

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
FACULTAD DE TRADUCCIÓN Y DOCUMENTACIÓN  
GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Trabajo de Fin de Grado

LA IMPORTANCIA DE LA  
ENSEÑANZA DE MÉTODOS DE  
REVISIÓN EN LA PRIMERA  
LENGUA EXTRANJERA

Revisión de textos traducidos y textos escritos en  
lenguas no maternas

Celeste Do Vale Cisneros  
Prof. Dr. Daniel Linder Molin

Salamanca, 2011



### **Agradecimientos**

A mis padres, porque aunque no se han enterado muy bien de qué iba el trabajo me han ofrecido mucho apoyo con él.

A mi abuelo, por insistir en que me apuntaran a clases de inglés cuando era pequeña.

To Daniel, for your patience, trust and guidance throughout the project.

A Jorge, por haberme ayudado con la parte teórica y por habernos enseñado que el punto y coma es nuestro amigo.

Al resto de profesores y a los alumnos de Traducción e Interpretación en la USAL, por todo lo que he aprendido dentro y fuera de clase y porque han sido cuatro años maravillosos.

## **Resumen y palabras clave**

**Resumen:** Actualmente, en el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca se utilizan ejercicios de revisión de textos en las asignaturas de lengua española. Sin embargo, en las asignaturas de traducción directa (hacia el español), las primeras lenguas extranjeras (inglés, francés y alemán) y la traducción inversa (del español hacia el inglés, el francés y el alemán) los ejercicios de este tipo se emplean con menor frecuencia. Se estudiarán las experiencias de los alumnos, sus opiniones acerca de la utilidad de la revisión de textos y sus capacidades de corrección en primera lengua extranjera: inglés. A la luz de los resultados del estudio y de publicaciones previas, se propondrá un mayor uso didáctico de la revisión en el ámbito concreto de la enseñanza de las primeras lenguas y de la traducción directa e inversa.

**Palabras clave:** revisión de textos, corrección de textos, enseñanza de idiomas, primera lengua extranjera, revisión de textos en la primera lengua extranjera, Traducción e Interpretación, Universidad de Salamanca.

## **Abstract and key words**

**Abstract:** As of today, the Spanish language courses on the Undergraduate Degree in Translation and Interpreting at the University of Salamanca use proofreading exercises as a teaching tool. In contrast, in first foreign language courses (English, French and German), direct translation subjects (into-Spanish from English, French or German) and inverse translation subjects (from-Spanish into English, French or German) text revision is used less extensively. The experiences of undergraduate students with text revision as a learning tool, their opinions about its usefulness and their abilities in revising texts in their first foreign language (English) will be assessed. In light of the results of the present study and existing publications on the benefits that proofreading may have in learning languages, a wider use of this type of exercises in the area of foreign language and translation teaching will be proposed.

**Key words:** proofreading, revision, language instruction, first foreign language, first foreign language revision, Translation and Interpreting, University of Salamanca.

## Índice

1. Introducción.....	1
2. Motivación e hipótesis iniciales .....	2
3. Planteamiento del trabajo .....	5
4. Estudios previos.....	6
5. Encuesta.....	11
5.1. Preparativos de la encuesta.....	12
5.2. Resultados de la encuesta .....	15
5.3. Resumen de las conclusiones extraídas de la encuesta.....	22
6. Test .....	24
6.1. Preparativos del test.....	24
6.2. Resultados del test .....	27
7. Conclusión.....	37
8. Propuestas de metodología .....	39
9. Propuestas de investigación futura .....	43
10. Bibliografía.....	44
Anexo 1: Encuesta que se entregó a los alumnos.....	46
Anexo 2: Test que se entregó a los alumnos .....	48

## **1. Introducción**

A menudo se piensa en la revisión de textos como “un mal necesario”: una tarea tediosa que sirve para conseguir el máximo nivel de corrección en un escrito. Resulta habitual no emplear suficiente tiempo en repasar aquello que se ha redactado, y en ciertas ocasiones el proceso se omite por completo. Los estudios teóricos tampoco parecen haber centrado su atención en esta práctica en demasiadas ocasiones, de modo que cuesta determinar cuánta importancia se le concede.

La revisión es, en efecto, una labor complicada. No consiste solamente en leer un texto, sino que también se trata de recordar las normas ortográficas, gramaticales y sintácticas de la lengua en que está redactado. Al mismo tiempo, cuando se buscan errores en las oraciones se está comparando lo escrito con ejemplos, aprendidos previamente, que se identifiquen con la corrección máxima, y se contrasta si aquello que el autor verdaderamente quería decir se transmite rigurosamente. Todos estos procesos se ponen en marcha en la mente de quien corrige un texto, a pesar de que no sea del todo consciente de ello.

Si se comprenden estos mecanismos mentales, no cuesta mucho entender que la revisión puede utilizarse como una herramienta de aprendizaje muy eficaz. Al repasar y reescribir oraciones se interiorizan las normas de redacción inherentes a la lengua en que están redactadas. La capacidad de expresión es uno de los aspectos que más deben trabajar los traductores e intérpretes; no en vano, es habitual que se empleen ejercicios de corrección en la enseñanza de la lengua materna dentro de los estudios de este ámbito. ¿Por qué no utilizar también estos métodos en el caso de los idiomas extranjeros?

Lo que este estudio tiene como objetivo es, precisamente, argumentar por qué es aconsejable que se empleen métodos similares en la enseñanza de lenguas extranjeras y

materias relativas a las mismas. Por ello, se intentarán recoger las experiencias del alumnado en cuanto a la revisión, recabar sus opiniones y evaluar su actual destreza a la hora de corregir textos. De acuerdo con los resultados, se propondrá una mayor inclusión de ejercicios de revisión en las asignaturas en las que actualmente no parecen utilizarse tanto.

## **2. Motivación e hipótesis iniciales**

La elección de esta línea temática de entre las ofertadas por mi tutor, el profesor Daniel Linder, tiene su explicación en el hecho de que disfruto corrigiendo textos. Siempre he tenido la sensación de que se trataba de una preferencia un tanto extraña, puesto que la mayoría de mis compañeros suelen decir que detestan tener que revisar. Además, durante estos cuatro años me ha parecido que he aprendido mucho con los ejercicios de corrección y reescritura que realizábamos en algunas asignaturas, y he echado en falta que no estuvieran presentes en ciertas otras. Por ello, he decidido plantear este trabajo como una breve exposición de los argumentos a favor de que se emplee la revisión de textos en la enseñanza de cualquier idioma.

En el primer año de Traducción e Interpretación en la Universidad de Salamanca cursé tres asignaturas en las que tuve que realizar numerosos ejercicios de corrección: Lingüística Aplicada a la Traducción, Lengua Española I y Lengua Española II. En la mayoría de las ocasiones se trataba de revisar y reescribir textos de varios párrafos, relativamente largos, que contenían todo tipo de errores, desde problemas con la ordenación de ideas hasta faltas de ortografía, expresiones poco idiomáticas o incorrecciones gramaticales. La revisión solía ser bastante complicada y llevaba mucho tiempo; sin embargo, a medida que practicábamos me fui dando cuenta de que mi

expresión escrita en castellano estaba mejorando de forma significativa, de manera que me gustaba ese tipo de tareas.

En las asignaturas de Lengua Española, además, hicimos numerosos ejercicios breves que trataban los errores más frecuentes del habla en español: leísmos y laísmos, dequeísmos, quesuísmos, tiempos verbales mal utilizados... Se trataba de oraciones muy cortas que, por lo general, contenían un solo error. Su corrección resultaba mucho más sencilla que la de un texto más largo porque sabíamos que en cada frase solo habría una cosa que cambiar. No obstante, aquellos ejercicios también resultaron ser muy efectivos: al igual que muchos otros alumnos, comencé a corregir mi forma de hablar, y a día de hoy sigo recordando y poniendo en práctica lo que aprendí en aquellas asignaturas.

Dos años más tarde acudí a la Universidad de Ottawa, en Canadá, para estudiar allí el tercer año de la carrera. Como parte de la libre elección decidí cursar *Writing Techniques for Professional Translators and Writers, I and II* (“Técnicas de redacción para traductores y escritores profesionales, I y II”), y *Workshop in Essay Writing* (“Taller de redacción de textos académicos”). Estas asignaturas estaban destinadas a nativos ingleses: trabajé como si el inglés fuera mi lengua materna, realizando ejercicios no pensados para estudiantes de inglés como lengua extranjera. Algunos de ellos eran muy similares a los que había hecho en primero de Traducción en Salamanca: reescritura de textos de varios párrafos y corrección de oraciones breves con errores frecuentes en la lengua oral. En el caso de *Writing Techniques*, además, nos enseñaron a utilizar símbolos tipográficos para la corrección profesional de un texto.

Gracias a aquellas asignaturas, mi expresión en inglés mejoró de forma considerable, tanto por escrito como hablando. Al regresar a Salamanca para cursar el último año del Grado en Traducción, contrasté mis experiencias con compañeros de la



carrera: me di cuenta de que las asignaturas en las que participé en la universidad canadiense me habían proporcionado oportunidades de aprendizaje que mis ellos no habían tenido en la misma medida que yo. Al reflexionar sobre todo lo que había aprendido en aquellas clases de Ottawa, eché en falta que no estudiáramos idiomas y traducción utilizando las mismas herramientas de enseñanza en España.

Entiendo que los idiomas no se pueden enseñar de la misma forma a nativos y a extranjeros y que, por lo tanto, no se pueden incluir en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras exactamente los mismos ejercicios que si se tratara del idioma materno. ¿Pero por qué se excluye casi por completo la revisión de textos? Si se utiliza en Lengua Española o Lingüística Aplicada, por ejemplo, tendrá que haberse comprobado que aporta beneficios; ¿por qué no se emplea con más frecuencia en las asignaturas de inglés, francés o alemán y en aquellas de traducción, ya sea directa o inversa?

A priori, la explicación que le he encontrado a este hecho es que las lenguas extranjeras no se enseñan con la finalidad de que los estudiantes se expresen con la misma corrección que un nativo. Parece que siempre se parte de la base de que es imposible alcanzar la misma fluidez, y en una carrera tan orientada al mercado laboral como lo está Traducción e Interpretación se desechan los enfoques que pueden resultar menos prácticos. La direccionalidad desempeña un papel muy importante en el mundo de los profesionales lingüísticos: no tiene demasiado sentido que los alumnos utilicen técnicas de revisión de textos, puesto que muy difícilmente trabajarán como correctores en sus lenguas extranjeras. Sin embargo, como herramienta didáctica en asignaturas de idiomas y traducción, la corrección de textos es de gran utilidad, por lo que sería conveniente que este tipo de ejercicios se emplearan con mayor frecuencia.

Como se puede observar, las hipótesis de las que parte este trabajo tienen en su mayoría un carácter muy personal: es decir, se trata de ideas propias, fruto de las experiencias que he vivido, que pueden resultar más o menos refutables. En la medida de lo posible, intentaré contrastarlas con fuentes académicas; sin embargo, no existe demasiada bibliografía sobre la revisión de textos con fines didácticos, y menos aún en el caso de la revisión de textos en lengua extranjera. En todo momento entenderé esta escasez de material como muestra de que aún no ha habido demasiada reflexión acerca de los efectos positivos de la revisión, pero soy consciente de que sería necesaria más información proveniente de estudios para alcanzar conclusiones más sólidas.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, es necesario precisar que el alcance de este proyecto se ha limitado a las experiencias, opiniones y habilidades del alumnado. La naturaleza del Trabajo de Fin de Grado, sus restricciones de extensión y el hecho de que solo se dispusiera de dos cuatrimestres para elaborarlo han dificultado que este estudio tuviese la misma trascendencia que una tesis doctoral o cualquier otro proyecto académico de dimensiones mayores. En el futuro sería necesario hacer una investigación mucho más extensiva, contando con la opinión de los profesores y de un número más elevado alumnos, considerando la situación en otros idiomas distintos del inglés y centros educativos que no fueran la Universidad de Salamanca, y reflexionando sobre más fuentes académicas que en estas páginas. Guardo la esperanza de que este pequeño primer intento sirva como precedente o como inspiración para otros más de mayor envergadura en un futuro no muy lejano.

### **3. Planteamiento del trabajo**

Este trabajo se concibe como una investigación de carácter teórico-práctico centrada en el ámbito de los Estudios de Traducción y el aprendizaje de idiomas aplicado a dicha

disciplina. La tesis de partida defiende la incorporación de tareas de revisión dentro de la enseñanza de la primera lengua extranjera. El primer paso consistirá en estudiar brevemente la bibliografía existente sobre la materia (o la falta o escasez de la misma). A continuación, se pedirá la participación de alumnos mediante cuestionarios anónimos para evaluar la opinión académica sobre la materia. Después se procederá a contrastar los resultados de la encuesta con un pequeño test en el que participarán los mismos estudiantes, para así comprobar si la percepción que tienen de sus conocimientos coincide con sus capacidades. Finalmente, se expondrán ejemplos que ilustren cómo podrían ser los ejercicios de corrección de textos que se pretenden fomentar, y se propondrán líneas de investigación para posibles estudios futuros.

En cuanto al análisis de los aspectos más prácticos, se presentarán primero los resultados de la encuesta y después los del test. En ambos casos se ofrecerán tablas que resumirán algunos de los datos extraídos de las pruebas. En los anexos se podrán consultar los textos original que se entregaron a los alumnos en uno y otro caso. Se desestimó incluir esta información en el cuerpo del trabajo y se optó, en su lugar, por incluir resúmenes dentro de tablas, porque si no se dificultaría que el lector centrara su atención en aquellas conclusiones que se pretende resaltar.

#### **4. Estudios previos**

Para la investigación sobre la teoría se recurrió a la ayuda del profesor Jorge J. Sánchez Iglesias, que imparte entre otras asignaturas las de Lengua Española y Lingüística en la Facultad de Traducción. Puesto que en sus clases, como se ha explicado previamente, se utilizaban ejercicios de revisión de texto, se consideró que podría ser una buena fuente de información sobre la bibliografía relacionada con la materia. La primera valoración que aportó fue que, en comparación con otras ramas de

la didáctica de las lenguas, no existían demasiados estudios académicos sobre la revisión de textos. En efecto, se pudo comprobar que resultaba complicado encontrar bibliografía, al menos en comparación con otra serie de materias que han sido más estudiadas. En todo momento se entenderá esta falta de investigación como un argumento que demuestra que la revisión de textos no recibe demasiada importancia en el ámbito de la educación.

No se han encontrado muchos artículos académicos cuya finalidad sea describir la práctica de la revisión desde el punto de vista del aprendizaje y la enseñanza. En la mayoría de las ocasiones, como se explicará más adelante, se trata de investigaciones cuyo principal objetivo es determinar cuál es la metodología de revisión más eficaz para maximizar la calidad de los productos escritos finales. De cuantas publicaciones se han consultado para elaborar este trabajo, la que mayor información acerca de los procesos educativos de la revisión ofrecía es “Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura”, de Teodoro Álvarez y Roberto Ramírez (2006).

Como el propio título indica, el estudio no se centra en la revisión sino en la escritura. Sin embargo, entiende la revisión como un proceso de la misma, de modo que le presta atención a la hora de resumir las teorías sobre escritura en la investigación educativa de mayor relevancia. He aquí lo relativo, dentro de algunos de los modelos teóricos que los autores resumen, al proceso de revisión de textos:

1. *Modelo de Hayes y Flower (1980)*. El escritor utiliza la memoria a largo plazo de los conocimientos previos lingüísticos y extralingüísticos para crear un texto. Dentro de esta memoria están recogidas las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas; dichos recursos se consultan a la hora de realizar la

revisión, y en este proceso el escritor es capaz de reflexionar, reinterpretar la información de su memoria y producir un texto diferente.

2. *Modelo de Nystrand (1982)*. La reflexión que se lleva a cabo a la hora de revisar permite al autor detectar y aprender acerca de lo adecuado y lo inadecuado del texto que esté corrigiendo, lo cual facilita la resolución de problemas retóricos, lingüísticos y pragmáticos.
3. *Modelo de Beaugrande y Dressler (1982)*. Los textos se producen a partir de la memoria, la atención, el recuerdo y la motivación. En la revisión se diagnostica si estos recursos han sido utilizados correctamente para lograr el objetivo que el texto busca y se compara el escrito con lo que se pretende alcanzar.
4. *Modelo de Candlin y Hyland (1999)*. El borrador del texto debe ser revisado para determinar si corresponde con las expectativas del usuario y se reescribirá para que cumpla con ellas.
5. *Modelo de Dictatext (2002)*. La revisión se identifica con “leer para criticar y revisar”: durante la revisión se identifican y resuelven problemas textuales, así como aquellos relacionados con el objetivo del texto.

Estos modelos teóricos podrían tomarse como punto de partida para argumentar que la revisión constituye un mecanismo educativo cuya finalidad es que, a la larga, mejore la capacidad de redacción. La identificación y la resolución de errores que tienen lugar durante la revisión de textos pueden servir para nutrir la memoria a largo plazo, de modo que con cada revisión se aprenda algo que pueda ponerse en práctica a la hora de escribir un texto posteriormente. Sin embargo, ninguno de los modelos anteriormente expuesto recoge estas reflexiones, a juzgar por lo resumido en el artículo de Álvarez y Ramírez (2006).

Si este planteamiento está en lo cierto y corregir textos realmente aumenta los conocimientos del estudiante a largo plazo, la revisión puede entenderse como una herramienta muy útil dentro del aprendizaje de la primera lengua extranjera. Cada vez que un alumno deba corregir un escrito en su lengua B, recuperará la información de que dispone sobre la gramática de ese idioma y reforzará sus conocimientos previos. Sin embargo, en la práctica no se enseña a los alumnos a revisar textos en su primera lengua extranjera, como explica María Pilar Lorenzo en su artículo “Competencia revisora y traducción inversa” (2002):

Debido a esa falta de conocimiento real de la tarea de la revisión y los procesos mentales que la acompañan, parece descuidarse también su enseñanza a los futuros traductores, ya que su presencia es cuando menos irregular en los planes de estudio de las facultades de traducción [...]. En el campo de la traducción inversa, que es al que me dedico, la enseñanza de la revisión se considera además muchas veces tarea vana, ya que precisamente se presupone que los textos que aquí se producen van a necesitar de la revisión de un nativo de la lengua a la que se traduce.

Lorenzo (2002) también afirma que se ha prestado poca atención a la revisión en la investigación y la didáctica debido a que no existe una metodología adecuada y eficaz. Sin embargo, no propone ninguna; si bien sugiere que la revisión se tome como una actividad independiente que los alumnos han de realizar de forma autónoma con respecto a la composición de un texto, termina por concluir que lo importante es conseguir que el alumno revise todo texto como ajeno, tanto si lo hubiese escrito él mismo como si perteneciera realmente a otro autor, olvidándose de los aspectos que inicialmente describe sobre la carencia de un enfoque didáctico para la revisión en la primera lengua extranjera.

Los estudios acerca de la revisión que se han llevado a cabo dentro del ámbito de la traductología suelen estar orientados más bien a aspectos relacionados con la práctica laboral de la traducción: muchos autores cuestionan cómo debe realizarse en el marco

laboral y describen el modo de trabajar de los revisores. Tim Martin, por ejemplo, argumenta que la revisión no está bien comprendida en el mercado laboral ni como concepto ni como práctica (Martin 2007). A su entender, la revisión a menudo se realiza mal y debe comprenderse como parte de los procesos que garantizan la calidad de una traducción, pero no como el único. Toda su reflexión, sin embargo, gira en torno al objetivo de determinar cómo mejorar la calidad del producto final (la traducción), sin reparar en los mecanismos educativos del proceso.

Existen otros muchos ejemplos de artículos que han investigado el procedimiento de la revisión con el objetivo de determinar cuál es el método de trabajo más eficaz. Brian Mossop, en su artículo “Empirical studies of revision: what we know and need to know” (2007) resume algunos de estos estudios empíricos. En concreto, los aspectos en que los estudios allí expuestos centran su atención son los siguientes:

- Revisión de textos monolingües frente a revisión de textos bilingües
- Incidencia de la experiencia previa del revisor sobre su trabajo
- Tiempo empleado en corregir un texto
- Calidad de la revisión
- Capacidad de revisar textos propios
- Hábitos personales de revisión
- Calidad de los procedimientos en el entorno laboral
- Revisión de textos en papel frente a revisión de textos en pantalla.

Se trata, por lo tanto, de aspectos relacionados en última instancia con el control de calidad: la investigación parece tener en el punto de mira la mejora de la práctica profesional. Sin embargo, al hablar de uno de los estudios (Jakobsen 2002), Mossop sí toma un punto de vista más cercano al mundo académico. Una de las conclusiones del estudio de Jakobsen, de acuerdo con el resumen de Mossop (2007), es que se emplea

más tiempo en revisar borradores redactados en la segunda lengua extranjera que en la primera. Mossop indica, a raíz de ello, que es necesario investigar acerca de la habilidad de los revisores a la hora de corregir textos en su lengua materna y en su primera lengua extranjera, para comprobar pueden llegar a encontrar y corregir errores con la misma facilidad en ambos idiomas.

Como este trabajo expone, es posible que los revisores trabajen con mayor facilidad y eficacia en el idioma materno porque no han practicado lo suficiente la revisión en su primera lengua extranjera, mientras que sí lo han hecho en su idioma materno, tal y como expone el presente trabajo. Queda claro, en cualquier caso, que es necesario profundizar más acerca de esta teoría. Mossop concluía en su artículo (2007) que hace falta que los estudios sobre la revisión de textos analicen en un solo aspecto, en vez de intentar describir más de uno a la vez. Así pues, este trabajo pretende seguir el consejo y centrarse únicamente en una de esas áreas que se han estimado como poco estudiadas hasta la fecha: la importancia de la enseñanza de métodos de revisión en la primera lengua extranjera.

## **5. Encuesta**

Uno de los puntos de partida de este trabajo es la presunción de que la opinión de los alumnos sobre la corrección de textos no es especialmente positiva. Durante estos años, no han sido demasiados compañeros los que han manifestado que revisar sea algo que les agrade; por el contrario, casi siempre se han escuchado comentarios negativos sobre las tareas de revisión. Sin embargo, muchos coinciden en que los ejercicios de Lengua Española habían resultado muy útiles. Por ello, se decidió que sería apropiado realizar una encuesta formal para exponer de una manera más objetiva la opinión del alumnado al respecto.



## **5.1. Preparativos de la encuesta**

Las encuestas entrañan el peligro de no reflejar todos los matices de una determinada situación, en tanto que puede que la información que describan no se ajuste completamente a la realidad debido al margen de error de los resultados. Los participantes pueden no decir toda la verdad en sus respuestas o cambiar de opinión una vez se den otras circunstancias. Sin embargo, este mecanismo parecía ser la única manera tangible de evaluar lo que el alumnado opina, de modo que ha sido el empleado en este estudio para posibilitar tal objetivo.

Dada la naturaleza de este trabajo, se estimó que resultaría apropiado centrarlo en un solo idioma, al igual que el resto del estudio. Por ello, solo se tuvo en cuenta a los alumnos de inglés. Puesto que la otra finalidad del cuestionario es determinar si realmente se pone en práctica o no la utilización de ejercicios de revisión de textos en la Licenciatura y el Grado en Traducción e Interpretación, se decidió reducir aún más la muestra para la encuesta y pedir que únicamente los estudiantes del cuarto curso participaran en el estudio. Así, aquellos que compartirán su opinión y describan la situación en este proyecto serán algunos de los que más experiencia han tenido dentro de las aulas de la Facultad de Salamanca.

A continuación, resultó necesario fijar la cifra concreta de alumnos que participarían. Se pensó que, dadas las dimensiones de este trabajo, la mitad de los alumnos de inglés B de cuarto conformarían una buena muestra. En mi promoción había en torno a 50 alumnos que entraron en primero con inglés como lengua B. Sin embargo, algunos de ellos se encuentran en el extranjero o en otras partes de España este curso, o bien abandonaron la carrera durante los anteriores; para algunos pocos el español no es la lengua materna, y fueron descartados; y ciertos alumnos no acuden con frecuencia a la Facultad, de modo que no se pudo solicitarles que participaran en la encuesta. Por

ello, se estableció la cifra en 20, de modo que los datos fueran más acordes con la realidad y más fáciles de evaluar.

La siguiente decisión correspondía al número de preguntas. En base a la preferencia de que se tratara de un cuestionario que los alumnos pudieran completar en un periodo de tiempo lo más breve posible, se optó por que la encuesta no tuviera más de 10 preguntas y que estas no precisaran respuestas largas. En futuros estudios podría ser conveniente que se contara con una cantidad mayor, pero para las especificaciones de este trabajo estas dimensiones resultaban suficientes. En el Anexo 1 se puede ver la encuesta íntegra que se entregó a los alumnos que participaron en el estudio; he aquí un listado de las cuestiones que incluía:

**Preguntas de la encuesta:**

1. ¿Cuál es tu idioma materno?
2. ¿Cuál es tu primera lengua extranjera?
3. A lo largo de la carrera, ¿en cuáles de estas asignaturas has tenido que hacer ejercicios de revisión de textos?
4. ¿Has tenido que hacer ejercicios de revisión de textos en alguna otra asignatura impartida en la Facultad de Traducción y Documentación?
5. ¿Cómo de útil crees que sería para ti hacer más ejercicios de revisión de los que actualmente realizas en la carrera?
6. a. ¿Con cuánta fluidez consideras que puedes expresarte en tu 1ª lengua extranjera?  
b. ¿Y en tu lengua materna?
7. ¿Crees que revisar textos puede ayudar a mejorar alguno de los siguientes aspectos? (*Expresión escrita, conversación formal, conversación informal, comprensión de normas gramaticales, capacidad de análisis*)
8. En general, ¿qué opinas de la revisión de textos?
9. a. ¿Cuánto tiempo sueles emplear en revisar textos que tú mismo escribes?  
b. ¿Y en revisar textos escritos por otros?
10. ¿Asistirías a asignaturas optativas (de libre elección) sobre revisión de textos?

**Tabla 1: Listado de las preguntas de la encuesta**

Las preguntas 1 y 2 responden meramente a la necesidad de especificar la naturaleza de los encuestados: alumnos cuyo idioma materno sea el español y cuya lengua extranjera sea el inglés. Tal vez habría sido conveniente incluir una tercera pregunta en la que se constatará también que se trata de estudiantes del cuarto curso del

Grado o la Licenciatura en Traducción e Interpretación. En todo caso, como se conocía personalmente a los voluntarios que han participado en la encuesta y la dimensión del estudio no es muy amplia, se terminó por considerar que este pequeño desliz no perjudicaba al trabajo ni invalidaba los resultados de la encuesta.

Las preguntas 3 y 4 buscan estimar el grado de integración de ejercicios de revisión de texto dentro de las enseñanzas de Traducción en la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca. Se pregunta a los alumnos si han tenido que realizar ejercicios de revisión de textos en asignaturas de este centro; la intención inicial es la de averiguar en qué clases sí se emplea la corrección como herramienta de aprendizaje.

Las preguntas 5, 7, 8 y 9 son las que se centran en la opinión del alumno sobre la revisión de textos: en qué casos concretos les resulta útil, cuáles son los beneficios educativos, qué opinan en general de la revisión y cuánto tiempo suelen emplear en llevarla a cabo. Es posible que estas sean las cuestiones en las que el margen de error sea más elevado y que, por ello, no reflejen con absoluta fidelidad el punto de vista del alumnado. Sin embargo, era necesario incluirlas en el trabajo para poder comprobar o refutar la teoría de que a los estudiantes no les suele gustar la revisión de textos.

Los dos apartados de la pregunta 6 buscan que cada participante autoevalúe su capacidad de expresión por escrito, en conversaciones formales y en conversaciones informales tanto en su lengua materna como en su primera lengua extranjera. Los resultados de esta pregunta serán contrastados con los del pequeño test al que se sometió a los alumnos después de que contestaran las preguntas del cuestionario.

La última pregunta, la 10, está dirigida a reflejar si el alumnado cursaría asignaturas optativas sobre revisión de textos. Lo que se pretendía era evaluar al menos la disposición inicial a trabajar más la revisión de textos y comprobar si su decisión

dependería de si las clases fueran solo en español, en su primera lengua extranjera o en cualquier idioma. Por ello, aunque probablemente habría sido necesario darles algo más de información, explicando cómo sería la asignatura y qué tipo de ejercicios harían, esta pregunta cumple con la finalidad de estimar cuál puede ser la predisposición de los alumnos.

## **5.2. Resultados de la encuesta**

Estos son los resultados que se han extraído de la encuesta y las conclusiones que de ellos se desprenden. Las primeras dos preguntas se han omitido del análisis debido a que su única finalidad era constatar que la encuesta se realizaba solo a estudiantes cuya lengua materna es el español y cuya primera lengua extranjera es el inglés. Puesto que las dimensiones del grupo al que se realizó la encuesta eran reducidas (20 alumnos de 4º cuya lengua B fuera el inglés), en los resúmenes de los resultados no se incluirán valores porcentuales con los alumnos que contestaron afirmativamente a cada cuestión.

<b>3. ¿A lo largo de la carrera, en cuáles de estas asignaturas has tenido que hacer ejercicios de revisión de textos? (Donde proceda, especifica a qué idioma o idiomas correspondían)</b>							
Español A	Inglés B	Dir. Inglés	Dir. Francés	Dir. Alemán	Inv. Inglés	Inv. Francés	Inv. Alemán
19/20	8/20	7/20	0/20	0/20	14/20	1/20	2/20
<b>Leyenda:</b>							
<i>Español A:</i> Lengua Española I, II y III							
<i>Inglés B:</i> Lengua Inglesa I y II							
<i>Dir. Inglés:</i> Traducción Directa 1ª Lengua Extranjera (Inglés) y Traducción Especializada Directa 1ª Lengua Extranjera (Inglés)							
<i>Dir. Francés:</i> Traducción Directa 2ª Lengua Extranjera (Francés) I y II y Traducción Especializada Directa 1ª Lengua Extranjera (Francés)							
<i>Dir. Alemán:</i> Traducción Directa 2ª Lengua Extranjera (Alemán) I y II y Traducción Especializada Directa 1ª Lengua Extranjera (Alemán)							
<i>Inv. Inglés:</i> Traducción Inversa 1ª Lengua Extranjera (Inglés) y Traducción Especializada Inversa 1ª Lengua Extranjera (Inglés)							
<i>Inv. Francés:</i> Traducción Inversa 1ª Lengua Extranjera (Francés) y Traducción Especializada Inversa 1ª Lengua Extranjera (Francés)							
<i>Inv. Alemán:</i> Traducción Inversa 1ª Lengua Extranjera (Alemán) y Traducción Especializada Inversa 1ª Lengua Extranjera (Alemán)							

**Tabla 2: Resultados de la pregunta 3 de la encuesta**

Como se puede observar, prácticamente todos los estudiantes encuestados (19 de los 20 totales) afirmaron haber realizado ejercicios de revisión de textos en las clases de lengua española; la única otra cifra elevada (14 de 20) la ha recogido la traducción inversa en inglés. Las asignaturas de traducción en segunda lengua extranjera, ya sea francés o alemán, apenas han obtenido tres respuestas positivas, frente a las 29 que suman en total las asignaturas relacionadas con el inglés (primera lengua extranjera, traducción directa y traducción inversa).

Estos resultados no pueden interpretarse como un reflejo de la realidad curricular de la Facultad de Traducción de Salamanca. Es posible que en muchos casos los alumnos no saben qué entender por “ejercicios de revisión de textos” o que, sencillamente, hayan olvidado que tuvieron que realizarlos en dichas asignaturas. Cualquiera de estas dos opciones resulta interesante para este trabajo, como se explicará en el análisis de la siguiente pregunta.

**4. ¿Has tenido que hacer ejercicios de revisión de textos en alguna otra asignatura impartida en la Facultad de Traducción y Documentación? (En caso afirmativo, especifica de qué asignaturas se trata y a qué idioma o idiomas correspondían)**

No: 13/20

Sí: 7/20

Portugués: 2/20

Prácticas (inglés-español): 2/20

Interpretación: 2/20

Recursos, seminario de inglés: 2/20

Francés III: 2/20

**Tabla 3: Resultados de la pregunta 4 de la encuesta**

Estos resultados confirman las conclusiones derivadas de la anterior pregunta: el margen de error es elevado y no se describe con fidelidad absoluta la realidad de los estudios de Traducción e Interpretación en Salamanca. Se sabía de antemano que se había hecho revisión de textos en otras asignaturas, como Lingüística Aplicada a la Traducción (que nadie mencionó) o aquellas que las 7 personas que contestaron

afirmativamente señalaron. Sin embargo, la mayoría de la gente no reparó en que habían realizado ejercicios de corrección en estas u otras asignaturas. Puede comprobarse en la Guía Académica de la Facultad que en asignaturas como Traducción Jurídica (francés) o el Seminario de Traducción en Primera Lengua Extranjera: Inglés II, se cita la revisión de textos como parte de la metodología.

La explicación que se propone para estos resultados es que, a medio y largo plazo, la mayoría de los alumnos olvidan muchos de los ejercicios que tienen que realizar en cada clase: se tiende a recordar solo aquellos de los que tienen un recuerdo muy positivo o muy negativo. La lectura más positiva de que la revisión haya pasado desapercibida es que los ejercicios no han sido especialmente traumáticos o aburridos para los estudiantes. La más negativa es que tampoco han motivado al alumnado lo suficiente como para que después recordara las tareas de corrección que había realizado.

**4. ¿Cómo de útil crees que sería para ti hacer más ejercicios de revisión de los que actualmente realizas en la carrera?**

Textos largos en tu idioma materno:

Mucho: 11/20

Poco: 8/20

Nada: 1/20

Textos largos en tu 1ª lengua extranjera:

Mucho: 16/20

Poco: 4/20

Nada: 0/20

Traducciones:

Mucho: 17/20

Poco: 3/20

Nada: 0/20

Ejercicios breves de problemas frecuentes en tu idioma materno:

Mucho: 10/20

Poco: 10/20

Nada: 0/20

Ejercicios breves de problemas frecuentes en tu primera lengua extranjera:

Mucho: 19/20

Poco: 1/20

Nada: 0/20

**Tabla 4: Resultados de la pregunta 5 de la encuesta**

Era difícil que los alumnos contestaran a la pregunta 5 sin tener ninguna información previa, sin haber definido en qué consisten un tipo de revisión y otro. La intención era ver qué pensaban ellos a priori, sin saber nada más, el resultado de las respuestas parece positivo, ya que es justo lo que se esperaba encontrar. Se suponía que a los alumnos les parecería más útil hacer revisión en la primera lengua extranjera que en la materna, y así ha sido: 16 de los 20 alumnos han considerado muy útil la revisión de textos largos en la primera lengua extranjera, frente a los 11 que así lo opinan del idioma materno; en el caso de los ejercicios breves, las cifras son de 19 frente a 10. Asimismo, y también como se esperaba encontrar, ha habido un mayor número de personas a las que los ejercicios breves les parecían de mayor utilidad que las revisiones largas en el caso de las lenguas extranjeras (19 frente a 16).

El otro aspecto claramente positivo de estos resultados es el hecho de que tan solo una persona y en un único apartado (textos largos en el idioma materno) respondiera que la revisión de textos no era nada útil. También ha sido elevada la cifra de personas que han respondido que la revisión de traducciones es muy útil: 17 de los 20 alumnos encuestados. Ello podría interpretarse como algo que los estudiantes echen en falta y, por lo tanto, otra necesidad que necesita cubrirse, partiendo de que en la carrera prácticamente no se han realizado revisiones de traducciones.

**6.a. ¿Con cuánta fluidez consideras que puedes expresarte en tu 1ª lengua extranjera?**

Por escrito:

Mucha: 7/20

Bastante: 12/20

A medias: 0/20

Poca: 0/20

En una conversación formal:

Mucha: 4/20

Bastante: 1/20

A medias: 6/20

Poca: 0/20

<p>En una conversación informal:</p> <p>Mucha: 12/20</p> <p>Bastante: 7/20</p> <p>A medias: 5/20</p> <p>Poca: 0/20</p> <p><b>6.b. ¿Y en tu lengua materna?</b></p> <p>Por escrito:</p> <p>Mucha: 18/20</p> <p>Bastante: 2/20</p> <p>A medias: 0/20</p> <p>Poca: 0/20</p> <p>En una conversación formal:</p> <p>Mucha: 15/20</p> <p>Bastante: 5/20</p> <p>A medias: 0/20</p> <p>Poca: 0/20</p> <p>En una conversación informal:</p> <p>Mucha: 19/20</p> <p>Bastante: 1/20</p> <p>A medias: 0/20</p> <p>Poca: 0/20</p>
--

**Tabla 5: Resultados de la pregunta 6 de la encuesta**

Esta pregunta doble fue pensada para contrastar los resultados con aquellos del test que posteriormente se entregó a los alumnos. Uno de los objetivos del estudio es el de comprobar si la percepción que los estudiantes tienen sobre sus propias capacidades de expresión corresponde con la realidad; el pequeño examen que se llevó a cabo servirá para justificar que existe una necesidad de realizar ejercicios breves de corrección de textos en la primera lengua extranjera, como se comprobará en el apartado correspondiente (6.2. Resultados del test).

Es interesante observar cómo los alumnos prácticamente no dudan de sus capacidades de expresión en lengua materna: muchas más personas han respondido que se expresan con más fluidez en todos los apartados de lengua materna que en los de la primera lengua extranjera. Este hecho podría explicar por qué los alumnos, en la pregunta anterior, no consideraban tan útil la revisión en lengua materna como en



lengua extranjera: porque se consideran completamente autosuficientes y sienten que ya no les puede aportar demasiado.

Por último, cabe explicar que los términos “conversación formal” y “conversación informal” eran ambiguos a propósito. La intención era que los estudiantes fueran conscientes de que en la expresión oral existen al menos dos situaciones contrastadas: la informal y la formal, que por ejemplo podrían identificarse con una charla entre amigos y una interpretación, respectivamente; y que el nivel de corrección que debe utilizarse en uno y otro caso es distinto.

**7. ¿Crees que revisar textos puede ayudar a mejorar alguno de los siguientes aspectos? (Selecciona cuantos consideres oportunos)**

La expresión escrita: 95% (19/20)  
La conversación formal: 55% (11/20)  
La conversación informal: 65% (13/20)  
La comprensión de normas gramaticales: 65% (13/20)  
La capacidad de análisis: 75% (15/20)  
Ninguna de ellas: 0%  
No estoy seguro/a: 0%

**Tabla 6: Resultados de la pregunta 7 de la encuesta**

La pregunta 7 es otra de las que han arrojado unos resultados más satisfactorios respecto a las hipótesis iniciales. Ningún alumno ha respondido que la revisión no ayude a mejorar ninguno de los aspectos mencionados. Además, los alumnos respondían positivamente a los apartados de comprensión de normas gramaticales (13/20) y capacidad de análisis (15), lo cual coincide con aquellos aspectos que, según este trabajo, pueden ayudar a mejorar los mecanismos de revisión textual. Asimismo, aunque se trate solo de una diferencia de 2 personas, se observa que se han contemplado algo más los beneficios de la conversación en contextos informales (13) que en contextos formales (11). En Lengua Española teníamos ejercicios de corrección de problemas de la lengua oral, más frecuentes en la conversación informal; el cuestionario

quería comprobar si los antiguos alumnos los recordaban como útiles o no, y a partir de estos resultados cabe interpretarse que así lo hicieron.

**8. En general, ¿qué opinas de la revisión de textos? (Selecciona la opción que más se acerque a cómo te sientes)**

Me gusta: 3/20

Me parece un reto: 3/20

“Si no queda más remedio...”: 4/20

Me aburre: 0/20

La detesto: 0/20

Depende del texto: 10/20

**Tabla 7: Resultados de la pregunta 8 de la encuesta**

Esta pregunta, sin embargo, ofrece resultados no demasiado concluyentes para el trabajo. El hecho de que la mayoría de los alumnos hayan elegido la opción que dice: “Depende del texto” puede tener dos lecturas. La primera es que objetivamente se sientan así, ya que a priori no tengan una opinión muy formada sobre la revisión y determinen si la tarea les disgusta o no en función de cada texto. La segunda lectura es que esa casilla corresponde con la que los alumnos marcan cuando no saben qué más responder. Por lo tanto, el margen de error en esta pregunta es bastante alto. En cualquier caso, contrastando el resultado con la hipótesis inicial de que los alumnos detestaban revisar (nadie escogió esa opción), no parece que las previsiones se hayan cumplido en el caso de esta pregunta.

**9.a. ¿Cuánto tiempo sueles emplear en revisar textos que tú mismo escribes?**

Más de lo que tardo en escribirlos: 5/20

Lo justo, pero depende del texto: 14/20

No suelo revisar mucho; “con el corrector del Word sirve”: 1/20

**9.b. ¿Y en revisar textos escritos por otros?**

Probablemente más de lo que tardan en escribirlos: 6/20

Lo justo, pero depende de lo mal que esté el texto: 12/20

No suelo dedicarle mucho tiempo; “cuanto antes termine, mejor”: 2/20

**Tabla 8: Resultados de la pregunta 9 de la encuesta**

El análisis de la pregunta 9 ofrece unas conclusiones muy similares a las de la anterior cuestión: hay muchos alumnos que se han decantado por las casillas que

insinuaban que depende del texto. El margen de error vuelve a ser considerable si se interpreta que esta opción corresponde con la que los indecisos escogerían. No obstante, el número de estudiantes que admiten emplear muy poco tiempo a revisar, bien sea en el caso de sus propios textos como el de aquellos escritos por otras personas, es muy bajo (1 y 2, respectivamente).

**10. ¿Asistirías a asignaturas optativas (de libre elección) sobre revisión de textos?**

Sí, pero solo de mi idioma materno: 3/20

Sí, pero solo de mi 1ª lengua extranjera: 2/20

Sí, de cualquier lengua: 8/20

No, no me gustaría hacerlo: 7/20

**Tabla 7: Resultados de la pregunta 8 de la encuesta**

La última pregunta vuelve a ser un caso en el que, intencionadamente, no se aportó demasiada información que tal vez habría sido necesaria para tomar una u otra decisión. Sin explicar en qué consistiría una asignatura optativa sobre revisión de texto, garantizaba que los alumnos elegirían las respuestas únicamente en función a si consideran o no que revisando mejorarían sus conocimientos lingüísticos, y si esto solo ocurriría con determinados idiomas o sería algo general. En total, 13 de los 20 participantes consideran que sí sería útil; 7 opinan que no sería útil en ninguna lengua y 3 que solo sería útil en el idioma materno. A partir de estos resultados no se pueden sacar muchas más conclusiones, pero sí se puede avanzar que existe una buena predisposición por parte del alumnado a participar en asignaturas con un mayor contenido en revisión de textos.

### **5.3. Resumen de las conclusiones extraídas de la encuesta**

Puesto que los resultados han sido muy extensos, se considera necesario realizar un breve listado con las conclusiones que, de acuerdo con el planteamiento del presente trabajo, son las más interesantes de lo obtenido a partir de las encuestas:

1. En general, los alumnos de cuarto de Traducción de la Universidad de Salamanca cuya lengua materna es el español y cuya primera lengua extranjera es el inglés no recuerdan todas las asignaturas en las que han tenido que realizar ejercicios de revisión de textos. Las clases de las que menos gente ha olvidado los ejercicios de corrección son las de Lengua Española, seguidas de las de traducción inversa en inglés.
2. Los alumnos parecen considerar que los ejercicios de corrección breves les resultan más útiles que la revisión de un texto largo, y aquellos en su primera lengua extranjera (inglés) más que en el idioma materno (español).
3. Los alumnos estiman que tienen buena o muy buena capacidad de expresión tanto por escrito como en situaciones conversacionales formales e informales; consideran que se desenvuelven mejor por escrito y en las conversaciones informales que en las formales, y que su destreza es mayor en su idioma materno (español) que en su primera lengua extranjera (inglés).
4. La expresión escrita, la capacidad de análisis y la comprensión de normas gramaticales son, en ese orden, los tres factores en los que los alumnos estiman que la revisión de textos aporta mayores beneficios. Ningún estudiante encuestado respondió que la revisión no entrañaba ningún beneficio.
5. Al contrario de lo que se presuponía inicialmente, los alumnos no parecen tener opiniones negativas acerca de la revisión de textos. La mayoría ha manifestado que las tareas de corrección les gustan en mayor o menor medida y que les dedican más o menos tiempo en función del texto en cuestión.
6. Parece haber predisposición por parte de los alumnos a que en las asignaturas haya más ejercicios sobre revisión de textos, y a la mayoría de quienes se muestran a favor les resultaría útil fuera en la lengua que fuera.

## **6. Test**

Para contrastar las hipótesis de las que parte este trabajo era necesario poner a prueba la habilidad de los alumnos para revisar textos. Como se señaló en el apartado anterior, la fiabilidad de las encuestas está limitada: los participantes pueden expresar opiniones contradictorias o reflejar involuntariamente ideas contrarias a las que tendrían en otras circunstancias. Con un examen o test, sin embargo, se reduce bastante más la posibilidad de que los resultados reflejen situaciones muy distintas de las que existen en realidad. Por ello, a pesar de que los estudiantes ya habían expresado su opinión acerca de sus capacidades de corrección, resultaba necesario evaluarles además por medio de algún tipo de prueba escrita. Así podría ponerse de manifiesto si su capacidad de revisión ya era lo suficientemente buena o si por el contrario podría mejorar, para lo cual servirían los ejercicios de corrección que se propondrán.

### **6.1. Preparativos del test**

Al igual que sucedió en el caso de la encuesta, las limitaciones de este Trabajo de Fin de Grado han ejercido bastante influencia sobre la preparación de la prueba. El número de participantes será el mismo que en el cuestionario, ya que serán los mismos encuestados: 20. Se ha estimado que se trata de una cifra representativa del grupo al que pertenece, al suponer aproximadamente la mitad de los alumnos de cuarto de Traducción e Interpretación para los que el inglés es la primera lengua extranjera. De cara a futuros estudios que busquen conclusiones sólidas para grupos más grandes, sin embargo, será necesario contar con que participara un número más elevado de alumnos en las pruebas escritas.

Del mismo modo, y como se expondrá más adelante en el apartado dedicado a las sugerencias para el futuro, sería conveniente que las habilidades de corrección se

evaluaran al menos en dos idiomas, el materno y la primera lengua extranjera. Por el momento, sin embargo, el test se realizará solo en la primera lengua extranjera, el inglés. Así pues, la finalidad será determinar si los alumnos son capaces de desenvolverse de manera satisfactoria en la revisión de un texto en su primera lengua extranjera, a pesar de que no quede claro si son mejores, iguales o peores a lo que sucedería en español.

La siguiente decisión consistía en determinar a la naturaleza del texto que tendrían que revisar los alumnos. Se estimó que cabían dos posibilidades: entregarles para que reescribieran uno o dos párrafos, de unas 250-300 palabras en total, o bien ofrecerles una serie de oraciones sueltas que sumaran un total de palabras parecido. De cara a la corrección de la prueba, la segunda opción parecía la más viable, ya que con un texto más largo se corría el riesgo de que los participantes encontraran errores estructurales y reestructuraran los contenidos, lo cual dificultaría su evaluación. Además, las oraciones breves ejemplifican el tipo de ejercicios por los que desde aquí se estima que debe empezarse la revisión de textos en las aulas, de modo que se decidió que las preguntas consistieran en una serie de frases sueltas.

La elección de las oraciones también ha presentado ciertas limitaciones. Para conseguir que los alumnos participaran no podía tratarse de una prueba que llevara demasiado tiempo; calculé que media hora a lo sumo sería más que suficiente. Para evitar que dieran más vueltas de lo aconsejable a cada frase (y así evitar que cayeran en excesos de corrección), estimé que no podían emplear más de un minuto y medio por cada una; por lo tanto, se decidió que el test constaría de 20 preguntas. Las oraciones habrían de incluir dos tipos de errores:

1. Errores que habitualmente comenten los estudiantes de inglés como lengua extranjera

## 2. Errores que habitualmente comenten los hablantes de inglés nativos.

Cabe señalar, por lo tanto, que se parte de la creencia de que existen al menos dos tipos de errores según la naturaleza del hablante. Esta hipótesis bien podría utilizarse para un estudio paralelo, y de hecho inicialmente se pensó explicarla en este trabajo. Sin haber podido profundizar en el asunto, lo que se estima es que los estudiantes de inglés como lengua extranjera tienden a cometer errores en la utilización de tiempos verbales y expresiones idiomáticas que los nativos muy raramente cometerían, mientras que ellos caen en faltas ortográficas y convenciones de la lengua oral a las que los primeros no están habituados.

Las oraciones habrían de provenir, por lo tanto, de dos fuentes: una destinada a hablantes nativos y otra a estudiantes extranjeros. En ambos casos se utilizó la ayuda de dos profesores: Malcolm Williams, de la Universidad de Ottawa, que fue profesor en las asignaturas de *Writing Techniques* que se cursaron durante la estancia en Canadá, y Daniel Linder, tutor de este Trabajo de Fin de Grado y profesor de Traducción Especializada Inversa (Inglés) y Lengua Inglesa II en la Universidad de Salamanca. El primero me envió los materiales que utilizamos en sus asignaturas, mientras que el segundo me remitió una lista de errores frecuentes detectados en los ejercicios que sus alumnos españoles solían cometer. Para la obtención de oraciones destinadas a ser corregidas por alumnos nativos se partió también del libro de texto (Reinking 2009) empleado en *Workshop in Essay Writing*, la otra asignatura de revisión que cursé en Ottawa.

El test resultante de estas consideraciones previas, que se fue entregando a los alumnos inmediatamente después de que terminaran la encuesta, se puede encontrar en el Anexo 2 al final de estas páginas. Los participantes no podían consultar ninguna fuente durante la realización de la prueba, para evitar que encontraran la solución a las

oraciones en Internet u otros medios. Tampoco se aportó ninguna mediación en las dudas que encontraron: se les respondió en todo momento que tomaran la decisión como si se tratara de un examen, en el que no podrían disponer de ayudas externas.

## **6.2. Resultados del test**

Cuando se hubo terminado de preparar las preguntas del test, no se disponía de ninguna previsión con respecto a los resultados. Resultaba imposible determinar de antemano cómo de bien o de mal lo harían los alumnos, y la prueba se tomaba como un argumento que podría refutar o reforzar las hipótesis de este trabajo, pero sin poder adivinar por cuál de las dos opciones se inclinaría la balanza. El único aspecto que estaba claro desde el principio era que el test podría no ser demasiado vinculante si había un número excesivo de respuestas en blanco.

Con ello en mente, se decidió que cada apartado solo tendría dos posibles contestaciones: la reescritura de la frase, en el espacio en blanco reservado para ello, o la elección de la casilla “Esta oración no contiene ningún error”. En la encuesta, concretamente en las preguntas 8 y 9, se detectó un número elevado de alumnos que no tenían una preferencia clara sobre qué opción decantarse (páginas 21 y 22). En aquel caso podría interpretarse como que su opinión acerca de la revisión depende verdaderamente de cada texto que hayan de corregir. En este otro caso, sin embargo, resultaba necesario disipar toda duda acerca de si el alumno había dudado a la hora de responder para que los resultados fuesen vinculantes.

La explicación última de la decisión de hacer que o bien corrigieran la frase o bien constataran que, a su entender, la oración en cuestión carecía de errores, fue que se barajaba la posibilidad de que muchos optasen por dejar la frase en blanco si no estaban seguros al 100% de cómo revisarla. Al fin y al cabo, de haberse tratado de un texto



largo en un contexto de corrección real, las oraciones en las que no se sepa si hay un error se mantendrían igual; lo cual equivale, a efectos prácticos, a interpretar que no existe ningún error.

La disposición íntegra del test puede encontrarse en el Anexo 2. A continuación se ofrece un listado con las oraciones que lo conformaban. Se indicará dónde estaba el error (cursiva entre corchetes y subrayado) y cuál era la procedencia de cada frase: ejercicios preparados para nativos (Malcolm 2008; Malcolm 2009; Reinking 2009) o ejercicios preparados para estudiantes de inglés como primera lengua extranjera (sugeridos por el tutor Daniel Linder).

<b>Resumen de las preguntas del test y destinatarios originales de las mismas</b>	
<b>Oración</b>	<b>Destinatarios</b>
1. On 25 January, took place the most serious protest against the current regime. [ <i>Falta el sujeto</i> ]	No nativos
2. Nevertheless, <u>it</u> was not <u>this</u> the only factor which triggered the demonstrations. [ <i>Sujeto doble</i> ]	No nativos
3. The Prime Minister mentioned how hard is for these countries to guarantee human rights. [ <i>Falta el sujeto</i> ]	No nativos
4. All <u>what</u> is happening will one day lead to an improved political atmosphere. [ <i>Confusión entre what y that</i> ]	No nativos
5. Mary likes cooking, reading and <u>to dance</u> . [ <i>Estructura no paralela</i> ]	Nativos
6. It is a warm and sunny day, the children want to play outside. [ <i>Error de puntuación</i> ]	Nativos
7. <u>Having eaten dinner</u> , the television was on. [ <i>Participio ambiguo: no queda claro el sujeto</i> ]	Nativos
8. <u>Bob and his best friend</u> built a house in <u>his</u> yard. [ <i>Determinante ambiguo: no queda claro el antecedente</i> ]	Nativos
9. My roommate's financial problems have caused him a lot of stress this semester <u>which he finally told me about</u> . [ <i>Subordinada mal situada</i> ]	Nativos
10. <u>Its</u> all I have to offer. [ <i>Confusión entre its e it's</i> ]	Nativos
11. The experiment had been left unobserved for too long, <u>therefore</u> it failed. [ <i>Error de puntuación</i> ]	Nativos
12. <u>A cup of coffee and taking a shower</u> usually <u>wakes</u> her up in the morning. [ <i>Estructura no paralela; falta de concordancia en número entre sujeto y verbo</i> ]	Nativos

13. The family was <u>altogether</u> at the wedding. [ <i>Confusión entre altogether y all together</i> ]	Nativos
14. <u>Like</u> my father always said, “You can fool some of the people all of the time.” [ <i>Confusión entre like y as</i> ]	Nativos
15. Joe is completely disinterested in sports. [ <i>Confusión entre disinterested y uninterested</i> ]	Nativos
16. John did good on his first test. [ <i>Confusión entre good y well</i> ]	Nativos
17. Another examples of places where uprisings may be in the making are Indonesia and Malaysia. [ <i>Confusión entre another y other</i> ]	No nativos
18. Sally went to work. <u>Although</u> she felt sick. [ <i>Error de puntuación</i> ]	Nativos
19. <u>Restoring cars and racing motorcycles consumes</u> most of Frank’s time. [ <i>Falta de concordancia en número entre sujeto y verbo</i> ]	Nativos
20. Holidays are important to <u>everyone</u> . They boost <u>your</u> spirits and provide a break from <u>our</u> daily routine. [ <i>Falta de concordancia en persona entre pronombres y determinantes</i> ]	Nativos

**Tabla 8: Resumen de las preguntas del test y destinatarios originales de las mismas**

Como se puede observar, las oraciones se habían obtenido en su mayoría de material destinado a nativos. La decisión de que solo 5 de las 20 frases correspondieran con ejercicios pensados para estudiantes de inglés como lengua extranjera tiene como base el hecho de que los estudiantes de Traducción e Interpretación están habituados a trabajar con material preparado por nativos: publicaciones escritas por nativos, conferencias en las que el hablante es un nativo inglés, etcétera. Al suponer que existe una diferencia entre el nivel de dificultad de uno y otro tipos de oraciones, se podría cuestionar si los alumnos están igual de preparados para revisar textos con un destinatario u otro. Sin embargo, lo que se ha puesto de manifiesto es que no presentan una predisposición significativa a cometer más errores en ejercicios no destinados a estudiantes extranjeros:

**Comparación entre oraciones correctas de entre los ejercicios para nativos y no nativos:**

De entre los ejercicios pensados para nativos: 66%

De entre los ejercicios pensados para no nativos: 55%

**Tabla 10: Comparación entre oraciones correctas de entre los ejercicios para nativos y no nativos**

Se constata así que la diferencia porcentual entre el número de oraciones finales correctas provenientes de oraciones para nativos y las provenientes de oraciones para no nativos es tan solo de un 11%. No se estima dicha diferencia como muy significativa puesto que ambos resultados, 55% y 66%, son relativamente bajos: traducidos a las calificaciones académicas, ambos resultados corresponderían a un aprobado. La diferencia habría sido significativa de haberse tratado de la distinción entre aprobado y notable, por ejemplo.

En vista de estos resultados, en el análisis del resto de parámetros que se quieren evaluar acerca del test se desestimará la distinción entre oraciones pensadas originalmente para alumnos nativos y aquellas destinadas a estudiantes de inglés como lengua extranjera, puesto que se considera que los alumnos que formaron parte del estudio estaban capacitados para enfrentarse a unos y otros ejercicios. Pensar más en ese aspecto desviaría la atención de aquellos otros en los que este trabajo quiere centrarse.

El primero de estos matices consiste en el uso que los alumnos han hecho de la casilla “Esta oración no contiene ningún error”. Como se ha explicado anteriormente, se estimaba que los estudiantes recurrirían a ella en aquellos casos en que dudaran o no supieran la respuesta, o bien cuando verdaderamente pensarán que en la oración correspondiente no había ningún error. Estos son los datos relativos a la frecuencia de utilización de la casilla, medidos en términos absolutos:

**Datos relativos a la casilla “Esta oración no contiene ningún error”:**

Nº de alumnos que no la han utilizado ninguna vez: 3 (total: 20 alumnos)

Nº de veces utilizada por el alumno que más la usó: 10 (total: 20 oraciones)

Promedio de veces que cada alumno la ha utilizado: entre 3 y 4 veces (total: 20 oraciones)

**Tabla 11: Datos relativos a la casilla “Esta oración no contiene ningún error”**

Según los datos recogidos, el promedio se establece en que cada alumno solo marcó la casilla en 3 ó 4 de las 20 oraciones que tenía que completar. Esta información confirma lo expuesto en párrafos anteriores: la decisión de incluir esta casilla,

destruyendo así la opción de dejar la oración en blanco sin explicitar que no se había encontrado ningún error, ha conseguido que los alumnos contestaran a un número elevado de oraciones. De aquí se desprende que los estudiantes que han colaborado con la encuesta se han mostrado muy participativos y se han tomado el test bastante en serio; al mismo tiempo, los datos son un indicativo de que los alumnos estaban familiarizados con los textos, en tanto que de no estarlo probablemente habrían optado por no intentar elaborar una respuesta.

No obstante, los datos también establecen que hubo una persona que llegó a utilizar la casilla hasta en 10 ocasiones, y tres que no la emplearon ninguna vez. Conviene, por lo tanto, analizar el caso concreto de cada pregunta, para comprobar si el promedio se debe a la diferencia entre los resultados más altos y los más bajos o si, por el contrario, refleja el hecho de que hubo una serie de preguntas ante las que los alumnos decidieron que las frases no contenían ningún error, o bien optaron por señalar esa opción al verse incapaces de encontrarlo.

<b>Ocasiones en que se ha usado la casilla “Esta oración no contiene ningún error”</b>	
<b>Pregunta</b>	<b>Nº de veces en que se ha utilizado la casilla</b>
<i>1</i>	<i>0</i>
<i>2</i>	<i>2</i>
<i>3</i>	<i>4</i>
<i>4</i>	<i>4</i>
<i>5</i>	<i>0</i>
<i>6</i>	<i>8</i>
<i>7</i>	<i>2</i>
<i>8</i>	<i>7</i>
<i>9</i>	<i>1</i>
<i>10</i>	<i>2</i>
<i>11</i>	<i>11</i>
<i>12</i>	<i>2</i>
<i>13</i>	<i>6</i>

14	1
15	2
16	6
17	4
18	0
19	3
20	6

**Tabla 12: Ocasiones en que se ha usado la casilla “Esta oración no contiene ningún error”**

En efecto, parece que algunas de las ocasiones en que los alumnos han marcado la casilla “Esta oración no contiene ningún error” corresponden con una serie de preguntas. Las que más resultados han recibido son la 11 (“The experiment had been left unobserved for too long, therefore it failed” [*error de puntuación*]), en la que se explicitó que no existía ningún error 11 veces; la 6 (“It is a warm and sunny day, the children want to play outside” [*error de puntuación*]), en la que sucedió en 8 ocasiones, y la 8 (“Bob and his best friend built a house in his yard” [*determinante ambiguo: no queda claro el antecedente*]), para la que se utilizó la casilla hasta un total de 7 veces.

En el extremo opuesto se encuentran las preguntas 1 (“On 25 January, took place the most serious protest against the current regime” [*falta el sujeto*]), 5 (“Mary likes cooking, reading and to dance” [*estructura no paralela*]) y 18 (“Sally went to work, Although she felt sick” [*error de puntuación*]): todos los alumnos consideraron que en estas oraciones había algún error e intentaron corregirlo. Curiosamente, dos de estas preguntas, la 5 y la 18, provienen de material preparado para nativos; esto refuerza la afirmación de que los alumnos están preparados para utilizar ese tipo de ejercicios.

A pesar de estos datos y del promedio de tres o cuatro frases señaladas como “Esta oración no contiene ningún error”, los resultados del porcentaje de oraciones correctas (Tabla 10) han sido considerablemente bajos. ¿Ocurrió entonces que los alumnos encontraron falsos errores, distintos de los que estaban incluidos a propósito en las oraciones?

<b>Alumnos que han encontrado algún error y alumnos que han encontrado el error propuesto</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Alumnos que han encontrado algún error</b>	<b>Alumnos que han encontrado el error propuesto</b>
1	20	18
2	18	18
3	16	13
4	16	13
5	20	20
6	12	6
7	18	12
8	13	9
9	19	19
10	18	18
11	9	6
12	18	11
13	14	14
14	19	6
15	18	17
16	14	11
17	16	13
18	20	19
19	17	7
20	14	9

**Tabla 13: Alumnos que han encontrado algún error y alumnos que han encontrado el error propuesto**

Como se puede observar, los números no son iguales en la columna central y en la de la derecha: a pesar de que los alumnos han encontrado algún error, no han sido capaces en todas las ocasiones de detectar cuál era el auténtico problema de cada oración. De esto se puede interpretar que realmente es necesario que los alumnos se enfrenten a ejercicios de este tipo dentro del aula. De hacerlo de forma regular, aprenderían a identificar este tipo de errores, y así sabrían qué buscar en cada oración sin correr tanto riesgo de corregir algo que en realidad está bien expresado.

Con todo, las cifras todavía se reducen más en los resultados finales, correspondientes a las oraciones correctas. Se entenderá por oración correcta aquella que cumple con estos requisitos:

1. No contiene ninguna falta de ortografía y ningún error de puntuación.
2. No presenta errores gramaticales o sintácticos ni utiliza expresiones no idiomáticas.
3. Coincide con las respuestas sugeridas en los libros de los que se han obtenido las oraciones, o bien ha sido señalada por el tutor Daniel Linder como oración correcta.

Siguiendo este criterio de evaluación y acudiendo en todo momento al profesor Daniel Linder para aportar mayor objetividad a la revisión, se marcaron muchas oraciones como incorrectas. A pesar de que se había encontrado el error, no se había solucionado de forma satisfactoria, o bien se habían sobre corregido partes de la frase que en realidad estaban bien y que hacían que toda la oración fuese incorrecta. Así, se detectaron en última instancia una serie de errores en las oraciones que los alumnos redactaron:

<b>Alumnos que han encontrado algún error, alumnos que han encontrado el error propuesto y alumnos cuya oración final es correcta</b>			
<b>Pregunta</b>	<b>Alumnos que han encontrado algún error</b>	<b>Alumnos que han encontrado el error propuesto</b>	<b>Alumnos cuya oración final es correcta</b>
1	20	18	14
2	18	18	18
3	16	13	11
4	16	13	11
5	20	20	19
6	12	6	6
7	18	12	10
8	13	9	5
9	19	19	15

10	18	18	18
11	9	6	6
12	18	11	6
13	14	14	13
14	19	6	5
15	18	17	14
16	14	11	9
17	16	13	12
18	20	19	18
19	17	7	6
20	14	9	1

**Tabla 14: Distribución de alumnos que han encontrado algún error, alumnos que han encontrado el error propuesto y alumnos cuya oración final es correcta**

A la luz de estos resultados, se puede concluir que muchos alumnos no sabían cómo elaborar una oración en la que no hubiese ningún error, a pesar de haberlo detectado inicialmente. Tan solo ha habido dos preguntas en las que los estudiantes capaces de detectar un error dieran con el correcto y lo solucionaran bien: la 2 (“Nevertheless, it was not this the only factor which triggered the demonstrations” [*sujeto doble*]) y la (“Its all I have to offer” [*confusión entre its e it’s*]). En ninguna ocasión se produjeron las tres circunstancias a la vez: encontrar error, que el error encontrado fuera el correcto y que se reescribiera de manera aceptable. En la mayoría de las ocasiones, los alumnos han incurrido en errores distintos al inicial: por ejemplo, en la primera pregunta (“On 25 January, took place the most serious protest against the current regime” [*falta el sujeto*]) muchos de los que se dieron cuenta de que faltaba el sujeto pensaron que la fecha estaba mal expresada, de modo que cometieron un error no presente en la frase original que conllevó que su oración final fuese incorrecta.

El último resultado que se evaluará es el que número de oraciones correctas que cada alumno fue capaz de redactar. Teniendo en cuenta que el número total de preguntas era 20, en la mayoría de las ocasiones se trata de resultados bastante bajos:



<b>Resultados del test por alumno</b>	
<b>Alumno</b>	<b>Número de oraciones correctas</b>
1	10
2	10
3	5
4	12
5	16
6	14
7	9
8	13
9	11
10	11
11	14
12	13
13	6
14	10
15	6
16	10
17	17
18	11
19	10
20	9

**Tabla 15: Resultados del test por alumno**

Cinco de los alumnos obtuvieron menos de 10 respuestas correctas; de tratarse de un examen, 15 habrían aprobado, pero solo 4 de ellos habrían obtenido una calificación igual o superior al notable. Se puede concluir que los alumnos se defienden, pero que no disponen todavía de las herramientas necesarias para que la revisión de textos en inglés como primera lengua extranjera sea lo más eficiente posible.

### **6.3. Resumen de las conclusiones del test**

Al igual que sucedía con la encuesta, los resultados del test pueden tener más de una interpretación. Conforme a las hipótesis y a la motivación de este trabajo, he aquí un

resumen de las conclusiones más relevantes que se han extraído de los resultados de la prueba escrita de corrección de oraciones:

1. Los resultados finales han sido bastante bajos: a pesar de que 15 personas consiguieron escribir al menos la mitad de las frases de manera correcta, solo 4 de ellas lo habrían hecho para que, de ser una prueba evaluada, su calificación fuera superior al aprobado.
2. El hecho de detectar que había un error no siempre se correspondía con detectar el error propuesto, y con menos frecuencia aún se traducía en que la oración que el alumno redactara fuera correcta. Ello indica que los alumnos no disponen de suficiente información previa en base a la cual contrastar las oraciones para saber si existe o no algún error en ellas.
3. Los alumnos están en disposición de revisar textos para nativos. Tan solo necesitan pautas y ejemplos de cómo hacerlo; a priori, no parece que los ejercicios para estudiantes de inglés como lengua extranjera se les vayan a dar mejor, ni se puede concluir que se desenvuelvan con menos capacidad a la hora de revisar ejercicios destinados para nativos.
4. Los alumnos precisan de una tipología de los errores, dado que no siempre han sido capaces de detectarlos y en numerosas respuestas, a pesar de haberse solucionado satisfactoriamente el error propuesto, se cometió algún otro al incurrir en una sobrecorrección.

## **7. Conclusión**

La revisión es un proceso de la creación textual al que no se suele otorgar demasiada importancia ni en la práctica ni en la investigación más teórica. Los alumnos a menudo no prestan mucha atención a la corrección de sus textos y los académicos no conceden

en sus estudios prioridad a los métodos de revisión con fines educativos. En el caso concreto de la enseñanza de idiomas dentro de los centros de Traducción e Interpretación, además, se cree que la revisión de textos no forma parte de la metodología de muchas de las asignaturas.

En la bibliografía consultada se han encontrado descripciones de la situación que coinciden con las aquí expuestas, y se han hallado indicios de que la revisión de textos constituye un proceso educativo por el cual se refuerzan los conocimientos que los alumnos tienen sobre el funcionamiento de una lengua. Se plantea la posibilidad de que estos mecanismos ocurran cuando se corrigen escritos en la primera lengua extranjera, razón por la cual sería conveniente que la revisión se empleara como un método más para la enseñanza de idiomas.

Se ha realizado un breve estudio dentro de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca parece analizar cuál es el uso curricular de la revisión de textos en el centro. A partir de una muestra de 20 alumnos del último curso del Grado y la Licenciatura en Traducción e Interpretación, todos ellos hablantes de inglés como primera lengua extranjera, se ha cuestionado la opinión de los estudiantes y se ha puesto a prueba la capacidad que tienen para revisar textos en su primera lengua extranjera.

Según lo que los alumnos han descrito, la revisión se utiliza, en efecto, de forma predominante en las asignaturas relacionadas con su lengua materna (como Lengua Española), y de forma más aislada en aquellas de traducción directa e inversa desde y hacia su lengua B; en lo referente a las asignaturas relacionadas con su segunda lengua extranjera, los alumnos apenas recuerdan haber realizado ejercicios de revisión. A priori no parecen tener una opinión formada sobre la revisión e indican que depende del texto. Al mismo tiempo, afirman que la revisión de textos es útil para comprender la gramática

de la lengua y agilizar los mecanismos de comparación que ponen en práctica cuando traducen, y se muestran bastante partidarios a que se incorporen asignaturas relacionadas con la revisión a sus enseñanzas.

De los resultados del test se desprende que, actualmente, su capacidad para revisar textos en primera lengua extranjera (inglés) es bastante mejorable. A pesar de que con frecuencia detectan los fallos que contienen las oraciones, lo más habitual es que no los resuelvan de forma correcta o que cometan nuevos errores por sobrecorrección que tengan como resultado incorrecciones en su expresión escrita. A la luz de estos resultados, el estudio concluye que es necesario utilizar más ejercicios de revisión de textos dentro del aula, teniendo en consideración que los mismos podrán fomentar el aprendizaje y el perfeccionamiento de la expresión en la primera lengua extranjera.

### **8. Propuestas de metodología**

Ante todo, es necesario entender que los cambios que desde aquí se proponen son sencillos: lo que se busca no es alterar toda la metodología de la enseñanza de idiomas sino ajustarla para incorporar más revisión de textos. Los métodos actuales son válidos, y en ningún momento se ha pretendido cuestionar desde aquí su eficacia, a pesar de que se haya descrito la situación actual de forma crítica. El objetivo de este trabajo no es sino el de señalar que introducir ejercicios de revisión de textos podría aportar grandes beneficios en las asignaturas de los estudios de Traducción e Interpretación relacionadas con los idiomas (lenguas B y C y traducciones directas e inversas).

Lo primero que es necesario para cumplir con tales propósitos es cambiar la actual concepción sobre la revisión de textos. Siendo consciente de cuáles son los procesos mentales que se ponen en marcha al repasar y corregir escritos, el profesor

puede planear la inclusión de las tareas de revisión con fines educativos desde una perspectiva más amplia. Hace falta alejarse del punto de vista según el cual un alumno no nativo no debe revisar un texto porque jamás lo hará en el mercado laboral, o porque nunca alcanzará el mismo nivel de corrección que un nativo, y comprender por el contrario que la revisión es una herramienta de aprendizaje muy valiosa.

A partir de ahí, el profesor deberá analizar cuáles son el papel y la importancia que actualmente concede a la revisión de textos en su asignatura. ¿Forma parte explícita de su plan de estudios? De ser así, ¿de qué manera lo hace? ¿Cómo son los ejercicios de revisión que actualmente utiliza? Cabe la posibilidad de que, en realidad, se sirva de la corrección de textos mucho más de lo que creía, aunque no fuera consciente de ello; en todo caso, este asunto merece una reflexión inicial.

La metodología que desde aquí se propone presenta en todo momento una dualidad entre ejercicios con textos largos y aquellos con oraciones breves. Se entiende que ambos tipos presentan unos determinados beneficios y que se deben de utilizar con unos fines concretos:

- Los textos largos son los que más activan todos los mecanismos de aprendizaje que aparecen durante la revisión, puesto que los alumnos deben procesar una cantidad grande de información. Sirven para que se demuestre más de una competencia a la vez, y es necesario realizarlos cuando ya se dispone de una base sólida sobre la tipología de los errores que pueden cometerse en la lengua en que estén redactados.
- Los ejercicios sobre oraciones breves cumplen con objetivos muy específicos al ilustrar un solo error de cada vez. El alumno los utiliza para interiorizar cómo solucionar un error concreto, y requieren pautas de corrección mucho más sencillas que los textos largos.

No tiene sentido valerse únicamente de uno u otro tipo de ejercicios porque, de hacerlo, no se cubrirán todas las necesidades de aprendizaje del alumno. Si solamente trabaja la revisión en textos largos, es probable que lo haga de manera no muy eficaz, puesto que no habrá practicado la identificación puntual de los errores que pueden aparecer en un escrito. De igual modo, si los únicos ejercicios de revisión que se empleen son oraciones breves, los estudiantes no se enfrentarán a los retos reales que entraña la corrección.

Los momentos en que debe utilizarse la revisión de textos largos son dos: aquellas ocasiones en que deseen evaluarse las capacidades del alumno, o se desee que el mismo se las autoevalúe, y aquellas en que se quieran ver los frutos de los ejercicios de revisión breves en una situación más realista. La corrección de oraciones cortas, por su parte, conviene utilizarla al principio y siempre que se quiera incidir en el aprendizaje de cómo solucionar un tipo determinado de error.

El punto de partida para el profesor consiste, siguiendo este planteamiento, en establecer la tipología de errores que pretende solventar a partir de la revisión de textos. Para ello sería conveniente que tomara como fuente de inspiración dos tipos de contenido: la documentación de los errores que sus alumnos suelen cometer con mayor frecuencia y el material disponible para la enseñanza del idioma en cuestión como lengua materna. En el caso del inglés, por ejemplo, serviría el libro que se ha utilizado para obtener parte de las oraciones del test (Reinking 2009).

Es necesario que los alumnos sepan identificar los posibles errores de un texto para que los sepan solucionar correctamente. Los estudiantes deben estar al tanto de cómo referirse al error para identificarlo, de modo que no basta con que las frases que se les pongan como ejemplo (que deberán estar corregidas y sin corregir: un antes y un después de la revisión), sino que ha de decirse cómo se denomina ese error.

Teniendo todos estos aspectos en cuenta, este podría ser un planteamiento para la metodología de la revisión como parte de la enseñanza de la primera lengua extranjera:

1. Reflexión sobre la metodología existente. Posibilidad de evaluación inicial de los alumnos por medio de un texto largo, para ver con qué facilidad se desenvuelven en la revisión de textos.
2. Recopilación de los errores que se pretende solucionar o prevenir y clasificación en una tipología: “casos en los que la coma está mal utilizada”, “estructuras no paralelas”, etcétera.
3. Explicación de uno solo de los tipos de errores al alumnado empleando oraciones breves:
  - a. Explicación del tipo de error (su denominación y en qué consiste).
  - b. Muestra de oraciones breves que contienen dicho error.
  - c. Muestra de las anteriores oraciones ya revisadas, con el error corregido.
4. Explicación de sucesivos tipos de errores al alumnado, siempre de manera independiente (no más de uno a la vez).
5. Evaluación del progreso por medio de ejercicios de oraciones breves en los que aparezcan varios tipos de errores en total y uno solo en cada frase.
6. Evaluación del progreso global, una vez se hayan tratado los suficientes tipos de errores, por medio de un texto más largo en el que aparezcan todas las clases de fallos que se hayan estudiado.
7. Repetición de los pasos 3, 4, 5 y 6, en ese orden, cada vez que se estime que el alumnado ha avanzado lo suficiente con la tipología de errores.

Por supuesto, puede haber más de una metodología válida, y será necesario contrastar esta con otras para poder determinar su eficacia. Desde aquí se espera, sin embargo, que sirva como inspiración para planteamientos que concedan una mayor importancia a la revisión como herramienta para el aprendizaje de la lengua extranjera en las asignaturas de Traducción e Interpretación relacionadas con la materia.

### **9. Propuestas de investigación futura**

Desde un primer momento, se concibió este trabajo como el posible primero de otros y no como el definitivo: las limitaciones de espacio y del tiempo que podía emplearse en la elaboración del Trabajo de Fin de Grado, como se ha explicado anteriormente, no han hecho posible que se profundizara lo suficiente. Aún quedan muchos aspectos relacionados con los métodos de revisión de textos en la primera lengua extranjera por tratar en futuras investigaciones.

Desde este trabajo, se propone que se estudien, en el futuro, cualquiera de los siguientes aspectos:

- Nivel de inclusión de ejercicios de revisión en los centros de Traducción e Interpretación de España (y no solo en la Universidad de Salamanca).
- Situación de la revisión de textos en unos idiomas en comparación con otros.
- Calidad de las correcciones de texto en la primera lengua extranjera en comparación con la lengua materna.
- Opinión del personal docente con respecto a la utilización de ejercicios de revisión de textos en la primera lengua extranjera.
- Procesos mentales que participan en la corrección de textos y cómo fomentan el aprendizaje de los idiomas.



## **10. Bibliografía**

Álvarez, Teodoro; Ramírez, Roberto (2006). “Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura”. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 18, 29-60.

Beaugrande, Robert de; Dressler, Wolfgang (1981): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, en Álvarez, Teodoro; Ramírez, Roberto (2006). “Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura”. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 18, 29-60.

Candlin, Christofer y Hyland, Ken (eds.) (1999): *Writing: text, processes and practices*, New York: Longman, en Álvarez, Teodoro; Ramírez, Roberto (2006). “Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura”. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 18, 29-60.

Hayes, John; Linda, Flower (1980): “Identifying the organization of writing processes”, en Álvarez, Teodoro; Ramírez, Roberto (2006). “Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura”. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 18, 29-60.

Jakobsen, Arnt Lykke (2002). “Translation drafting by professional translators and by translation students”. *Empirical Translation Studies: Process and Product*. Copenhagen Studies in Language 27, 191-204, en Mossop, Brian (2007). “Empirical studies of revision: what we know and need to know”. *The Journal of Specialised Translation* 8, 5-20.

Lorenzo, María Pilar (2002). "Competencia revisora y traducción inversa". *Cadernos de Tradução* 10, 133-166.

Martin, Timothy (2007). "Managing risks and resources: a down-to-earth view of revision". *The Journal of Specialised Translation* 8, 57-63.

Mossop, Brian (2007). "Empirical studies of revision: what we know and need to know". *The Journal of Specialised Translation* 8, 5-20.

Nystrand, Martin (ed.) (1982). *What writers know. The language, process, and structure of written discourse*. New York: Academic Press, 57-86, en Álvarez, Teodoro; Ramírez, Roberto (2006). "Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura". *Didáctica (Lengua y Literatura)* 18, 29-60.

Reinking, James; Von der Osten, Robert; Cairns, Sue Ann; Fleming, Robert (2009). *Strategies for Successful Writing: A Rhetoric, Research Guide, Reader, and Handbook*. Toronto: Pearson Prentice Hall

Williams, Malcolm (2008). *TRA3313: Writing Techniques for Translators and Professional Writers. Coursebook*. Ottawa: University of Ottawa

Williams, Malcolm (2009). *TRA3313: Writing Techniques for Translators and Professional Writers. Coursebook*. Ottawa: University of Ottawa

## Anexo 1: Encuesta que se entregó a los alumnos

### Encuesta - TFG Traducción e Interpretación - Universidad de Salamanca

*Este cuestionario es de carácter anónimo. Las respuestas serán utilizadas para la elaboración de estadísticas en un estudio acerca de la revisión de textos en lengua extranjera.*

*Duración estimada del cuestionario: 5 minutos*

1. ¿Cuál es tu idioma materno?

Español                       Otro (*indica cuál*) \_\_\_\_\_

2. ¿Cuál es tu primera lengua extranjera?

Inglés                       Otra (*indica cuál*) \_\_\_\_\_

3. ¿A lo largo de la carrera, en cuáles de estas asignaturas has tenido que hacer ejercicios de revisión de textos? (*Donde proceda, especifica a qué idioma o idiomas correspondían*)

Lengua Española  
 1ª leng. ext.                       Inglés                       Francés                       Alemán  
 Traducción directa                       Inglés                       Francés                       Alemán  
 Traducción inversa                       Inglés                       Francés                       Alemán

4. ¿Has tenido que hacer ejercicios de revisión de textos en alguna otra asignatura impartida en la Facultad de Traducción y Documentación? (*En caso afirmativo, especifica de qué asignaturas se trata y qué idioma o idiomas correspondían*)

No                       Sí: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. ¿Cómo de útil crees que sería para ti hacer más ejercicios de revisión de los que actualmente realizas en la carrera?

Textos largos en tu idioma materno:	<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
Textos largos en tu 1ª lengua extranjera:	<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
Traducciones:	<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
Ejercicios breves de problemas frecuentes			
En tu idioma materno:	<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
En tu 1ª lengua extranjera:	<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada

6.a. ¿Con cuánta fluidez consideras que puedes expresarte en tu 1ª lengua extranjera?

- Por escrito:  Mucha  Bastante  A medias  Poca  
En una conversación formal:  Mucha  Bastante  A medias  Poca  
En una conversación informal:  Mucha  Bastante  A medias  Poca

6.b. ¿Y en tu lengua materna?

- Por escrito:  Mucha  Bastante  A medias  Poca  
En una conversación formal:  Mucha  Bastante  A medias  Poca  
En una conversación informal:  Mucha  Bastante  A medias  Poca

7. ¿Crees que revisar textos puede ayudar a mejorar alguno de los siguientes aspectos? (*Selecciona cuantos consideres oportunos*)

- La expresión escrita  La conversación formal  
 La conversación informal  La comprensión de normas gramaticales  
 La capacidad de análisis  Ninguna de ellas  
 No estoy seguro/a

8. En general, ¿qué opinas de la revisión de textos? (*Selecciona la opción que más se acerque a cómo te sientes*)

- Me gusta  Me parece un reto  "Si no queda más remedio..."  
 Me aburre  La detesto  Depende del texto

9.a. ¿Cuánto tiempo sueles emplear en revisar textos que tú mismo escribes?

- Más de lo que tardo en escribirlos  
 Lo justo, pero depende del texto  
 No suelo revisar mucho; "con el corrector del Word sirve"

9.b. ¿Y en revisar textos escritos por otros?

- Probablemente más de lo que tardan en escribirlos  
 Lo justo, pero depende de lo mal que esté el texto  
 No suelo dedicar mucho tiempo a ello; "cuanto antes termine, mejor"

10. ¿Asistirías a asignaturas optativas (de libre elección) sobre revisión de textos?

- Sí, pero solo de mi idioma materno  Sí, pero solo de mi 1ª lengua extranjera  
 Sí, de cualquier lengua  No, no me gustaría hacerlo

## Anexo 2: Test que se entregó a los alumnos

### Test – TFG Traducción e Interpretación – Universidad de Salamanca

*Este test es de carácter anónimo. Las respuestas serán utilizadas para la elaboración de estadísticas en un estudio acerca de la revisión de textos en lengua extranjera.*

*Duración estimada del test: 30 minutos*

Encuentra las incorrecciones que hay en estos enunciados. En los espacios en blanco, escribe lo que para ti serían las oraciones corregidas. Si en alguna frase no hay ningún error, señálalo en la casilla correspondiente.

A la hora de revisar el test, se tendrá en cuenta que **puede haber varias correcciones válidas para un mismo enunciado.**

1. On 25 January, took place the most serious protest against the current regime.

---

---

Esta oración no contiene ningún error

2. Nevertheless, it was not this the only factor which triggered the demonstrations.

---

---

Esta oración no contiene ningún error

3. The Prime Minister mentioned how hard is for these countries to guarantee human rights.

---

---

Esta oración no contiene ningún error

4. All what is happening will one day lead to an improved political atmosphere.

---

---

Esta oración no contiene ningún error

5. Mary likes cooking, reading and to dance.

---

---

Esta oración no contiene ningún error

6. It is a warm and sunny day, the children want to play outside.

---

---

Esta oración no contiene ningún error

7. Having eaten dinner, the television was on.

---

Esta oración no contiene ningún error

8. Bob and his best friend built a house in his yard.

---

Esta oración no contiene ningún error

9. My roommate's financial problems have caused him a lot of stress this semester which he finally told me about.

---

---

Esta oración no contiene ningún error

10. Its all I have to offer.

---

Esta oración no contiene ningún error

11. The experiment had been left unobserved for too long, therefore it failed.

---

---

Esta oración no contiene ningún error

12. A cup of coffee and taking a shower usually wakes her up in the morning.

---

---

Esta oración no contiene ningún error

13. The family was altogether at the wedding.

---

Esta oración no contiene ningún error

14. Like my father always said, "You can fool some of the people all of the time."

---

---

Esta oración no contiene ningún error

15. Joe is completely disinterested in sports.

---

---

Esta oración no contiene ningún error

16. John did good on his first test.

---

---

Esta oración no contiene ningún error

17. Another examples of places where uprisings may be in the making are Indonesia and Malaysia.

---

---

Esta oración no contiene ningún error

18. Sally went to work. Although she felt sick.

---

---

Esta oración no contiene ningún error

19. Restoring cars and racing motorcycles consumes most of Frank's time.

---

---

Esta oración no contiene ningún error

20. Holidays are important to everyone. They boost your spirits and provide a break from our daily routine.

---

---

Esta oración no contiene ningún error