensión del mismo y la redacción de las respuestas en las preguntas abiertas. Mackey y Gass (2008, p. 96) defienden precisamente la necesidad de presentar al alumnado los cuestionarios en la lengua materna, sobre todo en aquellos casos en los que estemos trabajando con estudiantes con un bajo nivel en la lengua extranjera (como ocurre en esta investigación), ya que esto les dificulta en gran medida la expresión correcta y completa de su opinión respecto a los temas tratados en el cuestionario:

There are potential problems related to the analysis of questionnaire data. One concern is that responses may be inaccurate or incomplete because of the difficulty involved in describing learner-internal phenomena such as perceptions and attitudes, for example. This may be the case if the questionnaire is completed in the L2, in which lower proficiency in the L2 may constrain the answers. [...] Hence, whenever possible, questionnaires should be administered in the learners' native language [...]

Los cuestionarios pretendían recoger información acerca de las experiencias previas del alumnado con la traducción, su forma de trabajar con este tipo de ejercicios, su actitud, su interés y su opinión acerca de las actividades de traducción realizadas durante la implementación de esta investigación. Para ello, en palabras de Dörnyei (2007), se utilizaron dos tipos de preguntas:

- *Behavioural questions* which are used to find out what the respondents are doing or have done in the past focusing on actions, life-styles, habits, and personal history.
- *Attitudinal questions* which are used to find out what people think, covering attitudes, opinions, beliefs, interests, and values (p. 102).

4.3.1.1. Primer cuestionario

El primer cuestionario (Anexo 11) contaba con quince preguntas, en las que tratábamos temas de interés para guiar el proceso de investigación.

Este cuestionario fue muy útil para presentar a nuestro alumnado el estudio que queríamos llevar a cabo y adelantarle información acerca del tipo de trabajo que íbamos a realizar. Antes de hacerlo, nos detuvimos en leer con atención, en clase, cada una de las preguntas y aclarar todas las dudas que surgieron, con el fin de que realmente supieran lo que se pedía con cada una de ellas y pudieran responder de forma pertinente y, por supuesto, con total sinceridad.

Al igual que el segundo (Anexo 12), se trataba de un cuestionario mixto, en el que se alternaban distintos tipos de preguntas:

- Preguntas cerradas con una escala de Likert. Se trataba de las preguntas 2, 8, 9, 12, 13 y 14. Se ofrecían cinco opciones, con el fin de que el estudiante seleccionara con una cruz la que mejor se ajustara a su opinión.

- Pregunta cerrada dicotómica, con opción a las respuestas «sí» o «no»: pregunta número 5.

- Pregunta cerrada dicotómica, con opción a las respuestas «Solo inglés» o «Inglés y español»: pregunta número 1.

- Preguntas abiertas, en las que el estudiante tenía más libertad para desarrollar su respuesta y dar una opinión más completa: preguntas número 6 y 7.

- Preguntas mixtas, en las que, después de seleccionar una o varias de las opciones, podían añadir algún comentario en el apartado «Otros» (preguntas número 3, 4, 10 y 11).

También era mixta la pregunta número 15, en la que tenían que contestar «¿Por qué?» después de elegir la opción deseada.

A continuación, explicaremos qué tipo de información queríamos recoger y añadiremos la pregunta exacta que los alumnos y las alumnas contestaron en relación con cada uno de los puntos de la investigación que tratábamos a lo largo del cuestionario.

Los objetivos principales que perseguíamos con esta herramienta de recogida de datos eran, por tanto:

1. Comprobar si consideraban útil el uso de la lengua materna en el aula, para realizar ejercicios de traducción o aclarar ciertas dudas que pudieran surgir.

Por lo general, al alumnado le gusta abusar de la lengua materna en la clase de lenguas extranjeras, sobre todo cuando todos los alumnos y todas las alumnas (e incluso la profesora) comparten la misma lengua materna, como era nuestro caso en ambos grupos. Por eso, resultaba conveniente hacerles ver que se podía permitir su uso, pero en determinadas circunstancias y con unos fines concretos. Si se regularizaba el uso de la lengua materna en clase, reducirían estrés, sentirían el alivio de saber que podían acudir a ella cuando realmente necesitaran aclarar dudas o cuando la profesora planteara algún ejercicio de traducción, pero comprenderían también la necesidad de restringir su uso a esas situaciones y obligarse a hablar en inglés todo lo posible.

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☐ Inglés y español

2. Averiguar si estaban acostumbrados a usar el español en clase, por su experiencia con otros docentes, y ver para qué tipo de actividades las habían usado con más frecuencia.

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

- ☐ Explicar gramática. ☐ Aclarar dudas de vocabulario.
☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:.....

3. Saber si querían seguir usando la lengua española de la misma forma en la que lo habían hecho hasta el momento con otros docentes, o si consideraban que podía ser más útil su uso en otros momentos de la clase.

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

- ☐ Explicar gramática. ☐ Aclarar dudas de vocabulario.
☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:.....

4. Comprender si realmente les gustaba trabajar con traducciones en clase, según sus experiencias previas, y averiguar qué es lo que más y lo que menos les gustaba de este tipo de actividades.

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

- ☐ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

.....

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

.....

5. Analizar si pensaban que podían aprender y repasar vocabulario y gramática con estas actividades. Respecto a la gramática, en todos los textos aparecían verbos en Pasado Simple, tanto regulares como irregulares, con el fin de afianzar el tiempo verbal que estábamos estudiando en clase en ese momento.

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

6. Comprobar si utilizaban algún recurso para realizar sus traducciones y cuál. En multitud de ocasiones, el alumnado es demasiado impaciente y práctico, y espera que los docentes les digamos directamente el significado de todas aquellas palabras que desconocen. En este sentido, es bueno que se acostumbren a ser más autónomos, construyendo su propio aprendizaje a través de los medios que les sean más útiles para conseguirlo.

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☐ Diccionarios.
☐ Internet.
☐ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

7. Investigar acerca de su interés por aprender aspectos propios de otras culturas e indagar sobre cómo se enfrentaban, ante la traducción de un texto, a una referencia cultural que desconocían. Esta era una de las preguntas más importantes del cuestionario, pues se acercaba especialmente al objetivo principal de esta tesis doctoral: estudiar si realmente podemos usar los ejercicios de traducción para acercar a los estudiantes a la cultura de la lengua que están aprendiendo.

Al explicar el cuestionario antes de hacerlo, nos detuvimos especialmente en esta pregunta, para aclarar todas las dudas y para empezar a recoger información en nuestro diario acerca de la actitud mostrada en clase por ampliar los conocimientos culturales de una forma más participativa.

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
- ☐ Investigo en internet.
- ☐ Consulto a otras personas.
- ☐ Otros:

8. Descubrir si consideraban que estos fragmentos extraídos de obras de literatura infantil y juvenil podían animarles a leer los libros completos. Dado el poco interés general de los adolescentes de hoy en día por la lectura, cualquier oportunidad que se nos presente para acercarlos a los libros debe ser bienvenida.

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
- ☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. Ver si creían que la participación del alumnado podía aumentar con este tipo de tareas. Aunque el estudio del nivel de participación en clase con un tipo de actividades u otro no es, en absoluto, el principal objetivo de esta tesis, no podemos olvidar que nuestro deber, como docentes, es ofrecer a nuestros alumnos y nuestras alumnas un proceso de aprendizaje lo más enriquecedor posible, en el que sean los verdaderos protagonistas, encarnando un papel activo que les lleve a un aprendizaje significativo. Por ello, es interesante estar atentos a la motivación y a la participación del alumnado siempre que incluyamos un nuevo tipo de tarea en el aula.

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
- ☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. Comprobar si el alumnado consideraba que las actividades de traducción podían convertirse en un buen medio para trabajar conceptos multidisciplinares en la clase de inglés.

Todos los estudiantes del centro, y especialmente los de los grupos bilingües (gracias a la metodología que usamos con ellos y que ya hemos explicado en este capítulo), están muy acostumbrados a aprender contenidos multidisciplinares en las diferentes asignaturas. A pesar de ello, no siempre son conscientes de estar trabajando de forma interdisciplinar, y tuvimos que detenernos especialmente en esta pregunta para explicar bien su significado, poniéndoles algunos ejemplos, con el fin de que entendieran lo que se les pedía.

Como ocurría con la pregunta anterior, esta no era una de las cuestiones principales de nuestra investigación, sino más bien un requisito propio del proceso de enseñanza y aprendizaje que no podemos descuidar. Debemos recordar, que tenemos que buscar

actividades que nos aporten una nueva forma de enriquecer nuestras clases, pero sin olvidar ninguno de los objetivos básicos que perseguimos con nuestra labor como docentes (atender a la diversidad, tratar contenidos multidisciplinares, trabajar la educación en valores, buscar la mejor forma de motivar al alumnado y hacerle participar en su propio proceso de aprendizaje, etc.) Por ello, incluimos en el cuestionario otras preguntas que, aunque no estaban directamente relacionadas con el objetivo principal de esta tesis, se referían a aspectos importantes que van siempre unidos a un proceso de aprendizaje significativo y que, por tanto, no debíamos dejar a un lado.

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

11. Analizar, después de la reflexión realizada a lo largo de las diferentes preguntas del cuestionario, si realmente los estudiantes pensaban que era útil practicar estos ejercicios en clase y por qué. Esta pregunta era una de las más importantes, ya que les daba la oportunidad de contestar, tras reflexionar sobre diferentes aspectos propios de las actividades que íbamos a llevar a cabo, sobre la utilidad que creían que le podían aportar estos ejercicios. Era importante que razonaran su respuesta lo mejor posible.

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☐ Sí ☐ No
-

Nos planteamos incluir otras muchas preguntas en el cuestionario, con el fin de conseguir información lo más completa y variada posible, pero eso nos llevaba a desviarnos, en cierta medida, del tema central de esta tesis doctoral y a divagar demasiado

con temas secundarios. Por ejemplo, una de las preguntas que descartamos y que estuvimos a punto de incluir estaba relacionada con la educación en valores, que debe estar siempre presente en las aulas. Aunque seleccionamos las obras de literatura infantil y juvenil con las que hemos trabajado de forma muy cuidadosa y, por supuesto, teniendo en cuenta su aportación en el tema de la educación en valores, no incluimos finalmente ninguna pregunta sobre este tema en el cuestionario, ya que normalmente los estudiantes trabajan este tipo de contenidos sin ser muy conscientes de ello y quizá, por consiguiente, no iban a saber bien qué contestar. Ello hizo que finalmente decidiéramos estudiar la actitud del alumnado respecto a los valores tratados en las obras seleccionadas mediante la observación en clase y mediante las entrevistas individuales.

Como resultado, intentamos centrarnos solo en el uso de la lengua materna y en la práctica de ejercicios de traducción en clase, con el fin de usarlos para transmitir conocimientos culturales y cumplir, al mismo tiempo, con los objetivos propios de cualquier tarea de la asignatura de Inglés que pretenda alcanzar un aprendizaje significativo por parte del alumnado, tales como repasar conocimientos lingüísticos, recordarle al alumnado que tiene a su alcance instrumentos muy valiosos que le pueden ayudar a aprender de una forma más autónoma, fomentar el gusto por la lectura, motivar la participación del alumnado y tratar temas interdisciplinares.

También fueron diversas las formas que barajamos para formular cada una de las cuestiones, intentando siempre que se tratara de preguntas claras, que requirieran, por lo general, respuestas cortas y concisas (por eso decidimos que casi todas las preguntas se contestaran simplemente seleccionando opciones con una cruz). Con ello, pretendíamos no aburrir al alumnado con una tarea larga y tediosa que le hiciera comenzar el estudio con desgana y desmotivación y, al mismo tiempo, queríamos obtener respuestas simples, claras y fáciles de contabilizar que facilitaran la labor de nuestro análisis.

Tuvimos que seleccionar, por tanto, aquellas preguntas que más se ajustaban a los objetivos que perseguimos con este trabajo, junto con la estructura que considerábamos más conveniente para facilitar tanto la labor de rellenarlo por parte del alumnado como el posterior proceso de análisis de datos que requería la investigación.

4.3.1.2. Segundo cuestionario

El segundo cuestionario fue la última tarea que llevamos a cabo en el aula, después de realizar los ejercicios de traducción e incluso los exámenes. Con él, por tanto, terminaba la recogida de datos entre los estudiantes.

La comparación entre los dos cuestionarios realizados fue de gran utilidad para ver la evolución que había mostrado el alumnado, si había mantenido los mismos gustos que reflejó en el primer cuestionario o si había cambiado en algo su actitud respecto a este tipo de actividades.

Como hicimos con el primer cuestionario, leímos detenidamente en clase cada una de las preguntas antes de contestarlas, con el fin de aclarar dudas y tratar de obtener respuestas fiables. De nuevo, les insistimos en la necesidad de responder con sinceridad.

También en esta ocasión elaboramos un cuestionario mixto, en el que aparecía un mayor número de preguntas cerradas, donde se aportaban una serie de opciones y el estudiante elegía aquellas que más se ajustaban a su caso, junto con algunas abiertas, donde el alumnado tenía que exponer su opinión mediante una respuesta desarrollada, y algunas mixtas, en las que podían añadir un comentario después de elegir las opciones deseadas.

El número de preguntas en este cuestionario fue trece, dos preguntas menos que en el primero. Al no ser necesario indagar acerca del uso del español que habían hecho en cursos anteriores en la clase de inglés (ya que nos habían proporcionado esta información

en el primer cuestionario), pudimos prescindir de dos preguntas relacionadas con este tema y centrarnos en el uso de la lengua materna y de la traducción que habíamos hecho en clase durante el proceso de investigación.

Como el primer cuestionario, este ofrecía diversos tipos de preguntas:

- Preguntas cerradas con una escala de Likert: número 1, 3, 6, 7, 10, 11 y 12.
- Preguntas abiertas: número 4 y 5.
- Preguntas mixtas: número 2, 8, 9 y 13.

Por supuesto, antes de rellenar el cuestionario, nos detuvimos en explicar cómo tenían que contestar cada pregunta (si tenían que elegir solo una opción, si podían elegir varias o si tenían que hacer un comentario para responder).

Para entender mejor la estructura de cada pregunta y su propósito, a continuación daremos una pequeña explicación seguida de la pregunta exacta que aparecía en el cuestionario. Con él pretendíamos, por tanto:

1. Comprobar si los alumnos y las alumnas creían que había sido útil usar la lengua materna para resolver ciertas dudas o para hacer nuestros ejercicios de traducción.

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☐ Sí, mucho	☐ Sí, bastante	☐ Regular
☐ No mucho	☐ No, nada	

2. Observar para qué tipo de actividades fue más útil usar el español. Esto nos podía ayudar a delimitar mejor, a partir de ese momento, los usos de la lengua materna en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

No debemos abusar de ella en clase, pero tampoco debemos prescindir de las ventajas que ofrece. Por eso viene bien saber muy bien para qué tipo de tareas resulta más útil y restringir su uso teniendo en cuenta estas consideraciones.

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna? (Marca con una X)

☐ Explicar gramática.	☐ Aclarar dudas de vocabulario.
☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.	
☐ Mantener la disciplina en la clase.	
☐ Otros:.....	

3. Ver si realmente disfrutaron traduciendo los textos seleccionados. De nada sirve preparar unas actividades muy completas, que aporten múltiples ventajas, si tienen el gran inconveniente de no captar el interés y la motivación del alumnado. Si conseguimos que disfruten con la tarea, veremos multiplicados los resultados y los objetivos de aprendizaje alcanzados.

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☐ Sí, mucho	☐ Sí, bastante	☐ Regular
☐ No mucho	☐ No, nada	

4. Analizar qué es lo que más y lo que menos les gustó de las actividades realizadas. Esto nos podía aportar ideas para ayudarnos, en un futuro, a adaptar mejor los ejercicios a las necesidades, intereses y características propias de nuestros estudiantes.

No obstante, no es fácil generalizar con el alumnado, porque lo que a un grupo le disgusta, puede funcionar bien en otro. Pero, a pesar de ello, estas respuestas podían ofrecer ideas interesantes para ponerlas en práctica en el futuro con estos u otros estudiantes.

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

.....

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

.....

5. Averiguar si las actividades realizadas les sirvieron para repasar y aprender tanto vocabulario como aspectos gramaticales. Respecto a la gramática, lo que más nos interesaba era si habían afianzado sus conocimientos del Pasado Simple, que aparecía en todos los textos con el fin de repasar el aspecto gramatical más importante que estábamos estudiando en ese momento.

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho	☐ Sí, bastante	☐ Regular
☐ No mucho	☐ No, nada	

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho	☐ Sí, bastante	☐ Regular
☐ No mucho	☐ No, nada	

6. Indagar acerca de los recursos que utilizaron para realizar sus traducciones, y compararlos con los que decían que utilizaban en un principio, para ver si se acostumbraron a usar nuevas herramientas que les ayudaran a conseguir un aprendizaje lo más significativo posible.

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☐ Diccionarios.
- ☐ Internet.
- ☐ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

7. Comprobar cómo habían abordado la traducción de las referencias culturales presentes en los textos, la atención y el interés que les habían prestado y los recursos que habían utilizado.

La respuesta a esta pregunta era vital para entender la motivación que habían sentido para investigar acerca de los aspectos culturales presentes en los textos. Según la respuesta seleccionada, podíamos saber si sencillamente habían ignorado la referencia cultural pertinente o si se habían molestado en conseguir entenderla para llegar a traducirla de la mejor manera posible, en caso de que fuera necesaria su traducción al español.

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☐ Investigué en Internet.

☐ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

8. Averiguar si estos textos les acercaron a la lectura de las obras completas.

En este sentido, no podemos olvidar la importancia de fomentar el gusto por la lectura, que es además uno de los objetivos principales de nuestro Proyecto Lingüístico de Centro. Hay que aprovechar cualquier oportunidad que les pueda animar a disfrutar con los libros y, para ello, es conveniente presentarles diversos tipos de textos y de obras, porque, de entre esa variedad, encontrarán lecturas que acabarán captando su interés.

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

9. Verificar si efectivamente este tipo de actividades motivaron la participación del alumnado y contribuyeron a construir un proceso de enseñanza y aprendizaje más enriquecedor, dando cabida a las diferentes opiniones para que todo el mundo se sintiera con la libertad necesaria para adquirir un papel fundamental en la clase.

Al respecto, la observación de la investigadora de todo lo sucedido en clase y las anotaciones realizadas en su diario supusieron también una fuente de información importante. No obstante, resultaba conveniente analizar la percepción que ellos habían podido tener de este y otros temas durante el proceso de investigación, y para ello el cuestionario nos proporcionaba la información directamente de nuestro alumnado, alcanzando un gran valor.

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho	☐ Sí, bastante	☐ Regular
☐ No mucho	☐ No, nada	

10. Comprender si estos textos les ayudaron a tratar temas interdisciplinarios y si eran conscientes de ello, porque en multitud de casos el alumnado trata en una asignatura contenidos propios de otras materias sin realmente darse cuenta.

En el texto de *Anne of Green Gables* aparecía la palabra *miles*. Para entender la equivalencia en kilómetros, tenían que realizar los cálculos necesarios, haciendo uso de las matemáticas. Lo mismo ocurría con este mismo término y con *inches* en el fragmento de *The Chronicles of Narnia*. En este texto, además, aparecía en negrita la palabra *war*, para que se preocuparan de buscar a qué guerra se refería el texto, introduciéndonos así en el campo de la Historia.

A pesar de la presencia de estos contenidos interdisciplinarios en los textos, hubo que detenerse especialmente en explicar esta pregunta, para que pudieran entenderla, ya

que la mayoría no creía haber trabajado en estos fragmentos ningún aspecto propio de otras asignaturas.

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

- ☐ Sí, mucho ☐ Sí, bastante ☐ Regular
☐ No mucho ☐ No, nada

11. Comprobar si, como conclusión o a modo de resumen, consideraban que había resultado beneficioso llevar a cabo estas actividades en clase.

Dada la importancia de que los estudiantes reflejaran con claridad su impresión general sobre los ejercicios realizados y los beneficios que habían encontrado en ellos (en caso de haber encontrado alguno), se les dio la oportunidad de que explicaran su respuesta, resumiendo las principales razones que les habían llevado a contestar «Sí» o «No».

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☐ Sí ☐ No
-

Si la importancia del primer cuestionario radicaba en la necesidad de averiguar cuáles eran las experiencias previas del alumnado respecto a la traducción y cuáles eran sus expectativas respecto a este tipo de tareas, el segundo cuestionario nos ofrecía una magnífica oportunidad para comprobar si esas expectativas se habían visto cumplidas total o parcialmente, qué había funcionado durante el proceso y qué debíamos mejorar en futuras intervenciones.

4.3.2. Obras elegidas

La selección de obras fue una labor compleja, ya que teníamos que escoger textos que cumplieran con una serie de requisitos importantes:

- Ampliar la visión del mundo de nuestros alumnos y nuestras alumnas, mediante la aparición de referencias culturales.

- Incluir un número considerable de verbos en Pasado Simple, tiempo verbal que estábamos estudiando en ese momento y que queríamos repasar con estas actividades.

- Facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera.

- Captar el interés y la motivación del alumnado, con el fin de conseguir una mayor participación y una actitud positiva hacia el aprendizaje.

- Fomentar el gusto por la lectura de obras de literatura infantil y juvenil.

- Trabajar la lengua extranjera desde un punto de vista interdisciplinar.

Con estos objetivos en mente, decidimos que todos nuestros textos tenían que incluir obligatoriamente los siguientes elementos:

- Alguna referencia cultural.

- Verbos en Pasado Simple.

- Algún nombre propio, concepto, palabra o expresión que fuera importante en el libro y que ayudara a los estudiantes a averiguar con mayor facilidad la obra de literatura infantil y juvenil a la que pertenecía el texto.

Dados los requisitos que acabamos de comentar al principio de este punto, además de estos aspectos, que considerábamos absolutamente necesarios en el texto, intentamos incluir también algún concepto interdisciplinar en algunos de ellos, como fue el caso de *miles* (textos 2 y 3) e *inches* (texto 3), ya que para entender bien estos conceptos tenían que usar las matemáticas para hacer los cálculos necesarios que les llevaran a pasar las millas a kilómetros y las pulgadas a centímetros. Asimismo, en el texto 3 contábamos con la

referencia a la Segunda Guerra Mundial, con la aparición de la palabra *war* al comienzo del fragmento.

Todas estas características y estos requisitos que nos propusimos enriquecían el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que ofrecían la posibilidad de trabajar con los textos desde diferentes perspectivas y explotando recursos de diversa índole, de los que esperábamos conseguir importantes frutos.

Teníamos claro que queríamos trabajar con obras de literatura infantil y juvenil, con la esperanza de que, al acercarse a ellas, el alumnado sintiera curiosidad y se animara a leer estas u otras obras. Sabemos que los adolescentes de hoy en día no se caracterizan generalmente por su gran afición por la lectura, y por eso no podemos desaprovechar cualquier oportunidad que pueda ayudarnos a acercarles un poco más a los libros.

A la preparación de los materiales, se añadía una dificultad más: buscar textos extraídos de obras originales de literatura infantil y juvenil. Mi experiencia con estos alumnos y estas alumnas de los dos grupos me ha llevado a comprender que sentían un mayor interés por la lectura y traducción de textos originales que por aquellos que estaban adaptados. El hecho de verse capaces de entender un texto escrito para personas cuya lengua materna es el inglés les hacía tener más confianza en sí mismos y motivarse en mayor medida que con textos adaptados. Además, no podemos olvidar las ventajas que Leonardi (2010) le atribuye al trabajo con textos auténticos:

there are undoubtedly several advantages in using them for pedagogical purposes, such as:

- 1) Bringing students into direct contact with real-world facts
- 2) Providing students with authentic exposure to language forms and uses rather than artificially designed language features
- 3) No alterations or manipulations are carried out thus making the language appear genuine and content-based
- 4) Large availability of material which keeps up-to-date not only with real-world facts but also with language changes (e.g. introduction and/or coinage of new words) (p. 85)

A pesar de que efectivamente nos resultaba interesante trabajar con textos reales, que no estuvieran sujetos a ningún tipo de manipulación, debíamos tener en cuenta que estábamos trabajando con estudiantes de 1º ESO, incapaces de enfrentarse a cualquier texto original. Ello nos llevó a leer detenidamente diferentes obras de literatura infantil y juvenil, hasta localizar textos de baja dificultad que además tuvieran aspectos culturales y/o interdisciplinares, que pudieran añadir valor a la actividad. A pesar de ello, en los tres textos que seleccionamos, tuvimos que quitar algunos fragmentos (señalándolo siempre debidamente) para no dificultar en exceso el trabajo.

Aquí llegamos a otro punto importante: buscar el nivel de dificultad adecuado. Por lo general, si un texto resulta demasiado difícil para los estudiantes, se cansan, pierden la motivación y empiezan a trabajar con desidia. Si es demasiado fácil, se aburren y pierden igualmente las ganas de trabajar. No podemos encontrar un texto perfecto para todo el alumnado, porque está claro que en una clase, aunque sea bilingüe, hay una variedad importante de niveles, intereses, necesidades, aptitudes y actitudes, y ello hace que sea imposible acertar de pleno con todos los alumnos y todas las alumnas. Por consiguiente, intentamos acercar la dificultad de nuestros textos al nivel medio de la clase y ayudar, en ciertos aspectos, a aquellos estudiantes con más dificultades.

Todos estos factores hicieron que la selección de textos no fuera nada fácil. En palabras de Alcarazo y López (2014),

Dedicar tiempo a la elección de los textos a traducir es esencial: deben ser variados e interesantes, y representar una variedad de registros y estilos. Es imprescindible que el profesor analice los textos detenidamente antes de usarlos, de igual manera que haría con otros materiales de lectura, audio, etc., para evaluarlos según el objetivo que busca en clase (ya sea la práctica de una cierta estructura o ya sea el repaso de cierto léxico, etc.) y adaptarlos al nivel de los estudiantes. Un texto demasiado difícil puede obtener el resultado contrario al que buscamos, causando desmotivación y confusión si aparecen estructuras gramaticales que no se han tratado todavía o léxico con el que los estudiantes no están en absoluto familiarizados.

Estos textos, además, constituían una pieza clave para la investigación y había que ser minuciosos en la búsqueda para conseguir que cumplieran con los requisitos expuestos al principio de este punto, ya que de estos fragmentos iba a depender en gran medida la actitud y el interés del alumnado hacia las actividades propuestas. Por ello, merecía la pena detenerse hasta conseguir textos que realmente se ajustaran a nuestras necesidades, independientemente del tiempo que esta búsqueda llevara consigo. Es más, debemos recordar que siempre es necesario hacer el esfuerzo de preparar de forma adecuada los materiales que vayamos a usar en clase, aunque no formen parte de ningún tipo de investigación, ya que ello va a marcar el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tras muchas horas revisando obras de literatura infantil y juvenil, fueron tres los textos seleccionados, extraídos de los siguientes libros:

4.3.2.1. Texto 1: *Harry Potter and the Philosopher's Stone*

4.3.2.1.1. *Descripción y resumen de la obra*

Joanne Kathleen Rowling publicó *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (traducido al español como *Harry Potter y la piedra filosofal*) en 1997. Este fue el primero de los siete libros de la famosa saga que cambió la vida de la autora para siempre.

El libro cuenta que un poderoso hechicero oscuro llamado Lord Voldemort mató a los padres de Harry cuando él era un bebé. Después, apuntó con su varita al niño, pero, debido al sacrificio de amor que había hecho su madre por él, la maldición de Voldemort fue desviada hacia él de regreso y, como resultado, su cuerpo fue destruido. Además, apareció una cicatriz con forma de relámpago sobre la frente de Harry, que se convertiría en un símbolo en el mundo mágico. Despojado de su poder, Voldemort huyó a Albania para esperar el día en que pudiera poseer un cuerpo y recuperar su poder.

Tras la muerte de sus padres, Harry tuvo que irse a vivir con sus familiares más cercanos, su tía Petunia (hermana de su madre), su marido Vernon y el hijo de ambos, Dudley. Nunca lo trataron bien y además jamás le hablaron de las habilidades mágicas que sus padres habían tenido y que él había heredado.

Una semana antes de cumplir 11 años, Harry comenzó a recibir cartas, en las que se le comunicaba que había sido aceptado en el Colegio Hogwarts de Magia y Hechicería. Finalmente, un enviado especial de este colegio, Hagrid, vino a por él y le explicó quién era y qué tipo de poderes tenía.

En su camino hacia el colegio, conoció a Ron Weasley y a Hermione Granger, quienes se convertirían en sus dos grandes amigos y compañeros de aventuras.

Al llegar, comprobaron que los estudiantes estaban divididos en cuatro casas: Slytherin, Ravenclaw, Gryffindor y Hufflepuff. Tras la Ceremonia de Sorteo, a Harry, Ron y Hermione se les adjudicó la casa Gryffindor. Durante el curso, se fue consolidando su amistad con estos dos compañeros de Gryffindor y su enemistad con Draco Malfoy, de la casa Slytherin.

Un día, los tres amigos descubrieron un perro de tres cabezas, que protegía una puerta prohibida en Hogwarts. Después de muchas especulaciones, llegaron a la conclusión de que tras esa puerta estaba guardada la legendaria Piedra Filosofal, que era un objeto mágico muy poderoso, porque producía el elixir de la vida, y creían que el profesor Severus Snape estaba intentando robarla para ayudar a Lord Voldemort a recuperar su cuerpo y volver a la vida.

Los tres amigos atravesaron finalmente la puerta y, tras superar diversas trampas que había en el camino, descubrieron que solo Harry podía llegar hasta la piedra. Fue entonces cuando el protagonista descubrió que no era Snape, sino el Profesor Quirrel, quien estaba tratando de robarla, poseído por Voldemort. Afortunadamente, Harry salió

victorioso de la lucha que tuvo lugar allí y, de nuevo, sobrevivió al poder de Voldemort. Todo ello hizo que Dumbledore, director del colegio, decidiera destruir la piedra.

Al finalizar el curso, Harry tuvo que volver con sus tíos y su primo a pasar las vacaciones. Tras el verano, podría volver a Hogwarts, donde le quedaban por vivir multitud de aventuras...

4.3.2.1.2. *El texto*

And the old man hugged Mr. Dursley [...]

Mr. Dursley stood rooted to the spot. He had been hugged by a complete stranger. He also thought he had been called a Muggle, whatever that was. [...] He hurried to his car and set off for home, hoping he was imagining things [...]

Mr. Dursley tried to act normally. When Dudley had been put to bed, he went into the living room in time to catch the last report on the evening news:

“And finally, bird-watchers everywhere have reported that the nation’s owls have been behaving very unusually today.”

“[...] it’s not only the owls that have been acting oddly today. Viewers as far apart as Kent, Yorkshire, and Dundee have been phoning in to tell me that instead of the rain I promised yesterday, they’ve had a downpour of shooting stars! Perhaps people have been celebrating **Bonfire Night** early –it’s not until next week, folks!”

4.3.2.1.3. *Motivos para la elección de este texto*

Tras su publicación y hasta el día de hoy, Harry Potter ha roto moldes y ha conseguido atraer a niños, adolescentes y adultos de todo el mundo. Su éxito ha sido tan brutal que se ha mantenido a lo largo de los años y, por eso, parece lógico pensar que nuestro alumnado (o al menos, buena parte de él) pueda preferir esta obra a muchas otras.

Los libros de Harry Potter presentan también una forma interesante de trabajar con el alumnado la educación en valores. El hecho de que los protagonistas sean adolescentes hace que los estudiantes de esta edad puedan sentirse identificados con ellos y con los valores que ellos transmiten, como la amistad, el respeto, el amor por los animales, la importancia de la familia, la justicia, etc.

Además, nuestra experiencia docente nos ha permitido observar un interés especial del alumnado de 1º y 2º ESO (que se reduce normalmente entre los estudiantes de cursos superiores) por las películas de Harry Potter. De hecho, en más de una ocasión, hemos cedido ante la insistencia del alumnado y hemos visto en inglés alguna de sus películas o algún fragmento, actividad con la que todos hemos disfrutado y que hemos completado con diversos tipos de ejercicios.

Debido a esta experiencia previa con el alumnado de 1º y 2º ESO con Harry Potter, pensamos que sería interesante buscar algún texto de entre los siete libros que hay, que incluyera algún aspecto cultural del mundo anglosajón que pudiera llamarles la atención. Finalmente, encontramos este fragmento, donde se mencionaba la «Bonfire Night», referencia cultural que tendrían que entender para llevar a cabo la traducción en 1º ESO A, y para contestar la última pregunta del ejercicio escrito en 1º ESO B.

4.3.2.2. Texto 2: *Anne of Green Gables*

4.3.2.2.1. *Descripción y resumen de la obra*

Anne of Green Gables (*Ana la de Tejas Verdes* en español) fue publicada por Lucy Maud Montgomery en 1908. La serie que escribió la autora sobre Ana está compuesta por ocho libros, y este es el primero. A lo largo de estos libros, se relata toda la vida de Ana Shirley, desde que es una niña pequeña hasta que se hace mayor, y se convierte en una mujer casada y con hijos.

Este primer libro habla de la infancia de Ana, una niña de unos once años, que, desde que se quedó huérfana a los tres, tuvo que vivir con distintas familias que no la llegaron a tratar nunca bien y que abusaron de su trabajo, a pesar de lo pequeña que era.

Su sorprendente imaginación le ayudaba a afrontar la dura realidad en la que vivía y le permitía ser un poquito más feliz. Su pelo rojo y sus pecas le hacían sentirse tremendamente desgraciada y soñaba con tener un aspecto físico diferente. Era extrovertida, nerviosa, habladora e inteligente, y se pasaba la vida buscando almas gemelas entre todos los que la rodeaban.

Finalmente, acabó en un orfanato y fue allí donde, por error, fue enviada a casa de Matthew y Marilla Cuthbert, dos hermanos solteros, de avanzada edad, que en realidad querían adoptar un niño para ayudar a Matthew en las labores de su granja, llamada Tejas Verdes. Como consecuencia de esta confusión, Ana no fue muy bien recibida en Tejas Verdes, sobre todo por Marilla, que se oponía por completo a que la niña se quedara allí.

Sin embargo, Ana supo ganarse rápidamente el cariño de los dos hermanos, con sus alocadas meteduras de pata, su inocencia, sus emociones y sus ocurrencias. Decidieron quedarse con ella, se integró rápidamente en el nuevo hogar y, después de un tiempo, ni Matthew ni Marilla podían imaginarse Tejas Verdes sin ella.

Allí conoció a personas que marcaron su vida, como:

- Diana, su amiga del alma y compañera en el colegio, con la que vivió grandes momentos de juegos y fantasía.

- Gilbert Blythe, un chico guapo e inteligente, con el que tenía una importante rivalidad en los estudios y con el que se enemistó desde un primer momento por llamarla «zanahoria», haciendo referencia a su pelo, aunque con el tiempo la relación cambiaría.

- La señora Lynde, una vecina chismosa y entrometida que no siempre hacía comentarios muy oportunos.

- La señorita Stacy, excelente profesora que supuso una revolución en los métodos pedagógicos que se habían usado anteriormente en la escuela y que jugó un papel fundamental en la educación de Ana y en su éxito académico.

A lo largo de la novela, los personajes van evolucionando y van aprendiendo a adaptarse a los cambios y a las circunstancias. Ana va creciendo y madurando también: poco a poco sus aventuras van pasando de ser simples travesuras a tratarse de cosas más serias, como los estudios y los planes de futuro. Las diferentes anécdotas que protagoniza a lo largo del libro y, sobre todo, la muerte de Matthew, que era como un padre para ella, la van haciendo crecer y afrontar la realidad de forma muy distinta a como lo hacía cuando llegó a Tejas Verdes.

La historia se desarrolla a principios del siglo XX en la Isla del Príncipe Eduardo, en Canadá. Sus páginas nos acercan al modo de vida de la gente de Canadá de aquella época, donde el principal objetivo de las mujeres era ser buenas amas de casa y esposas, donde la educación no estaba al alcance de todos y donde los cánones de belleza eran distintos a los actuales: se pensaba que las mujeres gorditas eran más hermosas que las delgadas, y el pelo rojo era considerado feo y desagradable; de ahí, los terribles complejos de Ana, que le llevaron a cometer múltiples errores a lo largo de la historia.

4.3.2.2.2. *El texto*

“Where were you born and how old are you?”

“I was eleven last March,” said Anne [...]. “And I was born in Bolingbroke, Nova Scotia. My father’s name was Walter Shirley, and he was a teacher in the Bolingbroke High School. My mother’s name was Bertha Shirley. [...] She died of fever when I was just three months old. [...] And Father died four days afterwards from fever too. [...] Father and Mother had both come from places far away and it was well known that they hadn’t any

relatives living. Finally Mrs Thomas said she'd take me, though she was poor and had a drunken husband. [...] I lived with them until I was eight years old. I helped look after the Thomas children –there were four of them younger than me– [...]"

"Once, when I lived in Marysville, Mr Thomas hired an express-wagon and took us all to spend the day at the shore **ten miles** away. I enjoyed every moment of that day, even if I had to look after the children all the time. I lived it over in happy dreams for years."

4.3.2.2.3. Motivos para la elección de este texto

Ana la de Tejas Verdes es un clásico de la literatura infantil y juvenil, que ha cruzado los límites del tiempo, de la edad o de la cultura, gracias no solo de la letra impresa sino también a varias adaptaciones cinematográficas que han tenido una repercusión importante. Sus personajes entrañables, sus divertidas historias, los valores y los sentimientos que en ella aparecen no pasan de moda, y todo ello se une a la exquisitez con que la obra está escrita.

Como ocurría con Harry Potter, nuestro alumnado puede llegar a sentirse bastante identificado con la protagonista del libro en muchos aspectos, y ello puede resultar muy beneficioso para motivarse más con la lectura y nutrirse más tanto de los aspectos culturales que aparecen como de los valores que se transmiten, tales como la responsabilidad, el esfuerzo, la importancia de la familia, la amistad, el amor por la naturaleza y el saber disfrutar de las pequeñas cosas de la vida.

No obstante, es cierto que *Ana la de Tejas Verdes* no es probablemente tan conocida entre los adolescentes de hoy día como lo era hace unos años. A pesar de ello, hace cinco años años tuvimos la oportunidad de trabajar una lectura adaptada de esta obra con antiguos alumnos y antiguas alumnas, y desde un primer momento se encariñaron con la protagonista y empezaron a disfrutar de la lectura. Esto nos llevó a pensar que, aun en el

caso de que no supieran nada de esta obra, podía ser interesante trabajar con ella y ampliar un poco más sus conocimientos literarios.

En esta obra hay algunos aspectos culturales relacionados con la comida, pero finalmente nos decantamos por este texto, donde aparece la palabra *miles*. Además de considerar interesante ver si el alumnado entendía realmente el concepto, el texto nos ofrecía un buen resumen de la vida de Ana, con el que podía captar el interés del alumnado por la obra.

4.3.2.3. Texto 3: *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe*

4.3.2.3.1. *Descripción y resumen de la obra*

Clive Staples Lewis relata, en sus siete libros sobre Narnia, las aventuras de una tierra de fantasía y magia, donde aparecen animales parlantes y criaturas mitológicas que se debaten entre el bien y el mal.

Este primer libro de la serie, titulado en español *El león, la bruja y el armario*, fue publicado en 1950, pero la originalidad de la historia, la calidad de sus páginas y las adaptaciones cinematográficas que se han hecho de él han hecho posible que esta historia siga siendo actualmente una de las favoritas de muchos jóvenes.

Cuenta la historia de cuatro hermanos (Peter, Susan, Edmund y Lucy Pevensie), que fueron enviados a la casa de un anciano profesor, para refugiarse de los bombardeos durante la Segunda Guerra Mundial. Un día, jugando al escondite, Lucy, la hermana menor, encontró un armario en una habitación de la casa. Se adentró en él y este le condujo a un mundo encantado, cubierto de nieve, con criaturas mitológicas y con animales capaces de hablar.

Allí conoció a Tumnus, un fauno que le contó que aquella tierra se llamaba Narnia y que estaba condenada a un invierno interminable, sin Navidad, como consecuencia de un

hechizo realizado por una bruja malvada, la Bruja Blanca, Reina de Narnia, que lo controlaba todo.

A través del armario, Lucy volvió de nuevo a la casa del profesor y les contó a sus hermanos lo que le había pasado, pero estos no la creyeron hasta que ellos mismos visitaron este mágico lugar.

Una vez allí, Edmund fue el primero en conocer a la malvada Bruja Blanca, se dejó seducir por ella y esta le prometió que podría ser el príncipe de Narnia si le llevaba a sus hermanos a su castillo.

Mientras paseaban por Narnia, los hermanos se encontraron con un castor, que les habló del león Aslan, noble y poderoso, y de una profecía que decía que dos hijos de Adán y dos hijas de Eva llegarían a Narnia para derrotar a la Bruja Blanca y convertirse en los verdaderos reyes de Narnia, devolviendo la paz al lugar. El castor y su señora creían que los hermanos Pevensie eran los destinados a cumplir con la profecía y les comunicaron que debían encontrarse con Aslan en la Mesa de Piedra para, juntos, intentar derrotar a la Bruja Blanca y devolver por fin la paz a Narnia.

Durante la conversación con el castor, a Edmund le traicionaron sus deseos de ser príncipe, como le había prometido la Bruja Blanca, y fue a verla a su castillo. Una vez allí, cuando la Bruja comprobó que había ido solo, entró en cólera, pero no se deshizo de él: lo usó para llegar hasta sus hermanos.

A pesar de todo, Peter, Susan y Lucy pudieron rescatar a Edmund, los cuatro conocieron al gran león Aslan y participaron en una dura batalla para derrotar a la Bruja Blanca y liberar a Narnia de su tiranía. Los cuatro hermanos se convirtieron así en los grandes soberanos de aquel maravilloso mundo y su reinado fue la etapa más feliz en la tierra de Narnia.

Sin embargo, un día, cuando estaban de caza, encontraron un armario, se adentraron en él y volvieron de esta forma al mundo del que provenían, donde seguían siendo niños y donde parecía que el tiempo no había pasado.

4.3.2.3.2. *El texto*

Once there were four children whose names were Peter, Susan, Edmund and Lucy. This story is about something that happened to them when they were sent away from London during the **war** because of the air-raids. They were sent to the house of an old Professor who lived in the heart of the country, **ten miles** from the nearest railway station and **two miles** from the nearest post office.

[...] They looked into a room that was quite empty except for one big wardrobe. [...]

Looking into the inside, she saw several coats hanging up –mostly long fur coats. [...] She immediately stepped into the wardrobe. [...] She took a step further in –then two or three steps [...]

“This must be a simply enormous wardrobe!”, thought Lucy, going still further in [...] And then she saw that there was a light ahead of her; not a few **inches** away where the back of the wardrobe ought to have been, but a long way off. Something cold and soft was falling on her. A moment later she found that she was standing in the middle of a wood at night-time with snow under her feet and snowflakes falling through the air.

4.3.2.3.3. *Motivos para la elección de este texto*

Las *Crónicas de Narnia* es otro clásico de la literatura infantil y juvenil, cuya difusión aumentó aun más gracias a las adaptaciones cinematográficas que se han hecho de la historia.

Una de las escenas más famosas de este primer libro y de la correspondiente película es el momento en el que Lucy, la hermana menor, se mete en un armario que

encuentra en una habitación de la casa y, avanzando dentro de él, llega de forma inesperada a Narnia. Nos pareció interesante reflejar esa escena en el fragmento seleccionado, ya que podía ayudar mucho al alumnado a averiguar a qué obra pertenecía. De hecho, al trabajar con estos fragmentos en clase, siempre hemos empezado leyéndolos sin decir en qué obras se incluían, con la idea de que el alumnado pudiera averiguarlo por sí mismo.

Este texto contaba también con otras características interesantes, que lo hacían aun más atractivo para nuestra investigación. Además de incluir un buen número de verbos en Pasado Simple, que nos servirían para seguir repasando este tiempo verbal, este fragmento nos ofrecía otros beneficios interesantes:

- La referencia a la Segunda Guerra Mundial, al hablar de *war* en la tercera línea, lo que nos permitía trabajar con aspectos interdisciplinarios.

- El repaso del concepto *miles*, que aparece dos veces en la cuarta línea, y que ya habían aprendido con el texto de *Ana la de Tejas Verdes*.

- La aparición de *inches* en la undécima línea (último párrafo), introduciendo un concepto que no conocían hasta el momento y que, junto a *miles*, les sirvió para comprender que la medición en kilómetros y centímetros no siempre es lo habitual en otras culturas.

Además, nos parecía interesante acercar al alumnado a una historia que trabaja la educación en valores tan importantes como el poder de la familia, el valor, la esperanza en los momentos difíciles y la lucha entre el bien y el mal.

En el capítulo 6 explicaremos cómo ha transcurrido el trabajo con estos tres textos en clase con ambos grupos.

4.3.3. Traducciones para 1º ESO A

Para sacarle el mayor partido a nuestras traducciones, les expliqué a los alumnos y las alumnas, de la forma más clara posible, que no podemos considerar al traductor como un mero transmisor de palabras y significados entre dos lenguas, sino como un especialista multicultural que tiene que recrear y mostrar para una cultura meta un texto impregnado por una cultura de origen. Como afirma Vidal (1996), haciendo referencia a varios autores,

Al traducir debemos tener muy presente que el texto no es un artefacto aislado sino un texto en situación (Vermeer) inserto en un contexto sociocultural (Hönig y Kussmaul) y que tiene una función. La traducción es un proceso intercultural (Hölz-Mäntäri) que participa holísticamente de varias disciplinas (Snell-Hornby) (p. 191).

En consecuencia, los estudiantes tenían que entender la importancia de dejar de ceñirse a la traducción literal a la que estaban acostumbrados y esforzarse por entender bien el texto origen, con el fin de plasmar en el texto meta su significado, su carga cultural y sus características esenciales, es decir, poco a poco debían comprender «la imposibilidad del trasvase perfecto y la necesidad de tomar en consideración las culturas de ambos textos a la hora de traducir» (ídem).

La traducción se presenta además como una herramienta útil para atender a la diversidad de características, intereses, habilidades y actitudes que podemos encontrar en clase. En este sentido, la traducción ofrece una ventaja importante: aunque no todos los estudiantes necesiten dedicarle el mismo tiempo, los mismos recursos y el mismo esfuerzo a la actividad, al final todo el alumnado podrá realizar la traducción, con mayor o menor éxito. Algunos estudiantes tendrán que buscar más palabras en el diccionario, investigar más y dedicarle más tiempo para conseguir un buen resultado, pero al final podrán traer su traducción hecha.

Este ha sido uno de los motivos que nos llevó a pensar que lo mejor era que hicieran las traducciones en casa, tras leer el texto y hacer algunas aclaraciones previas en clase. De esta forma, le dábamos libertad a cada estudiante para trabajar tranquilamente en casa hasta conseguir el resultado deseado, fomentando así el trabajo autónomo y el aprendizaje significativo. Si las hacíamos en clase, corríamos el riesgo de que algunos alumnos y algunas alumnas con más dificultades desistieran por la falta de tiempo y de recursos, acabarían copiando la traducción del compañero o compañera, o simplemente la dejaran en blanco para copiar directamente las mejores opciones durante la corrección.

El hecho de permitirles hacerlas en casa también tenía sus riesgos: podían buscar a alguna persona que les ayudara a traducir el texto y, con ello, se perdería gran parte del esfuerzo y del aprendizaje que se buscaba con la actividad. Por ello, fue necesario hablar con ellos seriamente antes de comenzar a trabajar con las traducciones para explicarles que no había una traducción perfecta y que no importaba si sus traducciones tenían algunos errores, ya que podríamos aclararlos durante la corrección sin ningún problema. Lo que sí era importante era que hicieran su traducción solos, usando los recursos y el tiempo que necesitaran, pero solos. Únicamente podrían hacer consultas puntuales a otras personas, y casi siempre para entender los aspectos culturales que pudiera ofrecer cada texto. Como conocíamos el nivel de inglés de cada estudiante, resultaba bastante fácil averiguar si habían hecho solos la traducción o si se la había hecho alguien; como ellos sabían que lo podíamos averiguar sin problemas y temían tanto disgustar a sus profesores o sacar mala nota (característica común del alumnado bilingüe de todo el centro), no hubo problemas en este sentido a lo largo de la investigación.

Con los diferentes textos trabajamos siguiendo los mismos pasos, que se reflejan en la «ficha de intervención» que aparece en el Anexo 1:

- Actividad 1. Activación del *background knowledge* y predicción a través de preguntas de vocabulario.

Para comenzar, extraíamos varias palabras del texto que íbamos a leer y traducir, comentábamos su significado y, de esta forma, contextualizábamos la actividad. Asimismo, nos deteníamos en los verbos que aparecían en Pasado Simple en el texto, para memorizar su forma y recordar o averiguar su infinitivo y participio.

- Actividad 2. Lectura en voz alta del texto, para intentar averiguar a qué obra pertenecía.

Tras pedir voluntarios, elegíamos a alguien para leer el texto. Después de la lectura, preguntábamos si conocían la obra a la que pertenecía el fragmento, si la habían leído y, en caso afirmativo, si les había gustado. Como, por lo general, la mayoría de los estudiantes no sabían reconocer la obra con una sola lectura, les dejaba investigar en casa para retomar el tema al día siguiente.

- Actividad 3. Traducción del texto.

Tras aclarar en clase algunos aspectos de gramática o vocabulario que pudieran resultar especialmente difíciles, los alumnos y las alumnas hacían la traducción en casa.

- Actividad 4. Comparación de traducciones en parejas.

Los estudiantes trabajaban durante unos cinco minutos en parejas, para comparar sus traducciones y aclarar algunas dudas antes de comenzar con la corrección en grupo.

- Actividad 5. Corrección de la traducción.

Antes de traducir cada una de las oraciones del texto, pedíamos voluntarios. Siempre salían varios e íbamos eligiendo diferentes personas para la traducción de cada oración. El estudiante elegido leía su traducción de esa oración en voz alta y, a partir de ahí, hacíamos las correspondientes correcciones, comentábamos otras alternativas y aclarábamos todas las dudas que hubieran podido surgir, sobre todo las relacionadas con

los aspectos culturales. Al finalizar con una oración, pasábamos a la siguiente, con otra persona voluntaria, y así hasta el final.

De las diferentes actividades que llevábamos a cabo, esta última era a la que más tiempo dedicábamos en clase y de la que más podía enriquecerse el estudiante, gracias no solo a su trabajo individual, sino también al intercambio de experiencias y opiniones con el resto de compañeros y compañeras. De esta forma, les ayudábamos a construir entre todos el aprendizaje a partir de las opciones, ideas e investigaciones que cada uno aportaba al trabajo común, y aprovechábamos así las ventajas del trabajo cooperativo del que habla Perrenoud (2004b):

Basta con que se les asigne una tarea cooperativa que provoque conflictos sociocognitivos (Perret Clermond, 1979; Perret-Clermond y Nicolet 1988) y favorezca la evolución de las representaciones, los conocimientos, los métodos de cada uno mediante la confrontación con otras maneras de ver y hacer. La confrontación de puntos de vista estimula una actividad *metacognitiva* de la que cada uno saca un beneficio (Allal, 1993a, b; Grangeat, 1997; Lehrs, 1998; Rouiller, 1998), incluso si esto no desemboca en una acción colectiva (pp. 51-52).

De esta forma, permitíamos que los estudiantes disfrutaran de un papel protagonista en su propio aprendizaje y les hacíamos ver que no existía una traducción única y perfecta, sino que podíamos encontrar múltiples versiones perfectamente válidas. En palabras de Leonardi (2010),

The notion of participation is bound to that of motivation and in a translation-based activity it is fundamental to adopt a student-centred approach where students are in charge of the translation task and the teacher is only the moderator or facilitator. Teachers and their translated versions should not be regarded as the ultimate source of wisdom for students. It is, therefore, fundamental to stress from the very beginning that the 'perfect' translation does not exist; there can be 'good' and 'bad' translations or 'acceptable' and 'less acceptable' translations. Furthermore, more than one translation can be good and acceptable (p. 86).

Al finalizar, los estudiantes nos entregaban sus traducciones, con todas las correcciones (en otro color) que habían hecho.

4.3.4. Preguntas de comprensión por escrito y actividades orales para 1º ESO B

Con 1º ESO B, usamos también estos tres textos, por los mismos motivos y por las mismas ventajas que hemos comentado anteriormente, pero cambiamos el tipo de ejercicios, con el fin de estudiar cómo se había enfrentado el alumnado a ambos tipos de actividades y valorar cuál de ellas había sido más provechosa, no solo para repasar elementos lingüísticos, sino también para interiorizar aspectos culturales, acercarse a la lectura de obras de literatura infantil y juvenil, observar tanto la participación como la motivación del alumnado durante el proceso e incluso tratar conceptos interdisciplinares que pudieran ser interesantes y que enriquecieran la clase de inglés.

Aunque comenzábamos trabajando de la misma manera (leyendo el texto y tratando de averiguar a qué obra pertenecía), los alumnos y las alumnas de 1º ESO B, en lugar de la traducción, hicieron preguntas de comprensión sobre el texto escritas y orales. Respecto a la ficha de intervención que hemos comentado en el apartado anterior al hablar de 1º ESO A, en 1º ESO B mantuvimos, por tanto, las actividades 1 y 2. Las restantes quedaron en este grupo de la siguiente manera:

- Actividad 3. Realización de ejercicios de comprensión escrita.

Los alumnos y las alumnas hacían estos ejercicios en casa. Para ayudarles, aclarábamos en clase, cuando les dábamos la actividad, parte del vocabulario y de los aspectos gramaticales que podían resultar más difíciles.

- Actividad 4. Corrección de los ejercicios de comprensión escrita.

Para corregir estas actividades, siempre pedíamos voluntarios e intentábamos escoger un estudiante diferente para cada pregunta, con el fin de que participara el mayor número posible de estudiantes. Una vez que el estudiante daba su respuesta, los demás compañeros y compañeras podían dar su opinión y ofrecer otras alternativas.

- Actividad 5. Realización en clase de actividades orales.

Con el fin de potenciar las destrezas orales del grupo, que en ese sentido se encontraba en una ligera desventaja respecto a 1º ESO A, se realizaron una serie de preguntas orales, que se detallarán a continuación. Con ellas, pudimos practicar las destrezas de *listening* y *speaking* de la forma más amena y relajada posible, al trabajar con contenidos de tipo cultural, y también al aportar opiniones y experiencias lectoras mediante el uso exclusivo del inglés.

Al concluir la clase, los alumnos y las alumnas entregaban las actividades de comprensión escrita corregidas, para que pudiéramos revisar el trabajo realizado. Además, al pedir que entregaran las actividades, les hacíamos saber que se trataba de ejercicios importantes, que iban a ser revisados por la profesora y esto, por lo general, les animaba a esmerarse más al hacer el trabajo en casa.

Cuando surgían dudas sobre los aspectos culturales o interdisciplinares del texto al corregir los ejercicios, en lugar de contestarlas, les animábamos a investigar en casa sobre esos temas y traer la información para hablar de todo ello en la próxima clase.

Resulta interesante mencionar que estos estudiantes, tras realizar sus preguntas de comprensión y corregirlas, pidieron traducir los textos, tal y como estábamos haciendo en 1º ESO A. No les habíamos comentado en ningún momento que estábamos haciendo traducciones con los compañeros y compañeras del otro grupo, pero habían hablado con ellos, se lo habían contado y en 1º ESO B estaban deseando que hiciéramos nosotros lo mismo. No hay prueba más clara de la motivación que podía sentir el alumnado de 1º ESO A con estos textos y con sus traducciones, ya que, si no le hubieran contado con ilusión y entusiasmo a los estudiantes de 1º ESO B lo que estaban haciendo, estos no hubieran pedido hacer lo mismo.

Como había que ser rigurosos con los planteamientos de la investigación, les explicamos que no íbamos a traducir estos textos, y les prometimos hacer alguna traducción interesante cuando termináramos con el estudio que estábamos llevando a cabo.

A continuación se exponen las diferentes preguntas, tanto orales como escritas, que se elaboraron para los tres textos con los que trabajamos:

4.3.4.1. Harry Potter and the Philosopher's Stone

Las preguntas de comprensión que se hicieron por escrito fueron las siguientes:

1. Who hugged Mr. Dursley?
2. What did Mr. Dursley do when he went into the living room?
3. How were the owls behaving that day?
4. What happened with the stars?
5. What is Bonfire Night?

Tras finalizar con ellas, se plantearon de forma oral estas preguntas:

1. Have you ever read any of the Harry Potter books?
2. Do you like these books?
3. Who is the author? Where is she from?
4. Have you seen the films? Did you like them?
5. Did you know the story about Guy Fawkes before working with this text?

4.3.4.2. Anne of Green Gables

Después de leer el texto, los alumnos y las alumnas contestaron por escrito a las siguientes preguntas de comprensión:

1. How old is Anne?
2. Where was she born?
3. What was her father's job?
4. How old was Anne when her mother died?
5. What happened when her mother and father died?
6. Did Anne enjoy the day by the sea?

Estas fueron las preguntas orales con las que trabajamos:

1. What was the distance from their house to the beach, where Anne went with Mr Thomas and his family?
2. How many kilometers are there in one mile?
3. Have you ever read this book?
4. Did you know anything about *Anne of Green Gables* before reading this text and talking about Anne in class?
5. Who is the author of this book?

4.3.4.3. *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe*

En este texto, los estudiantes trabajaron por escrito las siguientes preguntas de comprensión:

1. What were the children's names?
2. Where did the old Professor live?
3. Why did the children go with him?
4. What did the girl see inside the wardrobe?
5. What did Lucy find at the end of the text?

A continuación, se realizaron las siguientes preguntas, que tenían que contestar de forma oral:

1. What do you know about the war mentioned in the text? What war is it?
2. How far was the Professor's house from the nearest railway station and the nearest post office?
3. How many kilometers are there in:
 - a) ten miles? –
 - b) two miles? –
4. Where was the light that Lucy saw inside the wardrobe?
5. What is an inch?
6. Have you ever read this book?
7. Have you ever seen the film? Did you like it?
8. Who is the author of this book?

Así, puesto que se tarda más en traducir un texto que en hacer estas preguntas de comprensión escrita, compensábamos ese ahorro de tiempo con más práctica de la lengua oral al hablar de la investigación que habían hecho en casa sobre la obra y su autor, sobre los aspectos culturales e incluso sobre los temas interdisciplinarios presentes en los textos.

4.3.5. Exámenes

Comenzamos esta tesis doctoral con la firme idea de que los ejercicios de traducción, si se seleccionan los textos con esmero, pueden aportar un buen número de ventajas a la clase de inglés. Aunque en todo momento hemos puesto un mayor hincapié en el acercamiento al conocimiento de aspectos culturales, la traducción obviamente puede

ser de gran ayuda para asimilar y repasar elementos gramaticales y léxicos, ofreciendo así una alternativa a los monótonos ejercicios de gramática y vocabulario que encontramos con frecuencia en los libros de texto.

Como explica Leonardi (2010, p. 99) al citar a Petrocchi (2006, p. 3), «By starting from grammar, students can reach a higher level of translation and, vice-versa, by translating they acquire more competence in the knowledge of grammatical structures.»

A pesar de ello, creíamos que las preguntas de comprensión y las actividades orales usadas en 1º ESO B con los mismos textos podían ser también una alternativa interesante para trabajar los aspectos gramaticales que estábamos estudiando en ese momento (el Pasado Simple). No hubiera sido muy profesional aportar a 1º ESO B tareas con las que apenas hubieran podido aprender, solo para comprobar que la traducción era una buena herramienta de trabajo en el aula.

Para valorar en qué medida habían sido útiles las actividades usadas con 1º ESO A y 1º ESO B y estudiar cuál de ellas había sido más provechosa para afianzar el conocimiento del Pasado Simple, decidimos que el alumnado de 1º ESO A y 1º ESO B realizara un examen sobre este tiempo verbal, el mismo para los dos grupos, antes de comenzar con los ejercicios que habíamos preparado. Tras concluir con las traducciones en 1º ESO A y con las preguntas de comprensión unidas a los comentarios orales sobre distintos aspectos del texto en 1º ESO B, hicimos un examen similar, solo de Pasado Simple, para observar cómo había mejorado un grupo y el otro. Respecto al uso de estos dos exámenes en nuestra investigación, conviene recordar las palabras de Dimitrov y Rumrill (2003): «Pretest-posttest designs are widely used in behavioral research, primarily for the purpose of comparing groups and/or measuring change resulting from experimental treatments» (p. 159).

En el capítulo 6 de esta tesis doctoral, *Análisis de los datos*, nos detendremos a estudiar los resultados obtenidos en ambos exámenes en 1º ESO A y 1º ESO B, para comprobar qué grupo reflejó un mayor progreso.

En los Anexos 7 y 8 adjuntamos ambos exámenes. Los dos tenían la misma estructura y el mismo tipo de actividades. No incluimos en estas pruebas ejercicios de vocabulario, lecturas con preguntas de comprensión o *listenings*, como solemos hacer normalmente, porque ese tipo de actividades podían alterar los resultados que buscábamos. La finalidad de estos exámenes era, como hemos dicho, comprobar en qué medida había mejorado el alumnado respecto a su conocimiento del Pasado Simple y por ese motivo todas las actividades de las dos pruebas eran ejercicios gramaticales sobre este tiempo verbal.

Cada examen contaba con seis ejercicios:

1. Los estudiantes tenían que usar cinco verbos en infinitivo que aparecían en una caja para rellenar oraciones en Pasado Simple. Por tanto, debían que pensar, en primer lugar, qué verbo se correspondía con cada oración y escribirlo después en Pasado Simple.

2. Tenían que escribir seis oraciones en Pasado Simple acerca de lo que Mary (en el primer examen) o Jean (en el segundo) había hecho el día anterior. En el ejercicio se les daba seis acciones en infinitivo seguidas de (+) si tenían que hacer una oración afirmativa o (-) si se les pedía que escribieran una oración negativa.

3. En este ejercicio se daban tres oraciones en Pasado Simple con un elemento subrayado. El alumnado tenía que escribir preguntas que se respondieran exactamente con la parte subrayada de la oración, y que además incluyeran la misma información que aparecía en esta.

Por tanto, tenían que entender la oración que les dábamos; averiguar qué había que preguntar; recordar que había que formular las preguntas en Pasado Simple, porque era el

tiempo verbal que se usaba en las tres oraciones; recordar la estructura de las oraciones interrogativas y elegir el pronombre interrogativo correcto, en caso de que hiciera falta.

4. Al comienzo de este ejercicio aparecía una oración en Pasado Simple como modelo. A partir de ahí, se daban ocho palabras o expresiones, que el alumnado tenía que usar para escribir una nueva oración, sustituyendo esa palabra o expresión por la parte que cumpliera la función equivalente en la oración modelo. Por ejemplo, si se daba un complemento circunstancial de tiempo, tenían que usarlo para sustituir el correspondiente en la oración modelo, y además tenían que escribir oraciones afirmativas, negativas o interrogativas, según se indicara (+), (-) o (?).

Para explicarlo con más claridad, veremos un ejemplo de uno de los exámenes:

They went to the theatre last night.

(he) (-) He didn't go to the theatre last night.

(yesterday) (?) Did they go to the theatre yesterday?

5. Los estudiantes tenían que leer un texto en el que se le daban doce verbos entre paréntesis en infinitivo y tenían que escribirlos en Pasado Simple.

6. Este ejercicio pedía a los alumnos y las alumnas que escribieran seis oraciones contando lo que hicieron en sus últimas vacaciones (primer examen) o en el último fin de semana (segundo examen).



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Introducción

Para llevar a cabo cualquier trabajo de investigación, no solo resulta absolutamente necesario tener muy claros los objetivos que se persiguen, sino también la metodología que se va a desarrollar para alcanzar esos objetivos.

Respecto al marco metodológico de un proceso de investigación, Balestrini (2003) explica que:

está referido al momento que elude al conjunto de procedimientos lógicos implícitos en todo proceso de investigación, con el objeto de ponerlos de manifiesto y sistematizarlos; a propósito de permitir descubrir y analizar los supuestos del estudio y de reconstruir los datos, a partir de los conceptos teóricos (p. 25).

Este punto requiere, por tanto, de una reflexión profunda, que nos lleve a tomar las decisiones correctas para organizar nuestra labor y nuestros recursos de la mejor manera posible, con el fin de allanar el camino hacia unos resultados fiables que puedan desembocar en unas conclusiones objetivas sobre el tema que nos planteamos.

Una vez elegido el tipo de metodología según las características de los elementos que intervienen en la investigación, debemos ser rigurosos con las pautas que nos propongamos seguir, con el fin de no alterar los datos que obtengamos durante el proceso y hacer un adecuado análisis de los mismos.

5.2. Tipo de metodología

El tipo de metodología elegido para un trabajo de investigación debe adecuarse a la finalidad general del mismo, a sus características y a la recogida de datos que se quiera llevar a cabo. Como defiende Balestrini (2003), «el investigador debe ubicar sus estudios

en la tipología que mejor se adapte a la investigación y que cumpla con el propósito planteado» (p. 129). Por ello, es fundamental estudiar detenidamente cuál se ajusta mejor a los objetivos que se persiguen antes de tomar una decisión.

Como ya hemos dicho, este estudio pretende demostrar si tiene sentido usar la traducción para acercar al alumnado al conocimiento de otra cultura, sin descuidar el aprendizaje del propio idioma ni todas las características que debe cumplir cualquier actividad digna de ser introducida en nuestras aulas (atención a la diversidad, motivación, participación activa del alumnado, búsqueda de un aprendizaje autónomo y significativo, fomento del gusto por la lectura, trabajo con temas interdisciplinarios y relativos a la educación en valores, etc.). Como, desde el punto de vista de la didáctica, son muchos los aspectos que debemos tener en cuenta antes de aceptar o rechazar un determinado tipo de actividad, nos planteamos en esta investigación la necesidad de usar diversos instrumentos de recogida de datos y de enmarcar nuestro estudio dentro de una metodología que dé cabida a diferentes puntos de vista, para que, considerándolos y analizándonos en su totalidad, podamos alcanzar conclusiones más ricas y objetivas.

Esto hace que no siempre sea fácil, necesario ni conveniente decantarse en exclusividad por la metodología cualitativa o por la cuantitativa en un proceso de investigación. Tampoco tiene sentido defender uno de estos tipos de metodología a través de la crítica del otro, ya que cada uno de ellos permite acercarse a la realidad que se quiere estudiar de una forma concreta, aportando puntos de vista distintos e igualmente válidos. Dependiendo del tema que se quiera estudiar y de cómo se pretenda estudiarlo, será más conveniente la puesta en práctica de un tipo de metodología, del otro, o de una combinación de ambos. En palabras de Monje (2011), «Las dos metodologías ofrecen elementos importantes, tienen límites y tienen posibilidades. La tarea del investigador, en

todo caso, es conocer los potenciales de cada paradigma [...] y saber en cuál de ellos ubicarse para generar el conocimiento que quiere» (p. 50).

Por todo ello, conviene detenerse a estudiar qué ventajas e inconvenientes ofrecen la metodología cuantitativa y la cualitativa para este estudio, con el fin de decidir cuál es la que más se ajusta a las características de esta investigación, u optar por una combinación de ambas.

5.2.1. La metodología cuantitativa

La función de la metodología cuantitativa es centrarse en los aspectos observables susceptibles de cuantificación, comparar variables entre grupos de estudio y de control y, a continuación, utilizar la estadística para llevar a cabo el correspondiente análisis de los datos, con el fin de probar (o negar) alguna teoría o hipótesis.

Este tipo de metodología ofrece rigor y objetividad a la investigación, mediante herramientas de recogida de datos como los exámenes o los cuestionarios. De hecho, como afirma Comas (2008), «los partidarios de los métodos cuantitativos alegaban que sin una base numérica y estadística no se podía tratar de forma objetiva ningún fenómeno» (p. 40).

Para Hueso y Cascant (2012):

La metodología de investigación cuantitativa se basa en el uso de técnicas estadísticas para conocer ciertos aspectos de interés sobre la población que se está estudiando. [...]

Descansa en el principio de que las partes representan al todo; estudiando a cierto número de sujetos de la población (una muestra) nos podemos hacer una idea de cómo es la población en su conjunto. Concretamente, se pretende conocer la distribución de ciertas variables de interés en una población. [...] Para ‘observar’ dichas variables, o redactar la información, se suelen utilizar distintas técnicas, como las encuestas o la medición (p. 1).

A pesar de ello, los datos y los análisis con los que se trabaja desde el punto de vista de la metodología cuantitativa no siempre se adaptan por completo al estudio de los fenómenos enmarcados dentro de las ciencias sociales. En palabras de Ugalde y Balbastre

(2013), «estos [...] pilares del empirismo lógico, muy apropiados para las ciencias exactas, son inconvenientes en las ciencias sociales donde la acumulación de hechos no es suficiente para explicar fenómenos socioculturales» (p. 180).

Entre los diferentes tipos de metodología cuantitativa que existen, nuestro trabajo se caracteriza por seguir un método de investigación cuasiexperimental, que cumple muchos de los requisitos de la metodología experimental, pero carece de la asignación aleatoria de los grupos con los que se trabaja. En nuestro caso, el estudio se ha hecho con clases «intactas»: dos grupos de estudiantes organizados y formados por la Jefatura de Estudios a principio de curso según una serie de criterios tenidos en cuenta para conseguir los mejores resultados en cuanto a convivencia y trabajo diario en clase. Como explican Mackey y Gass (2008), «in second language research we often need to use intact classes for our studies, and in these cases the participants cannot be randomly assigned to one of the experimental or control groups» (p. 142).

Nosotros, por tanto, no hemos controlado quién forma cada clase, sino que hemos realizado la investigación con grupos que nos venían ya dados. Salkind (1999) explica esta característica de la metodología cuasiexperimental y la compara con la metodología experimental:

La diferencia primaria entre la investigación cuasiexperimental y la experimental es que en la investigación cuasiexperimental el investigador no tiene control total sobre el criterio empleado para asignar participantes a grupos, pero en la investigación experimental sí lo tiene. La diferencia es enorme.

En la investigación cuasiexperimental [...] estas asignaciones a grupos ocurren *antes* de iniciarse el experimento y el investigador no puede controlar quién pertenece a cada grupo (p. 14).

En ocasiones, se le achaca al método cuasiexperimental la desventaja de que, al no asignarse los grupos al azar, puede ocurrir que el grupo experimental y el de control sean diferentes y, por tanto, difícilmente comparables. En este sentido, tal y como explicamos

en el capítulo 4 de esta tesis doctoral (apartado 4.1.2. *Elección de los dos grupos bilingües de 1º ESO para la investigación*), nos preocupamos por buscar dos grupos con características muy similares, no solo en relación con sus resultados académicos, sino también en lo referente a su actitud hacia el aprendizaje en el aula. De esta forma, intentábamos conseguir dos grupos comparables para poder realizar nuestro trabajo sin contaminar los datos obtenidos y el análisis de los resultados, como ocurre en las investigaciones experimentales.

5.2.2. La metodología cualitativa

Las investigaciones realizadas mediante métodos cualitativos no siempre han gozado de un gran reconocimiento. Con frecuencia, han sido descalificadas por considerar que no alcanzan la objetividad y el rigor propios de la metodología cuantitativa:

Qualitative research is down-graded to the status of a marginal science, second-class citizenship. Since it lacks trustworthiness, it can be used for discovery purposes, but not for the real work of science, which is verification. Only under the most rigorous of circumstances can qualitative research exhibit the qualities that would make it scientific, and even then trust will be an issue. (Denzin, 2009, p. 150).

A pesar de las críticas que ha recibido la investigación cualitativa a lo largo de los años, no se puede olvidar que presenta también una serie de ventajas, que la hacen especialmente útil en el presente estudio.

Mediante el uso de una amplia variedad de recursos y de estrategias de recogida de información, la metodología cualitativa busca ahondar en la interpretación de los datos obtenidos, intentando alcanzar un estudio profundo de los mismos antes de llegar a las conclusiones pertinentes.

En el caso de esta investigación, la observación participante, el uso del diario de campo, las entrevistas individuales y grupales, los cuestionarios, así como las grabaciones

en video de las clases permitieron y facilitaron la obtención de una amplia variedad de datos, que aportaron información relevante de primera mano acerca del comportamiento, los gustos, la motivación y la forma de trabajar del alumnado. Esta era una de las tareas fundamentales que perseguía este estudio desde un principio, ya que el conocimiento profundo de los alumnos y las alumnas facilita adaptar la metodología y la labor diaria del docente a sus intereses y características particulares, con el objetivo de ofrecer un proceso de enseñanza y aprendizaje realmente productivo y satisfactorio.

Para conseguir con ella los mejores resultados, es imprescindible entender bien sus características, sus carencias y sus beneficios, es decir, el investigador cualitativo tiene que comprender muy bien qué aporta esta metodología a su estudio y cómo puede servirse de ella para poder sacarle el mayor rendimiento posible.

En este sentido, la definición que aportan Corbin y Strauss (2014) sobre la metodología de tipo cualitativo nos ayuda a entender mejor sus características y su alcance:

Qualitative research is a form of research in which the researcher [...] collects and interprets data, making the researcher as much a part of the research process as the participants and the data they provide. Qualitative research utilizes an open and flexible design (p. 4).

A partir de esta reflexión, amplían esta definición mediante la descripción de lo que se espera de un buen investigador cualitativo:

Committed qualitative researchers tend to frame their research questions in such a way that the only manner in which they can be answered is by doing qualitative research. In addition, qualitative researchers are drawn to the fluid, evolving and dynamic nature of this approach as opposed to the more structured designs of quantitative methods. In addition, they enjoy serendipity and making discoveries. Statistics might be interesting, but it is the endless possibilities to learn more about the human response that attract them. Qualitative researchers want the opportunity to connect with their research participants and to see the world from their viewpoints. Furthermore, they enjoy playing with words, making order out of seeming disorder, and thinking in terms of complex relationships (ibídem, p. 5).

Dentro de la metodología cualitativa, hay una enorme variedad de formas de abordar una investigación. La nuestra se enmarca en la denominada investigación-acción, que persigue la mejora de la práctica diaria, mediante una reflexión sistemática de la acción del docente en el aula. Somekh (2006) describe así las funciones de los investigadores que se decantan por este tipo de metodología:

social science researchers can use action research methodology to overcome the limitations of traditional methodologies when researching changing situations. Action research combines research into substantive issues [...] with research into the process of development in order to deepen understanding of the enablers of, and barriers to, change. It is a means whereby research can become a systematic intervention, going beyond describing, analysing and theorizing social practices to working [...] to reconstruct and transform those practices (p. 1).

Como afirma Martínez (2014), la investigación-acción (IA) alcanza un valor especial en las ciencias de la educación, debido a tres factores fundamentales:

Tres procesos contribuyen a colocar la IA en la agenda de las ciencias de la educación (Suárez, 2002) y en particular en la investigación que se realiza desde las universidades. Por un lado, la IA pretende abordar la tradicional crítica a la investigación desarrollada desde la educación superior como academicista, cuya producción está alejada de las necesidades de la realidad (Krotsch, 1997). Se critica que el conocimiento producido en la universidad esté alejado de la realidad que describe y por tanto no pueda conducir a mejoras. Asimismo se argumenta que los temas de investigación son de interés de los investigadores y no de los principales actores del sistema educativo. Por otro lado, la IA ofrece una respuesta al movimiento de profesionalización docente. Los docentes no son vistos ya como ejecutores de programas elaborados por expertos, sino que se los concibe como productores de conocimiento, como auténticos intelectuales que desarrollan sus propios recursos. En ese sentido se reivindica la docencia como profesión con todas las características que las carreras profesionales tienen, tales como una sólida formación en un núcleo de conocimientos comunes, capacidad para tomar decisiones y formación en investigación.

Un tercer elemento que favoreció el desarrollo de la IA fue la gran crítica a los paradigmas positivistas y la consecuente emergencia del paradigma interpretativo. Desde el paradigma interpretativo se critica al positivismo que entiende que la realidad existe independientemente de los sujetos como realidad objetiva que se le impone a estos. Mientras el positivismo da cuenta de los fenómenos midiendo la incidencia de las variables que se asume hacen que los fenómenos varíen, el paradigma interpretativo busca comprender las condiciones, percepciones, experiencias de los sujetos porque entiende que la Realidad no existe de forma objetiva únicamente, sino que es construida por los sujetos. Por tanto, acceder a la Realidad implica comprender cómo los sujetos la perciben. Para comprender la realidad no es necesario medir sus variables, sino describirlas y explicar los procesos. Es ahí donde el paradigma interpretativo se vale de las herramientas de la investigación cualitativa. Entonces, es imprescindible abordar los discursos y las prácticas de los sujetos de investigación para interpretar las realidades que ellos construyen (p. 64).

Todo ello se adapta perfectamente a los objetivos de esta tesis doctoral, que persigue un estudio práctico de la realidad educativa a la que nos enfrentamos a diario, con el fin de entender mejor los procesos y las acciones que llevamos a cabo con el alumnado, para poder así descartar lo que no aporte beneficio alguno al proceso de enseñanza-aprendizaje y llevar a cabo los cambios que sean necesarios para adaptar dicho proceso a las necesidades, experiencias y características propias de los alumnos y las alumnas. En palabras de Dinkelman (1997), «action researchers look to the immediate problems of their own practice in formulating research questions that are "reflexive and referenced to the immediate context" (Cochran-Smith and Lytle, 1993, p. 12)» (p. 253).

La investigación-acción no puede ponerse en marcha si no va acompañada de un proceso de reflexión constante antes, durante y después de nuestra práctica educativa. Según Somekh (2006), «Action research involves a high level of reflexivity and sensitivity to the role of the self in mediating the whole research process» (p. 7).

De hecho, como explicamos en el capítulo 2 al hablar de los diferentes métodos que se habían sucedido a lo largo de los años en relación con la didáctica de las lenguas, hoy en día nos encontramos lejos del conformismo y de la rigidez propia de los métodos antiguos, buscamos constantemente un acercamiento real a nuestro alumnado para poder adaptarnos a sus necesidades y alcanzar así el aprendizaje de la forma más enriquecedora posible. Gilbert, Aud y Fadde (2009) señalan esta necesidad y esta tendencia a que el docente adopte un papel reflexivo que le lleve a un continuo intento de mejorar su práctica diaria: «Over the last century, there has been increasing emphasis on the need for teachers to engage in reflective thinking in relation to teaching and professional practice (Dewey, 1933; Van Manen, 1977; Zeichner, 1987)» (p. 76).

Llegamos así al concepto del docente reflexivo, papel que no debemos abandonar si realmente nos preocupamos por nuestra labor y por los efectos que la misma pueda tener en nuestro alumnado.

5.2.3. La metodología mixta (cuantitativa-cualitativa)

Dadas las características de la metodología cuantitativa y de la metodología cualitativa, así como los beneficios que pueden aportar ambas a un estudio como este, no hay necesidad de decantarse por una y renunciar a las ventajas de la otra, cuando existe la posibilidad de adoptar una postura integradora que dé cabida a ambos tipos de metodología y que sepa beneficiarse de cada una de ellas.

De hecho, muchos autores «defienden una postura integradora en la investigación abogando por una perspectiva mixta (cuantitativa-cualitativa)» (Rivero, 2008, p. 972), en la que ambas técnicas funcionen de forma complementaria y no contrapuesta. De esta forma, se ofrece la «posibilidad de combinar ambas metodologías de forma muy productiva apelando a la complementariedad metodológica» (Comas, 2008, p. 40). Cada una de ellas responde mejor a determinados objetivos y circunstancias y esto hace que cada vez sea más frecuente encontrar el uso de ambas en numerosos proyectos de investigación. Así, por un lado, se puede iniciar un estudio cualitativo exploratorio y utilizar a continuación métodos cuantitativos para ir ordenando la información recogida y dar una mayor objetividad a los descubrimientos que se van haciendo. Por otro lado, se puede iniciar también el estudio mediante técnicas de recogida de datos cuantitativas y, a lo largo del proceso de investigación, añadir aportaciones cualitativas que permitan una visión más profunda y detallada de la realidad objeto de estudio.

Por consiguiente,

no se puede decir que un paradigma es mejor que el otro, es decir, no se trata de ver que el cualitativo es el mejor y que el cuantitativo está superado o muy criticado. Ambos permiten un acercamiento para conocer aspectos de la realidad distintos, y conocerlos de diferentes maneras. Dependiendo del interés en qué es lo que se quiere conocer, por qué se lo quiere conocer, es que puede decidirse la utilización de uno u otro método.

Las dos metodologías ofrecen elementos importantes, tienen límites y tienen posibilidades. La tarea del investigador, en todo caso, es conocer los potenciales de cada paradigma, estar muy claro en sus preguntas de investigación y saber en cuál de ellos ubicarse para generar el conocimiento que quiere.

No es válido establecer una separación tajante o dicotomía entre los dos enfoques metodológicos. Estos se complementan en el conocimiento, explicación y comprensión de la realidad social. (Monje, 2011, pp. 49-50)

Olabuénaga (2012) defiende también la interdependencia de ambos tipos de metodología, aportando las siguientes razones:

a) La metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa y su diferencia estriba en la diferente utilidad y capacidad heurística que poseen, lo que les hace recomendables en casos y situaciones distintas. El acierto del investigador depende no de la metodología que utiliza sino del acierto en aplicarla en aquellos casos específicos para los que está más adaptada.

b) La metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, lo que obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación en aquellos casos y para aquellos aspectos metodológicos que la reclamen. Esta combinación recibe el nombre de triangulación y es utilizada cada vez con mayor insistencia (p. 17).

Llegamos así al concepto de triangulación, que concierne también a este trabajo, y que es defendido y explicado por múltiples autores. Por ejemplo, Muñoz, Rodríguez y Domínguez (2003) lo definen de la siguiente manera:

La triangulación es una forma de intentar dar mayor fiabilidad y validez a los resultados de la evaluación. Se trata de buscar la convergencia de la información proveniente de distintos conjuntos de datos, teniendo en cuenta diferentes puntos de vista. (Ruiz, 1998: 162).

Se utiliza en el análisis de datos para su descripción e interpretación. Será útil cuando una sola forma de recogida de información ofrezca una visión parcial y no recoja en su totalidad las características del objeto que queremos evaluar. Será deseable por tanto el uso de estrategias de triangulación en aquellos casos en los que se pretenda analizar la realidad de modo completo y riguroso, eliminando cualquier tipo de sesgo en el objeto a evaluar. Por ejemplo en el contexto de un centro educativo (pp. 73-74).

Mackey y Gass (2008) hablan así de este concepto:

The most common definition of triangulation [...] is that it entails the use of multiple, independent methods of obtaining data in a single investigation in order to arrive at the same research finding.

As Johnson (1992) noted, “[T]he value of triangulation is that it reduces observer or interviewer bias and enhances the validity and reliability (accuracy) of the information” (p. 146). By collecting data through a variety of means, the researcher helps address many of the concerns with the various qualitative data collection methods [...] One method alone cannot provide adequate support. It may take two or more independent sources to support the study and its conclusions (p. 181).

Aunque la triangulación no se presenta como una necesidad en los trabajos de investigación, en nuestro caso ofrece la posibilidad de abordar el objeto de estudio desde diferentes perspectivas, que, al unir las, aportan una visión más amplia, más global y más objetiva de la realidad. Para ello, hemos usado materiales diversos de recogida de datos (diario de campo, grabaciones en video, entrevistas individuales y grupales, cuestionarios y exámenes), que ofrecen información relevante y complementaria sobre los diferentes aspectos que aborda esta investigación.

Como señala Olabuénaga (2012):

La Triangulación es un intento de promoción de nuevas formas de investigación que enriquezcan el uso de la metodología cuantitativa con el recurso combinado de la cualitativa y viceversa. La razón básica de este recurso estriba en la convicción de que ambos estilos no solo son compatibles sino que el uno puede enriquecer al otro, con lo que se logra una calidad mejor del producto final.

La realización de una investigación de nivel científico académico, es tan compleja y abarca tal número de decisiones, potencialmente desorientadoras, que nunca puede darse por buena una investigación si no es sometida a un control mínimo de calidad. La Triangulación busca el enriquecimiento de una investigación aplicándole un riguroso control de calidad, o dicho de otro modo, el investigador se empeña en controlar metodológicamente su investigación, persuadido de que con ello ésta se verá enriquecida (p. 327).

5.3. Participantes

En una investigación de este tipo, juegan un papel primordial los participantes, ya que de ellos va a depender la fiabilidad del estudio, la rigurosidad de todo el proceso que llevemos a cabo durante la investigación y la objetividad de los resultados alcanzados.

The most frequent question asked by novice researchers before starting a quantitative investigation is 'How many people do I need to include in my study?' In measurement terms this question can be rephrased as 'How large should my sample be?' And the second question to follow is usually, 'What sort of people shall I select?' -in other words, 'Who shall my sample consist of?' These questions reflect the recognition that in empirical research issues concerning the participant sample can fundamentally determine the success of a study. Furthermore, it is also clear that [...] sampling decisions must be taken early in the overall planning process because they will considerably affect the necessary initial arrangements, the timing and scheduling of the project as well as the various costs involved (Dörnyei, 2007, pp. 95-96).

5.3.1. La investigadora y docente

5.3.1.1. Investigación - acción

A lo largo de este estudio, he desempeñado una doble función como investigadora y como la única docente involucrada en el proceso. No siempre es fácil (ni necesario) separar estos dos roles, ya que ambos están íntimamente ligados y cada uno se nutre del desarrollo del otro.

Como afirma García-Cano (2015),

Como agente del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua en el aula, el profesor ha de estar al día en lo que respecta a su trabajo de docente, así como ha de preocuparse por mejorar ese proceso a través del cual sus alumnos adquieren una lengua en el aula. Por ello, el profesor puede llevar a cabo lo que se denomina Investigación-Acción (Action research), o lo que es lo mismo, ejercer de investigador dentro del aula (p. 149).

La teoría y la práctica mantienen siempre una conexión importante y provechosa: de hecho, en el campo de la educación, no tiene sentido considerar que los teóricos planteen una serie de conocimientos alejados de la práctica, como tampoco es razonable pensar que los docentes en el aula puedan llevar a cabo su labor sin los razonamientos teóricos necesarios. Como señala Carretero (2010, pp. 286-287), al citar a Santos Guerra (2000, p. 60):

La distancia entre la teoría y la práctica se ha hecho con frecuencia inconmensurable. Parece que unos investigan y producen conocimiento (los teóricos) y otros aplican y llevan a la práctica (los

técnicos), como si los teóricos no tuviesen conexión alguna con la práctica y como si los técnicos estuviesen alejados de cualquier interpretación teórica.

Esto nos lleva a defender la interdependencia existente entre la docencia y la investigación. Las coincidencias y las discrepancias que ambas presentan, lejos de suponer un problema, permiten que docencia e investigación se complementen y se enriquezcan.

Por una parte, es primordial el papel que juega la investigación como marco teórico en el que se fundamenta nuestra labor con el alumnado en el aula:

utilizamos los resultados de la investigación sobre cómo aprenden los individuos y la naturaleza del conocimiento con el fin de organizar situaciones de enseñanza y aprendizaje que signifiquen una mejora de la docencia (Sancho, 2001, p. 41).

Por otra parte, la práctica docente define y moldea el tipo de investigación más útil, según las necesidades y las dificultades que encontramos en el aula:

Cada paso en el camino seguido nos sitúa ante fenómenos, problemas, paradojas, «callejones sin aparente salida», que se configuran como otros tantos proyectos o ámbitos de investigación, así como desafíos para la calidad de la enseñanza (ibídem, pp. 57-58).

Esto nos lleva al concepto de investigación-acción, del que ya hemos hablado anteriormente, y que hace referencia precisamente al doble papel que juega una misma persona como investigador y profesor. El principal objetivo es estudiar la actividad docente cotidiana, o una parte de ella que resulte interesante por cualquier motivo, para averiguar si hay aspectos que puedan cambiar o mejorar. De esta forma, el docente consigue una mayor comprensión del propio proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que le permite seguir avanzando en su formación y amoldarse a los cambios que finalmente se consideren necesarios.

Para llegar a la investigación-acción, es imprescindible afrontar la labor docente desde un punto de vista crítico, que permita cuestionarse multitud de aspectos, en lugar de

adoptar una actitud pasiva que haga que se impartan las clases siempre de la misma manera, sin adaptarse al alumnado ni a las circunstancias, y sin ilusión ninguna por mejorar el proceso de enseñanza y por mejorarse a sí mismo. En este sentido, Carr y Kemmis (1988) consideran la investigación-acción como «una ciencia educativa crítica»:

Una ciencia educativa crítica atribuye a la reforma educacional los predicados participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la *transformación* de las prácticas educativas, de entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas (p. 168).

Burns (2005) enfatiza este papel activo del docente como investigador, explicando que la investigación-acción ofrece «a means for teachers to become agents rather than recipients of knowledge about second language teaching and learning, and thus to contribute toward the building of educational theories of practice» (p. 251).

A pesar de todo esto, en la práctica, la investigación-acción no se da con la frecuencia deseada, debido principalmente a la falta de tiempo, de incentivos y de apoyo que tiene el profesorado para dedicarse a la investigación (Dörnyei, 2007, p. 192). No obstante, merece la pena aceptar el desafío, por el bien del alumnado y del propio docente, para así poder buscar alternativas eficaces, mantener los aspectos que funcionen y cambiar todo aquello que sea susceptible de mejora.

The challenge is to find some doable form of teacher-researcher partnership between these two extremes that is embraced (and supported!) by educational managers and which teachers will not consider merely an additional burden on their already busy daily lives (ibídem, p. 194).

García-Cano (2015) explica así algunos detalles relacionados con la investigación-acción:

En este tipo de investigación se busca mejorar la práctica docente en un contexto determinado; los problemas surgen en la práctica diaria o en las necesidades de un determinado grupo de alumnos; el investigador necesita manejar las fuentes principales del tema en el que está

trabajando. Sin embargo, también necesita otras fuentes secundarias que le hagan comprender cómo se está trabajando en otros contextos educativos; no se hace un estudio de una gran población, como se tiende a hacer en la investigación académica tradicional, sino que se analizan los alumnos de un grupo o de un colegio; de la misma manera, el diseño de la investigación es flexible y puede realizarse en cualquier momento. El enfoque es inductivo, prevaleciendo la observación y la interpretación de los datos obtenidos de una manera descriptiva, siendo el resultado práctico y de mejora de la actuación en el aula (pp. 179-180).

A modo de resumen, y usando las palabras de Elliott (1993), se puede definir, por tanto, la investigación-acción como:

el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas "científicas" de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación-acción, las "teorías" no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica (p. 88).

Según García-Cano (2015), «Con esta función investigadora el profesor siempre mantendrá la inquietud por mejorar sus propias prácticas docentes, así como mejorar la competencia de sus alumnos» (p. 150).

5.3.1.2. La investigadora

Como investigadora, mi papel no se ha limitado a la mera observación, sino que me he convertido en un agente activo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje que protagoniza este estudio.

He intentado ser rigurosa en mis métodos, en la recogida y análisis de datos, en la interpretación de mis observaciones y en mi actuación diaria, con el fin de llegar, de la forma más objetiva posible, a una respuesta fiable para las preguntas con las que inicié esta andadura.

Todos los docentes que vivimos nuestra profesión con ilusión y vocación llevamos a cabo una reflexión continua sobre nuestra práctica docente, innovando a diario, adaptándonos a las necesidades de nuestros estudiantes, con el fin de ofrecerles lo mejor de

nosotros mismos y de los recursos que tenemos a nuestro alcance, para proporcionarles un proceso de aprendizaje integrado y significativo, donde se conviertan en participantes activos y donde de verdad adquieran las competencias clave necesarias. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, estas innovaciones, los estudios que hacemos para comprobar la fiabilidad de ciertos recursos o técnicas de aprendizaje, así como las conclusiones a las que llegamos tras la observación diaria de un fenómeno caen en el olvido por no llegar, por lo general, al papel. No obstante, esto, lejos de suponer una dificultad insalvable en mi caso, se ha convertido en un reto al abordar esta tesis doctoral, ya que me ha hecho afrontar aun con más ilusión la tarea de describir, con detalle y claridad, los objetivos que nos planteamos, el proceso que hemos llevado a cabo y las conclusiones que se derivan del estudio realizado.

Al respecto, Carretero (2010) comenta que

es necesario [...] un cambio en la tradición por parte del profesorado de no «contar» de modo escrito lo que acontece en las aulas y en los Centros educativos de Primaria y Secundaria, para que se produzca el reconocimiento, la legitimidad y la calidad de las investigaciones del profesorado (p. 287).

La misma autora señala además que

son muchos los autores (Stenhouse, Elliot y MacDonald, Nixon, Rudouck y Hopkins) que han animado al profesorado a realizar sus propias investigaciones para mejorar sus juicios y las prácticas educativas. Resaltan que el propio Dewey, a principios del siglo XX, insistía en la importancia de la reflexión de los profesores sobre sus propias prácticas de forma que pudieran integrar sus observaciones en sus teorías emergentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Y urgía al profesorado a que se convirtieran en consumidores y a la vez productores de conocimiento sobre la enseñanza –junto con sus estudiantes–, sobre la vida del aula o del centro (ídem).

La investigación aporta además al docente la posibilidad de seguir aprendiendo, para acumular más recursos y herramientas con las que poder manejar mejor su práctica educativa. Hoy día se habla continuamente de la necesidad de no descuidar la formación permanente del profesorado, pero al hablar de formación, casi todo el mundo piensa en

cursos, jornadas o, como mucho, grupos de trabajo. Por ello, no debemos olvidar que la investigación nos ofrece una enriquecedora y desafiante forma de aprender, de reflexionar para adaptarnos a las nuevas circunstancias y características propias de nuestro alumnado y del mundo que nos rodea. Esa reflexión sobre nuestro propio trabajo diario en el aula nos permite entender mejor los conocimientos teóricos y, a su vez, poder aplicarlos con mayor éxito. Como explican Muñoz, Quintero y Munévar (2005),

El educador es investigador por excelencia; es un permanente interprete de significados, tiene a su lado el laboratorio natural [...] El laboratorio natural del educador está en su cotidianidad, en su diario vivir, en cada clase que orienta, en cada estudiante que ve, en cada palabra, en el libro de texto, en el cuaderno, en la mirada, allí donde ejerce dominio y poder, allí donde tiene la palabra (p. 29).

Por supuesto, añadir tareas de investigación a la docencia y encontrar tanto el tiempo como la motivación suficientes para plasmar por escrito el proceso y los resultados de los estudios que realicemos con nuestro alumnado no siempre es fácil. A pesar de ello y sin lugar a dudas, el esfuerzo merece la pena, no solo por lo mucho que el investigador puede enriquecerse con ello, sino también porque además su labor puede ser de gran ayuda para asesorar a otros compañeros y otras compañeras que se hayan planteado las mismas cuestiones y para beneficiar, en la medida de lo posible, a nuestros alumnos y nuestras alumnas con nuestro trabajo.

Al unirse en una sola persona el papel de investigadora y docente, podemos considerar el riesgo de que peligre la objetividad del trabajo, ya que indudablemente los planteamientos, las reflexiones y las conclusiones a las que llegue la investigadora se van a basar en su propia experiencia y observación de lo que acontece en el aula. Para no caer en esa falta de objetividad, intentaremos «proporcionar datos que permitan ilustrar las decisiones que hemos tomado durante el proceso» (Carretero, 2010, p. 285) y llevaremos a cabo cada paso de la investigación con el rigor que merece un estudio de este tipo.

Comenzamos la investigación con una serie de preguntas en mente y tenemos claro que solo podemos darles respuesta a través de los diferentes instrumentos de recogida y análisis de datos, la autocrítica y la reflexión continua, examinando y valorando con detenimiento cada una de nuestras decisiones. Si lo hiciéramos de otra manera, habríamos malgastado nuestro esfuerzo y nuestro tiempo sin ningún sentido.

5.3.1.3. La docente

Puesto que he tenido la suerte de impartir clase tanto en 1º ESO A como en 1º ESO B, no ha sido necesario implicar a más profesores en la investigación.

Si cada grupo hubiera tenido un profesor o profesora diferente pero, a pesar de ello, hubiera elegido los mismos grupos por las ventajas que hemos comentado anteriormente, el proceso hubiera sido bastante más complicado.

Cada uno tenemos nuestra propia personalidad, forma de explicar y de enfocar las actividades, recursos, metodología, maneras de evaluar y forma de llegar a captar el interés del alumnado. Al tener cada grupo un docente diferente, hubieran entrado más variables en juego y esto podía haber alterado los resultados de nuestra investigación. Por mucho que nos hubiéramos coordinado, nunca hubiéramos conseguido dar nuestras clases exactamente de la misma forma y con ello hubiéramos influido en la conducta del alumnado, en su motivación y, por consiguiente, también en el proceso y en los resultados obtenidos.

Por otra parte, si no hubiera impartido clase tanto en 1º ESO A como en 1º ESO B y ello me hubiera llevado a escoger otros dos grupos experimentales, no hubiera tenido la oportunidad de elegir dos grupos tan parecidos como estos dos, y esto me hubiera planteado importantes problemas para llegar a conclusiones objetivas y fiables. En primer lugar, no hubiera podido decantarme por otros dos grupos bilingües del mismo nivel,

porque, como explicamos en el capítulo anterior, en el curso 2014-2015 solo hubo dos líneas bilingües en 1º ESO. En segundo lugar, si hubiera elegido grupos no bilingües de 1º ESO o de cualquier otro nivel, no hubiera encontrado dos clases tan parecidas como estas, ya que los grupos no bilingües suelen ser bastante más heterogéneos.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, y tras hacérselas saber a los docentes de mi Departamento, decidimos, al comienzo del curso escolar, que lo mejor era que yo impartiera clase en estos dos grupos. Gracias al apoyo que recibí en todo momento por parte de mis compañeros y compañeras del Departamento de Inglés y de todo el Instituto, esto fue posible y todo ello facilitó enormemente mi labor.

De esta forma, conseguía eliminar la posibilidad de que un segundo docente en uno de los grupos pudiera alterar de alguna manera la investigación, con su forma de abordar la asignatura, de afrontar los ejercicios propuestos o de motivar al alumnado. En el supuesto caso de que hubiéramos tenido que desarrollar esta investigación entre dos personas, podía ocurrir que uno de los docentes tuviera más capacidad para motivar al alumnado que el otro, o consiguiera explicar mejor los conceptos o simplemente fuera capaz de llevar la clase de una forma más amena. Un profesor o una profesora así conseguiría, por lo general, mejores resultados, aunque la actividad que empleara no fuera tan útil como la del otro docente. Por ello, si contábamos con grupos similares y con la misma profesora en los dos, quedaba bastante más claro que las diferencias que pudiéramos percibir durante el desarrollo de la investigación y en los resultados finales se debían al tipo de actividad empleada.

5.3.2. El alumnado

Como hemos dicho, antes de comenzar a implementar nuestra investigación, nos detuvimos a reflexionar detenidamente sobre qué grupos podrían amoldarse mejor al tipo

de estudio que queríamos hacer, para involucrarse de lleno en el proceso y ofrecernos los datos más fiables.

Tras descartar la posibilidad de elegir alumnado no bilingüe, por los motivos que explicamos con detalle en el capítulo 4 de esta tesis doctoral (apartado 4.1. *Seleccionar los grupos de alumnos y alumnas*), nos decantamos por los dos grupos bilingües de 1º ESO, es decir, 1º ESO A y 1º ESO B.

El trabajo con estos dos grupos presentaba interesantes ventajas, que nos llevaron a su elección, pero también alguna dificultad importante, que finalmente conseguimos salvar.

Por un lado, se trataba de dos grupos de características muy similares en cuanto a motivación, nivel de inglés, intereses y resultados académicos, lo cual resultaba importante para conseguir datos más fiables y objetivos. Si hubiéramos elegido dos grupos con alumnado muy diferente desde el punto de vista de la motivación, la participación en clase, el esfuerzo y el interés por conseguir buenas notas, los resultados de nuestro estudio se hubieran visto alterados. Esto hubiera hecho que las diferencias observadas durante el proceso de investigación y en la etapa final de análisis no hubieran tenido tanto que ver con el tipo de actividad desarrollada en una clase o en la otra, sino más bien con las características y necesidades diversas de cada grupo. Necesitábamos, pues, dos clases con estudiantes muy parecidos en cuanto a actitudes, habilidades y procedimientos, para así estar más seguros de que las diferencias encontradas entre ellos durante la recogida de datos y tras el análisis de los mismos se debían fundamentalmente al tipo de actividad empleada.

Estas características comunes, o muy similares, de las que estamos hablando son las siguientes:

- Hacían las tareas y las entregaban a tiempo, aunque no siempre con la pulcritud deseada.

- No solían faltar a clase y, cuando lo hacían, justificaban debidamente su ausencia.

- Eran puntuales.

- Eran respetuosos con la profesora y con sus compañeros y compañeras. No obstante, es cierto que eran más respetuosos entre ellos en el aula, cuando estaba la profesora delante, que cuando estaban solos.

- Se motivaban ante los retos que se les podían plantear.

- No eran conformistas y se esforzaban, por lo general, en conseguir buenas notas.

- Participaban activamente en el aula.

- Se ofrecían de buen gusto para colaborar con la profesora en cualquier cosa que necesitara.

- Prestaban atención en clase, tenían interés por la materia y reconocían la importancia de su aprendizaje.

- Eran responsables.

- Se esforzaban por organizar sus tareas y su tiempo, pero no siempre lo conseguían. Por ello, eran frecuentes los agobios y las prisas de última hora.

- Tenían capacidad de autocrítica y estaban acostumbrados a autoevaluar de forma objetiva tanto su proceso de aprendizaje como los objetivos alcanzados.

- Estaban respaldados por padres y madres que se preocupaban y responsabilizaban del aprendizaje de sus hijos e hijas, así como de su actitud en el Instituto. Eran, por tanto, un gran apoyo para la resolución de cualquier conflicto que pudiera surgir.

- Se enfrentaban a los exámenes y a las tareas de clase con madurez y sin el propósito de copiar de los compañeros o las compañeras, en gran parte, por el miedo a ser descubiertos por el profesorado y poder defraudarlo.

- Les gustaba destacar y no siempre respetaban el turno de palabra, aunque mejoraron mucho en este sentido a lo largo del curso.

- Eran competitivos, no solo entre ellos, sino también respecto al otro grupo bilingüe. A lo largo de todo el curso, existió una rivalidad importante entre ambos grupos por ser el mejor, respecto a disciplina y resultados académicos.

A pesar de que eran muchas las características que ambos grupos compartían, está claro que no existen dos grupos de alumnos y alumnas iguales, puesto que ni siquiera podemos encontrar dos estudiantes iguales: cada persona tiene unas cualidades, unas necesidades y unas características que la hacen única. En todo proceso educativo hay que ser conscientes siempre de la diversidad de nuestro alumnado, adaptando el currículo y la metodología a la pluralidad de necesidades que tenemos dentro del aula. Como consecuencia, «en la educación de hoy, entender y atender la diversidad de nuestras aulas se ha convertido sin duda en una responsabilidad inherente a la propia actividad docente» (Gómez, 2005, p. 201).

En relación con el concepto de diversidad, nos encontramos también con el de «inteligencias múltiples», que puede ayudarnos a atender mejor a los diversos tipos de estudiantes que podemos tener en el aula:

En mi opinión, la mente tiene la capacidad de tratar distintos contenidos, pero resulta en extremo improbable que la capacidad para abordar un contenido permita predecir su facilidad en otros campos. En otras palabras, es de esperar que el genio (y a posteriori, el desempeño cotidiano) se incline hacia contenidos particulares: los seres humanos han evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una sola inteligencia flexible (Gardner, 1994, p. 11).

Fonseca (2004) comparte esta opinión y explica la importancia de aportar actividades de diversa índole para atender a los distintos tipos de estudiantes que podemos encontrarnos en el aula, así como a sus diferentes tipos de inteligencias y formas de aprender:

each person has different types of intelligences or tools for learning and is strong in several of them. [...] Teaching English to teenagers using models that provide a rich, teacher-directed variety of learning activities which at different moments will call upon the eight different intelligences will surely make for an interesting, lively, and effective classroom for all students.

Al hablar de inteligencias múltiples, ya no nos planteamos si un alumno es inteligente o no, sino de qué manera lo es y qué herramientas podemos usar los docentes para guiar ese aprendizaje con éxito. Cada persona posee unas habilidades concretas, que le hacen pensar y aprender de una determinada forma. Si reducimos nuestra metodología en la clase de inglés a los típicos ejercicios de lectura y de gramática, estaremos beneficiando, sin duda, a aquellos que poseen una inteligencia lingüística, pero también estaremos condenando al fracaso a aquellos estudiantes que lleguen al conocimiento a través de otras vías. Por ello, es absolutamente imprescindible ofrecer al alumnado una metodología variada, rica en todo tipo de actividades, de forma que podamos darle a cada estudiante la posibilidad de desarrollar su aprendizaje de la mejor manera posible. Esto hace que, como educadores, debamos buscar, organizar y aprovechar todos los recursos que estén a nuestro alcance, y la traducción es precisamente uno de ellos. De ahí, que se convierta en un instrumento, al menos igual de válido que cualquier otro, para atender a la diversidad y para motivar el desarrollo de las competencias clave de nuestros alumnos y nuestras alumnas.

Como acabamos de explicar, nuestro afán por encontrar dos grupos iguales para nuestra investigación se ve frustrado por la imposibilidad de conseguirlo. Esto hace que una clase, preparada por el mismo docente, con los mismos recursos, nunca funcione exactamente igual en dos grupos distintos. De hecho, incluso con un mismo grupo, hay actividades que funcionan de forma muy diferente dependiendo del momento y las circunstancias en las que estas se ponen en práctica.

Como somos conscientes de estas diferencias entre 1º ESO A y 1º ESO B, a continuación nos detendremos a explicar las más significativas, que no solo tienen que ver con su actitud hacia el aprendizaje en el aula, sino también con sus relaciones personales dentro del grupo:

- Aunque, como hemos dicho anteriormente, había bastante competitividad, sobre todo entre aquellos alumnos y aquellas alumnas con mejores resultados académicos, en 1º ESO A se observó un mayor interés del alumnado por ayudar a los compañeros y las compañeras, sobre todo a quienes presentaban más dificultades de aprendizaje. Ello se debió, en gran medida, al papel que jugó la tutora en este grupo, que cuidaba mucho el sitio que ocupaba cada estudiante en clase, según las destrezas que dominara y el tipo de inteligencia múltiple que le definiera, con el fin de formar parejas que se complementaran en una amplia variedad de aspectos y que pudieran ayudarse en todo lo posible.

- En ninguno de los dos grupos fueron frecuentes los partes de disciplina en el alumnado bilingüe. A pesar de eso, en 1º ESO A hubo conflictos más serios, que requirieron no solo de la intervención de la tutora, sino también de la directiva del centro para poder solventarlos.

- El alumnado de 1º ESO B se mostraba más reacio respecto a la práctica de las destrezas orales en clase. Mientras que los alumnos y las alumnas de 1º ESO A se esforzaban más por formular sus dudas o dar su opinión en inglés, la mayor parte de los estudiantes de 1º ESO B intentaba hablar en español con más frecuencia y había que estar recordándoles a menudo que estábamos en la clase de inglés y que debían esforzarse por utilizar este idioma. En este sentido, siempre les animamos a comunicarse en inglés todo lo posible y, para ello, les explicamos que los errores eran una parte natural del proceso de aprendizaje y que, sin ellos, este no podía llegar a producirse; por ello, les insistimos con frecuencia en que lo más preocupante no eran los errores de sus intervenciones, sino la

inexistencia o la poca presencia de las mismas. Esta menor participación de 1º ESO B en las actividades orales fue la que nos llevó a la decisión de añadir en este grupo algunos ejercicios de conversación sobre el texto o sobre la obra a la que este pertenecía, con el fin de insistir en la importancia de desarrollar su competencia comunicativa y sus destrezas orales. El alumnado respondió de forma muy positiva a estas actividades, gracias, en parte, a que no hacíamos preguntas demasiado difíciles sobre ningún aspecto relacionado con la obra, sino que más bien les pedía su opinión sobre la misma en caso de que la hubieran leído, hablábamos del autor, comentaban si aconsejaban su lectura a sus compañeros y compañeras, o si ese era el tipo de literatura que les gustaba y por qué. Se trataba de crear un ambiente distendido, en el que habláramos de literatura usando el inglés en cada una de nuestras intervenciones, y en este sentido se consiguió lo que pretendíamos.

Aunque teníamos muy claras estas diferencias y la imposibilidad de encontrar dos clases exactamente iguales, nos preocupamos por conseguir dos grupos que, en la medida de lo posible, presentaran características similares y una motivación parecida hacia el aprendizaje, y eso sí lo teníamos con 1º ESO A y 1º ESO B.

Por otro lado, se planteaba una dificultad que teníamos que solucionar si queríamos elegir estos dos grupos. Aunque en todo momento nos hemos referido a ellos como grupos bilingües, la composición de ambos era la siguiente:

- 1º ESO A: de 32 estudiantes, había 27 bilingües y 5 no bilingües.

- 1º ESO B: de 31 alumnos y alumnas, 23 eran bilingües y 8 no lo eran. De estos ocho, tres tenían una adaptación curricular significativa, con un nivel de 1º de Educación Primaria.

Debido a estas tres adaptaciones curriculares significativas, si hacíamos la investigación con los dos grupos completos, 1º ESO B estaría claramente en desventaja respecto a 1º ESO A. Además, parte del alumnado no bilingüe de 1º ESO B era bastante

conflictivo y problemático, mientras que el comportamiento de los estudiantes no bilingües en 1º ESO A era, por lo general, casi tan bueno como el de los bilingües. Por tanto, si se conseguían peores resultados con ellos durante el proceso y en los exámenes, no sería solo por las diferentes actividades llevadas a cabo en un grupo y otro, sino por las características especiales del alumnado no bilingüe de 1º ESO B, que bajaría el nivel considerablemente respecto a 1º ESO A.

Para evitar estas ventajas de un grupo sobre otro, aprovechamos para nuestra investigación una hora de libre disposición en la que el alumnado no bilingüe se iba a clase de Refuerzo de Lengua o Matemáticas y podíamos trabajar en clase solo con el alumnado bilingüe. De esta forma, solucionábamos un problema, aunque, al mismo tiempo, se nos planteaba una nueva dificultad: solo contábamos con una hora semanal para hacer nuestro estudio y esto ralentizaba el ritmo de trabajo. No obstante, como eran muchas y muy diversas las actividades que llevábamos a cabo con ambos grupos, dedicábamos el resto de horas semanales a realizarlas y aprovechábamos esa hora de libre disposición para nuestro estudio. Al respecto, cabe señalar que esos ejercicios que realizábamos en las horas restantes de la semana sí eran los mismos en ambos grupos; la única diferencia en los ejercicios realizados la marcaban las actividades incluidas en esta investigación. Así, estas actividades se presentaban como una herramienta más de aprendizaje, como un complemento a otro tipo de ejercicios, ya que nuestro objetivo no fue en ningún momento basar las clases de inglés solo en tareas de traducción.

El hecho de tener solo una hora semanal para la implementación de la investigación podía suponer, por consiguiente, un problema por implicar un ritmo de trabajo relativamente lento, pero también ofrecía al alumnado la ventaja de contar con suficiente tiempo (una semana) para realizar con tranquilidad las traducciones en 1º ESO A, o las

preguntas de comprensión en 1º ESO B, y para investigar sobre las referencias culturales presentes en los textos.

5.4. Instrumentos de recogida de datos

5.4.1. La observación

5.4.1.1. Introducción

Cualquier tipo de investigación comienza siempre a partir de la observación del mundo que nos rodea. A partir de ahí, comenzamos a hacernos preguntas acerca de por qué las cosas suceden de una determinada manera y qué se podría hacer para intentar mejorarlas.

Aunque no siempre se considera la observación como una técnica de recogida de información muy fiable, es probablemente la herramienta más usada por los profesores y las profesoras de todo el mundo para analizar una situación, plantearse dudas y buscar respuestas.

Como puede ocurrir con cualquier otro instrumento de recogida de datos en un proceso de investigación, la fiabilidad de la observación en el aula depende del rigor con el que esta se lleve a cabo. Para alcanzar este rigor, nos planteamos con detenimiento tanto el tipo de observación que más se ajustaba a nuestras necesidades como los procedimientos que podían ayudarnos a obtener resultados más fiables y objetivos.

5.4.1.2. Tipo de observación

Obviamente, la observación que se requiere para un trabajo de esta índole es muy diferente a la observación natural que podemos hacer en nuestro día a día. Nuestro objetivo aquí es dirigir la mirada, con atención, hacia aquellos aspectos educativos que estemos

estudiando, retenerlos, registrarlos como una experiencia directa de los acontecimientos vividos en el aula y, finalmente, analizarlos para llegar a unas conclusiones aclaradoras que realmente nos permitan aprender a afrontar nuestra práctica docente con recursos más fiables.

La observación científica supone, por tanto, el conocimiento y el aprendizaje de unas técnicas que se deben aplicar de forma clara, transparente y sin excepciones, lo que implica que la observación científica contenga exigencias, las cuales la diferencian de la observación natural. Sin embargo, aquellos que no han sido entrenados en la observación científica pueden confundir ambas formas de observación (Comas, 2008, p. 71).

Para alcanzar nuestras metas, es importante que, además de llevar a cabo una observación directa y rigurosa, prioricemos, seleccionemos e identifiquemos con claridad aquello que tenemos que observar, para no divagar con detalles que no nos llevan a ningún sitio. En nuestro caso, pretendíamos que la observación nos aportara información relevante sobre el proceso llevado a cabo durante la investigación, y no tanto sobre los resultados finales, que se medirían con otro tipo de instrumentos. En especial, intentaríamos recopilar información sobre:

- La actitud, interés y respeto del alumnado ante los elementos culturales que aparecían en los textos con los que trabajamos en clase.
- Su necesidad de usar la lengua materna para aclarar ciertos conceptos de mayor dificultad.
- La mayor o menor participación del alumnado en clase, al corregir sus traducciones, respecto a otro tipo de actividades.
- La motivación demostrada con sus comentarios hacia el trabajo realizado y con su propia participación durante las correcciones.
- El interés mostrado hacia las obras de literatura infantil y juvenil con las que estábamos trabajando o por la lectura de cualquier otra obra.

- Su capacidad de trabajar temas interdisciplinares en la clase de inglés, a pesar de no ser siempre conscientes de ello.

- Su actitud hacia los temas relacionados con la educación en valores, que se mostraban con más claridad en el texto de *Ana la de Tejas Verdes*, pero que estaban presentes en las tres obras con las que trabajamos.

Las intervenciones del alumnado en el aula e incluso los comentarios que se realizaban una vez terminada la clase en las entrevistas individuales proporcionaron una gran cantidad de información sobre los aspectos que acabamos de comentar, que eran objetivos básicos de nuestra observación y piezas clave de nuestra investigación.

Este estudio se llevó a cabo mediante una observación participante, ya que, como investigadora, desempeñé un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrollé junto con el alumnado.

Campoy y Gomes (2009), en su capítulo «Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos», incluido en el *Manuel básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*, coordinado por Pantoja (2009, p. 277), explican así este concepto:

Se entiende por observación participante aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes. En palabras de Goetz y LeCompte (1998) la observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria.

La observación participante conlleva la implicación del investigador en una serie de actividades durante el tiempo que dedica a observar a los sujetos objeto de observación, en sus vidas diarias y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión. Para ello es necesario acceder a la comunidad, seleccionar las personas clave, participar en todas las actividades de la comunidad que sea posible, aclarando todas las observaciones que se vayan realizando mediante entrevistas (ya sean formales o informales), tomando notas de campo organizadas y estructuradas para facilitar luego la descripción e interpretación.

Este proceso enriqueció la investigación en gran medida, gracias a las ventajas que aporta:

- Se aproxima a la realidad social observándola de modo directo, en toda su complejidad.
- Se describe en el momento exacto que está ocurriendo.
- Se puede realizar independientemente de que las personas estén dispuestas o cooperar o no.
- Facilita el acceso a datos restringidos.
- Refleja con mayor precisión los patrones reales de comportamiento.
- Permite una descripción ricamente detallada (ibídem, p. 279).

Todas estas ventajas pueden verse empañadas por el riesgo de que la persona investigadora pierda parte de la objetividad, al estar inmersa en la propia situación que observa y analiza. Por ello, es importante recordar continuamente los objetivos que nos planteamos y la necesidad de ser rigurosos para alcanzarlos. Asimismo, debemos introducir otros instrumentos de recogida de datos que puedan complementar los datos conseguidos a través de la observación.

Esta es una herramienta que, bien usada, puede ofrecernos información de gran relevancia para nuestra investigación y, por tanto, ni podemos ni debemos prescindir de ella:

la observación es una técnica muy exigente, quizás la más exigente de todas las técnicas de investigación. Requiere un gran entrenamiento y mucha práctica. [...]

Se trata de algo [...] complejo, que implica valores, conocimientos previos, un cierto grado de control y la “confección” de un cuerpo ideográfico de “observaciones” (Ruiz de Olabuénaga, 1996). La observación es por tanto una técnica compleja, que requiere formación, entrenamiento y conocimientos teóricos adecuados (Comas, 2008, p. 72)

5.4.1.3. Procedimientos para la observación

5.4.1.3.1. *Diario de campo*

Partimos de la idea de que «el diario de campo aporta el pulso de la experiencia local, inmediata, cercana y, por lo tanto, insustituible como base para todo análisis de la práctica profesional» (Moreno, 2003, p. 163).

López (2014) reflexiona sobre el uso del diario de la siguiente manera:

La técnica del diario es una de las más utilizadas y de las más fructíferas en la investigación cualitativa. Diversas investigaciones ponen de manifiesto que el uso de los diarios genera un incremento de la capacidad de reflexión del profesorado sobre su propia práctica y supone una estrategia de formación, ya que ofrece la posibilidad de valorar e investigar sobre los cambios más ventajosos que pueden realizarse en la propia práctica (Lucio, 2008) o la reconstrucción organizada de los aprendizajes realizados (Grilles, Llorens, Madalena, Martínez, & Souto, 1993) (p. 105).

Asimismo, este autor defiende el uso del diario en proyectos de investigación-acción con las siguientes palabras:

se considera de fundamental importancia la aportación que el diario ha supuesto para recabar información sobre el proceso de Investigación-Acción, especialmente aportando lo que Zabalza menciona como *sistematicidad de las observaciones recogidas*. En el diario se recogen los momentos álgidos tanto positivos como negativos, la rutina (y cómo se vive ésta por parte del profesorado) y las interacciones diarias. Esta variedad de información no podría recogerse de otro modo (con las entrevistas o los cuestionarios) y –sin embargo– se trata de información clave. Hasta tal punto es así, que son estas interacciones diarias las que marcan “el pulso” del desarrollo del proceso de Investigación-Acción (ibídem, pp.106-107).

Por todo ello, desde un primer momento, decidimos elaborar un diario de campo, en el que poder ir recogiendo, de forma inmediata, las principales impresiones y experiencias vividas en el aula. Al decir «las principales», nos referimos a todo aquello que podía ser significativo para responder a las preguntas que nos planteábamos al comienzo de este estudio, y que ya hemos comentado en el apartado anterior al hablar del tipo de información que pretendíamos recoger mediante la técnica de la observación.

Durante la implementación de la investigación, tuvimos muy claros los objetivos que pretendíamos alcanzar, ya que de nada nos servía intentar abarcar todos los aspectos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje y no ahondar en ninguno.

Precisamente para llevar un control cuidadoso y exhaustivo de estos datos, usamos nuestro diario para plasmar, con la mayor exactitud posible, información relacionada con el desarrollo de las actividades en clase, la actitud del alumnado, los logros alcanzados y las dificultades encontradas en el camino.

Las anotaciones en el diario se hacían, con detalle, inmediatamente después de terminar la clase, con la mayor fidelidad posible hacia lo que se había observado. Durante el transcurso de la actividad, no había tiempo suficiente para redactar con tranquilidad toda la información que podía habernos resultado interesante, ya que teníamos que atender al alumnado. No obstante, sí resultaba posible hacer algunas anotaciones rápidas sobre puntos que eran importantes y que no queríamos que pasaran desapercibidos: por ejemplo, aspectos relacionados con la participación o algún comentario de algún estudiante sobre la investigación que había llevado a cabo hasta descubrir en qué consistía la referencia cultural que aparecía en negrita en el texto, sobre la dificultad o no de su traducción, sobre la obra de literatura infantil y juvenil a la que pertenecía el fragmento, sobre si le había gustado o no la experiencia de traducir o incluso sobre su interés por seguir realizando actividades de este tipo en el futuro. Tras finalizar la clase, contábamos ya con el tiempo suficiente para estudiar esas anotaciones, repasar mentalmente la información relevante que habíamos extraído durante el desarrollo de nuestra clase y redactar nuestra experiencia en el diario.

En él, incluíamos, para cada sesión:

- Fecha.
- Objetivo de la actividad.

- Descripción de la actividad.
- Observaciones realizadas durante el desarrollo de la clase.
- Impresiones propias y conclusiones.

Todo se redactaba con un estilo claro y sistemático, ya que la finalidad del diario de campo era servir de ayuda a la propia autora, para proceder posteriormente al análisis de los datos allí recogidos. Por supuesto, era imprescindible ser constantes en nuestra labor, ya que de nada hubiera servido usar nuestro diario para reflejar nuestra observación en días esporádicos. Necesitábamos llevar un control exhaustivo de nuestro trabajo y de los frutos que estábamos recogiendo, y para ello era absolutamente necesario ser rigurosos y hacer nuestras anotaciones después de cada una de las clases dedicadas a esta investigación. De esta forma, conseguimos no perder ni olvidar la información observada y recopilarla para poder hacer consultas en todo momento o incluso para proceder a nuevos análisis e interpretaciones.

Las características particulares de nuestro alumnado y el contexto en el que nos movíamos eran piezas claves que influirían decisivamente en el posterior análisis de los datos recogidos en el diario. Como hemos comentado anteriormente, precisamente escogimos estos grupos bilingües de 1º ESO para la investigación porque sus características principales se adaptaban bastante bien al tipo de estudio que queríamos realizar.

De esta forma, el diario de campo se convierte en un instrumento de gran valor cuando se hace uso de la observación participante en un proceso de investigación. Como explica Comas (2008),

aunque la observación participante implica la interacción social, por la que el observador entra en contacto con los actores sociales, con los protagonistas de la situación objeto de interés, la técnica de recogida de información garantiza el control de que los datos recogidos han sido producidos **solo** por los observados. Después vendrá la tarea científica de sistematizar, tipificar y analizar la información recogida con la finalidad de poder captar el significado de la situación

observada, para interpretar una situación, elevando a categoría teórica la información almacenada a través de la observación (p. 75).

No obstante, está claro que, con el diario, se plasma la realidad vista a través de los ojos de quien investiga, que pueden estar cargados de subjetividad y suponer un obstáculo en la investigación. Por ello, para no restarle utilidad a esta herramienta, al redactar el diario, tenemos que ser muy conscientes de la necesidad de diferenciar muy bien la descripción de la dinámica general de la clase de nuestras valoraciones espontáneas. Una acción que puede ayudarnos a reflejar hechos de forma objetiva es, por ejemplo, redactar de forma literal algún comentario hecho en clase que pueda ser realmente significativo.

Mackey y Gass (2005) resumen con las siguientes palabras las ventajas y desventajas que presenta el diario de campo:

Diaries of classroom contexts can produce useful data on a range of aspects of the second language learning process. These include individual learners' and instructors' insights into their own learning and teaching processes, their self- and other-comparisons, decision-making processes, the process of development (or not) over time, attitudes toward classroom learning and teaching, the use of strategies, and the recognition and use of feedback. Diary studies have the additional advantage of time sensitivity. Because most diary research is longitudinal, it can illuminate how perceptions develop over time. However, [...] there are also some drawbacks to the use of diaries, including the highly subjective nature of data (pp. 203-204).

Nuestra misión es, por tanto, utilizar el diario de campo para la descripción, reflexión, análisis y valoración de lo que acontece en el aula, a través de un relato sistemático y pormenorizado de lo sucedido. Debemos registrar, de la forma más objetiva posible, todos aquellos hechos, actividades o procesos que jueguen un papel importante para encontrar respuesta a nuestras preguntas, sistematizando así nuestras experiencias para proceder posteriormente al análisis de los datos obtenidos.

5.4.1.3.2. *Grabaciones.*

Con el fin de tener pruebas objetivas de nuestra observación y poder recurrir a ellas para aclarar dudas o refrescar la memoria sobre lo acontecido durante el desarrollo de la actividad, decidimos grabar las clases en las que estábamos llevando a cabo nuestro estudio, o al menos una parte importante de ellas.

Como defiende Gutiérrez (2008) en su artículo «Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente», esta herramienta nos ofrece unas ventajas importantes que la hacen especialmente útil en un proceso de investigación como este:

Una de las mayores ventajas de este procedimiento es la facilidad con que podemos identificar problemas y aspectos mejorables, por lo tanto es muy útil en toda experiencia docente [...]. A diferencia de otros instrumentos, no recoge recuerdos e interpretaciones extraídas de anotaciones, sino acontecimientos en sí mismos, por otro lado, al ser una técnica que permite el movimiento consiente elegir a los protagonistas de la grabación y registra detalles del aula y de los participantes no observables por otros medios. Además, se puede examinar muchas veces, lo que permite focalizar en una secuencia determinada o transcribir las intervenciones de profesores y alumnos (p. 614).

Además, según Kaneko-Marques (2015), los docentes que observan y estudian sus prácticas pedagógicas mediante las grabaciones en video se vuelven más reflexivos, consiguen hacer un análisis más profundo de su trabajo y se autoevalúan con mayor facilidad. Según un estudio realizado por la autora:

Through self-evaluation and reflection in video-supported post-observation sessions, [...] teachers were able to analyze their pedagogical practice, (re) constructing it to favor their students' language-learning process and contributing to their professional development as educators. They tried to understand the reasons behind their pedagogical actions, indicating possible ways to change language teaching and learning situations according to the needs of their educational contexts (ibídem, p. 75).

Fadde, Aud y Gilbert (2009) explican también cómo favorecen las grabaciones en video el pensamiento reflexivo de los docentes en relación con su práctica profesional:

Video affords learners the ability to pause, rewind, and re-view segments multiple times. In addition to providing a permanent and manipulable record of a teaching activity, video enables teachers to get temporal and emotional distance from the demands of the classroom. This stepping back involves detaching oneself from the observation without becoming detached from the evidence gathered or the reflective process (Schon, 1983, as cited in Rich & Hannafh, 2008) (p. 76).

No obstante, las grabaciones en video cuentan también obviamente con sus limitaciones:

no todo son ventajas, pues cualquier elemento externo a una clase puede alterar el desarrollo natural de la misma y, al igual que es muy positivo poder focalizar en un detalle de la clase, de la misma manera no es posible captar todo lo que ocurre en una sala por medio de un solo plano y su revisión es larga y lenta. A nivel técnico pueden surgir problemas de calidad de imagen o de sonido, problemas de suministro eléctrico y de batería o simplemente del propio funcionamiento de la cámara de vídeo. Pueden emerger también dificultades personales, principalmente de timidez del profesor o de los alumnos, o bien puede ser un elemento de distracción para los participantes, por lo que los datos recogidos quedarían falseados. Pese a todo, el uso del vídeo es muy ventajoso en muchos casos, tanto en procesos de formación de profesores, como en proyectos de observación y autoobservación o incluso de evaluación y autoevaluación y, en cualquier caso, contribuye enormemente a la toma de conciencia sobre el propio trabajo en el aula (Gutiérrez, 2008, p. 614).

Como afirma Gutiérrez, al usar la cámara en clase nos enfrentábamos a la posibilidad de que el alumnado alterara su forma natural de comportarse en clase. En este sentido, los grupos bilingües de nuestro centro están bastante acostumbrados a que los profesores y las profesoras les grabemos cuando exponen proyectos en clase, y por ello parecía menos probable que se sintieran incómodos ante la cámara. Además, nos detuvimos en explicarles el motivo de estas grabaciones, con el fin de que supieran que no iban a ser publicadas en ningún sitio, sino que simplemente las íbamos a usar para recopilar información y poder analizar con más detenimiento algunos momentos importantes de la clase.

Sin embargo, en este sentido hubo diferencias entre los dos grupos:

- En 1º ESO A todos los alumnos y todas las alumnas entregaron la autorización escrita para llevar a cabo las grabaciones en el aula durante la investigación. Además, aseguraron que no les suponía ningún problema el dar la clase mientras les grababan y efectivamente, salvo escasas excepciones, así lo demostraron cuando empezamos a hacerlo.

- En 1º ESO B no todo el alumnado entregó su autorización. Hubo una mayoría que se mostró dispuesta a que le grabáramos sin ningún problema, pero otros achacaban su negativa a la timidez y al nerviosismo que les producía ser grabados durante la clase.

De nada servía forzar al alumnado de 1º ESO B que no estaba dispuesto a colaborar en este sentido, porque al final solo hubiéramos conseguido unas grabaciones en las que algunos estudiantes no participaban por el respeto que podía producirle la cámara. La intención de estas grabaciones era plasmar situaciones reales vividas en el aula, y era evidente que la actitud de este alumnado no iba a contribuir a ello.

Como consecuencia, solo grabamos las clases relacionadas con la investigación en 1º ESO A, que, por otra parte, eran las más interesantes, ya que en este grupo era donde trabajamos con las traducciones, y resultaba necesario captar toda la información posible a través del diario y de la cámara, con el fin de que ningún dato importante pasara desapercibido.

A pesar de que 1º ESO A, desde un principio, mostró una actitud positiva hacia las grabaciones, decidimos que, antes de comenzar con la investigación, podía ser beneficioso grabar algunas clases, solo por el hecho de acostumbrarlos aun más a la cámara, para que actuaran con la mayor normalidad posible mientras estaban siendo grabados.

Está claro que ni siquiera la cámara puede recopilar información acerca de todo lo que pasa en el aula. No siempre se enfoca a todo el mundo y, aunque así fuera, seguirían escapándose datos. Pero, a pesar de ello, es una herramienta útil para almacenar

información; así, podemos acudir a ella fácilmente una y otra vez, tanto para la redacción del diario de campo, ya que nos puede ayudar a resolver muchas dudas mientras estamos intentando recordar todo lo acontecido durante la clase, como para el análisis de los datos obtenidos.

Además, aunque ni esta herramienta ni ninguna otra es definitiva para usarla por sí sola en la investigación, la suma de todas ellas sí puede jugar un papel decisivo para alcanzar conclusiones objetivas con los datos obtenidos. El uso de varios tipos de materiales para la recogida de datos permite llegar a la información desde diferentes perspectivas, que se complementan y enriquecen. Lo que puede pasar desapercibido con un determinado instrumento de recogida de datos, podemos apreciarlo con claridad con algún otro instrumento. De esta forma, alcanzamos una mayor cantidad de datos y, al mismo tiempo, podemos contrastar la información recogida de diferentes maneras, logrando una mayor objetividad en nuestro proceso de investigación.

5.4.1.3.3. Entrevistas

Para cualquier profesor o profesora, la valoración que hagan sus alumnos y sus alumnas sobre la práctica docente en general, o sobre algún aspecto concreto en particular, tiene que tener un peso importante en sus decisiones acerca de la metodología, los materiales o la propia dinámica de la clase.

En esta investigación, se ha buscado en todo momento un acercamiento a la opinión sincera del alumnado. Para ello, los cuestionarios fueron una herramienta muy poderosa, pero también se llevaron a cabo algunas entrevistas, con las que pudimos profundizar más en las respuestas aportadas por el alumnado para las diferentes preguntas de los cuestionarios.

La comunicación cara a cara con los estudiantes fue por tanto una herramienta muy valiosa para acceder a la información relativa a nuestro alumnado de una manera sencilla, directa, rápida y eficaz.

Dörnyei (2007) defiende la importancia de las entrevistas en un proceso de investigación de la siguiente manera:

It is exactly because interviewing is a known communication routine that the method works so well as a versatile research instrument-in fact, although there is a range of qualitative research techniques available for researchers, the interview is the most often used method in qualitative inquiries. It is regularly applied in a variety of applied linguistic contexts for diverse purposes (p. 134).

Por su parte, Mackey y Gass (2008) afirman que las entrevistas pueden presentar una serie de ventajas importantes cuando se investigan aspectos relacionados con la adquisición de una lengua extranjera:

Interviews can allow researchers to investigate phenomena that are not directly observable, such as learners' self-reported perceptions or attitudes. Also, because interviews are interactive, researchers can elicit additional data if initial answers are vague, incomplete, off-topic, or not specific enough. Another advantage of interviews is that they can be used to elicit data from learners who are not comfortable in other modes. For example, some learners are more at ease speaking than writing and are more likely to provide extended answers in a conversational format (pp. 173-174).

Callejo (2002) señala el valor de esta herramienta de recogida de datos, la define y explica las diferencias existentes entre la entrevista y una simple conversación informal:

Tiende a definirse la entrevista cualitativa, también denominada en profundidad, como una conversación ordinaria, con algunas características particulares. Como una situación, normalmente entre dos personas, en la que se van turnando en la toma de la palabra, de manera que el entrevistador propone temas y el entrevistado trata de producir respuestas localmente aceptables. Pero son precisamente tales características particulares de la situación las que alejan a la entrevista de una conversación ordinaria [...] Aun cuando la mayor parte de los manuales insisten en el ideal de conseguir el carácter de conversación ordinaria para la entrevista, se genera una situación social distinta, más allá de lo que pueda considerarse como ordinario, tanto por el entrevistador como por el entrevistado.

La distancia de la entrevista con respecto a una conversación ordinaria se encuentra ya en el nivel pragmático. Una conversación ordinaria puede tener múltiples sentidos pragmáticos; pero el principal sentido pragmático de la entrevista se encuentra en la investigación. Es un habla para ser observada. Como tal habla, la mayor pertinencia metodológica de la entrevista se

encuentra en investigaciones que buscan aproximarse a las experiencias de los sujetos. [...] (p. 416).

Además, como señala Dörnyei (2007, p. 137), las entrevistas requieren una preparación cuidadosa mediante un protocolo o guía indispensable que se debe tener presente en todo momento. En el caso de esta investigación, se usaron las propias preguntas de los cuestionarios, con el fin de profundizar más en las respuestas aportadas. En todo momento, usamos el español en nuestras entrevistas, para facilitar al alumnado la expresión de sus gustos, preferencias y opiniones de todo tipo. Como explican Mackey y Gass (2008), «interviews can also be conducted in the learner's L1, thus removing concerns about the proficiency of the learner impacting the quality and quantity of the data provided» (p. 174).

A lo largo del proceso de investigación, se han llevado a cabo dos tipos de entrevistas con el alumnado:

- Entrevistas individuales o en pequeños grupos

Fueron muy numerosas las entrevistas informales mantenidas con los alumnos y las alumnas, con carácter individual, en parejas o en grupos reducidos.

Estas entrevistas no tuvieron lugar durante el transcurso de la clase, sino al finalizar la misma o en los recreos. Aunque se iniciaron siempre de manera casual, intentamos enfocar estas conversaciones hacia temas relacionados con la investigación, con el objetivo de conseguir la mayor cantidad de información posible.

En este tipo de entrevistas, al no sentirse juzgados y observados por el resto del grupo, los estudiantes se sentían con más confianza para opinar libremente sobre todo lo que se estaba haciendo en clase. Además, estaban acostumbrados a que mantuviéramos, fuera del aula, conversaciones acerca de cualquier tipo de actividad que se desarrollaba en clase, de sus progresos, de las dificultades encontradas o incluso de cualquier problema

surgido con un compañero o una compañera. Al estar tan habituados a este tipo de conversaciones, no llegaron a ser conscientes en ningún momento de que estaban siendo entrevistados y de que estaban aportando información importante que habría que analizar cuidadosamente para decidir qué aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje se debían mantener y cuáles eran los que se debían modificar.

Por lo general, eran los estudiantes los que se acercaban a mí para contarme cualquier impresión que consideraban interesante acerca de lo que había ocurrido en clase ese día o de la dificultad que habían encontrado en ciertos puntos de la traducción. A partir de esos comentarios, comenzábamos a guiar la conversación en el sentido que más nos interesaba para nuestra investigación, planteando cuestiones relacionadas con los objetivos de esta tesis doctoral, con el fin de acumular la mayor cantidad de información relevante posible. En este sentido, por tanto, la «confesión» de la que habla Callejo (2002) comenzaba de una forma voluntaria y, por tanto, se reducían los inconvenientes que este autor señala respecto a este tipo de entrevistas:

Ahora bien, es una confesión desde la desigualdad, pues la demanda de confesión parte del entrevistador al entrevistado, lo que sitúa una parte de los límites, pues el entrevistado confesará lo que socialmente crea conveniente, situándose aquí el principal juego analítico de la entrevista. En todo momento, el entrevistado puede negarse a contestar, incluso puede negarse a aceptar o seguir la entrevista. La entrevista es un contrato de confesión limitada y no todos están dispuestos a la confesión (p. 417).

Siguiendo la tipología de entrevistas que propone Dörnyei, se puede decir que, para esta investigación, se llevaron a cabo dos tipos de entrevistas: entrevistas no estructuradas y entrevistas semi-estructuradas. Por un lado, las entrevistas no estructuradas ofrecen una mayor flexibilidad, que las aleja del trato riguroso de los temas centrales de la investigación. En ellas, el investigador intenta crear un ambiente distendido, con el fin de que el entrevistado acabe revelando más información de la que ofrecería en una situación formal. Dörnyei (2007) lo explica de la siguiente manera:

the 'unstructured interview' (sometimes also referred to as the 'ethnographic interview'), allows maximum flexibility to follow the interviewee in unpredictable directions, with only minimal interference from the research agenda. The intention is to create a relaxed atmosphere in which the respondent may reveal more than he/she would in formal contexts, with the interviewer assuming a listening role. No detailed interview guide is prepared in advance; although the researcher usually thinks of a few (1-6) opening questions (sometimes called 'grand tour' questions) to elicit the interviewee's story. During the interview, the researcher may ask an occasional question for clarification and may give reinforcement feedback as any good communication partner would to keep the interview moving, but interruptions are kept to a minimum.

It is easy to see that for an unstructured interview to be successful it is indispensable that the interviewer establishes very good rapport with the interviewee (pp. 135-136).

Por otro lado, en las entrevistas semi-estructuradas, el entrevistador señala la dirección que tiene que seguir la entrevista, pero, a pesar de ello, el entrevistado disfruta de gran libertad para proporcionar sus respuestas como lo desee:

In applied linguistic research most interviews conducted belong to the 'semi-structured interview' type, which offers a compromise between the two extremes: Although there is a set of pre-prepared guiding questions and prompts, the format is open-ended and the interviewee is encouraged to elaborate on the issues raised in an exploratory manner. In other words, the interviewer provides guidance and direction (hence the '-structured' part in the name), but is also keen to follow up interesting developments and to let the interviewee elaborate on certain issues (hence the 'semi-' part). [...]

The semi-structured interview is suitable for cases when the researcher has a good enough overview of the phenomenon or domain in question and is able to develop broad questions about the topic in advance but does not want to use ready-made response categories that would limit the depth and breadth of the respondent's story (ibídem, p. 136).

El resultado de estas entrevistas quedó recogido en el diario de la investigadora, como una prueba más que había que adjuntar a todos los datos recogidos con otras herramientas, con el fin de estudiarlas con detenimiento antes de sacar conclusiones definitivas.

- Entrevistas grupales

Tras terminar de rellenar los dos cuestionarios (de los que hablaremos a continuación), dedicamos un rato a intercambiar opiniones con todo el grupo sobre lo que habían contestado y por qué. De esta forma, los alumnos y las alumnas podían explicar sus respuestas de una manera más amplia, buscando siempre la tolerancia hacia las opiniones

de los demás y comprobando que se admitían todo tipo de comentarios y críticas, siempre y cuando se hicieran con el debido respeto.

En general, la actitud de un profesor o una profesora ante los comentarios aportados es fundamental para lograr una recogida de datos fiable. Si los estudiantes comprueban que el docente no está dispuesto a escuchar críticas de ningún tipo, no las harán, pero eso no soluciona los puntos negativos que pueda haber en nuestra práctica educativa en el aula. Por el contrario, si ven que el profesor o la profesora es tolerante con los diferentes puntos de vista, no solo les servirá de ejemplo acerca de la actitud que deben mostrar ante opiniones opuestas a las suyas, sino que además comprenderán que pueden expresarse libremente sin esperar ningún tipo de reprimenda por ello. «De aquí que se aconseje al entrevistador una actitud abierta, dispuesta a aceptar toda manifestación de la persona entrevistada» (Callejo, 2002, p. 417). Esta «actitud abierta» representa la mejor forma de conocer los puntos fuertes y débiles de nuestra intervención en clase, con el fin de ajustar más nuestra labor a los intereses, necesidades y motivación del alumnado, ya que solo así se puede ofrecer al estudiante un camino seguro por el que seguir avanzando en su aprendizaje.

Por problemas técnicos, fue imposible grabar la entrevista que se hizo al concluir el primer cuestionario. No obstante, tomamos notas interesantes durante el transcurso de la misma para poder reflejar en el diario las reflexiones del alumnado e incluso las nuestras al escuchar los comentarios de los estudiantes.

Hubo más suerte con la entrevista que se le hizo al grupo al terminar de rellenar el segundo cuestionario, ya que en este caso sí se pudieron grabar las intervenciones del alumnado, con el fin de repasarlas y analizarlas tantas veces como fuera necesario. A pesar de ello, tomamos también las pertinentes anotaciones en el diario de campo, con el fin de

combinar diferentes herramientas de recogida y análisis de datos, y poder verificar la información relacionada con nuestra investigación.

Tuvimos muy claros los datos que queríamos recoger, tanto con un tipo de entrevista como con el otro, y las guiamos de forma que el alumnado se centrara en el tema que le ocupaba y no divagara con aspectos secundarios o ajenos a la investigación.

5.4.2. Los cuestionarios

Como afirma Dörnyei, (2007), «besides language tests, questionnaires are the most common data collection instruments in applied linguistics» (p. 95).

Muñoz (2003) define de la siguiente manera el concepto de «cuestionario» y lo compara con las entrevistas:

El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Su característica singular radica en que para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal, que el "cara a cara" de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica. [...]

El cuestionario es un instrumento muy útil para la recogida de datos [...] Permite, además, en paralelismo con la entrevista, identificar y sugerir hipótesis y validar otros métodos (p. 2).

Dörnyei (2007) se detiene también en explicar las diferentes ventajas que aportan los cuestionarios a un proceso de investigación y que consiguen que muchos estudiosos opten por utilizar esta herramienta para acercarse a los objetivos que persiguen:

The main attraction of questionnaires is their efficiency in terms of researcher time and effort and financial resources: by administering a questionnaire to a group of people, one can collect a huge amount of information in less than an hour [...] Furthermore, if the questionnaire is well constructed, processing the data can also be fast and relatively straightforward, especially by using some computer software. Questionnaires are also very versatile, which means that they can be used successfully with a variety of people in a variety of situations targeting a variety of topics. Respondents usually do not mind the process of filling in questionnaires and the survey method can offer them anonymity if needed. As a result of these strengths, the vast majority of research projects in the behavioural and social sciences involve at one stage or another collecting some sort of questionnaire data (p. 115).

Sin embargo, no todo son ventajas. Los cuestionarios, como cualquier otro instrumento, tienen también sus limitaciones. Por ejemplo, no siempre permiten profundizar en los objetivos de la investigación, dada la simplicidad de las preguntas y el poco tiempo que se suele dedicar a completarlos. Como afirma Dörnyei,

On the other hand, questionnaires also have some serious limitations, and it is all too easy to produce unreliable and invalid data by means of an ill-constructed questionnaire [...] The weakest aspect of questionnaires is the fact that the items need to be sufficiently simple and straightforward to be understood by everybody. Thus, this method is unsuitable for probing deeply into an issue (Moser and Kalton 1971) and it usually results in rather superficial data. The necessary simplicity of the questions is further augmented by the fact that the amount of time respondents tend to be willing to spend working on a questionnaire is rather short, which again limits the depth of the investigation. Thus, questionnaire surveys usually provide a rather 'thin' description of the target phenomena (idem).

Dadas estas desventajas acerca del uso de los cuestionarios, el presente estudio usa esta herramienta combinada con otras para poder compensar las limitaciones de las que habla Dörnyei. Usado en exclusividad, el cuestionario puede ofrecer importantes carencias en un proceso de investigación, pero, a pesar de ello, no conviene renunciar a las ventajas que presenta y a la información que se puede conseguir fácilmente con su uso, cuando además no existe ningún impedimento para utilizar otros instrumentos en colaboración con este.

En esta investigación, consideramos la necesidad de elaborar dos cuestionarios para 1º ESO A, con preguntas relacionadas con los temas principales que guían esta investigación. La mayoría de estas preguntas estaban relacionadas con el uso de la traducción en clase; como los estudiantes de 1º ESO B no iban a trabajar con traducciones, sino con otro tipo de tareas que ya se han explicado, no tenía mucho sentido que ellos también completaran estos cuestionarios, en donde se le iba a preguntar por aspectos que no iban a desarrollar posteriormente en el aula.

Así, para recopilar información de gran relevancia sobre los gustos de nuestros alumnos y nuestras alumnas, su manera de trabajar, sus intereses y sus habilidades,

elaboramos estos dos cuestionarios, que fueron de gran utilidad tanto para diseñar nuestra investigación como para analizar los beneficios y las dificultades que nuestros estudiantes habían encontrado durante el proceso.

El primer cuestionario se hizo antes de implementar la investigación y el segundo, justo después. Ambos se realizaron en una hora. Tras usar la pizarra digital para proyectar el cuestionario y explicarlo con detenimiento, los estudiantes utilizaron los ordenadores para completar sus cuestionarios de forma individual, preguntando las dudas que les surgían mientras los hacían. Cuando terminaban su cuestionario, lo guardaban en un pendrive y me lo entregaban. De esta forma, en tan solo una hora pude disponer de todos los cuestionarios del alumnado. Decidimos hacerlo de forma digitalizada para favorecer el posterior análisis de los datos y, como no, para animarles a trabajar con los ordenadores todo lo posible. Aunque vivimos en una era claramente digital, es sorprendente comprobar la cantidad de estudiantes que tienen conocimientos realmente escasos de informática y que incluso tienen dificultades para usar de forma adecuada el programa *Word* o para mandar un simple correo electrónico con un archivo adjunto. Están acostumbrados a usar muy bien sus teléfonos móviles, pero no todos poseen unos conocimientos mínimos de informática, y por ello resulta beneficioso trabajar con los ordenadores y animarles a aprender a desenvolverse con mayor soltura.

Ambos cuestionarios nos ayudaron no solo a conseguir más información acerca de nuestro alumnado en los temas que conciernen a nuestra investigación, sino que además fueron un instrumento poderoso para hacer ver a los estudiantes que su opinión era importante, que nos preocupábamos por saber más de ellos, porque así podíamos adaptar nuestra labor a sus intereses y características particulares. Para cualquier persona, resulta más motivador sentirse parte activa de un proceso de enseñanza a considerar que su papel pasivo en el aula le sitúa en un lugar donde su opinión no se valora, donde no se tienen en

cuenta sus necesidades y habilidades y donde, por lo tanto, se trata a todo el mundo por igual. No solo debemos atender a la diversidad en nuestras aulas: también debemos hacer que ellos lo perciban así, para que sientan que son una pieza clave en el proceso y esto les lleve a enfrentarse a él con mayor motivación y entusiasmo.

En los cuestionarios, se proporcionaron diferentes tipos de preguntas, en las que se mezclaron la metodología cuantitativa (preguntas cerradas en las que había que elegir una de las opciones aportadas) y la metodología cualitativa (preguntas abiertas en las que el alumnado tenía que redactar la respuesta). Se incluyeron además algunas preguntas mixtas, como explicaremos con detenimiento en el capítulo 6.

El cuestionario que realizamos antes de llevar a cabo las actividades de traducción intentaba recoger la opinión del alumnado acerca de los siguientes aspectos:

- El uso de la lengua materna en clase: si querían usarla y en qué momentos.
- La realización de traducciones: qué es lo que más les gustaba y lo que menos les gustaba de los ejercicios de traducción.
- Qué podían aprender con este tipo de actividades (aspectos lingüísticos, culturales, multidisciplinarios...).
- Qué recursos utilizaban normalmente para hacer sus traducciones.
- Cómo podían acercarles estos textos a la lectura de obras de literatura infantil y juvenil.
- Cómo creían que podía incrementarse o disminuir la participación del alumnado en clase con este tipo de actividades.

En definitiva, como última pregunta del cuestionario, tenían que concluir contestando si consideraban útil el uso de la traducción en la clase de Inglés y por qué.

Con todas estas ideas, elaboramos nuestro cuestionario inicial (Anexo 11), que hemos explicado con detenimiento en el capítulo 4, y que fue clave para conocer un poco

mejor los gustos del alumnado, su forma de trabajar, sus intereses y sus expectativas sobre las traducciones que iban a empezar a realizar.

Al finalizar con los ejercicios de traducción y con los exámenes previstos antes y después de esos ejercicios, realizamos el cuestionario final, donde los alumnos reflejaron cómo había sido su experiencia con estas actividades y:

- Si realmente les había sido útil usar la lengua materna en algunos momentos para aclarar ciertos conceptos lingüísticos o culturales de mayor complejidad.

- Qué es lo que más les había gustado y lo que menos les había gustado de los ejercicios de traducción.

- Qué habían aprendido con este tipo de actividades (aspectos lingüísticos, culturales, multidisciplinarios...).

- Qué recursos habían utilizado para hacer sus traducciones.

- Si realmente les habían acercado estos textos a la lectura de obras de literatura infantil y juvenil.

- Cómo se había incrementado o disminuido la participación del alumnado en clase con estas actividades.

Después de esta reflexión, tenían que contestar las preguntas más importantes del cuestionario: «¿Consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?»

En el capítulo 6 de esta tesis doctoral, compararemos las respuestas de los alumnos en sus cuestionarios iniciales y finales, y veremos así si partían de una opinión optimista acerca de la traducción y, en caso afirmativo, si se han cumplido sus expectativas, si se han superado o si realmente han considerado que la traducción no les ha aportado los beneficios que pensaban obtener en un principio. En este último caso, habría que plantearse en qué ha fallado el proceso, para intentar mejorar los errores que hayamos

podido cometer o para cuestionarnos si verdaderamente tiene sentido llevar a cabo este tipo de ejercicios con alumnado de la ESO o no.

5.4.3. Los exámenes

En palabras de Mackey y Gass (2005), «In many second language studies, participants are given a pretest to ensure comparability of the participant groups prior to their treatment, and a posttest to measure the effects of treatment» (pp. 148-149).

En nuestro caso, los dos exámenes ofrecieron la posibilidad de medir, de forma cuantitativa, tanto el nivel de conocimientos que ambos grupos tenían antes de comenzar con la implementación de la investigación en cuanto al Pasado Simple como el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje en relación a este tiempo verbal.

Como ya explicamos en el capítulo 4 de esta tesis doctoral (apartado 4.3.5. *Exámenes*), se realizaron dos pruebas tanto en 1º ESO A como en 1º ESO B. En el mismo capítulo especificamos también la estructura que tenían estos exámenes y las características de cada uno de los ejercicios. No obstante, se pueden consultar en los Anexos 7 y 8.

El primer examen se llevó a cabo antes de poner en práctica los materiales que habíamos preparado para nuestra investigación, con el fin de comprobar cuál era el punto de partida del alumnado en ambos grupos. Después de realizar los diferentes tipos de actividades con un grupo y otro, los alumnos y las alumnas hicieron el segundo examen, con el que pretendíamos averiguar si efectivamente habían mejorado los resultados y analizar qué grupo había logrado un mayor progreso.

Elegimos el mismo día para hacer ambos exámenes en los dos grupos. Tanto el primer examen como el segundo se hizo con 1º ESO A un martes a primera hora; y con 1º ESO B, el mismo día a segunda hora. Aprovechamos esta coincidencia en mi horario, ya

que tenía los martes las clases seguidas con ambos grupos, para evitar posibles traspasos de información acerca del examen de un grupo a otro, lo que podría haber alterado los resultados de los exámenes y de la investigación. Además, las dos clases estaban muy cerca, me fui directamente de un aula a la otra y, de esta forma, se evitó que los estudiantes de 1º ESO A pudieran ayudar a los de 1º ESO B al explicarles cómo había sido el examen.

Los exámenes nos aportaron datos objetivos que, unidos a los recogidos con otros instrumentos, le aportaban riqueza y fiabilidad al estudio. No obstante, para esta investigación no eran absolutamente decisivos los resultados de los exámenes para valorar si merecía la pena usar ejercicios de traducción en clase, ya que para nosotros era también muy importante la evaluación formativa, es decir, el propio proceso de aprendizaje. Los exámenes eran, por tanto, un punto más que había que tener en cuenta antes de sacar las conclusiones definitivas de este estudio. Había que valorar, por consiguiente, en caso de que el análisis de datos demostrara que este proceso de aprendizaje había sido más enriquecedor con las actividades de traducción en 1º ESO A, si además se habían conseguido mejores resultados en los exámenes, sobre todo en el final, que iba a medir realmente el progreso y la evolución de cada estudiante.

Si observábamos en 1º ESO A datos más positivos tanto en el proceso de realización de las actividades como en los exámenes realizados, tendríamos más motivos para defender el aprendizaje de un idioma y de su cultura con la ayuda de ejercicios de traducción. Llegado este punto, hay que recordar que en ningún momento se refiere este estudio al uso exclusivo de las actividades de traducción en la clase de inglés, sino que se pretende demostrar si es conveniente usarlas, junto con otras herramientas, con el fin de ofrecer al alumnado una amplia variedad de posibilidades para acceder a la lengua extranjera y a su cultura de forma satisfactoria y motivadora.

No obstante, hay que tener en cuenta que existe la posibilidad de que solo se aprecien beneficios aceptables durante la puesta en práctica de los ejercicios de traducción, o que solo se comprueben ciertas ventajas de 1º ESO A respecto a 1º ESO B en la realización de los exámenes, o incluso que 1º ESO A muestre peores resultados tanto en la realización de las actividades como en los exámenes. Como se debe tener en cuenta tanto la evaluación inicial, como la formativa y la sumativa en el proceso de enseñanza, habría que analizar muy bien estos casos antes de llegar a conclusiones acerca de la validez de los ejercicios de traducción para adquirir y afianzar conocimientos lingüísticos y culturales. Este análisis se tratará en profundidad en el capítulo 6 de esta tesis doctoral.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

6.1. Duración del proceso de investigación

En líneas generales, podemos considerar que esta investigación ha tenido una duración de unos diez años, en los que nuestra experiencia docente nos ha llevado a la observación cuidadosa del estudiante al trabajar con traducciones tanto orales como escritas, buscando siempre que el alumnado aprendiera elementos culturales mediante diferentes tipos de herramientas y, como no, también mediante el trabajo con traducciones en el aula; intentando inculcar a los estudiantes el interés por la literatura infantil y juvenil, y en general por la lectura de cualquier tipo de obras que pudiera ser de su interés, animándoles siempre a documentarse para ampliar su información acerca de estas obras o de cualquier elemento cultural que pudiera aparecer en ellas.

A pesar de haber ido acumulando experiencias, inquietudes y documentación durante todos estos años, hasta el curso 2014-2015 no empezamos a redactar el trabajo que nos ocupa y optamos por llevar a cabo una investigación seria con el alumnado que pudiera decidir, de una vez por todas, si merecía la pena mantener la hipótesis inicial acerca del valor de la traducción como instrumento de mediación cultural o si no tenía sentido continuar con esa hipótesis porque la traducción no ofrecía beneficio alguno desde ese punto de vista.

Los cuestionarios, los exámenes y el trabajo con los textos transcurrieron a lo largo del tercer trimestre del curso 2014-2015, desde el 7 de abril de 2015 hasta el 16 de junio de 2015. Decidimos utilizar los materiales seleccionados para nuestra investigación en este tercer y último trimestre del curso para esperar a que nuestro alumnado estuviera mejor preparado para abordar las actividades, y también porque después de haber pasado varios meses con ellos conoceríamos mejor a los estudiantes con los que íbamos a trabajar, y

podríamos preparar nuestras actividades según las características e intereses que hubiéramos observado en los alumnos y las alumnas a lo largo del curso. Como afirman Agustín y Barreras (2007), «It is important to remember the relevance given to personal experiences by children of this age. This justifies the use of topics they like in order to motivate them» (p. 11).

Antes de este periodo, tuvimos que dedicar un tiempo considerable a la observación, la documentación y la preparación de los materiales. También, después de la recogida de datos, se llevó a cabo una labor intensa de análisis de toda la información que habíamos conseguido mediante las diferentes técnicas usadas a lo largo de este estudio. No obstante, no podemos decir que este análisis comenzara al finalizar la recogida total de datos, ya que íbamos revisando y estudiando toda la información a medida que la íbamos recopilando, a través de una reflexión profunda de cada paso que dábamos (Carretero, 2010, p. 325). Esto nos permitió poder aclarar sobre la marcha, normalmente mediante entrevistas individuales o en pequeños grupos, información que no había quedado clara en las respuestas de los cuestionarios o datos relativos al desarrollo de la clase al trabajar con las traducciones en 1º ESO A o con las preguntas escritas de comprensión y los ejercicios orales en 1º ESO B.

Lo que sí hicimos al concluir con la recogida de datos fue analizar en conjunto toda la información que habíamos recopilado mediante los diferentes instrumentos, con el fin de proceder a la triangulación de la que ya hemos hablado y extraer de este análisis conclusiones fiables y claras acerca de nuestros objetivos de estudio. En palabras de Mackey y Gass (2008),

When appropriate qualitative research methods are chosen to address a particular problem, and when the proper standards of empirical rigor are met through triangulation of research perspectives, consideration of emic perspectives, and cyclical data collection and analysis, qualitative research can reliably help us to gain a deeper understanding of the nature of second language learning (p.183).

6.2. Recogida de datos

6.2.1. Introducción

Para comprender mejor las conclusiones alcanzadas mediante este trabajo, resulta imprescindible aclarar cómo transcurrió cada fase del proceso de investigación, qué logros y dificultades se alcanzaron con los pasos que dimos y cómo afectaron a este estudio las decisiones que tomamos antes y durante la investigación.

Para ello, hay que detenerse en explicar cómo se enfrentaron los estudiantes a las distintas herramientas que usamos para recoger datos relevantes y qué tipo de información pudimos recopilar con cada instrumento que usamos. La triangulación entre los datos obtenidos por los diversos instrumentos de recogida de datos nos permitirá abordar los objetivos de esta tesis doctoral desde distintas perspectivas, aportando una visión más amplia y más rica a esta investigación (Serrano, 2000, p. 172). En palabras de Dörnyei (2007),

triangulation has been seen as an effective strategy to ensure research validity: if a finding survives a series of tests with different methods, it can be regarded as more valid than a hypothesis tested only with the help of a single method (Erzberger and Kelle 2003) (p. 165).

Para seguir con el orden establecido al hablar de los instrumentos de recogida de datos en el capítulo 5, comentaremos, en primer lugar, la información alcanzada a través de la observación. A continuación, detallaremos cómo se desarrolló el trabajo con los cuestionarios y con los exámenes.

6.2.2. Datos obtenidos mediante la observación participante

6.2.2.1. Introducción

Como señalan Mackey y Gass (2008), la observación nos ayuda a recoger información de gran valor en los trabajos de investigación relacionados con la adquisición de una lengua extranjera:

observational data are common in second language research and observations are a useful means for gathering in-depth information about such phenomena as the types of language, activities, interactions, instruction, and events that occur in second and foreign language classrooms (pp. 186-187).

De hecho, la observación ha sido una herramienta especialmente útil no solo durante el proceso de esta investigación, sino también antes de comenzar con la misma, ya que las dudas acerca de los beneficios que supone trabajar con traducciones en el aula y de cómo usar las actividades de traducción para extraer los mejores resultados surgieron mediante la observación de nuestro alumnado a lo largo de los años, en diferentes grupos e incluso en distintos Institutos de Educación Secundaria. Mackey y Gass (2008) explican también cómo podemos entender mejor, con observaciones repetidas a lo largo del tiempo, las actuaciones y los procesos que se desarrollan en el aula: «Over time and repeated observations, the researcher can gain a deeper and more multilayered understanding of the participants and their context» (p. 176).

Mediante esa observación nos fuimos dando cuenta de que, en múltiples ocasiones, incluso aquellos estudiantes que se negaban generalmente a participar de forma activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, salían voluntarios cuando se ponían en práctica ejercicios de traducción. Esto nos llamó poderosamente la atención, ya que en muchos casos se trataba de alumnos y alumnas que no estudiaban nada para los exámenes, que tenían claro que iban a suspender la asignatura por falta de estudio y de trabajo diario y

que, a pesar de ello, se ofrecían voluntarios para participar en la traducción (normalmente oral) de los textos con los que trabajábamos en clase. En muchas ocasiones, esas traducciones se realizaban por haber un grupo de alumnos y alumnas que no había entendido bien el texto en inglés. Ante esa situación, se pedían voluntarios para hacer una rápida traducción oral del texto, con la ayuda de la profesora cuando aparecía alguna palabra que desconocían, con el fin de conseguir una mejor comprensión del mismo antes de hacer las actividades pertinentes. El participar en esa traducción oral del texto y facilitar la comprensión a otros compañeros y otras compañeras les hacía sentirse importantes, y les animaba a colaborar con más entusiasmo del que demostraban al trabajar con ejercicios gramaticales, redacciones u otros muchos tipos de actividades.

Esta información recogida a lo largo de los años mediante la observación, unida a mi interés por la traducción y a mi formación como traductora e intérprete, fue la que impulsó el inicio de esta investigación.

Para poder plasmar en este apartado las experiencias y los datos cualitativos acumulados mediante la observación a lo largo de esta investigación, hemos hecho uso de:

- El diario de campo que fuimos redactando durante todo el proceso que llevó consigo este estudio, en el que plasmamos nuestras impresiones, experiencias, inquietudes, logros y dificultades respecto a la puesta en práctica de las actividades diseñadas para el alumnado.
- Las grabaciones realizadas en video, a las que tuvimos que acudir en multitud de ocasiones para refrescar la memoria acerca de las diferentes intervenciones del alumnado, su actitud hacia los ejercicios de traducción, su interés por las referencias culturales con las que estábamos trabajando, etc.
- Las diferentes entrevistas individuales y grupales que tuvimos con los alumnos y las alumnas, con el fin de aclarar algunas preguntas realizadas en los cuestionarios o

cualquier otro aspecto relativo al proceso de enseñanza y aprendizaje que pudiera ser relevante para dar respuesta a las dudas con las que partía esta investigación.

Usaremos, por tanto, todas estas herramientas para llevar a cabo una descripción pormenorizada del estudio realizado, lo cual es absolutamente necesario para aportar objetividad a la metodología cualitativa y a los datos obtenidos con ella. Como explican Mackey y Gass (2008):

When reporting the results of a qualitative study, researchers should also take into account the importance of rich and thick description. If the purpose of the research is to describe and classify the observed data, rich description is often utilized. The evidence reported should be detailed, multilayered, and comprehensive. Rather than reporting a limited number of anecdotes that support the conclusions, researchers should try to provide detail about a systematic selection of the data that represents both the central tendencies and variations (p. 306).

Por tanto, abordaremos a continuación un apartado descriptivo, en el que intentamos reflejar cómo transcurrió la implementación de la investigación en el aula y cómo se desarrolló el proceso de aprendizaje en ambos grupos. Esta explicación detallada es fundamental, puesto que para nosotros lo importante en la evaluación del alumnado (y en este caso, en la evaluación de los ejercicios de traducción como herramienta didáctica) no es solo el resultado final de un examen, sino también todo el camino que recorren los alumnos y las alumnas para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Tenemos, por tanto, muy en cuenta los beneficios que nos aporta la evaluación formativa, que, según la definición que da el Consejo de Autoridades Educativas Estatales de Estados Unidos, aportada por Martínez (2012), es:

Un proceso utilizado por maestros y alumnos durante la instrucción, que ofrece retroalimentación para ajustar la forma en que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje, con el propósito de mejorar el logro de los objetivos de enseñanza que se quiere alcanzar (p. 851).

Perrenoud (2008) defiende también con las siguientes palabras la importancia de la evaluación formativa en comparación con el uso exclusivo y tradicional de los exámenes:

las pruebas escolares tradicionales se revelan de poca utilidad, porque esencialmente son concebidas en vista del recuento más que del análisis de los errores; para la clasificación de los alumnos, antes que para la identificación del nivel de conocimientos de cada uno [...] Una prueba de tal tipo no dice mucho acerca de cómo se opera el aprendizaje y la construcción de los conocimientos en el espíritu de cada alumno; *sanciona* sus errores sin darles los medios para *comprenderlos* y trabajarlos. Por lo tanto, la evaluación formativa debe forjar sus propios instrumentos, que va del test de referencia criterial, que describe de manera analítica un nivel de adquisición o de dominio, a la observación en situación de los métodos de trabajo, los procedimientos, los procesos intelectuales de cada alumno (p. 15).

De esta forma, la explicación o descripción de los principales elementos que queremos estudiar durante el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado nos conducirá a un análisis pormenorizado de la información recogida, con el fin de extraer conclusiones definitivas relativas no tanto al resultado final del aprendizaje, sino al proceso llevado a cabo para conseguirlo.

Al hablar del trabajo desarrollado con los diferentes textos, utilizaremos siempre la misma estructura, reflejada en las correspondientes fichas de intervención de 1º ESO A y 1º ESO B (Anexos 1 y 2), con el fin de mostrar la información de la manera más clara, sistemática y organizada posible.

Según Fernández (2006), es importante

organizar y describir lo que se recolectó durante el trabajo de campo. Esta fase descriptiva del análisis sienta las bases para la fase interpretativa en la cual se extraen los significados a partir de los datos, se hacen comparaciones, se construyen marcos creativos para la interpretación, se determina la importancia relativa, se sacan conclusiones, y en algunos casos, se genera teoría (p. 8).

6.2.2.2. Observación durante la realización de las traducciones en 1º ESO A

6.2.2.2.1. *Introducción*

Antes de empezar a trabajar con las traducciones, les enseñamos la rúbrica que habíamos preparado para este tipo de ejercicios (Anexo 6), con el fin de que entendieran bien qué se les pedía y en qué tenían que prestar una mayor atención. Teniendo en cuenta

que no estaban acostumbrados a este tipo de tareas, la rúbrica fue de una gran utilidad para ayudarles a comprender mejor lo que tenían que hacer.

Para comenzar nuestra labor con los textos que íbamos a traducir, nos deteníamos en algunas palabras que nos podían interesar por diferentes motivos. En este sentido, coincidimos con Leonardi (2010) cuando señala la conveniencia de usar *pre-translation activities*: «before reading the selected text for translation, it could be a good idea, as it normally occurs in FL classes, to implement a few strategies to activate learners' prior knowledge on the topic to facilitate comprehension» (p. 89). Esta autora explica además que puede ser interesante usar una lista de palabras difíciles para el alumnado con el fin de abordar un primer acercamiento al texto: «Teachers should first make a list of those words which may be problematic or unfamiliar to students and they should then arrange them to show the relationships to the learning task» (ibídem, p. 90).

A continuación, leíamos en voz alta el texto e intentábamos averiguar a qué obra pertenecía. En un principio, creímos que podía ser interesante hacerles pensar para que intentaran averiguar la obra en la que se incluía el texto, en lugar de decírsela nosotros directamente; así surgiría la curiosidad y la intriga en al menos una parte del alumnado y con ello trataríamos de motivar su gusto por la lectura. Siempre les dábamos el texto varios días antes de su corrección, para que pudieran hacer la traducción con tranquilidad y para que también tuvieran tiempo de investigar la obra donde se incluía el fragmento con el que estábamos trabajando. El hecho de que fueran estudiantes tan competitivos sirvió para que los que sabían el título de la obra no se lo dijeran a sus compañeros y además creó en clase un ambiente de gran expectación, en el que el alumnado disfrutaba si sabía la respuesta (secreta, por supuesto, hasta su corrección) o investigaba todo lo posible hasta conseguirla. Sinceramente, cuando les propusimos esta actividad, no pensábamos que les iba a motivar de esta manera y que iban a disfrutar tanto.

El trabajo en casa fue también altamente satisfactorio. Aunque se trataba de un grupo que hacía habitualmente sus deberes, era frecuente que con la mayor parte de las actividades hubiera aproximadamente un tercio del alumnado que venía a clase con las tareas sin hacer. Sin embargo, durante la investigación, el número de alumnos que no hizo sus deberes en casa se redujo, como vamos a ver a continuación al hablar de cómo se desarrolló el trabajo con cada uno de los textos.

En todo momento insistimos en la necesidad de que los estudiantes entendieran bien el fragmento antes de proceder a su redacción en español. Una amplia mayoría estaba acostumbrada a traducir siempre de forma literal, sin molestarse en entender el significado del texto, y eso era precisamente lo que no queríamos que ocurriera con estos ejercicios, puesto que, de haber sido así, no se hubiera logrado alcanzar el aprendizaje significativo que perseguíamos. Como comenta Cuéllar (2004)

el alumno debe acostumbrarse a traducir en el contexto, a no hacerlo palabra por palabra, sino a contrastar los medios que emplea cada lengua para expresar una misma situación comunicativa. Ésta es precisamente una de las aportaciones de la nueva visión de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas (p. 4).

Debemos recordar que nuestro objetivo en esta tesis doctoral es usar la denominada traducción pedagógica, definida como «una actividad didáctica cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal a través de la manipulación de textos, análisis contrastivo y reflexión consciente» (Hernández, 1996, pp. 249-250). Como afirma Arriba (1996), «El objetivo de la traducción pedagógica [...] no es el de enseñar traducción a los alumnos, como hemos visto, sino el de utilizarla con el fin de aprender lengua» (p. 280). Por ello, al trabajar con las traducciones en el aula, tuvimos muy en cuenta lo que explica Kerr (2014) con las siguientes palabras:

The activities are typically focused on the process of translating, as opposed to the end result. More often than not, there are no wrong or right answers. What counts are the learning opportunities that are presented along the way (p. 2).

Aunque bien es cierto que en la primera traducción tuvimos que hacer muchas correcciones, puesto que, a pesar de las indicaciones, seguían traduciendo con frecuencia de forma literal, dando lugar a mensajes incomprensibles en español, en las dos traducciones restantes mejoraron considerablemente en este sentido.

Uno de los aspectos que más les sorprendió fue comprobar que efectivamente había multitud de opciones para traducir una oración determinada, y que, siempre y cuando mantuvieran la idea y el sentido del texto original, las dábamos todas por válidas. Con ello, perdieron en parte el miedo al error y se animaron a participar más en la corrección de las traducciones.

Además, como algunos estudiantes reflejaron en las entrevistas individuales y en los cuestionarios finales, al corregir las traducciones en clase sentían que estaban construyendo el aprendizaje mediante la cooperación con todo el grupo, que había dejado de ser el receptor pasivo sobre el que se volcaban las explicaciones del profesor, y consideraba esto como algo muy positivo, ya que les otorgaba un papel protagonista en su propio proceso de aprendizaje. No debemos olvidar la necesidad de adaptar la metodología empleada en el aula a las características e intereses de los estudiantes, con el fin de lograr una mayor motivación y participación, ya que los cambios producidos en el sistema de enseñanza e incluso en el tipo de alumnado en los últimos años «hacen indispensable una gestión del aula diferente a la tradicional donde la interacción sea un factor primordial» (Carretero y Sáenz, 2010, p. 6). De esta forma, conseguimos situar al alumno en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y del sistema de evaluación:

No es una idea nueva que la evaluación puede ayudar al aprendizaje del alumno. Desde que existe la escuela, los pedagogos se rebelan contra las notas y quieren poner la evaluación al servicio del alumno, más que al del sistema (Perrenoud, 2008, p. 8).

6.2.2.2.2. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*

Este texto, al ser el primero que trabajamos, nos permitió establecer con mayor claridad la metodología que íbamos a usar con las tres traducciones y aclarar dudas respecto a la misma. En este sentido, el trabajo con los textos restantes fue más fácil, ya que este primer texto les ayudó a comprender la dinámica que íbamos a seguir al trabajar con este tipo de actividades.

En este apartado, nos detendremos más en explicar aspectos que son comunes a los tres textos y que, por consiguiente, no trataremos con tanta profundidad cuando hablemos del trabajo desarrollado con los fragmentos de *Anne of Green Gables* y *The Chronicles of Narnia*, para no dar lugar a una descripción repetitiva en aquellos puntos que no lo requieran.

Los pasos que dimos, que ya explicamos en el capítulo 4 (apartado 4.3.3. *Traducciones para 1º ESO A*) y que además aparecen reflejados en la correspondiente ficha de intervención (Anexo 1) fueron los siguientes:

- Actividad 1. Activación del *background knowledge* y predicción a través de preguntas de vocabulario.

Akther (2014) defiende los beneficios que las actividades introductorias (*warm up*) pueden ofrecer al alumnado:

To start a class with an interesting activity, to help the students set a positive mood for learning and to keep them engaged in class, using warm up activity can be an effective way. [...] in a language classroom warm up activity can be used for many reasons. One of the reasons of using warm up is to establish a good relationship between students and teachers and to set a positive learning environment for the students to make them comfortable in classroom. Then, warm up can be used to motivate the students so that they become interested to learn. Moreover, teachers can use warm up to get students' attention at the beginning of the class. Also, the use of warm up also can be a good exercise for the students to recall their background knowledge. As well as,

teachers can discuss the lesson objectives in the warm up session so that students get a clear goal to give higher effort to learn (p. 40).

Con el fin de sacar el mayor partido posible a esta primera actividad o *warm up*, con cada texto seleccionamos una serie de palabras o expresiones y comentamos el significado con los alumnos y las alumnas. En este primer texto, nos detuvimos especialmente con *rooted to the spot*, *whatever*, *bird-watchers*, *instead* y *shooting stars*, pero a pesar de ello éramos conscientes de que surgirían algunas dudas más a medida que hicieran la traducción. Por ejemplo, no comentamos nada en clase acerca del concepto de «Bonfire Night», para que sintieran la necesidad de documentarse por su cuenta. De hecho, podían resolver cualquier duda que les surgiera mediante el uso de las herramientas que tuvieran a su alcance (internet, diccionarios, consultas a otras personas) y, por ello, tampoco pretendimos aclarar desde un primer momento cualquier tipo de dificultad que pudieran encontrar al hacer su traducción, con el fin de forzarles a investigar, participar activamente en su propio aprendizaje y usar las tecnologías de la información y la comunicación en caso de que lo necesitaran. Lo mismo hicimos también en 1º ESO B y de esta manera intentamos fomentar en ambos grupos el desarrollo no solo de la competencia en comunicación lingüística, sino también de la competencia para aprender a aprender y de la competencia digital (al investigar y construir su propio aprendizaje), así como de la competencia en conciencia y expresiones culturales (con el trabajo de investigación relacionado con la «Bonfire Night»). En este sentido, no debemos olvidar las indicaciones de la Orden ECD/65/2015, del BOE de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y la evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato:

Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las

demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento (p. 6986).

A continuación, repasamos los verbos regulares e irregulares que aparecían en Pasado Simple, con el propósito de recordar su forma y su significado. En el caso de los verbos irregulares, les pedimos también que nos dijeran su infinitivo y participio, para poder revisarlos y afianzarlos. Solo presentaron problemas *stood* y *set*, que desconocían porque no aparecían en su lista de verbos irregulares.

Dignos de mención fueron también algunos verbos que, aunque no aparecían en Pasado Simple, suponían una dificultad añadida para el alumnado, ya que se trataba de formas verbales que no habíamos estudiado con detenimiento aún en clase. Algunos las reconocían por haberlas visto con anterioridad en algún texto o haberlas escuchado en clase, pero aun así la pequeña explicación que dimos les resultó muy provechosa para poder encontrar con más facilidad un equivalente en su traducción al español. Nos referimos aquí a los verbos que aparecían en Presente Perfecto, Presente Perfecto continuo y Pasado Perfecto, es decir: *had been*, *have reported*, *have been behaving*, *have been acting*, *have been phoning*, *have had*, *have been celebrating*. No nos dedicamos a explicar cómo se formaban estos tiempos verbales ni a practicar su estructura, porque esta no era la finalidad del ejercicio. Solo les ayudamos a entender estos verbos, con el objetivo de que pudieran hacer la traducción sin problemas en casa.

- Actividad 2. Lectura en voz alta del texto, para intentar averiguar a qué obra pertenecía.

Como en los últimos años hemos observado que el alumnado (especialmente a esta edad) disfruta bastante con las historias de Harry Potter, nos esperábamos que nuestros estudiantes acogieran este texto con más entusiasmo del que demostraron. De hecho, una vez que se supo que el fragmento pertenecía a *Harry Potter and the Philosopher's Stone*,

aproximadamente dos tercios del grupo manifestó que no les gustaba la historia de este protagonista. Muy pocos habían leído los libros o visto las películas, e incluso comentaron en las entrevistas individuales que en ningún momento de sus vidas habían sentido un gran interés por la obra y, por lo tanto, no se habían preocupado por conocerla. Quizá si hubiéramos podido ver la película con ellos (no lo hicimos por falta de tiempo), habrían conocido más la historia y se habrían interesado por ella. Esto podría comprobarse fácilmente, ya que el alumnado bilingüe va avanzando de curso sin apenas notar cambios en el grupo; de hecho, al pasar de 1º ESO a 2º ESO solo hubo una incorporación y ningún estudiante repitió. Por tanto, podría proyectarse la película a lo largo del curso 2015-2016 y comprobar si realmente no les gusta o si durante la investigación manifestaron que no les gustaba por desconocimiento de la obra.

No obstante, el hecho de que se trate de un personaje tan famoso hizo que dos estudiantes identificaran la obra solo con leer el texto que les ofrecíamos, lo cual les dio una motivación extra para abordar el trabajo. Aquellos que consiguieron averiguar en qué obra se incluía el fragmento confirmaron que fue de gran ayuda el nombre del tío de Harry, el Sr. Dursley, pero la palabra que más les había ayudado a identificar la obra fue «Muggle», que era el nombre que se usaba en el mundo mágico para referirse a aquellos magos cuyos padres no pertenecían a ese mundo, eran incapaces de hacer magia e incluso desconocían su existencia. A lo largo de los libros y de las películas de Harry Potter, este término aparece con una gran frecuencia, a veces usado de forma despectiva por aquellos que proceden de familias de «sangre limpia». El hecho de que fuera un término tan frecuente en la historia fue decisivo para facilitarles la labor de averiguar la obra a la que pertenecía el texto.

Como explicamos en el capítulo 4, la presencia de estos términos en el fragmento seleccionado no era fruto de la casualidad. Los tres textos habían sido estudiados y

seleccionados de manera muy cuidadosa para conseguir que incluyeran alguna palabra o expresión muy característica de la obra, con el fin de ayudar a los estudiantes en su labor de investigar y averiguar a qué obra pertenecía el texto con el que estaban trabajando.

Obviamente la mayor parte del alumnado no fue capaz de averiguar la obra solo con una primera lectura del fragmento. Como tenían la posibilidad de investigar en casa para traer la respuesta a la siguiente semana, siete alumnos y alumnas más confirmaron después de esa semana que habían encontrado la respuesta mediante el uso de internet. De esta forma, un total de nueve estudiantes (36%) consiguió identificar de una manera u otra la obra a la que pertenecía el texto. Los que habían averiguado la respuesta a través de internet confirmaron que lo habían hecho introduciendo en un buscador el nombre del tío de Harry, el Sr. Dursley. De esta forma, no solo conseguían venir a clase con la respuesta a la pregunta que nos habíamos planteado, sino que además hacían uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y al mismo tiempo se acostumbraban a buscar y construir su propio aprendizaje, trabajando de una manera mucho más autónoma.

Por todo ello, siempre intentamos valorar de forma muy positiva a los alumnos y las alumnas que nos contaban cómo habían buscado la información y cómo la habían localizado. Algunos estudiantes nos contaban en clase cómo habían investigado, pero otros muchos lo hacían en las entrevistas personales de las que hablamos en el capítulo 5, ya que ahí se sentían más cómodos y con más confianza para hablar de los problemas que habían tenido para localizar la información de la obra o para hacer la traducción. Al respecto, precisamente al hablar de las entrevistas, Seliger y Shohamy (1989) explican lo siguiente: «These instruments are used with increasing frequency in second language research, especially where the immediate goal of the research is to describe the state of the learner during particular language learning activities» (p. 126).

- Actividad 3. Traducción del texto.

Los estudiantes contaban con una semana para realizar las traducciones en casa, pudiendo hacer uso de diccionarios e internet. Como explica Pegenaute (1996), «el hecho de que los estudiantes esbocen fuera del aula un primer borrador de traducción puede suponer la realización de una actividad complementaria a la propiamente lectiva» (p. 115).

Tenían incluso la posibilidad de poder hacer algunas preguntas puntuales a otras personas, aunque, como hemos explicado con anterioridad, les insistimos en la necesidad de que hicieran ellos mismos y ellas mismas la traducción. De nada servía que vinieran con una traducción perfecta si se la había hecho otra persona, ya que no aprenderían nada de esta manera y ese aprendizaje era el principal objetivo de estos ejercicios. Debemos recordar, una vez más, que nuestro propósito en esta tesis doctoral era usar la traducción como herramienta didáctica y no como fin en sí misma:

desde un punto de vista didáctico, hace falta distinguir entre la traducción entendida como medio para llegar a un determinado fin (un fin independiente del propio ejercicio traductor) y la traducción como fin en sí misma (donde lo determinante es la calidad del producto obtenido). Esta última distinción me parece fundamental; de hecho, si durante algún tiempo se desestimó la conveniencia de valerse en el aula de la traducción como medio fue debido a que muchos confundieron sus objetivos con los de la traducción entendida como fin. (Pegenaute, 1996, p. 108).

Tras hacerles entender cuál era nuestro objetivo, les recordamos que, al conocer muy bien el nivel de inglés y de redacción en español de cada estudiante, nos daríamos cuenta inmediatamente de si el trabajo lo había hecho otra persona y eso llevaría consigo una calificación negativa. Esto quedó bien claro y no hubo ningún problema en este sentido, ni en esta traducción ni en las restantes.

Aunque habíamos comentado en un principio algunas formas verbales que podían resultarles complejas y parte del vocabulario más difícil, los estudiantes reconocieron haber invertido una gran cantidad de tiempo en hacer la traducción de este texto, ya que tuvieron que buscar bastantes palabras en el diccionario y además no estaban aún

habituados a este tipo de tareas. Como señala Pintado (2012) al referirse al uso de la traducción en el aula, «puesto que es una herramienta útil, no podemos afirmar que el tiempo invertido en ella sea inútil, si bien la enseñanza a través de la traducción puede llevar más tiempo que si se hace a través de otros medios» (p. 339). Con este primer texto empezaron a mejorar sus técnicas de traducción, a buscarle sentido a las oraciones que escribían en español y a no conformarse con una traducción literal que diera lugar a un resultado incomprensible en nuestra lengua. Es cierto que, al ser el primer texto, y no tener experiencias en hacer traducciones escritas, tuvieron que dedicarle más tiempo, pero esto les ayudó a aprender a abordar mejor las siguientes traducciones y a realizar un trabajo mucho más satisfactorio con los fragmentos de *Anne of Green Gables* and *The Chronicles of Narnia*.

- Actividad 4. Comparación de traducciones en parejas.

A pesar de que en el equipo bilingüe se trabaja habitualmente por proyectos y deberían estar acostumbrados a trabajar en parejas o grupos, estos alumnos y estas alumnas se quejaban con frecuencia cada vez que tenían que colaborar con otros compañeros y otras compañeras en alguna actividad. Para ayudarles a seguir acostumbrándose a trabajar con otras personas y con el fin de que pudieran enriquecerse de la comparación de su traducción con la de otro compañero u otra compañera, hacían esta actividad en unos cinco minutos. A pesar de ser poco tiempo, les servía para retomar el texto (que a lo mejor habían traducido varios días antes), resolver dudas con el compañero o la compañera, ver alternativas a su traducción, ofrecer otras opciones, aprender y enriquecerse.

Además, así se iban preparando para la comparación y estudio entre las diferentes versiones que aportaría todo el grupo durante la siguiente actividad, la corrección de la traducción. Según la opinión de Pegenaute (1996), «en algunas ocasiones, el instrumento

didáctico no será ni siquiera la actividad traductora, sino el estudio y cotejo de traducciones que son fruto del esfuerzo de otros» (p. 112).

- Actividad 5. Corrección de la traducción.

La participación del alumnado fue numerosa al trabajar con esta primera traducción. Solo hubo dos alumnos (8%) que no hicieron su tarea en casa y siete estudiantes en total (28%) que no se ofrecieron voluntarios para colaborar en la corrección que estábamos haciendo en grupo. Es importante señalar que cinco de esos siete estudiantes no participaban nunca de forma voluntaria en ninguna actividad, por un exceso de timidez, y lo mismo ocurría también en 1º ESO B. Con este tipo de alumnos y alumnas, que no expresaban habitualmente su opinión en clase, los cuestionarios y las entrevistas individuales fueron especialmente útiles, ya que nos permitieron conseguir un mayor acercamiento a sus gustos, preferencias, necesidades, intereses y experiencias previas.

Para cada oración, elegíamos a un voluntario o voluntaria diferente y, a partir de su traducción, permitíamos que otros estudiantes ofrecieran distintas alternativas, comentaran las opciones que se habían dado o preguntaran las dudas que tuvieran. En palabras de Pegenaute (ibídem), «La parte fundamental de la clase será la discusión del texto, de los errores y de los diferentes méritos de las posibles alternativas, subrayando por qué una traducción puede ser más conveniente que otra» (p. 116).

Este texto fue probablemente el que más problemas presentó para su traducción, por la dificultad de algunas de las formas verbales que aparecían. En los tres textos podíamos encontrar verbos en Pasado Simple, que era el tiempo verbal que estudiamos durante la implementación de la investigación, pero además, había otros tiempos verbales que requirieron un poco de ayuda por nuestra parte para poder ser entendidos y traducidos. No obstante, como les indicamos a los estudiantes en todo momento, la traducción perfecta de esos tiempos verbales que ni siquiera habíamos estudiado aún en clase con detenimiento

no era lo más importante. De hecho, a lo largo del texto dimos por buenas muchas traducciones que serían rechazadas de inmediato por cualquier traductor profesional, porque en todo momento tuvimos en mente que no estábamos formando a traductores, sino que estábamos trabajando con alumnos y alumnas de 1º ESO y que, por ello, nos parecía suficiente si demostraban haber entendido las oraciones y haber encontrado un equivalente razonable en español. Al respecto, coincidimos con Gierden (2002) en las siguientes palabras:

Nuestras pretensiones no van encaminadas a introducir a nuestros estudiantes en las técnicas traductológicas o a desarrollar su competencia traductora – no deseamos atribuirles competencias que son propias de la materia de las Facultades de Traducción e Interpretación. Nuestra labor, bastante más limitada y modesta, se centra en el marco de la enseñanza de una lengua extranjera [...] La traducción entendida así no busca recrearse en el placer estético y creativo que exige por ejemplo la labor de transferencia literaria sino, más bien, en la fidelidad o no de las equivalencias lingüísticas, en reproducir o reformular las mismas (p. 93).

Por tanto, nos conformábamos con que comprendieran la idea general del texto, la supieran plasmar en la traducción y aprendieran en qué consiste la «Bonfire Night», desarrollando así la competencia en conciencia y expresiones culturales.

En un primer momento, al corregir la traducción, solo un alumno demostró haber investigado acerca de esta referencia cultural; los demás simplemente habían optado por dejarlo en inglés o lo habían traducido como «noche de hogueras», sin saber realmente nada de esa celebración, su fecha, su historia, etc. Les animamos a investigar para el día siguiente y los resultados fueron considerablemente mejores: dieciocho alumnos y alumnas (72%), es decir, diecisiete más que el primer día, habían venido a clase con las ideas muy claras acerca del día en que se celebraba la «Bonfire Night», el motivo de esta celebración y la historia de Guy Fawkes. La mayor parte de los estudiantes traía una pequeña explicación escrita en inglés y en español, y algunos se habían molestado incluso en hacer un pequeño trabajo con fotos sobre el tema.

Con esta información, los alumnos y las alumnas fueron saliendo de forma voluntaria para explicar lo que habían averiguado y aprendido sobre el tema, contrastamos datos e intentamos aclarar las dudas que surgieron respecto a la similitud entre la noche de San Juan que celebramos en España y la «Bonfire Night». Aunque algunos estudiantes estaban convencidos de que se trataba de la misma festividad, explicamos los orígenes de su celebración y comprendieron que, a pesar de las semejanzas, se trata de dos celebraciones diferentes. En un primer momento, explicamos el concepto en inglés, pero como había un grupo numeroso que no terminaba de entenderlo, aclaramos este término también en español, ya que, dada la importancia del elemento cultural que estábamos tratando, no merecía la pena arriesgarse a que un número de estudiantes se quedara sin comprenderlo. Como afirma Pegenaute (1996), «recurrir ocasionalmente a L1 nos ayuda a cerciorarnos de que los alumnos no están asumiendo un significado incorrecto» (p. 117).

Finalmente usamos internet para ver un video en inglés (<https://youtu.be/bcyXMLz3fK0>), en el que se explicaba el tema con bastante claridad y en el que aparecían imágenes de la celebración. No estaba subtítuloado totalmente, pero sí aparecían por escrito en el video las palabras más importantes, que facilitaron en gran medida la comprensión de lo que allí se explicaba. Les pareció interesante y les ayudó a afianzar aun mejor la referencia cultural que acababan de aprender. Algunos terminaron diciendo con entusiasmo, al finalizar el video, «¡yo quiero ir!» Esta referencia cultural fue, sin duda, la más interesante de los tres textos, ya que pasaron de no saber que existía la «Bonfire Night» a tener un gran interés por esta celebración, y además disfrutaron bastante aprendiendo sobre ella.

No hubo grandes problemas para llevar a cabo la corrección en inglés a lo largo de la clase. Solo tuvimos que hacer dos aclaraciones en español: la que acabamos de comentar y otra referente al concepto de «Muggle», que resultaba un poco difícil de entender para

aquellos y aquellas que no conocían la obra. Respecto al uso del español, coincidimos con Kerr (2014) cuando aporta la siguiente explicación: «It is clear to most people that extensive use of the target language in the classroom is preferable, but it does not follow that *all* classroom exchanges should be in this language» (p. 3).

En resumen, el tiempo que dedicamos a este texto fue el mismo en 1º ESO A y 1º ESO B. En total, trabajamos durante dos horas el fragmento de *Harry Potter and the Philosopher's Stone*: media hora de una clase para las actividades 1 y 2, una hora (otra clase completa) para comentar brevemente la obra a la que pertenecía el fragmento, trabajar el texto en parejas y corregirlo en grupo (actividades 4 y 5), y otra media hora de la siguiente clase para tratar la referencia cultural a la «Bonfire Night» con la que terminaba el texto.

6.2.2.2.3. *Anne of Green Gables*

Tal y como hemos hecho al comentar el texto anterior, usaremos los distintos pasos que se reflejan en la ficha de intervención recogida en el Anexo 1 para verter la información que nos aporta nuestra propia observación participante y los diferentes instrumentos usados para la recogida de datos.

- Actividad 1. Activación del *background knowledge* y predicción a través de preguntas de vocabulario.

Para comenzar, fuimos preguntando al alumnado el significado de palabras y expresiones como *afterwards*, *far away*, *well known*, *relatives*, *though*, *drunken*, *look after*, *once*, *express-wagon* y *shore*. Comentamos el significado de estas palabras y aclaramos algunas dudas. Nos detuvimos aquí algo más que en el texto de Harry Potter, para ayudar un poco más a los estudiantes, ya que algunos habían reconocido que la traducción anterior les había resultado demasiado difícil por haber un buen número de palabras que

desconocían. Como no queríamos desanimarles ni agobiarles con una tarea excesivamente difícil, les ayudamos un poco más con el vocabulario en este texto y en el siguiente.

Al final del fragmento aparecía la referencia cultural que nos interesaba en esta ocasión, *ten miles*. Tanto en este grupo como en 1º ESO B no aclaramos nada acerca del significado de *miles*, su traducción o su equivalencia en kilómetros, porque queríamos que fueran ellos los que se preocuparan de investigar y aprender el concepto por sí mismos, para poder acercarse a la forma que tienen otras culturas de medir y de estructurar las cosas, así que aprovechamos la ocasión para recordarles que tenían que trabajar en ello, documentarse bien y traerlo traducido de la mejor manera posible para el próximo día. De esta forma, pretendíamos que desarrollaran su competencia para aprender a aprender, su competencia digital, su competencia en conciencia y expresiones culturales y su competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, además de su competencia en comunicación lingüística.

Para continuar repasando el Pasado Simple, revisamos todos los verbos irregulares y regulares que aparecían en el texto en este tiempo verbal, tal y como hicimos con el texto de *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, y como también haríamos con el fragmento de *The Chronicles of Narnia*. Con los verbos irregulares nos deteníamos un poco más, con el fin de recordar su forma en infinitivo y participio. Hubo mucha participación al trabajar de esta forma con el Pasado Simple, ya que la mayoría dominaba bien el tema y los estudiantes se sentían con confianza para participar sin miedo a equivocarse en su intervención.

- Actividad 2. Lectura en voz alta del texto, para intentar averiguar a qué obra pertenecía.

Cuando terminamos de leer el texto y preguntamos si conocían la obra, solo tres alumnos afirmaron saber a qué libro pertenecía el fragmento. Según ellos, lo habían

descubierto por el nombre de la protagonista, pero no desvelaron de qué obra se trataba, puesto que eso lo haríamos en la próxima clase, tras haber dado unos días más de margen para investigar a aquellos que no habían sabido averiguarlo con una primera lectura.

No nos sorprendió que solo tres estudiantes supieran con qué libro estábamos trabajando, ya que, a pesar de ser un clásico de la literatura infantil y juvenil, *Ana la de Tejas Verdes* no disfruta en la actualidad de la popularidad que tenía hace unos años entre los más jóvenes. Lo que sí nos sorprendió fue comprobar en las entrevistas individuales que tuvimos con estos tres estudiantes al finalizar la clase que estaban equivocados: el nombre de la protagonista les había confundido y creían que se trataba de *El diario de Ana Frank*. Las entrevistas vinieron muy bien para avisarles de que estaban equivocados y animarles a investigar con el objetivo de conseguir la respuesta correcta para el siguiente día.

En la siguiente sesión, antes de pasar a la comparación del trabajo en parejas (Actividad 4) y a la corrección del texto (Actividad 5), volvimos a abordar el tema del nombre de la obra a la que pertenecía el texto. A pesar de que habían tenido tiempo para investigar sobre el tema en casa, solo diez alumnos y alumnas traían la respuesta correcta. Tal y como confirmaron, lo habían averiguado sin grandes problemas, ya que al introducir en un buscador de internet el nombre de Anne Shirley, rápidamente les había salido la respuesta. Al preguntarles si conocían el libro o si lo habían oído nombrar alguna vez, solo un alumno contestó que sí. Por ello, les animé a preguntarles a sus padres, madres, demás familiares, amigos mayores o conocidos por la historia de Anne Shirley, para traer algo de información sobre la misma al día siguiente. Al tratarse de una obra que gozaba de más popularidad hace unos años, en los que eran comunes las series de televisión que adaptaban el libro, había bastantes posibilidades de que otras personas mayores pudieran darles información. De esta forma, hacíamos partícipes de la actividad a las familias, ya

que no debemos olvidar la importancia de su papel en la escuela (Garreta, 2009, p. 276), el alumnado podía ampliar sus conocimientos literarios y quizá contagiarse del entusiasmo que estos familiares pudieran sentir por la obra.

En la siguiente clase, dedicamos un rato a contrastar la información que cada estudiante traía sobre el tema y que habían conseguido preguntándoles a adultos de su entorno.

Por tanto, como vemos, realizamos esta actividad en tres días distintos: el primer día, leímos el texto y les animamos a investigar para traer al día siguiente el nombre de la obra a la que pertenecía; el segundo día, desvelamos el nombre del libro y comprobamos lo poco que sabían de él; y el tercer día, comentamos los aspectos principales de la historia de Anne Shirley tras la investigación que habían hecho mediante la consulta a adultos que pudieran conocerla.

- Actividad 3. Traducción del texto.

Tras realizar las Actividades 1 y 2 en clase, los alumnos y las alumnas habían tenido ya un primer contacto con el texto, habían aclarado algunas dudas y estaban ya preparados para trabajar en casa la traducción del fragmento.

Como con los otros dos textos, tuvieron una semana para trabajar con tranquilidad, buscar información acerca de la obra y de la referencia cultural que nos ocupaba en este caso.

- Actividad 4. Comparación de traducciones en parejas.

Tras comparar sus traducciones, los estudiantes manifestaron haber encontrado bastantes diferencias entre sus traducciones y las de sus compañeros y compañeras, no solo en la forma, sino también en el significado de algunas oraciones. Esto les sirvió para prestar más atención durante la corrección en esas diferencias, averiguar quién se había

aproximado más al verdadero sentido del texto y estar más alerta para hacer las correcciones oportunas.

- Actividad 5. Corrección de la traducción.

En la corrección de este texto, seguimos las mismas pautas de trabajo que en el anterior: pedíamos voluntarios para leer la traducción de una oración y, a partir de ese ejemplo, otros estudiantes y la propia profesora iban aportando otras opciones, e iban interviniendo con diferentes comentarios y dudas.

La participación fue incluso mejor que en la corrección del texto de *Harry Potter and the Philosopher's Stone* y solo un alumno (4%) vino sin la tarea hecha. Salvo cinco estudiantes (19%), todos se ofrecieron voluntarios para participar en algún momento de la actividad. Tal y como comentamos al describir la corrección del primer texto, estos cinco estudiantes no participaban de forma sistemática en ningún ejercicio que propusiéramos en clase. La única forma de hacerlos intervenir era obligándolos, pero, como aquí queríamos observar el nivel de participación voluntaria y de motivación del alumnado con la actividad, en ningún momento les obligamos a participar.

La traducción de este texto no presentó tantos problemas como el anterior, en parte porque antes de comenzar habíamos dedicado algo más de tiempo a resolver dudas de vocabulario y en parte porque no aparecían formas verbales complicadas para ellos, salvo excepciones como *had come* o *she'd take*. El número de verbos en Pasado Simple en este texto era mayor que en el anterior. La gran mayoría de los verbos estaba en Pasado Simple y eso facilitaba en gran medida la correcta comprensión del texto y su posterior traducción.

También hay que tener en cuenta que estos estudiantes tenían la enorme suerte de aprender con cierta facilidad, y a muchos de ellos esto les llevó a mejorar en este texto sus técnicas de traducción respecto al anterior: las traducciones ya no eran tan literales (aunque por supuesto seguían apareciendo grandes errores) y se esforzaban más por entender bien

cada oración y expresar ese significado en español de la mejor manera posible, en lugar de ir plasmando la traducción palabra por palabra, sin apenas entender lo que ponían, como hicieron algunos con el texto de *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. El nivel de reflexión sobre el texto aumentó, por tanto, de manera considerable y es que, como afirma Curell (2013), no debemos olvidar

a este respecto que la traducción de textos literarios nos parece la más indicada en nuestra especialidad, ya que abarca, a la vez, como bien lo apunta Michèle Fourment-Berni Canani (1996: 31), las tres dimensiones [...]: “La dimensión literaria (a través del análisis textual), la dimensión lingüística (tanto de la lengua de partida como de la lengua de llegada) y la dimensión creativa (en la etapa de la reexpresión)” (p. 5).

En general, no hubo problemas para mantener el uso del inglés durante el transcurso de la clase, salvo para decir las distintas opciones de traducción o hacer alguna pequeña aclaración de vocabulario. Ni siquiera fue necesario explicar en español *miles*, que era la referencia cultural e interdisciplinar de este texto, ya que, como comentaremos a continuación, su comprensión no presentó el más mínimo problema.

Todos los estudiantes habían escuchado alguna vez la palabra *millas* en español, como traducción de *miles*, pero teníamos que comprobar si realmente llegaban a entender el concepto y a comprender la equivalencia entre las millas y los kilómetros. No solo creíamos que este texto podía ayudarles a aclarar las ideas en este sentido, sino que además resultaba interesante comprobar si, al traducir, optaban por mantener la palabra *millas* con el fin de acercar al lector a la cultura origen, o preferían calcular la equivalencia de esas millas en kilómetros, para buscar un mayor acercamiento a la cultura meta y facilitar al lector la comprensión del texto. Al corregirlo, comprobamos que todos los estudiantes mantenían *millas* para traducir *miles* y que además ni siquiera se habían planteado la posibilidad de pasar las millas a kilómetros para adaptar el texto a la cultura meta. No habían pensado en que se trataba de un libro destinado a un público infantil y juvenil y que

quizá, por ello, podía ser conveniente poner en la traducción los kilómetros correspondientes a esas millas, para facilitar a los receptores imaginarios de nuestra traducción la comprensión del término. Aunque ese cambio no era necesario en nuestra traducción, sí les hicimos pensar sobre el tema, para que trabajaran la referencia cultural como un elemento interdisciplinar, haciendo uso de las matemáticas para realizar la equivalencia en kilómetros, contribuyendo así al desarrollo de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Además, de esta manera podrían entender hasta qué punto los traductores profesionales pueden cambiar algunos términos de los textos, según los encargos de traducción que tienen, el público que va a leer la obra, etc. El hecho de que ellos, con su experiencia traductora, no hubieran pensando en todo ello era absolutamente normal. Es más, como no estábamos en una clase de futuros traductores profesionales, no nos detuvimos en exceso en comentarios sobre técnicas de traducción o sobre cómo puede cambiar la traducción de un texto según el encargo que tenga el traductor. Esa no era nuestra misión en este trabajo, así que simplemente les planteamos la posibilidad de hacer el cambio de millas a kilómetros y nos aseguramos de que habían investigado y entendido bien el término, ya que ese sí era un objetivo fundamental en el texto y en todo el estudio que estábamos realizando. En este sentido, este término no presentó ningún problema: de los veintiséis estudiantes presentes ese día en el aula, siete (27%) se habían documentado bien e incluso habían traído definiciones escritas sobre el término; diecisiete (65%) aseguraron que no habían necesitado investigar porque ya lo habían hecho en la clase de Lengua Española, donde habían aprendido recientemente el significado y la equivalencia en kilómetros de las millas; y los dos restantes (8%) confesaron que ni habían investigado ni recordaban bien lo que habían aprendido sobre este tema en la asignatura de Lengua Española. Comprobamos aquí, una vez más, la importancia de la interdisciplinariedad en la educación y nos llevamos una grata sorpresa

al ver que un 92% del alumnado tenía clara la referencia cultural que habíamos incluido en este fragmento.

En este texto, se observó por tanto una importante mejoría respecto al de *Harry Potter and the Philosopher's Stone* en lo referente al trabajo con la referencia cultural. A pesar de que ya conocían el concepto de millas por la asignatura de Lengua Española, como acabamos de comentar, siete de ellos buscaron la equivalencia exacta en kilómetros o trajeron una definición completa de la palabra. Esta actitud difiere de la que observamos al tratar la referencia a la «Bonfire Night» en el primer texto, donde, salvo un alumno, nadie se preocupó en un primer momento de informarse bien sobre el tema. La actitud en este sentido había cambiado: eran conscientes de que esas referencias culturales eran importantes en la corrección de la traducción y que, por tanto, tenían que venir bien preparados al respecto.

Con *miles* no tuvimos que detenernos tanto tiempo como en la explicación de la «Bonfire Night» en el texto anterior. Se trataba de una palabra que habían oído anteriormente y que podían llegar a comprender perfectamente con una simple búsqueda en un diccionario o en internet, en caso de no tener claro su significado. Se trataba de un concepto simple (aunque no por ello menos importante) y llegaron a entenderlo rápidamente y sin la menor dificultad.

Invertimos el mismo tiempo para trabajar con este texto en ambos grupos. Como en el texto anterior, estuvimos trabajando dos horas aproximadamente con este fragmento: media hora de una clase para la actividad 1 y parte de la 2, una clase completa para comentar de qué obra se trataba, comparar la traducción con el compañero o compañera y corregirla con todo el grupo (actividades 4 y 5), y otra media hora de la siguiente clase para poner en común la información que habían conseguido acerca de *Ana la de Tejas Verdes*, su historia y sus principales personajes.

6.2.2.2.4. *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe*

Una vez más, utilizaremos la estructura que se detalla en la ficha de intervención del Anexo 1 para explicar cómo se realizó el trabajo con este grupo y qué conviene destacar del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolló con esta actividad.

- Actividad 1. Activación del *background knowledge* y predicción a través de preguntas de vocabulario.

Como ejercicio inicial, y siguiendo con la metodología de trabajo de los textos anteriores, tuvimos un primer acercamiento al fragmento mediante la selección de algunas palabras y expresiones (*whose, air-raids, empty, several, fur coats, step into, take a step further, but a long way off, snowflakes*) para ver si sabían el significado y aclararlo en caso de que no lo tuvieran claro. Aprovecharon para preguntar sus principales dudas y las resolvimos para llevar a cabo un primer acercamiento al texto y para facilitarles un poco la comprensión del mismo. Con este mismo fin, explicamos también dos formas verbales: *ought to have been* y *were sent*. En esta última tuvimos que detenernos especialmente, ya que desconocían cómo se formaba la pasiva en inglés y, de hecho, no comprendían bien la diferencia entre la voz activa y la voz pasiva, puesto que ni siquiera la habían estudiado en la asignatura de Lengua Española; fue necesario el uso del español para aclarar estas diferencias y ayudarles a comprender el significado de esta forma verbal para su posterior traducción.

Hicimos también un repaso de los verbos regulares e irregulares que aparecían en Pasado Simple. Como ya era habitual, la participación en esta actividad fue fluida y la terminamos en poco rato.

A continuación, les hicimos que prestaran atención a las palabras que aparecían en negrita en el texto, que eran las que nos ofrecían un interés especial por diversos motivos y en las que queríamos que se detuvieran especialmente al llevar a cabo la traducción. Por un

lado, no queríamos que tradujeran simplemente *war* por *guerra*, sino que pretendíamos que reflexionaran acerca de qué guerra se trataba, para que situaran mejor la historia en su contexto y para invitarles, de nuevo, a que comprendieran perfectamente cada elemento del texto y pudieran así sacarle el mayor partido posible. De esta forma, trabajarían el concepto desde un punto de vista interdisciplinar, desarrollando además las competencias sociales y cívicas, la competencia para aprender a aprender y la competencia digital, además de la competencia en comunicación lingüística. Por otro lado, teníamos dos referencias culturales e interdisciplinares que nos interesaban: la palabra *miles*, que ya había aparecido en el texto de *Anne of Green Gables*, que ya conocían y que solo tenían que repasar; y la palabra *inches*, que no habían escuchado antes y sobre la que, por tanto, había que investigar. Al trabajar con estos términos y calcular su correspondiente equivalencia en kilómetros y centímetros respectivamente, con el fin de conseguir un mejor entendimiento del texto, desarrollarían su competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; aprenderían que otros países y otras culturas se manejan con unidades de medida distintas a las usadas en España, fomentando la competencia en conciencia y expresiones culturales; mejorarían su competencia para aprender a aprender y su competencia digital mediante el trabajo de investigación en internet y, por supuesto, mejorarían su competencia en comunicación lingüística. Obviamente, al trabajar con 1º ESO B, se mantenían estos mismos objetivos de aprendizaje, con el correspondiente desarrollo de las competencias clave que acabamos de mencionar.

- Actividad 2. Lectura en voz alta del texto, para intentar averiguar a qué obra pertenecía.

Al seleccionar y preparar los textos que íbamos a traducir, intentamos recoger en este fragmento la parte del libro en que Lucy, la protagonista, se adentraba en el armario y llegaba a Narnia a través de él, ya que esta es una de las escenas más famosas de la obra y,

al leerla, había más posibilidades de captar la atención del alumnado y de que este pudiera reconocer con qué libro estábamos trabajando.

Así fue: al leer el texto, 12 personas (50%) reconocieron de inmediato la obra. Según afirmaron en las entrevistas individuales que tuvimos al finalizar la clase, esta famosa escena del armario les hizo tener las ideas claras desde un primer momento. De estas doce personas, solo cuatro habían leído el libro; las demás lo conocían gracias a su adaptación cinematográfica. No obstante, para mantener la dinámica habitual, no revelaron en clase de qué obra se trataba y retomamos el tema a la semana siguiente, una vez que el resto pudo investigar en casa para conseguir también la respuesta.

En la siguiente sesión, de las veinticuatro personas que asistieron a clase, 22 (92%) conocían la obra a la que pertenecía el fragmento que habían traducido. Las entrevistas individuales nos ayudaron a comprender por qué en esta ocasión había más estudiantes que se habían interesado en investigar sobre la obra: el hecho de que, tras la primera lectura, hubiera más estudiantes que supieron reconocer el libro al que pertenecía el texto, animó al resto a buscar la respuesta para no ser de los pocos que no habían llegado a conseguirlo.

- Actividad 3. Traducción del texto.

Como en los textos anteriores, el alumnado dispuso de una semana para realizar la traducción en casa, ayudándose de ese primer contacto que habían tenido con el texto en clase, de las explicaciones que habíamos hecho acerca tanto del vocabulario como de los puntos gramaticales más complicados, de los diccionarios que tenían en casa, de internet y de la ayuda puntual de otras personas.

- Actividad 4. Comparación de traducciones en parejas.

En este caso, después de comparar sus traducciones con las de sus compañeros y compañeras, los estudiantes afirmaron que no habían encontrado diferencias tan sustanciales como en los textos anteriores. Habían expresado el sentido de cada oración de

forma distinta, haciendo uso de diferentes palabras, pero habían reflejado el mismo significado en casi todas las oraciones.

Tanto en este último texto como en los dos anteriores, los estudiantes trabajaron en parejas con normalidad, aportando sus ideas de forma respetuosa y sin dar lugar a ningún tipo de problema.

- Actividad 5. Corrección de la traducción.

En la clase en la que corregimos la traducción, de las veinticuatro personas que había presentes, hubo cinco (21%) que no llegaron a participar en ningún momento. De esos cinco estudiantes, solo uno vino sin la traducción hecha por escrito, ya que tenía escayolado el brazo con el que escribía y no podía forzarlo por estar recién operado del mismo. Si tenemos en cuenta que este alumno había trabajado el texto en casa, aunque no trajera la traducción escrita por un motivo médico justificado, podemos decir que un 100% del alumnado hizo sus tareas.

En general, la traducción del texto no presentó importantes dificultades, salvo por una oración en el último párrafo («And then she saw that there was a light ahead of her; not a few inches away where the back of the wardrobe ought to have been, but a long way off»), que necesitó de algunas aclaraciones en español para alcanzar su total comprensión por parte del alumnado. Desde un primer momento, supimos que la dificultad de esta oración estaba por encima del nivel de inglés de nuestro alumnado; por eso aprovechamos la Actividad 1 para aclarar algunas preguntas acerca del vocabulario y gramática que allí aparecía, y también por eso no dudamos en acudir a la lengua española para dar todas las explicaciones que fueron necesarias durante su corrección. Pero, a pesar de esta dificultad, merecía la pena no prescindir de esta oración en el texto, porque contenía el concepto *inches*, que nos interesaba especialmente por ser una unidad de medida a la que no estaban acostumbrados y con la que queríamos que se familiarizaran, y porque además era

necesaria para explicar cómo llegó Lucy a Narnia a través del armario. El número de ventajas que nos aportaba esta oración superaba al de desventajas, así que finalmente decidimos mantenerla, aun sabiendo que tendríamos que detenernos especialmente en ella para hacer las aclaraciones oportunas.

Ante la dificultad de esta oración, los estudiantes, que no habían entendido bien su significado, hicieron una traducción palabra por palabra que les llevó a un texto incomprensible en español. Aprovechamos aquí la ocasión para incidir en la importancia de alcanzar una comprensión total del texto en inglés para ser capaces de llevar a cabo una buena traducción en español.

A pesar de los errores cometidos en la traducción de esta oración, totalmente normales dada su dificultad, seguimos observando en este texto una clara tendencia por parte del alumnado a intentar buscar en español las palabras más adecuadas para transmitir el contenido de las oraciones en inglés. El hecho de que se hicieran estos planteamientos, en lugar de llevar a cabo las traducciones literales que siempre habían hecho, ya suponía un gran avance en el proceso de aprendizaje de la lengua y en la forma de abordar la traducción de un texto. En este sentido, nos acercamos a lo que expresa Curell (2013) con las siguientes palabras:

Todo ello hace que la traducción cobre sentido para el alumno, que ya no la contempla como una simple aplicación del diccionario bilingüe, cuyo propósito exclusivo es ser leída por el profesor, sino como un verdadero acto de comunicación que pretende producir en sus lectores, que no correctores, el mismo efecto que genera el original (p. 5).

El trabajo con *war* como elemento interdisciplinar fue muy satisfactorio. Tras sus investigaciones, quince estudiantes (62%) habían averiguado que se trataba de la Segunda Guerra Mundial y algunos incluso contaron curiosidades sobre el tema que habían aprendido en la asignatura de Ciencias Sociales.

Al llegar a *miles*, vimos que de nuevo el 100% del alumnado lo había traducido por *millas*. Volvimos a plantearles la posibilidad de hacer la correspondiente equivalencia en kilómetros para adaptar el texto al joven lector y hacerle más fácil su comprensión, pero no veían necesario ese acercamiento. Como ya hemos dicho en otras ocasiones, nuestro objetivo con estos textos era la comprensión y aprendizaje de elementos culturales, así que el hecho de que los tradujeran de una manera u otra no suponía el más mínimo problema, siempre y cuando se mantuviera el sentido del texto original y redactaran correctamente la traducción en español. Todos los alumnos y todas las alumnas demostraron en este punto que recordaban el concepto, su significado y su equivalencia en kilómetros perfectamente, así que no fue necesario detenerse especialmente en esto.

Lo mismo ocurrió con *inches*, una palabra con la que estaban menos familiarizados. Con una simple búsqueda en el diccionario o en internet, el 100% del alumnado averiguó que se trataba de una unidad de medida y conocieron su correspondencia en centímetros. De nuevo, les planteamos que existía la posibilidad de hacer en la traducción la equivalencia de pulgadas a centímetros para acercar el texto a la cultura meta, no con el objetivo de que cambiaran su traducción, sino para que reflexionaran sobre el tema y trabajaran el concepto desde un punto de vista interdisciplinar (como hicimos con *miles*). Si hacían los cálculos matemáticos correspondientes para buscar la equivalencia en centímetros, entenderían mejor el contenido del texto, que era lo que a nosotros nos interesaba, independientemente de la opción que decidieran escoger para su traducción. Finalmente mantuvieron la misma pauta que habían seguido al traducir *miles*, consideraron innecesario hacer esa adaptación del concepto y todos usaron la palabra *pulgadas* en su traducción.

En cuanto al tiempo que le dedicamos a este texto en ambos grupos, hay que decir que pudimos terminar el trabajo en menos tiempo del que necesitamos en los textos

anteriores, sobre todo porque los estudiantes investigaron desde un primer momento sobre los conceptos culturales e interdisciplinares (*miles e inches*) presentes en el texto y también sobre el otro concepto interdisciplinar que habíamos seleccionado (*war*, como referencia a la Segunda Guerra Mundial), y no fue necesario darles más tiempo para documentarse, como había ocurrido con los textos anteriores. De esta forma, abordamos un primer acercamiento al texto con las Actividades 1 y 2 en aproximadamente media hora de una clase y, a la semana siguiente, realizamos el resto del trabajo en otra hora completa. En total, dedicamos, por tanto, una hora y media (en dos días diferentes) a este fragmento, frente a las dos horas (en tres días distintos) que nos hicieron falta para los textos de *Harry Potter and the Philosopher's Stone* y *Anne of Green Gables*.

6.2.2.3. Observación durante la realización de los ejercicios de comprensión orales y escritos en 1º ESO B

6.2.2.3.1. *Introducción*

Comenzábamos trabajando el texto de la misma manera que en 1º ESO A, es decir:

1. Prestábamos atención a algunas palabras del texto que podían ser interesantes por su dificultad o por su significado.

2. Leíamos el fragmento en voz alta.

3. Intentábamos averiguar a qué obra pertenecía el texto que acababan de leer. Al igual que en 1º ESO A, les dábamos el ejercicio algunos días antes de corregirlo, para que así tuvieran también tiempo de investigar en casa y venir a clase con la respuesta a la primera pregunta del ejercicio: *What book is this passage from?* Como en el otro grupo, esta tarea le resultó bastante divertida a buena parte del alumnado, sobre todo a aquellos estudiantes a los que más les gustaba leer y que más conocimientos tenían de literatura infantil y juvenil.

A partir de ahí, comenzaban las diferencias en las actividades preparadas para ambos grupos. En 1º ESO B, como ya hemos comentado, en lugar de las traducciones realizamos ejercicios de comprensión escrita seguidos de actividades orales relacionadas con el texto, la obra a la que pertenecía, su autor o autora y algún elemento cultural interesante que pudiera incluir. Como explica García (2014), «Lo importante es que sea cual sea el modelo elegido, las tareas que se realicen con los alumnos de la ESO se centren en el fomento de sus destrezas comunicativas tanto en la L1 como en la L2» (p. 103).

Respecto al trabajo en casa, hay que decir que no se tomaron sus actividades tan en serio como los compañeros y compañeras de 1º ESO A, como veremos a continuación. En este sentido, es importante recordar que tanto un grupo como otro se caracterizaba por hacer habitualmente los deberes y que, cuando les dábamos las mismas tareas, los alumnos y las alumnas de ambos grupos mostraban un comportamiento muy similar.

6.2.2.3.2. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*

La metodología de trabajo con este tipo de actividades no presentó ningún problema ni tuvimos que dedicar una gran cantidad de tiempo a explicar cómo iban a transcurrir las clases en las que trabajáramos con estos ejercicios, ya que estaban acostumbrados a hacer actividades similares, tanto orales como escritas. No obstante, este primer texto nos ayudó a aclararles cómo íbamos a organizar el trabajo y su corrección, qué pasos íbamos a seguir y qué actividades iban a llevarse a cabo con el texto.

Para poder explicar mejor cómo transcurrió la clase en los diferentes pasos que llevamos a cabo para realizar nuestra actividad, usaremos la estructura que aparece en la ficha de intervención utilizada con este grupo (Anexo 2) y que además explicamos en el capítulo 4 (apartado 4.3.4. *Preguntas de comprensión por escrito y actividades orales para 1º ESO B*).

- Actividad 1. Activación del *background knowledge* y predicción a través de preguntas de vocabulario.

En primer lugar, y para llevar a cabo una primera toma de contacto con el texto, seleccionamos las mismas palabras y expresiones que en 1º ESO A, para comprobar si conocían su significado y aclarar las dudas que surgieran.

En segundo lugar, pedimos a los estudiantes que ojearan rápidamente el texto para decirnos qué verbos regulares e irregulares aparecían en Pasado Simple. Al mencionar los verbos irregulares, les pedíamos también que nos dijeran el infinitivo y participio del mismo verbo. Como ocurrió en 1º ESO A, lo hicieron con bastante rapidez y eficacia, salvo por dos excepciones: *stood* y *set*.

A continuación, nos detuvimos en algunas formas verbales que podían resultar difíciles al alumnado porque aún no las habíamos estudiado en clase, aunque en alguna ocasión las habían visto en textos que habíamos leído en el aula y ello hacía que los estudiantes más aventajados las entendieran sin problemas. No obstante, para aclararlas y facilitar la labor a la mayor parte de la clase, explicamos brevemente cómo se traducían los verbos que aparecían en Presente Perfecto, Presente Perfecto continuo y Pasado Perfecto, y cuyas formas en el texto ya especificamos al comentar el trabajo con este mismo fragmento en 1º ESO A. Como en el otro grupo, solo dimos una pequeña explicación de estas formas verbales, sin ahondar en su estructura ni practicarla, pero esto fue suficiente para ayudarles a entender lo que expresaban esos verbos y poder contestar sus preguntas de una forma más acertada.

- Actividad 2. Lectura en voz alta del texto, para intentar averiguar a qué obra pertenecía.

En este grupo no solo hubo más estudiantes que identificaron con facilidad el libro al que pertenecía el texto, sino que además se percibió más entusiasmo entre el alumnado

con la obra. Contábamos con un gran admirador de Harry Potter, que había leído los libros en más de una ocasión y además había otras tres personas que afirmaban haber seguido la historia desde el principio hasta el final a través de los libros o de las películas. Estas cuatro personas no tardaron en reconocer que se encontraban ante un texto de Harry Potter, al leer las palabras «Muggle» o «Mr Dursley», como ocurrió en 1º ESO A. No obstante, siguiendo las instrucciones que habíamos explicado antes de comenzar con el ejercicio, no revelamos la obra en esa clase, aunque sí les dimos la oportunidad a esos estudiantes de comentar, en inglés, si les gustaba, si la habían leído o si simplemente habían visto las películas, pero todo ello sin mencionar en ningún momento el nombre del libro, ya que esta intriga divertía al alumnado y le animaba a investigar en casa para encontrar la respuesta.

Dejamos, por tanto, más tiempo para investigar a aquellas personas que no habían sido tan rápidas en descubrir que estábamos ante un texto de Harry Potter y en la siguiente clase, antes de corregir los ejercicios de comprensión, desvelamos por fin la obra con la que estábamos trabajando. Aparte de las cuatro personas que lo descubrieron de inmediato, hubo otros seis estudiantes que también averiguaron a qué obra pertenecía el texto tras investigar en internet, introduciendo en un buscador los nombres propios que aparecían en el fragmento. Por tanto, hubo un total de 10 alumnos y alumnas (45%) que consiguieron desvelar la obra de procedencia del fragmento.

Al preguntar si les gustaba la historia de Harry Potter, quince estudiantes contestaron con decisión que sí. Incluso algunos de los que no habían descubierto que se encontraban ante un texto de Harry Potter, afirmaron que no habían leído la obra, y que solo habían visto algunas películas, pero que les había gustado lo que habían visto y que querían terminar de verlas todas. En ese sentido hubo una gran diferencia respecto a 1º

ESO A, donde hubo una mayoría de alumnos y alumnas que reconoció no gustarle ni interesarle la historia del famoso mago.

- Actividad 3. Realización de ejercicios de comprensión escrita y preparación de las actividades orales.

Después de haber revisado los verbos regulares e irregulares que aparecían en Pasado Simple junto con otros tiempos verbales, de haber realizado también la primera lectura del texto en clase y de haber resuelto las dudas más importantes de vocabulario y gramática, los estudiantes trabajaron en casa para completar las preguntas de comprensión escrita que acompañaban al texto, documentarse acerca del concepto de «Bonfire Night» que aparecía en la última pregunta escrita e investigar sobre la autora del libro para poder participar en los ejercicios orales que se llevarían a cabo en el aula.

- Actividad 4. Corrección de los ejercicios de comprensión escrita.

Al corregir estos ejercicios, comprobamos que había siete estudiantes (32%) que no tenían la tarea hecha, lo que supone una diferencia significativa si comparamos estos resultados con el 8% de alumnos y alumnas que no trabajaron este texto en casa en 1º ESO A.

Los que sí habían hecho sus deberes no tuvieron problemas para contestar las cuatro primeras preguntas, que no requerían de ningún tipo de investigación, sino solo de la comprensión del texto.

En ellas, la participación durante la corrección fue buena, aunque hubo más estudiantes que no se ofrecieron voluntarios para intervenir que en la puesta en común de la traducción. De los veintidós estudiantes asistentes ese día, doce (55%) no participaron en ningún momento de la actividad en el transcurso de la clase, por timidez o por no traer los ejercicios hechos.

De entre los estudiantes voluntarios, elegíamos uno diferente para responder cada pregunta, con el fin de que participara el mayor número de alumnos y alumnas posible. Una vez que daban su respuesta, los demás compañeros y compañeras podían dar también su opinión y ofrecer otras alternativas, como hacíamos también al corregir las traducciones en 1º ESO A. En este sentido, el trabajo no fue tan satisfactorio como en el otro grupo, ya que por lo general se conformaban con la primera versión que se aportaba y no se molestaban en ofrecer otras opciones posibles.

A diferencia de en 1º ESO A, donde los estudiantes reconocieron haber tenido dificultades en algunos puntos del texto para llevar a cabo el ejercicio, en 1º ESO B trabajaron las preguntas de comprensión sin problemas. No obstante, hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones la comprensión de una palabra, expresión o tiempo verbal no es lo más difícil, ya que además el contexto ayuda bastante en este sentido. Por ello, los estudiantes de 1º ESO B, que solo tenían que comprender bien el texto para contestar sus preguntas, no tuvieron tantas dificultades como los de 1º ESO A, que además de entender el fragmento, tenían que buscar en español equivalentes lo más exactos posibles.

La pregunta escrita que presentó más dificultades y en la que tuvimos menos participación por parte del alumnado fue precisamente la última, relacionada con la «Bonfire Night». En lugar de investigar la referencia cultural, la dejaron en blanco con la intención de completarla en clase al corregir los ejercicios o la contestaron explicando que se trataba de «una noche de hogueras», sin ahondar en la historia ni en los datos relativos a la celebración. De hecho, ni un solo estudiante supo explicar en qué consistía realmente, cuándo y por qué se celebraba. Por ello, al igual que en 1º ESO A, les dimos la oportunidad de aplazar la corrección de la pregunta relacionada con la «Bonfire Night», con el fin de que tuvieran más tiempo para investigar y demostrarles que era importante que vinieran con esa pregunta debidamente contestada.

A diferencia de lo que ocurrió en el otro grupo, donde una amplia mayoría del alumnado aprovechó ese tiempo extra para investigar detenidamente acerca del concepto, en 1º ESO B solo vinieron a la siguiente clase siete estudiantes (32%) con la información buscada y comprendida. Según me confirmaron en las entrevistas individuales, para ellos solo se trataba de responder una pregunta más del texto y consideraban que no era tan importante que les faltara una sola pregunta por contestar si tenían el resto hechas. Por tanto, no sirvió de mucho darles más tiempo para investigar sobre la referencia cultural e insistirles en la necesidad de que trajeran esa pregunta contestada, puesto que el resultado no fue tan satisfactorio como esperábamos.

En este sentido, la diferencia entre el alumnado de 1º ESO A y 1º ESO B fue, como podemos comprobar, bastante considerable. Mientras los primeros aprovecharon, en su mayoría, ese tiempo extra que les dimos para investigar sobre el tema, venir con las ideas claras y participar en clase para demostrar que realmente traían su tarea bien hecha, la mayor parte de 1º ESO B no trabajó con el mismo entusiasmo y no cumplió en este sentido con las expectativas que habíamos puesto en ellos.

En la corrección de esta última pregunta escrita sobre la «Bonfire Night», tuvimos que usar el español en varias ocasiones para cerciorarnos de que la referencia cultural quedaba realmente clara. Después de explicar y comentar la información que traía el alumnado, vimos el mismo video que habíamos elegido para 1º ESO A; con él, los estudiantes pudieron afianzar el concepto y disfrutaron tanto como en el otro grupo. Por supuesto, no entendieron la totalidad del video (ni nosotros lo pretendíamos), pero sí captaron la idea general del mismo y comprendieron mejor en qué consistía la celebración de la «Bonfire Night» y la historia de Guy Fawkes.

- Actividad 5. Realización en clase de actividades orales.

Teniendo en cuenta la trayectoria de este grupo con los ejercicios orales, podemos considerar que el trabajo con estas actividades orales fue satisfactorio, ya que hubo nueve estudiantes (41%) que intervinieron de forma voluntaria. Estos datos son especialmente relevantes si tenemos en cuenta que, por lo general, había un pequeño grupo de solo cuatro o cinco estudiantes que participaban con regularidad en los ejercicios orales, mientras que el resto no solía intervenir cuando poníamos en práctica este tipo de actividades.

En parte, muchos estudiantes se negaban a participar en las actividades orales por el miedo a que el resto de compañeros y compañeras pudiera reírse y burlarse de ellos. Para evitarlo, desde el primer día de clase, aclaramos muy bien la necesidad de respetar las intervenciones y las opiniones de todo el mundo, de no ridiculizar nunca a nadie por haber cometido un error y del valor que tenía la participación en clase en la nota final del trimestre y del curso. Así, el alumnado, poco a poco, comprendió que el error era un elemento necesario en el proceso de aprendizaje: «los errores son el producto inevitable y pasajero de la interlengua que desarrolla el alumno» (Council of Europe, 2002, p. 153). De esta forma, aprendieron a gestionarlo de mejor manera y fueron adquiriendo cada vez más confianza para participar en los ejercicios orales. En este sentido, la actitud del docente es también fundamental, ya que solo aprenderán a tolerar mejor sus errores y los de los demás si ven que el profesor o la profesora así lo hace. «Debemos transmitirle al alumno la idea de que mediante el error, aprende. El error es, pues, un recurso para el aprendizaje» (López, 2007, p. 75).

En la misma sesión en la que corregimos las cuatro primeras preguntas escritas, comentamos también las preguntas orales número 1, 2 y 4. Surgieron importantes dudas para contestar la cuestión 3 (que pedía el nombre y país de origen de la autora) y 5 (que trataba la historia de Guy Fawkes). Como habíamos aplazado la corrección de la pregunta escrita número 5 para la próxima clase, decidimos hacer lo mismo con las preguntas orales

3 y 5, con el objetivo de que los estudiantes pudieran documentarse y recopilar la información necesaria para hacer buenas intervenciones en el aula. Si bien es cierto que al día siguiente algunos estudiantes vinieron mejor documentados, no se observó en el alumnado tanto interés por participar en las preguntas 3 y 5 como en la 1, la 2 y la 4.

En resumen, respecto a la duración del trabajo de 1º ESO B con el texto, le dedicamos unas dos horas, el mismo tiempo que en 1º ESO A. Hicimos las actividades 1 y 2 en aproximadamente media hora. En la siguiente clase, usamos toda la hora para desvelar por fin a qué obra pertenecía el texto y corregir la mayor parte de las preguntas: solo nos faltaron las que requerían de un trabajo de investigación previa en casa, que corregimos en la primera mitad de la siguiente clase.

Es importante aclarar que el tiempo dedicado a cada texto en los dos grupos fue exactamente el mismo. De no haberlo hecho así, habríamos beneficiado al grupo que hubiera trabajado durante más tiempo con los textos y habríamos alterado conscientemente los resultados obtenidos en lo referente al trabajo realizado por el alumnado y a la participación. Por ello, fuimos muy rigurosos y les dimos exactamente la misma cantidad de tiempo y de oportunidades a un grupo y a otro durante las actividades con los diferentes textos. Manteníamos así la línea de trabajo con la que comenzamos la investigación: tener dos grupos muy similares y ofrecerles actividades distintas; así, si surgía alguna diferencia importante entre ambos grupos durante la investigación, podríamos achacarla al tipo de actividad empleada. En este sentido, conviene destacar la explicación que aportan Shadish, Cook y Campbell (2002) sobre este tema:

two [...] groups of units that are probabilistically similar to each other on the average. Hence, any outcome differences that are observed between those groups at the end of a study are likely to be due to treatment, not to differences between the groups that already existed at the start of the study (p. 13).

6.2.2.3.3. *Anne of Green Gables*

Para explicar cómo funcionó este texto en 1º ESO B, cómo lo trabajamos, qué dificultades surgieron y qué conseguimos con él, usaremos de nuevo la ficha de intervención del Anexo 2, para abordar toda la información de la manera más ordenada posible.

- Actividad 1. Activación del *background knowledge* y predicción a través de preguntas de vocabulario.

Comenzamos trabajando de la misma manera que en 1º ESO A, seleccionando las mismas palabras de vocabulario para propiciar un primer acercamiento al texto, insistiéndoles en la necesidad de que se documentaran bien acerca del concepto cultural e interdisciplinar *miles* para la próxima clase y repasando tanto los verbos regulares como los irregulares que aparecían en Pasado Simple en el fragmento. También en este grupo tuvimos una muy buena participación al trabajar con estos verbos; los dominaban bastante bien, se sentían seguros en sus intervenciones y, por tanto, en esta actividad no observamos diferencias entre una clase y otra.

- Actividad 2. Lectura en voz alta del texto, para intentar averiguar a qué obra pertenecía.

Tras la lectura del texto, solo una alumna afirmó con contundencia que conocía la obra a la que pertenecía el texto. Por supuesto, no lo desveló en ese momento, para mantener la pauta de trabajo que habíamos establecido, pero sí me lo comentó en la entrevista individual que tuve con ella al terminar la clase. A diferencia de los estudiantes de 1º ESO A, que pensaban que se trataba de un fragmento de *El diario de Ana Frank*, esta alumna sí acertó con la obra, que decía haber conocido hacía tiempo a través de su madre.

El resto de estudiantes se comprometió a investigar en casa y a venir con la respuesta el próximo día. Solo siete personas lo hicieron realmente y todas ellas acertaron.

De nuevo, se habían servido de internet para resolver esta cuestión. De estos siete, tres se habían preocupado de leer un poco sobre la obra y su contenido, para venir a clase con más información y poder compartirla con el resto de compañeros y compañeras. Así, entre la alumna que conoció la obra desde un primer momento y estos tres estudiantes explicaron al resto del grupo en qué consistía *Anne of Green Gables*, cuáles eran las características principales de la protagonista y qué tipo de experiencias tuvo a lo largo del libro. Al escuchar la historia, algunas alumnas confesaron haberse interesado por la obra, pero no hasta el punto de querer leerla, así que intentarían conseguir alguna adaptación cinematográfica para poder conocer más a la original protagonista.

En total hubo, por tanto, ocho estudiantes (35%) que averiguaron con qué obra estábamos trabajando.

- Actividad 3. Realización de ejercicios de comprensión escrita y preparación de las actividades orales.

Tras haber hecho algunos comentarios en clase sobre el vocabulario más difícil y haber aclarado algunas dudas, los estudiantes disponían de una semana para llevar a cabo en casa los ejercicios de comprensión escrita. Insistimos además en la necesidad de que aprovecharan ese tiempo para investigar sobre el significado de *miles* y su equivalencia en kilómetros, ya que trataríamos ese tema en clase cuando trabajáramos con las preguntas orales el siguiente día. Asimismo, con el objetivo de que consiguieran información suficiente para poder desarrollar esas actividades orales con mayor fluidez y participación, les animamos a que investigaran acerca de la obra con la que estábamos trabajando y su autora. El hecho de que vinieran documentados sobre estos temas facilitaría enormemente la puesta en práctica de los ejercicios orales en la próxima clase.

- Actividad 4. Corrección de los ejercicios de comprensión escrita.

Al corregir el ejercicio, comprobamos que ni el texto ni sus correspondientes preguntas de comprensión habían supuesto ningún tipo de problema para nuestro alumnado. Salvo por mínimos errores de expresión, las respuestas eran correctas y además habían usado el Pasado Simple para contestar a todas aquellas preguntas que lo requerían (de la 2 a la 6).

A pesar de que no se trataba de un texto complicado y de que tenían tiempo más que suficiente para hacer la tarea, hubo cinco estudiantes (22%) que vinieron a clase sin sus deberes hechos. Vemos aquí una importante diferencia respecto a 1º ESO A, donde solo hubo un alumno (4%) que no trabajó en casa. De las dieciocho personas que sí trajeron sus actividades, trece (56%) se ofrecieron voluntarias para participar en algún momento de la clase, lo cual, comparado con los veintiún estudiantes (81%) de 1º ESO A, marcaba también una diferencia considerable.

Una vez más acudimos a las entrevistas individuales para intentar averiguar el por qué de la diferencia en estos datos de participación entre 1º ESO A y 1º ESO B. Tras hablar con estudiantes de un grupo y otro al finalizar las diferentes actividades con este texto, comprobamos que la percepción del trabajo era distinta. Por un lado, para 1º ESO A, las traducciones suponían una forma novedosa de trabajar en clase; se corregían de forma distinta a otro tipo de ejercicios de gramática y vocabulario, y ello les animaba a participar más; estaban empezando a disfrutar con la búsqueda de un buen equivalente en español en lugar de traducir palabra por palabra; sentían que estaban aprendiendo muchas cosas con una sola actividad (contenidos de tipo cultural y lingüístico); se preocupaban bastante por investigar acerca de la referencia cultural, con el fin de entenderla bien y poder traducirla de la mejor manera; y, en definitiva, consideraban que se trataba de un ejercicio útil e importante. Todo ello nos hace coincidir con Pintado (2012), cuando afirma que podemos considerar la traducción pedagógica como «una herramienta más para la enseñanza y el

aprendizaje de una lengua» (p. 345). Por otro lado, el alumnado de 1º ESO B confesó en las entrevistas que lo que más les había gustado era el repaso de los verbos que aparecían en Pasado Simple, ya que se lo sabían bastante bien y podían participar con bastante confianza, así como la actividad en la que tenían que averiguar a qué obra pertenecía el fragmento, puesto que se creaba en el aula un ambiente que les divertía, y que disfrutaban como si fuera un concurso, en el que siempre había expectación por ver si alguien era capaz de descubrir la obra con una sola lectura. Así, aunque empezaban con la misma motivación y la misma participación que en 1º ESO A, en el momento de la corrección de los ejercicios la participación disminuía respecto a este grupo. En 1º ESO B, una vez que alguien leía su respuesta, rara vez se ofrecían los demás estudiantes para hacer aclaraciones o dar otras respuestas alternativas, y normalmente no seguían interviniendo en la corrección de esa pregunta, sino que se disponían a pasar a la siguiente y a ofrecerse voluntarios para la siguiente. El nivel de reflexión sobre el texto era, por tanto, muy inferior al del otro grupo. Por el contrario, en 1º ESO A se originó desde el primer texto el deseo de alcanzar la traducción perfecta, de ofrecer múltiples alternativas para mejorar la opción de otros compañeros y otras compañeras o simplemente para demostrar que se habían molestado en hacer bien el trabajo. Conseguimos así el objetivo de «proponer, comentar y valorar con los estudiantes las múltiples interpretaciones posibles de un determinado texto» (Curell, 2013, p. 5) y en algunas ocasiones era incluso necesario indicarles que no podíamos detenernos más en una oración y que ya debíamos pasar a la siguiente, para no alargar el proceso en exceso y acabar aburriendo a aquellos que no disfrutaban tanto con la actividad.

- Actividad 5. Realización en clase de actividades orales.

Los estudiantes no tuvieron grandes problemas para contestar las preguntas 1, 3 y 4, que no requerían de ningún tipo de preparación previa en casa. Diez alumnos y alumnas

(43%) se ofrecieron a participar de forma voluntaria al tratar esas cuestiones, lo cual supuso una diferencia mínima respecto a la participación en las correspondientes actividades orales del texto de *Harry Potter and the Philosopher's Stone*.

El problema principal se presentó en las preguntas 2 y 5, que eran precisamente las que requerían haber investigado en casa sobre el concepto de millas y sobre la autora del libro, tal y como les habíamos insistido en la actividad número 3. Solo dos alumnos (9%) habían buscado información al respecto; otros doce (52%) afirmaron que recordaban perfectamente los detalles relacionados con el concepto *miles*, ya que lo habían aprendido en la asignatura de Lengua Española, al igual que el alumnado de 1º ESO A; y los nueve restantes (39%) afirmaron que habían olvidado por completo que tenían esa tarea pendiente, por lo que no habían investigado ni repasado lo que habían aprendido en Lengua Española. Decidimos aplazar los comentarios relativos a estas cuestiones para la próxima clase, con el fin de poder involucrar al mayor número de estudiantes posible en la realización de estas actividades orales, ya que, sin tener esa información de antemano, les resultaba imposible poder hacer intervenciones sensatas. En la siguiente clase vinieron en total dieciocho personas (78%) con la información buscada (cuatro personas más que en la clase anterior) y trece de ellas (56%) se ofrecieron voluntarias para participar en las correspondientes preguntas orales.

Como ya hemos aclarado con anterioridad, el tiempo dedicado a este texto en 1º ESO B fue el mismo que en 1º ESO A: dos horas repartidas en tres clases distintas.

6.2.2.3.4. *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe*

Una vez más, acudiremos a la ficha de intervención del Anexo 2 para comentar con detalle cómo fue el desarrollo de las actividades con este texto y poder organizar toda la información de la manera más sencilla, clara y estructurada posible.

- Actividad 1. Activación del *background knowledge* y predicción a través de preguntas de vocabulario.

Esta actividad transcurrió en esta clase de manera muy similar a 1º ESO A. Se aclararon las mismas palabras, expresiones y formas verbales, haciendo también uso del español para comentar brevemente la diferencia entre la voz pasiva y la voz activa al explicar el significado de *were sent*.

A continuación, se repasaron los verbos que aparecían en el texto en Pasado Simple, recordando también sus formas en infinitivo y participio, tal y como habíamos hecho con los textos anteriores.

Por último, recalcamos la importancia que tenían en el texto las palabras que aparecían en negrita (*war*, *miles* e *inches*), por los mismos motivos que explicamos al hablar del trabajo con este fragmento en 1º ESO A. Les recordamos que la investigación de estos conceptos era fundamental para poder entender bien el texto y para prepararse de forma adecuada para la actividad oral que tendría lugar tras corregir las preguntas de comprensión escrita.

- Actividad 2. Lectura en voz alta del texto, para intentar averiguar a qué obra pertenecía.

Tal y como ocurrió en 1º ESO A, esta fue la obra que más rápidamente reconoció un mayor número de estudiantes (diez en este grupo) con una simple lectura del texto, gracias a la famosa escena en la que Lucy llegaba a Narnia a través de un armario que se encontraba en una habitación vacía de la casa. Según la información que aportaron en las entrevistas individuales que tuvieron lugar al terminar la clase, solo dos estudiantes habían leído el libro; los ocho restantes conocían la historia gracias a la adaptación cinematográfica.

Como en los textos anteriores, aquellos estudiantes que no reconocieron la obra en un primer momento, tuvieron una semana más para llevar a cabo las investigaciones necesarias.

Transcurrida esa semana, de los veintidós estudiantes asistentes, veinte (91%) vinieron con la respuesta correcta acerca de la obra a la que pertenecía el fragmento y además confesaron que no habían tenido importantes dificultades para averiguar la respuesta con la ayuda de internet. Este porcentaje refleja un amplio avance en 1º ESO B respecto a los fragmentos anteriores en lo referente al conocimiento del texto por parte de algunos, y al trabajo de investigación realizado para identificar la obra por parte de otros.

- Actividad 3. Realización de ejercicios de comprensión escrita y preparación de las actividades orales

Como en los textos anteriores, los estudiantes disponían de una semana para contestar las preguntas de comprensión en casa. Además, tenían que documentarse acerca del autor del libro y de las referencias culturales e interdisciplinarias presentes en el fragmento, con el fin de venir suficientemente informados y poder así participar en la actividad oral que íbamos a llevar a cabo con preguntas adicionales sobre el texto.

Por ello, como hemos comentado al hablar de la Actividad 1, enfocamos la atención del alumnado hacia la palabra *war*, para que averiguaran de qué guerra se trataba, y hacia los términos *miles* e *inches*, que debían comprender perfectamente para realizar su traducción y para ser capaces de contestar a las preguntas orales que haríamos en clase al día siguiente.

- Actividad 4. Corrección de los ejercicios de comprensión escrita.

De nuevo, los estudiantes demostraron que no tenían problemas importantes para alcanzar una correcta comprensión del texto y poder realizar de forma satisfactoria los correspondientes ejercicios de comprensión escrita. El contenido de las respuestas era el

correcto en la mayor parte del alumnado y prácticamente todos y todas habían usado el Pasado Simple de forma adecuada al contestar las distintas preguntas.

De los veintidós estudiantes que asistieron a clase, dieciocho (82%) trajeron los ejercicios escritos hechos, lo cual suponía una mejora en el trabajo en casa respecto a los textos anteriores. De esas dieciocho personas, quince (68%) se ofrecieron voluntarias en algún momento de la clase para la corrección de las preguntas de comprensión escritas.

Si lo comparamos con 1º ESO A, donde hubo un nivel de participación del 79%, vemos que la diferencia no es tan importante como en los textos anteriores.

Según la información recogida en las entrevistas individuales con el alumnado de 1º ESO B, este progreso se debió al interés que suscitó este texto desde la primera lectura, en la que diez alumnos pudieron averiguar de qué obra se trataba de forma inmediata. Esto despertó la curiosidad del resto y les animó a trabajar en casa para venir al menos igual de preparados que sus compañeros y compañeras, y poder así hacer buenas intervenciones en clase. Además, ya se habían acostumbrado a la dinámica de trabajo que manteníamos con estos textos y, ante nuestra insistencia, habían comprendido la necesidad de investigar los conceptos que les proponíamos para participar activamente en el ejercicio oral.

- Actividad 5. Realización en clase de actividades orales.

La práctica de las preguntas orales en este texto funcionó de una forma mucho más enriquecedora que en los anteriores gracias a que se habían preocupado por documentarse y prepararse un poco mejor para la actividad. De las veintidós personas que asistieron a clase ese día, catorce (64%) habían buscado información acerca de la guerra a la que se refería el texto (elemento interdisciplinar), ese mismo número de estudiantes se había documentado acerca de *inches* y el 100% conocía el concepto *miles* por haberlo revisado o aprendido en el texto anterior. Al igual que hicimos en 1º ESO A, al trabajar con las palabras *miles* e *inches* no solo las enfocamos como elementos culturales, sino también

interdisciplinarios, ya que nos planteamos su equivalencia en kilómetros y centímetros respectivamente.

De estas catorce personas, doce (54%) se ofrecieron voluntarias para participar en alguna de las preguntas orales con las que trabajamos. Aunque es cierto que este porcentaje es mejorable, tenemos que recordar y tener en cuenta que la práctica de las destrezas orales en este grupo fue especialmente difícil a lo largo del curso, ya que solo cuatro o cinco estudiantes participaban habitualmente de forma voluntaria y los que lo hacían de manera obligatoria intervenían con desgana, usando monosílabos y dando muestras evidentes de su negativa a colaborar. Fue precisamente esta desmotivación en los ejercicios orales lo que nos llevó a preparar este tipo de actividad con este grupo y, como podemos ver, la actitud del alumnado en este sentido fue mejorando. Según comentaron los alumnos y las alumnas en las entrevistas individuales, el hecho de poder prepararse en casa con antelación la información que iban a necesitar para intervenir en los ejercicios orales les daba confianza y les animaba a participar con mayor seguridad. Como explica Kerr (2014), «It can be hard enough trying to speak another language without having to think about what you want to say at the same time. It is common practice for many teachers to give their students some preparation time before speaking tasks» (p. 26). Para los estudiantes, era estresante proponer una actividad oral durante la clase y tener que participar sin haber tenido tiempo de preparar bien sus respuestas, por no tener un nivel adecuado en las destrezas orales, por miedo a equivocarse e incluso por un afán de perfeccionismo que les hacía sentirse avergonzados de sus propios errores. En este sentido, también hay que recordar que en todo momento tratamos los errores en el aula como parte necesaria del aprendizaje y poco a poco comprendieron que lo importante era participar, aunque sus intervenciones no fueran perfectas. No obstante, además de dejarles preparar las actividades orales en casa y de ayudarles a afrontar los errores de la mejor manera

posible, una vez más intentamos también con este tipo de tareas hacerles sentir protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de que adoptaran un papel activo que les ayudara a evolucionar de una forma positiva. Según Holmes (2004),

Nowadays in this age of progress the teacher has to come down from his pedestal at the front of the room to interact with the individuals in the class [...] What should happen, then, is that they become partners in progress, and the students should show greater willingness to participate if they feel it is their class rather than the teacher's. The teacher should not have sole-ownership of the class. Instead, it should be a joining-venture in which the teacher helps the students in a constructive way to learn what they feel they need (p. 6).

De nuevo, trabajamos en 1º ESO B con este texto durante el mismo periodo de tiempo que en 1º ESO A: una hora y media repartida en dos clases distintas.

6.2.3. Datos obtenidos mediante los cuestionarios

6.2.3.1. Introducción

En todo momento les explicamos a los alumnos y las alumnas que debían ser sinceros con sus respuestas. En este sentido, no hubo mucho problema, porque estaban acostumbrados a rellenar en clase sus autoevaluaciones después de cada unidad en todas las asignaturas de las áreas lingüísticas y no lingüísticas de la sección bilingüe (Lengua Española, Lengua Inglesa, Lengua Francesa, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), y en ellas mostraban siempre con claridad cuáles habían sido sus logros y sus dificultades a lo largo del tema. El hecho de que estuvieran tan acostumbrados a hacer este tipo de autoevaluaciones les ayudó en gran medida a responder a estos dos cuestionarios con mayor soltura y sinceridad.

6.2.3.2. Tipos de preguntas y codificación

Nuestros cuestionarios contaban con una mayoría de preguntas cerradas, pero incluíamos también algunas mixtas y otras abiertas para profundizar en ciertos aspectos e invitar al alumnado a razonar lo mejor posible sus respuestas. «Las preguntas abiertas y cerradas serían dos formas diferentes de obtención de información que pueden considerarse complementarias y en ocasiones alternativas» (Álvarez, 2003, p. 48).

Por un lado, fue necesario codificar las respuestas cerradas, para poder analizar más fácilmente los datos. A continuación, mostraremos una serie de tablas con la información recogida y seguidamente especificaremos los diferentes códigos que asignamos a cada una de las respuestas, con el fin de facilitar la comprensión de los datos.

Por otro lado, con las preguntas mixtas y, sobre todo, con las abiertas, fue necesario, como señala Fernández (2006, p. 5), llevar a cabo «un trabajo intelectual y mecánico» que nos permitiera

codificar los datos, encontrar patrones, etiquetar los temas y desarrollar sistemas de categorías. Esto significa analizar el contenido central [...] para determinar qué es significativo, y a partir de allí reconocer patrones en esos datos cualitativos y transformar esos patrones en categorías significativas y temas (Patton, 2002).

6.2.3.2.1. *Preguntas cerradas con una escala de Likert*

Para organizar la información obtenida en los dos cuestionarios con este tipo de preguntas, realizamos una tabla en la que seleccionamos los principales temas tratados en ellas: uso de la lengua materna en la clase de inglés, revisión y aprendizaje de vocabulario y gramática mediante los ejercicios de traducción, acercamiento a obras de literatura infantil y juvenil mediante una selección rigurosa de textos, participación del alumnado en clase durante el proceso de investigación y trabajo con conceptos interdisciplinares en nuestras traducciones.

Dentro del apartado destinado a cada tema, colocamos las respuestas del primer cuestionario junto a las del segundo, para hacer más fácil la comparación de datos y el posterior análisis.

	Escala Likert											
1º ESO A	A. Uso L1		B. Vocabulario		C. Gram.		D. Lectura LIJ		E. Participación		F. Interdisciplin.	
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
Est. Nº	Nº 2	Nº 1	Nº 8	Nº 6	Nº 9	Nº 7	Nº 12	Nº 10	Nº 13	Nº 11	Nº 14	Nº 12
1	2	1	1	1	1	1	3	4	3	2	2	3
2	3	2	1	1	1	1	5	5	4	2	1	3
3	3	2	1	1	1	2	4	4	2	2	2	3
4	2	2	2	2	1	2	4	3	2	2	1	2
5	2	1	1	1	2	1	5	5	4	2	1	2
6	2	2	2	1	1	1	4	4	2	2	1	3
7	2	1	1	1	1	2	4	5	1	2	2	3
8	1	2	2	2	3	2	4	5	2	3	2	2
9	1	2	1	1	1	3	3	2	3	2	3	3
10	3	2	2	4	3	3	3	5	3	3	3	3
11	3	2	1	1	1	2	5	5	4	2	1	2
12	3	2	3	2	1	2	1	3	3	2	2	2
13	3	1	4	1	1	1	5	4	4	2	3	3
14	2	1	2	1	2	2	5	4	4	2	3	3
15	3	1	1	1	2	1	2	4	3	3	2	4
16	2	4	1	3	3	2	4	5	2	1	4	4
17	2	1	3	2	2	1	5	4	3	2	4	3
18	3	4	2	4	2	4	2	5	2	3	1	4
19	2	4	1	2	1	2	3	2	4	2	3	3
20	3	2	3	2	3	1	3	3	3	2	3	2
21	2	1	1	1	1	1	1	4	1	2	1	4
22	1	1	1	2	1	2	3	3	2	2	1	3
23	3	1	3	1	2	1	4	3	2	2	2	1
24	3	2	2	2	3	2	4	3	2	2	2	3
25	3	1	1	2	1	1	4	5	3	1	1	2
26	3	3	2	2	3	2	5	5	3	3	3	3
27	2	1	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3

Tabla 1. Datos de los cuestionarios obtenidos mediante preguntas con escala de Likert

En los códigos utilizados en los dos cuestionarios hay pequeñas diferencias, que se deben a ligeros cambios que nos propusieron los estudiantes durante la realización del

primer cuestionario. De ahí, que cambiáramos «Sí, siempre» en el primer cuestionario por «Sí, mucho» en el segundo, y que hiciéramos cambios similares en el resto de los códigos.

CÓDIGOS	SIGNIFICADO
1	C1: Sí, siempre. C2: Sí, mucho.
2	C1: Sí, a menudo. C2: Sí, bastante.
3	C1: Sí, algunas veces. C2: Regular.
4	C1: No muy a menudo. C2: No mucho.
5	C1: No, nunca. C2: No, nada.

Tabla 2. Códigos de las preguntas de la tabla 1

6.2.3.2.2. Pregunta cerrada dicotómica, con opción a las respuestas: «sí» o «no»

Para recoger mejor la información de esta pregunta, hicimos también una tabla de características similares a la mostrada anteriormente al hablar de los datos recogidos con la escala de Likert, es decir, unimos las respuestas del primer y segundo cuestionario, para facilitar así la comparación de las respuestas obtenidas.

Con la pregunta número 5 del primer cuestionario y la número 3 del segundo cuestionario, quisimos saber si les gustaban los ejercicios de traducción. Estos fueron los resultados:

	Sí / No	
	¿Te gusta traducir?	
Est.	C1	C2
Nº	Nº 5	Nº 3
1	1	1
2	1	1
3	1	1

	Sí / No	
	¿Te gusta traducir?	
Est.	C1	C2
Nº	Nº 5	Nº 3
4	1	1
5	1	1
6	1	1
7	1	1
8	1	1
9	1	1
10	1	1
11	1	1
12	2	1
13	1	1
14	2	2
15	1	1
16	2	1
17	2	1
18	1	2
19	1	1
20	1	1
21	1	1
22	1	1
23	1	1
24	1	1
25	1	1
26	1	2
27	1	1

Tabla 3. ¿Te gusta traducir?

La codificación en esta pregunta es sencilla:

CÓDIGOS	SIGNIFICADO
1	Sí.
2	No

Tabla 4. Códigos de las preguntas de la tabla 3

En este punto, debemos detenernos en explicar un cambio que hicimos en la codificación de la pregunta número 3 del segundo cuestionario, para poder proceder de manera más fácil y eficaz a la comparación con las respuestas obtenidas en la pregunta número 5 del primer cuestionario. Al completar en clase el primer cuestionario, los alumnos y las alumnas nos dijeron que, para contestar la pregunta número 5, realmente necesitaban tener más opciones, ya que a algunos y a algunas les costaba decidirse tan tajantemente por una u otra respuesta. Por eso, al tratar este mismo tema en el siguiente cuestionario, hicimos una escala Likert, con el fin de que pudieran tener más variedad de opciones para reflejar su opinión real. No obstante, para poder comparar los datos obtenidos al respecto en los dos cuestionarios, necesitábamos codificar la información de la misma manera, así que adaptamos las respuestas obtenidas mediante la escala Likert en el segundo cuestionario a las opciones de «Sí» o «No» del primer cuestionario. Para todos los estudiantes que eligieron «Sí, mucho», «Sí, bastante» y «Regular», usamos el código 1 («Sí»). Por tanto, usamos el código 2 («No») para las respuestas «No mucho» y «No, nada». De esta forma, conseguimos poder comparar con mayor facilidad la pregunta número 5 del primer cuestionario y la pregunta número 3 del segundo, para comprobar si realmente partían de una actitud positiva hacia el uso de la traducción en el aula y si finalmente, después de la investigación, mantenían esa actitud, mejoraba o empeoraba.

6.2.3.2.3. Pregunta cerrada dicotómica, con opción a las respuestas: «Solo inglés» o «Inglés y español»

Comenzábamos el cuestionario pidiéndoles que expresaran su opinión acerca de la posibilidad de usar en clase solo la lengua inglesa, o de recurrir para determinadas explicaciones y de forma puntual a la lengua española. Como esperábamos, una gran

mayoría (veinticuatro personas) manifestó su deseo de poder usar el español en clase frente a solo tres estudiantes, que defendían el uso exclusivo del inglés en el aula.

Aunque ya hemos comparado la pregunta número 1 del segundo cuestionario con la número 2 del primero (puesto que las dos incluyen una escala de Likert y tratan el uso del español en el aula), cabe también llevar a cabo una comparación entre la pregunta número 1 del segundo cuestionario con la número 1 del primero, ya que se mantiene en ambas el tema del uso de la lengua materna en la clase de inglés. Para poder compararlas, es necesario adaptar las respuestas obtenidas en la pregunta con la escala de Likert (pregunta número 1 del segundo cuestionario) a las respuestas «Solo inglés» o «Inglés y español» (pregunta número 1 del primer cuestionario). De esta forma, por un lado, podemos comparar el número de respuestas obtenidas mediante las opciones «Sí, mucho», «Sí, bastante» y «Regular» (segundo cuestionario) con el número de personas que eligió «Inglés y español» (primer cuestionario). Por otro lado, compararemos el número de estudiantes que eligió «No mucho» o «No, nada» (segundo cuestionario) con el número de personas que seleccionó «Solo inglés». Al hacerlo, vemos que se mantuvo en ambos cuestionarios la misma opinión: antes de llevar a cabo los ejercicios de traducción, solo tres estudiantes defendían el uso exclusivo del inglés en clase; después de traducir nuestros textos, solo tres personas consideraron que no había sido muy beneficioso el uso del español en el aula.

6.2.3.2.4. Preguntas abiertas

Como explica Dörnyei (2007), «The results of a questionnaire survey are typically quantitative, although the instrument may also contain some open ended questions that will require a qualitative analysis» (p. 101).

Álvarez (2003) añade que las preguntas abiertas suponen «un mayor esfuerzo de transcripción que cuando se trabaja con respuestas cerradas» (p. 45). El «primer paso a la hora de analizar un texto supone la división del mismo en las unidades mínimas que deseamos estudiar (palabras, segmentos o frases, etc.)» (ibídem, p. 50). A partir de ahí,

Una de las primeras elecciones que deben realizarse a la hora de efectuar un análisis de correspondencias textual aplicado al estudio de las preguntas con respuesta abierta en cuestionarios es el establecimiento de un umbral de frecuencia mínima que una forma debe tener para que pueda ser tratada, eliminando de esta manera las formas poco frecuentes (que corresponderían de alguna manera a las respuestas poco representativas) (ídem).

Por tanto, usaremos esas unidades mínimas con las que vamos a trabajar para identificar los temas tratados por el alumnado de forma más frecuente. De esta manera, descartaremos las respuestas poco representativas y nos centraremos en analizar los argumentos que se repitan al menos tres veces.

Las preguntas abiertas que tenemos que analizar son la número 6 del primer cuestionario y la número 4 del segundo, en la que los estudiantes comentaron qué es lo que más les gustaba de los ejercicios de traducción; así como la número 7 del primer cuestionario y la número 5 del segundo, en las que el alumnado argumentaba qué es lo que menos le había gustado de este tipo de actividades.

ARGUMENTOS A FAVOR DE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN

C1 Pregunta 6: ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

- Facilitan el repaso y aprendizaje de vocabulario (18 personas).
- Ayudan a repasar y aprender gramática (4 personas).
- Favorecen, en general, el aprendizaje del idioma mediante el repaso de distintos tipos de contenidos (3 personas).
- Permiten trabajar en equipo, cooperando con los compañeros y compañeras, de una manera más amena e interesante, logrando una mayor participación y motivación (3 personas).
- Contribuyen a llevar a cabo una reflexión más profunda del texto (3 personas).

C2 Pregunta 4: ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

- Han facilitado el repaso y aprendizaje de vocabulario (13 personas).
- Han permitido trabajar en equipo, cooperando con los compañeros y compañeras, de una

- manera más amena e interesante, logrando una mayor participación y motivación (8 personas).
- Han contribuido a un mejor conocimiento de la cultura, la historia y las tradiciones de otros países, gracias a las referencias culturales e interdisciplinares presentes en los textos (6 personas).
- Han llevado consigo un acercamiento a obras de literatura infantil y juvenil interesantes (5 personas)
- Han ayudado a repasar y aprender gramática (4 personas).
- Han favorecido, en general, el aprendizaje del idioma mediante el repaso de distintos tipos de contenidos (4 personas).
- Han contribuido a llevar a cabo una reflexión más profunda del texto (3 personas).

Tabla 5. Argumentos a favor de los ejercicios de traducción

ARGUMENTOS EN CONTRA DE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN	
C1 Pregunta 7: ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?	
- Traducir textos demasiado largos (8 personas). - Trabajar con fragmentos excesivamente difíciles (7 personas). - Dedicar una gran cantidad de tiempo y de esfuerzo a la reflexión que lleva consigo la traducción (6 personas). - Dudar constantemente de las decisiones tomadas y tener miedo de no estar haciéndolo bien (3 personas).	
C2 Pregunta 5: ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?	
- Traducir algunas oraciones que han sido un poco difíciles (9 personas) - Dedicar una gran cantidad de tiempo y de esfuerzo a la reflexión que lleva consigo la traducción (7 personas). - Todo ha sido interesante (4 personas).	

Tabla 6. Argumentos en contra de los ejercicios de traducción

6.2.3.2.5. Preguntas mixtas

Las preguntas 15 del primer cuestionario y 13 del segundo son, en parte, como las preguntas cerradas dicotómicas que comentamos anteriormente. Comenzamos, por tanto, pidiendo al alumnado que seleccionara «sí» (código 1) o «no» (código 2), pero a continuación le invitamos a que razonara su respuesta de la mejor manera posible, planteándole la pregunta abierta «¿por qué?» Con estas preguntas, queríamos saber si los estudiantes consideraban que la traducción podía ser una herramienta útil en el aprendizaje de la lengua, así como las razones que les llevaban a pensar de esa manera. La primera parte de la pregunta arrojó estos datos:

Est. Nº	Pregunta mixta	
	¿Crees que los ejercicios de traducción son útiles?	
	C1	C2
	Nº 15	Nº 13
1	1	1
2	1	1
3	1	1
4	1	1
5	1	1
6	1	1
7	1	1
8	1	1
9	1	1
10	1	1
11	1	1
12	1	1
13	1	1
14	1	1
15	1	1
16	1	1
17	1	1
18	1	2
19	1	1
20	1	1
21	1	1
22	1	1
23	1	1
24	1	1
25	1	1
26	1	1
27	1	1

Tabla 7. ¿Crees que los ejercicios de traducción son útiles?

A continuación, detallaremos los principales argumentos que usaron los alumnos y las alumnas para justificar por qué creían que la traducción era útil y beneficiosa en la clase de Inglés. Como explicamos anteriormente al hablar de las preguntas abiertas, solo hemos tenido en cuenta y hemos reflejado los comentarios que se repitieron al menos tres

veces, con el fin de extraer los argumentos más importantes y no divagar demasiado con justificaciones menos relevantes:

PRIMER CUESTIONARIO
- Porque facilita el repaso y aprendizaje de vocabulario (18 personas) - Porque, en general, favorece el aprendizaje del idioma mediante el repaso de distintos tipos de contenidos (11 personas). - Porque ayuda a repasar y aprender gramática (6 personas). - Porque permite trabajar en equipo, cooperando con los compañeros y compañeras, de una manera más amena e interesante y logrando una mayor participación (3 personas).
SEGUNDO CUESTIONARIO
- Porque facilita el repaso y aprendizaje de vocabulario (16 personas) - Porque, en general, favorece el aprendizaje del idioma mediante el repaso de distintos tipos de contenidos (12 personas). - Porque ayuda a repasar y aprender gramática (11 personas). - Porque te permite conocer la cultura, la historia y las tradiciones de otros países (8 personas). - Porque permite trabajar en equipo, cooperando con los compañeros y compañeras, de una manera más amena e interesante y logrando una mayor participación (6 personas).

Tabla 8. Justificación de las respuestas reflejadas en la tabla 7

Otro tipo de preguntas mixtas fueron las que ofrecían la posibilidad de elegir una opción o varias de las planteadas, pudiendo además ampliar la respuesta a través de la opción «otros:...». A esta estructura se ajustaban:

- Las preguntas 3 y 4 del primer cuestionario, junto con la número 2 del segundo, que trataban el tipo de tareas para las que el alumnado consideraba más útil usar la lengua materna en la clase de inglés.

Est. Nº	Preguntas mixtas		
	¿Para qué tareas prefieres usar la L1?		
	C1		C2
	Nº 3	Nº 4	Nº 2
1	1234	3	3
2	1234	124	12
3	12	12	123
4	1234	2	12

Est. Nº	Preguntas mixtas		
	¿Para qué tareas prefieres usar la L1?		
	C1		C2
	Nº 3	Nº 4	Nº 2
5	123	12	13
6	1234	2	2
7	123	12	13
8	12	12	125
9	1	3	123
10	12	12	23
11	1234	12	34
12	123	123	2
13	12	12	123
14	12345	123	1235
15	2	2	123
16	1234	2	2
17	12	1	123
18	124	2	123
19	2	2	23
20	1234	1234	123
21	13	123	123
22	123	12	123
23	123	12	123
24	123	123	123
25	123	1	23
26	12	12	12
27	1234	13	123

Tabla 9. ¿Para qué tareas prefieres usar la L1?

El significado de los códigos usados para estas preguntas es el siguiente:

CÓDIGOS	SIGNIFICADO
1	Explicar gramática
2	Aclarar dudas de vocabulario
3	Hacer ejercicios de traducción por escrito
4	Mantener la disciplina en la clase

5	Otros:...

Tabla 10. Códigos de las preguntas de la tabla 9

La mayor parte del alumnado no añadió información en el apartado «Otros». Solo hubo dos estudiantes que seleccionaron esa opción con los siguientes comentarios:

- Estudiante nº 8:

C2: «Otros: explicar cosas de otra cultura que nos cuesta entender.»

- Estudiante nº 14:

C1: «Otros: Para todo, porque si no no me entero.»

C2: «Otros: Para todo, porque no me entero mucho en inglés.»

- La pregunta 10 del primer cuestionario y la 8 del segundo, en las que el alumnado tenía que especificar qué tipo de recursos utilizaba normalmente para hacer sus traducciones.

Est. Nº	Preguntas mixtas	
	¿Qué recursos usas para hacer tus traducciones?	
	C1	C2
	Nº 10	Nº 8
1	2	2
2	123	23
3	3	3
4	12	12
5	2	2
6	123	123
7	3	23
8	23	23
9	2	12
10	12	12
11	12	12
12	123	12
13	23	123
14	123	123
15	12	2

Est. Nº	Preguntas mixtas	
	¿Qué recursos usas para hacer tus traducciones?	
	C1	C2
	Nº 10	Nº 8
16	4	1
17	3	123
18	2	2
19	12	12
20	123	123
21	123	2
22	12	12
23	23	2
24	12	2
25	12	12
26	13	13
27	23	123

Tabla 11. ¿Qué recursos usas para hacer tus traducciones?

Estos fueron los códigos usados para estas preguntas:

CÓDIGOS	SIGNIFICADO
1	Diccionarios
2	Internet
3	Consultas a otras personas
4	Otros:...

Tabla 12. Códigos de las preguntas de la tabla 11

En estas preguntas, solo un alumno (el estudiante número 16) completó el apartado «Otros» en el primer cuestionario, añadiendo «la mente» como recurso utilizado para hacer sus traducciones.

- La pregunta 11 del primer cuestionario y la 9 del segundo, con las que queríamos averiguar cómo se enfrentaban nuestros alumnos a las referencias culturales que encontraban en un texto y con qué herramientas investigaban para lograr su comprensión.

Est. Nº	Preguntas mixtas	
	¿Qué haces para entender y traducir las referencias culturales?	
	C1	C2
	Nº 11	Nº 9
1	2	2
2	23	23
3	3	3
4	23	3
5	2	2
6	23	23
7	23	2
8	23	23
9	2	2
10	23	2
11	1	2
12	2	2
13	23	23
14	3	23
15	12	3
16	2	4
17	3	23
18	3	2
19	2	2
20	23	23
21	23	2
22	2	2
23	3	23
24	12	2
25	2	2
26	23	3
27	23	23

Tabla 13. ¿Qué haces para entender y traducir las referencias culturales?

Los códigos usados en estas preguntas son los siguientes:

CÓDIGOS	SIGNIFICADO
1	C1: No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión. C2: No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.
2	C1: Investigo en internet. C2: Investigué en internet.
3	C1: Consulto a otras personas. C2: Consulté a otras personas.
4	C1 y C2: Otros:...

Tabla 14. Códigos de las preguntas de la tabla 13

De nuevo, el estudiante número 16 fue el único que añadió un comentario en «Otros», en el segundo cuestionario: «Intenté buscarle sentido a la frase».

6.2.4. Datos obtenidos mediante los exámenes

Como afirma Dörnyei (2007),

Progress is measured by administering pre-tests before the intervention and post-tests after the treatment has been completed. The comparison of the two groups in such a 'pre-test-post-test control-group design' is carried out by using statistical procedures (p. 118).

De acuerdo con las palabras de Dörnyei en esta cita, gracias a los exámenes pudimos obtener información clara acerca de los progresos que el alumnado había experimentado en ambos grupos en lo referente al aprendizaje y uso por escrito del Pasado Simple.

A pesar de ello, debemos tener en cuenta que los exámenes son solo un instrumento más en nuestro sistema de evaluación y que en todo momento hemos puesto un énfasis especial en la evaluación formativa del alumnado. Como explica Martínez (2009), «es necesario potenciar nuevos modos de evaluación, en los que el examen sea una nota más y no la única forma de demostrar que se domina una materia concreta» (p. 5).

En los Anexos 9 y 10 adjuntamos una tabla detallada con las notas que los estudiantes obtuvieron en cada examen. A continuación, haremos un resumen de los resultados obtenidos por los estudiantes de cada grupo en las dos pruebas, para comprobar el avance que tuvimos tanto en 1º ESO A como en 1º ESO B.

Por un lado, para poder estudiar los resultados que se consiguieron en 1º ESO A, especificaremos el número de estudiantes que obtuvo cada una de las calificaciones desde Insuficiente hasta Sobresaliente.

1º ESO A	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Ex. 1	8	3	1	9	6
Ex. 2	1	3	0	13	10

Tabla 15. Resultados de los exámenes en 1º ESO A

Por otro lado, en 1º ESO B, el número de alumnos y alumnas que alcanzó las calificaciones especificadas en la tabla fue el siguiente:

1º ESO B	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Ex. 1	8	2	4	7	2
Ex. 2	1	3	4	9	6

Tabla 16. Resultados de los exámenes en 1º ESO B

Como podemos ver en las dos tablas, en ambos grupos se aprecia en el segundo examen de Pasado Simple un descenso muy significativo en el número de suspensos y un aumento en la cantidad de estudiantes que consiguieron obtener la calificación de notable o sobresaliente.

Trasladaremos los datos de cada tabla a un gráfico, para hacer aun más visuales estos progresos entre un examen y otro en ambos grupos. Como no hay el mismo número de estudiantes en 1º ESO A y en 1º ESO B, puede resultar confusa y errónea la comparación de los gráficos si mantenemos en ellos el número de estudiantes asociados a cada calificación. El hecho de que en 1º ESO B haya un menor número de alumnos y

alumnas con la calificación de Notable y Sobresaliente nos hace pensar rápidamente que en este grupo los resultados de los exámenes fueron considerablemente peores. No obstante, tenemos que tener en cuenta que en este grupo hay cuatro estudiantes menos que en 1º ESO A y, por ello, es más fiable comparar los resultados de ambos grupos en sus exámenes usando el porcentaje de alumnado que alcanzó cada calificación en lugar de guiarnos por el número de estudiantes.

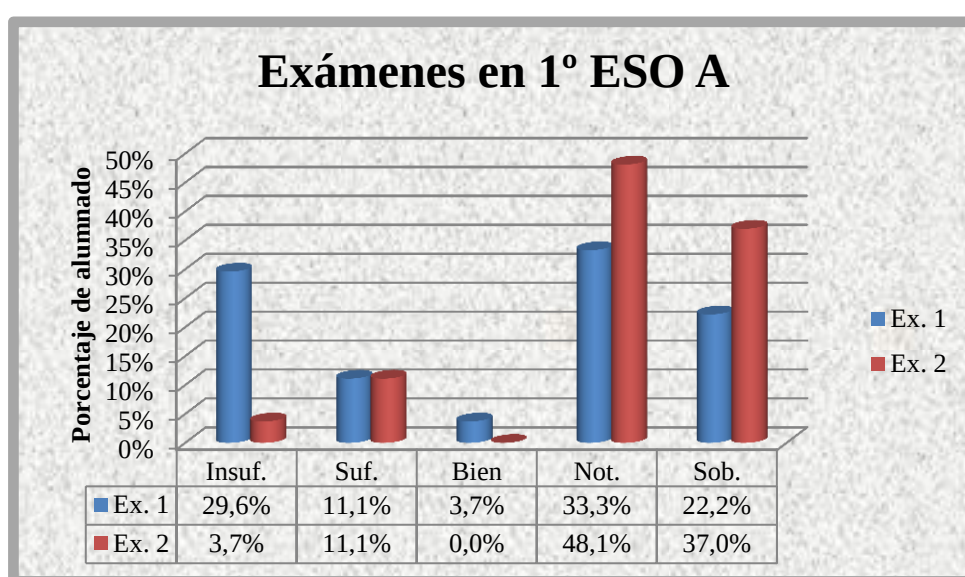


Figura 1. Exámenes en 1º ESO A.

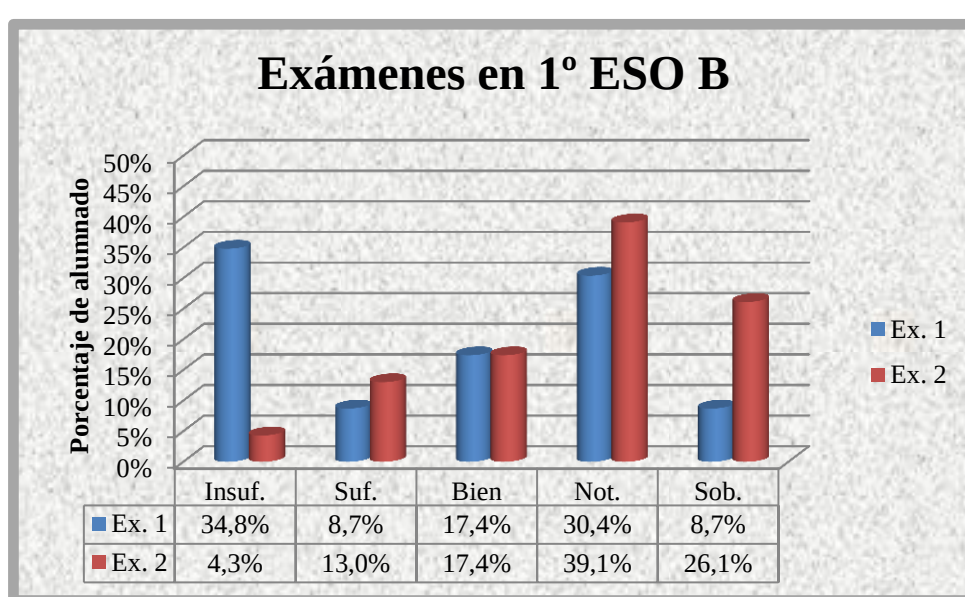


Figura 2. Exámenes en 1º ESO B.

Los gráficos confirman claramente las impresiones que tuvimos tras observar los datos de ambos grupos en las tablas. Es evidente que tanto 1º ESO A como 1º ESO B muestran una mejora notable en los resultados del segundo examen respecto al primero. No obstante, «we test whether the difference between two sets of scores is big enough to reach statistical significance» (Dörnyei, 2007, p. 215), es decir, debemos comprobar si realmente hay alguna diferencia significativa entre un grupo y otro en lo que respecta a los resultados de estos exámenes. Por ello, en el apartado 6.3.4. *Repaso y aprendizaje de gramática*, nos detendremos en averiguar si alguno de los grupos experimentó un progreso significativamente superior al otro en lo referente a los conocimientos sobre el Pasado Simple reflejados en los exámenes.

6.3. Análisis e interpretación de los datos

6.3.1. Introducción

Dada la triangulación que caracteriza este trabajo, acudiremos a información recogida con diferentes tipos de instrumentos para comentar un mismo tema, contrastar datos y alcanzar respuestas claras a los interrogantes que nos planteamos.

Usaremos en nuestro análisis todos los gráficos que sean necesarios para estudiar y comparar la información con mayor facilidad. En la explicación que acompaña a cada gráfico, indicaremos el instrumento de recogida de datos que nos ha permitido acceder a esa información.

Para analizar e interpretar los datos de manera ordenada, haremos un listado con los principales temas que hemos tratado a medida que hemos ido recogiendo y comentando la información conseguida mediante los distintos instrumentos usados a lo largo de este proceso de investigación.

6.3.2. Uso de la lengua materna

En los cuestionarios, quisimos comparar sus experiencias previas con otros profesores y profesoras de inglés respecto al uso de la lengua materna en clase con su opinión sobre el tema después de haber realizado la investigación. Como pudimos comprobar, según su experiencia en cursos anteriores, el 100% estaba acostumbrado al uso del español en clase y después de haber trabajado los diferentes ejercicios de traducción una gran mayoría seguía manteniendo en el segundo cuestionario que este uso resultaba beneficioso en ciertos momentos de la lección.

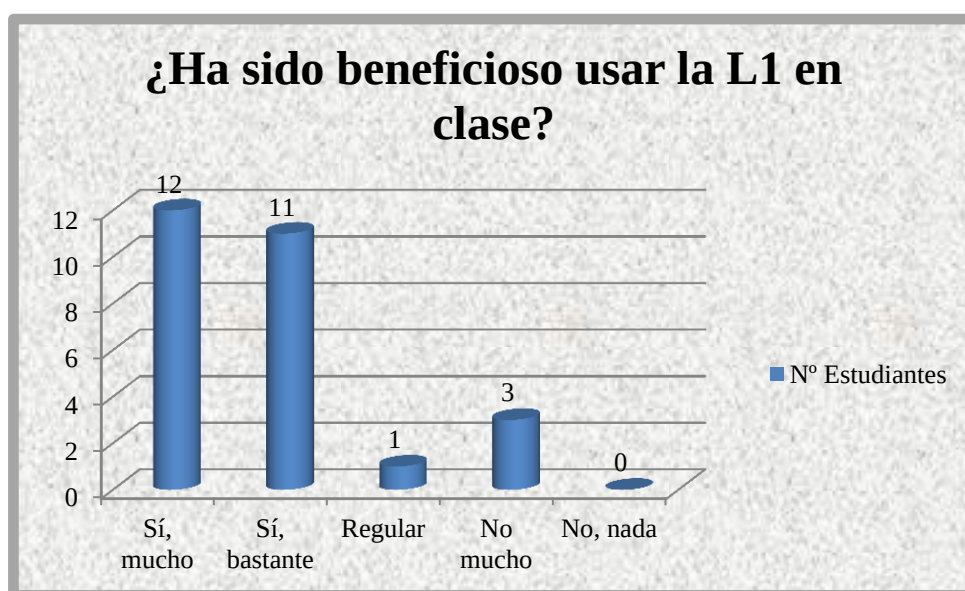


Figura 3. ¿Ha sido beneficioso usar la L1 en clase?

Con estos datos vemos que después de la investigación se mantuvieron las ideas que reflejaron en el cuestionario inicial respecto a la necesidad de usar la lengua materna en clase: al preguntarles en el primer cuestionario si querían que se impartiera la clase solo en inglés, solo hubo tres estudiantes (11%) que estuvieron de acuerdo, frente a los otros veinticuatro (89%), que preferían usar el español en ciertos momentos.

Al preguntarles en el primer cuestionario para qué tipo de tareas consideraban más útil el uso de la lengua materna y para cuáles, por tanto, querían usar el español durante la implementación de la investigación (pregunta 4), vimos en sus respuestas que mantenían por lo general las mismas actividades para las que habían usado sus profesores y profesoras de cursos anteriores el español en el aula (pregunta 3): principalmente para explicar gramática, aclarar dudas de vocabulario y hacer ejercicios de traducción.

Tras realizar el segundo cuestionario, y preguntarles (pregunta 2) para qué tipo de tareas les había resultado más provechoso el uso de la lengua materna durante el trabajo con la traducción de los tres textos, se mantenían generalmente las respuestas «explicar gramática», «aclarar dudas de vocabulario» y «hacer ejercicios de traducción por escrito», aunque el número de respuestas que apoyaban esta última actividad aumentó considerablemente (de 7 a 20) en relación con las respuestas obtenidas en los cuestionarios iniciales, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

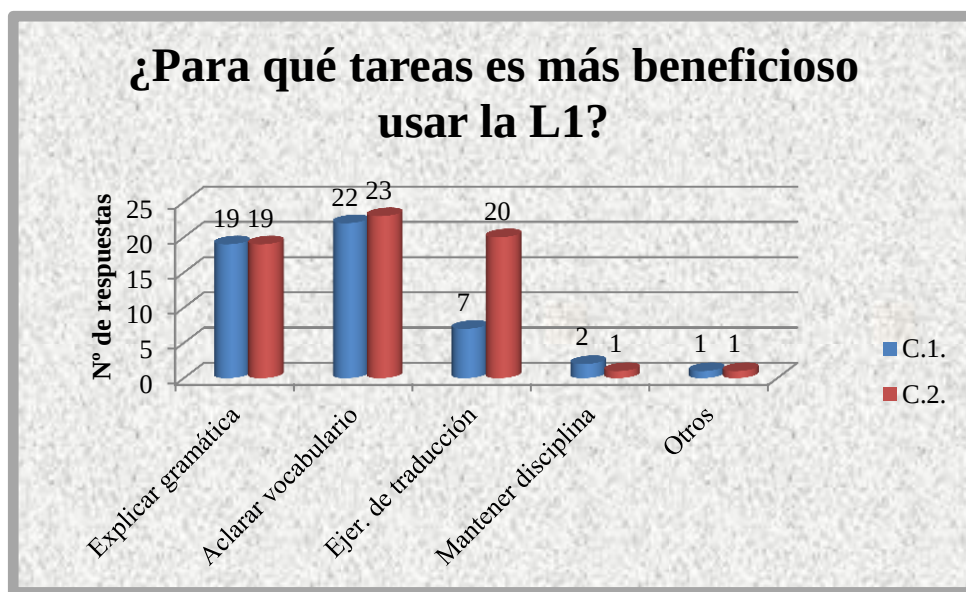


Figura 4. ¿Para qué tareas es más beneficioso usar la L1?

Este incremento tan significativo en el número de personas que consideraban que había sido útil usar la lengua materna para realizar los ejercicios de traducción dice mucho

acerca de la opinión que forjó el alumnado respecto a este tipo de tareas durante la implementación de la investigación. Como demuestran los datos, mediante el trabajo con los textos aprendieron a valorar más las actividades de traducción y lo que estas les aportaban.

Para entender el gráfico, debemos recordar que en estas preguntas el alumnado tenía la opción de seleccionar más de una respuesta.

Estos datos son importantes porque nos ayudan a delimitar el uso de la lengua materna a aquellas circunstancias en las que se considere más necesaria y rechazar por lo general cualquier uso de la misma fuera de los ámbitos seleccionados. Como explica Kerr (2014),

There is a wide spectrum of uses of the learner's own language in language teaching, ranging from occasional clarification of meaning to running the whole lesson. There is also an important difference between teacher and learner use of this language. In the criticisms of translation/own-language use, there is rarely much attention to details and own-language moments are not differentiated adequately. Instead, own-language moments are regarded as if they are all serving the same purpose (p. 37).

6.3.3. Repaso y aprendizaje de vocabulario

En los cuestionarios, incluimos preguntas (la número 8 del primer cuestionario y la 6 del segundo) para averiguar si el alumnado opinaba que los ejercicios de traducción podían ayudarles a repasar y a ampliar su vocabulario.

A continuación, podremos comparar sus respuestas antes y después de la investigación:

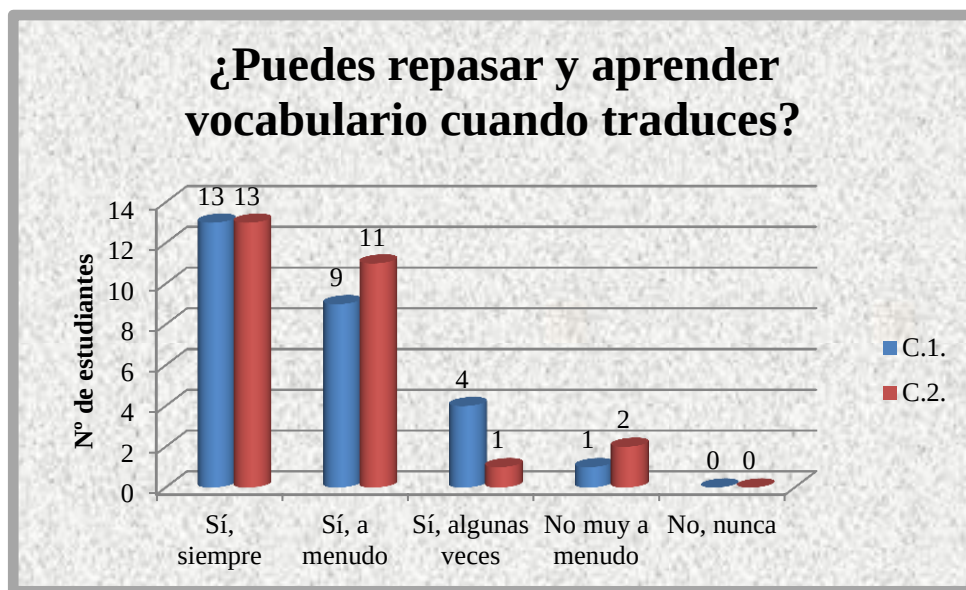


Figura 5. ¿Puedes repasar y aprender vocabulario cuando traduces?

Como vemos, en ambos cuestionarios el alumnado consideró que las actividades de traducción podían ser muy beneficiosas para repasar vocabulario y aprender nuevas palabras.

Asimismo, debemos recordar que en la pregunta mixta número 15 del primer cuestionario y número 13 del segundo, al preguntarles si consideraban útiles los ejercicios de traducción y por qué, el motivo por el que más estudiantes defendían el uso de la traducción en la clase de inglés es porque facilitaba el repaso y aprendizaje de vocabulario (18 personas en el primer cuestionario y 16 en el segundo). De igual forma, al preguntarles qué es lo que más les gustaba de los ejercicios de traducción (pregunta número 6 del primer cuestionario y número 4 del segundo), la respuesta más numerosa hacía referencia al hecho de que este tipo de actividades facilitan el repaso y aprendizaje de vocabulario (18 estudiantes en el primer examen y 13 en el segundo).

Comprobamos así que, para ellos, una de las principales ventajas de este tipo de tareas es precisamente la posibilidad que ofrecen para repasar y aprender vocabulario.

En este punto, conviene destacar la opinión de Leonardi (2010), que habla de la conveniencia de usar la traducción de textos reales para aprender vocabulario en un

contexto significativo: «First, the text chosen for translation should be authentic, and second, the text should be contextualised because learning vocabulary involves a much more complex task than simply memorising words and phrases» (p. 100).

6.3.4. Repaso y aprendizaje de gramática

Como afirma Leonardi (2010), «Translation can prove to be a very useful grammatical tool to employ when dealing with authentic texts» (p. 98).

Compartimos esta idea y, por ello, en esta investigación hemos usado también nuestras actividades de traducción para repasar varios aspectos gramaticales, sobre todo, para afianzar el conocimiento y uso del Pasado Simple.

En este apartado analizaremos la información recogida sobre el tema a través de los cuestionarios (la pregunta número 9 del primer cuestionario y la 7 del segundo) y de los exámenes sobre Pasado Simple, con el fin de analizar en qué sentido pueden ser útiles los ejercicios de traducción para facilitar el aprendizaje de una lengua y comprobar si se pueden repasar y aprender aspectos lingüísticos a través de la traducción de textos.

Por un lado, usamos los cuestionarios para averiguar cuál era la impresión del alumnado respecto a este tema, si veían la traducción como una herramienta útil para repasar y aprender contenidos gramaticales o si, por el contrario, no consideraban que pudiera aportar importantes beneficios en este sentido.

Si comparamos sus respuestas sobre el tema antes y después del proceso de investigación, vemos que no hay cambios significativos en la opinión del alumnado y que en general mantienen que los ejercicios de traducción pueden ayudarles a trabajar aspectos gramaticales, ya que la mayoría de los estudiantes se sitúa entre las respuestas «sí, siempre» y «sí, a menudo».

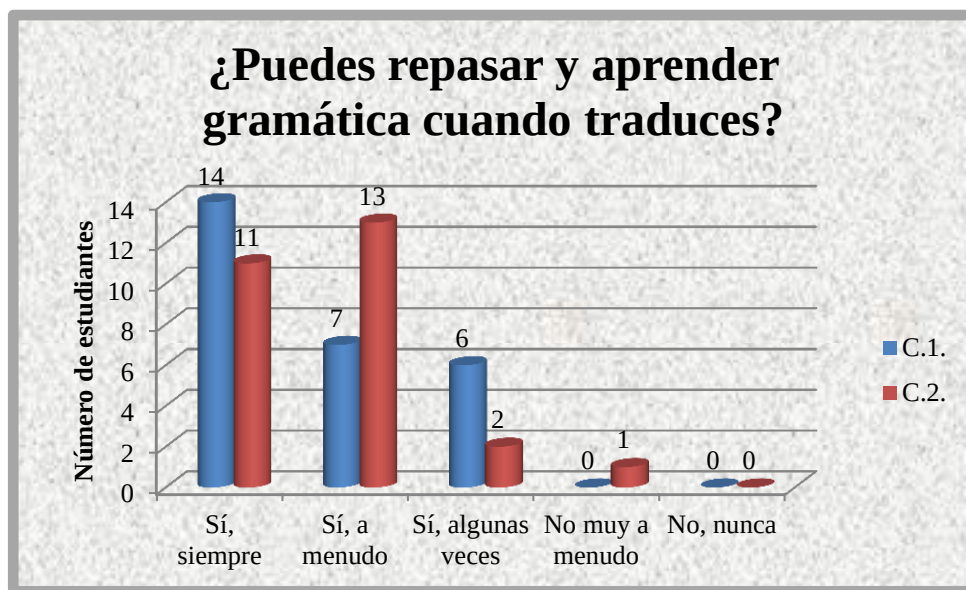


Figura 6. ¿Puedes repasar y aprender gramática cuando traduces?

Por otro lado, para analizar los resultados obtenidos mediante los exámenes, utilizamos los tests estadísticos ANOVA y ANCOVA a través del programa SPSS, definido por West (2009) de la siguiente manera:

This extremely flexible and powerful procedure enables researchers studying individual change over time to fit a variety of advanced regression models to longitudinal data sets with continuous dependent variables that correctly accommodate the unique statistical properties of longitudinal data (pp. 207-208).

Como señalan Castañeda, Cabrera, Navarro y de Vries (2010),

El programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) [...] permite manejar bancos de datos de gran magnitud y también efectuar análisis estadísticos muy complejos [...] SPSS permite efectuar tanto análisis estadísticos básicos como avanzados (p. 15).

En muchos casos, se utiliza este programa para comparar «las características de dos o más grupos con respecto a diversas variables: por ejemplo, para saber si existe una diferencia en el desempeño de los estudiantes según su género» (ibídem, p. 16) o según el tipo de actividad empleada en el aula, como en nuestro estudio.

Así, a través de este programa, hicimos una ANOVA metiendo como factor interno el tiempo y como factor externo el tipo de instrucción, a menos que la diferencia de los grupos en el primer examen fuera significativa, en cuyo caso hicimos una ANCOVA para controlar esta diferencia metiendo como covariable las notas del primer examen.

Comprobamos que las notas obtenidas en los dos grupos en el primer examen no eran significativamente distintas desde un punto de vista estadístico. Para ello, realizamos una ANOVA simple (1-way ANOVA), introduciendo las notas de los exámenes iniciales como variable dependiente y el tipo de instrucción como variable independiente. Los resultados de esta ANOVA dieron una diferencia no significativa, $F(1,48) = .468$, $p = .497$. Por lo tanto, ambos grupos eran comparables en el momento del primer examen, lo que supone que si había una diferencia significativa entre los grupos en el momento de segundo examen, esta sería atribuible al tipo de instrucción y no al conocimiento previo del Pasado Simple por parte de los estudiantes.

Los resultados de la ANOVA de medidas repetidas sobre las notas del segundo examen dieron un efecto principal para Tiempo significativo, $F(1,48) = 57,03$, $p = .000$, $PES = ,543$, $OP = 1.00$; un efecto principal para Tipo de Instrucción no significativo, $F(1,48) = .844$, $p = .363$, $PES = .017$, $OP = .147$; y una interacción Tiempo x Tipo de Instrucción no significativa, $F(1,48) = .098$, $p = .755$, $PES = .002$, $OP = .061$.

El efecto principal para Tiempo significativo quiere decir que, independientemente del Tipo de Instrucción, los estudiantes mejoraron del primer al segundo examen su capacidad para entender y producir por escrito el Pasado Simple.

Sin embargo, la falta de una interacción Tiempo x Tipo de Instrucción significativa quiere decir que las trayectorias de aprendizaje de los dos grupos fueron comparables. En otras palabras, practicar la traducción de textos en 1º ESO A frente a trabajar con ejercicios de comprensión escritos y orales en 1º ESO B condujo, en líneas generales, al mismo

aprendizaje de la estructura meta, como podemos comprobar en el siguiente gráfico, donde se comparan ambos grupos según la media obtenida en los dos exámenes:

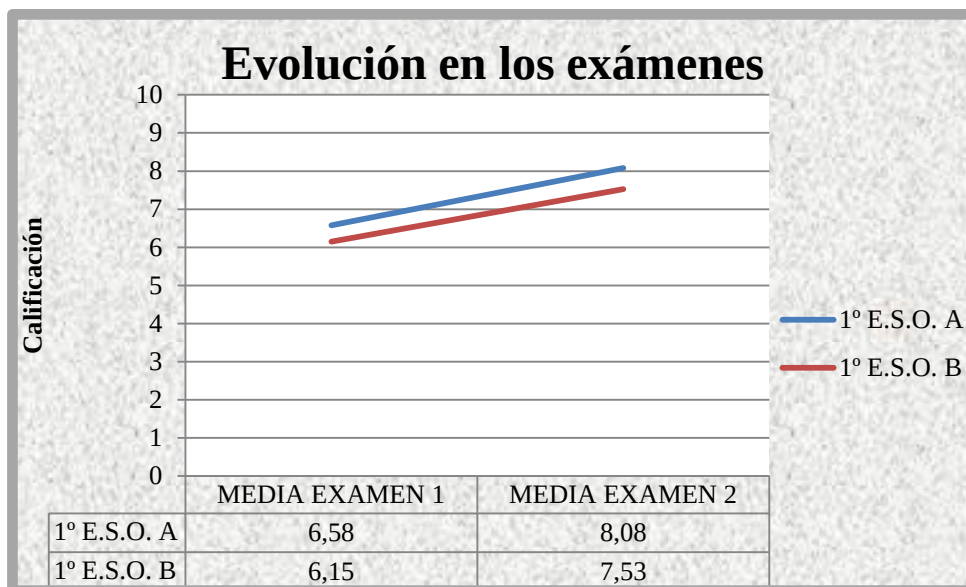


Figura 7. Evolución en los exámenes.

6.3.5. Conocimiento de referencias culturales

Iniciamos esta tesis doctoral partiendo de la hipótesis de que los ejercicios de traducción pueden favorecer la adquisición de conocimientos de tipo cultural:

En efecto, traducir es una práctica cultural que requiere unos conocimientos de naturaleza teórica e histórica que incrementen la conciencia metodológica del traductor, lo ayuden a mantener la distancia necesaria con respecto al texto, le faciliten la aplicación de determinados conceptos y estrategias y le sirvan para evaluar la función social y el valor cultural de su labor. (Curell, 2013, p. 4).

Al respecto, Zaro (1997) añade que «traducir párrafos o diálogos escogidos puede hacer consciente al alumno de aspectos pragmáticos o culturales que son puestos de relieve precisamente en el proceso de transferencia lingüístico, pero también cultural, que supone la traducción» (p. 36).

Por ello, nos pareció necesario añadir a la información obtenida a través de la observación participante una pregunta en el cuestionario, que nos permitiera saber cómo se enfrentaban nuestros estudiantes a las referencias culturales presentes en los textos y qué tipo de instrumentos usaban para investigar este tipo de información y alcanzar su comprensión total, en caso de que realmente se interesaran por hacerlo.

Así, por un lado, mediante la observación llevada a cabo en clase obtuvimos información del número de estudiantes de ambos grupos que habían investigado en casa acerca de las referencias culturales presentes en los textos. Los datos obtenidos fueron los siguientes:

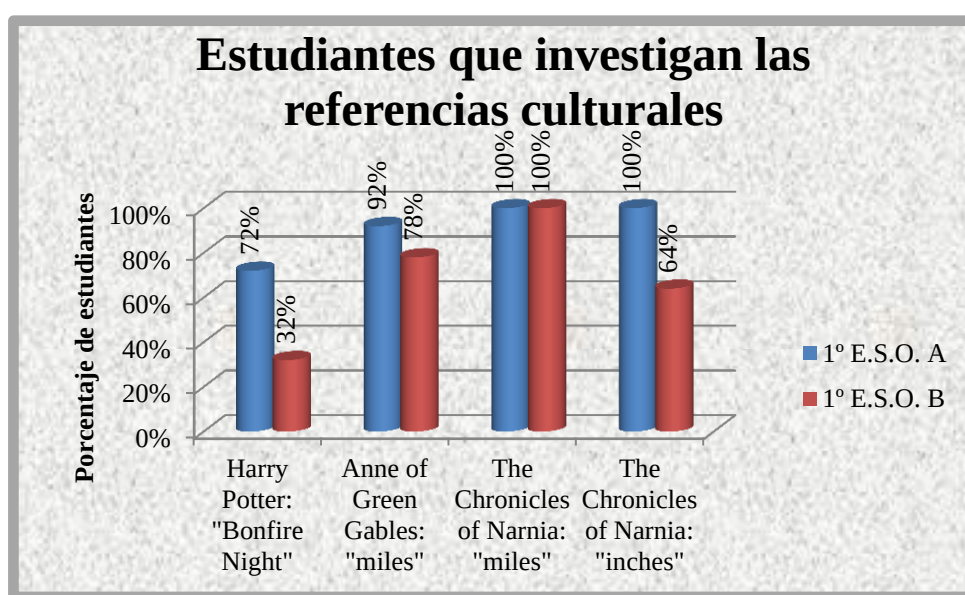


Figura 8. Estudiantes que investigan las referencias culturales.

Si bien es cierto que en el segundo y tercer texto la diferencia no es tan sorprendente como en el primero, es destacable el hecho de que 1º ESO A mostró una clara ventaja sobre 1º ESO B en lo referente a la investigación realizada en casa sobre las referencias culturales presentes en los textos. Este mayor esfuerzo del alumnado de 1º ESO A por investigar los conceptos de tipo cultural con el fin de lograr su total comprensión está relacionado con el mayor nivel de reflexión que llevaron a cabo los estudiantes de este

grupo para poder realizar la traducción con cierto éxito. Tanto en las preguntas abiertas de los cuestionarios como en las entrevistas, los estudiantes de 1º ESO A mostraron que desde un primer momento habían tenido un mayor interés que sus compañeros y compañeras de 1º ESO B por alcanzar una correcta comprensión del texto antes de poder abordar su traducción.

Por otro lado, en la pregunta número 11 del primer cuestionario y en la 9 del segundo, los estudiantes tenían que contarnos si investigaban habitualmente (primer cuestionario) o si habían investigado (segundo cuestionario) este tipo de referencias culturales y, en caso afirmativo, tenían que especificar qué recursos utilizaban o habían utilizado en su labor.

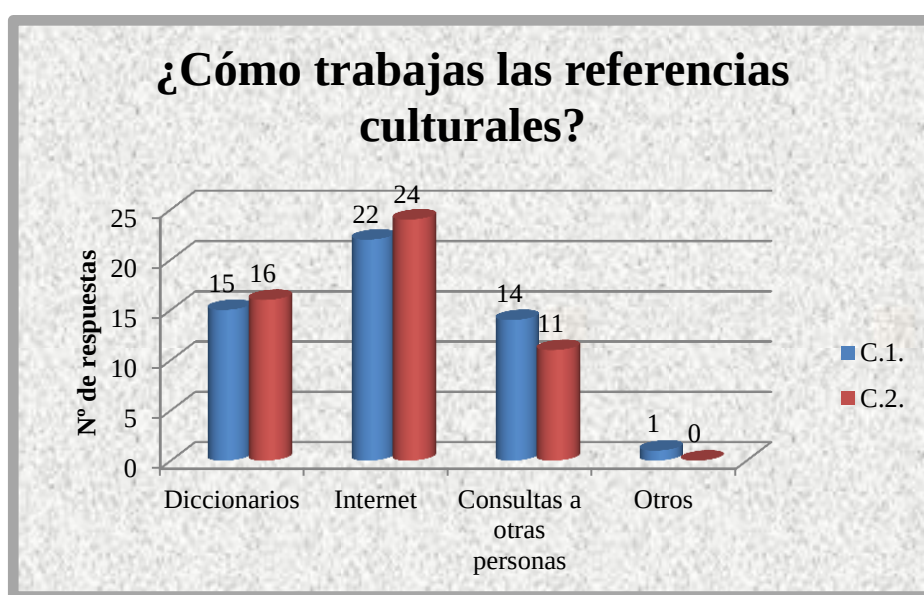


Figura 9. ¿Cómo trabajas las referencias culturales?

Aunque aparentemente no se aprecian importantes diferencias entre los datos obtenidos antes y después del proceso de investigación, hay un dato que sí merece nuestra atención. En el primer cuestionario solo hubo tres estudiantes que no se planteaban investigar acerca de las referencias culturales y que optaban por dejarlas en inglés sin molestarse en entenderlas. En una clase de 27 personas, es un buen dato que solo tres

actúen de esta manera. No obstante, en el segundo cuestionario, esta cifra mejoró, ya que ni un solo estudiante se planteaba abordar la traducción del texto sin investigar cada uno de los elementos culturales que allí aparecieran. Después del trabajo realizado con ellos, el 100% del alumnado tenía claro que debía usar los recursos que tuviera a su alcance para lograr la comprensión total del texto y de sus referencias culturales.

Estos datos se corresponden perfectamente con los reflejados en la *Figura 7*, donde la observación en el aula nos llevó a comprobar cómo el porcentaje de alumnado de 1º ESO A que había llevado a cabo el correspondiente trabajo de investigación había ido mejorando desde el primer texto, con un 72%, al segundo, con un 92%, y aun más al tercero, donde se alcanzó un porcentaje del 100%.

Además, en el segundo cuestionario (pregunta número 4), hubo seis estudiantes que afirmaron que la investigación de estas referencias culturales y su aprendizaje era uno de los aspectos que más habían disfrutado durante el trabajo llevado a cabo con las traducciones.

Como podemos comprobar en este apartado, la triangulación se presenta una vez más como una buena forma de contrastar información y llegar a conclusiones más fiables.

6.3.6. Acercamiento a obras de literatura infantil y juvenil

Como afirma Pacheco (2014)

en los últimos años, gracias al enfoque comunicativo, resurge de nuevo la idea de que el uso de textos literarios dentro del aula de idiomas favorece el aprendizaje ya que fomentan la comunicación de los estudiantes en el idioma extranjero (p. 361)

Partiendo de esta idea, en nuestro afán por fomentar el gusto por la lectura entre los adolescentes, tal y como tenemos también recogido en nuestro Proyecto Lingüístico de

Centro, decidimos usar para nuestra investigación textos de literatura infantil y juvenil que pudieran adaptarse a los intereses de nuestro alumnado.

Además, según afirman Carter y Long (1991), citados por Pacheco (2014, p. 364), los textos literarios constituyen una buena herramienta para transmitir conocimientos culturales, lo cual se ajusta perfectamente a los objetivos que nos planteamos en esta tesis doctoral: «el texto literario es un producto que nos ofrece información acerca de la cultura que representa o describe».

Por todo ello, decidimos investigar también sobre el interés del alumnado hacia la literatura y les preguntamos en los cuestionarios (pregunta número 12 del primer cuestionario y 10 del segundo) si creían que, al trabajar con fragmentos de obras de literatura infantil y juvenil, se animarían a leer los libros completos. Los resultados obtenidos fueron bastante decepcionantes: aunque muchos aseguraban que les atraían estas historias, afirmaban con contundencia que preferían ver la película a leer el libro y algunos incluso se tomaban a broma la posibilidad que les planteábamos de leer el libro completo. Es más, aunque los resultados en este sentido fueron bastante negativos en ambos cuestionarios, en el segundo empeoraron levemente, ya que hubo un mayor número de personas que contestó «no muy a menudo» y «no, nunca».

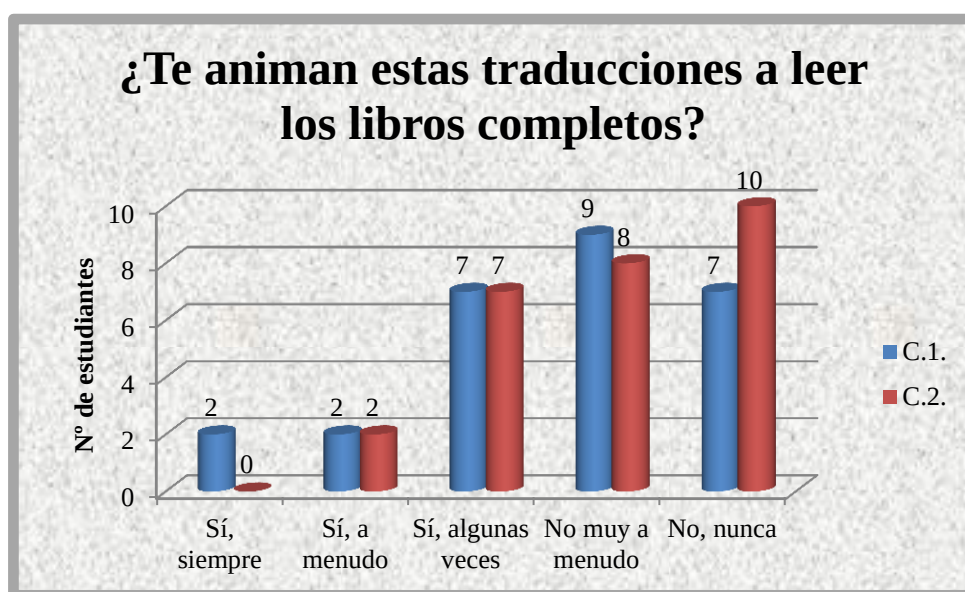


Figura 10. ¿Te animan estas traducciones a leer los libros completos?

A pesar de ello, los datos recogidos mediante la observación participante son más alentadores. Aunque el porcentaje de alumnado que investigó sobre la obra a la que pertenecía cada uno de los fragmentos no fue demasiado alto (salvo en el último texto), hubo un buen número de estudiantes que disfrutaron bastante con esta actividad y, de hecho, algunos incluso lo reflejaron en el cuestionario final, donde cinco personas afirmaron en la pregunta número 4 que uno de los aspectos que más les había gustado de los ejercicios de traducción realizados en clase había sido el acercamiento y el trabajo con obras de literatura infantil y juvenil. Veamos, a continuación, el porcentaje de estudiantes de cada grupo que se preocupó por investigar en casa acerca de la obra:

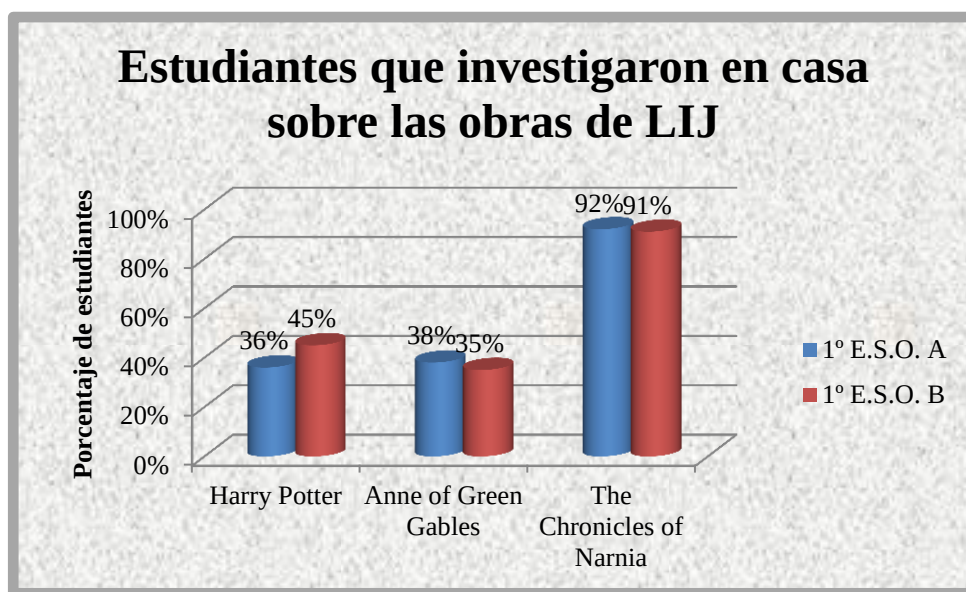


Figura 11. Estudiantes que investigaron en casa sobre las obras de LIJ.

Como vemos, no hay diferencias significativas en este sentido entre los dos grupos.

Al igual que hicimos en el apartado 6.2.4. *Datos obtenidos mediante los exámenes*, usamos también en este gráfico los porcentajes de alumnado en lugar del número de estudiantes. 1º ESO A y 1º ESO B no tenían la misma cantidad de estudiantes y, por tanto, valorar los resultados según el número de alumnos y alumnas que realizó la actividad correctamente puede resultar confuso. Por tanto, seguiremos trabajando por porcentajes, y no por número de estudiantes, en todos aquellos gráficos que impliquen la comparación de datos entre los dos grupos.

6.3.7. Participación del alumnado durante el proceso de investigación

No podemos plantearnos trabajar con una herramienta que no consigue captar el interés del alumnado. Por eso, a lo largo de todo el trabajo hemos observado muy de cerca el nivel de participación de los estudiantes con los diferentes textos, como comentamos en el apartado 6.2.2. *Datos obtenidos mediante la observación participante*.

Por un lado, en los cuestionarios quisimos dedicar una pregunta a este tema, para saber antes de empezar a trabajar con los textos si creían que con los ejercicios de traducción podían conseguir una participación mayor que con otro tipo de actividades y para comprobar después de la investigación si habían percibido realmente un mayor nivel de participación o no.

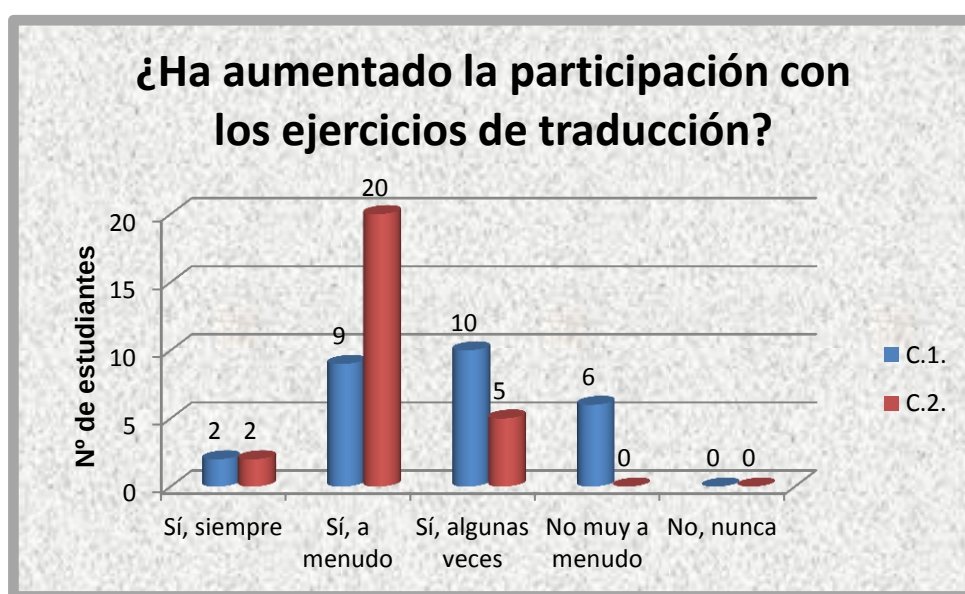


Figura 12. ¿Ha aumentado la participación con los ejercicios de traducción?

Estos datos sí reflejan un cambio significativo en la opinión del alumnado antes y después de la investigación. Si bien es cierto que los estudiantes comenzaron siendo bastante optimistas al respecto, ya que hubo once personas que contestaron «sí, siempre» y «sí, a menudo», en el segundo cuestionario se valoró de manera mucho más positiva la participación que había habido en clase durante la realización y la corrección de las traducciones. De hecho, hubo veintidós personas (81,5%) que contestaron «sí, siempre» y «sí, a menudo», justo el doble de estudiantes que en el cuestionario inicial.

Además, al comentar los aspectos que más les habían gustado de los ejercicios de traducción incluidos en esta investigación (pregunta número 4 del segundo cuestionario), ocho estudiantes señalaron que habían disfrutado especialmente al corregir las

traducciones, ya que había habido un nivel de participación alto y de esta forma las clases habían sido más amenas e interesantes. De hecho, como afirma Pegenaute (1996, p. 115) cuando cita a Atkinson (1987, p. 242), podemos considerar que la traducción

es una actividad que invita a la participación activa de los alumnos, al debate y hasta la polémica, y que no le faltaba razón a Atkinson al señalar que “translation techniques form a part of the preferred learning strategies of most learners in most places”.

Por otro lado, los datos conseguidos mediante nuestra observación participante, con la ayuda del diario de campo, las entrevistas y las grabaciones, demuestran que el nivel de participación en 1º ESO A fue significativamente superior al de 1º ESO B en los dos primeros textos. En el tercero, esta diferencia no fue tan notable, aunque se siguió manteniendo 1º ESO A por encima de 1º ESO B. Veamos, a continuación, el porcentaje de alumnado que participó de manera voluntaria en algún momento a lo largo del trabajo realizado con cada uno de los textos en los dos grupos:

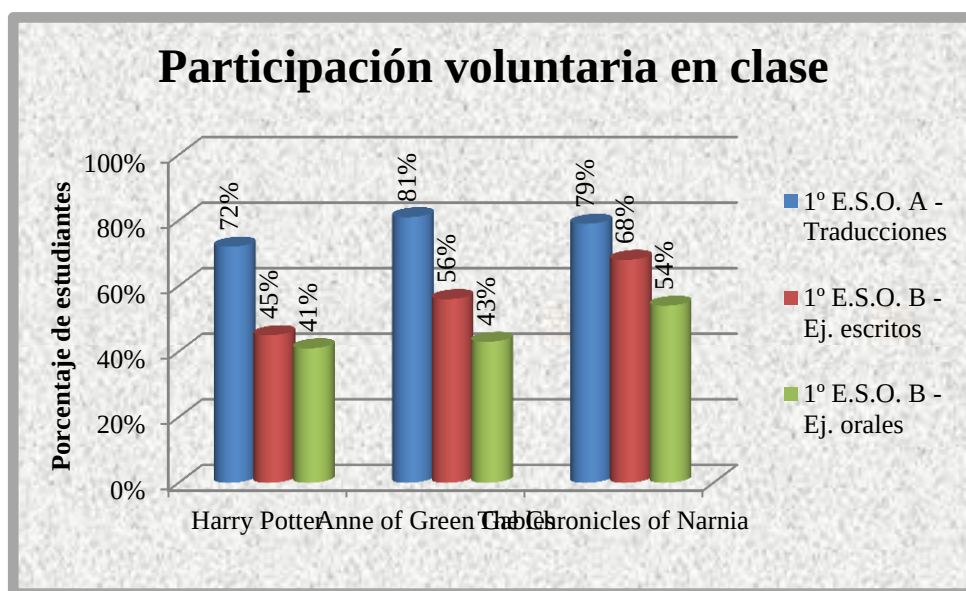


Figura 13. Participación voluntaria en clase

Directamente relacionado con la participación del alumnado en clase está el nivel de trabajo realizado en casa. A continuación, estudiaremos el porcentaje de estudiantes de cada grupo que vino a clase sin sus tareas hechas para cada texto:

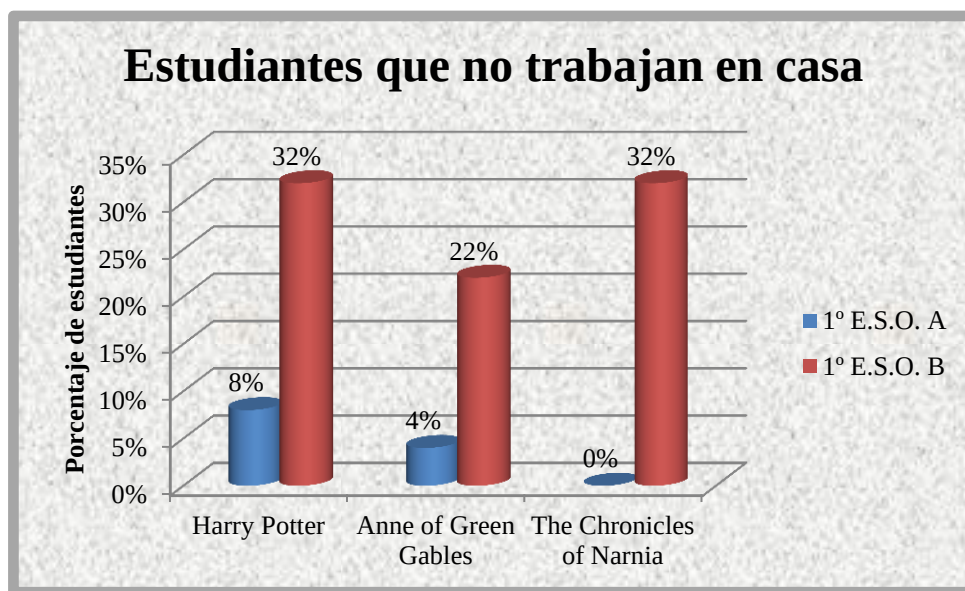


Figura 14. Estudiantes que no trabajan en casa.

Como podemos comprobar, la diferencia en este sentido fue muy significativa. Aunque en 1º ESO B hubo una mayoría de estudiantes que trabajó de forma adecuada sus tareas en casa, en 1º ESO A los datos fueron mucho más satisfactorios. En este sentido, debemos recordar que en ambos grupos había por lo general sobre un tercio del alumnado que no hacía habitualmente sus deberes y que con otro tipo de tareas nunca habíamos observado una diferencia tan considerable entre 1º ESO A y 1º ESO B.

6.3.8. Trabajo con conceptos interdisciplinares

Según lo que establece el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, «El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral.» (p. 170). Es, por tanto, nuestra obligación, ofrecer a

nuestro alumnado tareas y oportunidades que permitan «favorecer una visión interdisciplinar [...]» (ibídem, p. 171) en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Usamos también los cuestionarios para saber si realmente eran conscientes de haber trabajado conceptos interdisciplinares a través de los ejercicios de traducción y comparar esta opinión con las expectativas que reflejaron sobre este tema en el cuestionario inicial.

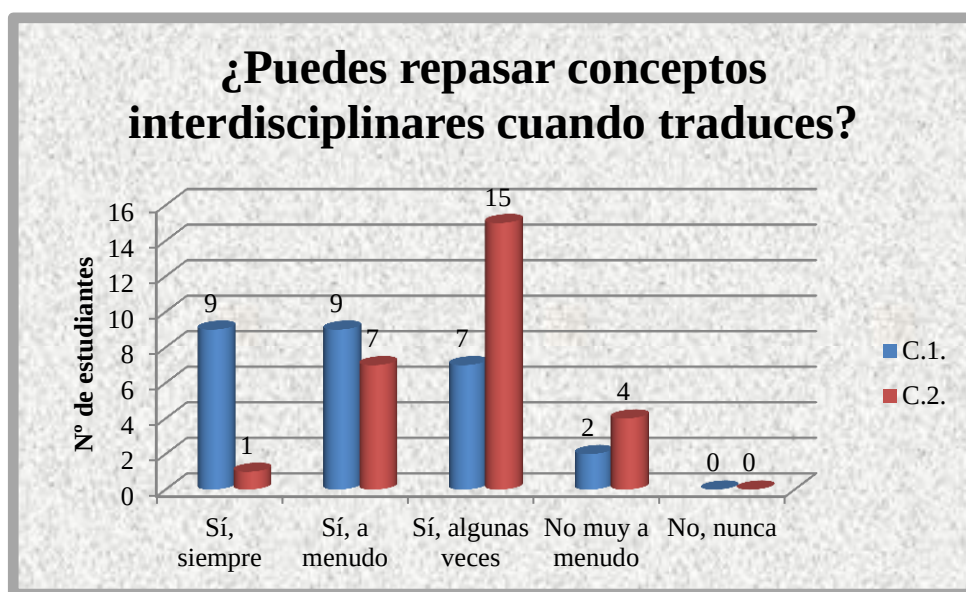


Figura 15. ¿Puedes repasar conceptos interdisciplinares cuando traduces?

En ambos cuestionarios los estudiantes mostraron que creían que las actividades de traducción facilitaban el repaso y aprendizaje de conceptos relacionados con diversas asignaturas. A pesar de ello, esta valoración empeoró levemente en el segundo cuestionario, como se puede apreciar en el gráfico. Al respecto, las entrevistas individuales nos hicieron ver que realmente algunos estudiantes habían trabajado los elementos interdisciplinares de los textos sin ser conscientes de ello. De hecho, durante el proceso de recogida de datos mediante la observación sí pudimos comprobar que generalmente 1º ESO A se preocupaba más que 1º ESO B por investigar acerca de los elementos interdisciplinares y alcanzar un mejor entendimiento de los mismos:

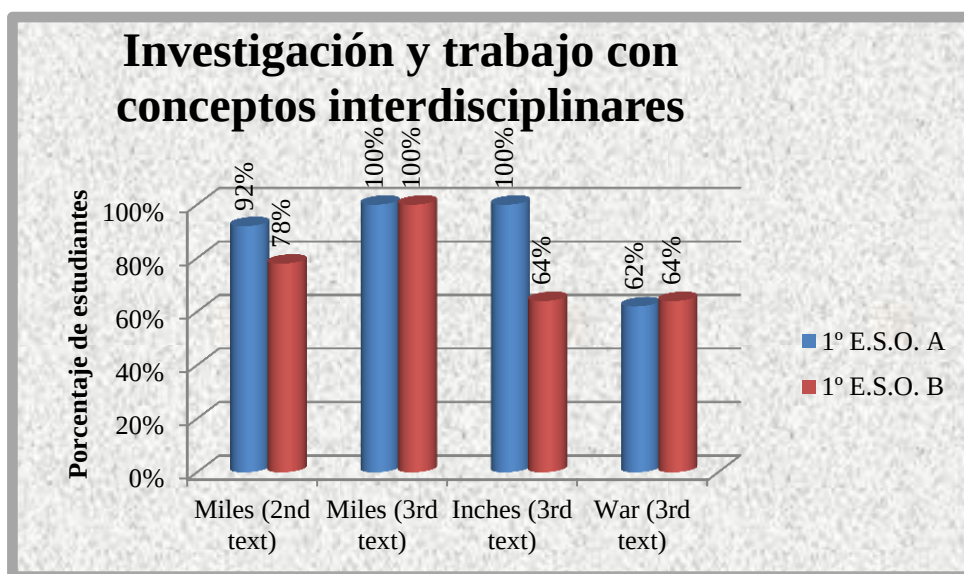


Figura 16. Investigación y trabajo con conceptos interdisciplinares.

6.3.9. Motivación del alumnado hacia los ejercicios de traducción

Para averiguar el interés que nuestro alumnado de 1º ESO A tenía hacia este tipo de tareas, les preguntamos directamente en el primer cuestionario si les gustaba traducir y en el segundo, si habían disfrutado con las traducciones que habían realizado en clase. Los datos obtenidos en estas preguntas fueron prácticamente idénticos en los dos cuestionarios. En ambos una amplia mayoría reflejó su motivación e interés hacia este tipo de ejercicios:



Figura 17. ¿Te gusta traducir?

Íntimamente ligada a esta pregunta, estaba la última de los dos cuestionarios, en la que se les pedía su opinión acerca de la utilidad de las actividades de traducción en la clase de inglés. Como explicamos anteriormente, después de contestar «sí» o «no», se les daba la oportunidad de razonar su respuesta. En esta pregunta, partimos del primer cuestionario con unos resultados inmejorables, ya que el 100% del alumnado consideraba que traducir podía aportar importantes beneficios a la clase. En el segundo cuestionario, prácticamente se mantuvieron estos datos: solo hubo una alumna que, tras la investigación, consideró que podían haberse realizado otras actividades mucho más interesantes. En la justificación a su respuesta, esta alumna escribió: «esas cosas se olvidan con el tiempo y esta asignatura se podría haber usado para algo más divertido o interesante como ver una película».



Figura 18. ¿Crees que los ejercicios de traducción son útiles?

6.3.10. Aprendizaje autónomo

Para comprobar si realmente nuestro alumnado era capaz de trabajar de manera autónoma, haciendo uso de diferentes herramientas, les preguntamos en los cuestionarios (pregunta número 10 del primer cuestionario y 8 del segundo) por el tipo de instrumentos

que solían utilizar al hacer sus traducciones. En este sentido, no observamos grandes diferencias entre los datos obtenidos antes y después de la investigación: según ellos, estaban acostumbrados a usar distintos tipos de recursos para hacer sus tareas y, como no, también las traducciones.

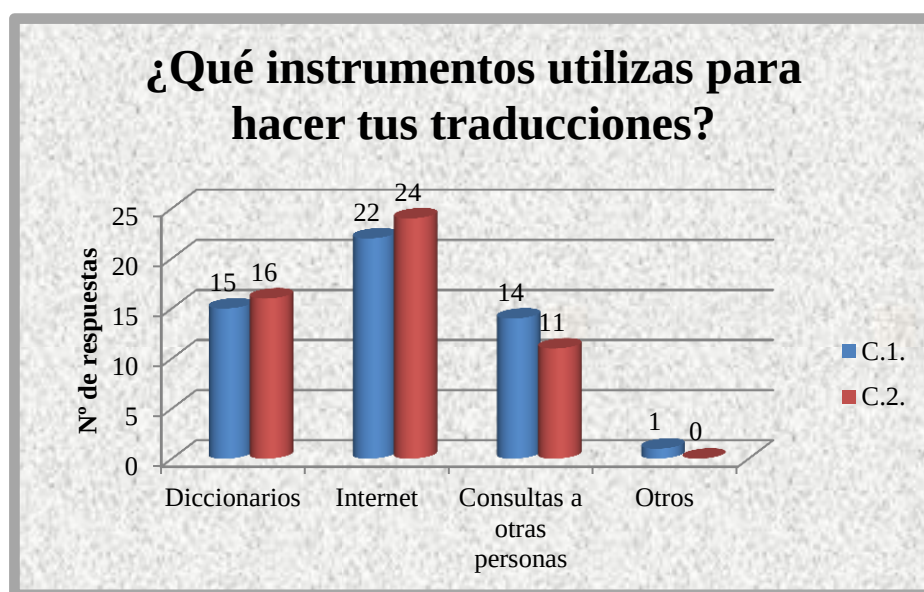


Figura 19. ¿Qué instrumentos utilizas para hacer tus traducciones?

También mediante las entrevistas, tanto individuales como grupales, el alumnado nos mantuvo al tanto de cómo superaban las dificultades que encontraban al trabajar con el texto en casa, qué hacían para investigar y cómo iban aprendiendo a solucionar sus propias dudas. Al igual que refleja el gráfico que acabamos de comentar, la mayoría confesaba en estas entrevistas que la herramienta que más usaban para investigar, aprender y solucionar dudas mientras hacían sus traducciones era internet.

Al estudiar sus respuestas, nos sorprendió que, en la pregunta número 10 del primer cuestionario, reflejaran que estaban acostumbrados a trabajar de forma autónoma, haciendo uso de diferentes tipos de herramientas, ya que nuestra percepción en el aula antes de trabajar con las traducciones no era esa. De hecho, consideramos que el gráfico no refleja un cambio importante que pudimos observar en nuestro alumnado a lo largo del

proceso de investigación. De manera progresiva cambió su actitud al abordar el aprendizaje de la lengua: en lugar de esperar a que la profesora les resolviera todas las dudas, sin ni siquiera plantearse la posibilidad de usar el diccionario para averiguar el significado de alguna palabra nueva, como hacían por lo general antes de empezar nuestra labor con las traducciones, poco a poco se acostumbraron a trabajar de una manera más independiente y más madura, usando las herramientas que estaban a su alcance para aclarar sus propias dudas y ampliar conocimientos de diversa índole.

Además, a partir de los errores cometidos en el fragmento de *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (traducción muy literal que reflejaba, en ocasiones, la falta de análisis del texto original), aprendieron con una rapidez asombrosa a trabajar los textos de una forma mucho más reflexiva, preocupándose por alcanzar la comprensión total de cada elemento, con el fin de poder plasmar toda esa información en sus traducciones de la mejor manera posible. Como afirma Leonardi (2010),

if reading is approached from a translation point of view, learners become active participants and constructors of meaning. They will have to exhibit an inquisitive and critical attitude towards the text and question any aspect of it. Whereas L2 learners as readers think that understanding facts is the purpose of their activity, L2 learners as critical readers and translators look for interpretation(s) of those facts in order to determine what a text says, how it is said and reasons for what is said in a particular way (p. 93).

6.4. Instrumentos usados en el análisis de los datos

En el capítulo anterior, en el apartado 5.4. *Instrumentos de recogida de datos*, estuvimos explicando los diferentes medios que habíamos usado para recoger la información que nos había permitido hacer este trabajo de investigación.

Una vez recopilada toda esa información, era necesario analizarla y procesar los datos para alcanzar conclusiones claras acerca de los objetivos que nos planteábamos, ya

que, como señala Balestrini (2003), «de nada servirá abundante información si no se somete a un adecuado tratamiento analítico» (p. 73).

Para llevar a cabo este análisis de la información, hemos recurrido a diversas técnicas, con el fin de dar cabida tanto al procedimiento de los datos cualitativos como al de los cuantitativos.

Por un lado, desde el punto de vista cualitativo, nos enfrentábamos a la dificultad de llevar a cabo el análisis de una gran cantidad de información obtenida mediante diferentes vías (observación -diario de campo, grabaciones y entrevistas- y preguntas abiertas de los cuestionarios). Para empezar, fue necesario condensar, ordenar y seleccionar muy bien la información más relevante para nuestro estudio, ya que de nada hubiera servido intentar abarcar todos los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje y no profundizar en ninguno. Para ello, tuvimos que tener presentes en todo momento las preguntas de las que partíamos en esta tesis doctoral, con el fin de mantenernos firmes en nuestros objetivos e intentar arrojar algo de luz a los temas que realmente nos habíamos propuesto tratar. Como explica Fernández (2006, p. 1) al hablar del análisis de los datos cualitativos en un trabajo de investigación:

La información crece geométricamente, y peor aún, en las primeras fases de un estudio todo parece importante. Si no se sabe que es más relevante, todo parece serlo [...] Es por esto que el marco conceptual y las preguntas de investigación son la mejor defensa contra la sobrecarga de información. La recolección de datos es inevitablemente un proceso *selectivo*, no podemos ni logramos abarcar todo, aunque pensemos que podemos y que lo hacemos (Miles y Huberman, 1994).

Por tanto, para organizar todo el volumen de información, fue necesario identificar con claridad las unidades básicas de análisis, los temas principales y secundarios que queríamos tratar y realizar todas las lecturas que consideramos necesarias para comprender bien los datos y poder realizar el correspondiente análisis de la forma más objetiva posible.

Así, una vez organizada toda la información relevante que habíamos recopilado, llevamos a cabo un análisis exhaustivo de los datos a través de la observación, la comparación de información y el contraste entre las respuestas obtenidas por los alumnos y las alumnas en las entrevistas y en los cuestionarios. Esta labor solo podía ofrecernos datos satisfactorios si nos deteníamos en realizar el análisis con calma, dedicándole todo el tiempo que fuera necesario. Al respecto, y volviendo a citar a Miles y Huberman (1994), Fernández (2006, p. 1) afirma lo siguiente:

Es importante resaltar, que las investigaciones cualitativas requieren mucho tiempo. Por ejemplo, se necesita de dos a cinco veces más tiempo para procesar y ordenar los datos, que el tiempo necesario para recolectarlos (Miles y Huberman, 1994).

Acudimos también al programa Excel, para realizar tablas y gráficos, con el fin de abordar la información de una manera más sistemática, que nos permitiera ver con más claridad las diferencias que ambos grupos habían mostrado durante el trabajo con los textos e incluso los progresos que se habían observado en un mismo grupo a lo largo de la investigación.

Realizamos la codificación y análisis de los datos cualitativos de manera tradicional. El número de estudiantes con el que estábamos trabajando no era demasiado alto (27 en 1º ESO A y 23 en 1º ESO B) y hacía posible realizar el trabajo de esta manera, aunque llevara consigo una importante cantidad de tiempo. Además, siguiendo las recomendaciones de Fernández (2006, p. 7):

El proceso de codificación es mejor describirlo siguiendo el método tradicional, es decir, sin software, de manera de poder resaltar el pensamiento y la mecánica involucrada. Los programas de software para el análisis de datos cualitativos (ej: Atlas.ti, NVivo) ofrecen diferentes herramientas y formatos para codificar, pero los principios del proceso analítico son los mismos, tanto si se hace manualmente como con la ayuda de un programa de ordenador (Patton, 2002).

Por otro lado, desde un punto de vista cuantitativo, realizamos el análisis de los resultados obtenidos en los dos exámenes mediante el programa SPSS, con el uso de los tests estadísticos ANOVA y ANCOVA. En un primer momento, hacíamos una ANOVA, introduciendo como factor interno el tiempo (con el fin de observar los progresos que experimentó el alumnado en el tiempo transcurrido entre el primer examen y el segundo) y como factor externo el tipo de instrucción (ejercicios de traducción en 1º ESO A o preguntas de comprensión por escrito y actividades orales en 1º ESO B). Si la diferencia de los grupos en el primer examen era significativa, en lugar de una ANOVA realizábamos una ANCOVA para controlar esta diferencia introduciendo como covariable las notas del primer examen.

Para analizar los datos cuantitativos de los cuestionarios, nos ayudamos de una tabla de Excel, donde organizamos la información que obtuvimos en ambos cuestionarios codificando las respuestas, seleccionando los distintos temas que tratábamos en las diferentes preguntas y poniendo juntas las respuestas del primer y del segundo cuestionario relativas a cada tema, para observar mejor si mantenían la opinión y actitud que tenían en un primer momento, si habían mejorado sus expectativas iniciales o si, por el contrario, estas se habían visto defraudadas tras llevar a cabo los ejercicios de traducción.

7. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

7.1. Conclusiones

Tras la intensa reflexión que ha impregnado todas estas páginas, en este capítulo nos dedicaremos a comentar las conclusiones a las que hemos llegado después del proceso de investigación.

Dado el carácter de los estudios de caso, como el nuestro, debemos recordar que los resultados son extrapolables a otras situaciones y a otros contextos solo hasta cierto punto. No obstante, como afirma Flyvbjerg (2006),

formal generalization is only one of many ways by which people gain and accumulate knowledge. That knowledge cannot be formally generalized does not mean that it cannot enter into the collective process of knowledge accumulation in a given field or in a society. A purely descriptive, phenomenological case study without any attempt to generalize can certainly be of value in this process and has often helped cut a path toward scientific innovation (p. 227).

Por ello, a pesar de las evidentes limitaciones, consideramos que se trata de un experimento novedoso, puesto que hasta el momento existe poca evidencia empírica respecto al uso de la traducción en el aula como instrumento de mediación cultural, y consideramos que puede ayudar a orientar a muchos docentes en su labor, aportando nuevas ideas, sugiriendo otras formas de trabajar con el alumnado y dando de nuevo un énfasis importante a la traducción, una herramienta de trabajo que fue desterrada de las aulas durante mucho tiempo y que vuelve a cobrar vida con trabajos de investigación como este.

Durante todo el recorrido, hemos tenido muy presentes los objetivos de esta investigación; hemos acudido a ellos una y otra vez para no desviarnos del camino con otros temas que pudieran parecernos también interesantes. No debemos olvidar que es necesario delimitar muy bien nuestro campo de estudio y escoger las herramientas que más

se ajusten al tipo de trabajo que nos proponemos, ya que todo ello nos aportará claridad durante el proceso de investigación y nos ayudará a alcanzar conclusiones definitivas, precisas y fiables. Coincidimos con Baxter y Jack (2008) cuando señalan que uno de los obstáculos que presentan en ocasiones los estudios de casos es la tendencia a divagar entre una cantidad de información excesiva o a no centrarse en unos objetivos concretos de estudio y que es fundamental establecer unos límites claros en la investigación para poder superar con éxito esos obstáculos:

One of the common pitfalls associated with case study is that there is a tendency for researchers to attempt to answer a question that is too broad or a topic that has too many objectives for one study. In order to avoid this problem, several authors including Yin (2003) and Stake (1995) have suggested that placing boundaries on a case can prevent this explosion from occurring. [...] Binding the case will ensure that your study remains reasonable in scope (pp. 546-547).

Con estos objetivos en mente, iniciamos también este capítulo. Con el fin de mostrar nuestras conclusiones de manera clara y ordenada, nos detendremos en cada uno de los objetivos específicos propuestos y haremos los comentarios oportunos relativos a cada uno de ellos. Una vez hecho esto, podremos analizar nuestro objetivo general y dar respuesta al interrogante del que partíamos: ¿podemos utilizar la traducción en el aula como instrumento de mediación cultural y facilitar al mismo tiempo el proceso de aprendizaje de la L2 de nuestros estudiantes?, es decir, ¿es la traducción una herramienta útil para aprender una lengua extranjera y su cultura?

7.1.1. Objetivos específicos

7.1.1.1. Delimitar el papel de la L1 en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

Como vimos en el capítulo 6, nuestro alumnado mostró desde un primer momento y hasta el final de la investigación su necesidad de usar la lengua materna en algunos momentos de la clase. Tanto en los cuestionarios como en las entrevistas individuales y

grupales, nos hicieron ver que para ellos suponía un gran estrés enfrentarse a la clase solo en inglés y que querían tener la posibilidad de poder traducir al español algunas explicaciones que no entendieran en la lengua extranjera. Como hemos dicho en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, nuestra obligación como profesores es atender las necesidades de nuestro alumnado y adaptarnos a ellas en la medida de lo posible. En palabras de Kerr (2014), «It is also generally accepted that teachers should take some account of learner's preferred learning strategies. We know that most learners do prefer to use some elements of translation in their studies» (p. 7).

Nuestros estudiantes eran conscientes de que su nivel en la lengua extranjera no les permitiría comprenderlo todo, y les daba miedo malinterpretar contenidos de la asignatura o incluso desatender nuestras indicaciones por falta de entendimiento. Todo esto llevaría, según algunos de ellos, al progresivo abandono de la asignatura y al fracaso total del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como explica Kerr,

Discovering that one of your preferred learning strategies is banned is unlikely to do much for your confidence. If this damages your belief in your possibility of success as a language learner, the less likely you are to succeed. Even occasional use of the learner's own language in some language learning contexts can help to reduce anxiety (particularly at lower levels) and promote hope (ídem).

Es inevitable que estudiantes de un nivel de 1º ESO como los nuestros acudan de forma constante en su pensamiento a la lengua materna, para intentar aclarar conceptos de todo tipo. En nuestros grupos, además, había estudiantes que pertenecían a un Proyecto Bilingüe por primera vez en sus vidas académicas, no estaban acostumbrados al uso del inglés y no disfrutaban de la capacidad de comprensión ni de la fluidez que puede tener un estudiante con un nivel de inglés más avanzado. Volviendo a las explicaciones de Kerr,

The language of thought, it has been suggested (Turnbull & Dailey-O'Cain, 2009, p. 5), is inevitably the students' first language, except for those who have reached advanced levels

(C1+). In other words, an English-only policy, however well-intentioned, may be both unrealistic and inappropriate to the majority of students (ibídem, p. 4).

Pegenaute (1996) comparte esta opinión y explica que

puesto que existe un conocimiento previo (en este caso la L1), es lógico que el alumno se valga de él para buscar una explicación a una situación presentada inadecuadamente (de hecho, la evidencia prueba que existe un proceso de traducción mental a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de la L2) (p. 115).

Por ello, con el uso de la L1 en situaciones concretas de la clase, nos proponemos guiar ese proceso de traducción mental del alumnado, para que sea provechoso y fructífero, evitando así las malas interpretaciones y las conclusiones erróneas a las que pueda llegar el estudiante por sí solo.

No queremos decir con todo esto que nos estemos olvidando de las desventajas que tiene el uso de la lengua materna en clase y que comentamos en el capítulo 3 (apartado 3.4. *El papel de la lengua materna en el aprendizaje de lenguas extranjeras*). De hecho, no hay duda de que es absolutamente necesario aportar al alumnado la suficiente cantidad de *input* para motivarle y ayudarle a usar la lengua extranjera de la mejor manera posible (Llopis, 2007, p. 122). Pero, a pesar de ello, tenemos que ser conscientes de que nuestro alumnado no aprovechará las ventajas de ese *input* si este le resulta totalmente incomprensible: «When the acquirer does not understand the message, there will be no acquisition. In other words, incomprehensible input, or “noise”, will not help» (Krashen, 1987, p. 63). Por lo tanto, debemos considerar el importante papel que desempeña el docente a la hora de hacer comprensible para su alumnado la cantidad de *input* recibida: «perhaps the main function of the second language teacher is to help make input comprehensible» (ibídem, p. 64). Con todo ello en mente, resulta significativa la explicación que da Martín Martín (2000) sobre el tema:

sería un error subestimar la trascendencia del *input* en la adquisición de L2, aunque parece más razonable y completa una visión de interacción, en la que se tengan en consideración *input* y *output*, así como la negociación que se establece entre el aprendiz y su interlocutor, y no sólo la mera exposición a la lengua, por muy activa que ésta sea (p. 134).

Es importante delimitar bien los usos y los tiempos de la lengua materna en clase, con el fin de establecer una serie de reglas al respecto, ceñirse a ellas y no caer en el error de convertir la L1 en la lengua habitual usada en el aula. Por ello, les preguntamos a nuestros estudiantes a través de los cuestionarios (e hicimos algunas aclaraciones mediante las entrevistas) cuáles eran las actividades o tareas para las que necesitaban especialmente usar la L1. Como vimos en la *Figura 4* del capítulo 6, la mayoría contestó que, cuando no entendiera la correspondiente explicación que diéramos en inglés, necesitaría una aclaración en español, sobre todo para entender conceptos gramaticales y vocabulario. En el segundo cuestionario, después de realizar la investigación, hubo además un 74% del alumnado que consideró que debíamos usar nuestro idioma para realizar traducciones en clase. Con esta información en mente, conseguimos que el inglés se convirtiera en nuestra lengua habitual en el aula, y reservamos el español solo para resolver dudas puntuales del alumnado y para aportar las diferentes versiones de las traducciones. Al preguntarles, en el segundo cuestionario, si les había parecido beneficioso el uso que habíamos hecho en clase de la L1, un 85,2% del alumnado contestó «Sí, mucho» o «Sí, bastante» (*Figura 3*, capítulo 6).

Tras este análisis, concluimos este apartado con las palabras que Zaro (2004, p. 135) usa para explicar la postura de Stern (1991) sobre este tema: «el uso sensato y dosificado de la L1 puede incluso ayudar a reducir tanto la ansiedad de los alumnos como sus problemas para entender el sistema y funcionamiento de la L2».

7.1.1.2. Comprobar la validez de la traducción como instrumento de mediación cultural

Como afirma Velasco (2012),

Es aceptado por todos que para dominar una lengua no es suficiente dominar las estrategias discursivas o el sistema lingüístico que la genera, sino que es necesario conocer el contexto cultural en el que dicha lengua se desarrolla. Sin ese contexto, el alumno se convierte en un mero *generador* de estructuras, en ocasiones inconexas, que conllevan errores de adecuación y de registro (p. 1).

En general, «el entorno educativo de la enseñanza de lenguas es un entorno que se presta favorablemente para fomentar [...] valores de interculturalidad: apertura hacia el otro, tolerancia de las diferencias, carencia de etnocentrismo y chovinismo, empatía» (Martín Morillas, 2001).

Con las herramientas adecuadas, conseguiremos lograr transmitir con un mayor éxito los valores culturales que van siempre ligados a cada lengua. Para ello, los ejercicios de traducción se presentan como una herramienta de gran utilidad, ya que «la traducción es un acto de comunicación intercultural» (La Rocca, 2007, p. 203).

Al respecto, debemos recordar que, a lo largo del proceso de investigación, se observó una diferencia significativa en la actitud de los estudiantes que realizaron las actividades de traducción (1º ESO A) frente a los que llevaron a cabo ejercicios de comprensión orales y escritos (1º ESO B). Por un lado, los primeros se preocuparon por alcanzar una comprensión total del texto y, por supuesto, también de sus referencias culturales, porque comprendieron que sin ello no podrían plasmar con éxito en su traducción el sentido del texto original. Sin embargo, por otro lado, los estudiantes de 1º ESO B, que tenían que contestar diversas preguntas sobre el texto, consideraban que no suponía un gran problema dejar de contestar alguna pregunta concreta (por supuesto, las que no contestaban eran siempre las preguntas relacionadas con las referencias culturales, que requerían de mayor tiempo y dedicación, por el trabajo de investigación que

implicaban). Así, nos encontramos datos como que en el primer texto un 72% del alumnado de 1º ESO A investigó acerca de la «Bonfire Night», frente al 32% de 1º ESO B, o que un 100% de los estudiantes de 1º ESO A se documentó acerca de la palabra *inches* del tercer texto, frente a un 64% en 1º ESO B. En ningún caso, funcionó 1º ESO B mejor que 1º ESO A en lo referente al trabajo con este tipo de conceptos, por lo que consideramos que efectivamente la traducción se constituye como un buen instrumento de mediación cultural.

También es digno de recordar el cambio que experimentó el alumnado de 1º ESO A al trabajar con las referencias culturales de los textos y que ya comentamos en el capítulo 6, al hablar de la observación llevada a cabo con 1º ESO A durante la realización de las traducciones. Comprobamos que, a partir del segundo texto, los estudiantes se preocuparon por indagar sobre los contenidos de tipo cultural desde un primer momento, trayendo a clase información clara y completa, a diferencia de lo que sucedió con la referencia cultural del primer texto, que casi nadie había investigado en un principio y por lo que tuvimos que darles más tiempo. Independientemente del éxito alcanzado en sus investigaciones, nos resultó significativo ese cambio de actitud, ese convencimiento de que era necesario comprender bien los conceptos culturales para poder llevar a cabo una buena traducción.

Esteve y Atienza (2015) consideran además que las actividades que conllevan un contraste lingüístico y cultural (como puede ser, por supuesto, el caso de la traducción) pueden despertar la curiosidad y el interés de nuestro alumnado hacia otras lenguas y culturas del mundo. Para ellas, un objetivo del PLC debe ser

el fomento de la curiosidad lingüística y cultural en el alumnado, una curiosidad que se desarrollará si, además, en el momento de trabajar las distintas lenguas desde la atención a la forma (cómo están construidas las distintas lenguas), se tiene en cuenta el bagaje lingüístico y cultural que ya posee el alumno y que conformará el trampolín para descubrir, a través de actividades de contraste lingüístico y cultural de lenguas [...] rasgos de las otras lenguas en relación con la propia [...] Y será precisamente el despertar de esta curiosidad lo que ayudará a

nuestros alumnos a conectar la nueva mirada al mundo que ofrece cada lengua con su propia lengua y cultura (p. 4).

Por tanto, usando las palabras de Zaro (1999), podemos hacer la siguiente afirmación:

la traducción es una actividad didáctica complementaria muy utilizada en otras épocas y ahora de nuevo reivindicada como procedimiento de aprendizaje lingüístico que, al implicar la transferencia de elementos de índole cultural, y no sólo lingüística, puede contribuir a aislar, identificar y poner en juego dichos elementos, tal vez invisibles de otra manera, y a hacer conscientes de ellos a los alumnos (p. 531).

7.1.1.3. Analizar la utilidad de los ejercicios de traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera

En esta tesis doctoral, partimos del objetivo de «reivindicar las posibilidades de la traducción como herramienta didáctica» (Pegenaute, 1996, p. 107).

Según lo que hemos comentado anteriormente, «Muchos profesores prefieren no utilizar la lengua materna de los estudiantes en sus clases y éste es uno de los motivos por los que se prescinde de la traducción» (Alcarazo y López, 2014). No obstante, no debemos olvidar que el ejercicio contrastivo que lleva consigo la traducción facilitará tanto el aprendizaje de la L2 como el perfeccionamiento de la L1, mediante el análisis de las semejanzas y las diferencias que puedan existir entre ambas lenguas:

La traducción nos ofrece una valiosa herramienta para comparar la L1 y la L2, de modo que los estudiantes sean conscientes de las similitudes que les pueden ayudar (transferencias positivas), pero también de las diferencias que existen entre las dos lenguas, para evitar así los errores de transferencia negativa o interferencias (ídem).

Esta labor comparativa entre ambas lenguas «contribuye a un aprendizaje consciente y a un control de la L2, reduciendo las interferencias (calcos léxicos y sintácticos abusivos)» (Pegenaute, 1996, p. 115). Es más, como también explica este autor,

la traducción no solo facilita el aprendizaje de la lengua extranjera, sino que además nos lleva a una reflexión profunda sobre nuestra propia lengua y nos permite entender mejor sus estructuras y su funcionamiento: «la traducción, como fenómeno de reescritura enmarcado entre dos polos lingüísticos, requiere un ejercicio contrastivo que puede ser de gran ayuda a la hora de entender mejor el funcionamiento no solo de L2 sino también de L1» (ídem).

Además, como pudimos comprobar en el capítulo 6 (apartados 6.3.3. *Repaso y aprendizaje de vocabulario* y 6.3.4. *Repaso y aprendizaje de gramática*), por un lado, en los cuestionarios los estudiantes se mostraron optimistas respecto al aprendizaje de contenidos lingüísticos (gramática y vocabulario) mediante los ejercicios de traducción; por otro lado, los exámenes reflejaron que la traducción había ayudado al alumnado a avanzar en sus conocimientos sobre el Pasado Simple, con resultados ligeramente superiores a los alcanzados en 1º ESO B con las actividades de comprensión escritas y orales.

Por ello,

Como se puede deducir de todo lo anteriormente expuesto, no nos cabe la menor duda de que la traducción se presenta como un instrumento metodológico eficaz en la enseñanza de lenguas extranjeras –a la misma altura que las demás destrezas lingüísticas– para consolidar y constatar los conocimientos adquiridos por el discente, partiendo siempre de que la práctica traductora no debe extralimitarse en sus atribuciones y sustituir otros recursos didácticos (Corbacho, 2005, p. 41).

7.1.1.4. Fomentar el gusto por la lectura en el alumnado mediante la traducción de textos extraídos de obras de LIJ

Para comenzar, y siguiendo las afirmaciones de Pacheco (2014), debemos decir que

muchas han sido las voces a favor del uso de textos literarios en las clases de idiomas como por ejemplo Maley (1989), Duff & Maley (1991), Gower and Pearson (1986), Hill (1986), Lazar (1993), Maley & Duff (1989), MacRae (1991), McKay (2001) y Van (2009) entre otros (pp. 363-364).

Teniendo en cuenta las ventajas que este mismo autor atribuye al uso de textos literarios para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera, nos decidimos a usar para nuestros ejercicios de traducción fragmentos de obras de literatura infantil y juvenil, buscando siempre un acercamiento de los materiales seleccionados a la edad, intereses y motivación de nuestro alumnado. Según Pacheco (2014),

Las principales razones para decidirse a favor del uso de textos literarios en las clases de una lengua extranjera son, en primer lugar, el hecho de que la autenticidad del material aporta a los estudiantes una fuente inagotable de recursos lingüísticos sobre temas que les son cercanos; y en segundo lugar porque la motivación del estudiante, un elemento fundamental en cualquier proceso de aprendizaje, se consigue con el uso de textos literarios ya que ofrecen experiencias y tratan situaciones directamente relacionados con las propias vivencias del alumnado. Desde un punto de vista lingüístico y como argumenta Maley (1989), los textos literarios ofrecen una gran variedad de vocabulario y la idea de que pueda ser complicado para los estudiantes no hace sino potenciar el aspecto creativo dentro las clases. Gajdusek (1988) afirma que los textos literarios son pequeños contextos reducidos y creemos que este hecho, lejos de ser un inconveniente, resulta ser una ventaja en las clases de idiomas. Las razones para posicionarse son que el texto literario posee, por un lado, coherencia interna que relaciona una línea con otra y ofrece al lector un discurso coherente; y por otro lado, el texto recurre a estructuras y fonemas que conectan las experiencias del lector y a la larga provoca una relación lector-texto esencial para el desarrollo de las competencias comunicativas (p. 364).

A todas estas ventajas, Pacheco (ídem) añade las que propone Nasr (2001) en lo referente al uso de la literatura en las clases de idiomas:

- 1.- los textos literarios ofrecen la posibilidad de consolidar las cuatro destrezas (lectura, escritura, producción oral, y comprensión oral),
- 2.- los textos literarios provocan que el alumnado desarrolle habilidades de lectura especiales para enfrentarse a textos literarios,
- 3.- los textos literarios fortalecen la maduración del alumnado,
- 4.- los textos literarios ayudan al alumnado a sentir empatía por la lengua en la que están leyendo.

Zaro (2001) defiende también el uso de textos literarios en las clases de lenguas extranjeras con las siguientes palabras:

El uso de la literatura, en vez de otro tipo de textos, con fines lingüísticos, puede justificarse con distintas razones: Una, que la literatura es un vehículo perfecto para adquirir datos lingüísticos y culturales. Otra, que la literatura, especialmente la novela, proporciona motivos y temas, hasta cierto punto “auténticos”, para comunicarse (p. 200).

Todo ello nos hizo pensar que la traducción de los textos seleccionados no solo ayudaría al alumnado a mejorar su competencia en comunicación lingüística en la L2 (e incluso en la L1), sino que además contribuiría a la transmisión de valores culturales, acercaría a nuestros estudiantes a distintas obras de literatura infantil y juvenil y, con ello, podríamos fomentar el gusto por la lectura. A pesar de todo ello, los resultados no fueron tan alentadores como esperábamos. Es cierto que, por un lado, los estudiantes de ambos grupos mostraron una gran motivación durante el trabajo con la actividad dedicada a la investigación de la obra de literatura infantil y juvenil en la que se incluía el texto seleccionado (actividad 2 de la ficha de intervención de ambos grupos, Anexos 1 y 2), como explicamos en el capítulo anterior (apartado 6.2.2. *Datos obtenidos mediante la observación participante*). No obstante, por otro lado, en los cuestionarios y en las entrevistas los estudiantes (salvo escasas excepciones) demostraron que no habían sentido la más mínima motivación para abordar la lectura de estos u otros libros.

A pesar de ello, no podemos olvidar lo que defiende Lorente (2011) con las siguientes palabras: «Que la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) ocupa un lugar importante en la formación de los alumnos de las enseñanzas básicas y medias es algo incuestionable» (p. 227). Por ello, debemos seguir trabajando para presentar las obras de LIJ a nuestro alumnado de la manera más atractiva posible, y conseguir, poco a poco, un mayor acercamiento por parte de nuestros estudiantes al hábito y el placer de la lectura, ya que, como explica Zaro (2001), «la mejor manera de adquirir la competencia literaria es, precisamente, leyendo» (p. 199).

7.1.1.5. Razonar si podemos conseguir una mayor motivación y participación en clase mediante el uso de actividades de traducción

Según Carretero y Sáenz (2010), en los últimos años se ha observado un mayor interés por llevar a cabo un seguimiento del alumnado de un modo más continuo y por prestar más atención al nivel de participación del estudiante en clase. No podemos, por tanto, descuidar este aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, independientemente del tipo de actividad que estemos usando. Debemos aprovechar nuestro tiempo y nuestros recursos para promover la participación del alumnado, que debe disfrutar de un papel protagonista en el aula. Como explica Pacheco (2014),

Las clases de idiomas se convierten en espacios de aprendizaje centrados en el alumnado y sus intereses a la vez que los materiales didácticos potencian el uso de textos auténticos y la dinámica de las clases se hace mucho más interactiva (p. 363).

De esta manera, motivaremos el aprendizaje colaborativo, que aportará importantes beneficios a nuestro alumnado. En palabras de La Rocca (2007):

El trabajo colaborativo comporta, además, la adquisición de algunas técnicas interpersonales, como la verbalización y justificación de las propias elecciones, la negociación, la división de roles, la revisión del trabajo realizado, etc., que son requisitos fundamentales en el mundo real (p. 205).

Además, al trabajar de forma colaborativa, como hemos hecho durante la corrección de las distintas traducciones, se «crea un clima positivo en la clase, aumentando la motivación de los estudiantes y reduciendo la ansiedad» (ídem).

Todo ello se corresponde perfectamente con la teoría del filtro afectivo de Krashen, que Agustín y Barreras (2007) resumen de la siguiente manera:

He sees the affective filter as being the emotional disposition of an individual which acts upon the learning processes. A high affective filter causes the learner to be a relatively inefficient learner. This is likely to result from anxieties, disturbances or inhibitions. A low affective filter,

which may result from feelings of relaxation, well-being or success, maximizes learning efficiency (Ellis 1985: 263). In this good atmosphere the affective filter is down and the acquisition of the new language is easier. In addition to this, all learners are involved and their work is valued, which makes them feel comfortable (pp.11-12).

Esto es precisamente lo que conseguimos mediante el trabajo con los ejercicios de traducción en 1º ESO A: estudiantes motivados que fueron capaces de crear un ambiente relajado donde compartir experiencias y aprender los unos de los otros. En este aspecto, se observaron diferencias importantes respecto a 1º ESO B, como pudimos comprobar al comparar los resultados de ambos grupos en el capítulo 6 (apartado 6.3.7. *Participación del alumnado durante el proceso de investigación*). No solo se observó un importante cambio de opinión del alumnado de 1º ESO A respecto a este tema, como reflejaron en sus cuestionarios y entrevistas, donde consideraron que se habían alcanzado unos niveles de participación muy altos, sino que además en los tres textos 1º ESO A se situó por encima de 1º ESO B en el nivel de participación en el aula. Si bien es cierto que esta diferencia se redujo en el tercer texto, ya que 1º ESO B mejoró progresivamente su nivel de participación más que 1º ESO A, tenemos que tener en cuenta también que este grupo partía de un porcentaje de participación muy superior y, por lo tanto, el margen de mejora era menor. Respecto al trabajo realizado en casa, debemos recordar también que obtuvimos una diferencia significativa entre ambos grupos, ya que el número de estudiantes de 1º ESO B que no realizó sus tareas fue en los tres textos muy superior al de 1º ESO A.

A pesar de estas diferencias, hay que resaltar el hecho de que los dos grupos mejoraron su nivel de participación en el aula a medida que íbamos avanzando en nuestro proceso de investigación, lo que muestra que ambos se motivaron con las dinámicas de trabajo empleadas en clase y con los textos literarios seleccionados, aunque ello no implicara un deseo de leer las obras completas.

7.1.1.6. Comprobar los beneficios de incluir contenidos interdisciplinarios en nuestras actividades.

Esteve y Atienza (2015, p. 3) nos recuerdan que el trabajo interdisciplinar está estrechamente relacionado con la metodología AICLE y es, por tanto, necesario tenerlo presente en nuestra práctica docente.

Y como explica Villacañas (2013), «la interdisciplinariedad en el área del aprendizaje de una lengua extranjera es un método eficiente en muchos sentidos» (p. 360), ya que ofrece a nuestro alumnado la posibilidad de repasar y aprender contenidos de otras asignaturas al mismo tiempo que practica la L2 y mejora su competencia en comunicación lingüística.

Por ello, trabajamos las referencias culturales relativas a las palabras *miles* (segundo y tercer texto) e *inches* (tercer texto) desde un punto de vista interdisciplinar, planteándonos su equivalencia en kilómetros y centímetros respectivamente. Además, en el tercer texto, la palabra *war* nos invitó a investigar para averiguar a qué guerra se refería el texto y tuvimos la oportunidad de comentar aspectos diversos relacionados con la Segunda Guerra Mundial.

Como explicamos en el apartado 6.3.8. *Trabajo con conceptos interdisciplinarios*, los resultados mostrados en los cuestionarios no fueron especialmente positivos y además empeoraron levemente en el segundo cuestionario. La mayor parte del alumnado (55%) mostró en el segundo cuestionario que la traducción podía ser útil como herramienta para trabajar conceptos interdisciplinarios solo en algunas ocasiones. No reflejaron, por tanto, ni un gran entusiasmo (solo un estudiante contestó «sí, siempre») ni un importante rechazo (ninguno contestó «no, nunca») hacia el uso de la traducción para trabajar este tipo de conceptos (véase la *Figura 14* del capítulo 6).

Además de tener en cuenta los resultados reflejados en los cuestionarios, debemos recordar que la observación participante en el aula nos aportó datos optimistas en este sentido, sobre todo en 1º ESO A, como pudimos ver en el capítulo 6 (apartado 6.2.2. *Datos obtenidos mediante la observación participante*). El alumnado de ambos grupos trabajó de manera adecuada con estos conceptos, hubo un buen porcentaje de estudiantes que se preocupó por investigar sobre ellos en casa y el trabajo en el aula se desarrolló de manera satisfactoria, aunque es cierto que en algunas ocasiones los alumnos y las alumnas no eran conscientes de estar trabajando con conceptos interdisciplinares.

7.1.1.7. Demostrar que las actividades de traducción contribuyen al aprendizaje autónomo del alumnado

Como explicamos en el capítulo 6 (apartado 6.2.2. *Datos obtenidos mediante la observación participante*), con nuestros ejercicios de traducción nos hemos preocupado por contribuir al desarrollo de diversas competencias clave en nuestro alumnado. No obstante, en este apartado vamos a centrarnos en la competencia para aprender a aprender, que es una de las que más nos ha interesado a lo largo de este trabajo, junto con la competencia en comunicación lingüística y la competencia en conciencia y expresiones culturales.

De hecho, no debemos olvidar que, como explica Palacios (1995), «it is reasonable to think that students' autonomy and self-direction should be promoted if teachers make them reflect upon their learning and train them in learning how to learn» (p. 189).

Al tratar este tema, Roldán (2011, p. 115) cita a Monereo (2000) y a Gargallo (2000) para explicar la importancia de promover en nuestros estudiantes el desarrollo de su autonomía personal, con el fin de prepararlos para trabajar de manera exitosa tanto en su vida académica actual como en su futura vida profesional:

Monereo (2000) afirma que se deben proporcionar herramientas y recursos de aprendizaje a los estudiantes para facilitar el desarrollo de su autonomía personal y prepararlos con múltiples valores y capacidad de adaptación para enfrentarse a los cambios sociales y tecnológicos que está viviendo la humanidad de nuestro siglo; con este propósito adquiere un gran valor el asesoramiento de docentes y estudiantes en el ámbito de las estrategias de aprendizaje, puesto que el logro de aprendices estratégicos solo es posible si existen profesores que, a su vez, sean también estratégicos (Gargallo, 2000).

En esta cita, Roldán nos recuerda también la necesidad de no descuidar la formación del profesorado, de lo que hablaremos en el último apartado de este capítulo, 7.5. *Últimas reflexiones sobre la influencia que este trabajo ha tenido en mi formación y en mi práctica docente.*

Martínez (2009) comparte la idea del aprendizaje autónomo como «una forma de aprendizaje en la que el estudiante asume una parte importante de la responsabilidad de la organización de su trabajo» (p. 6) y añade lo siguiente:

este aprendizaje demanda una preparación del alumnado en el dominio de ciertas técnicas de trabajo (incluidas las TIC) pues el aprendizaje autónomo implica que el alumnado asume la responsabilidad de su aprendizaje y ésta afecta a cómo aprende tanto dentro como fuera del aula.

Otra característica de este tipo de aprendizaje es que requiere poseer capacidades y habilidades genéricas y transferibles a cualquier situación de aprendizaje (manejo de fuentes, gestión de la información, etc.), es decir, el alumnado ha de aprender por medio de competencias que puedan ser aplicadas a situaciones reales en la vida. En consecuencia, todo esto hace que sea necesaria una nueva actitud del profesorado y del alumnado, ya que ambos colectivos han de estar dispuesto a compartir la responsabilidad de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (ídem).

Esta ha sido precisamente la actitud que ha caracterizado este proceso de investigación. Como hemos ido explicando a lo largo de este trabajo, el estudiante se ha mantenido en todo momento en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, hemos incentivado su participación, hemos valorado positivamente sus intervenciones y les hemos propuesto herramientas para investigar y contribuir a la construcción de su propio aprendizaje.

En este sentido, los ejercicios de traducción han jugado un papel muy importante para facilitar la autorregulación del aprendizaje de nuestro alumnado, ya que las actividades que implica la traducción, tales como documentarse sobre distintos temas del texto o decantarse entre diferentes posibilidades de interpretación y de expresión, promueven el aprendizaje autónomo por parte del alumnado, avanzando en la competencia para aprender a aprender.

A medida que fuimos avanzando en nuestro trabajo, fuimos observando una evolución positiva respecto a este tema en ambos grupos, pero hay que recordar que 1º ESO A, el grupo que trabajó con las traducciones, se preocupó más en todo momento por llevar a cabo las investigaciones necesarias en casa para alcanzar una comprensión del texto más profunda y poder así plasmar mejor en su traducción el sentido del texto original (véase el capítulo 6, apartado 6.2.2. *Datos obtenidos mediante la observación participante*).

7.1.2. Objetivo general

Después de haber llevado a cabo el trabajo de investigación descrito en estas páginas, y tras una intensa labor de recogida y análisis de datos, nos atrevemos a afirmar de manera contundente que la traducción se presenta como una valiosa herramienta para abordar no solo el aprendizaje de una lengua extranjera, sino también el tratamiento de las referencias culturales que van ligadas inexorablemente a cada lengua y que los docentes debemos preocuparnos por transmitir.

Con los ejercicios de traducción, nuestro alumnado de 1º ESO A desarrolló de manera significativa su competencia lingüística, su competencia en conciencia y expresiones culturales y su competencia para aprender a aprender, situándose siempre por delante de los compañeros y las compañeras de 1º ESO B.

El uso de la lengua materna en el aula nos permitió hacer aclaraciones concretas acerca del vocabulario y los contenidos gramaticales de los textos, reduciendo el nivel de ansiedad del alumnado y ayudándole a enfrentarse al proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera mucho más motivadora y participativa. Además, las actividades de traducción nos invitaron a llevar a cabo una reflexión intensa sobre el texto, sobre las referencias culturales presentes, así como sobre las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, guiando de esta manera la inevitable transferencia de conocimiento entre ambas lenguas que hace un estudiante, sobre todo, en las etapas iniciales del aprendizaje (como es nuestro caso), evitando con ello que estas transferencias que podían hacer ellos por su cuenta les llevaran a malas interpretaciones y a conclusiones erróneas sobre la estructura y el funcionamiento de la lengua extranjera. En palabras de Kerr (2014),

It might seem that banning the learner's own language at lower levels of language learning is the best way to avoid an over-reliance on it, and this is one of the reasons that are often given for an English-only policy. However, no ban can prevent learners from transferring their existing language knowledge. It makes a lot more sense to guide our students in their transfer of language knowledge, than to leave them to their own devices or to pretend that such transfer is not taking place. Techniques that make explicit both the similarities and differences between English and learners' own language will be particularly beneficial at lower levels (p. 19).

A todo esto hay que añadirle que, mediante los ejercicios de traducción, el alumnado desarrolló su iniciativa y creatividad y abordó las referencias culturales presentes en los textos con una motivación importante, trabajando de forma autónoma para documentarse y alcanzar una comprensión total de las mismas, con el fin de poder reflejarlas de la manera más apropiada en su texto meta. Esto nos hace concluir que efectivamente la traducción se constituye como un valioso instrumento de mediación cultural del que no debemos prescindir en nuestras clases.

Además, como afirma La Rocca (2007),

El Marco Común de Referencia Europeo, por su parte, coloca la traducción entre las habilidades que debe poseer un hablante competente, al incluir a la mediación entre las actividades que ponen en funcionamiento la competencia comunicativa lingüística del hablante [...]

Según este documento, el objetivo de la enseñanza de lenguas para los ciudadanos de los países que forman parte de la CE no es la competencia comunicativa en una lengua, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que permita no solo la comunicación sino la intermediación entre diferentes lenguas y culturas (Consejo de Europa, 2002) (pp. 142-143).

Por todo ello, y según las palabras de Zaro (2004),

Habría que considerar la traducción definitivamente como procedimiento en el caso del aula de lengua extranjera [...] . De este modo, y volviendo a la relación de desventajas de Malmkjaer, se obvian algunas de sus características más desfavorables, pues a) se convierte en una actividad encaminada directamente a reforzar las cuatro destrezas y no a evaluarlas; b) se elimina el peligro de las relaciones unívocas al conferirse importancia al proceso de traducción y no al producto, y c) se aprovecha el carácter monolingüe de los alumnos para comprobar la comprensión hablada y escrita así como para analizar similitudes y diferencias entre L1 y L2. Así se cumpliría el ejemplo de Danchev (1983, citado en Ivanova, 1998, 105), que comparaba la traducción a una medicina que solo producía un efecto beneficioso cuando se administraba cabalmente y en pequeñas dosis (p. 150).

7.2. Criterios de validez

En este trabajo hemos unido la investigación cuantitativa y la cualitativa, con diferentes instrumentos de recogida y análisis de datos para ofrecer al futuro lector información contrastada, fiable y clara. Como explica Moral (2006),

la combinación de prácticas metodológicamente múltiples, materiales empíricos, perspectivas y observadores, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor, profundidad y riqueza (p. 149).

Dado que los estudios cualitativos se asocian en ocasiones a un tipo de investigación menos objetiva y válida, se hace aun más necesario demostrar que, también desde el punto de vista cualitativo, se ha realizado en todo momento un trabajo serio, con el que hemos pretendido arrojar luz a los interrogantes con los que iniciábamos esta tesis doctoral.

Precisamente para justificar la seriedad y la objetividad en este tipo de trabajos, hay múltiples autores (Guba y Lincoln, 1994; Miles y Huberman, 1994; Morse, Barrett, Mayan, Olson y Spiers, 2002) que hablan de la necesidad de someter la investigación realizada a unos criterios de validez, cuya terminología varía en ocasiones dependiendo del autor.

En nuestro caso, aportamos rigor y validez a la investigación mediante la técnica de la triangulación, que nos permitió contrastar la información desde distintas perspectivas y con diferentes instrumentos, con el fin de observar la realidad desde un punto de vista más amplio y tener así más herramientas para alcanzar resultados concluyentes en nuestra investigación. Como defiende Álvarez-Gayou (2003),

se dice que la validez y la confiabilidad se buscan en la investigación cualitativa mediante, por ejemplo, la triangulación de métodos o de investigadores. Este concepto implica utilizar los diversos métodos para verificar los resultados, o bien contar con la opinión de uno o más investigadores en la interpretación de tales resultados (p. 10).

Baxter y Jack (2008) comparten esta opinión cuando citan a Knafl y Breitmayer (1989) para hablar de los estudios de casos y de cómo la riqueza de datos, de estrategias de análisis y de fuentes de información aportan calidad y credibilidad al proceso de investigación:

Case study research design principles lend themselves to including numerous strategies that promote data credibility or “truth value.” Triangulation of data sources, data types or researchers is a primary strategy that can be used and would support the principle in case study research that the phenomena be viewed and explored from multiple perspectives. The collection and comparison of this data enhances data quality based on the principles of idea convergence and the confirmation of findings (p. 556).

A pesar de las limitaciones que tienen los estudios de casos para llevar a cabo generalizaciones, nos hemos esforzado en todo momento por hacer que este trabajo se ajuste, en la medida de lo posible, al criterio de transferibilidad, que se refiere a la

posibilidad de extender los resultados a otros contextos o grupos, con el fin de poder compartir nuestro trabajo, nuestra experiencia y nuestras conclusiones con quienes estén interesados en el tema. Por tanto, hemos intentado facilitar la comprensión de este trabajo de investigación, mostrando la información de una manera organizada y usando un lenguaje accesible y claro, con el objetivo de hacer llegar los resultados de este trabajo al mayor número de personas posible (Carretero, 2010, p. 438).

Al concluir con este proceso de investigación, realizamos la denominada «negociación final» con el alumnado que había trabajado con los ejercicios de traducción. Como comentan Baxter y Jack (2008)

As data are collected and analyzed, researchers may also wish to integrate a process of member checking, where the researchers' interpretations of the data are shared with the participants, and the participants have the opportunity to discuss and clarify the interpretation, and contribute new or additional perspectives on the issue under study (p. 556).

También Hancock y Algozzine (2011) señalan los beneficios que puede tener la negociación final para confirmar los resultados obtenidos en un estudio de caso:

Perhaps the most powerful strategy to confirm a report's findings is to share the results with those examined in the study. This activity extends the intent of the researcher's ethical obligation to debrief participants in the study. The goal of gaining feedback from those studied is to gather their perceptions of the plausibility of the findings based on the information that the participants themselves provided (p. 66).

Así, compartimos con nuestros estudiantes nuestras conclusiones finales, con el objetivo de que también ellos pudieran reflexionar sobre el tema y añadir cualquier opinión que consideraran relevante. Aunque desde un primer momento nuestros estudiantes eran conscientes de que estaban participando en un trabajo de investigación, se sorprendieron bastante al ver que íbamos a compartir con ellos los resultados obtenidos. Probablemente en este momento se sintieron más que nunca los verdaderos protagonistas de todo el trabajo realizado. A diferencia de lo que pensábamos antes de mostrarles las conclusiones,

reflejaron un gran interés por toda la información que compartimos e intervinieron de forma ordenada para hacer puntualizaciones o recordar alguna anécdota de aquellas clases en las que trabajamos con las traducciones. Uno de los aspectos que más les motivó para mantener la concentración durante la exposición que hicimos fue comprobar que los resultados de su grupo se mantenían por encima de los obtenidos en 1º ESO B en aspectos como el trabajo con conceptos culturales e interdisciplinares, la participación en el aula o la motivación con el trabajo realizado en casa. Incluso cuando comentamos que 1º ESO B había mejorado su nivel de participación a lo largo de la investigación más que 1º ESO A, un alumno señaló de manera muy acertada al ver el gráfico con los datos, «ya, pero es que nosotros estábamos en la cumbre y no podíamos mejorar tanto». Precisamente al comentar la información relativa a la participación, una alumna aportó un dato que no esperábamos, al confesar que ella hubiera participado más en las clases si no las hubiéramos grabado, porque la cámara le cohibía. Fue gratificante ver cómo disfrutaban compartiendo la información; cómo les motivaron los resultados obtenidos; y cómo a veces hacían sus propias interpretaciones, coincidiendo con las nuestras, antes incluso de terminar de ver la información que les teníamos preparada. Al finalizar, una amplia mayoría de estudiantes pidió que volviéramos a hacer traducciones a lo largo de este curso. Una alumna propuso que tradujéramos algún fragmento de *Crepúsculo* y algunos estudiantes más se comprometieron a pensar en otras posibles obras que pudieran ser interesantes, para extraer nuevos textos y poder hacer más traducciones.

7.3. Dificultades de la investigación

Afortunadamente se presentaron pocas dificultades durante la implementación de esta investigación, gracias a la actitud positiva del alumnado y al deseo constante de colaboración por parte de mis compañeros y compañeras del IES Rafael Pérez Estrada.

El problema más importante que tuvimos que solucionar para poder llevar a cabo nuestro trabajo estuvo relacionado con el hecho de que, tanto en 1º ESO A como en 1º ESO B, no todos los estudiantes eran bilingües. Tal y como explicamos en el capítulo 5 (apartado 5.2.3. *Participantes*), en el primer grupo había 5 estudiantes no bilingües, pero ninguno de ellos tenía adaptaciones curriculares; sin embargo, en el segundo grupo había ocho estudiantes no bilingües y, de ellos, tres tenían adaptaciones curriculares significativas. Esto dejaba bien claro que la investigación no podía realizarse con los dos grupos completos, puesto que, de haberlo hecho así, hubiéramos situado a 1º ESO B en una situación de clara desventaja respecto a 1º ESO A. Decidimos, por tanto, buscar la manera de trabajar solo y exclusivamente con el alumnado bilingüe de ambos grupos, que sí reflejaba características muy similares en la actitud, procedimientos y resultados académicos. Para hacerlo, tuvimos que disponer, tras consultarlo con la coordinadora del Proyecto Bilingüe y con la directiva del centro, de una hora de libre disposición semanal en la que el alumnado no bilingüe se marchaba a clases de Refuerzo de Lengua o Matemáticas y, por tanto, podíamos quedarnos en clase solo con los estudiantes bilingües. Con ello, solucionamos el problema, dada la necesidad de conseguir dos grupos similares para la investigación, con el fin de tener claro que, si observábamos diferencias significativas en los temas tratados en los objetivos de esta investigación, podíamos considerar que estas se debían al tipo de actividad empleada y no a las distintas características del alumnado de un grupo y otro.

No obstante, el hecho de poder disfrutar solo de una hora semanal con el alumnado bilingüe ralentizó nuestra labor de forma considerable e hizo que solo pudiéramos trabajar con tres textos. A pesar de ello, podemos decir que nos permitimos dedicar todo el tiempo que fue necesario a cada uno de estos fragmentos, con el fin de poder realmente realizar una reflexión profunda de los mismos y extraerles el mayor jugo posible. Además, como

primera toma de contacto seria con ejercicios de traducción, tres textos trabajados de forma adecuada en este estudio de caso podían ser suficientes para nuestro alumnado.

Un problema menor, pero que también cabe comentar, fueron las grabaciones que hicimos durante la corrección de las traducciones. La calidad de las mismas no era especialmente buena, no siempre se oía bien lo que decía el alumnado que se sentaba al final del aula y además algunos estudiantes prestaban en ocasiones más atención a la cámara que a los ejercicios, aunque esta no era afortunadamente la tónica habitual.

7.4. Futuras líneas de investigación

Puesto que los resultados obtenidos en este proceso de investigación son positivos respecto al uso de la traducción en la clase de inglés, nos proponemos en un futuro próximo otros trabajos de investigación que aborden el tema de la traducción en el aula de lenguas extranjeras desde un enfoque diferente. Nos referimos, por ejemplo, a la traducción de novelas gráficas y cómics o incluso de materiales de tipo audiovisual.

Por un lado, dado el escaso interés que tienen (y que también han demostrado en este trabajo) por la lectura, a nuestros estudiantes puede resultarles más innovador y más motivador el uso de novelas gráficas y cómics, relacionados con temas que por supuesto puedan ser de su agrado. Con ejercicios de traducción relacionados con este tipo de lecturas podemos conseguir las mismas ventajas que han acompañado nuestro trabajo con textos extraídos de obras de literatura infantil y juvenil, es decir, pueden ayudarnos de igual forma a transmitir conceptos propios de la cultura origen, a repasar en clase elementos lingüísticos, a fomentar el aprendizaje autónomo, a desarrollar distintos tipos de competencias clave (especialmente la competencia en conciencia y expresiones culturales, la competencia en comunicación lingüística, la competencia para aprender a aprender y la competencia digital), a trabajar con conceptos interdisciplinares y, por supuesto, a

incentivar la motivación y participación del alumnado en clase. Es más, quizá con obras de este estilo, más acordes con sus intereses y sus gustos por la lectura, esta motivación y participación pueden verse incluso mejoradas.

Además, la proliferación de obras de este tipo en los últimos años «seems to have been able to overcome the Manichean vision of the comic-book as something childish» (Romero, 2006, p. 93). Como explica este autor, «Both in terms of visual quality and literary writing, there has been a gradual specialization of the comic-book as a medium in its response both to cultural and social changes, and to technical improvements» (ibídem, p. 94). La variedad y la calidad de estos materiales hacen que se presenten, por tanto, como una buena alternativa y una herramienta útil de trabajo con el alumnado.

Por otro lado, ocurre lo mismo con los materiales audiovisuales: pueden ofrecernos oportunidades interesantes para trabajar la lengua extranjera de manera muy positiva con nuestros estudiantes, pero además, dado que vivimos en una era absolutamente digital y audiovisual, pueden suponer una motivación extra en nuestras aulas. Como explica Velasco (2012), «El cine y la televisión aportan un vasto abanico de posibilidades que enriquecerán y motivarán al alumno desde una perspectiva mucho más real en cuanto al uso de la lengua» (p. 1). Contamos además, hoy día, con recursos suficientes (pizarras digitales, internet, materiales audiovisuales de todo tipo...) para conseguir elaborar actividades de traducción atractivas con este tipo de materiales e implementarlas en el aula sin ningún tipo de problema.

Como consecuencia de los resultados obtenidos en el objetivo específico relacionado con nuestro deseo de fomentar el gusto por la lectura entre los adolescentes, nos planteamos también la posibilidad de investigar el uso de diversas herramientas en la asignatura de Inglés que puedan ayudarnos en este sentido. Como hemos visto, el trabajo que hemos realizado no ha mostrado resultados positivos al respecto y ello nos hace pensar

en otras posibles vías para animar a nuestros alumnos y nuestras alumnas a disfrutar de la lectura con una mayor motivación. Para ello, podríamos trabajar con cómics y novelas gráficas, como acabamos de comentar, o incluso con textos extraídos de revistas para adolescentes o de noticias de internet que puedan interesarles por cualquier motivo. Lo importante es que, poco a poco, consigan incluir la lectura como un hábito más en su vida cotidiana, independientemente del tipo de obra que lean. Coincidimos en este punto con Peredo y González (2007), cuando afirman lo siguiente:

es evidente que los jóvenes quieren libertad para elegir qué leer, pero eso no excluye la responsabilidad de los profesores como mediadores para sugerir lecturas acordes con el interés de los estudiantes. Es deseable que la escuela coadyuve a acercar a los estudiantes a lecturas con calidad literaria. [...] es evidente que si un estudiante tiene acceso a una mayor variedad de temas, títulos y autores estará en mejores posibilidades de elegir una lectura; en cambio, si su acceso a los materiales se restringe al libro de un autor elegido por el profesor, tendrá menos recursos para identificar y distinguir sus propios gustos (p. 652).

En cualquier caso, y dada la importancia que reside en la unión entre lengua y cultura, en futuros trabajos pretendemos poner en práctica proyectos que nos permitan acercar al estudiante a la cultura propia de la lengua que está aprendiendo, a través de ejercicios de traducción de diversa índole que consigan desarrollar su competencia en conciencia y expresiones culturales y que le hagan enriquecer su proceso de aprendizaje como lo han hecho las actividades usadas en este trabajo de investigación. No podemos pretender desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua sin prestar atención a su cultura porque, como señala Molina (2001), «La relación entre la cultura y el lenguaje se asienta no solo en el hecho de que el lenguaje es parte de la cultura [...], sino en que es la “condición” que hace posible la cultura» (p. 23). Esta misma autora cita a Dewey (1950, pp. 60-61) y añade que «Para el filósofo norteamericano Dewey, “la ‘cultura’ y todo lo que supone como distinto de la naturaleza es a la vez condición y producto del lenguaje”» (Molina, 2001, p. 23).

El proceso de reflexión continua que debemos llevar a cabo nos ayudará a usar la traducción como estrategia para el aprendizaje de la manera más innovadora posible, con el fin de conseguir la motivación del alumnado y, con ella, un acercamiento al aprendizaje de la lengua y de su cultura desde una perspectiva más interesante, más rica y más productiva. En este sentido, resulta importante la explicación que da Gamero (2005) acerca de cómo los ejercicios de traducción pueden favorecer nuestro aprendizaje mediante el uso de diferentes técnicas para traducir las referencias culturales:

En el caso de la adaptación, se pondrá de manifiesto que los estudiantes han tenido que desarrollar estrategias de creatividad, y controlar que la traducción no resultara incoherente dentro del texto. En la neutralización, en cambio, habrán tenido que parafrasear, habiendo buscado previamente la información en diccionarios [...] y habrán tenido que decidir qué tipo de información ofrecer [...] En cuanto a la ampliación, también habrá que parafrasear, y decidir sobre un mayor número de parámetros: cuánta información ampliar, dónde y cómo insertarla (p. 45).

En ningún caso podemos olvidar la necesidad de reflexionar sobre nuestra práctica docente, para detectar los puntos fuertes y débiles de nuestros estudiantes, y utilizar esta información para desarrollar futuros trabajos desde la investigación-acción. De esta manera, intentaremos ofrecer a nuestro alumnado un proceso de enseñanza y aprendizaje ajustado a sus necesidades y, al mismo tiempo, compartiremos experiencias con otros docentes que se planteen las mismas cuestiones que nosotros. Como afirman Carr y Kemmis (1988), citados por López (2014, p. 102),

La investigación en acción no trata de conseguir fórmulas pedagógicas sino de llegar a fórmulas de acción que ayuden a la superación de problemas, tomando decisiones que afecten al propio ejercicio profesional. Es lo que suele llamarse investigación activa y vinculada a la mejora de la calidad de la educación.

7.5. Últimas reflexiones sobre la influencia que este trabajo ha tenido en mi formación y en mi práctica docente

En el campo de la didáctica, se necesitan trabajos prácticos, que realmente ayuden al docente a ir mejorando el proceso de enseñanza y aprendizaje y a irse adaptando a las necesidades de su alumnado. Como explica Korthagen (2010, p. 408), «Teachers often [...] need prompt and concrete answers to situations (Eraut 1995). What they need is rather different from the more abstract, systematised and general expert-knowledge teacher educators often present to student teachers (Tom 1997).»

En esta línea se enmarca esta tesis doctoral, un trabajo de investigación que pretende responder de manera práctica a cuestiones que los docentes de lenguas extranjeras de todo el mundo se plantean de manera habitual, puesto que consideramos que hay «an urgent need for a different type of knowledge more connected with practical problems» (ibídem, p. 420).

Abordamos así nuestro trabajo desde la investigación-acción, adoptando un enfoque reflexivo, que, como indica Esteve (2004), se constituye en

Una propuesta alternativa y realista para la formación de profesorado que puede llegar a establecer un puente de unión entre la realidad del docente, las disciplinas teóricas y la investigación en el aula, siempre desde la vertiente práctica y de conexión con la experiencia de cada uno (p. 8).

De esta manera, «la formación se basa en la práctica y su eje central lo constituye un aprendizaje que parte de la experiencia y la práctica y se lleva a cabo a través de la reflexión sobre aquellas» (ibídem, p. 9).

De hecho, según Stake (1988), citado por el Grupo L.A.C.E. (2013, pp. 9-10), el aprendizaje es precisamente uno de los objetivos que persiguen los estudios de casos:

En cualquier ejemplo o caso posible lo que importa es su carácter único y específico y, desde luego, lo que podamos aprender de su indagación. [...] Ya que no se trata de buscar el caso representativo [...], hemos de estar atentos a lo que podemos aprender del estudio del caso concreto o del grupo de casos. El equilibrio y la variedad son importantes, pero la oportunidad para aprender resulta clave y esencial (Stake, 1998)

López (2014) defiende además la necesidad de que haya profesores motivados, entusiasmados con su trabajo, que utilicen la investigación-acción para acercarse a la realidad presente en sus aulas e intentar mejorarla en la medida de lo posible: «se trata de profesionales con entusiasmo y con una clara vocación docente que han establecido el firme compromiso de conseguir mejorar su trabajo, dedicándole a esta tarea las horas que sean necesarias» (p. 101).

No puedo sentirme más identificada con estas palabras, ya que para mí la motivación en esta tesis doctoral ha sido doble: por un lado, he podido trabajar con traducciones en el aula y, por el otro, he intentado comprobar la fiabilidad de una nueva herramienta en la clase de inglés para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno así mis dos grandes pasiones académicas y profesionales: la traducción, en la que me especialicé al estudiar la licenciatura de Traducción e Interpretación, y la docencia, que practico a diario al trabajar como profesora de inglés en un Instituto de Educación Secundaria.

Probablemente esa ilusión, esa motivación y esas ganas de ofrecer lo mejor de mí en mi práctica docente han favorecido el aprendizaje que me llevo con esta experiencia. De hecho, como afirma Perrenoud (2004b), el profesorado no puede descuidar su aprendizaje a través de la formación continua, ya que esta le aportará herramientas para adaptarse con mayor éxito a las características y necesidades propias de su alumnado:

el oficio se ejerce en contextos inéditos, ante públicos que cambian, en referencia a programas revisados, que se supone se basan en nuevos conocimientos, incluso nuevos enfoques o nuevos paradigmas. De ahí la necesidad de una formación continua [...], lo cual hace hincapié en el hecho de que los recursos cognitivos movilizados por las competencias deben estar *al día*, adaptados a condiciones de trabajo en evolución (p. 133).

En mi caso, con este trabajo he aprendido, entre otras cosas, a realizar una observación sistemática de lo que acontece en el aula, prestando una mayor atención a cada detalle, a cada intervención, a cada dato aportado por los estudiantes; he aprendido a llevar a cabo un proceso intenso de reflexión, necesario para poder organizar mis ideas y poder plasmarlas en el papel de la manera más clara y organizada posible; he aprendido a analizar la información de una manera más objetiva, mediante la triangulación y el uso de diferentes métodos, en diferentes momentos, siendo también más crítica conmigo misma y con los datos obtenidos.

En definitiva, esta tesis doctoral me ha permitido avanzar en mi formación académica, con el objetivo de poder volcar esa preparación, esas nuevas ideas e inquietudes en el aula, y poder así enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, trabajando de una manera diferente los elementos culturales que van siempre unidos a una lengua, ofreciendo la traducción como alternativa a los rutinarios ejercicios de gramática y vocabulario para repasar y aprender aspectos lingüísticos, estudiando conceptos interdisciplinares, acercándoles a obras de literatura infantil y juvenil, fomentando el aprendizaje autónomo y ayudándoles a crear un ambiente en clase que favorezca la comunicación, la participación y la motivación.

Por tanto, defendemos con este trabajo la necesidad de que el profesorado se acerque a «enfoques más reflexivos de la formación» (Esteve, 2004, p. 7). Perrenoud (2004b) defiende también que «saber organizar la propia formación continua es [...] mucho más que saber elegir con discernimiento entre varios cursos en un catálogo...» (p. 136). Además, de esta manera, complementaremos la formación obtenida en cursos o jornadas, que no siempre satisface nuestras necesidades como docentes, ya que

no encuentra respuestas a inquietudes tales como:

- Te preocupan las actitudes de tus alumnos hacia la LE que están estudiando. Estás tratando de promover actitudes positivas hacia el aprendizaje de otras lenguas. Quieres descubrir cuáles son las actitudes de tus alumnos y si cambian a lo largo del curso...
- Eres muy meticuloso y organizado y planificas muy bien tus clases, pero por alguna razón nunca salen como habías previsto. Quieres descubrir por qué pasa esto.
- Has incorporado una nueva manera de enseñar, por ejemplo, el proceso de escritura. Quieres averiguar si tus alumnos encuentran útil el nuevo enfoque metodológico. (Esteve, 2004, p. 7)

Por todo ello, consideramos que debemos realizar nuestro trabajo desde la práctica reflexiva y desde la investigación-acción, y coincidimos con Piñero, Rondón y Piña (2007) al defender que la labor del docente va mucho más allá de la mera transmisión de contenidos:

el rol del docente en la actualidad ha transcendido el papel de trasmisor de conocimiento. Se requiere ahora, un profesional que perciba su rol como facilitador y mediador de aprendizajes y que está en capacidad no solo de interpretar y aplicar un currículo, sino de recrearlo y construirlo él mismo identificando la variedad de opciones pedagógicas y de contenido que se le presentan, a fin de optar por la más adecuada a cada circunstancia, a las particularidades de su grupo de alumnos y del tema tratado.

El docente entonces, ha de ser capaz de elaborar, cooperativamente, un proyecto educativo y un proyecto pedagógico para su escuela; que sepa buscar y seleccionar información; que sea capaz de identificar las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos y convertirlas en currículo para la enseñanza; que sabe organizar el trabajo en grupo entre sus alumnos y participar y cooperar él mismo en el trabajo grupal con sus colegas; que tiene la capacidad para reflexionar crítica y colectivamente sobre su rol y sobre su práctica (p. 179).

Este trabajo ha supuesto un reto constante para poder conseguir estos objetivos, pero también un enriquecimiento enorme tanto a nivel profesional como personal.

Finalizamos así esta tesis doctoral con la satisfacción de haber aprendido mucho y de poder compartir experiencias, así como con la ilusión de abordar nuevos proyectos que sigan guiando nuestra práctica docente y nos ayuden a continuar creciendo en nuestra profesión.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

- Adaskou, K., Britten, D. & Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*, 44(1), pp. 3-10. doi: 10.1093/elt/44.1.3 (Consultado el 12 de noviembre de 2014).
- Agustín Llach, M. P., & Barreras Gómez, A. (2007). Children's characteristics in vocabulary acquisition and use in the written production. *Revista Española De Lingüística Aplicada*, 20, pp. 9-26. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514258> (Consultado el 5 de diciembre de 2014).
- Akther, A. (2014). *Role of warm-up activity in language classroom: a tertiary scenario* (Tesis Doctoral). Dhaka, Bangladesh: BRAC University. Recuperado de <http://dspace.bracu.ac.bd/bitstream/handle/10361/3553/10303010.pdf?sequence=1> (Consultado el 16 de febrero de 2015).
- Alcarazo López, N., & López Fernández, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *RedELE*, 26. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2014_26/2014_redELE_26_00ALCARAZO-LOPEZ.pdf?documentId=0901e72b818b47ad (Consultado el 2 de febrero de 2015)
- Álvarez Álvarez, C., & San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/20644/11/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf (Consultado el 4 octubre de 2014).
- Álvarez Esteban, R. (2003). Las preguntas de respuesta abierta y cerrada en los cuestionarios. Análisis estadístico de la información. *Metodología de Encuestas*, 5(1), pp. 45-54. Recuperado de <http://casus.usal.es/pkp/index.php/MdE/article/view/932/873> (Consultado el 12 de marzo de 2015).
- Álvarez Rodríguez, R., Corchado, M. T., & Oncins, J. L. (1992). La traducción consecutiva/simultánea como práctica contrastiva en la enseñanza para fines generales y específicos. En P. Fernández Nistal (coord.), *Estudios de traducción*:

Primer Curso Superior de traducción: Inglés/Español, pp. 71-78. Valladolid: Universidad de Valladolid, Instituto de Ciencias de la Educación.

Álvarez, B. A., Mieres, C. G., & Rodríguez, N. G. (2011). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 5(2), pp. 1-13. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/53/public/53-42-2-PB.pdf> (Consultado el 9 de mayo de 2014).

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Colección Paidós Educador. México: Paidós Mexicana. Recuperado de <https://mayestra.files.wordpress.com/2013/03/bibliografic3ada-de-referencia-investigac3b3n-cualitativa-juan-luis-alvarez-gayou-jurgenson.pdf> (Consultado el 7 de febrero de 2014).

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy*. New York: Longman Publishing.

Angulo Rasco, F., & Vázquez Recio, R. (2003). Los Estudios de casos en Educación. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo (coords.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Archidona: Aljibe.

Arnold, J., & Fonseca Mora, M. C. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: a brain-based perspective. *International Journal of English*, 4(1), pp. 119-136. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5320/Multiple_intelligence_theory_and_foreign.pdf?sequence=2 (Consultado el 10 de abril de 2015).

Arnold, J., & Fonseca Mora, M. C. (2015). Language and cultural encounters: Opportunities for interaction with native speakers. En D. Nunan y J. C. Richards (eds.), *Language Learning Beyond the Classroom*. New York: Taylor & Francis, Routledge, pp. 225-234. Recuperado de https://www.academia.edu/5343569/Language_and_Cultural_Encounters_Opportu

nities_for_interaction_with_native_speakers (Consultado el 19 de octubre de 2015).

Arriba García, C. d. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Textos*, 8, pp. 269-284. Recuperado de http://ruc.udc.es/bitstream/2183/7979/1/LYT_8_1996_art_17.pdf (Consultado el 2 de febrero de 2015).

Arriba García, C. d. (1997). Traducción tradicional vs. Traducción pedagógica. En Cantero et al. (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), pp. 241-247. doi: 10.1093/elt/41.4.241 (Consultado el 9 de octubre de 2014).

Atkinson, D. (1993). *Teaching monolingual classes*. Londres: Longman.

Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), pp. 9 – 32. doi: 10.2307/3586949. (Consultado el 29 de mayo de 2014).

Balestrini, M. (2003). *Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación*. (3ª ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Consultores Asociados. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/158963693/Como-Se-Elabora-El-Proyecto-de-Investigacion-Balestrini-7ma#scribd> (Consultado el 23 de marzo de 2014).

Ballester Casado, A., & Chamorro Guerrero, M. D. (1991). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. En S. Montesa & A. Garrido (eds.), *Actas del tercer Congreso de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*. Málaga, ASELE, pp. 393-402. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0391.pdf (Consultado el 12 de febrero de 2014).

Baralo, M. (1996). Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. En M. Rueda et al. (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas*

del Congreso Internacional de ASELE. León, 5-7 octubre de 1995. León: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León, pp. 63-68. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0062.pdf (Consultado el 19 de octubre de 2014).

Barker, D. (2003). Why English Teachers in Japan need to learn Japanese. *The Language Teacher Online*. Recuperado de http://jalt-publications.org/old_tlt/articles/2003/02/barker (Consultado el 16 de octubre de 2014).

Barrios Espinosa, M. E., & García Mata, J. (2006). *Formación en didáctica de lenguas extranjeras a través de la observación en el aula*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Barrios, Z., Reyes, L. M., & Muñoz Cabas, D. (2009). Desarrollo de competencias a través de proyectos de investigación. *Telos*, 11(2), pp. 229-243. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312517007> (Consultado el 17 de marzo de 2014).

Barro, A., Jordan, S., & Roberts, C. (2001). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. En M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 82-103.

Bassnett-McGuire, S. (2002). *Translation Studies* (3ª ed.). London: Methuen. Recuperado de http://www.translationindustry.ir/Uploads/Pdf/Translation_Studies_3rd_Ed_-_Bassnett_Susan_%28Routledge%29.pdf (Consultado el 27 de abril de 2014).

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), pp. 544-559. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf> (Consultado el 8 de febrero de 2015).

Beltrán Llera, J. A. (1999). La nueva frontera de la instrucción. *Revista de Educación* 320, pp. 99-119. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de->

educacion/articulosre320/re3200507982.pdf?documentId=0901e72b81270973

(Consultado el 28 de noviembre de 2014).

Blázquez Ortigosa, A. (2010). Metodología de enseñanza del inglés como segunda lengua. *Innovación y experiencias educativas*, 30. Recuperado de http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_30/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_02.pdf (Consultado el 27 de septiembre de 2014).

Boggino, N., & Rosekrans, K. (2009). *Investigación-acción, reflexión crítica sobre la práctica educativa: Orientaciones prácticas y experiencias*. Alcalá de Guadaira (Sevilla): MAD.

Bolaños Cuéllar, S. (2011). Gregory Rabassa's Views on Translation. *Forma y Función*, 24(1), pp. 107-129. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21922416006> (Consultado el 4 de abril de 2014).

Borja Orozco, M., Alonso Galeano, A., & Ferrer Franco, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de Literatura Colombiana* 27, pp. 157-177. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3885899> (Consultado el 7 de octubre de 2014).

Bot, K. D., Ginsberg, R. B., & Kramsch, C. (1991). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Philadelphia; Amsterdam: John Benjamins.

Breslin, M., & Buchanan, R. (2008). On the case study method of research and teaching in design. *Design Issues*, 24(1), pp. 36-40. doi: 10.1162/desi.2008.24.1.36 (Consultado el 3 de octubre de 2014).

Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm> (Consultado el 19 de septiembre de 2014).

Briggs, M. (2001). *Teacher and Student Attitudes to English-Only & L1 in the EFL Classroom*. (MA Dissertation). University of Bristol.

- Brown, G., & Atkins, M. (2002): *Effective teaching in Higher Education*. London; New York: Routledge. Recuperado de [http://lib.yudharta.ac.id/ebook/e-book%20scl/%5BMadelein Atkins%5D Effective Teaching in Higher Edu%28 BookFi.org%29.pdf](http://lib.yudharta.ac.id/ebook/e-book%20scl/%5BMadelein%20Atkins%5D%20Effective%20Teaching%20in%20Higher%20Education%20BookFi.org%29.pdf) (Consultado el 27 de mayo de 2014).
- Brown, H. D. (1986). Learning a second culture. En J. M. Valdes (ed.), *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press, 33-48.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents.
- Bueno, A. (1995). Sociolinguistic and Sociocultural Competence. En N. McLaren y D. Madrid (eds.), *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil, pp. 345-374.
- Buitrago, S. H., Ramírez, J. F., & Ríos, J. F. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), pp. 721 - 737. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a16> (Consultado el 18 de diciembre de 2014).
- Burden, P. (2000): The use of the students' mother tongue in monolingual English 'conversation' classes at Japanese universities. *The Language Teacher Online Editor* 24(6), pp. 1-5. Recuperado de http://jalt-publications.org/old_tlt/articles/2000/06/burden (Consultado el 19 de octubre de 2014).
- Burns, A. (2005). Action research. En E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Rev. Esp. Salud Publica*, 76(5), pp. 409-422. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v76n5/colabora3.pdf> (Consultado el 26 de enero de 2015).

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. doi: 10.1093/applin/I.1.1 (Consultado el 29 de septiembre de 2014).
- Cantero García, V. (2014). La mejora de la competencia lingüística desde la interacción comunicativa: Una propuesta para la enseñanza bilingüe. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, pp. 81-104. doi:10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46833. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/46833/43945> (Consultado el 19 de agosto de 2015).
- Cantero García, V., & Aarli, G. (2012). El Proyecto Lingüístico de Centro y el Currículo Integrado de Lenguas: dos instrumentos pedagógicos indispensables en la educación bilingüe. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, pp. 107-135. doi:10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39919. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/39919/38385> (Consultado el 14 de julio de 2015).
- Carbonell I Cortés, O. (1999). *Traducción y Cultura: de la ideología al texto*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: Fundamentos filosóficos. *Revista De Teoría y Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 13, pp. 125-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/652/65216719007.pdf> (Consultado el 16 de septiembre de 2015).
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Técnica crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carretero Ramos, A. (2010). *Respuesta de la institución escolar en la etapa de Educación Secundaria ante las necesidades educativas específicas de las personas altamente capacitadas: una mirada desde el área de las Lenguas Extranjeras. Estudio de un caso* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga.

Carretero Ramos, A. (2011). La interculturalidad en el área de lenguas extranjeras: una oportunidad para el desarrollo cognitivo de orden superior, la comprensión del otro y la resolución de conflictos. En *Actas de II Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos*. Málaga: Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación.

Carretero Ramos, A., & Sáenz Francés, J. M. (2007). Puesta en marcha de la formación del profesorado implicado en el Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía desde el Centro del Profesorado de Málaga. En *Actas del I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado"*. Barcelona: ICE.

Carretero Ramos, A., & Sáenz Francés, J. M. (2010). El perfil profesional del docente en los centros bilingües andaluces: una reflexión desde la asesoría lingüística del Centro del Profesorado de Málaga. Comunicación presentada en *I Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos (CIEB)*. Madrid, 14 al 16 de junio.

Carson, E. & Kashihara, H. (2012). Using L1 in the L2 classroom: The students speak. *The Language Teacher*, 36(4), pp. 41-48.

Castañeda, M. B., Cabrera, A. F., Navarro, Y., & de Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS. Un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. Porto Alegre: EDIPUCRS

Celaya Villanueva, M. L. (1992): *Transfer in English as a foreign language: a study of tenses*. Barcelona: PPU.

Cerezo Ceballos, L. (en prensa). Type and amount of input-based practice in CALI: The revelations of a triangulated research design. *Language Learning & Technology*, 20(1). (Consultado el 17 de agosto de 2015).

Cerezo Ceballos, L., Corpas Pastor, G., & Leiva Rojo, J. (2002). Aplicaciones didácticas y profesionales de los sistemas hipertextuales para la tr@ducción. *Trans*, 6, pp. 145-159. Recuperado de http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_6/t6_145-159_LCerezo.pdf (Consultado el 2 de octubre de 2015).

- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, 12, pp. 157-168. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf (Consultado el 7 de octubre de 2014).
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Comas Arnau, D. (2008). *Manual de evaluación para políticas, planes, programas, y actividades de juventud*. Madrid: Injuve. Recuperado de http://issuu.com/injuve/docs/manual_domingo_comas_completo?e=1146785/2589151 (Consultado el 29 de septiembre de 2014).
- Consejería de Educación. (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (2001): *Second Language Learning and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Coperías Aguilar, M. J. (1997). La cultura como elemento inherente en el aprendizaje de una segunda lengua. En J. L. Ota, I. Fortanet, & V. Codina (eds.), *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 549-554.
- Corbacho Sánchez, A. (2005). Notas sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras con especial referencia al alemán empresarial. *Revista De Enseñanza Universitaria*, 26, pp. 35-44. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/26/03%20corbacho.pdf> (Consultado el 18 de octubre de 2014).
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (4ª ed.). Thousand Oaks: Sage.

Córdoba Caro, L. G.; García Preciado, V.; Luengo Pérez, L. M.; Vizuete Carrizosa, M., & Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), pp. 83-96. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/110361/126942> (Consultado el 13 de noviembre de 2014).

Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.

Council of Europe (2000). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf (Consultado el 19 de julio de 2015).

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Instituto Cervantes, trad.). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Consultado el 19 de julio de 2015).

Coy, M. N. (2010). El alumno como parte activa en el proceso de enseñanza / aprendizaje de inglés para fines específicos/The student as an active part in the teaching / learning process of English for specific purposes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, pp. 231-251. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA1010110231A/18722> (Consultado el 17 de enero de 2015).

Coyle, D. (1999). The next stage? Is there a Future for the Present? The legacy of the 'communicative approach'. *Francophonie*, 19, pp. 13-16.

- Cruz, M. A. de la. (1999). Formación del profesor universitario en métodos. En J. Ruiz Carrascosa (coord), *Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria*. Jaén: Univesidad de Jaén
- Cuéllar Lázaro, C. (2004). Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de lenguas. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 6, pp. 41-57. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1027635> (Consultado el 25 de febrero de 2015).
- Cunningham, G. K. (1998). Assessment in the classroom: Constructing and interpreting tests. *Australian Journal of Teacher Education*, 23(1). London: Falmer Press. doi: 10.14221/ajte.1998v23n1.5 (Consultado el 23 de diciembre de 2014).
- Curell Aguilà, C. (2013). La traducción literaria como práctica pedagógica. *Onomázein: Revista De Lingüística, Filología y Traducción De La Pontificia Universidad Católica De Chile*, 28, pp. 1-13. doi: 10.7764/onomazein.28.2. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134530174001.pdf> (Consultado el 2 de febrero de 2015).
- Davies, A. (1993). Speculation and empiricism in applied linguistics. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics* 4, pp. 14-25. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360835.pdf> (Consultado el 23 de marzo de 2015).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. (3ª ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz Alarcón, S., & Menor Campos, E. (2013). La traducción inversa, instrumento didáctico olvidado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Lenguaje y Textos*, 38, pp. 169-178. Recuperado de http://www.etea.com/c/document_library/get_file?p_l_id=103702&groupId=10192&folderId=138194&name=DLFE-10496.pdf (Consultado el 7 de febrero de 2015).
- Dimitrov, D. M., & Rumrill, P. D. (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. *Work*, 20, pp. 159-165. Recuperado de

http://www.phys.lsu.edu/faculty/browne/MNS_Seminar/JournalArticles/Pretest-posttest_design.pdf (Consultado el 17 de marzo de 2015).

Dingwaney, A., & Maier, C. (1995). *Between languages and cultures: Translation and cross-cultural texts*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Dinkelman, T. (1997). The promise of action research for critically reflective teacher education. *The Teacher Educator*, 32(4), pp. 250-274. doi:10.1080/08878739709555151. (Consultado el 28 de junio de 2015).

Donoso-Vázquez, T. y Sánchez Martín, A. (2013). *Orientación educativa y profesional. Estudio de casos*. Barcelona: ISEP.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. (2a ed.). New York: Routledge.

Duff, A. (1992). *Translation*. (3ª ed.). Oxford: Oxford University Press.

Duran, E. B., & Costaguta, R. N. (2008). Experiencia de enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los estudiantes en un curso de simulación. *Formación Universitaria*, 1(1), pp. 19-28. doi: 10.4067/S0718-50062008000100004. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v1n1/art04.pdf> (Consultado el 3 de agosto de 2015).

Edstrom, A. (2006). L1 Use in the L2 Classroom: One Teacher's Self-Evaluation. *The Canadian Modern Language Review*, 63(2), pp. 275 – 292. Recuperado de https://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/canadian_modern_language_review/v063/63.2edstrom.html (Consultado el 23 de septiembre de 2014).

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción [Action research for educational change]*. Madrid: Morata.

- Ellis, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Informe al Ministerio de Educación*. (G. Abio, J. Sánchez y A. Yagüe, trad.). Auckland Uniservices Limited. New Zealand: Ministry of Education. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029 (Consultado el 29 de septiembre de 2014).
- Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *Exploring Language Pedagogy Through Second Language Acquisition Research*. New York: Routledge.
- Elorza Amorós, I. (2000). Textos técnicos: de los conocimientos previos al conocimiento compartido en la enseñanza de ESP. En J. M. Ruiz, P. H. Sheerin y C. Estébanez (eds.), *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa*. Valladolid: Universidad de Valladolid-Centro Buendía, pp. 109-118.
- Elorza Amorós, I. (2005). *Aspectos de la didáctica del inglés para fines específicos. La traducción especializada como método de evaluación formativa y de autoevaluación*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/75053/1/84-7800-506-4.PDF> (Consultado el 7 de noviembre de 2014).
- Enríquez Aranda, M. M. (2003). La traducción en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua inglesa: Materiales de estudio. *Elia: Estudios De Lingüística Inglesa Aplicada*, 4, pp. 117-137. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/elia/4/7.%20enriquez.pdf> (Consultado el 3 de febrero de 2015).
- Escutia, M. (2005). El uso de la traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera: El caso de los pronombres clíticos en español. *Atlantis*, 27(1), pp. 39-51. Recuperado de <http://www.researchgate.net/publication/28084100> El uso de la traduccin en el

aprendizaje de una lengua extranjera El caso de los pronombres clíticos en
Español (Consultado el 24 de abril de 2014).

Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Zaragoza: FAEA. Recuperado de http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf (Consultado el 26 de enero de 2015).

Esteve Ruescas, O., & Atienza Cerezo, E. (2015). Tender puentes entre lenguas y culturas. *Cuadernos De Pedagogía*, 458, pp. 34-39.

Esteve Ruescas, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. En *Actas del Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf (Consultado el 14 de septiembre de 2015).

Estrada, L. (2009). La evaluación de las competencias generales en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras. *Ikala: Revista De Lenguaje y Cultura*, 14(22), pp. 153-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2550/255020476006.pdf> (Consultado el 6 de junio de 2014).

Fadde, P. J., Aud, S., & Gilbert, S. (2009). Incorporating a Video-Editing Activity in a Reflective Teaching Course for Preservice Teachers. *Action in Teacher Education*, 31(1), pp. 75-86. doi:10.1080/01626620.2009.10463512. (Consultado el 27 de febrero de 2015),

Fantini, A. E. (ed.). (1997). *New ways in teaching culture*. Alexandria, VA: TESOL.

Félix Fernández, L., & Ortega Arjonilla, E. (eds.). (1997). *Lecciones de teoría y práctica de la traducción*. Málaga: Universidad de Málaga.

Fernández de Haro, E., Romero Mariscal, L., & Núñez Delgado, M. P. (2012). Análisis de las competencias profesionales del profesor universitario de lengua y literatura y su

didáctica: Un estudio de caso. *Porta Linguarum: Revista Internacional De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 18, pp. 61-78. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4593034> (Consultado el 2 de septiembre de 2015).

Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*, 7. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/205939052/Fernandez-Lisette-Como-Analizar-Datos-Cualitativos#scribd> (Consultado el 5 de marzo de 2015).

Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del s. XXI. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 1, pp. 4-8. Praxis. Recuperado de <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/competenciaprofesionales.pdf> (Consultado el 2 de septiembre de 2015).

Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Providence: LAB. Recuperado de: http://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf (Consultado el 17 de enero de 2015).

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), pp. 219-245. doi: 10.1177/1077800405284363 (Consultado el 8 de noviembre de 2014)

Fonseca Mora, M. C. (2004). Multiple Intelligences Theory as a framework for teaching English to teenagers in Spanish context. En P. Montijano (ed.), *A TEFL Methodology*. Málaga: Aljibe. Recuperado de https://www.academia.edu/4025735/Multiple_Intelligences_Theory_as_a_framework_for_teaching_English_to_teenagers_in_Spanish_context (Consultado el 17 de octubre de 2015).

Fonseca Mora, M. C. (2005). El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas. En M. Navarro et al., *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia: Servicio Publicaciones UCAM, pp. 55-79. Recuperado de

https://www.academia.edu/4025647/EL_COMPONENTE_AFFECTIVO_EN_EL_APRENDIZAJE_DE LENGUAS (Consultado el 3 de noviembre de 2015).

Fonseca Mora, M. C. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje. En *Actas del Programa de formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera 2006-2007*. Instituto Cervantes, Múnich. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/03_fonseca.pdf (Consultado el 17 de octubre de 2015).

Fonseca Mora, M. C., & Toscano Fuentes, C. (2007). Fostering teenagers' willingness to learn a foreign language. En F. Rubio Alcalá (ed.), *Self-esteem and foreign language learning*. New Castle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 128-143. Recuperado de https://www.academia.edu/1432557/FOSTERING_TEENAGERS_WILLINGNESSTO_LEARN_A_FOREIGN_LANGUAGE (Consultado el 23 de octubre de 2015).

Foster, P. (1999). Key concepts in ELT: task-based learning and pedagogy. *ELTJ* 53(1), pp. 69-70. Recuperado de <http://esatc.hutc.zj.cn/jpkc/om/wx/Task-based%20learning%20and%20pedagogy.pdf> (Consultado el 12 de junio de 2014).

Galindo Merino, M. M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿por qué no? *ELUA. Estudios de Lingüística*, 25, pp. 163-204. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/21644/1/ELUA_25_06.pdf (Consultado el 22 de septiembre de 2014).

Gamero Pérez, S. (2005). *Traducción alemán-español: aprendizaje activo de destrezas básicas: guía didáctica*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

García Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. España: Almendralejo. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf (Consultado el 12 de marzo de 2015).

- García Yebra, V. (1985): Traducción y enseñanza de las lenguas extranjeras, en F. Fernández (ed). *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España*. Valencia, Universidad de Valencia, pp. 143-154.
- García Yebra, V. (1989). *En torno a la traducción*. Madrid: Gredos.
- García Yebra, V. (2004). *Traducción y enriquecimiento de la lengua del traductor*. Madrid: Gredos.
- García-Cano Lizcano, M. P. (2015). *Investigación-acción en el aula de inglés de la ESO* (Tesis Doctoral). Universidad de Castilla La Mancha. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7435/TESIS%20Garc%C3%ADa%20Cano%20Lizcano.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado el 15 de enero de 2015).
- García-Medall Villanueva, J. A. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 3, pp. 113-140. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=231099> (Consultado el 19 de abril de 2014).
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. (2ª ed.) [*Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*]. México: Fondo de Cultura económica. Recuperado de http://epistemologia-doctoradounermb.bligoo.es/media/users/16/812365/files/142090/ESTRUCTURAS_DE_LA_MENTE_-_Howard_Gadrner.pdf (Consultado el 23 de julio de 2015).
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas, *Revista Complutense de Educación*, 20(2), pp. 275-291. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909220275A/15280> (Consultado el 23 de agosto de 2015).
- Gierden Vega, C. (2002). La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE. *Encuentro: Revista De Investigación e Innovación En La Clase De Idiomas*, 13-14, pp. 90-100. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/982/La%20Traducci%C3%B3n%20Pedag%C3%B3gica%20como%20Ejercicio%20Integrativo%20en%20la%20>

Did%C3%A1ctica%20del%20Alem%C3%A1n%20como%20LE.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Consultado el 3 de febrero de 2015).

Gómez Esquivel, G. (2010). Investigación-acción. *Relingüística Aplicada*, 7. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Mexico. Recuperado de http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.htm (Consultado el 17 de enero de 2015).

Gómez Montes, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso* 28, pp. 199–214. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370936> (Consultado el 18 de junio de 2015).

González Davies, M. (2002). Translation in Foreign Language Learning: Sleeping with the Enemy? *A.P.A.C. of News*, 44, pp. 64-74.

Gonzalez, M. V., & Atienza, E. (2010). El docente reflexivo: Ventajas e inconvenientes del portafolio docente. *Lenguaje*, 38(1), pp. 35-64. Recuperado de http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/23845/atienza_lenguaje38.pdf?sequence=1 (Consultado el 13 de septiembre de 2015).

González, P., & Fernández, L. (2013). La referencia a L1 y L2 en el ELE: propuestas a partir de un corpus de aprendices. *Nebrija*, 13. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-referencia-a-l1-y-l2-en-el-ele> (Consultado el 18 de septiembre de 2014).

Goyette, G., & Lessard-Hèbert, M. (1988). *La investigación-acción: Sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación* [La Recherche-Action: Ses Fonctions, Ses Fondements et Son Instrumentation]. Barcelona: Laertes.

Grupo L.A.C.E. (2013). Los estudios de caso. Barcelona: Universidad de Barcelona. Depósito digital. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/33367/7/reunid_Los%20estudios%20de%20caso_2012.pdf (Consultado el 3 de octubre de 2014).

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 105-117. Recuperado de <https://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Guba%20&%20Lincoln%201994.pdf> (Consultado el 24 de enero de 2015).
- Gutiérrez Quintana, E. (2008). Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente. En *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*. Alicante, 19-22 de septiembre de 2007: Servicio de Publicaciones, pp. 611-617.
- Gutiérrez, R. (2005). El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras. *Carabela*, 57, pp. 25-48.
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2011). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers* (2ª ed.). New York; London: Teachers College Press.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Hatim, B., & Mason, I. (1995). *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso* (S. Peña, trad.). Barcelona: Ariel.
- Hernández Reinoso, F. L. (1999-2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, pp. 141-153. Recuperado de <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf> (Consultado el 23 de mayo de 2014).
- Hernández, M. R. (1996). La traducción pedagógica en la clase de E/LE. En Celis, A., Heredia, J. R. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del VII Congreso de ASELE*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, pp. 249-255. Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf

(Consultado el 4 de febrero de 2015).

Higgs, Theodore V., & Clifford, R. (1982). The push towards communication. In Theodore V. Higgs (ed.), *Curriculum, competence, and the foreign language teacher*. (pp. 57–79). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Holmes, D. (2004). *Speaking activities for the classroom*. Recuperado de http://www.noblepath.info/speaking/apeaking_activities.pdf (Consultado el 21 de diciembre de 2014).

House, J. (2014). *Translation: A multidisciplinary approach*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Howatt, A. P. R. (1987). From structural to communicative. En R. B. Kaplan (ed.), *Annual Review of Applied Linguistics*, 8. Cambridge: Cambridge University Press.

Hueso, A., & Cascant, J. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación*. València: Universitat Politècnica de València.

Hurtado Albir, A. (1988). Hacia un enfoque comunicativo de la traducción. En L. Miquel López & N. Sans Bauleñas (eds.), *II Jornadas Internacionales de Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura, pp. 53-79.

Hurtado Albir, A. (1994). Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas. En J. Agustín (ed.), *Traducción, Interpretación, Lenguaje. Actas III Congreso Internacional Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre, pp. 67-89.

Hurtado Albir, A. (1996). *La Enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Ibarra Sáiz, M., & Rodríguez Gómez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: Reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 14(4), pp. 73-85. Recuperado de

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1327436370.pdf (Consultado el 26 de mayo de 2014).

Irizar Valdés, A. (1996). *El Método de la Enseñanza de Idiomas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Jacob, A. (1985). *Metodología de la investigación acción*. Buenos Aires: Humanitas.

Janulevien, V., & Kavaliauskien, G. (2002). Promoting the fifth skill in teaching ESP. En *English for Specific Purposes World*. Recuperado de http://www.esp-world.info/Articles_2/Promoting%20the%20Fifth%20Skill%20in%20Teaching%20ESP.html (Consultado el 18 de julio de 2015).

Jiménez Trens, A. (2006). *El profesorado de la educación secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26875.pdf> (Consultado el 25 de julio de 2015).

Jimeno Zuazu, A., & Jiménez Berrio, F. (2014). ComunicArte. Una propuesta para la enseñanza de contenido cultural en el aula de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 10, pp. 125-135. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4862089.pdf> (Consultado el 9 de noviembre de 2014).

Jones, S. (1993). Cognitive learning styles: Does awareness help? A review of selected literature. En *Language Awareness*, 2(4), pp. 195-207. doi: 10.1080/09658416.1993.9959834 (Consultado el 26 de septiembre de 2014).

Juhász, J. (1970). *Probleme der Interferenz*. Munich: Hueber.

Junta de Andalucía (2004). *Plan de Fomento del Plurilingüismo*. Una política lingüística para la sociedad andaluza. Sevilla: Consejería de Educación. Recuperado de <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@vinternacional/documents/documento/jc80302.pdf> (Consultado el 19 de julio de 2015).

Kaneko-Marques, S. M. (2015). Reflective teacher supervision through videos of classroom teaching. En *Profile*, 17(2), pp. 63-79. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5139511.pdf> (Consultado el 11 de octubre de 2015).

Kavaliauskienė, G., & Kaminskienė, L. (2007). Translation as a learning tool in English for specific purposes. En *Kalbotyra* 57(3), pp. 132-140.

Kerr, P. (2014). *Translation and Own-language activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kessler, J., & Keatinge, D. (2009). *Research in second language acquisition: Empirical evidence across languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Kim, S. H. O., & Elder, C. (2005). Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: a cross-linguistic functional analysis of teacher talk. *Language Teaching Research*, 9(4), pp. 355 – 380. doi: 10.1191/1362168805lr1730a. (Consultado el 19 de mayo de 2014).

Kindelán Echevarría, M. P. (1998-1999). How to Incorporate Strategy Training into the Foreign Language Curriculum. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 5-6, pp. 325-354. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=175358> (Consultado el 26 de marzo de 2014).

Kohn, A. (2006). The Trouble with Rubrics. *English Journal*, 95(4). Recuperado de <http://www.alfiekohn.org/teaching/rubrics.pdf> (Consultado el 23 de noviembre de 2014).

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), pp. 77–97. Recuperado de <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/29535> (Consultado el 1 de junio de 2014).

Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 36(4), pp. 407-423. doi: 10.1080/02607476.2010.513854 (Consultado el 27 de mayo de 2014).

- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, Londres.
doi: 10.2307/3586393 (Consultado el 12 de julio de 2015).
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- La Rocca, M. (2007). *El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. (Tesis doctoral). Universitat de Vic.
Recuperado de https://www.academia.edu/1955738/El_Taller_de_traducci%C3%B3n_una_metodolog%C3%ADa_did%C3%A1ctica_integradora_para_la_ense%C3%B1anza_universitaria_de_la_traducci%C3%B3n (Consultado el 17 de noviembre de 2014).
- Lado, R. (1973). *Lingüística contrastiva, lengua y culturas*. Madrid: Ediciones Alcal, Colección Romania.
- Lantolf, J. P., & Labarca, A. (1987). *Research in second language learning: Focus on the classroom*. Norwood, N. J: Ablex.
- Lara-Porras, A. M., Roman-Montoya, Y., & Alfonso-Uxo, A. (2011). Software interactivo de aprendizaje de SPSS. *Investigacion Operacional*, 32(2), pp. 168-178.
Recuperado de <https://rev-inv-ope.univ-paris1.fr/files/32211/32211-08.pdf> (Consultado el 13 de julio de 2015).
- Larrea, E. (2002). Should we (or should we not) use L1 in the communicative English classroom? *Approach. A Journal for English Language Teaching in Cuba*, 12. ALC Asociación de Linguistas de Cuba. Recuperado de <http://api.ning.com/files/ixm8XRTHkrgBIDCNnZa9RfBJbbwKWOUJYArSigJfKt0/UsingL1intheEFLClassroom.pdf> (Consultado el 21 de septiembre de 2014).
- Larsen-Freeman, D. (1980). *Discourse analysis in second language research*. Rowley: Newbury House.

- Laviosa, S. (2014). *Translation and language education: Pedagogic approaches explored*. New York; Abingdon, Oxon: Routledge.
- Lee, J., & VanPatten, B. (1995). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw Hill.
- Leonardi, V. (2010). *Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From Theory to Practice*. Berne, IN, USA: Peter Lang AG.
- Levine, G. S. (2011). *Code Choice in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Liceras, J. M. (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Linde López, A. (1994). La traducción en el aula como técnica de aprendizaje del inglés para fines específicos. En R. Martín-Gaitero (ed.), *V Encuentros complutenses en torno a la traducción*. Madrid: Editorial Complutense, pp. 129-134.
- Linder, D. (2002). Translation. *English Teaching Professional*, 23, pp. 39-41.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. (F. García Clemente, trad.). Madrid: Cambridge University Press.
- Llopis García, R. (2007). Procesamiento del input y mejora en el output para el aprendizaje de segundas lenguas. *Nebrija*, 1(1), pp. 100-123. Recuperado de: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f00ab4512b.pdf (Consultado el 13 de junio de 2014).
- López López, M. C., & Sánchez Fernández, S. (1997). Multiculturalidad, interculturalidad y práctica educativa. En F. Jiménez Bautista & S. Sánchez Fernández (eds), *Granada, Ciudad Intercultural e Integradora*. Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada, pp. 79-107.

- López Luengo, G. M. (2014). *Un proyecto escolar de Sección Bilingüe en la provincia de Segovia: análisis de una experiencia a través de la investigación*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- López Rodríguez, S. (2007). El tratamiento del error en la clase de E/LE. En: *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Onda: JMC, 75-82.
- López Yepes, J. (2002). Focos de investigación y escuelas científicas en documentación: La experiencia de las tesis doctorales. *El Profesional De La Información*, 11(1), pp. 46-51. Recuperado de <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2002/enero/6.pdf> (Consultado el 15 de mayo de 2014).
- López-Valero, A., Encabo-Fernández, E., & Jerez-Martínez, I. (2013). La literatura infantil como instrumento para la acción educativa y cultural. Reflexiones sobre su imposibilidad basadas en la sombra del adulto (Children's literature as a tool for educative and cultural action. Reflections on its impossibility based on the adult's shadow). *Educación XX1*, 16(2), pp. 247-264. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2642. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/10341/9879> (Consultado el 9 de octubre de 2014).
- Lorente Muñoz, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura. En *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, pp. 227-247. doi:10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36317. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/36317/35162> (Consultado el 8 de octubre de 2014).
- Macaro, E. (2001). Analyzing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), pp. 531-548. Recuperado de <http://www.unc.edu/courses/2007fall/germ/700/001/downloads/Macaro.pdf> (Consultado el 23 de octubre de 2014).

Macaro, E. (2003): *Teaching and Learning a Second Language. A Guide to Recent Research and its Applications*. Londres: Continuum.

Mackey, A., & Gass, S. M. (2008). *Second language research: Methodology and design*. New York; London: Routledge.

Madrid, D. (2010). El contexto social del alumnado y su relación con el rendimiento en lengua extranjera. En M. Falces, E. Hidalgo, J. Santana y S. Valera (eds.), *Para, por y sobre Luis Quereda*. Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 519-533.

Madrid, D. y McLaren, N. (1995). *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.

Malmkjaer, K. (ed.) (1998). *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome.

Malmkjaer, K. (2003). Looking Forward to the Translation: On 'A Dynamic Reflection of Human Activities'. En G. Anderman & M. Rogers (eds.), *Translation Today: Trends and Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 76-85.

Manchón Ruiz, R.M. (1987). Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico. En *Cuadernos de Filología inglesa*, 3, pp. 37-48. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=112464> (Consultado el 23 de noviembre de 2014).

Marcelo Wirnitzer, G. (2002): Cultura y traducción, ¿dos conceptos independientes? En: *III Jornadas de Jóvenes Traductores*. Las Palmas de Gran Canaria, 11-13 de diciembre de 2002.

Marcelo Wirnitzer, G. (2007). *Traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Frankfurt: Peter Lang. Recuperado de https://www.academia.edu/1382526/La_traducci%C3%B3n_de_referencias_culturales (Consultado el 14 de noviembre de 2014)

Marín Hernández, D. (2005). La esencialización de la cultura y sus consecuencias en los estudios de traducción. *TRANS: revista de traductología*, 9, pp. 73-84. Recuperado

de http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_9/t9_73-84_DMarin.pdf (Consultado el 29 de octubre de 2015).

Marsh, D., & Frigols, M. J. (2007). CLIL as a catalyst for change in languages education. *Babylonia*, 3(07), pp. 33-37. Recuperado de http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2007-3/marsh_frigols.pdf (Consultado el 15 de julio de 2015).

Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL. Part 1.

Martín Gavilanes, M. A. (2001). El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 13, pp. 215-234. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0101110217A/19573> (Consultado el 29 de agosto de 2015).

Martín Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Martín Martín, J. M. (2001). Nuevas tendencias en el uso de la L1. *Elia*, 2, pp. 159-169. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/elia/2/12.Jose%20miguel.pdf> (Consultado el 9 de octubre de 2014).

Martín Martín, J. M. (2013). Do translation students learn vocabulary when they translate? *Atlantis*, 35(2), pp. 119-136. Recuperado de <http://www.atlantisjournal.org/index.php/atlantis/article/view/17/14> (Consultado el 26 de octubre de 2015).

Martín Morillas, J. M. (2001). La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas. En M. C. López López (coord.), *Educación para la ciudadanía y la paz como proyecto intercultural*, pp. 171-210. Granada: Grupo Editorial Universitario. Recuperado de <http://www.ub.edu/filhis/culturele/morillas.html> (Consultado el 27 de septiembre de 2014).

Martín Sánchez, M. A. (2009): Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica De La Lengua y La Literatura*, 5(1), pp. 54-70. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568> (Consultado el 2 de octubre de 2014).

Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Martínez Lirola, M. (2009). Análisis de las competencias desarrolladas en el aprendizaje autónomo y en el presencial: Construyendo la autonomía del alumnado universitario. *Revista De Enseñanza Universitaria*, 34, pp. 4-14. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/universitaria/34/art_1.pdf (Consultado el 23 de abril de 2014).

Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés: Revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), pp. 849-875. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300008&lng=es&tlng=es (Consultado el 26 de mayo de 2015).

Martínez Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y uso. En *Revista Avances en Medición* 6, pp. 129-134. Bogotá: Unibiblos Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/9713/7036/4861/Encuesta_Cuestionario_O_Prueba.pdf (Consultado el 23 de noviembre de 2014).

Martínez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la investigación-acción educativa. *CPU-e, Revista De Investigación Educativa*, 18. Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283129394004.pdf> (Consultado el 18 de enero de 2015).

Masui, C., Broeckmans, J., Doumen, S., Groenen, A., & Molenberghs, G. (2014). Do diligent students perform better? Complex relations between student and course characteristics, study time, and academic performance in higher education. *Studies*

in *Higher Education*, 39(4), pp. 621-643. doi:10.1080/03075079.2012.721350. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/226917740_Do_diligent_students_perform_better_Complex_relations_between_student_and_course_characteristics_study_time_and_academic_performance_in_higher_education (Consultado el 23 de febrero de 2015).

Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, pp. 21-57.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos* [Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner]. Madrid: Morata.

McRAE, J. (1991). *Literature with small "l"*. London: Macmillan Publishers Limited.

Mehisto, P., Marsh, D., Frigols M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.

Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Méndez García, M.C. (2005-6). La construcción del aprendizaje cultural: análisis de las percepciones del profesorado de inglés. *Elia*, 6, pp. 151-172. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/elia/6/art.8.pdf> (Consultado el 13 de noviembre de 2014).

Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. Cerrillo y J. García Pachino (coords.), *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Eds. Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 11-54.

Mendoza Fillola, A. (coord.). (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

- Mendoza Fillola, A., López Valero, A., & Martos Núñez, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la Educación Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, R. (2004). *Evaluating the use of L1 in the English language classroom*. (Memoria de máster). School of Humanities. Centre for English Language Studies Department of English. Universidad de Birmingham. Recuperado de <http://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/essays/matefltesldissertations/milesdiss.pdf> (Consultado el 19 de septiembre de 2014).
- Molina Martínez, L. (2001). *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español*. (Tesis Doctoral). Universidad autónoma de Barcelona. Departamento de Traducción e Interpretación. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2001/tdx-1025104-172853/lmm1de1.pdf> (Consultado el 26 de noviembre de 2014).
- Monje Álvarez, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa, guía didáctica*. Neiva: Universidad Sur Colombiana. Recuperado de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf> (Consultado el 24 de enero de 2015).
- Montijano Cabrera, M. P. (2003). La explotación y análisis de textos de lectura en L2 como vía de acercamiento a la cultura meta. *VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura (Badajoz). 3, 4 y 5 de diciembre de 2003. Recuperado de http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/15/act/164/Montijano_Cabrera,_Ma_de_l_Pilar.pdf (Consultado el 27 de noviembre de 2014).

- Mooi, E., & Sarstedt, M. (2011). *Concise guide to market research: The process, data, and methods using IBM SPSS statistics*. Heidelberg: Springer. doi:10.1007/978-3-642-12541-6. (Consultado el 13 de julio de 2015).
- Morain, G. G. (1986). Kinesics and cross-cultural understanding. En J. M. Valdés (ed.), *Culture Bound*. Cambridge: C.U.P., pp.: 64-76.
- Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), pp. 147-164. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/97351/93461> (Consultado el 25 de enero de 2015).
- Moreno, M. A. (2003). Los temas del maestro y la maestra dominicanos: análisis de diarios de campo hacia una literatura de la práctica. *Ciencia y Sociedad, XXVIII*. Enero-Marzo, pp. 161-176. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/870/87012383005.pdf> (Consultado el 18 de febrero de 2015).
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), pp. 1-19. Recuperado de: https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_2Final/html/morse.html (Consultado el 25 de enero de 2015).
- Muñoz Carril, P. C., Rodríguez Machado, E., & Domínguez Cuña, A. (2003). Metodología cuantitativa. Métodos y técnicas de evaluación de centros: Una propuesta de clasificación operativo-funcional. *Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxia E Educacion* 7(9). Recuperado de http://ruc.udc.es/bitstream/2183/6936/1/RGP_9-7.pdf (Consultado el 24 de enero de 2015).
- Muñoz Giraldo, J., Quintero Corzo, J. y Munévar Molina, R. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en la educación*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mushquash, C., & O'Connor, B.P. (2006). SPSS and SAS programs for generalizability theory analyses. *Behavior Research Methods*, 38(3), pp. 542-547.

doi: 10.3758/BF03192810. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/6613233_SPSS_and_SAS_programs_for_generalizability_theory_analyses (Consultado el 13 de julio de 2015).

Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y la segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana: Revista semestral de iniciación a la investigación en filología*, 2, pp. 115-128. Recuperado de <http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf> (Consultado el 9 de octubre de 2015).

Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translation with Special Reference to Principles and Procedures involved in Bible Translation*. London: Leiden.

Nida, E. A., & Taber C. R. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E.J.Brill.

Nida, E. A. (1993): *Language, culture and translating*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Nolasco Fraguas, M. (2004). *Enseñanza de una segunda lengua. Manual práctico para docentes*. Vigo: Ideas Propias

Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi.

Nunan, D. (1985). *Language Teaching Course Design: Trends and Issues*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.

Nunan, D. (1994). *Research methods in language learning* (3ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly*, 29 (1), pp. 133-158. doi: 10.2307/3587808 (Consultado el 21 de enero de 2015).

- Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. (M. González Davies, trad.). Madrid: Cambridge University Press.
- Núñez París, F. (2008). Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras. *Nebrija*, 4. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f2c7ea2c17.pdf (Consultado el 13 de mayo de 2014).
- Nussbaum, L., & Bernaus, M. (eds.). (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Nuttall, C. (1982) *Teaching reading skills in a foreign language*, London: Heinemann Educational Books.
- O'Grady, W. (2005). *How Children Learn Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oittinen, R. (2000). *Translating for Children*. Nueva York: Garland Publishing.
- Osterloh, K. H. (1986). Intercultural differences and communicative approaches to foreign language teaching in the Third World. En J. M. Valdes (ed.), *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 77-84.
- Pacheco Costa, V. (2014). La literatura como herramienta docente en asignaturas de contenido impartidas en inglés: una propuesta práctica con un cuento. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, pp. 361-375. doi:10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46848. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/46848/43960> (Consultado el 7 de octubre de 2014).
- Pachler, N., & Field, K. (2001). *Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School*. Routledge: London.
- Padrón, J. A. (2004). El tejido pedagógico multidimensional: La trascendencia del docente reflexivo. *Educere*, 26, pp. 309-312. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/356/35602603.pdf> (Consultado el 25 de marzo de 2015).

Palacios Martínez, I. M., & Seoane, E. (2000). *Aprendiendo y enseñando a traducir*. Santiago de Compostela: I.C.E., Universidad de Santiago de Compostela.

Palacios Martínez, I. M. (1994). *La enseñanza del inglés en España a debate*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.

Palacios Martínez, I. M. (1995). A study of the learning strategies used by Secondary School and University students of English in Spain. *Revista alicantina de estudios ingleses*, 8, pp. 177-193. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5420/1/RAEI_08_16.pdf (Consultado el 28 de octubre de 2015).

Palacios Martínez, I. M. (2006). Aprendiendo a aprender en el aula de las lenguas extranjeras: las estrategias de aprendizaje y su tratamiento en el aula. En D. Cassany, J. Giráldez Ceballos-Escalera (coord.), *El Portafolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*, pp. 129-170. Recuperado de <http://www.spertus.es/Publications/Ignacio/CAP%C3%8DTULO%20APRENDIENDO%20A%20APRENDER.pdf> (Consultado el 29 de agosto de 2015).

Pantoja, A. (coord.) (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.

Pascua Febles, I. (1999). La adaptación dentro de la traducción de la literatura infantil. *Vector plus*, 13, pp. 36-47. Recuperado de http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/7533/1/231633_00013_0003.pdf (Consultado el 27 de octubre de 2014).

Pascua Febles, I. (2003). *Teoría, didáctica y práctica de la traducción*. La Coruña: Netbiblo.

Pascua Febles, I. (2005). Translating cultural intertextuality in children's literature. *Revista Canaria De Estudios Ingleses*, 51, pp. 121-139. Recuperado de <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20RECEI/51%20->

[%202005/08%20%28Isabel%20Pascua%20Febles%29.pdf](#) (Consultado el 15 de diciembre de 2014).

Pascua Febles, I. (2007). *Literatura infantil para una educación intercultural: Traducción y didáctica*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.

Pascua Febles, I., Marcelo Wirnitzer, G., Perera Santana, A., & Ramón Molina, E. (2007). *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica*. Gran Canaria: Servicio de Publicaciones.

Pastor Cesteros, S. (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes*, 26, pp. 38-44. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48779/1/2000_Pastor_CuadCervantes.pdf (Consultado el 23 de mayo de 2014).

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

Pegenaute, L. (1996). La traducción conmo herramienta didáctica. *Contextos*, XIV/27-28, pp. 107-125. Recuperado de <http://www.revistacontextos.es/1996/05.-Luis.Pegenaute.pdf> (Consultado el 26 de agosto de 2015).

Peredo Merlo, M. A., & González Torre, R. A. (2007). Los jóvenes y sus lecturas. Una temática común entre las revistas y los libros que eligen. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, pp. 635-655. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003309.pdf> (Consultado el 16 de octubre de 2014).

Pérez González, L. (1999). La didáctica y el papel de las lenguas en la formación de traductores e intérpretes. *Perspectives: Studies in Translatology*, 7(2), pp. 265-275.

Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción: Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. (Vol. 1) (N. Riambau, trad.). Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje* (J. Andreu, trad.). Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. (M. A. Ruocco, trad.). Buenos Aires: Colihue.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press: Oxford.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebare*, 23, pp. 321-353. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebare/article/download/41/41> (Consultado el 13 de febrero de 2015).
- Piñero Martín, M. L., Rondón Mora, L. M., & Piña de Valderrama, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus*, Mayo-Agosto, pp. 173-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485009.pdf> (Consultado el 2 de abril de 2014).
- Polio, C. (1994). Comments on Elsa Roberts Auerbach's "Reexamining English Only in the ESL Classroom". *TESOL Quarterly*, 28(1), pp. 153 – 157. doi: 10.2307/3587203. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587203/abstract> (Consultado el 8 de octubre de 2014).

- Popham, W. J. (1997). What's wrong – and what's right – with rubrics? *Educational Leadership*, 55(2). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/62134410/Popham-1997-Whats-Wrong-and-Whats-Right-With-Rubrics#scribd> (Consultado el 23 de noviembre de 2014).
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. (3ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. (C. Muñoz Lahoz y C. Pérez Vidal, trad.). Barcelona: Ariel.
- Rivero Fernández, R. (2008). Reseña de "Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales", de A. Medina Rivilla y S. Castillo Arredondo (coord.). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, pp. 969-972. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v13n38/v13n38a13.pdf> (Consultado el 17 de abril de 2014).
- Robledo Ramón, P., & García Sánchez, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: Revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37, pp. 117-128. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/001917399915132c96b93> (Consultado el 23 de agosto de 2015).
- Robledo, B. H. (2004). *El niño en la literatura infantil colombiana*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Roldán Tapia, A. (1997). Argumentos a favor de un uso razonado de la lengua materna en la clase de lengua extranjera. *Aula abierta*, 69, pp. 43-52. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45407> (Consultado el 5 de octubre de 2014).
- Roldán Tapia, A. (1999-2000). El aprendizaje centrado en el alumno: de la teoría a la práctica. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, pp. 218-232. Recuperado de <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.22.pdf> (Consultado el 5 de octubre de 2014).

Roldán Villalobos, H. (2011). Promoción del bilingüismo mediante la inclusión del inglés en un modelo pedagógico enfocado hacia el aprendizaje autónomo. *Voces y Silencios*, 2(2), pp. 111-127. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4058741.pdf> (Consultado el 13 de julio de 2015).

Rolin-Ianziti, J., & Rachel Varshney, R. (2008). Students' Views Regarding the Use of the First Language: An Exploratory Study in a Tertiary Context Maximizing Target Language Use. *Canadian Modern Language Review*, 65 (2), pp. 249 – 273. Recuperado de http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/canadian_modern_language_review/v065/65.2.rolin-ianziti.pdf (Consultado el 25 de septiembre de 2014).

Romero Jódar, A. (2006). The quest for a place in culture: The verbaliconical production and the evolution of comic-books towards graphic novels/En busca de un lugar en la cultura: La producción verbo-icónica y la evolución de los cómics hacia las novelas gráficas. *Estudios Ingleses De La Universidad Complutense*, 14, pp. 93-110. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/EIUC/article/view/EIUC0606110093A/7783> (Consultado el 19 de octubre de 2015).

Rosenblatt, L. M. (1988). *Technical Report No. 416. Writing and Reading: The Transactional Theory*. New York University: The National Institute of Education.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (Vol. 15). Bilbao: Ediciones de la Universidad de Deusto.

Salaberria Lizarazu, R. (2008). Biblioteca pública y aprendizaje autónomo: Pistas de despegue. *Educación y Biblioteca*, 20(167), pp. 24-32. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119561/1/EB20_N167_P24-32.pdf (Consultado el 17 de septiembre de 2015).

- Salas, H. (2011). Investigación Cuantitativa (Monismo Metodológico) y Cualitativa (Dualismo Metodológico): El status epistémico de los resultados de la investigación en las disciplinas sociales. *Cinta de Moebio*, 40, pp. 1-21. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n40/art01.pdf> (Consultado el 25 de enero de 2015).
- Saleme, C. (2009). Interferencia de L1 en la diferenciación semántica de algunos verbos en inglés LE. En las Actas de las V Jornadas Internacionales de Educación Lingüística «Lenguaje y comunicación: realidades y desafíos», compilado por P. Weller & Y. Hipperdinger. Concordia: Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación* (R. Cabañas Chávez, trad.). Naucalpan de Juárez, México: Prentice Hall.
- Sánchez Jiménez, D. (2010). La enseñanza de lenguas extranjeras en el entorno europeo. *Elenet*, mayo. Recuperado de https://www.academia.edu/6195461/La_ense%C3%B1anza_de_lenguas_extranjeras_en_el_entorno_europeo (Consultado el 16 de julio de 2015).
- Sánchez Palomino, A., & Carrión Martínez, J. J. (2001). Una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado. *Revista Interuniversitaria De Formación De Profesorado*, 41, pp. 223-248. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404114.pdf> (Consultado el 26 de abril de 2014).
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Sancho, J. M., (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Revista Educar* 28, pp. 41-60. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20742/20582> (Consultado el 29 de enero de 2014).

Sandín Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18(1), pp. 223-242. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121561/114241> (Consultado el 26 de enero de 2015).

Schweers, C. W. Jr. (1999). Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum Online*, 37(2).

Seliger, H. W., & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Shadish W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin. Recuperado de <https://depts.washington.edu/methods/readings/Shadish.pdf> (Consultado el 27 de enero de 2015).

Shuttleworth, M., & Cowie, M. (eds.). (1997). *Dictionary of Translation Studies*. Manchester: St. Jerome.

Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead: Open University Press. Recuperado de <https://evangelistanote.files.wordpress.com/2011/09/action-research-doing-qualitative-research-in-educational-settings.pdf> (Consultado el 16 de enero de 2015).

Stanley, K. (ed.) (2002). Using the First Language in Second Language Instruction: If, When, Why and How Much? (TESL-EJ Forum). *TESL-EJ. Teaching English as a Second or Foreign Language*, 5(4). Recuperado de <http://tesl-ej.org/ej20/f1.html> (Consultado el 27 de septiembre de 2014).

Stern, H. H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching* (7ª ed.). Oxford: Oxford University Press.

Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching* (edited posthumously by Patrick Allen & Birgit Harley). Oxford: Oxford University Press.

- Stibbard, R. (1994). The use of translation in foreign language teaching. *Perspectives. Studies in Translatology* 1, pp. 9-18. doi: 10.1080/0907676X.1994.9961218 (Consultado el 24 de abril de 2014).
- Süss, K. (1997). La traducción en la enseñanza de idiomas. En M. A. Vega & R. Martín-Gaitero (eds.), *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*. Actas de los VI Encuentros en torno a la traducción. Madrid: Universidad Complutense, pp. 57-67.
- Swan, M. (1990). *A critical look at the communicative approach*. En R. Rossner & R. Bolitho (eds.), pp. 73-98.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad En La Educación*, 34, pp. 203-218. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n34/art11.pdf> (Consultado el 25 de marzo de 2015).
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), pp. 177-179. doi:10.1016/j.eq.2015.05.001
- Titford, C., & Hieke, A. E. (eds.) (1985). *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tubinga: Gunter Narr Verlag (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 274).
- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washington: Georgetown University Press.
- Torre, E. (1994). *Teoría de la traducción literaria*. Madrid: Síntesis.
- Torre, S. de la (1993). *Aprender de los errores*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Torreblanca, M. (2003). Spotlight on Culture and Interculture in the ESL Classroom. *TESOL*, 27(1), pp. 7-9.
- Torres Gordillo, J. J., & Perera Rodríguez, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación* 36, pp. 141-149. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n36/11.pdf> (Consultado el 22 de noviembre de 2014).

- Trujillo Sáez, F. (2002). Towards Interculturality through Language Teaching: Argumentative Discourse. *Cauce*, 25, pp. 103-120. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25_07.pdf (Consultado el 17 de mayo de 2014).
- Trujillo Sáez, F. (2003). Carta abierta sobre la interculturalidad. *Carabela*, 54, pp. 167-174. Recuperado de <http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/carta.pdf> (Consultado el 17 de mayo de 2014).
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709318> (Consultado el 18 de mayo de 2014).
- Trujillo Sáez, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: Ll, L2, LE..., NL. *Revista de educación*, 343, pp. 71-91. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_04.pdf (Consultado el 17 de mayo de 2014).
- Trujillo Sáez, F. (2010). *Currículo Integrado de las Lenguas. Propuesta de secuencias didácticas*. AA.VV. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Tudor, I. (1987). Guidelines for the communicative use of translation. *System* 15(3). doi:10.1016/0346-251X(87)90010-8 (Consultado el 6 de mayo de 2014).
- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, pp. 204 – 218.
- Ugalde Binda, N., & Balbastre Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: Buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), pp. 179-187.
- Van Els, T., Bongaerts, T., Extra, G., Van Os, C., & Janssen-van Dieten, A. (1984). *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. Londres, Edward Arnold. (1ª ed., 1977).

- Van Patten, B. (2003). *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. Nueva York: McGraw Hill.
- Vázquez Recio, R., & Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Velasco Pintanell, A. (2012). El soporte audiovisual en clase de E/LE: El uso de las teleseries. *Foro De Profesores De E/LE*, 8, pp. 1-4. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6627/6414> (Consultado el 17 de octubre de 2015).
- Viáfara González, J. J., & Ariza Ariza, J. A. (2008). Un modelo tutorial entre compañeros como apoyo al aprendizaje autónomo del inglés. *Ikala: Revista De Lenguaje y Cultura*, 13(19), pp. 173-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2550/255020449009.pdf> (Consultado el 19 de abril de 2014).
- Vidal Claramonte, M. C. A. (1996). La cultura como unidad de traducción. *Pragmalingüística*, 3-4, pp. 187-203. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/8756/17218342.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado el 20 de octubre de 2015).
- Villacañas De Castro, L. S. (2013). Una didáctica interdisciplinar de la literatura infantil en inglés/An interdisciplinary didactics for children's literature in english. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 25, pp. 353-373. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/35178/084608.pdf?sequence=1> (Consultado el 17 de octubre de 2014).
- Villalba, F., & Villatoro, J. (eds.) (2011). Educación Intercultural y enseñanza de lenguas. Vol. II. En *Actas del Primer Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación*, 1-21 marzo 2010. Prácticas en Educación.
- Wallace, M. J. (2006). *Action research for language teachers*. (10ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press. (1ª ed., 1998).

- West, B. T. (2009). Analyzing longitudinal data with the linear mixed models procedure in SPSS. *Evaluation & the Health Professions*, 32(3), pp. 207-228. Recuperado de <http://ehp.sagepub.com/content/32/3/207.short?rss=1&ssource=mfr> (Consultado el 13 de julio de 2015).
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1981). The Deep Structure of Discourse and the Use of Translation. En C. J. Brumfit & K. Johnson. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1974). *Second-language learning and teaching*. Londres: Edward Arnold.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. *Serie Documentos de Trabajo*, 296. Buenos Aires: Universidad del CEMA. Recuperado de <https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/84390/1/496805126.pdf> (Consultado el 9 de noviembre de 2014).
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. (5ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Yule, G. (1977). *The study of language*. (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yuste Frías, J., & Álvarez Lugués, A. (eds.) (2005). *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión*. Vigo: Universidad de Vigo, Servizo de Publicacións.
- Zaro Vera, J. J. (1997). La traducción como procedimiento en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Aula de Innovación Educativa*, 62, pp. 35-37. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~eeooii/actas99-00/traduccion.htm> (Consultado el 23 de septiembre de 2014).

- Zaro Vera, J. J. (1999). La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje. En S. Salaberri (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Almería, pp. 531-555. Recuperado de [https://www.academia.edu/3787106/La traducci%C3%B3n estrategia y objeto d e aprendizaje](https://www.academia.edu/3787106/La_traducci%C3%B3n_estrategia_y_objeto_de_aprendizaje) (Consultado el 23 de septiembre de 2014).
- Zaro Vera, J. J. (2001). Los textos literarios en los estudios de traducción. *Revista De Enseñanza Universitaria*, 1, pp. 197-211. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/universitaria/extra2001/art_13.pdf (Consultado el 23 de septiembre de 2014).
- Zaro Vera, J. J. (2004). El enfoque interlingüístico: traducción e interpretación en el aula de lengua extranjera. *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*, pp. 133-154. Recuperado de [https://www.academia.edu/3561499/El enfoque interling%C3%BC%C3%ADstico Traducci%C3%B3n e Interpretaci%C3%B3n en el aula de lengua extranjera](https://www.academia.edu/3561499/El_enfoque_interling%C3%BC%C3%ADstico_Traducci%C3%B3n_e_Interpretaci%C3%B3n_en_el_aula_de_lengua_extranjera) (Consultado el 24 de septiembre de 2014).
- Zaro Vera, J. J., & Rodríguez Espinosa, M. (1995). *Guía de materiales para inglés: Educación secundaria obligatoria y bachillerato*. Málaga: Arguval.
- Zimny, A. (2014). Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión. *Nebrija*, 16. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/5330484c0015b_Revista%20Nebrija%20Linguistica_16.pdf (Consultado el 9 de noviembre de 2014).
- Zojer, H. (2009). The methodological potential of translation in second language acquisition: Re-evaluating translation as a teaching tool. En A. Witte, T. Harden & A. Ramos de Oliveira Harden (eds.), *Translation in second language learning and teaching*, pp. 31–52. Bern: Peter Lang AG.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

8.1. Referencias legislativas

Andalucía. Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Andalucía. (BOJA, 08/08/2007), nº 156.

Andalucía. Orden del 10 de agosto de 2007, de la Consejería de Educación, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. (BOJA, 30/08/2007), nº 171.

Andalucía. Orden de 28 de junio de 2011, de la Consejería de Educación, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA, 12/07/2011), nº 135.

Andalucía. Orden del 12 de diciembre de 2012, de la Consejería de Educación, por la que se modifica la de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA, 21/01/2013), nº 14.

Andalucía. Orden de 18 de febrero de 2013, de la Consejería de Educación, por la que se modifican la de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y la de 29 de junio de 2011, por la que se establece el procedimiento para la autorización de la enseñanza bilingüe en los centros docentes de titularidad privada (BOJA, 05/04/2013), nº 44.

Andalucía. Orientaciones metodológicas al profesorado de idiomas de Educación Secundaria (secciones bilingües en la comunidad autónoma de Andalucía). Consejería de Educación. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/orientacionessecundariaidiomas.pdf> (Consultado el 17 de octubre de 2015)

España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y la evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE, 29/01/15), nº 25, p. 6986.

España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (BOE, 03/01/2015), nº 3, pp. 170-171.

9. ANEXOS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Anexo 1. Ficha de intervención. Actividad de traducción de textos con los estudiantes de 1º ESO A.

Actividad	Temporización	Modalidad de agrupamiento	Material	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje utilizados por los alumnos	Actuación didáctica de la profesora
<u>Actividad 1:</u> Activación del <i>background knowledge</i> y predicción a través de preguntas de vocabulario.	5 minutos	Gran grupo clase	Pizarra	Utilizar conocimientos previos para mejorar la comprensión textual.	La profesora extraerá varias palabras del texto que van a leer y traducir. Comentarán su significado y, de esta forma, la profesora contextualizará la actividad.
<u>Actividad 2:</u> Lectura en voz alta del texto, para intentar averiguar a qué obra pertenece.	5 minutos	Gran grupo Clase	Ficha de trabajo	- Comprender superficialmente el texto. - Usar conocimientos previos sobre obras de literatura infantil y juvenil.	La profesora pedirá voluntarios para leer el texto y elegirá a algunos de ellos. Después de la lectura, preguntará al alumnado si conocen la obra a la que el texto pertenece, si la han leído y si les gustó.
<u>Actividad 3:</u> Traducción del texto	30-40 minutos	Individual	- Ficha de trabajo - Internet - Diccionarios	- Buscar palabras en el diccionario. - Investigar en internet acerca de los elementos culturales que aparezcan en el texto.	La profesora mandará para casa la traducción del texto, tras aclarar algunos aspectos de gramática o vocabulario que puedan resultar especialmente difíciles para el alumnado.
<u>Actividad 4:</u> Comparación de traducciones en parejas.	5 minutos	Parejas	Ficha de trabajo y traducción realizada en casa.	Coordinarse con el compañero o la compañera	La profesora indicará a los y las estudiantes que trabajen en parejas para aclarar dudas y comparar el resultado de sus traducciones.

Actividad	Temporización	Modalidad de agrupamiento	Material	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje utilizados por los alumnos	Actuación didáctica de la profesora
<u>Actividad 5:</u> Corrección de la traducción.	25-30 minutos.	Gran grupo clase	Ficha de trabajo y traducción realizada en casa.	Corregir los errores de traducción con toda la clase, aclarar dudas y plantear posibles alternativas a la traducción de una misma oración.	La profesora elegirá a un alumno o una alumna diferente para traducir cada oración y, a partir de ahí, se irán haciendo las correcciones necesarias, se aportarán otras alternativas y se comentarán todas las dudas que hayan surgido, sobre todo las relacionadas con los aspectos culturales. Al finalizar, los y las estudiantes entregarán a la profesora su traducción, con todas las correcciones que hayan hecho.

Anexo 2. Ficha de intervención. Ejercicios de comprensión orales y escritos con los estudiantes de 1º ESO B.

Actividad	Temporización	Modalidad de agrupamiento	Material	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje utilizados por los alumnos	Actuación didáctica de la profesora
<u>Actividad 1:</u> Activación del <i>background knowledge</i> y predicción a través de preguntas de vocabulario.	5 minutos	Gran grupo clase	Pizarra	Utilizar conocimientos previos para mejorar la comprensión textual.	La profesora extraerá varias palabras del texto que van a leer y traducir. Comentarán su significado y, de esta forma, la profesora contextualizará la actividad.
<u>Actividad 2:</u> Lectura en voz alta del texto, para intentar averiguar a qué obra pertenece.	5 minutos	Gran grupo Clase	Ficha de trabajo	- Comprender superficialmente el texto. - Usar conocimientos previos sobre obras de literatura infantil y juvenil.	La profesora pedirá voluntarios para leer el texto y elegirá a algunos de ellos. Después de la lectura, preguntará al alumnado si conocen la obra a la que el texto pertenece, si la han leído y si les gustó.
<u>Actividad 3:</u> Realización de ejercicios de comprensión escrita y preparación de las actividades orales.	20-30 minutos	Individual	- Ficha de trabajo - Internet - Diccionarios	- Buscar palabras en el diccionario. - Investigar en internet acerca de los elementos culturales del texto.	La profesora mandará para casa los ejercicios de comprensión escrita y les indicará sobre qué conceptos tienen que investigar para prepararse su intervención en las actividades orales que se desarrollarán en clase.
<u>Actividad 4:</u> Corrección de los ejercicios de comprensión escrita.	10-15 minutos	Gran grupo clase	Ficha de trabajo.	Corregir las respuestas a las preguntas de comprensión escrita, aclarar dudas y plantear posibles alternativas.	La profesora elegirá a un estudiante diferente para contestar cada pregunta y, a partir de ahí, se irán haciendo las correcciones necesarias, se aportarán otras alternativas y se comentarán todas las dudas que hayan surgido. Al finalizar, los alumnos y las alumnas entregarán a la profesora sus ejercicios, con todas las correcciones que hayan hecho.

Actividad	Temporización	Modalidad de agrupamiento	Material	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje utilizados por los alumnos	Actuación didáctica de la profesora
<u>Actividad 5:</u> Participación en actividades orales.	30-35 minutos.	Gran grupo clase	Ficha de trabajo y datos obtenidos de la investigación realizada en casa.	- Hablar, debatir y expresar opiniones. - Escuchar y entender mensajes orales producidos por otras personas.	La profesora planteará una serie de preguntas sobre el texto, su autor, las referencias culturales que incluye, etc. El alumnado irá interviniendo de forma voluntaria para contestar las preguntas, haciendo uso de la información obtenida a través de un previo proceso de investigación en casa.

Anexo 3. Primer texto: *Harry Potter and the Philosopher's Stone*

And the old man hugged Mr. Dursley [...]

Mr. Dursley stood rooted to the spot. He had been hugged by a complete stranger. He also thought he had been called a Muggle, whatever that was. [...] He hurried to his car and set off for home, hoping he was imagining things [...]

Mr. Dursley tried to act normally. When Dudley had been put to bed, he went into the living room in time to catch the last report on the evening news:

“And finally, bird-watchers everywhere have reported that the nation’s owls have been behaving very unusually today.”

“[...] it’s not only the owls that have been acting oddly today. Viewers as far apart as Kent, Yorkshire, and Dundee have been phoning in to tell me that instead of the rain I promised yesterday, they’ve had a downpour of shooting stars! Perhaps people have been celebrating **Bonfire Night** early –it’s not until next week, folks!”.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Anexo 4. Segundo texto: *Anne of Green Gables*

“Where were you born and how old are you?”

“I was eleven last March,” said Anne [...]. “And I was born in Bolingbroke, Nova Scotia. My father’s name was Walter Shirley, and he was a teacher in the Bolingbroke High School. My mother’s name was Bertha Shirley. [...] She died of fever when I was just three months old. [...] And Father died four days afterwards from fever too. [...] Father and Mother had both come from places far away and it was well known that they hadn’t any relatives living. Finally Mrs Thomas said she’d take me, though she was poor and had a drunken husband. [...] I lived with them until I was eight years old. I helped look after the Thomas children –there were four of them younger than me– [...]”

“Once, when I lived in Marysville, Mr Thomas hired an express-wagon and took us all to spend the day at the shore **ten miles** away. I enjoyed every moment of that day, even if I had to look after the children all the time. I lived it over in happy dreams for years.”



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Anexo 5. Tercer texto: *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe*

Once there were four children whose names were Peter, Susan, Edmund and Lucy. This story is about something that happened to them when they were sent away from London during the **war** because of the air-raids. They were sent to the house of an old Professor who lived in the heart of the country, **ten miles** from the nearest railway station and **two miles** from the nearest post office.

[...] They looked into a room that was quite empty except for one big wardrobe. [...]

Looking into the inside, she saw several coats hanging up –mostly long fur coats. [...]

She immediately stepped into the wardrobe. [...] She took a step further in –then two or three steps [...]

“This must be a simply enormous wardrobe!”, thought Lucy, going still further in [...]

And then she saw that there was a light ahead of her; not a few **inches** away where the back of the wardrobe ought to have been, but a long way off. Something cold and soft was falling on her. A moment later she found that she was standing in the middle of a wood at night-time with snow under her feet and snowflakes falling through the air.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Anexo 6. Modelo de rúbrica para corregir traducciones. Uso del Pasado Simple.

CATEGORÍA	A/ 4	B/ 3	C/ 2	D/1
Comprensión global del texto	Produce un texto claro en español, que refleje el sentido global del original.	Escribe un buen texto en general, pero traduce literalmente una o dos estructuras gramaticales/ expresiones, que cambian el sentido del original.	Escribe una traducción forzada, traduciendo literalmente tres o cuatro estructuras gramaticales/ expresiones, que cambian el sentido del texto original en varias ocasiones.	Traduce palabra por palabra, dando lugar a un texto difícil de entender en español y demostrando no haber entendido el texto original.
Correcta traducción de los verbos en pasado simple	Traduce correctamente todos los verbos en pasado simple.	Tiene un error al traducir los verbos en pasado simple.	Tiene dos errores al traducir los verbos en pasado simple.	Tiene tres o más errores al traducir los verbos en pasado simple.
Comprensión de los elementos culturales	Demuestra haber investigado y haber entendido perfectamente las referencias culturales del texto original.	Demuestra haber investigado y haber entendido las referencias culturales del texto en general, aunque tiene algunas dudas.	Ha investigado sobre las referencias culturales del texto, pero no ha conseguido tener un concepto claro de las mismas.	Demuestra no haberse molestado en investigar los elementos culturales del texto.
Trabajo en parejas	Muestra interés en trabajar con su compañero/a, e intenta hablar en inglés durante todo el tiempo.	Trabaja con interés con su compañero/a, pero usa el español la mayor parte del tiempo.	Demuestra tener algunas dificultades para trabajar con su compañero/a, y siempre habla en español.	No se molesta en trabajar con su compañero/a.
Participación en clase	Levanta la mano cada vez que el profesor hace alguna pregunta, respeta el turno de palabra e interviene siempre en inglés.	Levanta la mano varias veces cuando el profesor hace alguna pregunta, respeta el turno de palabra e interviene en inglés.	Levanta la mano una o dos veces cuando el profesor hace alguna pregunta, respeta el turno de palabra y mezcla el inglés y el español en sus intervenciones.	No levanta la mano, habla sin tener el turno de palabra y además hace sus intervenciones en español.

Se penalizarán aquellos trabajos que se entreguen fuera de fecha, que no se presenten de forma limpia y ordenada y que tengan faltas de ortografía.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

GRAMMAR TEST – SIMPLE PAST

1. Fill in the blanks with a verb from the box in the Simple Past: (1,25 p.)

meet	study	go	win	find

1. She to the cinema last week.
2. I my friends in the café.
3. My brother English yesterday.
4. He my money.
5. I a prize!

2. Write what Mary DID or DIDN'T do yesterday: (1,5 p.)

- tidy her bedroom (-)
- do her homework (+)
- sell a car (+)
- make her bed (-)
- play the guitar (-)
- send an e-mail (+)

3. Ask questions for the underlined words: (0,75 p.)

1.?
My dad was born in Madrid.
2.?
He bought three books.
3.?
My sister broke her glasses two days ago.

4. Rewrite the sentences using the words and signs in brackets: (2 p.)

1. She drank a glass of wine last night.
(he) (-) 2.
- (yesterday) (?) 3.

(go to the park) (?)	4.
(we) (-)	5.
(study French) (-)	6.
(I) (-)	7.
(play the piano) (?)	8.
(you) (?)	9.

5) Fill in the blanks with the PAST form of the verbs: (3 p.)

The legend of King Arthur

Arthur (become) king at the age of 15. His friend Merlin, a wizard, ... (give) him a magic sword called Excalibur. With Excalibur, Arthur (win) a lot of battles. He (build) a palace at Camelot, and later he (marry) Princess Guinevere.

At the palace there (be) a round table, and all Arthur's knights (meet) there. People (call) them 'the Knights of the Round Table', they (have) a lot of adventures and they (look) for a treasure called the 'Holy Grail'.

In the end, Arthur's nephew Mordred (kill) the king. The legend says that Arthur (die) on the Isle of Avalon.

6) What did you do on your last holidays? Write six sentences. (1,5 p.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo 8. Segundo examen.

GRAMMAR TEST – SIMPLE PAST

1. Fill in the blanks with a verb from the box in the Simple Past: (1,25 p.)

swim	eat	write	spend	drink

1. The boy an e-mail yesterday.
2. They in the sea for an hour.
3. They a lot of juice last night.
4. He all his money last week.
5. I a banana.

2. Write what Jean DID or DIDN'T do yesterday: (1,5 p.)

- go shopping (-)
- clean the house (+)
- feed the cat (+)
- telephone Mary (-)
- watch a film on TV (-)
- visit her grandparents (+)

3. Ask questions for the underlined words: (0,75 p.)

1.?
She studied in England.
2.?
He learnt five languages.
3.?
My uncle died in 1990.

4. Rewrite the sentences using the words and signs in brackets: (2 p.)

1. They went to the theatre last night.
(he) (-) 2.
(yesterday) (?) 3.

(study in the library) (?)	4.
(we) (-)	5.
(play tennis) (-)	6.
(I) (-)	7.
(get a present) (?)	8.
(you) (?)	9.

5) Fill in the blanks with the PAST form of the verbs: (3 p.)

Benjamin Franklin (be born) in Boston in 1706. He
 (go) to school only one year. He (begin) to work when he was
 twelve. At the age of fourteen he (decide) to be a writer and
 after some time he (become) the best known writer in his time.

In 1723, he (leave) Boston and
 (arrive) in Philadelphia with only a few pennies in his pocket.
 He (get) a job as a publisher of a newspaper and
 (retire) from business as a very rich man at forty-two. Then he
 (spend) the next forty years for his government. He
 (play) an important role in the founding of the USA.

Franklin (be) also an important scientist and inventor.

6) What did you do last weekend? Write six sentences. (1,5 p.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo 9. Notas de los exámenes en 1º ESO A.

Est. Nº	Primer examen	Segundo examen
1	10	9,75
2	5,75	8
3	7	7,75
4	7	9
5	9,25	10
6	3,25	7,75
7	8,25	9,25
8	8	8,5
9	9,75	9,75
10	9	9,25
11	4,75	8,25
12	3,75	3,25
13	4,75	7
14	4,5	7,25
15	3,75	7,5
16	7,25	9,75
17	7,25	8,25
18	7	9,25
19	9,5	8,75
20	7,25	8,25
21	5,25	9
22	3,75	5,75
23	6	8,5
24	7,25	8,75
25	10	9
26	3,5	5,25
27	5	5,5



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Anexo 10. Notas de los exámenes en 1º ESO B.

Est. Nº	Primer examen	Segundo examen
1	6,5	8,75
2	2,75	5
3	9,5	9,75
4	6	7,25
5	3	6
6	3,5	5,5
7	4,25	5,25
8	4,5	7,5
9	7,75	8,5
10	7,5	8,75
11	6,75	7,75
12	10	10
13	8,75	10
14	8,75	9,5
15	8,75	9,25
16	5,5	7,75
17	7	9,25
18	3,5	6,5
19	8,25	8,25
20	4,25	8,25
21	2,75	2,5
22	6,25	6
23	5,75	6



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Anexo 11. Cuestionario inicial sobre los ejercicios de traducción realizados en 1º ESO A.

**CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE
(DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)**

- 1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?**

☐ Solo inglés ☐ Inglés y español

- 2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?**

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

- 3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?**

☐ Explicar gramática. ☐ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:.....

- 4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?**

☐ Explicar gramática. ☐ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:.....

- 5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?**

☐ Sí ☐ No

- 6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?**

.....

- 7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?**

.....

- 8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?**

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☐ Diccionarios.
☐ Internet.
☐ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☐ Investigo en internet.
☐ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☐ Sí ☐ No
.....

Anexo 12. Cuestionario final sobre los ejercicios de traducción realizados en 1º ESO A.

**CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE
(DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)**

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

- ☐ Sí, mucho ☐ Sí, bastante ☐ Regular
☐ No mucho ☐ No, nada

**2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)**

- ☐ Explicar gramática. ☐ Aclarar dudas de vocabulario.
☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

- ☐ Sí, mucho ☐ Sí, bastante ☐ Regular
☐ No mucho ☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

.....

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

.....

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, mucho ☐ Sí, bastante ☐ Regular
☐ No mucho ☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, mucho ☐ Sí, bastante ☐ Regular
- ☐ No mucho ☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☐ Diccionarios.
- ☐ Internet.
- ☐ Consultas a otras personas.
- ☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

- ☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.
- ☐ Investigué en Internet.
- ☐ Consulté a otras personas.
- ☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

- ☐ Sí, mucho ☐ Sí, bastante ☐ Regular
- ☐ No mucho ☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

- ☐ Sí, mucho ☐ Sí, bastante ☐ Regular
- ☐ No mucho ☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

- ☐ Sí, mucho ☐ Sí, bastante ☐ Regular
- ☐ No mucho ☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☐ Sí ☐ No
-

Anexo 13. Resumen del diario de campo, realizado con el alumnado de 1º ESO A, del IES Rafael Pérez Estrada (Málaga). Curso 2014-2015.

Día 6 de abril de 2015

Comento al alumnado que el próximo día vamos a hacer unos cuestionarios en el aula de Informática sobre el uso de la lengua materna y de la traducción en la clase de inglés.

Para adelantar trabajo, me detengo en explicar una por una las preguntas del cuestionario. Así, mañana, al tener claras las preguntas, podrán contestarlas más rápidamente y nos dará tiempo de hacer la entrevista grupal que tengo planeada cuando finalicen sus cuestionarios, donde podrán ampliar la información reflejada en los mismos.

Tras proyectar el cuestionario inicial en la pizarra digital, vamos leyendo juntos las preguntas y comentando todas las dudas.

Les aclaro que en las preguntas 3, 4, 10 y 11 es posible seleccionar más de una respuesta.

Le dedicamos una atención especial a la cuestión número 11, donde se les pregunta por su habitual forma de trabajar las referencias culturales que encuentran en los textos. Algunos comentan que no se preocupan demasiado por entender estos conceptos, así que aprovechamos la ocasión para incidir en la importancia de que, al trabajar las actividades que les tengo preparadas, investiguen hasta conseguir entender bien estas referencias culturales, ya que es imposible hacer una buena traducción sin haber entendido previamente el texto en su totalidad.

También tenemos que detenernos en la pregunta 14, hasta conseguir que realmente comprendan a qué nos referimos y qué se les pide que contesten.

Aprovecho la ocasión para explicarles brevemente que este cuestionario y otras actividades que les tengo preparadas son parte de una investigación que estoy llevando a cabo para mi tesis doctoral. Aunque no parecen entender muy bien lo que es una tesis doctoral, se muestran dispuestos a colaborar de buen gusto en todas las actividades que sean necesarias.

Día 7 de abril de 2015

Nos vamos al aula de Informática para que los estudiantes puedan hacer los cuestionarios en formato digital.

Les explico la necesidad de que sean sinceros, porque algunos de ellos son capaces de contestar lo que sea con tal de agradar. Les comento que no hay respuestas correctas e incorrectas, y que realmente es importante que reflejen su experiencia u opinión real sobre lo que se les pregunta.

Al llegar a la pregunta número 5, manifiestan que les resulta difícil decantarse por una de las dos posibilidades que se ofrecen, y sugieren que, si hay que hacer más cuestionarios de este tipo, pongamos más opciones en esta pregunta. A la mayoría le parece bien que se hagan traducciones, pero no es una actividad que le apasione; por eso consideran que la respuesta «sí» no refleja realmente su opinión y proponen que se incluyan opciones como «sí, bastante», «regular» y «no mucho». Tomo nota para modificar el segundo cuestionario según estos comentarios.

A continuación, les dejo que trabajen en sus cuestionarios de forma individual y, cuando alguien tiene alguna pregunta, voy y se la resuelvo.

Por último, a modo de entrevista grupal, comentamos algunas de las opiniones reflejadas en los cuestionarios, los estudiantes aclaran algunas de sus respuestas e intercambian información sobre sus experiencias previas con la traducción.

A pesar de haber cargado la cámara previamente para poder grabar esta entrevista grupal, a la hora de iniciar la grabación comprobamos que, por algún problema técnico, no se ha cargado correctamente. Para no perder mucho tiempo intentando buscar otro medio para grabar, ya que queríamos terminar la actividad en una hora, decidimos compensar la ausencia de grabación con un buen número de anotaciones tomadas en el diario.

De los diferentes temas que se tratan a lo largo de la entrevista, los más relevantes son los siguientes:

- Nos comentan con decisión que no quieren renunciar al uso del español para aclarar algunos conceptos más complicados. Consideran que no tienen suficiente nivel en el idioma como para seguir toda la clase en inglés.

- Comprobamos que la mayoría inicia con entusiasmo el trabajo con las traducciones y cree que puede ser una herramienta de trabajo amena y útil, con la que aprender distintos tipos de contenidos, sobre todo, vocabulario y gramática. Son varios los estudiantes que hacen comentarios como «así se aprenden muchas palabras», «viene bien para repasar algunas cosas de gramática que salgan en el texto», etc.

- Al hablar del trabajo con las referencias culturales, muchos confiesan que no suelen molestarse mucho en documentarse bien sobre ellas cuando aparecen en algún texto. Si no encuentran el término con una simple búsqueda en el diccionario, suelen abandonar el proceso de investigación y esperan a que se explique en clase.

- Manifiestan abiertamente su escaso interés por la lectura y no creen que esto vaya a cambiar con la investigación.

Todos terminan sus cuestionarios y me los entregan en un *pendrive* para que yo pueda guardarlos.

Día 14 de abril de 2015

Hacemos el primer examen de Pasado Simple, para conocer el punto de partida de nuestro alumnado. No parecen tener grandes dificultades durante la realización de la prueba: la hacen tranquilos y la gran mayoría termina en unos 30 o 35 minutos.

Día 21 de abril de 2015

Antes de comenzar a trabajar con las traducciones, nos detenemos en estudiar y comentar la rúbrica que he preparado para evaluar el trabajo realizado con los ejercicios de traducción. Están acostumbrados a ver cómo se les evalúa con el uso de rúbricas, porque las uso con otro tipo de actividades, así que entienden rápidamente qué objetivos perseguimos con nuestras traducciones y en qué nos vamos a fijar especialmente.

Les cuento también la dinámica de trabajo que vamos a seguir con este tipo de actividades, para que tengan claros los pasos que llevaremos a cabo con cada uno de los textos.

Reparto los textos de *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Antes de empezar a leer, como *warm-up*, selecciono algunas palabras o expresiones para comentar su significado: *rooted to the spot*, *whatever*, *bird-watchers*, *instead* y *shooting stars*. Les aviso de que van a encontrar más palabras que no van a saber, y les animo a buscar en el diccionario todo lo que necesiten.

También repasamos los verbos regulares e irregulares del texto que aparecen en Pasado Simple. Me saben decir el infinitivo, pasado simple y participio de la mayor parte de ellos. Solo tenemos que detenernos en *set* y *stood*, que no aparecen en su lista de verbos irregulares.

Como hay verbos en Presente Perfecto, en Presente Perfecto continuo y en Pasado Perfecto, y no hemos estudiado estas formas verbales en clase, les doy una pequeña explicación sobre su significado, para que así puedan hacer mejor su traducción.

Leemos el primer texto. En él no aparece el título de la obra, con el fin de que ellos puedan averiguarla. En cuanto leemos el texto, dos alumnos afirman saber de qué libro se trata. El resto no lo tiene nada claro, así que les invitamos a investigar sobre el tema, para traer una respuesta el próximo martes. Los dos alumnos que conocen la obra se comprometen a no decir nada a los demás.

Les indicamos que tienen una semana para poder traducirlo, que pueden hacer uso de diccionarios e incluso que pueden hacer consultas puntuales a otras personas, pero que son ellos los que tienen que traducir el texto y que penalizaremos aquellas traducciones que demuestren un exceso de ayuda o colaboración por parte de otras personas.

Intento explicarlo todo con detenimiento, para que entiendan bien la dinámica de trabajo desde un primer momento y todo transcurra con mayor fluidez en los textos restantes.

Un alumno señala que los martes a última hora (de 13.45 a 14.45) vamos a estar muy cansados para trabajar con las traducciones y propone que se hagan en cualquier otro momento de la semana. Le explico que este trabajo es solo para los estudiantes bilingües y tenemos que aprovechar esta hora, porque es la única de la semana en la que solo tengo clase con el alumnado bilingüe, ya que el resto se va a clase de Refuerzo de Lengua o Matemáticas.

Este alumno tiene razón: a esta hora suelen estar demasiado cansados para poder concentrarse como yo pretendo que lo hagan con las traducciones, pero es la única hora de la que disponemos. Existe la posibilidad de que esto influya negativamente en la implementación de la investigación, pero no tengo otra opción.

Día 28 de abril de 2015

Hay dos alumnos que vienen con la traducción sin hacer. Les explico claramente que esto no puede volver a suceder.

Al preguntarles si han averiguado a qué obra pertenece el texto, un total de nueve estudiantes afirma que sí. Dos de ellos ya lo supieron con una primera lectura; los siete restantes explican que han conseguido saberlo mediante internet, introduciendo en un buscador el nombre del tío de Harry, el Sr. Dursley, o haciendo lo mismo con la palabra «Muggle». Valoramos muy positivamente que hayan llevado a cabo esta pequeña investigación y animamos al resto a hacer lo mismo con el siguiente texto.

Se colocan en parejas y comparan su traducción con la del compañero o compañera. Ven algunas diferencias y les surgen dudas que aclaran durante la corrección con el grupo.

Algunos me comentan que les ha costado mucho trabajo traducir este texto y que esperan que los siguientes no sean tan difíciles. Acordamos ayudarles un poco más, si es necesario, en las actividades de *warm-up* para facilitarles la labor. No obstante, un alumno señala que tampoco hay que explicarlo todo, porque si es demasiado fácil, «pierde la gracia», así que intentaremos buscar un término medio en nuestras aclaraciones.

Antes de empezar a corregir, les recuerdo la dinámica de trabajo que ya había explicado anteriormente: se piden voluntarios y yo escojo a alguien. Esa persona lee su versión y los demás, si quieren, pueden hacer sugerencias, correcciones o aportar otras versiones. La mayor parte del alumnado se ofrece para intervenir en repetidas ocasiones, pero hay siete estudiantes que no participan en ningún momento.

Al final del texto, aparece la referencia cultural a la «Bonfire Night». Nos sorprende ver que solo un alumno se ha preocupado por investigar sobre este tema. Los demás han optado por traducirlo por «noche de hogueras», sin saber realmente a qué se

refiere. Como no nos queda mucho tiempo de clase, y como además queremos animarles a investigar, les damos más tiempo para que trabajen en ello y les insistimos en la necesidad de usar las herramientas que sean necesarias para informarse debidamente. En la próxima clase, podrán contarnos qué han descubierto sobre la «Bonfire Night».

Usamos el inglés durante la mayor parte del tiempo. Solo hablamos en español para aportar las versiones de las traducciones y hacer alguna aclaración muy puntual sobre el significado de alguna palabra, por ejemplo, «Muggle». A todos aquellos que no han leído ni visto la película, les resulta complicado entender este concepto y, por ello, es necesario hacer una pequeña aclaración en español.

Al finalizar la clase, algunos comentan que no les había llamado la atención la historia de Harry Potter hasta el momento, pero ahora se plantean ver al menos la primera película para comprobar si les gusta o no.

Por último, me dan sus traducciones. Tengo que regañar a algunos por haberlas hecho en sucio, sin márgenes e incluso con faltas de ortografía en español. Otros, por el contrario, me las entregan con una presentación impecable. Aprovecho para recordarles la necesidad de entregar los trabajos escritos siempre según las pautas que marca nuestro PLC.

Aunque es cierto que muchos han hecho traducciones bastante literales y que tienen mucho que aprender y mejorar, hay que reconocer que no han escatimado en esfuerzos por hacerlo lo mejor posible. De hecho, algunos manifiestan que han tenido que trabajar demasiado y piden que, por favor, el próximo texto sea un poco más fácil. Para no desanimarlos, adapto el texto de *Anne of Green Gables*, eliminando las partes más complicadas, indicando siempre esas omisiones con corchetes y puntos suspensivos: [...]

Día 5 de mayo de 2015

Además del alumno que había traído información la semana pasada sobre la «Bonfire Night», hay otros diecisiete que vienen hoy muy bien documentados, con explicaciones detalladas sobre su fecha, historia y celebración. Algunos han hecho incluso un pequeño trabajo sobre el tema, con fotos y explicaciones en inglés. Me sorprende porque yo no había pedido que trabajaran tanto sobre el tema, solo que investigaran para llegar a la total comprensión del concepto.

De forma voluntaria, los estudiantes van participando para contarnos lo que han aprendido durante su investigación y aclaramos las dudas que hay respecto a las similitudes que encuentran entre la «Bonfire Night» y la noche de San Juan, ya que algunos creen que se trata de la misma celebración.

La participación es buena. Los dieciocho estudiantes que han investigado sobre el tema se ofrecen voluntarios para compartir con el resto la información que traen.

Después de estas intervenciones del alumnado y de mis explicaciones en inglés, aclaramos algunas cosas en español, ya que había un grupo de estudiantes que no estaba entendiendo bien algunas cosas y seguía pensando que la «Bonfire Night» y la noche de San Juan eran exactamente lo mismo.

Por último, vemos un video del *British Council* que había buscado en youtube: <http://youtu.be/bcyXMLz3fK0>. Aunque no lo entienden absolutamente todo, el video consigue llamar poderosamente su atención y, al finalizar, algunos de ellos dicen «¡yo quiero ir!».

Tras acabar con este tema, reparto el segundo texto, extraído de la obra *Anne of Green Gables*.

Para comenzar, nos detenemos en comprobar que conocen el significado de *afterwards, far away, well known, relatives, though, drunken, look after, once, express-*

wagon y shore. Como con el texto de *Harry Potter and the Philosopher's Stone* algunos tuvieron dificultades para llevar a cabo la traducción, nos detenemos en este punto un poco más que con el texto anterior para aclarar dudas, ayudarles y no desanimarles con la tarea.

Repasamos los verbos regulares e irregulares que aparecen en el texto en Pasado Simple. Lo hacemos sin problemas y con bastante rapidez, ya que hay muchos voluntarios que quieren participar.

Leemos el texto y solo tres alumnos dicen conocer la obra a la que pertenece. Parecen estar muy seguros y, según ellos, lo han sabido con tanta rapidez por el nombre de la protagonista.

Les recuerdo que tienen que tener la traducción hecha para el martes que viene.

Al terminar la clase, me reúno con los tres alumnos que dicen conocer la obra y me dicen que se trata de *El diario de Ana Frank*. Se sorprenden mucho cuando les digo que están equivocados y se comprometen a averiguarlo y dar con la respuesta correcta para el martes que viene.

Día 12 de mayo de 2015

Solo hay un alumno que viene sin la traducción hecha. Se justifica y se compromete a hacerla para el próximo día.

Para comenzar, retomamos el tema de la obra de literatura infantil y juvenil a la que pertenece el texto. Solo diez estudiantes traen la respuesta, que han conseguido gracias al uso de internet, al introducir en un buscador el nombre de Anne Shirley. Animamos al resto a trabajar más en este sentido con el próximo texto. Solo un alumno había oído mencionar esta obra con anterioridad, así que les invito a que se documenten, a que pregunten en su círculo de familiares y amigos, con el fin de que puedan traer información sobre la obra y su contenido para el próximo día. La intención es que conozcan las

principales características del libro, de su protagonista y de su historia, para que se animen a leer la obra completa.

Al comparar su traducción con la del compañero o compañera, algunos aseguran encontrar bastantes diferencias. Les vuelvo a explicar que es lógico que haya diferencias en la forma de redactar el sentido del texto original, pero aseguran que también encuentran diferencias en el significado de algunas oraciones. Les animo a estar muy atentos durante la corrección, para ver cuál de las dos versiones se aproxima más al verdadero sentido del texto.

Me comentan que este texto les ha parecido más fácil que el anterior.

Durante la corrección de la traducción, solo hay cinco personas que no participan de forma voluntaria. La mayor parte del alumnado se ofrece con vehemencia para aportar su versión del texto.

Al llegar a *miles*, la referencia cultural e interdisciplinar de este texto, no tenemos que detenernos mucho porque casi todos conocen esta palabra. Además, me cuentan que han trabajado recientemente con este concepto en la asignatura de Lengua Española. De las veintiséis personas presentes en el aula, siete vienen perfectamente documentadas, con definiciones del concepto y con la equivalencia exacta en kilómetros; otras diecisiete afirman que no han investigado porque ya habían aprendido su significado en Lengua Española y las dos restantes confirman que ni han investigado ni se acuerdan de lo que explicó el profesor de Lengua Española sobre el tema.

Para tratar el concepto desde un punto de vista interdisciplinar, les pregunto si alguien ha puesto en su traducción la equivalencia en kilómetros en lugar de la palabra *millas* y me dicen que no. Explico que eso podría hacerse para acercar el contenido del texto al lector de la traducción y hacer más fácil su comprensión, pero afirman que no consideran necesario este cambio y finalmente optan por mantener *millas*. En mi opinión,

no lo han hecho porque ni siquiera se han planteado esa posibilidad, no porque crean que ese cambio es innecesario.

Durante toda la clase, usamos el inglés sin grandes problemas. Solo usamos el español para dar las diferentes opciones de nuestra traducción y para resolver dos dudas de vocabulario de forma puntual.

Al entregarme sus traducciones al final de la clase, veo que se han esmerado más en la presentación: mejor letra, márgenes más amplios, ausencia de tachones, etc.

Termino la clase con la enorme satisfacción de comprobar que en tan poco tiempo ya se observan cambios significativos en el alumnado a la hora de abordar la traducción del texto. Soy consciente de que este texto no era para ellos tan complicado como el primero, y ello facilita su traducción, pero lo que más me ha sorprendido es verles reflexionar realmente sobre el significado de los diferentes elementos del fragmento con el fin de buscar la mejor alternativa en su texto meta. Han aprendido que no siempre es posible llevar a cabo una traducción literal y se esfuerzan por ofrecer la mejor versión posible. Les felicito por ello y les animo a que sigan trabajando en esa línea.

Día 14 de mayo de 2015

Mediante las entrevistas individuales, intento conseguir una explicación respecto a la diferencia en el nivel de participación entre 1º ESO A y 1º ESO B.

Por un lado, en 1º ESO B, donde se ha observado una menor participación por parte del alumnado en los dos textos con los que hemos trabajado, los estudiantes me cuentan que, una vez contestada una pregunta de comprensión, no ven necesario seguir aportando otras versiones. Dan esa pregunta por zanjada y se ofrecen voluntarios para la siguiente. Por otro lado, en 1º ESO A, hay un deseo colectivo por alcanzar la traducción perfecta, por ofrecer alternativas que mejoren las opciones ya dadas y también por demostrar lo mucho

que han trabajado en casa. Son conscientes, además, de que necesitan entender muy bien cada elemento del texto original para poder hacer una buena traducción y todo ello les lleva a realizar una reflexión sobre el texto mucho más profunda que la que hacen sus compañeros y compañeras de 1º ESO B.

Día 19 de mayo de 2015

Para comenzar la clase, les pregunto si se han informado acerca de la protagonista y la historia de la obra con la que hemos trabajado, *Ana la de Tejas Verdes*. Solo seis alumnos vienen con algo de información y nos la cuentan a los demás. A pesar de haber participado muy activamente en la traducción y de haber conocido esta obra, la mayor parte del alumnado no se muestra especialmente interesado en leer el libro.

Reparto el último texto de nuestro proceso de investigación, extraído de *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe*.

En este fragmento, como *warm-up*, nos detenemos en comentar el significado de las palabras *whose, air-raids, empty, several, fur coats, step into, take a step further, but a long way off* y *snowflakes*, además de las formas verbales *ought to have been* y *were sent*. Tengo que dedicar un rato a explicar el significado de *were sent*, ya que no han estudiado aún la voz pasiva en inglés y aseguran que tampoco lo han hecho en español. Por ello, pongo algunos ejemplos en la pizarra que les ayuden a entender la diferencia entre la voz activa y la voz pasiva, y tengo que usar el español para hacerles comprender bien la información. Por supuesto, se trata de una explicación breve, pero suficiente para que sean capaces de traducir esa forma verbal en el texto.

A continuación, repasamos, de forma fluida y contando con la participación activa del alumnado, los verbos regulares e irregulares que aparecen en Pasado Simple en el texto.

Hacemos que presten atención en las palabras que aparecen en negrita, ya que nos interesan especialmente por los siguientes motivos:

- Queremos que no se limiten a traducir *war* por *guerra*, sino que indaguen hasta averiguar de qué guerra se trata, para entender mejor el contexto en el que transcurre la historia y trabajar el concepto desde un punto de vista interdisciplinar.

- Abordaremos las dos referencias culturales presentes en el fragmento, *miles e inches*, también desde un punto de vista interdisciplinar. Por tanto, su trabajo va más allá de poner *millas y pulgadas* en su traducción: deben también recordar la equivalencia entre las millas y los kilómetros (que ya vimos en el texto de *Anne of Green Gables*) e investigar la equivalencia existente entre las pulgadas y los centímetros, con el fin de alcanzar una mejor comprensión del texto y aprender otras formas de medida usadas en otras culturas y otros países.

Tras la lectura del texto, ha resultado sorprendente ver cuántas personas conocen la obra a la que pertenece. Diez estudiantes han sabido identificar inmediatamente que estamos ante un texto de *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe*. Los que no lo han averiguado con tanta facilidad, se muestran curiosos y manifiestan con entusiasmo que lo descubrirán para el próximo día.

Acordamos corregir la traducción del texto el próximo martes, 26 de mayo.

Al finalizar la clase, dos de estos diez estudiantes vienen entusiasmados a contarme que leyeron el libro hace tiempo y que, cuando han llegado a la escena del armario, han tenido claro de qué obra se trata. Se sienten motivados y se muestran felices por haberlo averiguado con tanta facilidad. Ver esas caras de entusiasmo compensa todas las horas dedicadas a la búsqueda de los textos.

Mediante las entrevistas individuales, los ocho restantes me cuentan que conocen la obra por las adaptaciones cinematográficas.

Día 26 de mayo de 2015

Todo el mundo ha trabajado la traducción del fragmento en casa. Solo hay un alumno que viene sin la traducción escrita, porque ha sido recientemente operado del codo y no puede escribir, pero asegura que ha leído detenidamente el texto en casa y que incluso ha buscado en internet, haciendo uso del diccionario *wordreference*, algunas palabras que desconocía.

De los veinticuatro estudiantes que asisten hoy a clase, hay veintidós que han llevado a cabo la investigación necesaria y saben con qué obra estamos trabajando. En las entrevistas individuales, algunos me comentan que, al ver el elevado número de personas que supo identificar la obra desde un primer momento, sintieron que tenían que esforzarse por averiguarlo ellos también, para no ser de los pocos de la clase que vinieran sin la respuesta correcta.

Al comparar la traducción en parejas, comentan que no encuentran tantas diferencias como en los textos anteriores.

Respecto a la dificultad del fragmento, según los comentarios que hacen los estudiantes, este es probablemente el texto que más se ajusta al nivel que ellos tienen: ni es tan difícil como el de *Harry Potter and the Philosopher's Stone* ni tan fácil como el de *Anne of Green Gables*.

Solo ha habido una oración que ha presentado importantes problemas de comprensión entre el alumnado, por su dificultad. Se trata de «And then she saw that there was a light ahead of her; not a few inches away where the back of the wardrobe ought to have been, but a long way off». Al preparar el texto, teníamos claro que esta oración estaba muy por encima del nivel de inglés de nuestro alumnado. No obstante, decidimos mantenerla por incluir la palabra «inches», que trabajamos como un concepto cultural e interdisciplinar, y porque además esta parte refleja cómo llega Lucy a Narnia. Es ese

momento precisamente uno de los más famosos de la obra y considerábamos que podía ayudar mucho a los estudiantes a averiguar la obra a la que pertenecía el fragmento. Por tanto, aun siendo conscientes de la dificultad de la oración, consideramos que ha merecido la pena mantenerla, por las importantes ventajas que aporta a la actividad.

Durante la corrección, solo hay cinco personas que no se ofrecen voluntarias para participar en ningún momento.

El resultado de las traducciones es realmente satisfactorio en comparación con el del primer texto. Ya no se limitan a traducir palabra por palabra, sino que se preocupan por buscar el sentido real del fragmento y por plasmarlo en el texto meta de la mejor manera posible. No esperaba, en tan poco tiempo, un cambio tan importante respecto a la forma de abordar los textos y de extraerles el mayor jugo posible.

Al llegar al término *war*, comprobamos que quince estudiantes han investigado y averiguado que el texto hace referencia a la Segunda Guerra Mundial. El trabajo con las referencias culturales e interdisciplinares *miles* e *inches* ha sido muy satisfactorio, ya que el 100% del alumnado se ha preocupado por investigar sobre estos conceptos y su correspondiente equivalencia en kilómetros y centímetros respectivamente.

Día 2 de junio de 2015

Realizan el segundo examen sobre Pasado Simple, para ver cómo han evolucionado en relación a los conocimientos y el uso por escrito de este tiempo verbal. Al finalizar el examen, afirman que les ha resultado fácil y se muestran optimistas respecto a los resultados. Todos lo terminan en una media hora aproximadamente.

Día 9 de junio de 2015

Nos vamos al aula de Informática para realizar el segundo cuestionario sobre la investigación, pero, a pesar de haberla reservado con anterioridad, nos la encontramos ocupada por otro profesor. Decidimos entonces volver a clase y subir los dos carros de portátiles de los que dispone el centro, para poder llevar a cabo la actividad.

Trabajamos de la misma manera que con el primer cuestionario: leemos y comentamos cada una de las preguntas y a continuación les dejamos tiempo para que lo rellenen con sinceridad, resolviendo todas las dudas que van surgiendo mientras los rellenan. No obstante, debido a las similitudes entre ambos cuestionarios, los estudiantes no parecen tener tantas dudas como en el primer cuestionario.

De nuevo, tenemos que detenernos en la pregunta relacionada con los aspectos interdisciplinares (número 12). La explicamos con claridad para que entiendan realmente lo que significa, ya que muchos no son conscientes de haber trabajado con elementos de este tipo.

Al terminar, me entregan sus cuestionarios guardados en un *pendrive*.

Día 16 de junio de 2015

A modo de entrevista grupal, hacemos una reflexión sobre el trabajo realizado, pudiendo ampliar información de los cuestionarios y explicar todo lo que consideren oportuno acerca del trabajo realizado.

La mayor parte de ellos confiesa haber disfrutado mucho trabajando con las traducciones y cree haber aprendido más que con otro tipo de actividades. Salvo una alumna, que defiende que podrían haberse hecho actividades más interesantes, el resto afirma que se ha tratado de una experiencia muy provechosa y muestra su interés por

seguir trabajando con traducciones como lo hemos hecho durante esta investigación. Me ha resultado sorprendente que esa alumna intervenga hoy para hacer esa aclaración, porque no ha participado ni una sola vez a lo largo de las clases en las que hemos puesto en práctica las actividades de traducción. Esto me lleva a pensar que si hubiera adoptado en clase un papel más activo en el trabajo con las traducciones, probablemente lo hubiera encontrado más interesante y no se hubiera aburrido tanto. De hecho, aquellos estudiantes que más han participado y que más han trabajado son precisamente los que mejor valoran el uso de ejercicios de traducción en el aula.

En un primer momento, los estudiantes intervienen de manera tímida, sin ampliar mucho las respuestas de los cuestionarios, como ocurrió cuando hicimos la entrevista grupal tras el primer cuestionario. No obstante, poco a poco se animan y comparten bastantes impresiones e ideas respecto a los diferentes temas tratados en las preguntas y respecto al desarrollo de las actividades en clase. Por ejemplo:

- En diferentes preguntas, hacen hincapié en lo bien que les ha venido traducir para repasar gramática y vocabulario, así como para aprender aspectos propios de otras culturas.

- Un alumno explica que, aunque es consciente de que ha aprendido vocabulario gracias a las traducciones, no le ha gustado tener que perder tanto tiempo buscando palabras e información en internet y en el diccionario para poder realizar las traducciones. Para él, ha supuesto un esfuerzo importante.

- Al hablar del trabajo realizado con las referencias culturales, algunos estudiantes recuerdan que no hicieron ningún tipo de investigación en el primer texto en un primer momento. Al ver que yo me detenía en ese concepto y que incluso me negué a explicar de qué se trataba hasta que todo el mundo trajo la información en la siguiente clase, comprendieron que estos elementos eran importantes y que había que investigar bien sobre

ellos en los siguientes textos. De hecho, aparecían en negrita en el fragmento y, tras realizar una primera lectura, yo siempre les recordaba la necesidad de informarse bien sobre esos términos. La herramienta de investigación más usada ha sido internet.

- Al hablar de la lectura de obras de literatura infantil y juvenil, algunos señalan que no leen más porque en muchas ocasiones hay adaptaciones cinematográficas de esos libros, y prefieren ver la película. De hecho, una alumna explica que si no lee estas obras, no es porque no le gusten, sino porque ya ha visto las películas y no ve la necesidad de leer los libros.

- Respecto a la participación en clase, todos coinciden en que ha aumentado con este tipo de ejercicios. No obstante, un alumno señala que quizá la gente ha participado más debido a las grabaciones, ya que con ellas queda constancia de las intervenciones realizadas por cada uno. En entrevistas individuales posteriores, otros alumnos consideran que «eso es una tontería como un castillo» y que la gente ha participado porque le han gustado las actividades y la forma de trabajar en clase.

- Una alumna explica que habría participado más si no hubiéramos grabado las clases, porque la cámara le ha cohibido mucho. Resulta sorprendente que esta alumna haga este comentario, porque ha participado de forma voluntaria en varias ocasiones en cada una de las clases destinadas a esta investigación. Al preguntarles a los demás su opinión sobre el tema, la mayoría comenta que ha trabajado en clase con tranquilidad y que la cámara no ha alterado en absoluto su comportamiento. Hay incluso un alumno que, al hablar del uso de la cámara en el aula, dice «a mí me motiva más».

- Al comparar los tres textos, muchos comentan que prefieren el último y que tuvieron especiales dificultades en el primero.

En esta ocasión, no se presenta ningún problema para poder hacer la grabación.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL

**La traducción de literatura infantil y juvenil
como instrumento de mediación cultural
en la enseñanza de lenguas extranjeras:
estudio de un caso**

MÁLAGA, 2015

Presentada por:

María Teresa Molina Báez

Dirigida por:

**Dr. D. Juan Jesús Zaro Vera
Dra. Dña. Aurora Carretero Ramos**



TESIS DOCTORAL

La traducción de literatura infantil y juvenil como instrumento de mediación cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: estudio de un caso

(Volumen II)

MÁLAGA 2015

Presentada por:

María Teresa Molina Báez

Dirigida por:

Dr. D. Juan Jesús Zaro Vera
Dra. Dña. Aurora Carretero Ramos



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL

La traducción de literatura infantil y juvenil como instrumento de mediación cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: estudio de un caso

(Volumen II)

M Á L A G A 2015

Presentada por:

María Teresa Molina Báez

Dirigida por:

**Dr. D. Juan Jesús Zaro Vera y
Dra. Dña. Aurora Carretero Ramos**



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE - ANEXOS

Cuestionarios iniciales	7
Cuestionarios finales	63



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ANEXOS. CUESTIONARIOS INICIALES



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☒ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☐ Explicar gramática. ☐ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Aprendo vocabulario

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Que a veces sean bastantes largos

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☐ Diccionarios.
☒ Internet.
☐ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☐ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Porque es muy bueno para repasar.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☒ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☒ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Que aprendo cosas que a lo mejor no sé

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Que el parrafo sea difícil y equivocarme

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☒ Diccionarios.
☒ Internet.
☒ Consultas a otras personas.
☐ Otros:

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☒ Consulto a otras personas.
☐ Otros:

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☒ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Porque así aprendemos más

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Que aprendo más palabras.

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Por si no se alguna palabra y no encuentro la palabra.

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☐ Diccionarios.
☐ Internet.
☒ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☐ Investigo en internet.
☒ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Porque aprendo mucho vocabulario.Y participamos en clase.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☒ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☐ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Que participo en clase y aprendo vocabulario

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Que a veces hay frases que no entiendo

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☒ Diccionarios.
☒ Internet.
☐ Consultas a otras personas.
☐ Otros:

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☒ Consulto a otras personas.
☐ Otros:

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

porque te ayuda a aprender mas y aprendes mas vocabulario ...

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Que se repasa gramática, se aprende vocabulario nuevo y se repasa el vocabulario antiguo y el texto al traducirlo puedes interpretarlo a tu manera.

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Me gusta todo lo que trate con la traducción.

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☐ Diccionarios.
☒ Internet.
☐ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☐ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☒ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Porque practicamos y aprendemos gramática, aprendemos vocabulario y si tenemos duda, la maestra nos puede ayudar a solucionar nuestro problema. Aparte podemos escuchar audios en inglés y practicar el oído.

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☒ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☐ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Decir palabras bastante raras es decir presumir de mi vocabulario inglés.

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

escribirlas

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☒ Diccionarios.
☒ Internet.
☒ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☒ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

porque te ayuda a aprender mas: vocabulario, gramatica.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

- ☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

- ☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

- ☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

- ☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Aprender vocabulario.

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Que me queden dudas si he puesto una palabra bien o mal.

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☐ Diccionarios.
☒ Internet.
☒ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☒ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Porque aprendo mucho vocabulario y pronunciación.

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Que aprendo cosas nuevas de vocabulario y gramática

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Lo que menos me gusta es que algunas veces son textos largos

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☐ Diccionarios.
☒ Internet.
☒ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☒ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Porque aprendo cosas nuevas de vocabulario y gramática.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☐ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☐ Explicar gramática. ☐ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Que mediante la traducción tu puedes aprender más vocabulario cada vez

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Que a veces son textos un poco largos

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☐ Diccionarios.
☒ Internet.
☐ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☐ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Si, por el aprendizaje.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Que aprendo vocabulario y gramática.

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Que algunas veces son largos y un poco difíciles.

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☒ Diccionarios.
☒ Internet.
☐ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☒ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Porque aprendo vocabulario y gramática.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

- ☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

- ☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☒ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

- ☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

- ☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Depende del texto que sea.

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

No lo sé

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☒ Diccionarios.
☒ Internet.
☐ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☒ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☐ Investigo en internet.
☐ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☒ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Porque en un futuro nos puede servir de algo.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☒ Solo inglés ☐ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☐ Sí ☒ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Me gusta sobre todo aprender vocabulario nuevo.

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Las palabras que me cuestan y el tiempo que pierdo buscando su significado.

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☒ Diccionarios.
☒ Internet.
☒ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☐ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Porque me ayuda a entender el significado de otras palabras.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

razonar los textos para traducir

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Que sean largos y aburridos

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☐ Diccionarios.
☒ Internet.
☒ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☒ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☒ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Por que aprendemos vocabulario y aprender a razonar los textos para traducir.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☒ Mantener la disciplina en la clase.
☒ Otros: Para todo, porque si no no me entero.....

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☐ Sí ☒ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Aprender vocabulario nuevo y expresiones que no conocia

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Todo lo demas

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☒ Diccionarios.
☒ Internet.
☒ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☐ Investigo en internet.
☒ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☒ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Me ayuda a repasar lo que ya se.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☐ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros: hablar sobre un tema específico.....

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☐ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:
.....

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Quando aprendo nuevas palabras.....
.....

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Quando me hace pensar para traducir el texto.....
.....

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☒ Diccionarios.
☒ Internet.
☐ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☒ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☐ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

por que aprendes nuevas palabras y culturas de otros paises.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☒ Solo inglés ☐ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☒ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☐ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☐ Sí ☒ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Que es facil

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Que aveces son demasiado faciles

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☐ Diccionarios.
☒ Internet.
☐ Consultas a otras personas.
☒ Otros: La mente!!!!.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☐ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Porque repaso un poco, pero no mucho.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☐ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☐ Sí ☒ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Traducir canciones, etc.

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Comerme la cabeza en una frase que tiene doble sentido

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☐ Diccionarios.

☐ Internet.

☒ Consultas a otras personas.

☐ Otros:

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☐ Investigo en internet.

☒ Consulto a otras personas.

☐ Otros:

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

☐ Sí, siempre

☐ Sí, a menudo

☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo

☒ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

☐ Sí, siempre

☐ Sí, a menudo

☒ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo

☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

☐ Sí, siempre

☐ Sí, a menudo

☐ Sí, algunas veces

☒ No muy a menudo

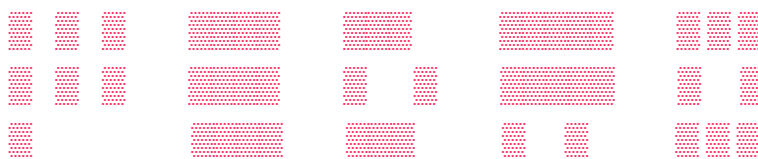
☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Porque algunas veces aprendes palabras nuevas.....



CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☒ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☐ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

que no hago deberes de otra cosa

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Que tengo que traducir y tardo un rato

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☐ Diccionarios.
☒ Internet.
☐ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☐ Investigo en internet.
☒ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Porque repaso y aprendo muchas cosas distintas, y las clases son mas divertidas.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☒ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☒ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Aprender vocabulario y nuevas palabras y cosas de otras cultura.

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Que tenga que traducir textos muy largos y difíciles.

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☒ Diccionarios.
☒ Internet.
☒ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☒ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Por que practico un nuevo idioma apredo palabras y me ayuda a repasar lo que ya se.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☒ Solo inglés ☐ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☐ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☐ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Que participo en clase.

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

El tiempo que pierdo al buscar palabras en el diccionario

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☒ Diccionarios.
☒ Internet.
☐ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☐ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Porque descubres mas vocabulario.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☐ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

aprender de mis errores y de los errores de los demás

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

quedarme en blanco cuando traduzco

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☒ Diccionarios.
☒ Internet.
☒ Consultas a otras personas.
☐ Otros:

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☒ Consulto a otras personas.
☐ Otros:

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

porque el hacer ejercicios siempre viene bien y con estos he aprendido muchas cosas nuevas y he conocido Ana la de Tejas Verdes, que no sabía ni que existía

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Pues lo que mas me gusta es que aprendo nuevo vocabulario y cosas nuevas, aparte de que me entero de que va el texto.....

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

La traduccion me gusta, lo unico que hay que dedicarle un buen rato

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☒ Diccionarios.
☒ Internet.
☐ Consultas a otras personas.
☐ Otros:

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☐ Consulto a otras personas.
☐ Otros:

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Yo considero que es bueno traducir para aprender ambas cosas y es bueno para mi traducir al español para entender las cosas

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Que aprendo nuevo vocabulario

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Que son difíciles

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☐ Diccionarios.
☒ Internet.
☒ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☐ Investigo en internet.
☒ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

PORQUE APRENDO VOCABULARIO NUEVO Y ME GUSTA.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Que cuando hay que corregirlo me gusta participar más y también me entretiene y se me pasa más rápido el tiempo.

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Que cuando hay muchas cosas que no se lo que significa, me agobia y lo acabo dejando.

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☒ Diccionarios.
☒ Internet.
☐ Consultas a otras personas.
☐ Otros:

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☒ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☐ Consulto a otras personas.
☐ Otros:

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Porque te ayuda a aprender vocabulario nuevo, ves como se escribe bien los textos y a veces puede ser interesante.

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☐ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Plantearme los textos en mi idioma y traducirlos como se hablaría en español.

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Tener que traducir textos difíciles.

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces

☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☒ Diccionarios.
☒ Internet.
☐ Consultas a otras personas.
☐ Otros:

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☐ Consulto a otras personas.
☐ Otros:

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☒ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☒ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Porque te ayuda a repasar y aprender vocabulario y ver la traducción hecha.

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

- ☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
- ☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

- ☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
- ☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
- ☐ Mantener la disciplina en la clase.
- ☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

- ☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
- ☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
- ☐ Mantener la disciplina en la clase.
- ☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

- ☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Que aprendo vocabulario.

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Que a veces los textos son un poco largos y con palabras que no entendemos.

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
- ☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☒ Diccionarios.
☐ Internet.
☒ Consultas a otras personas.
☐ Otros:.....

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☒ Consulto a otras personas.
☐ Otros:.....

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☒ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

Por que apredo gramatica y vocabulario y la cultura inglesa.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Quieres que en clase sólo se permita hablar en inglés o prefieres que se use también a veces el español para aclarar ciertas dudas o hacer traducciones?

☐ Solo inglés ☒ Inglés y español

2. Desde que aprendes inglés, ¿han usado tus profesores/as el español en sus clases?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

3. Si tu respuesta a la pregunta anterior no ha sido «No, nunca», ¿para qué tipo de tareas han usado tus profesores/as la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☒ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

4. ¿En qué momentos de la lección crees que te ayuda más el uso de la lengua materna?

☒ Explicar gramática. ☐ Aclarar dudas de vocabulario.
☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

5. ¿Te gusta traducir en la clase de inglés?

☒ Sí ☐ No

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los ejercicios de traducción?

Que aprendes palabras nuevas y gramática así te enseña muchas cosas de inglés

7. ¿Qué es lo que menos te gusta de los ejercicios de traducción?

Me gusta mucho los ejercicios de traducción pero lo que menos me gusta es cuando los textos son muy largos y el tema es aburrido

8. ¿Crees que puedes repasar y aprender vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

9. ¿Crees que puedes repasar y aprender gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

10. ¿Qué recursos utilizas normalmente para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☐ Diccionarios.
☒ Internet.
☒ Consultas a otras personas.
☐ Otros:

11. ¿Qué haces cuando encuentras en un texto una palabra o expresión que no entiendes, que hace referencia a otra cultura y que no encuentras en el diccionario?

- ☐ No investigo: lo dejo en inglés, sin entender la palabra/expresión.
☒ Investigo en internet.
☒ Consulto a otras personas.
☐ Otros:

12. ¿Crees que, si traduces textos de literatura infantil y juvenil en clase, puedes animarte a leer los libros completos y conocer obras que sean de tu interés?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

13. ¿Notas que tus compañeros participan más en clase cuando se hacen actividades de traducción?

- ☐ Sí, siempre ☐ Sí, a menudo ☒ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

14. ¿Crees que los ejercicios de traducción pueden ayudarte a practicar y repasar aspectos de varias asignaturas al mismo tiempo?

- ☐ Sí, siempre ☒ Sí, a menudo ☐ Sí, algunas veces
☐ No muy a menudo ☐ No, nunca

15. En definitiva, ¿consideras útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No

porque hacer ejercicios en clase aprendes mas y la profesora te lo puede corregir y si tienes algunos fallos ella te enseña a corregirlos

ANEXOS. CUESTIONARIOS FINALES



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

☐ Explicar gramática.

☐ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Me ha gustado el ejercicio en si, lo que he aprendido, como lo hemos corregido, todo

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Me gustan mecho las traducciones, es lo que mas me gusta hacer en clase

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☐ Diccionarios.

☒ Internet.

☐ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☐ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☒ No mucho

☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Me parecen muy didácticas para aprender y repasar vocabulario y gramática. Como es lo que más me gusta de la asignatura se me hace más amena la clase.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

☒ Explicar gramática.

☐ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Lo que más me ha gustado a sido los textos que habia que traducir porque son historias que conozco.....

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

No lo se.....

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☐ Diccionarios.

☒ Internet.

☒ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☒ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☒ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Porque me ha ayudado a hacer actividades que a lo mejor antes no sabia ni traducir el enunciado.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

☒ Explicar gramática.

☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Las traducciones ,porque aprendemos más vocabulario

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que algunos trozos de las traducciones eran un poco difíciles

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☐ Diccionarios.

☐ Internet.

☒ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☐ Investigué en Internet.

☒ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☒ No mucho

☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Porque se más vocabulario y aprendo tradiciones de otros países.Me sirvió para levantar la mano.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

- ☐ Sí, mucho
 ☒ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

- ☒ Explicar gramática.
 ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

- ☐ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☒ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Participar en las traducciones

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que algunas palabras no sabía su significado

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, mucho
 ☒ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, mucho
 ☒ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☒ Diccionarios.

☒ Internet.

☐ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☐ Investigué en Internet.

☒ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

porque he aprendido gramática y vocabulario.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

- ☒ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

- ☒ Explicar gramática.
 ☐ Aclarar dudas de vocabulario.
☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

- ☒ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Ver que soy capaz de traducir textos escritos para ingleses y aprender cosas de su cultura, vocabulario, gramática, etc

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Me ha gustado todo

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☐ Diccionarios.

☒ Internet.

☐ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☐ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☒ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Porque he aprendido cosas.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

☐ Explicar gramática.

☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Ver que soy capaz de entender un libro para ingleses y poder traducirlo

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Escribir la traducción

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☒ Diccionarios.

☒ Internet.

☒ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☒ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☒ No mucho

☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Porque aprendes vocabulario y repasas los verbos y te enteras de cosas de otros países.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

- ☒ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

- ☒ Explicar gramática.
 ☐ Aclarar dudas de vocabulario.
☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

- ☒ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Aprender palabras nuevas y repasar tiempos verbales

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Algunos tenían palabras complejas de traducir e interpretar al español

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, mucho
 ☒ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☐ Diccionarios.

☒ Internet.

☒ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☐ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☒ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☐ Sí

☐ No

Sí porque hemos repasado y aprendido mucho vocabulario y gramática.. Me gustaría seguir haciendo traducciones en clase y en casa.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

☒ Explicar gramática.

☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☒ Otros: explicar cosas de otra cultura que nos cuesta entender.....

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que hemos aprendido muchas cosas como perhaps, Bonfire Night.....

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Nada.....

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☐ Diccionarios.

☒ Internet.

☒ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☒ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☒ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Si porque he aprendido muchas palabras de vocabulario y mucha gramática.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

☒ Explicar gramática.

☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que aprendes nuevas palabras, vocabulario

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que hay expresiones que confunden un poco porque no se pueden traducir literalmente porque tienen otro significado

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☒ Diccionarios.

☒ Internet.

☐ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☐ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Porque aprendemos mucho con este tipo de ejercicios.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

- ☐ Sí, mucho
 ☒ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

- ☐ Explicar gramática.
 ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

- ☐ Sí, mucho
 ☒ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que hemos aprendido más vocabulario

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que algunos han sido un poco difíciles y largos

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☒ No mucho
 ☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☒ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☒ Diccionarios.

☒ Internet.

☐ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☐ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☒ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Porque hemos aprendido más vocabulario y gramática.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

- ☐ Sí, mucho ☒ Sí, bastante ☐ Regular
☐ No mucho ☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

- ☐ Explicar gramática. ☐ Aclarar dudas de vocabulario.
☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☒ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

- ☐ Sí, mucho ☐ Sí, bastante ☒ Regular
☐ No mucho ☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que no han sido muy difíciles

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que ha habido trozos que han sido un poco difíciles

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, mucho ☐ Sí, bastante ☐ Regular
☐ No mucho ☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, mucho ☒ Sí, bastante ☐ Regular
☐ No mucho ☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☒ Diccionarios.

☒ Internet.

☐ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☐ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☒ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Porque hemos aprendido mas vocabulario y a mejorar la gramatica.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

- ☐ Sí, mucho
 ☒ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

- ☐ Explicar gramática.
 ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:.....

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

- ☐ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☒ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que se pasaba la clase muy rapido cuando corregíamos las traducciones y comentabamos cosas.....

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que habia muchas palabras nuevas.....

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, mucho
 ☒ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, mucho
 ☒ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☒ Diccionarios.

☒ Internet.

☐ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☐ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Porque he aprendido palabras nuevas.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

- ☒ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

- ☒ Explicar gramática.
 ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:.....

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

- ☒ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

He aprendido mucho vocabulario y tenía que razonar y entender los textos bien para traducirlos. Ya se lo que es Bonfire Night. Me gustaba cuando intentábamos averiguar que libro era y cuando lo averiguábamos no se lo decíamos a nadie hasta que lo corregíamos.....

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que no entendía algunas cosas y tardaba mucho en traducir el texto.....

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☒ Diccionarios.

☒ Internet.

☒ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☒ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☒ No mucho

☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Porque aprendemos vocabulario y te acostumbras a razonar las cosas antes de traducirlas.

También te enteras más de las cosas de la otra cultura

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

- ☒ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

- ☒ Explicar gramática.
 ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☒ Otros: Para todo, porque no me entero mucho en inglés

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

- ☐ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☒ No mucho
 ☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Aprender cosas que no sabía, sobre todo de vocabulario. Me gustaba cuando lo corregíamos en clase

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que tardaba mucho en hacer la traducción y algunas cosas eran muy difíciles. Que los demás lo hacían mejor que yo.

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, mucho
 ☒ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☒ Diccionarios.

☒ Internet.

☒ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☒ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☒ No mucho

☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Repaso muchas cosas y aprendo palabras y expresiones inglesas como miles.

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

☒ Explicar gramática.

☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Las traducciones en sí, pensar como quedaba mejor en español

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

El tiempo que he tardado en traducir

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☐ Diccionarios.

☒ Internet.

☐ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☐ Investigué en Internet.

☒ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☒ No mucho

☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☒ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

por qué hemos repasado gramática, vocabulario y hemos aprendido otras culturas de países y ciudades.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

- ☐ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☒ No mucho
 ☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

- ☐ Explicar gramática.
 ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

- ☐ Sí, mucho
 ☒ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que eran muy fáciles.....

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que eran muy fáciles, me gustan los retos.....

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☒ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, mucho
 ☒ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

- ☒ Diccionarios.
- ☐ Internet.
- ☐ Consultas a otras personas.
- ☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

- ☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.
- ☐ Investigué en Internet.
- ☐ Consulté a otras personas.
- ☒ Otros: Intenté buscarle sentido a la frase.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

- ☐ Sí, mucho ☐ Sí, bastante ☐ Regular
- ☐ No mucho ☒ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

- ☒ Sí, mucho ☐ Sí, bastante ☐ Regular
- ☐ No mucho ☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

- ☐ Sí, mucho ☐ Sí, bastante ☐ Regular
- ☒ No mucho ☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

- ☒ Sí ☐ No
- Mis compañeros y yo hemos aprendido y repasado mucho.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

☒ Explicar gramática.

☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Cuando lo corregíamos en clase y comentábamos cosas

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Darle tantas vueltas a ver lo que iba a poner

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☒ Diccionarios.

☒ Internet.

☒ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☒ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☒ No mucho

☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Porque se aprenden muchas cosas.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

- ☐ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☒ No mucho
 ☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

- ☒ Explicar gramática.
 ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:.....

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

- ☐ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☒ No mucho
 ☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que nos hemos divertido intentando adivinar que libro y hemos participado todos juntos.....

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que han sido un poco difíciles y a veces aburre que varias personas traduzcan la misma frase.....

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☒ No mucho
 ☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☒ No mucho
 ☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☐ Diccionarios.

☒ Internet.

☐ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☐ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☒ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☒ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☐ Sí

☒ No

Porque esas cosas se olvidan con el tiempo y esta asignatura se podría haber usado para algo mas divertido o interesante como ver una pelicula

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

- ☐ Sí, mucho
 ☒ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

- ☒ Explicar gramática.
 ☒ Aclarar dudas de vocabulario.
☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.
☐ Mantener la disciplina en la clase.
☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

- ☐ Sí, mucho
 ☒ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

El orden al levantar la mano, que estaban chulas y que eran de cuentos famosos

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que eran difíciles a veces porque había algunas palabras difíciles

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

- ☐ Sí, mucho
 ☒ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

- ☒ Sí, mucho
 ☐ Sí, bastante
 ☐ Regular
☐ No mucho
 ☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☒ Diccionarios.

☒ Internet.

☒ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☒ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Por que he repasado cosas de otras asignaturas, he aprendido cosas de otros países y he aprendido mucho ingles.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☒ No mucho

☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

☐ Explicar gramática.

☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que hemos participado todos, hemos dado nuestras opiniones y hemos hecho cosas juntos...

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que nos han grabado y no me gusta porque si me equivoco se queda grabado y me da vergüenza

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☒ Diccionarios.

☒ Internet.

☐ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☐ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Porque repasas el vocabulario, aprendes nuevo vocabulario con amigos, etc.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

☒ Explicar gramática.

☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

aprender vocabulario y gramatica nueva

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

nada

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☐ Diccionarios.

☒ Internet.

☐ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☐ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☒ No mucho

☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☒ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

porque aprendemos mucho tanto de gramática como cosas de otras culturas ej: millas y pulgadas

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

☒ Explicar gramática.

☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

pues me gusta por que me entero de lo que va el texto y aprendo palabras que antes no sabia, aparte repaso el vocabulario de pasados trimestres

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

pues la verdad es que tampoco es una cosa muy grande traducir, es traducir y punto a si que gustarme encantarme no, solo es una cosa normal para aprender

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☒ Diccionarios.

☒ Internet.

☐ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☐ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Si, por que te ayuda a repasar lo que distes en otros cursos, también aprendes cosas nuevas y palabras distintas y al fin y al cabo solo es traducir y enterarte de lo que va el texto, aprender y saber cosas diferentes.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

☒ Explicar gramática.

☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

que he aprendido mucho vocabulario hemos repasado hemos aprendido cosas de otros países

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que no me gusta equivocarme

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☐ Diccionarios.

☒ Internet.

☐ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☒ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☒ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

si porque me aprendido muchas cosas como : culturas de otros paises vocabulario hemos repasado pasado simple

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

☒ Explicar gramática.

☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Lo que más me ha gustado, es que como sabía que libro era porque he visto las películas me ha resultado divertido

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que había gente que se hacían los listillos y decía que libro era ante de que empezara la clase y lo corrigieramos, entonces ya perdía toda la curiosidad, aunque lo hacían para confundir porque nunca era el libro que decían

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☐ Diccionarios.

☒ Internet.

☐ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☐ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Porque ha ayudado a aprender un poco más de inglés y otras asignaturas. También porque ha sido divertido.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

☐ Explicar gramática.

☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Traducir en sí, aprender, investigar las palabras que había en negrita sobre la cultura para hacerlo bien en clase, porque la profesora le prestaba mucha atención a eso

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que algunos trozos sean complicados

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☒ Diccionarios:wordreference.

☒ Internet.

☐ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☐ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☒ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Porque me han servido para repasar gramática, aprender vocabulario y entre todos ayudarnos

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

☒ Explicar gramática.

☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☐ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☒ No mucho

☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Pues que he aprendido cosas nuevas y mucho mas vocabulario

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Hacerlas, porque se lleva un buen rato

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☒ Diccionarios.

☐ Internet.

☒ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☐ Investigué en Internet.

☒ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☒ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Sí, por que hemos aprendido cosas nuevas y descubierto libros nuevos.....

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN EN CLASE (DEL INGLÉS AL ESPAÑOL)

1. ¿Crees que te ha resultado beneficioso usar el español en ciertos momentos en clase?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

2. ¿Para qué tipo de tareas crees que ha sido más provechoso el uso de la lengua materna?
(Marca con una X)

☒ Explicar gramática.

☒ Aclarar dudas de vocabulario.

☒ Hacer ejercicios de traducción por escrito.

☐ Mantener la disciplina en la clase.

☐ Otros:

3. ¿Te ha gustado traducir en la clase de inglés?

☒ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que se aprenden muchas palabras y repasas gramática, y también buscas información sobre cosas de la cultura y luego contamos en clase lo que hemos encontrado

5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de los ejercicios de traducción que has hecho en clase?

Que había que estar un buen rato para hacerlo

6. ¿Has repasado y aprendido vocabulario mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

7. ¿Has repasado y aprendido gramática mediante la traducción de textos?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

8. ¿Qué recursos has utilizado para hacer tus traducciones? (Marca con una X)

☒ Diccionarios.

☒ Internet.

☒ Consultas a otras personas.

☐ Otros:.....

9. ¿Qué has hecho para traducir palabras o expresiones que no entendías, que hacían referencia a otra cultura y que no encontraste en el diccionario? (Marca con un X)

☐ No investigué: lo dejé en inglés, sin entender la palabra/expresión.

☒ Investigué en Internet.

☒ Consulté a otras personas.

☐ Otros:.....

10. Al traducir textos de literatura infantil y juvenil en clase, ¿te has animado a leer los libros completos?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

11. ¿Han participado en clase tus compañeros/as con estas actividades de traducción más que con otro tipo de ejercicios?

☐ Sí, mucho

☒ Sí, bastante

☐ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

12. ¿Te han ayudado los ejercicios de traducción a practicar y repasar aspectos de otras asignaturas?

☐ Sí, mucho

☐ Sí, bastante

☒ Regular

☐ No mucho

☐ No, nada

13. En definitiva, ¿consideras que ha sido útil la realización de estos ejercicios en clase? ¿Por qué?

☒ Sí

☐ No

Porque aprendes muchas cosas y si tienes fallos no importa, la profesora lo corrige en la clase y explica las cosas.....



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL

**La traducción de literatura infantil y juvenil
como instrumento de mediación cultural
en la enseñanza de lenguas extranjeras:
estudio de un caso**

MÁLAGA, 2015

Presentada por:

María Teresa Molina Báez

Dirigida por:

**Dr. D. Juan Jesús Zaro Vera
Dra. Dña. Aurora Carretero Ramos**