



ULPGC
Universidad de
Las Palmas de
Gran Canaria

Facultad de
Traducción e Interpretación



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Facultad de Traducción e Interpretación

Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Francés

Curso académico 2020/2021

La traducción como recurso didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras

Autora: Ruth María Rodríguez Domínguez

Tutora: Dra. María del Carmen Martín Santana

RESUMEN

En las últimas décadas, la traducción ha recibido diversas críticas sobre si es conveniente emplearla como recurso didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este trabajo de fin de grado se pretende demostrar que puede ser una herramienta útil para contribuir en su aprendizaje. Para ello, se analizará qué habilidades se adquieren mediante esta actividad y cómo se debería introducir y supervisar, además de averiguar si se continúa utilizando en el aula actualmente.

Con este fin se ha realizado un breve recorrido por los cuatro métodos de enseñanza principales de los últimos años para observar cómo ha evolucionado el papel de la traducción como recurso. Mediante un análisis documental de diferentes autores relevantes en la materia se han contemplado los distintos argumentos a favor y en contra de su uso y, en último lugar, se han realizado dos encuestas destinadas a docentes que imparten asignaturas de lenguas extranjeras y a estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación y de Lenguas Modernas para poder complementar la investigación.

En general, los resultados muestran que se trata de un recurso que genera diversidad de opiniones entre los docentes pero que resulta muy enriquecedor y dinámico para los estudiantes. No obstante, en ambas encuestas prevalece la afirmación de que es una herramienta flexible que permite profundizar en numerosos aspectos tanto de la lengua extranjera como de la materna. Por tanto, se podría afirmar que, bajo una correcta formación e instrucción, es un recurso educativo creativo y versátil que permite desarrollar los conocimientos de la lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE

Traducción, enseñanza de idiomas, aprendizaje, lenguas extranjeras, recursos educativos, métodos y estrategias de enseñanza, traducción pedagógica.

ABSTRACT

In the last decades, translation has received several critiques concerning the convenience of using it as an educational resource in foreign language teaching. This study tries to demonstrate that it can be a useful tool to contribute to this learning. To do so, we will analyse the skills this activity develops, how it should be introduced and supervised and examine whether it is currently used in the classroom.

With this aim, a brief exploration of the four main teaching methods was performed for the purpose of observing how the role of translation as a resource has developed. With a documentary research of relevant authors in this field, different for and against arguments have been presented and, lastly, two surveys have been carried out aimed at teachers of foreign languages subjects and students of the Translation and Interpreting and Modern Languages degrees in order to finalise this study.

In general, the results show that it is a resource which generates a diversity of opinions among teachers, whereas it is enriching and dynamic for students. However, in both surveys the prevailing view is that it is a flexible tool that allows to develop many aspects of both foreign and native language. Hence, it could be declared that, under the right training and instruction, it can be a creative and versatile resource which helps to achieve the foreign language knowledge.

KEY WORDS

Translation, language teaching, learning, foreign languages, educational resources, teaching methods and strategies, pedagogical translation.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. FUNDAMENTACIÓN	3
2.1. CONCEPTOS PREVIOS	3
2.1.1. Definición de traducción	3
2.1.2. Definición de recurso	5
2.1.3. Definición de método	5
2.2. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS	6
2.2.1. El método gramática-traducción	6
2.2.2. El método directo	7
2.2.3. El método audio-lingual	8
2.2.4. El método o enfoque comunicativo.....	8
2.3. LA TRADUCCIÓN COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS9	
2.3.1. Argumentos en contra de su empleo	9
2.3.2. Argumentos a favor de su empleo.....	10
3. DESARROLLO.....	13
3.1. ENCUESTA PARA DOCENTES	13
3.2. ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DE GRADO	14
3.3. RESULTADOS	15
3.3.1. Resultados de la encuesta para docentes	15
3.3.2. Resultados de la encuesta para estudiantes de grado	25
4. CONCLUSIONES.....	34
BIBLIOGRAFÍA	36
ÍNDICE DE GRÁFICOS	39
ÍNDICE DE TABLAS.....	39
ANEXO	39
MODELO DE LA ENCUESTA PARA DOCENTES	39
MODELO DE LA ENCUESTA PARA ESTUDIANTES	43

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras puede suponer todo un desafío para los docentes y requiere métodos eficaces para que el alumnado pueda adquirir los conocimientos propios de cada nivel educativo. En España, desde la educación infantil ya se realizan las primeras aproximaciones a al menos una de ellas. Su enseñanza persiste hasta la educación secundaria obligatoria y, posteriormente, en bachillerato o ciclos formativos. En otras palabras, los estudiantes dedican gran parte de su tiempo al aprendizaje de una o más lenguas extranjeras, situación que se ha visto propiciada y fomentada por las necesidades de la sociedad interconectada actual.

Conocer un idioma enriquece la vida social y cultural y aumenta las posibilidades y los beneficios en el entorno profesional y académico; de ahí que el sistema educativo promueva su formación y que cada vez haya más interés general en la riqueza que genera el dominar diversas lenguas. A pesar de que no existe un método idóneo para su enseñanza, la traducción puede adquirir un papel clave para desarrollar las diferentes competencias y habilidades de esta instrucción o incluso para mejorar aquellas de la lengua materna al emplearse como técnica complementaria a otros recursos.

Tradicionalmente, se recurría a ella de forma activa para el aprendizaje a partir del método Gramática-Traducción. Sin embargo, hoy en día se ha trasladado a un segundo plano debido a los métodos más contemporáneos que han surgido en las últimas décadas, a las carencias del método mencionado y a los prejuicios de la labor translativa.

El objetivo general de este trabajo de fin de grado es analizar el papel de la traducción como recurso didáctico y valorar si se trata de un medio eficaz para lograr el fin: contribuir al aprendizaje de una lengua extranjera. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Analizar qué habilidades se adquieren mediante la traducción en el contexto educativo.
2. Averiguar si se emplea como recurso actualmente en las asignaturas de idiomas de secundaria y bachillerato.
3. Examinar cómo se debe enfocar y dirigir adecuadamente el ejercicio translativo en el aula.

Por consiguiente, se tratará de responder a estas cuestiones mediante una breve investigación teórica y práctica al contrastar un análisis documental, en el que

estudiaremos los cuatro métodos principales de enseñanza de lenguas y analizaremos los argumentos a favor y en contra del empleo de este recurso, con los resultados de una breve encuesta dirigida a docentes que impartan asignaturas de lenguas extranjeras y a estudiantes de los Grados de Traducción e Interpretación y de Lenguas Modernas. De esta forma, se mostrará una realidad aproximada de su uso en los centros educativos actualmente. En definitiva, este estudio puede servir como incentivo a que los docentes utilicen en mayor medida la traducción como herramienta en su programación didáctica.

Este trabajo consta de cuatro capítulos: en primer lugar, en esta introducción se ha contextualizado brevemente el tema argumentando su elección y relevancia y se han expuesto, además, los objetivos. Posteriormente, nos adentraremos en el segundo capítulo, el marco teórico, donde se definirán algunos conceptos previos imprescindibles para luego realizar un recorrido por los diferentes métodos de enseñanza y presentar estudios de autores relevantes en la materia. En tercer lugar, se dará paso al capítulo de desarrollo en el que se describirá la metodología empleada: una encuesta dirigida a estudiantes y docentes, y se analizará la información recabada. Finalmente, se completará el estudio con la presentación de las conclusiones obtenidas tras analizar y comparar el marco teórico con el práctico, culminando con la valoración crítica.

2. FUNDAMENTACIÓN

En este capítulo se expondrán tres conceptos claves relacionados con el tema de esta investigación. A continuación, se examinarán los métodos principales de enseñanza de idiomas que nos servirán para conocer cómo ha evolucionado el enfoque de la metodología educativa y cuál ha sido el papel de la traducción en estas últimas décadas. Por último, se explorarán los argumentos de diversos autores tanto a favor como en contra del empleo de esta herramienta.

2.1. CONCEPTOS PREVIOS

Para poder continuar con el estudio es necesario aclarar y delimitar tres conceptos esenciales dado que podemos encontrar diferentes perspectivas. Por tanto, definiremos qué se entiende por traducción, recurso y método.

2.1.1. Definición de traducción

El concepto de traducción ha recibido múltiples variaciones a lo largo del tiempo y han sido numerosos los especialistas que han tratado de definirlo. Tal y como afirma Pegenaute (1996), el término hace referencia a dos realidades: por un lado, al proceso traductor en el que un texto en concreto se vierte a otra lengua; por otro lado, al resultado de esta actividad, esto es, el texto que resulta equivalente a otro anterior en una lengua diferente.

El enfoque estricto de las teorías lingüísticas sobre el proceso translativo se puede observar en la definición de Catford (1978:20), que lo identifica como «the replacement of textual material in one language (SL) by equivalent textual material in another language (TL)». En otras palabras, defendía que existía una única equivalencia ideal en la lengua meta. Según Moya (2004:46), estas teorías se centraban en «la búsqueda de correspondencias entre las estructuras superficiales de dos lenguas, [...] con lo que ello implicaba de inflexibilidad», y Seleskovitch y Lederer (en Hurtado 2001:39) añaden que «el proceso de traducción está más relacionado con operaciones de comprensión y reexpresión que de comparación de lenguas».

Frente a esto, Nida (en Ponce 2008) introdujo una nueva percepción con la equivalencia dinámica al afirmar que «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». De esta manera, incorporó términos tales como la interculturalidad, la pragmática del texto y la comunicación teniendo en cuenta el receptor

meta, conceptos que continúan siendo esenciales hoy en día. Al contrario que las teorías lingüísticas, presentó la posibilidad de que existan varias traducciones correctas y válidas.

Por su parte, Reiss y Vermeer (1996:80) manifiestan que «el principio dominante de toda traslación es su finalidad» y, a partir de ella, se decide qué se transferirá y cuál será la estrategia necesaria (*Ibid.*). A su juicio, toda traducción tiene un objetivo en el receptor meta que puede ser independiente del establecido por el TO y según su finalidad pueden surgir diversas traducciones. Asimismo, el acto de comunicación está determinado «por la realidad cultural ya dada, por las circunstancias exteriores del momento, por las condiciones sociales y personales de los locutores y por su relación mutua» (*Ibid.*:13). Sin embargo, debe haber cierta lealtad al autor del texto de origen, idea que aporta Nord (1991:29) cuando declara que «translation is the production of a functional target text maintaining a relationship with a given source text that is specified according to the intended or demanded function of the target text».

Finalmente, Hurtado (2001:41) propone definir la traducción como «un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada». Se puede observar que es una acepción muy acertada al tener en cuenta la fase de interpretación del texto de origen por la que debe pasar el traductor antes de reformularlo en la lengua meta, considerando en todo momento la situación comunicativa y la finalidad de un acto de comunicación concreto.

Como se puede comprobar, hay una gran diversidad de definiciones que, en palabras de Hurtado (*Ibid.*:40), «no hace sino dar cuenta de la complejidad que encierra la traducción, al tiempo que permite identificar los rasgos que la caracterizan: texto, acto de comunicación y actividad cognitiva». En este trabajo no se pretende ahondar en las diferentes teorías y en su historia, sino proporcionar una breve presentación de las investigaciones que han realizado diferentes profesionales para aportar un panorama aproximado sobre la evolución de este concepto y establecer la definición a la que nos acogemos.

En el estudio que nos ocupa examinaremos la traducción como un «medio para llegar a un fin que es independiente del resultado» (Pegenaute 1996:107), es decir, como un proceso cuya finalidad es didáctica. A diferencia de la profesional, la traducción pedagógica no se centra en la obtención de un texto meta idóneo, sino en el proceso

cognitivo que se requiere; se desarrolla en un contexto específico: la enseñanza, y lo verdaderamente importante es la adquisición y el perfeccionamiento de la lengua. Su público es muy restringido, pues se trata del profesor y sus alumnos (De Arriba 1996).

2.1.2. Definición de recurso

El empleo de recursos educativos en las aulas es fundamental puesto que ayuda tanto a la transmisión como a la recepción de conocimientos. En particular, en la enseñanza de idiomas permite acercar al estudiante una cultura y lengua extranjeras de una forma práctica y enriquecedora.

Primero, es necesario diferenciar los recursos de los medios didácticos. Un medio didáctico es todo material que se haya creado con el propósito de facilitar la enseñanza y el aprendizaje como, por ejemplo, un libro de texto; en cambio, un recurso educativo es aquel material que se emplea con finalidad didáctica o para desarrollar las actividades formativas y que no es necesariamente un medio didáctico (Marquès 2011).

Según Guerrero (2009:1), que no distingue entre recurso y material didáctico, recurso es «cualquier elemento que, en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas». Asimismo, debe presentar una serie de características para poder cumplir su función satisfactoriamente. Entre muchas otras, debe poder adaptarse a diferentes entornos, estrategias didácticas o alumnos; ser abierto para que permita la adaptación del contenido; promover el uso de otros materiales, como diccionarios o glosarios; y, por último, debe suponer un esfuerzo cognitivo por parte del estudiante a la vez que despierta y mantiene su motivación (*Ibid.*).

En definitiva, en este estudio trataremos la traducción como una herramienta de la que el profesor puede valerse para contribuir en el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que consideraremos válida la definición que aporta Guerrero.

2.1.3. Definición de método

En palabras de Navarro y Samón (2017:30), «el método de enseñanza es la secuencia de acciones, actividades u operaciones del que enseña que expresan la naturaleza de las formas académicas de organización del proceso para el logro de los objetivos de enseñanza». Dicho de otra manera, se trata del procedimiento organizado que se lleva a cabo con el fin de que el alumno adquiera los conocimientos establecidos previamente.

En el contexto de este estudio, según Richards y Schmidt (2002:330) es «a way of teaching a language which is based on systematic principles and procedures, i.e. which is an application of views on how a language is best taught and learned and a particular theory of language and of language learning». En suma, nos referiremos a estas definiciones en las que un método constituye una forma sistematizada de enseñar un idioma y está fundamentado en las teorías de la lengua y de su enseñanza.

2.2. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Los distintos métodos de enseñanza de idiomas han sido el resultado de diferentes circunstancias sociales, económicas, políticas y educacionales, además de los cambios en las teorías de la lengua y las perspectivas psicológicas de su aprendizaje y, por supuesto, de la experiencia e innovación (Liu y Shi 2007). En este trabajo vamos a hacer un breve recorrido por aquellos que han sido más relevantes en la historia para conocer sus características principales y analizar cómo ha evolucionado el papel de la traducción.

2.2.1. El método gramática-traducción

Es el más antiguo: surgió en el siglo XVIII y se empleaba en la enseñanza de las lenguas clásicas y, más tarde, de las modernas como el inglés, francés y alemán (Hernández 1999). En él la lengua materna era un sistema de referencia a la hora de aprender la extranjera. El procedimiento consistía en presentar y explicar una regla gramatical de forma extensa, posteriormente estudiar una lista de vocabulario con sus equivalencias en la LO y luego realizar ejercicios de traducción. Esta herramienta tenía un papel esencial visto que era la técnica principal para explicar las nuevas palabras, formas y estructuras gramaticales, y a través de ella se conseguía el dominio de la segunda lengua (*Ibid.*).

De acuerdo con Martín (2009:62), «para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas». Por este motivo, se exigía mucha memoria pues se debían conocer todos los patrones estructurales y largas listas de palabras además de traducir oraciones no naturales y descontextualizadas (Hernández 1999). Dicho de otro modo, se estudiaban aspectos superficiales del idioma.

Este procedimiento recibió muchas críticas debido a que no se prestaba atención a las habilidades comunicativas y resultaba una experiencia muy tediosa para los estudiantes (Richards y Rodgers 2001), lo que podía causarles frustración o desmotivación. Por otra parte, sus detractores abogaban que la intrusión de la lengua materna en las clases «inhibía

el pensamiento del concepto en la L2 y, por tanto, su expresión directa en aquella lengua» (Pegenaute 1996:113).

Esta metodología es el origen de muchos de los prejuicios que se tienen aún hoy en contra de la traducción. Como asegura Carreres (2006:5), «in a way, translation, misconceived and overused, could be seen as a victim of the grammar-translation method» cuando, en realidad, el problema no es de este recurso en sí mismo sino de este sistema, que extraía la función comunicativa de la lengua (*Ibid.*).

2.2.2. El método directo

El método gramática-traducción fue sucumbiendo frente uno más innovador que surgió como contraposición: el método directo. Este presentó un gran avance ya que el objetivo era promover la comunicación oral, que incluso la consideraba más importante que la escrita (Martín 2009). Según Richards y Rodgers (2001), aquellos que lo defendían afirmaban que se podía enseñar una lengua sin emplear la traducción o recurrir a la materna si se transmitía el significado directamente a través de la acción y la demostración. Así pues, se incentivaba un uso directo y espontáneo del idioma en el aula.

Sus características son, fundamentalmente, el empleo único de la lengua meta como única herramienta de instrucción y comunicación (Liu y Shi 2007), la enseñanza de vocabulario mediante la asociación directa empleando imágenes u objetos de la realidad que designaban y el aprendizaje de oraciones del lenguaje cotidiano a través de conversaciones de preguntas y respuestas, donde la gramática se aprendía de forma inductiva. Se enfocaba en la comprensión auditiva y en la expresión, por lo que era imprescindible aprender la pronunciación (Richards y Rodgers 2001).

No obstante, este método presentaba algunas dificultades y desventajas. En primer lugar, la adquisición de vocabulario, al señalar sensorialmente la realidad a la que se refiere, podía obstaculizar la instrucción de ideas abstractas (Liu y Shi 2007). Los docentes debían explicar extensamente en la lengua meta un concepto que podía transmitirse de forma más rápida y eficaz proporcionando su equivalente en la lengua materna (Richards y Rodgers 2001). Por otra parte, se representaban diálogos o situaciones a las que los alumnos nunca se iban a enfrentar (Martín 2009) y se necesitaban profesores bien cualificados en habilidades orales para que pudieran adherirse a estos principios, hecho que podía ser complicado. En definitiva, este procedimiento resultaba innovador, pero carecía de una base metodológica (Richards y Rodgers 2001).

2.2.3. El método audio-lingual

El método audio-lingual desempeñó un gran papel durante la Segunda Guerra Mundial. Se desarrolló con el objeto de aprender idiomas en el menor tiempo posible y así satisfacer las necesidades comunicativas de los países. Hernández (1999:144) expone que «en él se le da prioridad a la lengua hablada (expresión oral y audición), considerándola como un sistema de sonidos usado para la comunicación social».

Se caracteriza, principalmente, por el empleo de ejercicios de repetición orales y actividades escritas para la fijación de estructuras gramaticales y vocabulario. Desde el principio se hace hincapié en la pronunciación y se limita y controla el vocabulario (Celce-Murcia 2001). Además, se prestaba más atención a la estructura gramatical, aprendida de forma inductiva, que al vocabulario, por lo que se recurría al análisis contrastivo (*Ibid.*). El uso de la LO se reducía al mínimo posible y se utilizaban diálogos y estructuras contextualizadas acompañándolos con mímicas u otros recursos (Otero 1999), dado que el lenguaje se afianza mediante la formación de hábitos (Celce-Murcia 2001).

Hernández (1999:144) señala que este método «trata al lenguaje como un conjunto de hábitos y como una forma de conducta social [...]. No se le da importancia a la parte racional y consciente del aprendizaje». Los ejercicios resultaban ser monótonos y repetitivos y no se promovía la creación libre del estudiante (Martín 2009).

2.2.4. El método o enfoque comunicativo

El método comunicativo surgió en los años 70 y resultó ser una propuesta muy novedosa, que incluso hoy en día se utiliza en gran medida. Se trata de «un enfoque que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional)» (Hernández 1999:148). La lengua no se adquiere mediante hábitos y repeticiones, sino a través de situaciones reales, puesto que su finalidad es la comunicación.

Este método se centra en las necesidades del estudiante y promueve la comunicación en situaciones reales. La gramática debe responder a unos criterios funcionales que les sean útiles y se enseña a partir de la forma y el uso (Martín 2009). De este modo, se fomenta un procesamiento mental activo utilizando procedimientos y ejercicios significativos que les obliguen a participar en el proceso comunicativo y se aporta más libertad a la hora de resolver problemas (Hernández 1999).

En palabras de Hernández (*Ibid.*:150), este enfoque «no da la solución universal a la enseñanza de lenguas pero sí incorpora una nueva visión del aprendizaje» y es más abierto: recoge algunos elementos de métodos anteriores como la traducción, incorpora el contexto y los actos de habla y se enfoca en desarrollar las distintas habilidades (*Ibid.*). Al utilizar diferentes recursos y actividades, su procedimiento resulta más interesante y motivador, aspecto que contribuye positivamente en la formación.

2.3. LA TRADUCCIÓN COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Tras haber examinado de forma general los cuatro métodos clave de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, podemos comprobar que el empleo de la traducción ha atravesado numerosos altibajos en las últimas décadas: ha gozado de épocas de esplendor, sobre todo en el empleo del método gramática-traducción; sin embargo, en otras ocasiones ha quedado relegada a un segundo plano o incluso se ha desistido de su uso.

A continuación analizaremos los puntos de vista de diferentes autores tanto a favor del uso de esta herramienta en las aulas como en contra con la intención de poder vislumbrar si se trata de un recurso que contribuye eficazmente en el aprendizaje de otro idioma y el empleo que se hace de ella.

2.3.1. Argumentos en contra de su empleo

Si bien existen numerosos estudios que sostienen que es un recurso útil, podemos encontrar argumentos que desaconsejan su uso en las aulas. Según sus detractores, es una actividad artificial y desligada del mundo real y puede ser un ejercicio contraproducente ya que obliga al estudiante a analizar el idioma que está aprendiendo a través de los patrones de la lengua materna (Caballero 2010).

En efecto, muchos docentes y estudiosos en la materia abogan por una inmersión lingüística total en las aulas y, como afirma Pegenaute (1996:115), recurrir a ella «supone una intrusión de la L1 en la clase de idiomas». Carreres (2006) añade que impide a los alumnos pensar y expresarse en la segunda lengua al crear interferencias y dependencias con respecto a la primera.

Por otra parte, si el objetivo de la enseñanza de idiomas se enfoca en dotar a los alumnos de la capacidad para comunicarse en una lengua diferente, entonces la traducción no puede satisfacer plenamente estas necesidades: se trata de una actividad relacionada con textos escritos y no se producen interacciones orales (Pegenaute 1996). Esto es, si se utilizara como único recurso, su propia naturaleza no permitiría desarrollar las habilidades

de escucha y expresión oral. Por este motivo, Caballero (2010:340) declara que «como única estrategia pedagógica, es claramente inadecuada y desaconsejable».

Otro argumento afirma que este ejercicio es una actividad individual y aburrida que consume mucho tiempo (Duff 1998) y que puede volverse frustrante y desmotivadora debido a la imposibilidad de elaborar una versión tan precisa y correcta estilísticamente como la del profesor (Carreres 2006). En contraste con esta idea, Pegenaute (1996) destaca que incluso podría crear una falsa impresión de que existen equivalentes exactos en las dos lenguas en todos los casos.

Por último, en muchas ocasiones la traducción se asocia con el empleo de un lenguaje más especializado propio de textos científicos o literarios y por esta razón no se adecúa a las necesidades generales de aquel que está aprendiendo (Duff 1998). Zabalbeascoa (1990:76) expone que «es un método antinatural y demasiado preocupado por la forma» y Hurtado (en *Ibid.*) añade que no es la finalidad de esta enseñanza.

2.3.2. Argumentos a favor de su empleo

Una vez presentados varios de los argumentos principales en contra de este recurso, cabe mencionar que existen numerosos estudios que lo defienden como un medio muy favorable en este contexto y que, incluso, aportan sugerencias sobre cómo debe introducirse en las aulas y la manera en que se puede instruir a los alumnos para que este ejercicio logre resultados satisfactorios.

Para comenzar, Duff (1998) apunta que es una actividad necesaria y natural que tiene lugar en muchos ámbitos cotidianos fuera de la clase y que, como afirma Carreres (2006), está indudablemente ligada a un propósito comunicativo. Más aún, Zabalbeascoa (1990) añade que es irreprimitable para los alumnos, dado que manifiestan una necesidad de encontrar la equivalencia de lo que aprenden y, por este motivo, debería canalizarse y corregirse para que sea provechoso y no perjudicial.

Al instruir y supervisar la traducción en la clase, los alumnos pueden comprobar que no siempre existe una equivalencia exacta y se les da a conocer las múltiples diferencias culturales, semánticas, sintácticas y de estilo (Caballero 2010). Ciertos estudios han demostrado que, en el proceso de aprendizaje, se produce una asociación mental con la lengua materna que ayuda al proceso de adquisición de la segunda lengua; de ahí la necesidad de sistematizar y racionalizar este mecanismo que ocurre de forma inevitable (Carreres 2006).

Pegenaute (1996:115) expone que «los que abogan por su uso opinan que la traducción [...] 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 la L1». Siendo así, permite explorar el potencial de ambas y corregir errores de hábito que pueden pasarse por alto (Duff 1998). Por su parte, Zabalbeascoa (1990:77) entiende que ayuda «a una mejor comprensión de la naturaleza de la lengua nativa y la cultura propia de cada uno».

Frente a la idea de que se pueden crear dependencias e interferencias al introducir la L1, Pegenaute (1996) argumenta que se trata de un aprendizaje consciente que contribuye a reducirlas y que obliga a utilizar estructuras que de otra forma podrían evitarse. Además, Zabalbeascoa (1990:77) apunta que «estas interferencias vienen dadas por el hecho de que cada lengua es un sistema de signos completamente diferente, complicado con las diferencias que asimismo existen entre las diferentes culturas» y la traducción podría ayudar a evidenciarlas, analizarlas y corregirlas (*Ibid.*)

Con respecto a la falta de desarrollo de las competencias orales, diferentes autores proponen ideas sobre cómo realizar ejercicios de traducción que incorporen la expresión oral y la comprensión auditiva. Stibbard (en Pegenaute 1996) sugiere traducir oralmente de dos formas: la primera, mediante ejercicios auditivos en la L2 para que, posteriormente, traduzcan hacia la L1; y, la segunda, ejercicios en los que se hable en la lengua extranjera, es decir, de forma inversa.

Al contrario de la afirmación de que se trata de un ejercicio individual que no promueve la interacción y el intercambio de ideas, Duff (1998) declara que se trata de una actividad que, por su naturaleza, invita a la discusión y especulación, y puede llevarse a cabo en grupos. Teniendo en cuenta que no existe un único texto meta ideal y correcto, los estudiantes pueden debatir entre ellos o con el profesor de forma activa. Este ejercicio puede ser muy enriquecedor y estimulante, y es necesario comprender que puede haber varias versiones igual de válidas y que incluso el maestro puede reformular o mejorar la suya. Pegenaute (1996:115) coincide en que «invita a la participación activa de los alumnos, al debate y hasta la polémica».

Por último, Duff (1998) destaca que la traducción no se confina solamente a la literatura o a textos especializados y que se puede recurrir a textos de diversa índole y estilo. Los enseñantes determinarán qué tipo de textos es más adecuado según su criterio (Zabalbeascoa 1990) y es conveniente que sean reales, esto es, que no se hayan inventado

o que estén fuera de contexto (Duff 1998). Es interesante conocer que, a partir de este recurso, se pueden desarrollar tres cualidades fundamentales: la flexibilidad, la precisión y la claridad. El estudiante adquiere la capacidad de buscar (flexibilidad) las palabras más adecuadas (precisión) para lograr transmitir el mensaje (claridad) (*Ibid.*).

Para introducir esta herramienta en la enseñanza, Zabalbeascoa (1990) opina que se debería aplicar dentro de una metodología que se sirva de otras técnicas teniendo siempre en cuenta las características del docente y de los estudiantes para poder adaptar su forma y frecuencia. Pegenaute (1996) concluye que este recurso obliga a valorar la propia capacidad tanto de comprensión como de expresión, familiariza con una actividad imprescindible actualmente y brinda un gran abanico de posibilidades didácticas.

3. DESARROLLO

La metodología de este trabajo consiste en la realización de dos encuestas: la primera está dirigida a algunos docentes que imparten asignaturas de lenguas extranjeras en secundaria o bachillerato y su finalidad es conocer su experiencia y opinión sobre el empleo de la traducción como recurso didáctico. Se han escogido estos dos niveles educativos porque en ellos se supone un nivel suficiente que permite la realización de ejercicios adaptados a sus conocimientos.

La segunda encuesta está destinada a estudiantes de los Grados de Traducción e Interpretación y de Lenguas Modernas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. El objetivo es conocer si trabajaron con traducciones en las asignaturas de lengua inglesa, francesa o alemana durante los niveles educativos mencionados anteriormente y averiguar su punto de vista sobre su aprendizaje personal con este recurso.

Al recabar información tanto de docentes como de discentes se pretende analizar nuestro propósito en la dualidad educativa de enseñanza-aprendizaje y de esta forma responder a las siguientes preguntas:

- ¿Se emplea la traducción en las asignaturas de idiomas extranjeros?
- ¿Resulta útil para la enseñanza y el aprendizaje?
- ¿Qué visión se tiene sobre la traducción pedagógica hoy en día?

3.1. ENCUESTA PARA DOCENTES

Se ha enviado por Internet una encuesta formada por 16 preguntas en español de las que 12 son preguntas cerradas y las 4 restantes abiertas a un total de 38 profesores. Se trata de una muestra heterogénea puesto que son de diferente formación y provienen de unos 23 centros educativos, permitiendo que los resultados sean más variados y que no estén sujetos a las políticas de un mismo centro. Asimismo, no se ha limitado la participación a una sola lengua extranjera para así poder centrar el estudio en el papel de la traducción independientemente de ellas.

La encuesta se compone de una introducción y tres bloques de preguntas agrupadas por su intención. En la introducción se ha presentado el tema y el objetivo general de este trabajo además de especificar a quién está dirigida y el tiempo aproximado que llevará responderla. En el primer bloque figuran las cuestiones sobre los datos personales y profesionales con el objeto de describir al grupo que ha contestado el cuestionario e

introducirlo gradualmente en el tema. Por ello, se les ha preguntado su sexo, rango de edad, lengua materna, estudios, centro y nivel educativo al que imparten clases y los idiomas que enseñan.

El segundo bloque lo forman las preguntas 9, 10 y 11 y sirve para establecer las preferencias del profesorado ante las diferentes actividades a las que se puede recurrir a la hora de enseñar una lengua extranjera y conocer el nivel de integración de la traducción con especial atención en las aulas de secundaria y bachillerato. A partir de las respuestas a la pregunta 9 se averiguará qué tipo de ejercicios (gramática y vocabulario, traducciones, ejercicios auditivos, redacciones y ejercicios de comprensión lectora) prioriza según su utilidad y se logrará saber qué lugar ocupa en relación con los demás. Las preguntas 10 y 11 tratan de conocer de forma aproximada la frecuencia en la que se realizan traducciones en la clase o como tarea de casa respectivamente y, de este modo, nos permitirán observar si tienen en cuenta este recurso en su actividad docente.

Por último, el tercer bloque pretende indagar en la opinión basada en la experiencia personal en el contexto educativo. Las preguntas 12 y 13 resultan ser el núcleo principal de la encuesta puesto que en ellas podrán argumentar si contribuye o no al aprendizaje. La pregunta 14 presenta varias opciones de habilidades y destrezas a fin de que se marquen aquellas que se pueden lograr mediante la traducción y la finalidad de la siguiente, la número 15, es conocer a qué afirmaciones se inclina su punto de vista: si consideran que es divertida o aburrida, si es esencial en la enseñanza o si, por el contrario, no se debería utilizar. Finalmente, la pregunta 16 es opcional y en ella se puede redactar la conclusión de forma más libre o extensa. Adjuntamos el modelo del cuestionario en los Anexos.

3.2. ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DE GRADO

Se trata de una encuesta formada por 16 preguntas redactadas en español de las que 13 preguntas son cerradas y las 3 restantes abiertas. La muestra se conforma por 30 estudiantes universitarios tanto del Grado en Traducción e Interpretación como del Grado en Lenguas Modernas, ambos impartidos en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Con los resultados se espera obtener una aproximación sobre cuál ha sido la trayectoria de la traducción en su vida académica.

La estructura es similar a aquella destinada a docentes. En primer lugar, se encuentra la introducción en donde se ha contextualizado el tema y especificado el objetivo de este

trabajo así como a quién está dirigida. En el primer bloque podrán aportar los datos personales y académicos pertinentes con la intención de conocer al participante y establecer un perfil general de la muestra a la vez que se introducen gradualmente en el tema. Con este fin, se les ha preguntado su sexo, rango de edad, lengua materna, grado que están cursando, lenguas que estudiaron en secundaria y bachillerato y el nivel que consideran que tienen de inglés, francés o alemán.

El segundo bloque está compuesto por las preguntas 7, 8, 9, 10 y 11. La pregunta 7 sirve para reflexionar sobre la utilidad de los diferentes tipos de ejercicios (gramática y vocabulario, traducciones, redacciones, lectura y comprensión de textos) en su aprendizaje. A continuación, las cuestiones 8 y 9 permiten ver la frecuencia de forma aproximada en que traducían en clase o como deberes de casa tanto en secundaria como en bachillerato. Por consiguiente, podremos conocer si han tenido contacto previo con esta metodología y en qué medida. Las dos preguntas siguientes, la 10 y la 11, pueden resultar interesantes: en la primera de ellas manifestarán si han realizado traducciones por su cuenta, es decir, sin ningún tipo de obligación por parte del profesor. Si es afirmativo, podrán especificar el motivo en la pregunta 11.

Finalmente, en el tercer bloque figuran las preguntas 12, 13, 14, 15 y 16. Al igual que en el cuestionario anterior, las preguntas 12 y 13 son el eje central: en ellas valorarán si este recurso ha favorecido su aprendizaje. Seguidamente, en la pregunta 14 seleccionarán las destrezas o habilidades que creen que se adquieren y en la 15 expresarán sus emociones ante este ejercicio. En consecuencia, conoceremos si les resultaba una actividad entretenida y estimulante o más bien tediosa y desmotivadora. Para concluir, en la última pregunta podían expresar de forma opcional su opinión. Adjuntamos el modelo del cuestionario en los Anexos.

3.3. RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados recabados en ambas encuestas.

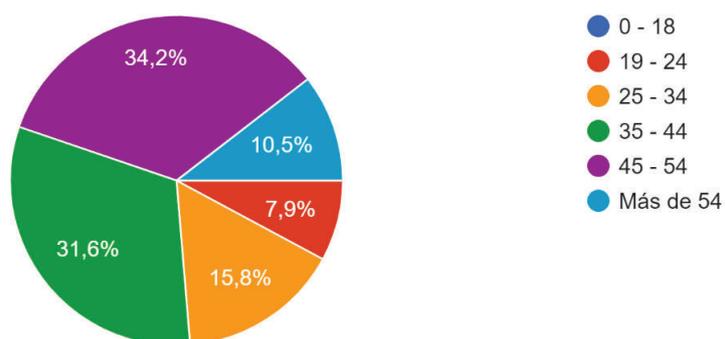
3.3.1. Resultados de la encuesta para docentes

3.3.1.1. Características de la muestra

En esta encuesta participaron un total de 38 docentes de los que un 84,2 % son mujeres, un 13,2 % hombres y el 2,6 % restante prefirió no especificar. Tal y como podemos comprobar en el siguiente gráfico, los rangos de edad fueron muy variados: la mayor parte corresponde a un 34,2 %, que tiene una edad comprendida entre los 45 y 54 años; les

sigue un 31,6 % cuya edad se encuentra entre los 35 y los 44; luego, el 15,8 % con un rango entre los 25 y 34; tras ellos, el 10,5 % afirma ser mayor de 54 y, por último, se encuentran los participantes más jóvenes con un porcentaje del 7,9 % y un rango de edad de 19 a 24 años.

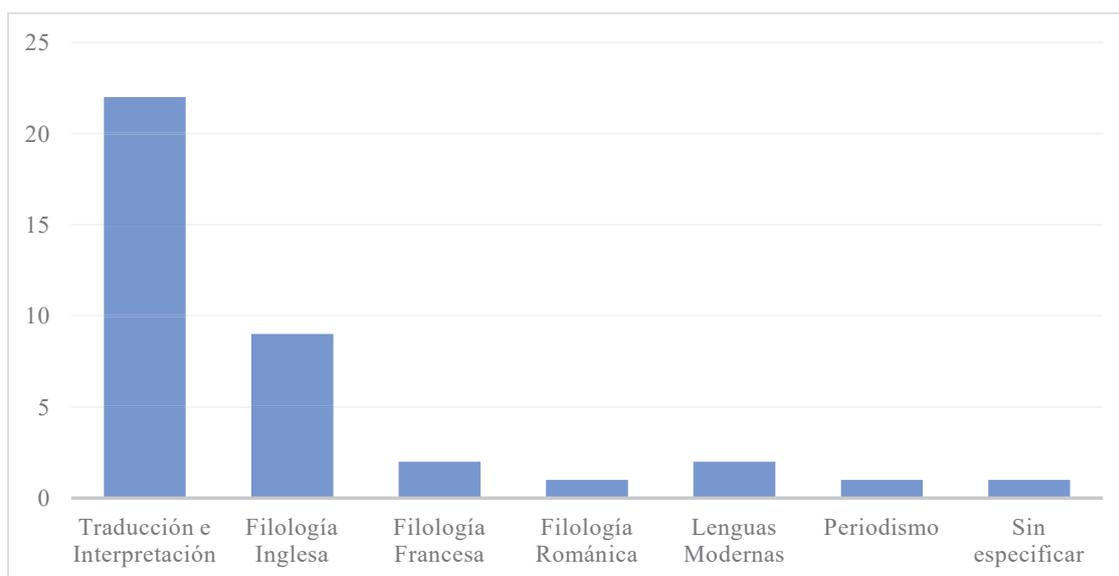
Gráfico 1. Rango de edad de los docentes



Con respecto a su lengua materna, 35 profesores afirman que el español es su lengua nativa mientras que los 3 restantes son de habla francesa. En la siguiente pregunta podían seleccionar si realizaron un grado universitario o una licenciatura o si lo deseaban, podían escribir otra respuesta. La mayor parte, que corresponde a 27 de ellos, estudió una licenciatura; los 7 siguientes, un grado universitario; y de los 4 restantes, una mitad ha especificado que realizó un doctorado y la otra, un máster. Cabe mencionar, asimismo, la posibilidad de que aquellos que marcaron el grado universitario hayan podido realizar también un máster; sin embargo, no disponemos de estos datos.

Seguidamente, se les pidió especificar sus estudios. En el siguiente gráfico podemos ver que 22 de ellos estudiaron Traducción e Interpretación, ya fuera la licenciatura o el grado; le sigue Filología Inglesa, cuyo número asciende a 9; en menor medida, podemos ver que 2 estudiaron Filología Francesa y otros 2 Lenguas Modernas; el número de aquellos que estudiaron Filología Románica y Periodismo corresponde a uno cada uno y, por último, uno de ellos prefirió no especificarlo.

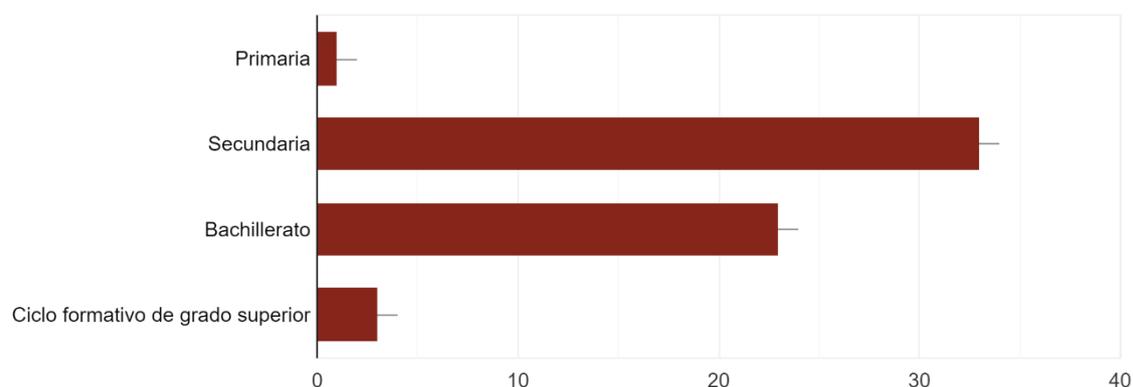
Gráfico 2. Estudios de los docentes



En la pregunta 6 podían precisar el centro en el que imparten clases actualmente. Los resultados reflejan la participación de 23 centros educativos diferentes. No obstante, dos de los encuestados prefirieron no decirlo y otro expuso que actualmente se encontraba en paro. Por tanto, este número de centros corresponde a 35 profesores.

En la siguiente pregunta seleccionaron aquellos niveles educativos a los que enseñan. Se podían marcar varias opciones y, como se puede ver en el siguiente gráfico, 33 de los 38 docentes imparten clases en secundaria (un 86,8 %) y 23 en bachillerato (un 60,5 %). Con estos dos datos se puede comprobar que los participantes se ajustan a la muestra esperada dado que este estudio se enfoca, especialmente, en la enseñanza en estos dos niveles educativos. Finalmente, 3 de ellos enseñan, además, a ciclos formativos de grado superior y el uno restante, a primaria.

Gráfico 3. Niveles educativos a los que imparten clases

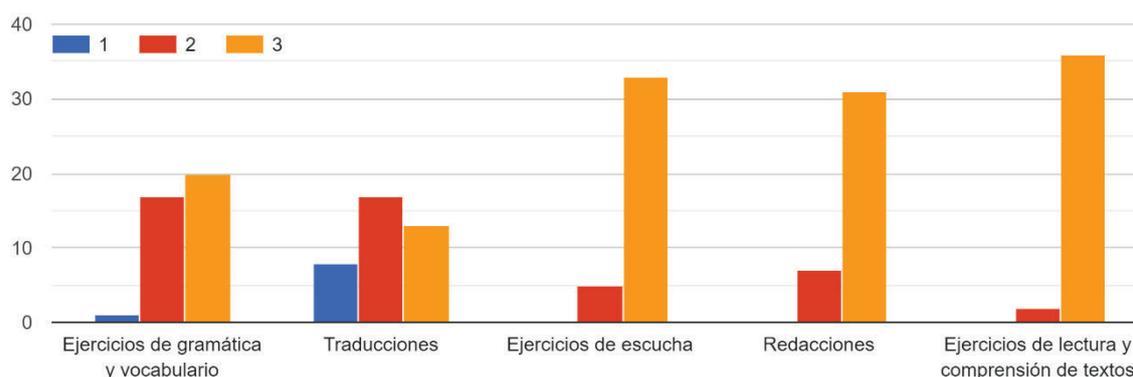


La última pregunta del bloque de datos personales es seleccionar qué lenguas extranjeras instruyen. Del total, 27 profesores imparten la lengua francesa y 16, la lengua inglesa. Por consiguiente, 5 de ellos dan clases de ambos idiomas.

3.3.1.2. Resultados del segundo bloque

Con la siguiente pregunta comienza el segundo bloque. En ella, respondieron en qué medida creen que los diferentes ejercicios contribuyen al aprendizaje de una segunda lengua al marcar 1 (completamente inútil), 2 (útil) o 3 (muy útil). En el Gráfico 4 examinamos que la actividad que recibió mejores valoraciones ha sido la de lectura y comprensión de textos, pues 36 participantes afirman que resulta muy útil y los 2 restantes, útil. Resulta interesante destacar que, en contraposición, la traducción recibió las puntuaciones más bajas: la mayoría, que corresponde a 17 de ellos, la valoran como útil; 13 consideran que es muy útil y, en cambio, 8 opinan totalmente lo opuesto. En el caso de los ejercicios de escucha y redacciones, los resultados son muy similares: la gran mayoría, que corresponde a 33 y 31 respectivamente, los ha puntuado con un 3 (muy útil) y ninguno opinó lo contrario. Por último, los ejercicios de gramática y vocabulario parecen ocupar un puesto medio en su lista de preferencias: solamente una persona considera que son actividades nada favorables.

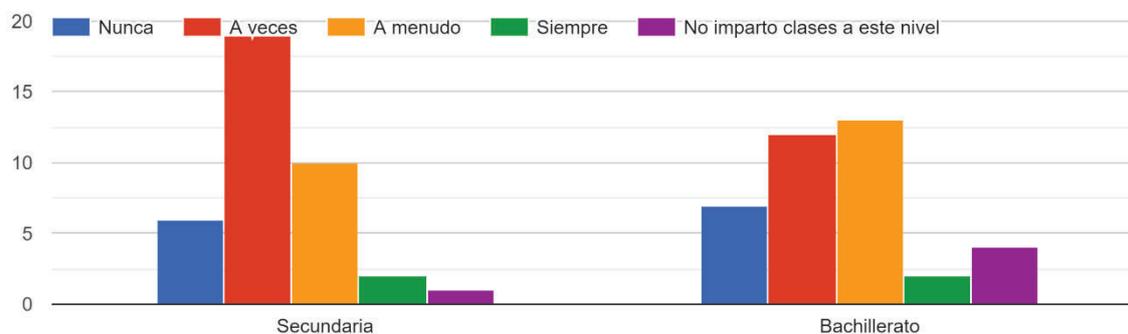
Gráfico 4. Opinión sobre la utilidad de diferentes ejercicios



En la pregunta 10 averiguaremos con qué frecuencia realizan traducciones en la clase. En el Gráfico 5 observamos que, en general, se suele recurrir a esta herramienta. En secundaria, 2 afirman hacerlo siempre, 10 a menudo, 19 a veces y 6 nunca. En bachillerato se sigue manteniendo la cifra de 2 profesores que siempre las realizan en el aula, mientras que un total de 13 recurren a ella a menudo, 12 de ellos a veces y por último, 7 no la

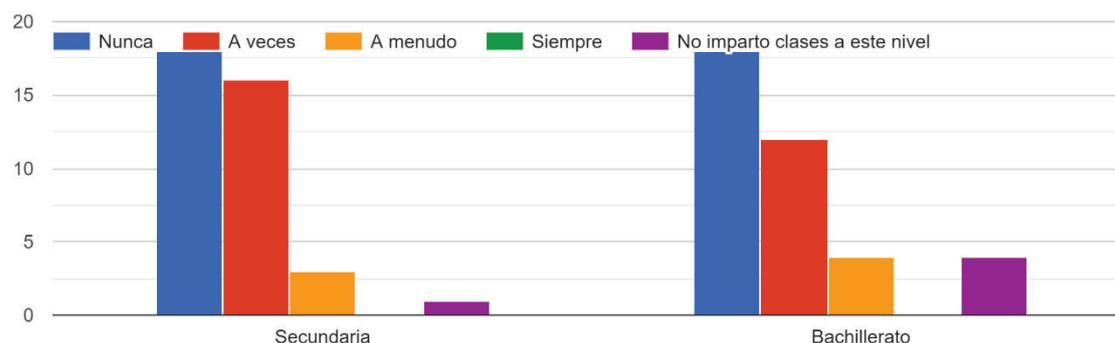
emplean. Por tanto, se puede deducir que es un recurso que la mayoría incluye en su programación didáctica, pero algunos en mayor medida que otros.

Gráfico 5. Frecuencia de ejercicios de traducción en clase (docentes)



La pregunta 11 complementa a la anterior ya que en ella veremos con qué regularidad envían traducciones como tarea para trabajar en casa. Tal y como se observa en el Gráfico 6, en esta ocasión un total de 18 asegura no hacerlo nunca en ambos niveles; 16 seleccionaron la opción A veces en secundaria y 12 en bachillerato y, por último, 3 maestros afirman que lo realizan a menudo en secundaria, cifra que aumenta en uno en bachillerato. Consecuentemente, a partir de los datos recogidos en las dos últimas preguntas contemplamos que los enseñantes suelen recurrir a la traducción más a menudo durante la clase y no tanto a la hora de marcar deberes para casa.

Gráfico 6. Frecuencia de ejercicios de traducción como deberes de casa (docentes)

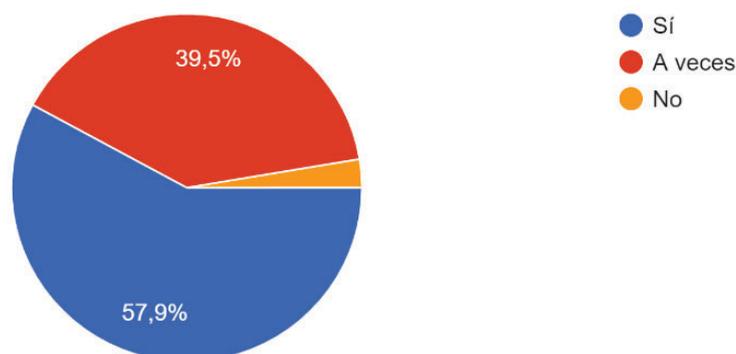


3.3.1.3. Resultados del tercer bloque

En este tercer bloque examinaremos su opinión y experiencia con este recurso. En la pregunta 12, los participantes podían escoger las opciones Sí, A veces y No en respuesta

a la cuestión principal de este estudio: ¿cree que la traducción ayuda a aprender un idioma? De acuerdo con los datos recogidos y que se muestran posteriormente, 22 docentes (el 57 %) consideran que sí contribuye al aprendizaje. Por otro lado, 15 de ellos (el 39,5 %) opinan que a veces y solo uno lo niega totalmente.

Gráfico 7. ¿La traducción ayuda al aprendizaje?



La siguiente pregunta complementa a la anterior: en ella explican por qué creen que ayuda o no a la hora de aprender una lengua extranjera. A modo de resumen, se expondrán los argumentos principales en la siguiente tabla dividiéndolos en favorables y no favorables.

Tabla 1. Argumentos a favor y en contra del uso de la traducción por parte de docentes

Argumentos favorables	Argumentos no favorables
Permite reflexionar en ambas lenguas, observar sus similitudes y diferencias y comparar sus culturas.	Intento trabajar lo más posible en la lengua extranjera.
Útil cuando el estudiante tiene conocimientos básicos o avanzados y es adulto.	Es un recurso didáctico más: no debe ser el único ejercicio que se realice en clase.
Se aprende y afianza el vocabulario, la gramática o la sintaxis en la lengua extranjera. Además, demuestra su buen uso y dominio.	A pesar de que a veces es necesario dar una equivalencia, la traducción genera interferencias y calcos lingüísticos.
El proceso de traducción es una competencia lingüística en sí misma.	Puede ser un obstáculo al buscar una equivalencia literal que quizás no exista.

En los primeros pasos del aprendizaje el cerebro siempre traduce literalmente de una lengua a otra. Es importante que se llegue al proceso de adquisición para que sea innata.	No es productiva porque el participante no tiene interés en ella. Prefiere dedicarse a actividades más prácticas como aquellas que se basan en contextos simulados de la realidad o en aprendizaje visual.
Permite conocer que el contexto es el que define el significado de las palabras y establece registro, además de examinar la polisemia, la sinonimia, y las distintas connotaciones.	Es una actividad individual y en la clase es prioritario interactuar con el grupo y generar dinámicas.
Resulta indispensable en la enseñanza y aprendizaje: es un ejercicio de mediación comunicativa que implica el uso de varias destrezas cognitivas como la comprensión y la producción escrita de ambos idiomas.	El discente debe lograr entender los contenidos, pensar y expresarse sin utilizar la L1. Un buen docente puede enseñar a alumnos de distintas lenguas maternas en la misma aula incluso desconociéndolas.
Es un ejercicio muy completo, aún más al trabajar con textos reales.	Solo se debe usar cuando es imposible la comprensión, sobre todo con la gramática.
Ayuda a adquirir vocabulario por la obligación de buscar en un diccionario palabras desconocidas que dificultan la comprensión de un texto.	Su objetivo no es enseñar sino permitir entender una información expresada en un idioma desconocido por el receptor.
Permite entender conceptos culturales que son difíciles de traducir entre lenguas.	Tendencia a realizar traducciones literales.
Ayuda a ejercitar y conocer el propio léxico y aplicar conocimientos a la lengua extranjera mediante inferencias.	Los alumnos pueden utilizar traductores automáticos en lugar de hacerla por sí mismos.
Mediante la traducción nos forzamos a entender al otro.	Existen multitud de técnicas que permiten hacer entender sin tener que traducir.
Afianza la confianza del estudiante en sí mismo al tomar como referente una lengua en la que se siente seguro: la materna.	

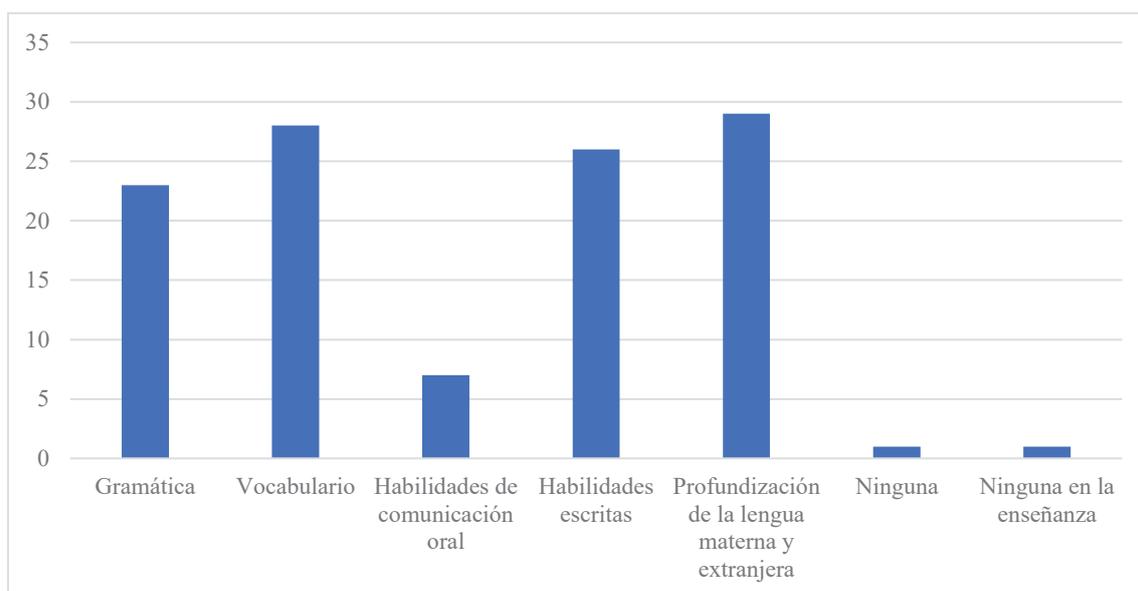
Como podemos comprobar, hay gran diversidad de argumentos tanto positivos como negativos. Con todo, la mayoría de las respuestas que se recibieron fueron favorables; en esta tabla se han agrupado y resumido para poder analizarlos y no extenderlos innecesariamente.

Muchos profesores estaban de acuerdo en que este recurso permite contrastar la lengua materna con la extranjera y, de esta manera, se conocen las diferencias culturales y se consolidan las estructuras gramaticales y el vocabulario. Se alude, asimismo, al uso de otras herramientas como el diccionario al momento de enfrentarse a un texto con palabras desconocidas. Algunos afirman que es una competencia lingüística esencial que ayuda a desarrollar la comprensión y expresión escrita e incluso otros consideran que se trata de un ejercicio muy completo. Por último, se debe mencionar que en algunos casos indicaron que su utilidad depende del nivel que tenga el alumnado.

En contraste, otros opinan que es una intrusión de la L1 en la clase y que intentan trabajar lo máximo posible en la extranjera recurriendo a la traducción solo cuando es estrictamente necesario. Algunos se oponen del todo a este recurso en vista de que desarrolla interferencias, impide pensar en la L2 y crea la falsa creencia de que existen equivalencias exactas. Otros no la consideran una herramienta fundamental, sino que resulta una opción más ante otras técnicas que no emplean la L1 para lograr la comprensión de la L2. Se añade, asimismo, que los estudiantes tienden a traducir de forma literal y que no suscita interés en ellos porque es una actividad individual poco estimulante. Finalmente, es interesante destacar la posibilidad de que se utilicen traductores automáticos, hecho que inhibe todo proceso cognitivo y, por ende, impide el aprendizaje.

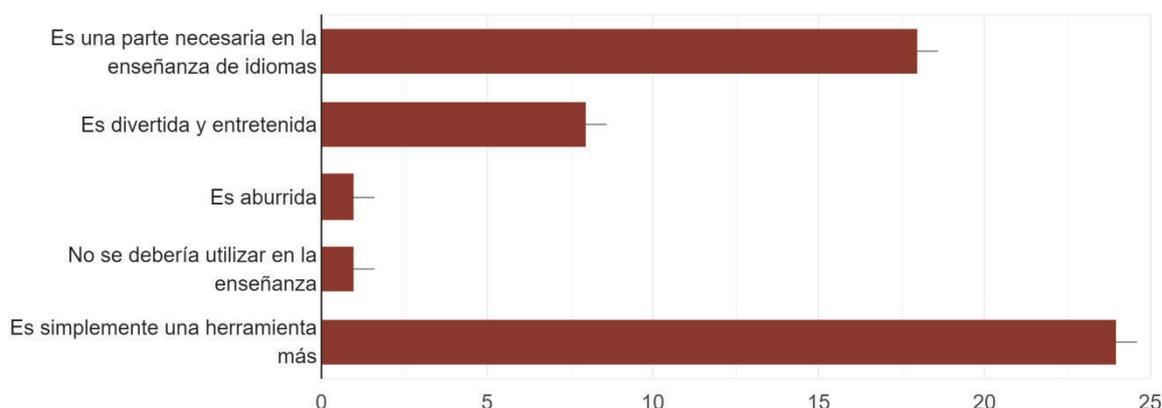
Tras haber argumentado por qué la traducción puede ser útil o no en un contexto educativo, en la pregunta número 14 podían marcar varias opciones según las destrezas o habilidades que, a su juicio, se consiguen con este medio. Tras recoger los datos que se muestran en el Gráfico 8, podemos constatar que la profundización de la lengua materna y extranjera (76,3 %) junto con la adquisición de vocabulario (73,7 %) corresponden con los beneficios principales de la traducción. Les siguen las habilidades escritas (68,4 %) y la gramática (60,5 %). Estas habilidades coinciden con aquellas que se mencionaron en la pregunta anterior. Por último, 7 profesores (un 18,4 %) seleccionaron las habilidades de comunicación oral; otro precisó que en la enseñanza no se consigue ninguna habilidad y el último afirmó que no se consigue ningún tipo de ellas.

Gráfico 8. Destrezas y habilidades que se consiguen con la traducción (docentes)



En la penúltima pregunta podían seleccionar varias opciones y posicionarse ante el uso de esta herramienta señalando si se trata de un ejercicio dinámico, divertido y esencial o si, por el contrario, es aburrido y no se debería recurrir a él. A partir de los resultados que se exponen en el Gráfico 9, contemplamos que la opción más votada es la afirmación de que se trata simplemente de una herramienta más, con un 63,2 % del total. Por otra parte, un 47,4 % cree que es una parte necesaria en la enseñanza de idiomas frente a un 2,6 % que manifiesta que no se debería recurrir a ella. Además, 8 profesores la consideran como una actividad divertida y entretenida, al contrario que uno cuya visión corresponde a un ejercicio tedioso.

Gráfico 9. Posición ante la traducción como recurso



Para concluir esta encuesta se les proporcionó una pregunta opcional en la que podían redactar todo aquello que consideraran oportuno. Se han recibido 9 respuestas en las que se han manifestado opiniones y hechos positivos con respecto al empleo de la traducción en las aulas y que se recogen aquí:

1. Mi experiencia me empuja a pensar que fue excesivamente utilizada en años pasados y ahora se ha abandonado. Creo que deberíamos volver a emplearla.
2. En niveles básicos, sobre todo, traducir frases cortas puede ayudar mucho. En cursos avanzados conviene apoyarse más en otros medios como comentarios de textos más extensos, la redacción o el *storytelling* en el idioma meta. Creo que el método ideal es el que se utiliza en las escuelas oficiales de idiomas, es decir, practicar todas las destrezas posibles: la lectura y el comentario de textos, la escucha, la escritura y la transcripción o traducción de textos escritos.
3. Es una herramienta necesaria para la enseñanza de idiomas que se complementa con muchas otras.
4. Es cierto que los últimos enfoques metodológicos prescindan de ella. Sin embargo, es una herramienta muy útil especialmente para el alumnado adulto. En clase práctico, sobre todo, la traducción oral cada vez que leemos un texto. Si bien muchos alumnos lo encuentran aburrido, es la forma más directa de entenderlo, o al menos las palabras desconocidas.
5. Suelo añadir ejercicios de traducción de frases sencillas en mis exámenes con vocabulario y elementos gramaticales que hayamos trabajado en clase. Es una actividad que te permite comprobar hasta qué punto han adquirido y comprendido diversos aspectos lingüísticos, fundamentalmente de léxico y sintaxis. No obstante, es solamente una herramienta más, pues la metodología debe ser variada para que no se aburran.
6. Mi experiencia es muy positiva dado que compruebo el grado de adquisición del vocabulario en secundaria y la evolución desde 1º a 4º de la ESO suele ser notable en relación con las destrezas del idioma.
7. En clase utilizamos la traducción a la vista desde la lengua extranjera a la lengua materna como ejercicio oral de comprensión lectora.

8. Me parece interesante añadirla como una herramienta más en la enseñanza y aprendizaje de un idioma.
9. Debe incentivarse más en los currículos y planes de estudios.

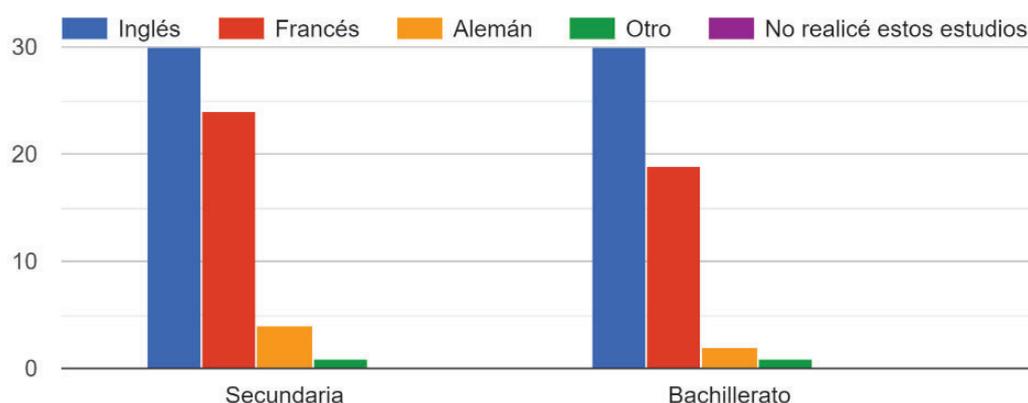
3.3.2. Resultados de la encuesta para estudiantes de grado

3.3.2.1. Características de la muestra

En esta encuesta participaron un total de 30 estudiantes de grados universitarios de los que un 80 % fueron mujeres y el 20 % restante, hombres, todos ellos con una edad que comprende desde los 19 hasta los 24 años. En general, el español es su lengua materna con la excepción de uno, que es la lengua francesa. Con respecto a los estudios, el número de alumnos del Grado en Traducción e Interpretación asciende a 19 de los que 17 están cursando la especialidad Inglés-Francés, uno estudia Inglés-Alemán y el otro restante no lo especificó; el Grado en Lenguas Modernas suma un total de 10 y el uno restante se mantuvo sin especificar.

A continuación, se les preguntó qué lenguas estudiaron en los dos niveles. En el Gráfico 10 se muestra que todos ellos estudiaron inglés en ambos; 24 de ellos estudiaron francés en secundaria, pero la cifra desciende a 19 en bachillerato; y otros 4 recibieron la asignatura de lengua alemana en secundaria, que desciende a dos posteriormente. Por último, una persona cursó una asignatura de otro idioma diferente, que se mantiene en los dos niveles.

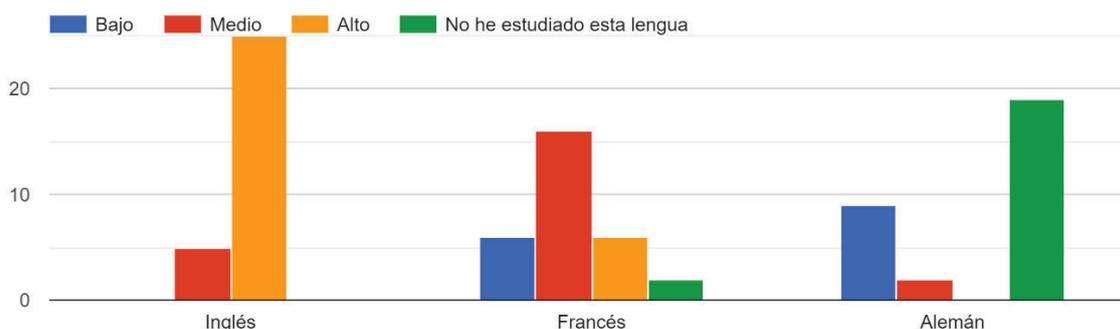
Gráfico 10. Lenguas extranjeras estudiadas



En la última cuestión del bloque introductorio se les preguntó por su nivel aproximado de cada lengua. La gran mayoría, 25 alumnos de 30, afirma tener un nivel alto de inglés y los 5 restantes, un nivel medio. En el caso del francés los resultados son más variables: la

mayor parte (16 alumnos) considera que tiene un nivel medio, 6 aseguran que tienen un nivel alto y otros 6, bajo; y dos personas no han estudiado esta lengua. Por último, en el caso del alemán, observamos que, de 11 personas que han estudiado esta lengua, 2 creen tener un nivel medio y 9, bajo. Estos datos se muestran en el siguiente gráfico:

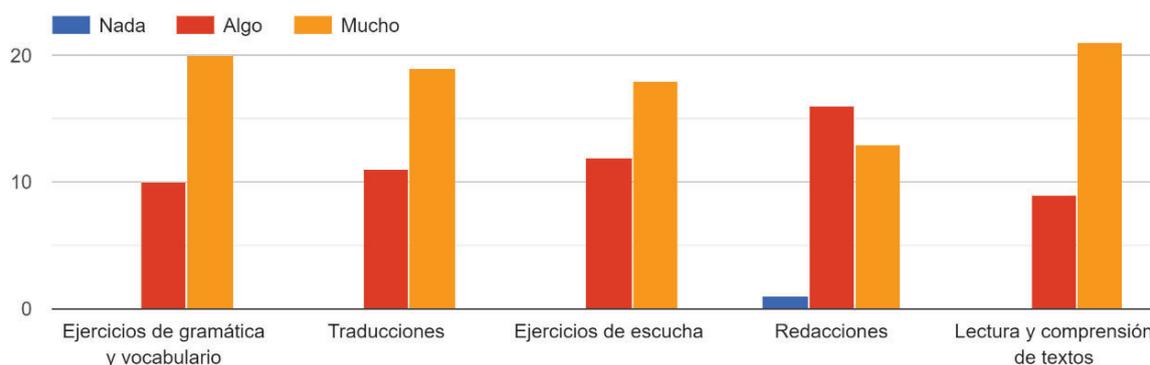
Gráfico 11. Nivel de lenguas extranjeras



3.3.2.2. Resultados del segundo bloque

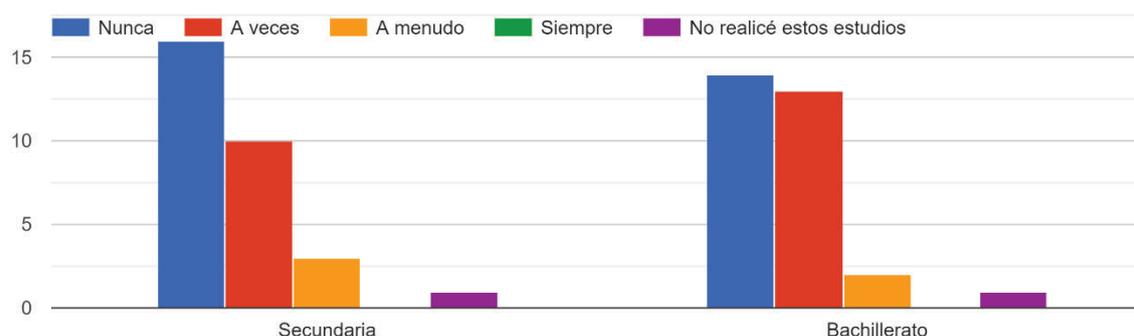
El segundo bloque de la encuesta se abre con la pregunta 7, en la que seleccionarán las opciones Nada, Algo o Mucho con relación a cuánto consideran que aprenden al realizar distintos ejercicios. Como podemos observar en el Gráfico 12, los resultados son bastante similares entre ellos. La actividad con mejores valoraciones es la de lectura y comprensión de textos, lo que coincide con los obtenidos en la pregunta 9 de la encuesta destinada a docentes. Del total de participantes, 21 opinan que aprenden mucho al realizar este tipo de ejercicios y los 9 restantes, en menor medida. En segundo lugar nos encontramos con las actividades de gramática y vocabulario: 20 afirman que aprenden mucho y los 10 restantes, algo. La traducción ocupa el tercer puesto con 19 alumnos que opinan que aprenden mucho y los 11 restantes, algo; le siguen los ejercicios de escucha con 18 alumnos que marcaron Mucho y 12, Algo; y en último lugar, la redacción de textos escritos, en los que varían más los resultados con respecto a los otros: una persona seleccionó que no le resultan nada útiles, 16 consideran que les sirve algo y 13, mucho.

Gráfico 12. Opinión sobre el aprendizaje al realizar diferentes ejercicios



La siguiente cuestión permite ver con qué frecuencia se realizaban traducciones en clase. Como observamos en el Gráfico 13, en ambos niveles educativos prevalece la opción Nunca con una cifra de 16 estudiantes en secundaria y 14 en bachillerato. A continuación, 10 de ellos admiten que las realizaban a veces en secundaria, número que asciende a 13 en bachillerato. Finalmente, 3 afirman que traducían a menudo en el primer nivel y 2 en el siguiente. Vemos que esta información difiere en proporción con los datos obtenidos en la encuesta de profesores en los que, en general, se contemplaba un mayor uso de esta herramienta.

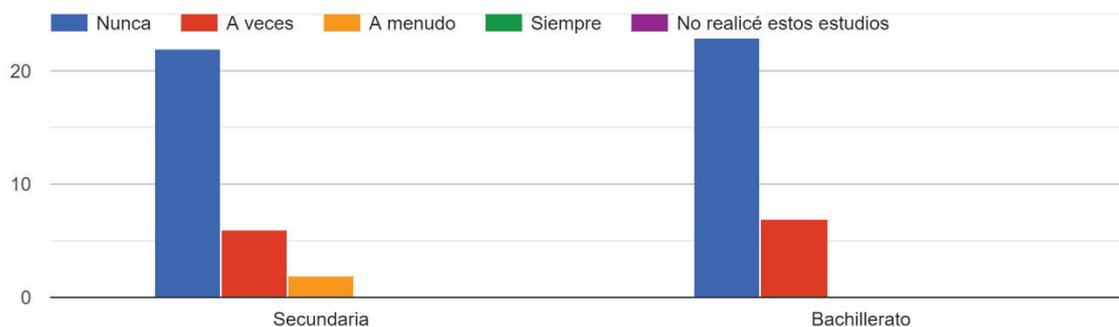
Gráfico 13. Frecuencia de ejercicios de traducción en clase (estudiantes)



La pregunta 9 complementa a la anterior, pues en ella se recogerá la regularidad con la que se enviaban traducciones como tarea de en casa. En el Gráfico 14 se muestra que disminuye bastante con respecto a la frecuencia con que se realizaban en el aula: 22 del total nunca hacían este tipo de actividades como tarea en secundaria, y 21 exponen lo mismo en bachillerato. En el primer nivel, 6 estudiantes seleccionaron A veces y los 2 restantes, A menudo. En el segundo, los 7 restantes optaron por A veces. Así pues, en bachillerato la frecuencia descendió ligeramente.

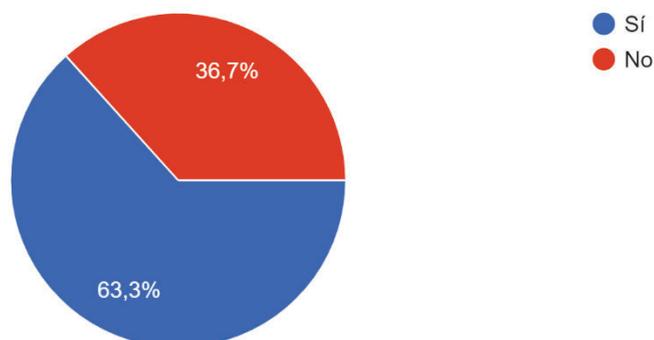
Además, observamos un posible error a la hora de responder las preguntas en vista de que en la anterior un participante seleccionó que no había estudiado secundaria y bachillerato y en esta pregunta se muestra que esa opción no se ha marcado.

Gráfico 14. Frecuencia de ejercicios de traducción como deberes de casa (estudiantes)



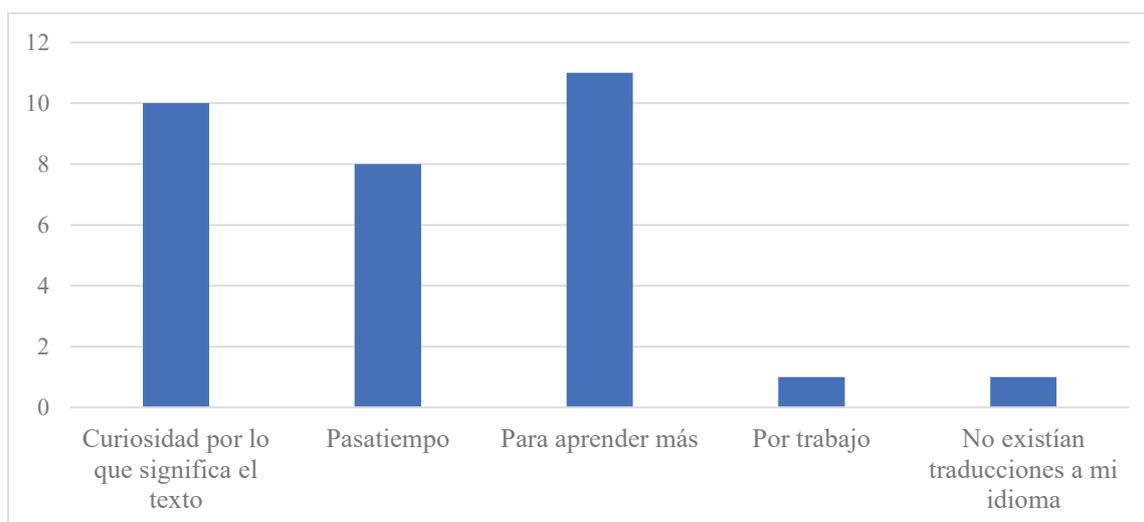
Mediante la pregunta 10 se trata de averiguar si los alumnos se han introducido en esa actividad por su cuenta, es decir, sin que lo estableciera el profesor. Tal y como podemos comprobar en el siguiente gráfico, 19 de ellos (el 63,3 %) manifiestan que sí, mientras que los 11 restantes (el 36,7 %) afirman lo contrario.

Gráfico 15. ¿Has realizado traducciones por tu cuenta?



Aquellos que respondieron afirmativamente podían seleccionar diferentes motivos en la pregunta posterior o redactarlo si la razón no se encontraba entre las opciones. En el Gráfico 16 contemplamos que el objetivo principal por el que la hacían de forma individual era para aprender más, cuya cifra es de 11. Sin embargo, la diferencia es de una persona con respecto a la siguiente causa: la curiosidad por comprender lo que significa el texto. Asimismo, 8 traducían como pasatiempo, uno especificó que lo hacía por trabajo y otro porque no existían traducciones a su idioma nativo.

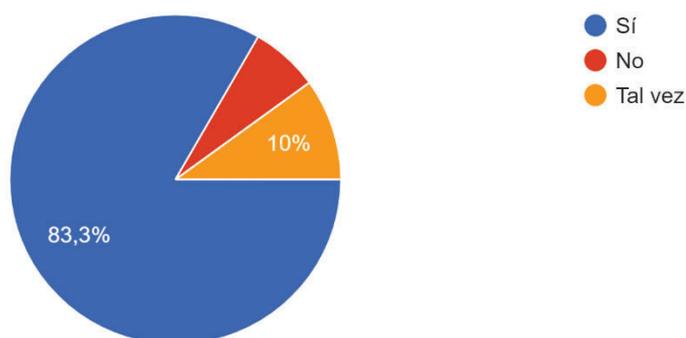
Gráfico 16. Razones por las que han realizado traducciones individualmente



3.3.2.3. Resultados del tercer bloque

El tercer bloque comienza con la pregunta central de la encuesta en la que los participantes han expresado, desde su punto de vista y experiencia, si este recurso ha contribuido en el aprendizaje de una lengua extranjera. En el Gráfico 17 se muestra que 25 de 30 considera que les ha ayudado en este proceso, 3 creen que tal vez y los 2 restantes lo niegan. Al relacionar estos resultados con la pregunta 12 de la encuesta destinada a docentes se descubre que la opinión de los estudiantes es, en proporción, más favorable.

Gráfico 17. ¿Te ha ayudado la traducción a la hora de aprender un idioma?



Seguidamente, expusieron los argumentos con respecto a esta pregunta. A modo de resumen, se mostrarán las razones principales en la tabla posterior clasificándolas en favorables y no favorables.

Tabla 2. Argumentos favorables y no favorables con respecto al uso de la traducción para el aprendizaje

Argumentos favorables	Argumentos no favorables
Contribuye a desarrollar muchos aspectos: se practica y aprende vocabulario (tanto general como específico), gramática y estructuras nuevas de forma más dinámica.	Para conseguir un buen texto meta hace falta una buena base.
Permite encontrar diferentes maneras de expresar la misma idea y conocer todos los significados de los términos de otro idioma para encontrar la palabra que mejor encaja en el español.	Es mejor entender por el contexto que por la traducción.
Me ayuda a estandarizar mi español como lengua extranjera y no marcarlo por el léxico canario en particular.	Depende del interés que se ponga en la tarea y el provecho puede ser una ayuda o no.
La lengua con la que se trabaja está contextualizada en el texto, por lo que es más fácil entender y recordar el significado. Asimismo, esto nos ayuda a redactar un texto natural en el idioma meta y a seguir formándonos en él.	Creo que me ha ayudado más el entender el idioma en sí que traducir.
Recurrimos a diccionarios para saber el significado o las distintas acepciones de las palabras y se necesita documentación por la gran variante de sinónimos y matices que existen en cada idioma.	No se puede traducir sin que se proporcionen pautas correctas para ello.
Es una manera muy práctica de aprender la L2.	
Al traducir nos obligamos a hacer una conversión de la LO a la LM, lo que nos proporciona más agilidad y experiencia.	

Permite profundizar en los conocimientos de ambos idiomas además de fijarlos y saber cómo utilizarlos en cada contexto y tipo textual. Además, comprendemos un texto mediante la comparación de dos lenguas diferentes.

Con la traducción se termina aprendiendo incluso sin ser conscientes de ello.

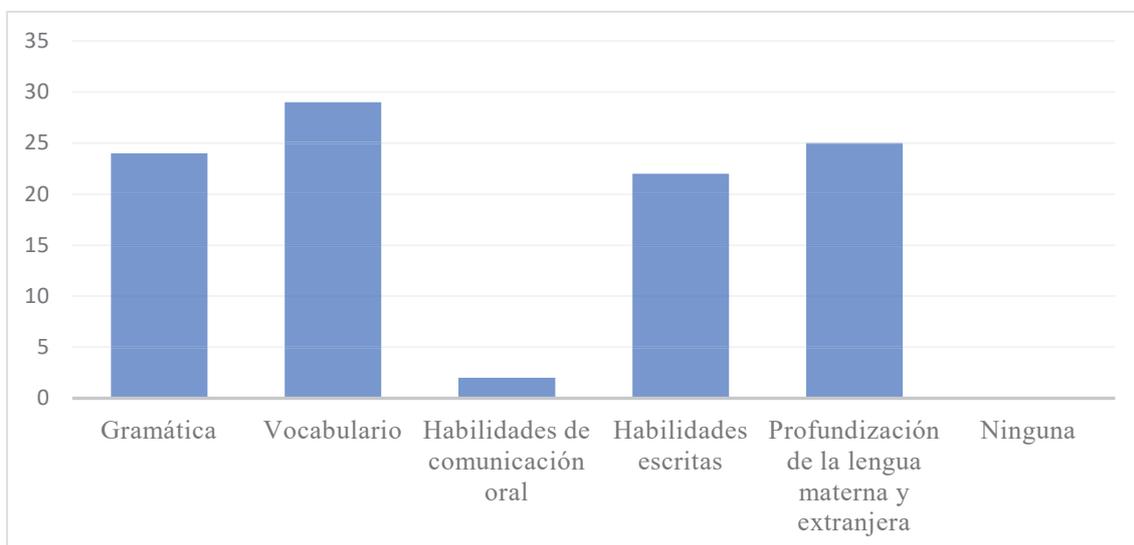
En este caso, y en consonancia con los resultados de la pregunta anterior, se puede observar que los argumentos positivos superan en número a los negativos. La mayoría de ellos estaba de acuerdo en que es una forma dinámica de aprender vocabulario, expresiones y estructuras gramaticales y ponerlos en práctica. Asimismo, permite mejorar la expresión escrita y la precisión a la hora de transmitir las ideas teniendo en cuenta que las palabras tienen diferentes matices y acepciones. Incluso algunos afirman que al trabajar con un texto contextualizado se contribuye a entender y fijar los conocimientos. Por último, otros manifiestan que gracias a este recurso profundizan también en la lengua materna y que les permite contrastarla con la extranjera.

Por el contrario, en ciertos casos encontraron varios inconvenientes como, por ejemplo, que esta tarea puede ser beneficiosa dependiendo del interés y motivación que se muestre ante ella. Además, se comenta que para traducir correctamente se debe tener una formación previa o haber recibido una serie de pautas que encaminen la labor. Uno llega a afirmar que es más conveniente comprender un texto directamente en la lengua extranjera sin tener que recurrir a la nativa y, en último lugar, otro añade que le ha resultado más beneficioso entender cómo funciona la extranjera en sí misma.

Después de haber analizado si este recurso les ha ayudado en su aprendizaje de estas asignaturas, en la pregunta 14 podían seleccionar, desde su punto de vista, aquellas destrezas y habilidades que se logran mediante esta labor. En el Gráfico 18 observamos que todos con la excepción de uno escogieron la opción de adquisición de vocabulario. Continúan la profundización de la lengua materna y extranjera, que recibió 25 de 30 votos (un 83,3 %) y la gramática, con 24 (un 80 %). Del total, 22 participantes (el 73,3 %) consideran que la traducción contribuye a adquirir habilidades escritas y, por otro lado, 2

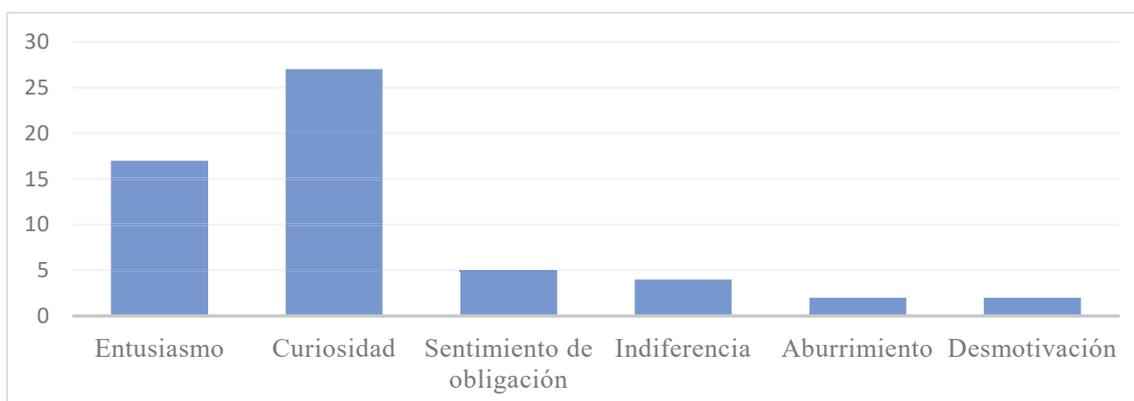
creen que se logran habilidades de comunicación oral. Por último, cabe destacar que ninguno opina que no se consiguen habilidades o destrezas en este ejercicio.

Gráfico 18. Destrezas y habilidades que se consiguen con la traducción (estudiantes)



En la última pregunta podían seleccionar varias opciones o redactarla de acuerdo con las emociones que les surgían a la hora de traducir un texto y de este modo averiguar si les resultaba una actividad estimulante o, por el contrario, aburrida o desmotivadora. En los datos que se recogen posteriormente podemos comprobar que 27 del total (el 90 %) sentían curiosidad y a 17 de ellos (53,3 %) les entusiasmaba. En contraste, 4 (el 13,3 %) se mostraban indiferentes, a 2 (el 6,7 %) les parecía aburrido y a otros 2 les desmotivaba. En general, se podría deducir que esta actividad incentiva la curiosidad por trabajar con un texto en una segunda lengua al tratar de averiguar lo que significa en su idioma nativo.

Gráfico 19. Emociones a la hora de traducir un texto



Finalmente, se les ofreció una pregunta opcional en la que podían redactar su opinión o experiencia. Se han recibido 4 respuestas que se muestran a continuación:

1. La traducción puede servir para que los estudiantes vean reflejados en su lengua aspectos lingüísticos del texto que están trabajando y así entenderlo mejor.
2. Creo que lo que más me ayuda es la inmersión en otro país. Este recurso me ayuda a estandarizar mi español, pero he aprendido gracias a mis amigos y por esforzarme. Con el inglés no me ocurre lo mismo. Me siento débil porque solo traduzco y mi nivel de esta lengua queda relegado a eso. No pienso traducir nunca hacia el inglés, sino de forma directa.
3. Traducir no me disgusta, pero en el Grado de Lenguas Modernas no se fomenta esto. Tenemos una sola asignatura y no se nos está impartiendo correctamente así que aunque me guste, me desmotiva no tener los recursos necesarios.
4. Creo que es necesaria para aprender un idioma. Es cierto que en el instituto siempre afirmaban que si queríamos aprender inglés, pensáramos en ese idioma. No obstante, en el grado me han enseñado todo lo contrario.

4. CONCLUSIONES

Una vez realizada la investigación teórica y práctica, en este apartado se exponen las conclusiones de este trabajo. El objetivo principal consistía en analizar el papel de la traducción como recurso didáctico y valorar si se trata de una herramienta que contribuye al aprendizaje de una lengua extranjera.

En primer lugar, en el marco teórico se ha observado que ocupaba un puesto esencial en la enseñanza con el método gramática-traducción; sin embargo, en los dos métodos posteriores se rechazó por completo su empleo al enfocarse en técnicas más prácticas destinadas al desarrollo de la comunicación oral. Más tarde, el método comunicativo admitió la inclusión de diferentes recursos y recuperó su uso en las aulas.

Diversos estudiosos han reflexionado sobre aporta beneficios en la enseñanza y aprendizaje o si, a la inversa, es una labor artificial y exclusivamente profesional que puede confundir a los estudiantes o incluso resultar contraproducente. Los principales argumentos que la rechazan se apoyan en que es una actividad individual y aburrida que supone una intromisión de la lengua materna en la clase, lo que puede dificultar el pensamiento y expresión en la lengua extranjera, crear interferencias e impedir el desarrollo de las competencias orales y auditivas.

Estos razonamientos atienden a una visión muy limitada ante la postura flexible que adoptan sus partidarios, que la reivindican como una actividad versátil que da pie a la interacción y a los debates, y que permite profundizar en ambas lenguas al entender que cada una de ellas funciona de forma diferente. Asimismo, en respuesta a los argumentos desfavorables, se hace hincapié en la importancia de que los docentes puedan adaptar, instruir y supervisar la actividad.

En segundo lugar, en cuanto a los resultados de la metodología resulta interesante comparar los datos recabados en ambas encuestas. En general, se podría afirmar que los profesores ven la traducción como una herramienta que complementa a otros ejercicios y con la que se consiguen distintas competencias; más aún, muchos de ellos la contemplan como una parte esencial en la enseñanza.

No obstante, hay una división de opiniones puesto que una gran parte no considera que contribuya al aprendizaje y se puede observar que priorizan otro tipo de actividades. Estos contraargumentos que se recibieron coinciden con los que exponen los autores y que tratamos en el apartado teórico a excepción de uno, que expresaba el hecho de que los

estudiantes empleen traductores automáticos para completar la actividad, lo que es una problemática actual. El resto de los motivos pueden relacionarse con un gran desconocimiento a la hora de realizar y dirigir esta actividad con fines educativos de forma que se pueda adaptar al variado alumnado y a las preferencias del maestro y que, a su vez, resulte un ejercicio dinámico y entretenido que motive su formación.

En el caso de los discentes, la impresión ante esta actividad es por lo general más positiva comparándola con la opinión de los docentes. Si bien exponen que en sus asignaturas de lenguas extranjeras de secundaria y bachillerato no se recurría a ella con mucha frecuencia, la gran mayoría afirma que es un ejercicio muy práctico que les ha ayudado en su aprendizaje e incluso más de la mitad han traducido por voluntad propia, sobre todo por curiosidad o para mejorar sus conocimientos.

En definitiva, a partir de los resultados de las encuestas y del estudio documental, podemos concluir que la traducción es un recurso didáctico complementario que puede ser flexible y creativo: a la hora de programar una actividad que la integre se puede recurrir a distintos tipos textuales que resulten interesantes, siempre adaptados al contexto de la clase y a su nivel de la lengua. Tanto los autores relevantes en la materia como muchos de los participantes han declarado que este recurso permite lograr diferentes competencias en la lengua extranjera y materna, por lo que se podría afirmar que resulta útil en su aprendizaje. Por otra parte, los datos obtenidos muestran que, a pesar de haber recibido diversas críticas al relacionarlo con el método gramática-traducción, se sigue utilizando hoy en día y apuntan a que en el futuro irá ganando poco a poco más terreno en este contexto.

En esta breve investigación se ha podido valorar el empleo de este recurso educativo desde dos perspectivas diferentes y en diferentes lenguas y, al pertenecer la muestra de docentes a distintos centros educativos, se ha recabado una gran diversidad de opiniones y experiencias. No obstante, se han presentado diferentes limitaciones: puesto que se trata de un estudio preliminar, sería interesante realizar una investigación ulterior con una muestra de mayor número de encuestados de otros grados que no estén relacionados con los idiomas e incluso proporcionarla directamente a estudiantes que estén cursando diferentes niveles educativos. Por tanto, esto puede ser un punto de partida para un trabajo posterior que amplíe los posibles puntos débiles de este estudio.

BIBLIOGRAFÍA

Caballero Rodríguez, Beatriz. 2010. «El papel de la traducción en la enseñanza del español». *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico*. Manila: Instituto Cervantes. 339-352. Documento de Internet consultado el 21 de abril de 2021 en <https://n9.cl/p6lg6>.

Carreres, Ángeles. 2006. *Strange bedfellows: Translation and Language teaching*. Documento de Internet consultado el 9 de mayo de 2021 en <https://n9.cl/mj17o>.

Catford, John. 1978. *A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. Documento de Internet consultado el 5 de mayo de 2021 en <https://n9.cl/e90t>.

Celce-Murcia, Marianne. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle. Documento de Internet consultado el 11 de mayo de 2021 en <https://n9.cl/vehm3>.

De Arriba García, Clara. 1996. «Introducción a la traducción pedagógica». *Lenguaje y textos*, 8. 269-283. Documento de Internet consultado el 6 de mayo de 2021 en <https://n9.cl/6v6q>.

Duff, Alan. 1998. *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Guerrero Armas, Alberto. 2009. «Los materiales didácticos en el aula». *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5. Documento de internet consultado el 7 de mayo de 2021 en <https://n9.cl/d3xyq>.

Hernández Reinoso, Francisco Luis. 1999. «Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje». *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11. 141-153. Documento de Internet consultado el 9 de mayo de 2021 en <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/950>.

Hurtado Albir, Amparo. 2001. *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra. Documento de Internet consultado el 6 de mayo de 2021 en <https://n9.cl/ukgny>.

Liu, Qing-xue; Jin-fang Shi. 2007. «An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods: Effectiveness and Weakness». *US-China Education Review* 4, 1. 69-71. Documento de Internet consultado el 9 de mayo de 2021 en <https://n9.cl/94lk6>.

Marquès Graells, Pere. 2011. *Los medios didácticos*. Documento de Internet consultado el 8 de mayo de 2021 en <https://n9.cl/ce1w1>.

Martín Sánchez, Miguel Ángel. 2009. «Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras». *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 5. Documento de Internet consultado el 9 de mayo de 2021 en <https://n9.cl/0tysk>.

Moya, Virgilio. 2004. *La selva de la traducción*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Navarro Lores, Diosvelody; Marynoris Samón Matos. 2017. «Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje». *EduSol* 17, 60. 26-33. Documento de Internet consultado el 9 de mayo de 2021 en <https://n9.cl/i35ce>.

Nord, Christiane. 1991. *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Editions Rodopi B. V.

Otero Brabo Cruz, María de Lourdes. 1999. «Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un curso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática?». *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. 419-426. Documento de Internet consultado el 11 de mayo de 2021 en <https://n9.cl/7wny0>.

Pegenaute, Luis. 1996. «La traducción como herramienta didáctica». *Contextos XIV*, 27-28. 107-126. Documento de Internet consultado el 5 de mayo de 2021 en <https://n9.cl/5uc0a>.

Ponce Márquez, Nuria. 2008. «Diferentes aproximaciones al concepto de equivalencia en traducción y su aplicación en la práctica profesional». *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 15. Documento de Internet consultado el 5 de mayo de 2021 en <https://n9.cl/1u2lf>.

Reiss, Katharina; Hans J. Vermeer. 1996. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Ediciones Akal.

Richards, Jack; Richard Schmidt. 2002. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Documento de Internet consultado el 9 de mayo de 2021 en <https://n9.cl/687vr>.

—; Theodore S. Rodgers. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Documento de Internet consultado el 9 de mayo de 2021 en <https://n9.cl/eu4b3>.

Zabalbeascoa Terrán, Patrick. 1990. «Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras». *Sintagma: Revista de lingüística*, 2. 75-86. Documento de Internet consultado el 10 de mayo de 2021 en <https://n9.cl/v6p74>.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Rango de edad de los docentes.....	16
Gráfico 2. Estudios de los docentes.....	17
Gráfico 3. Niveles educativos a los que imparten clases.....	17
Gráfico 4. Opinión sobre la utilidad de diferentes ejercicios	18
Gráfico 5. Frecuencia de ejercicios de traducción en clase (docentes)	19
Gráfico 6. Frecuencia de ejercicios de traducción como deberes de casa (docentes)	19
Gráfico 7. ¿La traducción ayuda al aprendizaje?	20
Gráfico 8. Destrezas y habilidades que se consiguen con la traducción (docentes).....	23
Gráfico 9. Posición ante la traducción como recurso	23
Gráfico 10. Lenguas extranjeras estudiadas	25
Gráfico 11. Nivel de lenguas extranjeras.....	26
Gráfico 12. Opinión sobre el aprendizaje al realizar diferentes ejercicios.....	27
Gráfico 13. Frecuencia de ejercicios de traducción en clase (estudiantes)	27
Gráfico 14. Frecuencia de ejercicios de traducción como deberes de casa (estudiantes).....	28
Gráfico 15. ¿Has realizado traducciones por tu cuenta?	28
Gráfico 16. Razones por las que han realizado traducciones individualmente	29
Gráfico 17. ¿Te ha ayudado la traducción a la hora de aprender un idioma?	29
Gráfico 18. Destrezas y habilidades que se consiguen con la traducción (estudiantes) .	32
Gráfico 19. Emociones a la hora de traducir un texto	32

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Argumentos a favor y en contra del uso de la traducción por parte de docentes	20
Tabla 2. Argumentos favorables y no favorables con respecto al uso de la traducción para el aprendizaje	30

ANEXO

MODELO DE LA ENCUESTA PARA DOCENTES

1. Sexo *

- Masculino
- Femenino
- Prefiero no decirlo

Otro:

2. Edad *

- 0 - 18
- 19 - 24
- 25 - 34
- 35 - 44
- 45 - 54
- Más de 54

3. Lengua materna *

- Español
- Inglés
- Francés
- Alemán
- Otro:

4. Estudios *

- Grado universitario
- Licenciatura
- Otro:

5. Especifique qué grado o licenciatura realizó: *

6. Centro en el que imparte clases actualmente: *

7. ¿A qué nivel educativo imparte clases de idiomas normalmente? (Puede marcar varias opciones) *

- Primaria
- Secundaria
- Bachillerato

Ciclo formativo de grado superior

8. ¿Qué lenguas extranjeras enseña? (Puede marcar varias opciones) *

Inglés

Francés

Alemán

Otro:

9. ¿En qué medida cree que son útiles los siguientes ejercicios para aprender un idioma?

(1: Completamente inútil / 3: Muy útil) *

	1	2	3
Ejercicios de gramática y vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Traducciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de escucha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redacciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de lectura y comprensión de textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Señale la frecuencia en que realiza ejercicios de traducción en clase *

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre	No imparto clases a este nivel
Secundaria	<input type="radio"/>				
Bachillerato	<input type="radio"/>				

11. Señale la frecuencia en que manda ejercicios de traducción como deberes de casa *

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre	No imparto clases a este nivel
Secundaria	<input type="radio"/>				
Bachillerato	<input type="radio"/>				

12. ¿Cree que la traducción ayuda a aprender un idioma? *

- Sí
- A veces
- No

13. Argumente la respuesta anterior *

14. ¿Qué destrezas y habilidades cree que se consiguen mediante la traducción? (Puede marcar varias opciones) *

- Gramática
- Vocabulario
- Habilidades de comunicación oral
- Habilidades escritas
- Profundización de la lengua materna y extranjera
- Ninguna
- Otro:

15. La traducción... (Puede marcar varias opciones) *

- Es una parte necesaria en la enseñanza de idiomas
- Es divertida y entretenida
- Es aburrida
- No se debería utilizar en la enseñanza
- Es simplemente una herramienta más

16. Finalmente, si lo desea, puede redactar su opinión o experiencia de forma libre

MODELO DE LA ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

1. Sexo *

- Masculino
- Femenino
- Prefiero no decirlo
- Otro:

2. Edad *

- 0 - 18
- 19 - 24
- 25 - 34
- 35 - 44
- 45 - 54
- Más de 54

3. Lengua materna *

- Español
- Inglés
- Francés
- Alemán
- Otro:

4. Grado que estás cursando: *

5. Indica qué lenguas extranjeras estudiaste en secundaria y bachillerato / ciclo formativo de grado superior. Si no estudiaste en alguno de estos niveles, marca la opción a la derecha "No realicé estos estudios". (Puedes marcar varias opciones) *

	Inglés	Francés	Alemán	Otro	No realicé estos estudios
Secundaria	<input type="checkbox"/>				
Bachillerato	<input type="checkbox"/>				

6. ¿Qué nivel consideras que tienes de estas lenguas? *

	Bajo	Medio	Alto	No he estudiado esta lengua
Inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Francés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alemán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. ¿Cuánto consideras que aprendes cuando realizas cada uno de estos ejercicios? *

	Nada	Algo	Mucho
Ejercicios de gramática y vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Traducciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de escucha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redacciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lectura y comprensión de textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Señala la frecuencia en la que tus profesores realizaban traducciones de textos en clase. (Si no estudiaste en alguno de estos niveles, marca la opción a la derecha "No realicé estos estudios") *

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre	No realicé estos estudios
Secundaria	<input type="radio"/>				
Bachillerato	<input type="radio"/>				
Ciclo formativo de grado superior	<input type="radio"/>				

9. Señala la frecuencia en la que enviaban traducciones como deberes de casa (Si no estudiaste en alguno de estos niveles, marca la opción a la derecha "No realicé estos estudios") *

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre	No realicé estos estudios
Secundaria	<input type="radio"/>				
Bachillerato	<input type="radio"/>				
Ciclo formativo de grado superior	<input type="radio"/>				

10. ¿Has realizado traducciones sin que te las enviara el profesor? (Es decir, por tu cuenta) *

- Sí
- No

11. Si la respuesta es sí, ¿por qué lo hacías? (Puedes marcar varias opciones)

- Curiosidad por lo que significa el texto
- Pasatiempo

- Para aprender más
- Otro:

12. ¿Crees que la traducción te ha ayudado a la hora de aprender un idioma? *

- Sí
- No
- Tal vez

13. Argumenta tu respuesta de la pregunta anterior. *

14. ¿Qué destrezas y habilidades crees que se consiguen mediante la traducción? (Puedes marcar varias opciones)

- Gramática
- Vocabulario
- Habilidades de comunicación oral
- Habilidades escritas
- Profundización de la lengua materna y extranjera
- Ninguna
- Otro:

15. Señala qué sentías a la hora de traducir un texto (Puedes marcar varias opciones) *

- Entusiasmo
- Curiosidad
- Sentimiento de obligación
- Indiferencia
- Aburrimiento
- Desmotivación
- Otro:

16. Finalmente, si lo deseas, puedes redactar tu opinión o experiencia de forma más libre.