

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
FACULTAD DE TRADUCCIÓN Y DOCUMENTACIÓN  
GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN  
Trabajo de Fin de Grado

La formación de la destreza lingüística  
en la 1ª Lengua Extranjera  
del estudiante  
de Traducción e Interpretación

María Ruiz Pardo

Silvia Roiss

Salamanca, 2013

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
1. UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA .....	3
2. LOS MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	5
2.1. El método tradicional o de gramática y traducción .....	5
2.2. El método directo.....	7
2.3. El método audio-oral .....	9
2.4. El método comunicativo .....	12
2.5. El método integral.....	14
3. FACTORES QUE CONDICIONAN LA DIDÁCTICA DE LA L2.....	17
3.1. El nivel del que partir.....	17
3.2. La competencia traductora.....	18
3.2.1. La competencia traductora según Gile .....	19
3.2.2. La competencia traductora según Kelly .....	20
3.2.3. La competencia traductora según el grupo de expertos del proyecto EMT (2009) .....	24
3.2.4. Resumen comparativo .....	28
3.3. La situación del mercado de la traducción.....	29
3.4. Estudio analítico de la experiencia de los alumnos (Encuesta) .....	33
4. LOS OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA.....	43
4.1. Subcompetencia lingüística y textual .....	44
4.2. Subcompetencia intercultural .....	46
4.3. Subcompetencia documental .....	47
5. CONCLUSIÓN .....	48
BIBLIOGRAFÍA .....	50
ANEXO I.....	53
ANEXO II .....	56

## INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene por objeto demostrar que la didáctica de lenguas extranjeras dentro de los estudios universitarios de Traducción e Interpretación conlleva un enfoque y objetivos específicos, dadas las particularidades del grupo meta. Como sabemos, el aprendizaje de idiomas es el punto de partida de la formación de futuros traductores e intérpretes. Así pues, lo que nos mueve a realizar este análisis es que somos conscientes de las peculiaridades de este tipo de alumnado y de los objetivos que se deben alcanzar a lo largo de esta titulación. Por lo tanto, consideramos que la enseñanza de idiomas tradicional no es suficiente para cubrir todas las necesidades de un traductor y/o intérprete en potencia.

Tras exponer las razones que nos llevan a pensar que las asignaturas de Lengua Extranjera de la carrera deben aplicar una didáctica de la L2 específica, pasaremos a hacer un breve repaso por algunos de los métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras más relevantes, con el fin de determinar qué aspectos de cada uno podríamos trasladar a dichas asignaturas. A continuación, analizaremos los factores que condicionarían esta didáctica, teniendo en cuenta que los destinatarios son aspirantes a traductores e intérpretes. Los factores que hemos tenido en cuenta son el nivel del que partir y que se pretende alcanzar en las asignaturas de Primera Lengua Extranjera; las subcompetencias que abarca la competencia traductora y que se persigue desarrollar a lo largo de la carrera; la situación del mercado de la traducción, para saber a qué se enfrentarán los alumnos en su futuro profesional; y, por último, la experiencia de los alumnos de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca en las asignaturas de Primera Lengua Extranjera, reflejada a través de una encuesta que les hemos remitido.

El trabajo concluirá con la exposición de los objetivos que, a tenor de todo lo expuesto anteriormente, deberían alcanzarse en las asignaturas de Primera Lengua Extranjera. Éstos los clasificaremos en subcompetencias, para cada una de las cuales ofreceremos una serie de propuestas que podrían fomentar su desarrollo durante las clases.

## **1. UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA**

En primer lugar, cabría preguntarnos por qué la enseñanza de lenguas extranjeras en los estudios de Traducción e Interpretación debería diferir de la didáctica tradicional. A nuestro parecer, al igual que existen segundas lenguas con fines específicos, como la dirigida al sector del turismo<sup>1</sup> o a alumnos de conservatorio<sup>2</sup>, también podríamos abordar con este mismo enfoque la enseñanza de segundas lenguas para traductores. Consideramos que se trata de una disciplina que debería preparar para las especificidades del ámbito de la traducción y la interpretación, pues si la enseñanza de segundas lenguas se limitara a transmitir unos conocimientos generales de la lengua sin tener en cuenta ciertas particularidades, aparecerían lagunas en la formación de los alumnos. En cambio, si la asignatura de lengua extranjera permite que el alumno comience a desarrollar ciertas subcompetencias, si se le encamina hacia una sensibilidad lingüística propia del traductor o intérprete profesional, entonces se estará potenciando realmente su competencia traductora.

---

<sup>1</sup> Véase el estudio realizado por Borrueco Rosa (2005), «La especificidad de la enseñanza del alemán como lengua extranjera aplicada al ámbito del turismo», entre otros.

<sup>2</sup> Véase el artículo de Álvarez Fernández y Paredes Suárez (2004), «Fachspezifischer DaF-Unterricht», entre otros.

En este sentido, nos gustaría remitir a las palabras de MacKenzie (1998), quien, a propósito de las diferencias entre lingüistas y traductores, afirma que no es necesario ser un genio en lingüística para ser traductor. Desde su punto de vista, es preferible que los segundos desarrollen la capacidad de reconocer sus carencias en ciertos conocimientos o habilidades y que, como consecuencia, aprendan a suplirlas con búsquedas de información y actividades de cooperación con otros especialistas. Asimismo, afirma que la principal diferencia entre ambos perfiles es que, mientras que para los lingüistas la lengua es el principal objeto de estudio, los traductores no deben centrarse en el lenguaje en sí mismo, sino en cómo emplearlo en la comunicación y en saber recurrir a las fuentes de información. Por lo tanto, la lengua por sí sola no sería suficiente, sino que es necesario desarrollar ciertas estrategias, como veremos más adelante.

No obstante, con estas afirmaciones no pretendemos restar importancia al aprendizaje de la lengua extranjera, sino todo lo contrario: consideramos que una competencia lingüística óptima es el eje para la formación de los futuros traductores e intérpretes. Desde nuestra perspectiva, consideramos que el resto de competencias traductorales se articulan en torno a este eje, el manejo de la lengua, y que de la fortaleza del mismo depende el buen desarrollo de las demás. Después de todo, como afirmó Jean Delisle, «translating begins and ends with language» (Delisle citado en Brehm 1996: 181).

## **2. LOS MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Antes de adentrarnos en los factores que influyen de forma específica en la enseñanza de la L2 dirigida a nuestro grupo meta particular, esto es, estudiantes de traducción e interpretación, consideramos que debemos detenernos a hacer un repaso por algunos de los métodos didácticos formales más relevantes en la enseñanza de la L2, basándonos principalmente en el compendio realizado por Sánchez (1997). Creemos que el asentamiento de unas nociones teóricas es fundamental para que el docente pueda seleccionar de forma más consciente aquellas estrategias que mejor le ayuden a que el alumno adquiera los conocimientos lingüísticos necesarios.

A lo largo de la historia de la didáctica de la L2, se han ido desarrollando teorías que pretendían mejorar y completar a sus predecesoras, desde el método de gramática y traducción de principios del siglo XX hasta los de raíz psicológica. Sin embargo, hoy en día se aprecia constantemente que la docencia de idiomas toma elementos de unos y otros enfoques, lo que nos parece la opción más enriquecedora. Con el fin de que la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes de Traducción e Interpretación también tome los aspectos más positivos y útiles de cada método didáctico, expondremos aquí brevemente algunos de los más relevantes, como son el método de *gramática y traducción*, el método *directo*, el método *audio-oral*, el método *comunicativo* y, finalmente, el método *integral*.

### **2.1. El método tradicional o de gramática y traducción**

Este método se basa principalmente en el aprendizaje por medio de la memorización de reglas gramaticales y de vocabulario, así como a través de ejercicios de traducción inversa y directa. Tiene su origen en la enseñanza del latín, para lo cual

demonstró ser realmente útil, puesto que se trata de una lengua que ya no está sujeta a los cambios provocados por el uso diario, una lengua literaria y de referencia que podía adquirirse de esta forma, puesto que el fin último no era lograr la comunicación con otros hablantes. A medida que se fueron incluyendo las lenguas modernas en los currículos escolares, el método tradicional incorporó ejercicios de carácter ligeramente más práctico con los que ejercitar la gramática y las reglas enseñadas. Si bien lo abstracto siguió teniendo más relevancia frente a lo práctico, este método prevaleció hasta bien entrado el siglo XX.

Si nos detenemos a estudiar un poco más de cerca los rasgos que lo configuran, cabría analizar en primer lugar las figuras del profesor y del alumno: el primero es el protagonista, pues dirige la clase por ser quien posee los conocimientos; el segundo debe tratar a su mentor con respeto, es un receptor pasivo de los contenidos y no interactúa con el resto de sus compañeros, pues el aprendizaje es individualizado.

Otra característica relevante es que el objetivo primordial es memorizar los contenidos, por lo que no se promueve la indagación ni el análisis crítico de los mismos; las frases que se construyen sirven para poner en práctica las reglas, no para transmitir un significado específico. Dichos contenidos se articulan en torno al eje de la gramática, y ésta a su vez, en torno a los componentes de la oración (el artículo, el sustantivo, el adjetivo, el pronombre,...). Así pues, las lecciones se van centrando respectivamente en cada uno de estos puntos. En cuanto al vocabulario que se incluye en las unidades, éste pertenece siempre a un registro culto, propio de la literatura, por lo que se deja de lado el registro coloquial.

El esquema de enseñanza y aprendizaje es el siguiente: en primer lugar, se explica el tema correspondiente; a continuación se memorizan las reglas gramaticales

(así pues, el aprendizaje es deductivo); éstas se consolidan luego a través de ejercicios de construir frases —totalmente artificiales— y con la ayuda de listas de vocabulario memorizadas y traducidas recurriendo al diccionario y no al contexto; finalmente se llevan a cabo ejercicios de traducción de textos literarios. Los errores se corrigen de inmediato cuando se producen, pues el objetivo es el uso correcto del idioma.

Es evidente que este método deja de lado aspectos tan fundamentales como la función comunicativa de las lenguas, además de todos aquellos registros que se alejen de lo culto y literario. Tampoco tiene en cuenta el contexto, tan significativo a la hora de desempeñar correctamente la tarea de traducir. No obstante, nos parece interesante la idea de trasladar algunos contenidos a la lengua materna, como por ejemplo, buscar equivalencias para ciertas estructuras gramaticales y así establecer diferencias y paralelismos entre L1 y L2.

## **2.2. El método directo**

El siguiente método que queremos analizar se caracteriza por centrarse casi con exclusividad en las destrezas orales; no recurre en ningún momento a la lengua materna y las clases se basan en ejercicios de preguntas y respuestas hiladas en los que el profesor se ayuda del contexto y los objetos para ir introduciendo nuevos contenidos. El método *directo* surgió a raíz de las necesidades de los miles de emigrantes que necesitaban aprender a comunicarse rápidamente, sobre todo en Estados Unidos. En Boston concretamente, el profesor Sauver fundó una academia en la que comenzó a impartir clases de francés siguiendo este método y acabó convirtiéndose en uno de los precursores del mismo tras publicar su obra *An introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionary* (1874). El alemán Berlitz, fue otro de los que



fundó una escuela en Estados Unidos en la que respondía a las necesidades de los inmigrantes; éste sistematizó el método e incluyó ciertas mejoras con respecto a Sauveur (Berlitz, 1890). Con el tiempo, se fueron creando cada vez más escuelas especiales en las que se ponía en práctica esta forma de aprendizaje, la cual experimentó su momento de auge a comienzos del siglo XX y gozó de fama hasta mediados del mismo.

Si nos paramos a analizar con más detenimiento los principales rasgos de este método, cabe destacar que se basa, como decíamos, en la lengua oral y en situaciones comunicativas propias del día a día (no olvidemos el propósito para el que se diseñó el método); la lengua escrita pasa a un segundo plano, pues sólo se recurre a textos escritos de forma esporádica y únicamente en niveles avanzados para que los alumnos se centren en la escucha. Es fundamental por lo tanto que el profesor, que sigue siendo el protagonista de la clase, sea nativo, pues se considera una prioridad que el alumno adopte una correcta pronunciación. La adquisición lingüística se logra a base de repetir y repetir, no a través de la comprensión analítica. La lengua materna queda descartada, al igual que los ejercicios de traducción, que están terminantemente prohibidos para evitar interferencias.

El contenido de los manuales se articula en este caso en torno a las situaciones comunicativas; éstos incluyen modelos de diálogos en los que el profesor se apoyará para impartir las clases. La gramática ya no ocupa un lugar central, hasta el punto de que se elimina toda explicación de este tipo: los alumnos deben inferirla a base de practicar la expresión oral. En cuanto al vocabulario, éste no se restringe al propio del ámbito culto y literario, sino que se imparte el que los hablantes emplean de forma cotidiana, suprimiendo aun así términos excesivamente coloquiales o malsonantes. Los

vocablos tampoco se traducen a la lengua materna, sino que se asocian directamente a su significado con ayuda de gestos, dibujos, objetos,... En cuanto a los errores, éstos se subsanan de inmediato, si bien las correcciones se insertan dentro del diálogo fluido, para que no se perciba tanto como un castigo.

Lo interesante de este método, en nuestra opinión, radica en el hincapié que se hace en la lengua oral, aspecto que muchas veces se deja de lado aun hoy en día, cuando en teoría la tendencia preponderante es reforzar las cuatro destrezas por igual: comprensión y expresión oral, y comprensión y expresión escrita. Si bien se achaca a este método una falta de organización y estructuración, tanto la incorporación de ejercicios tan interactivos en los que se ejercita con tanta intensidad la expresión oral, así como la forma de introducir el vocabulario nuevo —siempre contextualizado y puesto en práctica de inmediato— son, en nuestra opinión, dos mecanismos muy interesantes que podrían introducirse en las asignaturas de lengua extranjera que son fruto de estudio en el presente trabajo.

### **2.3. El método audio-oral**

El tercer método que nos disponemos a describir se basa en el desarrollo de hábitos lingüísticos, lo que se consigue con la repetición constante de estructuras lingüísticas a través de ejercicios de sustitución o de repetición. Este método surgió a mediados del siglo XX como consecuencia del incremento de los intercambios culturales, las facilidades cada vez mayores para desplazarse y el nuevo vínculo entre el ámbito científico y la enseñanza de idiomas. Debido al estallido de la Segunda Guerra Mundial, el ejército fue uno de los primeros destinatarios de esta forma de aprendizaje, ya que necesitaba adquirir una buena pronunciación y manejo de la lengua en muy poco

tiempo. Así pues, surgió la necesidad de elaborar materiales muy concretos, para lo cual fue muy importante la corriente estructuralista, centrada en buscar las estructuras fundamentales de las lenguas. Bloomfield fue uno de los primeros en dar origen a este nuevo método, cuyo libro *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* (1942) se convirtió en una referencia para quienes adiestraban al ejército estadounidense. Fries (1945) fue otro de los grandes impulsores, éste de forma más consciente y científica, pues fue quien diseñó el esquema de trabajo que habría de seguirse.

De pronto, la figura del profesor se convierte en un intermediario entre el alumno y el lingüista científico, que es quien desarrolla los materiales tras determinar cuáles son las estructuras lingüísticas y el vocabulario más frecuentes de una lengua. La forma de presentar los contenidos en los materiales didácticos es la siguiente: primero se presenta una serie de microdiálogos que contienen las estructuras y vocabulario de la lección; a continuación, se ofrece un cuadro con algún aspecto gramatical sin añadir ninguna explicación (por lo que el aprendizaje es inductivo); después se ofrecen varios casos problemáticos con su respuesta (por ejemplo, cómo pasar una oración al plural) siguiendo siempre la misma estructura-patrón; por último, se propone realizar —casi siempre de forma oral— ejercicios similares siguiendo dichas estructuras modelo (por ejemplo, conjugar el verbo de una oración en sus distintas personas).

Vemos que el acento sigue poniéndose sobre la lengua oral y no tanto sobre la escrita, si bien una novedad es que se adopta una postura descriptiva: la lengua no es el resultado de una norma impuesta, sino del uso que hacen de ella los hablantes. Otra diferencia notable es que el diálogo inicial gira en torno a una situación comunicativa.

No obstante, el objetivo no es la transmisión de un mensaje, sino la adquisición de las estructuras y léxico considerados fundamentales, por lo que el texto se ve supeditado a estos dos elementos. El contexto también adquiere importancia, como refleja la inclusión del vocabulario y estructuras dentro de un pequeño diálogo situacional, aunque no se considera que este elemento pueda modificar el significado de los patrones establecidos de una lengua.

El profesor, como decíamos, es un intermediario, sigue siendo el protagonista y ahora empieza a contar con una formación específica para ejercer como tal; el alumno se ve obligado a participar en las tareas activamente y empieza a prestarse cierta atención a su motivación. En cuanto a la selección y ordenación de los contenidos, se tiene en cuenta la dificultad que presenta para los alumnos el aprendizaje de los mismos dependiendo de cuál sea su lengua materna, por lo que cobran importancia los estudios contrastivos entre las lenguas. Sin embargo, la traducción está prohibida porque la lengua materna se considera una interferencia. Así pues, el docente debe recurrir a los gestos o a otros signos no lingüísticos para hacerse entender. Los errores se corrigen al momento para que no se consoliden a base de repetirlos.

Desde nuestro punto de vista, los ejercicios de repetición pueden ayudar a consolidar ciertos elementos lingüísticos, como pueden ser, por poner algunos ejemplos, las declinaciones de los pronombres y artículos alemanes o el orden de las oraciones subordinadas en esta misma lengua, aspectos que provocan tanta extrañeza en un primer momento a un hablante nativo de español. En nuestra opinión, es importante que estos componentes gramaticales estén automatizados, sobre todo a la hora de recurrir a la expresión oral —pues requiere la producción de textos al instante— y la repetición podría ser una buena forma de conseguirlo. Después de todo, esta técnica de aprendizaje

también es la que se emplea en otras asignaturas de la carrera, como son las de interpretación, pues es una forma de automatizar las traducciones de expresiones recurrentes.

#### **2.4. El método comunicativo**

El método *comunicativo* comienza a surgir con el advenimiento de las democracias en Europa, una época en la que se introduce un importante cambio en el ámbito educativo: todos los ciudadanos tienen derecho a la educación por igual. Para no cerrar el paso a nadie, surge la necesidad de definir unos objetivos docentes (cuáles son las necesidades de los alumnos) y una forma de cuantificar el nivel alcanzado. Se considera que Tyler (1949) es el padre de las *ciencias curriculares* y Taba (1962) fue uno de los primeros en formular los procedimientos de trabajo adecuados siguiendo las directrices de Tyler. Asimismo, el método *comunicativo* se ve muy influido por la pragmática, disciplina que se asentó en los años ochenta y que se centra en el estudio del uso real de la lengua a nivel supraoracional, prestando atención al contexto y a la relación que se establece entre los hablantes. Las formas lingüísticas se consideran ahora insuficientes para lograr la comunicación.

Una de las principales novedades que introduce este método es que el objetivo primordial es que los alumnos se comuniquen, por lo que el énfasis se pone ahora en el contenido de lo que se expresa, mientras que la forma queda supeditada a éste. Lograr la comunicación implica querer conseguir un objetivo mediante la realización de una tarea, por lo que los contenidos se seleccionan teniendo en cuenta qué funciones lingüísticas se quieren realizar y en qué contextos, así como qué estructuras y vocabulario se necesitarán para ello. También se tienen en cuenta las reglas sintácticas, la fonética, la ortografía y los factores no lingüísticos, siempre con el objetivo de que estos elementos

permitan que la comunicación sea satisfactoria. Vemos pues que la gramática ya no es un fin en sí misma, sino un medio para lograr los fines comunicativos. En algunas ocasiones el profesor explicita las explicaciones gramaticales (ofreciendo siempre ejemplos comunicativos) y en otras, deja que sean los alumnos quienes descubran las reglas.

Otro cambio con respecto a métodos anteriores es que se pretende explotar las cuatro destrezas por igual, pues la comunicación se da tanto en el plano oral como en el escrito. Así pues, el contenido de los manuales es mucho más rico y variado, buscando motivar a los alumnos y admitiendo actividades muy diversas, incluida la traducción. Un ejemplo de esta variedad es que se incluyen textos de todo tipo de ámbitos y registros, siempre que sean representativos de la comunicación real. En general, los manuales tienen en cuenta que primero hay que exponer a los alumnos a la L2 para luego pasar a activar parte de los contenidos presentados. Puesto que el fin que se persigue es la comunicación, la interacción entre los alumnos —que ahora han pasado a ser los protagonistas de la clase— es fundamental.

Lo más interesante de este método radica, en nuestra opinión, en el hecho de que la comunicación ocupe un lugar tan predominante, así como que se preste tanta atención al contexto y al nivel supraoracional, elementos que también son centrales a la hora de realizar una traducción porque nos proporcionan información esencial. Asimismo, consideramos que resulta de gran utilidad aplicar el método a la realización de algunas funciones comunicativas propias de la carrera, como ya se viene haciendo por ejemplo a la hora de redactar o traducir un determinado tipo textual, para lo cual es importante

conocer de antemano las estructuras y vocabulario que necesitaremos para ello. Finalmente, el equilibrio entre las cuatro destrezas también nos parece algo primordial.

## **2.5. El método integral**

Como anunciábamos al comienzo de este apartado centrado en los diversos métodos de enseñanza de la L2, la tendencia actual es la de tomar los aspectos más positivos y útiles de cada uno de ellos, los cuales hemos ido señalando en cada subapartado. Esta tendencia se considera actualmente un método en sí, el *integral*, cuya existencia se justifica al percatarnos de la complejidad propia del ser humano, un rasgo que se extrapola a todas sus actividades, incluida la enseñanza de idiomas. Tratar de simplificar esta actividad sólo provocará que la abordemos con una visión sesgada de la misma. Para subrayar esta perspectiva, concluiremos con una cita de Brachfeld (citado en Sánchez 1997: 256):

Cuando aprendo un idioma no es mi talento lingüístico, ni mi inteligencia ni mi capacidad racionadora la que lleva a cabo el aprendizaje; soy yo el que aprendo, es decir, toda mi persona.

Por último y a modo de resumen, exponemos una tabla con lo positivo y negativo que, desde nuestro punto de vista, aporta cada método a la enseñanza de idiomas en el contexto que en el presente trabajo está siendo objeto de análisis. Los rasgos no los hemos seleccionado según nuestras preferencias subjetivas, sino teniendo en cuenta una serie de factores que iremos exponiendo en los próximos apartados.

MÉTODO	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<p><b>Método tradicional o de gramática y traducción</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Estudio de reglas gramaticales.</li> <li>+ Ejercicios de traducción directa e inversa.</li> <li>+ Búsqueda de equivalencias en la L1 para las estructuras gramaticales.</li> <li>+ Aprendizaje deductivo.</li> <li>+ Se estudia el registro propio de la literatura.</li> <li>+ Errores se corrigen de inmediato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memorización de reglas gramaticales y listas de vocabulario descontextualizado.</li> <li>- El profesor es el protagonista.</li> <li>- El alumno es un receptor pasivo.</li> <li>- Los alumnos no interactúan entre sí.</li> <li>- El objetivo no es comunicar.</li> <li>- Sólo se estudia el registro culto y literario.</li> <li>- Se obvia el contexto a la hora de traducir.</li> <li>- El vocabulario se aprende según el significado que muestra el diccionario bilingüe.</li> </ul>
<p><b>Método directo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Gran incidencia en las destrezas orales.</li> <li>+ Los alumnos han de participar activamente y de continuo.</li> <li>+ Se estudian las situaciones comunicativas del día a día.</li> <li>+ Ejercicios de repetición para fijar contenidos.</li> <li>+ Aprendizaje inductivo.</li> <li>+ La gramática no ocupa el lugar central.</li> <li>+ Se estudia el habla que los nativos emplean en su día a día.</li> <li>+ El vocabulario no se traduce, se infiere su significado.</li> <li>+ Los errores se subsanan de inmediato, pero las correcciones se insertan en los diálogos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apenas se recurre a textos escritos.</li> <li>- El profesor es el protagonista.</li> <li>- Se excluyen los vocablos excesivamente coloquiales y los malsonantes.</li> <li>- Falta de estructuración de los contenidos estudiados.</li> </ul>



<p><b>Método audio-oral</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Gran incidencia en las destrezas orales.</li> <li>+ Los alumnos han de participar activamente.</li> <li>+ Ejercicios de repetición para fijar contenidos.</li> <li>+ Se estudian las estructuras y vocabulario más frecuentes en la L2.</li> <li>+ Aprendizaje inductivo.</li> <li>+ Postura descriptiva ante la lengua.</li> <li>+ Los errores se corrigen de inmediato para que no se consoliden.</li> <li>+ Se tiene en cuenta la L1 del alumno para organizar los contenidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El objetivo no es comunicar, sino adquirir las estructuras y el léxico.</li> <li>- No se considera que el contexto pueda influir en el significado.</li> <li>- El profesor es el protagonista.</li> </ul>
<p><b>Método comunicativo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Se tiene en cuenta el contexto.</li> <li>+ Se estudia el uso real de la lengua a nivel supraoracional.</li> <li>+ Se estudia la relación entre los hablantes.</li> <li>+ El objetivo primordial es comunicar.</li> <li>+ La gramática es un medio, no un fin en sí misma.</li> <li>+ Aprendizaje inductivo y deductivo.</li> <li>+ Se da importancia a las cuatro destrezas.</li> <li>+ Se tiene en cuenta la motivación de los alumnos.</li> <li>+ Se admiten actividades muy diversas.</li> <li>+ Se incluyen textos de todo tipo de ámbitos y registros.</li> <li>+ El alumno es el protagonista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La complejidad del método requiere largo tiempo para que los docentes lo asimilen y apliquen.</li> </ul>
<p><b>Método integral</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Se toman los aspectos positivos de cada método.</li> </ul>	

### 3. FACTORES QUE CONDICIONAN LA DIDÁCTICA DE LA L2

#### 3.1. El nivel del que partir

En primer lugar, hemos de tener en cuenta que la enseñanza de la primera lengua extranjera en los estudios superiores de Traducción e Interpretación en la Universidad de Salamanca comienza en el primer curso de la carrera. La enseñanza de la segunda lengua extranjera, en cambio, empieza más adelante, pero en este trabajo nos centraremos únicamente en la didáctica de la lengua B. Evidentemente, para acceder a esta titulación es necesario contar con unos conocimientos lingüísticos previos, por lo que en Salamanca se exige que los candidatos superen una prueba de acceso en la que deben demostrarse las siguientes destrezas:

[...] saber resumir en lengua extranjera (alemán/inglés/francés) el contenido de un texto escrito en castellano [...]; saber distinguir entre reelaboración y traducción literal; saber adecuarse al registro de un texto estándar escrito en un nivel medio; saber prescindir del uso de excesivos coloquialismos; saber mantener la coherencia y cohesión textuales [...], y finalmente saber mantener cierto nivel de precisión formal del texto desde el punto de vista léxico y gramatical. (Roiss, pendiente de publicar)

Estas destrezas corresponderían a un nivel B2 (Avanzado), según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, por lo que éste será el nivel del que se parta en la asignatura de Primera Lengua Extranjera. En cuanto al nivel que se pretende alcanzar al final de la misma, es el de C1 (Dominio Operativo Eficaz), de nuevo según el *Marco*. Un grupo de expertos designado por la Dirección General de Traductores de la Unión Europea coincidió, tras uno de sus estudios (EMT Expert Group 2009: 3), en que éste es el nivel mínimo para poder ejercer adecuadamente la práctica de la traducción. De este modo, la obtención de dicho nivel por parte de los alumnos hacia el

final del primer cuatrimestre coincidiría con el comienzo de sus primeras asignaturas de traducción, lo que les permitiría desenvolverse en ellas satisfactoriamente. No obstante, siguiendo el plan de estudios de la Universidad de Salamanca, los alumnos continuarán profundizando sus competencias lingüísticas en la asignatura Primera Lengua Extranjera II, impartida en el segundo cuatrimestre, durante la cual se persigue el objetivo de alcanzar el nivel C2 o de Maestría.

### **3.2. La competencia traductora**

Como explicábamos en el apartado 1 del presente trabajo, la didáctica de la L2 enfocada a futuros traductores e intérpretes debería encaminar a los alumnos hacia el desarrollo de unas competencias y destrezas propias del ámbito en el que se están formando, con dos objetivos: a corto plazo, que puedan desenvolverse satisfactoriamente en el resto de asignaturas que han de superar en cursos posteriores, y a largo plazo, que acaben ejerciendo la profesión de traductor o intérprete con la mayor profesionalidad posible.

Por esta razón es fundamental preguntarnos: ¿Cuáles son las competencias que se persigue que desarrollen los alumnos a lo largo de la carrera? Mucho se ha escrito sobre la competencia traductora y las subcompetencias que abarca, por lo que aquí nos centraremos únicamente en tres propuestas distintas: la de Gile, la de Kelly y la del grupo de expertos del proyecto EMT (European Master's in Translation). Comenzaremos por el modelo propuesto por Gile, anterior al de Kelly, para analizar la evolución que se ha producido de una propuesta a otra. Concluiremos con el planteamiento del grupo de expertos del proyecto EMT, porque nos parece interesante estudiar qué se propone desde las instituciones, es decir, ya desde el entorno de trabajo del traductor.

Antes de nada, queremos empezar definiendo el término «competencia traductora» y para ello recurriremos a la propuesta de Kelly (2002: 9):

El término «competencia traductora» es utilizado por diferentes autores [...] para describir el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta, es decir que, en su conjunto, distinguen al profesional del no profesional, al experto del no experto [...].

### 3.2.1. La competencia traductora según Gile

El primer modelo que expondremos, ya desglosado en subcompetencias, es el de Gile (1995), el cual lo tituló «*the components of Translation expertise*» (1995: 4). Éste se dividía en las siguientes destrezas:

*a. Buen conocimiento pasivo de sus lenguas de trabajo pasivas.*

Dependiendo de si el individuo se dedica a la traducción o interpretación de una categoría más baja o más elevada (entre la que se incluiría la interpretación de conferencias o la traducción literaria, según Gile), su nivel de conocimientos variará desde el alcanzado en el instituto hasta uno mucho más exigente y que, de acuerdo con este autor, no se adquiere «*in language studies as such*» (1995: 4). (Vemos por tanto, que ya aquí se hace referencia a una formación lingüística específica para traductores e intérpretes).

*b. Buen dominio de sus lenguas de trabajo activas.*

De nuevo el nivel requerido a traductores e intérpretes de las categorías más elevadas es muy exigente. Traductores técnicos, traductores literarios e intérpretes de conferencias, por mencionar algunos de los ámbitos más complejos según el autor, deberán ser capaces de producir textos y discursos respectivamente al mismo nivel que los creadores del original, ya sean estos

últimos especialistas de un ámbito, escritores literarios o personalidades tales como diplomáticos, políticos e intelectuales.

*c. Conocimiento suficiente de la temática de los textos o discursos que procesen.*

Los traductores serán capaces de abordar ámbitos más especializados si cuentan con ayuda de un experto y/o de documentación relevante. Gile lo denomina también «conocimiento extralingüístico» y «conocimiento del mundo» (1995: 5).

*d. Saber traducir.*

Este componente se refiere a las destrezas técnicas de la traducción y la interpretación, que abarcan un buen número de ellas: comprensión de los principios de fidelidad y de las normas profesionales de conducta, así como técnicas de adquisición de conocimientos, de mantenimiento de las lenguas, de toma de decisiones, de resolución de problemas, de toma de notas y de interpretación simultánea.

Por último, Gile añade que también son necesarias ciertas aptitudes mentales, las cuales «have been listed time and again intuitively by translation and interpreter trainers [...], but have not yet been determined scientifically» (1995: 5). Asimismo, concluye que estas aptitudes se tienen en cuenta como requisitos para acceder a las facultades de Traducción, «but do not form an objective or component of training, although training should improve the subjects' capacity to use them more fully» (1995: 5).

### 3.2.2. La competencia traductora según Kelly

La propuesta concebida por Kelly (2002) sobre la competencia traductora se basa, como ella misma afirma, en los planteamientos de una serie de autores anteriores a

ella, por lo que bebe de ellos y trata de enmendar aquellos puntos en su opinión erróneos. En primer lugar, es consciente de que a lo largo de dichos planteamientos se va produciendo una clara evolución: los enfoques son cada vez más comunicativos y textuales y el traductor ya no es alguien que trabaja con la lengua como un mero sistema. Asimismo, subraya la importancia de la competencia cultural, que poco a poco los autores van incorporando, pero rechaza la concepción de que el traductor o intérprete deba dominar todos los campos de especialización en los que se mueva, concepción que enmendará en su descripción de la subcompetencia temática. En cuanto a la competencia que numerosos autores denominan traslatoria o de transferencia («saber traducir», en el caso de Gile), coincidimos con Kelly en que se trata de una subcompetencia poco precisa, puesto que se presta a confundirse con la macrocompetencia en sí que está siendo objeto de un desglose. Finalmente, considera muy positivo plantear una interrelación entre las subcompetencias, así como la inclusión de ciertas competencias «actitudinales» (2002: 13), como las psicofisiológicas, por lo que a continuación veremos que incorpora estos rasgos a su propio modelo.

Estas son las subcompetencias definidas por la autora y que, en su conjunto, resultan necesarias para la adquisición de la macrocompetencia traductora:

*a. Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas.*

Nos interesa especificar aquí que ésta incluye la capacidad de comprender y analizar, así como de producir textos tanto en la lengua A como en la B, a diferencia de Gile, que hacía una clara diferenciación entre la lengua pasiva y la activa. Dicha diferenciación nos parece irrelevante porque supondría que el traductor o intérprete sólo trabajaría en una única dirección (directa o inversa),

algo que, como veremos más adelante, no es muy frecuente en el mercado de la traducción.

En esta misma subcompetencia también se incluye «conocer las características y las convenciones de los principales géneros y subgéneros textuales presentes en el mercado profesional de la traducción» (Kelly 2002: 17). Aquí también nos detendremos en un apartado posterior para analizar cuáles son.

**b. *Subcompetencia cultural.***

Conocer los valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos de las culturas en las que se hablan sus lenguas de trabajo, así como sus representaciones textuales.

**c. *Subcompetencia temática.***

Comprender los conocimientos básicos sobre los campos temáticos con los que trabaja el traductor, lo que le permitirá acceder a la comprensión del texto de origen y de la documentación de que disponga. También se incluye aquí conocer las fuentes adecuadas en las que documentarse para cada uno de estos ámbitos. (Recalamos cómo aquí se especifica que el nivel de las nociones requeridas es básico y que el conocimiento de fuentes documentales fiables es casi tan importante como los conocimientos teóricos, o incluso más).

**d. *Subcompetencia instrumental profesional.***

Saber buscar, gestionar y comprender el uso de fuentes documentales de todo tipo, así como valorar su fiabilidad. Saber manejar asimismo aplicaciones informáticas de utilidad para el traductor o intérprete y tener conocimientos básicos sobre la gestión del ejercicio profesional (contratos, presupuestos,

obligaciones fiscales, etc.), sobre deontología y sobre el asociacionismo profesional.

*e. Subcompetencia psicofisiológica.*

Comprender la conciencia de ser traductor o intérprete, tener confianza en sí mismo, automatizar las tareas habituales propias de la profesión, tener la capacidad de seguir su propia actividad y desarrollar las capacidades de atención y de memoria.

*f. Subcompetencia interpersonal.*

Tener la capacidad de interrelacionarse y de trabajar profesionalmente en equipo, tanto con profesionales relacionados con el ámbito de la profesión (traductores, revisores, terminólogos, etc.), como con clientes, usuarios, autores y expertos de las materias que se traten en las traducciones e interpretaciones.

*g. Subcompetencia estratégica.*

Desarrollar la capacidad de organizar el trabajo propio y en equipo, la capacidad para identificar problemas y buscar soluciones a los mismos, y la capacidad para la autoevaluación y la autorrevisión.

Según Kelly, esta última subcompetencia es la que coordina la aplicación de todas las demás a la consecución de una tarea. Asimismo, concibe una interrelación entre todas las subcompetencias y que se refleja en este diagrama diseñado por la propia autora:



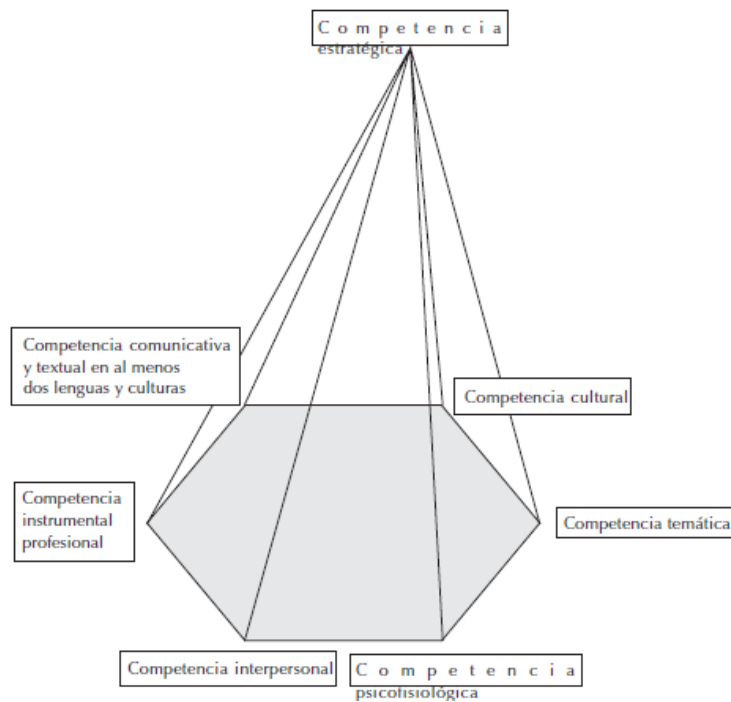


Figura 1: Modelo de competencia traductora según Kelly (2002: 15)

### 3.2.3. La competencia traductora según el grupo de expertos del proyecto EMT (2009)

Por último, nos disponemos a explicar cuáles son las competencias fijadas por este grupo de expertos, porque nos parece que su visión podría aportar una perspectiva diferente al estar concebida desde la Dirección General de Traducción de la Unión Europea. Así pues, consideramos interesante elaborar una comparación con los modelos expuestos en apartados anteriores.

El proyecto EMT (European Master's in Translation) surgió con el fin de establecer unos estándares para los másteres de traducción impartidos por universidades de la Unión Europea. Para ello el proyecto designó a un grupo de expertos encargado de fijar un perfil del traductor que detallara las competencias que éste necesita para ejercer con éxito en el mercado actual. Su objetivo a largo plazo es elevar el estatus de la profesión del traductor en la Unión Europea: el grupo de expertos afirma que el ejercicio de esta profesión no está regulado, por lo que urge establecer unos criterios de

excelencia y mejorar las condiciones de trabajo y la remuneración de los traductores. Otra de sus motivaciones, y que nos atañe especialmente, es la necesidad de definir un marco de referencia como consecuencia de la gran proliferación de programas universitarios de traducción en los últimos años, muchos de los cuales no se han detenido a reflexionar sobre los requisitos necesarios ni las exigencias de la profesión (EMT Expert Group 2009). Así pues, el grupo de expertos define así las competencias que propone:

The following pages set out a reference framework for the competences applied to language professions or to translation over a wide semantic or professional range, including various modes of interpreting. [...] [This reference framework] sets out what is to be achieved, acquired and mastered at the end of training or for the requirements of a given activity, regardless where, when and how. (EMT Expert Group 2009: 3)

Las competencias serían las siguientes:

*a. Competencia de prestación del servicio de traducción.*

Incluye dos dimensiones, la interpersonal y la de producción, así como hasta 20 descriptores (más que ninguna otra competencia). Aquí se incluyen destrezas como ser consciente del papel social del traductor, saber tratar con el cliente, respetar la ética profesional, definir y evaluar problemas de traducción y encontrar soluciones adecuadas o justificar las decisiones propias.

Vemos, pues, que esta competencia es muy similar a la que Gile denominaba «Saber traducir», la más heterogénea de todas. En cuanto al modelo de Kelly, hay tres subcompetencias de la autora que recogen descriptores similares: la psicofisiológica, la interpersonal y la estratégica, por lo que nos parece que su modelo está desglosado de forma más clara y delimitada que el de este proyecto.

**b. Competencia lingüística.**

Con sólo tres descriptores, es la competencia más breve de todas. Incluye comprender y saber emplear estructuras gramaticales, léxicas e idiomáticas de todas las lenguas de trabajo, así como conocer sus convenciones gráficas y tipográficas. También el desarrollo de una sensibilidad hacia los cambios y la evolución de las lenguas.

Al igual que Kelly, ya no hacen la diferenciación que hacía Gile entre lenguas pasivas y activas, sino que el traductor debe ser capaz de producir en todas sus lenguas de trabajo.

**c. Competencia intercultural.**

Incluye dos dimensiones, la sociolingüística y la textual. La primera nos parece una aportación muy interesante, pues incluye entre sus descriptores reconocer la función y significado de las distintas variedades lingüísticas e identificar las normas de interacción de una comunidad (incluidos los elementos no verbales). La dimensión textual y todos sus descriptores, por otro lado, apuntan a que uno de los objetivos primordiales de los traductores, en el cual se debe incidir durante su formación, es tener una sensibilidad especial hacia los textos en todos los sentidos: su sentido, su función, su macroestructura, las referencias culturales, las alusiones implícitas, las convenciones de su género, etc.

**d. Competencia documental.**

Esta competencia se refiere al desarrollo de estrategias de búsqueda de documentos y terminología, tener una mente crítica para evaluar la fiabilidad de las fuentes encontradas, saber emplear herramientas y motores de búsqueda, etc.

Equivale a muchos de los objetivos incluidos en la subcompetencia instrumental profesional de Kelly (junto con la tecnológica, como veremos en el punto *f*), por lo que no nos detendremos más.

*e. Competencia temática.*

Coincide prácticamente en su totalidad con la subcompetencia temática de Kelly, por lo que tampoco ahondaremos en ella. Sí que queremos destacar que se especifica el desarrollo de «a spirit of curiosity» (EMT Expert Group 2009: 7), esa curiosidad propia del traductor, en la cual se insiste constantemente durante los estudios de Traducción e Interpretación, debido a la necesidad de que este tipo de profesionales tenga nociones de muy diversos ámbitos, a veces inesperados.

*f. Competencia tecnológica.*

Si bien algunos de sus descriptores coinciden con los de la competencia instrumental profesional de Kelly, vemos que aquí las herramientas tecnológicas se mencionan de forma mucho más explícita y detallada, quizás porque la información es más reciente y acorde a la situación actual. Mientras Kelly (2002: 17) simplemente menciona «las principales aplicaciones informáticas de utilidad para la traducción y la interpretación» y habla de herramientas como el fax o el dictáfono, el grupo de expertos de EMT habla de programas de reconocimiento de voz, memorias de traducción, gestión de archivos, traducción audiovisual y multimedia, traducción automática, etc. Esto no es sino la confirmación de la vertiginosa velocidad a la que cambia la realidad del traductor/intérprete y la necesidad de que éste y sus destrezas y habilidades se adapten constantemente a ese devenir continuo.

Por último, exponemos aquí el diagrama propuesto por el grupo de expertos, donde se refleja la interrelación entre las competencias. Nótese que la competencia de provisión del servicio de traducción ocupa una posición central, como lo hacía la subcompetencia estratégica en el diagrama de Kelly.

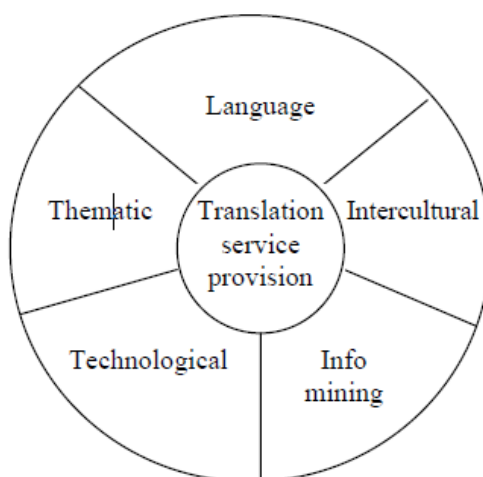


Figura 2: Las competencias del traductor según el grupo de expertos del proyecto EMT (2009: 4)

#### 3.2.4. Resumen comparativo

Para cerrar este apartado, exponemos a modo de resumen una tabla en la que se refleja la comparación realizada entre los tres modelos anteriores, con el fin de que la información pueda comprenderse de forma más visual:

	MODELO DE GILE	MODELO DE KELLY	MODELO DEL GRUPO DE EXPERTOS DEL PROYECTO EMT
<b>LA COMPETENCIA TRADUCTORA</b>	• Buen conocimiento pasivo de sus lenguas de trabajo pasivas	• Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas	• Competencia lingüística
	• Buen dominio de sus lenguas de trabajo activas		• Competencia intercultural
	—	• Subcompetencia cultural	
	• Conocimiento suficiente de la temática de los textos o discursos que procesen	• Subcompetencia temática	• Competencia temática
	• Saber traducir	• Subcompetencia instrumental profesional	• Competencia documental
• Subcompetencia psicofisiológica		• Competencia tecnológica	
• Subcompetencia interpersonal		• Competencia de prestación del servicio de traducción	
• Subcompetencia estratégica			

### 3.3. La situación del mercado de la traducción

En el apartado anterior analizábamos el modelo de competencia traductora del proyecto EMT con el fin de estudiar qué destrezas se consideran un requisito en un traductor o intérprete desde el punto de vista de una institución empleadora, en este caso, la Unión Europea. Siguiendo en la misma línea, también nos gustaría tener en cuenta la situación del mercado de la traducción en nuestro país, pues probablemente esto nos ayude a fijar objetivos que se aproximen más a la realidad a la que se enfrentarán los alumnos cuando abandonen las aulas de la Facultad.

Para analizar dicha situación, vamos a basarnos principalmente en el Trabajo de Fin de Grado elaborado por Lozano (2011), titulado *El estudio de mercado sobre la*

*traducción en España*, en el cual compara los resultados que obtuvo Roiss (2001) al realizar un estudio empírico similar unos años antes. Para elaborar su trabajo, Lozano remitió una encuesta a más de 150 empresas, si bien únicamente obtuvo respuesta de 51. No obstante, esto nos sirve para hacernos una idea de dos aspectos concretos que queremos estudiar: el peso de la traducción inversa en el mercado, para comprobar si la L2 puede limitarse a ser una lengua pasiva, y los tipos de textos cuya traducción más se demanda, para determinar en qué clases textuales debería detenerse más la asignatura de lengua extranjera.

En cuanto a la primera cuestión, los resultados de la encuesta al respecto indican lo siguiente:

En cuanto a la traducción inversa (TI), el 75 % de los profesionales sí realiza el ejercicio de traducción inversa en su vida profesional. Los porcentajes de volumen de trabajo serían los siguientes: el 29 % de los traductores declara que la TI supone menos de un 10 % de su volumen de trabajo, para un 10 % las traducciones a una lengua extranjera constituye menos de un cuarto de los encargos, para un 14 % representaría un alrededor de un tercio y el 17 % admite que más de la mitad de sus traducciones son en dirección inversa. De todos los datos anteriores se puede deducir que el 25 % de los profesionales no desempeña en ningún momento traducciones inversas.<sup>3</sup> (Lozano 2011: 38)

En vista de los resultados podemos constatar que, independientemente del volumen de encargos de traducción inversa que reciba un traductor profesional, tres cuartas partes de los encuestados afirman haber realizado este tipo de tarea. Así pues, concluimos que la presencia de esta modalidad está a la orden del día en el mercado de la traducción, estemos de acuerdo o no con lo deontológico de su desempeño.

---

<sup>3</sup> El subrayado es añadido nuestro.

En lo que se refiere a nuestro segundo objetivo, las clases textuales, la encuesta remitida a diversos traductores preguntaba por los tipos de textos que habían recibido como encargo con mayor frecuencia. Antes de mostrar los resultados, queremos advertir que, tal y como expone Lozano en su trabajo, los estudios indican que, con respecto a años anteriores, en la actualidad se aprecia «un aumento en la diversificación de los tipos de traducción, es decir, no se habla solo de libros, prensa y textos técnicos, sino que a ellos se le suman la traducción institucional, comercial, jurada, de videojuegos, programas, etc.» (2002: 18). Esto subraya la necesidad de que los alumnos se familiaricen con la traducción en muy diversos ámbitos.

Pero, ¿qué clases textuales son las más demandadas? Si prestamos atención a la traducción directa, los cinco primeros puestos, por orden de frecuencia, los ocupan los siguientes tipos de textos: manuales de instrucciones de uso, páginas web, informes sobre productos, trabajos de investigación y cartas comerciales. En cuanto a la traducción inversa, los cinco más demandados son los siguientes: páginas web, traducción jurada, cartas comerciales, informes sobre productos, manuales de instrucciones de uso y artículos para revistas profesionales (estos dos últimos, empatados). A continuación mostramos los gráficos realizados por Lozano a partir de los resultados de las encuestas (2002: 57; 58):

¿Qué clase de textos traduce Ud. de una lengua extranjera al español?

traducción jurada	<b>22</b>	43%
cartas comerciales	<b>27</b>	53%
manuales de instrucciones de uso	<b>36</b>	71%
artículos para revistas profesionales	<b>31</b>	61%
anuncios para periódicos nacionales	<b>15</b>	29%
conferencias y ponencias	<b>26</b>	51%
licencias y patentes	<b>21</b>	41%



trabajos de investigación	<b>29</b>	57%
informes sobre productos	<b>34</b>	67%
folletos turísticos	<b>12</b>	24%
páginas web	<b>35</b>	69%
Other	<b>41</b>	80%

¿Qué clase de textos traduce Ud. del español a otra lengua extranjera?

traducción jurada	17	33%
cartas comerciales	17	33%
manuales de instrucciones de uso	13	25%
artículos para revistas profesionales	13	25%
anuncios para periódicos nacionales	5	10%
conferencias y ponencias	12	24%
licencias y patentes	4	8%
trabajos de investigación	11	22%
informes sobre productos	15	29%
folletos turísticos	7	14%
páginas web	19	37%
Other	24	47%

Es evidente, por tanto, que las páginas web tienen un peso muy importante en ambas modalidades de traducción, uno de los principales cambios que se han producido en el mercado en los últimos años. Lozano dice al respecto:

Hace 12 años, el peso de la traducción inversa de páginas web era mínimo, y el lugar principal estaba ocupado por las cartas comerciales, seguidas por la traducción jurada y los folletos turísticos. La rápida evolución de las tecnologías desde entonces ha propiciado un vuelco en el tipo de textos traducidos. Sin duda alguna, la localización tiene un papel más que destacado en el mercado de la traducción. (2002: 40)

¿Cómo podemos aplicar estos resultados a la enseñanza de lenguas extranjeras?

Las encuestas confirman, en primer lugar, lo que ya apuntábamos en apartados anteriores del presente trabajo: la L2 no puede limitarse a ser una lengua pasiva, lo que

confirma nuestro propósito de trabajar tanto las destrezas productivas como las receptivas con la misma insistencia. Si bien no contamos con un estudio del mercado de la interpretación, la modalidad de interpretación bilateral también pone de relieve la necesidad de que las destrezas orales en la L2 se refuercen de igual modo, tanto la de comprensión como la de expresión. En segundo lugar, creemos que los ejercicios de comprensión y redacción habituales en la enseñanza general de idiomas no son lo suficientemente provechosos para los alumnos de Traducción e Interpretación, sino que éstos deberían comenzar a familiarizarse con las clases textuales más habituales dentro de su profesión. A tenor de los resultados de las encuestas, éstas incluirían los manuales de instrucciones de uso, las páginas web, las cartas comerciales o los informes sobre productos, entre otros. De este modo, los alumnos entrarían en contacto con el vocabulario, estructura y fórmulas habituales de diversos tipos de textos a los que muy probablemente se enfrentarán en asignaturas sucesivas de la carrera y, a largo plazo, en su futuro profesional.

#### **3.4. Estudio analítico de la experiencia de los alumnos (Encuesta)**

Para concluir este apartado y antes de exponer unos objetivos concretos para la asignatura, queremos presentar un estudio que hemos realizado tras encuestar a 127 alumnos del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca. El propósito de nuestra encuesta es analizar cómo se imparten las asignaturas de 1ª Lengua Extranjera I y II (propias del primer curso de la carrera), así como recoger las impresiones y sugerencias de los alumnos. De este modo, tendremos también en cuenta su opinión a la hora de hacer nuestra propuesta y no nos basaremos únicamente en fuentes teóricas. Hemos decidido encuestar a estudiantes de los cuatro cursos de la carrera, porque nos pareció interesante comparar las sugerencias de quienes acaban de

comenzar con las de aquellos que han pasado ya por la mayoría de las asignaturas y han podido ir comprobando cuáles son sus carencias y sus puntos fuertes. En la encuesta también pedíamos que nos indicaran cuál era su primera lengua extranjera, si bien hemos optado por no tener en cuenta esta variable porque no pretendemos comparar cómo imparte cada docente esta asignatura, sino la impresión global de los alumnos. En cuanto a la fecha del estudio, decidimos remitir las encuestas en mayo para que los participantes pudieran hacer un balance final de la asignatura, del curso o incluso de la carrera, en el caso de los estudiantes de cuarto. Las preguntas consistían principalmente en seleccionar una o varias opciones, si bien algunas eran de respuesta abierta; los apartados del cuestionario eran los siguientes<sup>4</sup>:

1. ¿Con qué frecuencia tu profesor se expresaba durante las clases en la lengua extranjera (L2)?
2. ¿Con qué frecuencia los alumnos os expresabais durante las clases en la L2?
3. ¿Con qué frecuencia tu profesor organizaba actividades específicas para trabajar la expresión oral en la L2?  
¿Podrías mencionar brevemente en qué consistían algunas de las actividades que recuerdes?
4. ¿Con qué frecuencia tu profesor organizaba actividades específicas para trabajar la comprensión oral en la L2?
5. ¿Con qué frecuencia tratabas aspectos culturales del país o los países donde se habla la L2 durante las clases?
6. ¿Con qué frecuencia recibías explicaciones de gramática?  
¿Cómo eran dichas explicaciones?

---

<sup>4</sup> Ver anexo I para consultar el cuestionario completo.

7. ¿Recibiste explicaciones relacionadas con el manejo de fuentes documentales durante dichas clases (diccionarios, glosarios, bases de datos, corpus, etc.)?  
En caso de que sí, ¿qué tipo de fuentes tratasteis en concreto?
8. ¿Traducíais algunos de los contenidos al español durante las clases?  
En caso de que sí, ¿qué tipo de contenidos?
9. ¿Con qué clases textuales trabajaste durante las clases?
10. ¿Consideras que deberías haber trabajado más alguna de las cuatro destrezas (comprensión o expresión oral, comprensión o expresión escrita)? ¿Cuáles?
11. ¿Tienes sugerencias sobre lo que deberían haber incluido estas asignaturas?  
¿Has echado algo en falta?

Pasaremos ahora a analizar las respuestas obtenidas, deteniéndonos a comparar los datos de los distintos cursos allí donde consideremos que se ha recogido una diferencia significativa de porcentajes.<sup>5</sup>

En primer lugar, y como suponíamos desde un principio, observamos que la tendencia general es que las asignaturas que son objeto de este estudio **se impartan en la lengua extranjera**: el 74% de los alumnos afirma que el profesor se expresaba siempre en la L2 durante las clase y un 21% señala que casi siempre. Más adelante analizaremos qué contenidos se expresaban en la lengua materna.

En cuanto a la **lengua en la que se expresaban los alumnos** durante las clases, vemos que los porcentajes se reducen ligeramente, quizá por lo que señalan algunos alumnos: aunque en teoría debían emplear siempre la L2, casi nunca lo ponían en práctica. No obstante, sigue imperando la tendencia de expresarse en la L2: el 46%

---

<sup>5</sup> Ver anexo II para consultar los porcentajes y gráficas detallados.

afirma que lo hacía siempre; el 30%, casi siempre y el 18%, con frecuencia. Es interesante comparar estos resultados con los obtenidos al preguntarles por la destreza o destrezas que les habría gustado trabajar más (pregunta número diez), pues muchos se decantan por la expresión oral (un 54%, como veremos después con más detalle). No obstante, ellos mismos afirman al responder a la tercera cuestión que el profesor organizaba con frecuencia (46%) o casi siempre (31%) actividades específicas para trabajar la expresión oral en la L2. Sólo el 13% señala que éste casi nunca lo hacía.

Aquí nos hemos detenido también a preguntarles por algunas de las **actividades que recordaran** haber realizado para ejercitar esta destreza. La gran mayoría menciona que se les pedía sintetizar *podcasts*, artículos o explicaciones del profesor para luego presentar su resumen ante el resto de sus compañeros. Esta tarea nos parece verdaderamente útil e interesante porque constituye una muy buena preparación para las clases de interpretación, principalmente la modalidad de consecutiva, donde resulta de extrema importancia saber extraer la información principal de un texto oral. No obstante, cabe señalar que muchos alumnos indican que les gustaría no haber realizado este ejercicio de forma tan esporádica, teniendo en cuenta que el examen final de la asignatura consta de un apartado similar. Otras actividades señaladas por la mayoría son los debates en torno a algún tema de actualidad, las exposiciones orales preparadas previamente sobre un tema específico (de nuevo varios indican que les habría gustado hacer más de una), expresar la opinión sobre un tema candente o que se tratara en algún artículo de prensa que hubieran leído previamente, dialogar con el compañero o corregir los ejercicios en voz alta. Aquí creemos que es interesante tener en cuenta las sugerencias proporcionadas en la pregunta once para saber con qué otras actividades les gustaría haber trabajado esta destreza.

En la cuarta pregunta, hemos estudiado la **frecuencia con la que se ejercitaba la comprensión oral** en clase a través de actividades específicas diseñadas para tal fin: de nuevo la frecuencia es elevada (el 38% indica que casi siempre y el 47%, con frecuencia). En cuanto al porcentaje de alumnos que desearían haber trabajado más esta destreza, éste es del 20%, considerablemente más bajo que el que se decantaba por la expresión oral.

También nos interesaba saber qué importancia se le daba durante las clases a los **aspectos culturales** de los países donde se habla la L2, conocimientos clave para los traductores e intérpretes. El 46% indica que con frecuencia, seguido de un 32 % que marca casi nunca y un 15% que se decanta por casi siempre. Creemos que esta división de opiniones se debe a que algunos alumnos consideran que este aspecto se abordaba simplemente al leer textos o escuchar grabaciones sobre noticias, sucesos, personajes, etc. de algún país determinado, mientras que otros sólo han tenido en cuenta explicaciones del profesor más específicas o los encargos relacionados con investigar algún aspecto concreto del país. Cabe señalar, no obstante, que una de las sugerencias más comunes recogidas en la pregunta once es la de abordar más a menudo y con más detalle la cultura de los países donde se habla la L2.

La siguiente cuestión gira en torno a las **explicaciones de gramática** durante la asignatura, pues nos interesaba conocer la importancia que le conceden los docentes a las mismas. Los alumnos de los cursos superiores, tercero y cuarto, se inclinan más por las opciones de «siempre» (39% y 41% para cada curso) y «casi siempre» (42% y 50%); los de primero y segundo no le dan tanto peso a este aspecto, por lo que los mayores porcentajes los encontramos en «con frecuencia» (38% y 50% para cada curso) y en «casi siempre» (33% y 42%). Esto puede deberse a que la impresión de los alumnos ha

cambiado con el tiempo y recuerdan con más claridad las explicaciones gramaticales que otro tipo de actividades o quizás a que la metodología de los docentes haya cambiado en los últimos años y hayan decidido restar protagonismo a esta clase de contenidos. Con todo, se deduce que la gramática sigue estando bastante presente en estas asignaturas, por lo que nos llama la atención que en el apartado de sugerencias, sean varios los alumnos que escriben que les habría gustado profundizar más en ella.

En el segundo apartado de la sexta pregunta, pedíamos a los encuestados que especificaran **cómo recibían las explicaciones de gramática**, marcando todas las opciones que consideraran convenientes. Si bien el 79% indica que se impartían en la L2, el 32% también señala que el docente recurría a la lengua materna. Asimismo incluimos la opción «c. Eran contrastivas (buscabais equivalencias de las estructuras gramaticales en español).», pues nos parece una técnica interesante para los estudiantes de Traducción e Interpretación, ya que serviría para ir estableciendo paralelismos entre L1 y L2; el porcentaje de encuestados que la marcaron sólo es del 21%. Las opciones *d* y *e* servían para concluir si las explicaciones eran de tipo deductivo (primero se abordaba la teoría y luego su aplicación práctica) o inductivo (primero se veía su aplicación, luego se impartía la explicación). Los resultados mostraron claramente la preponderancia del tipo deductivo, con un 67%, frente al 23% del tipo inductivo. Finalmente, la opción *f* permitía a los alumnos aportar algún otro rasgo que consideraran relevante y que no hubiéramos incluido nosotros; sólo un 9% la marcó, la mayoría para expresar que había pocas explicaciones de gramática y que muchas de ellas se realizaban sin profundizar demasiado y sólo cuando surgía la necesidad de aclarar algún punto que resultara confuso.

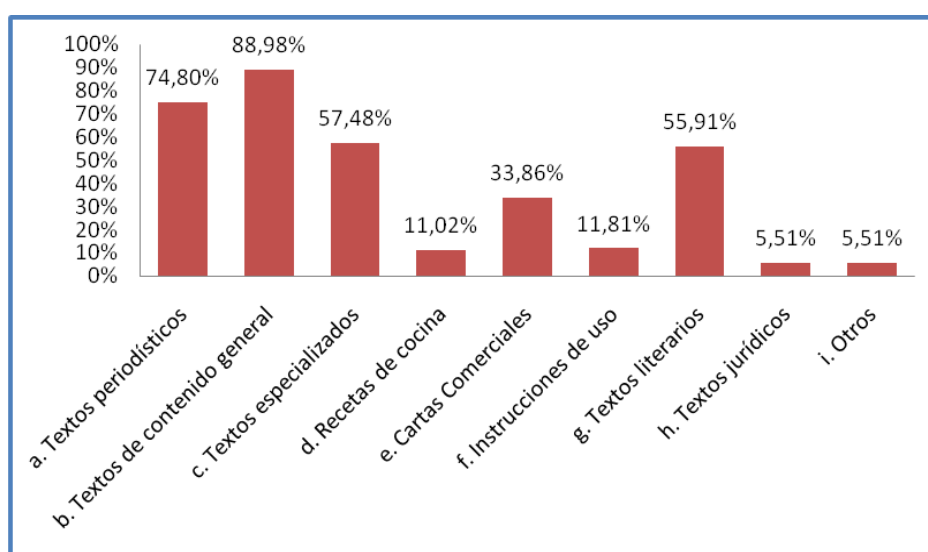
En el apartado 3.2 del presente trabajo hablábamos de las subcompetencias del traductor que deberían estimularse a lo largo de la carrera y entre ellas incluíamos la *subcompetencia documental*. Por esta razón, decidimos preguntar si los encuestados recibieron explicaciones relacionadas con el **manejo de fuentes documentales** como diccionarios, glosarios, bases de datos, etc. Los resultados reflejan unos porcentajes muy ajustados (59% que marca «Sí», frente a un 41% que señala «No»), lo que quizás significa que las explicaciones no fueron muy extensas y por eso muchos no las tuvieron en cuenta a la hora de responder a esta cuestión. En el segundo apartado de la pregunta, les pedíamos que nos especificaran la **clase de fuentes** que habían tratado en clase, entre las que predominaron claramente los diccionarios monolingües y los glosarios, seguidos de corpus y gramáticas. Además, varios estudiantes hablaron de haber tenido que elaborar un glosario de un tema específico, actividad muy útil y relacionada con la subcompetencia documental, si bien es cierto que en la asignatura de Terminología (tercer curso) se realiza una tarea similar y en mayor profundidad. También nos parece muy relevante que varios encuestados comenten que simplemente se les recomendó encarecidamente el uso de algunas fuentes, pero que no se profundizó en su uso para sacarles el máximo provecho, lo que consideramos que habría sido de gran utilidad. No obstante, nos sorprendió en cierta medida que nadie mencionara en el apartado de sugerencias que se incluyeran explicaciones exhaustivas sobre el uso de diccionarios y otras fuentes, quizás porque no son realmente conscientes de las ventajas que esto habría tenido o porque consideran que lo han ido aprendiendo por sí mismos.

En la octava cuestión, preguntábamos si se **traducían ciertos contenidos al español y de qué tipo**, algo que cabría plantearse al encontrarnos en una Facultad de Traducción. El 69% respondió afirmativamente frente al 31% que lo negó. De entre los



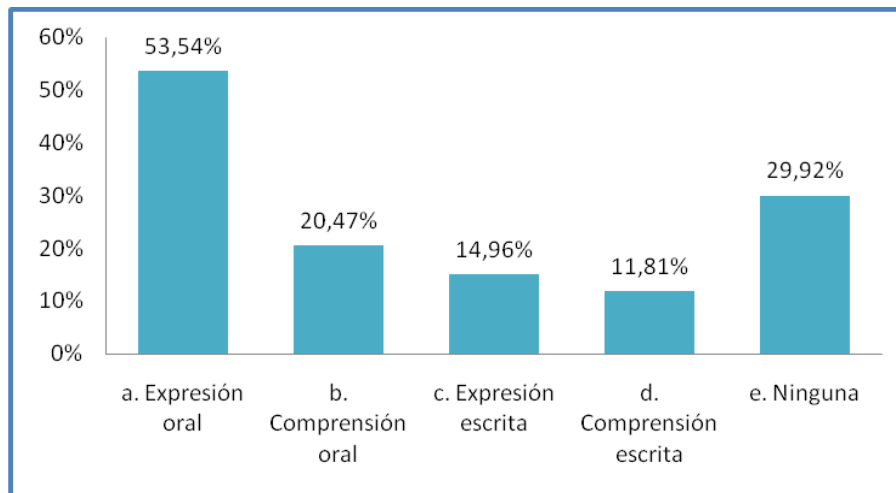
primeros, el 72% especificó que traducían los términos que no comprendían; el 43%, ciertas estructuras gramaticales; y el 20%, que realizaban traducciones a vista. El 17% recurrió a la opción «d. Otros» para concretar principalmente que la traducción no era una práctica frecuente y que sólo recurrían a ella cuando algunas expresiones, términos o colocaciones eran especialmente complejos. En general se deduce que los profesores están habituados a recurrir a la traducción hacia la lengua materna, aunque es posible que sea más bien para hacerse entender en situaciones complejas y puntuales, y no tanto por empezar a ejercitar esta tarea que luego se aborda en un buen número de asignaturas más específicas de Traducción.

A continuación nos interesamos por las **clases textuales** con las que los alumnos trabajaron durante la asignatura, sin especificar si trabajaron con ellas la comprensión o la expresión escritas. Este punto está muy relacionado con el apartado 1.5., en el que analizábamos la situación del mercado y las clases textuales a las que más se enfrentan los traductores profesionales en su día a día. Por esta razón, decidimos insertar entre las opciones que ofrecíamos como respuestas posibles algunos de los géneros que Lozano incluía en su propio cuestionario (2002: 54). Las respuestas que obtuvimos, fueron las siguientes:



Vemos, pues, que si bien los textos de contenido general son muy habituales, también comienzan a introducirse textos especializados (en inglés, por ejemplo, son frecuentes las lecturas del periódico *The Economist*). Los textos periodísticos son asimismo muy recurrentes, lo que nos parece muy interesante ya que aportan abundante información cultural, al igual que los textos literarios y las recetas de cocina, los primeros más habituales que los segundos, como cabe esperar por tratarse de un género tan enriquecedor y amplio. Las cartas comerciales, las instrucciones de uso y los textos jurídicos son algunos de los géneros más frecuentes según el estudio de Lozano, si bien aquí no cuentan con porcentajes muy elevados, probablemente porque se consideren clases textuales que deberían abordarse únicamente en las asignaturas propiamente de traducción. Con respecto a la opción «i. Otros», se han mencionado los textos turísticos, los textos con contenido político y social, y los anuncios, aunque como vemos, el porcentaje es muy bajo. Si relacionamos esta pregunta con las sugerencias recopiladas en la número once, vemos que son pocos los que desearían haber trabajado con un mayor número de clases textuales. Algunos en cambio, sugieren que habría sido positivo incluir una lectura obligatoria de un texto literario en el programa de la asignatura.

A continuación, y acercándonos ya al final de este apartado, queremos relacionar algunas de las cuestiones anteriores con la número diez, en la que se pregunta a los alumnos por las **destrezas que deberían haber trabajado más** desde su punto de vista. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:



Queda patente, por lo tanto, que la expresión oral es aquella en la que menos diestros se sienten los alumnos de la carrera con gran diferencia; es *vox pópuli* además, que esto es algo frecuente también en otros ámbitos del aprendizaje de lenguas extranjeras, como la enseñanza secundaria o las Escuelas Oficiales de Idiomas. Las posibles causas las esbozan ya muchos encuestados en sus comentarios: quizás los grupos sean demasiado numerosos para que todos puedan participar con la frecuencia que desearían (sobre todo, en el itinerario de inglés como lengua B). Llama la atención que el porcentaje de alumnos de tercero que seleccionan la expresión oral es bastante más elevado aún (71%), quizás porque es cuando comienzan las asignaturas de interpretación, donde las destrezas orales son más necesarias que en cualquier otra, y los estudiantes se sienten más inseguros. En cuanto al resto de destrezas, sus porcentajes globales como vemos son notablemente más bajos que en lo que se refiere a la expresión oral. Los alumnos de cuarto, sin embargo, son quienes más consideran que deberían haberlas trabajado en mayor profundidad, quizás porque es el curso que supone más retos para ellos y porque hace ya varios años que no acuden a clases de lengua extranjera propiamente dichas. Con todo, no debemos desdeñar que hay un

elevado porcentaje (30%) de estudiantes que han quedado satisfechos con cómo se trabajan las cuatro destrezas.

Finalmente, abordaremos el apartado de **sugerencias** haciendo un resumen de las más generalizadas. Además de aquellas que ya hemos venido mencionado (tratar más aspectos culturales o incluir más gramática y lecturas obligatorias), queremos incidir en la gran cantidad de propuestas relacionadas con ejercitar en mayor grado la expresión oral; las más recurrentes son las siguientes: encuentros con nativos, más exposiciones orales, clases específicas semanales de conversación, mejor preparación del apartado oral del examen, grupos más reducidos para trabajar este aspecto y más participación por parte de los alumnos para coger soltura de cara a las asignaturas de interpretación. También son varios los que apuntan que les gustaría que la asignatura continuara en cursos superiores de la carrera. En cuanto a la comprensión oral, los participantes indican que sería positivo trabajar con materiales audiovisuales más diversos, así como con acentos y dialectos de más variada procedencia. Por último, también queremos incluir aquí los comentarios de quienes han quedado muy satisfechos con la asignatura y con el trato por parte de los docentes, y además consideran que su avance ha sido espectacular con respecto al inicio del curso.

#### **4. LOS OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA**

En los apartados anteriores hemos sentado, en primer lugar, unas bases teóricas sobre la enseñanza de la L2 generalizada, para después pasar a perfilar aquellos factores que influyen de forma específica en la didáctica dirigida a estudiantes de traducción e interpretación. Para concluir este trabajo, nos proponemos detenernos en aquellas

subcompetencias que deberían abordarse, en nuestra opinión, dentro de las asignaturas de lengua extranjera de la carrera de Traducción e Interpretación. Asimismo, haremos propuestas sobre cómo desarrollarlas en clase ateniéndonos a todo lo expuesto hasta ahora. En cuanto a la denominación de las subcompetencias, tomaremos como referencia principal los modelos de Kelly y del proyecto EMT, puesto que consideramos que el primero es una propuesta mejorada del expuesto por Gile, quizás ya algo obsoleto y demasiado general para nuestro propósito.

Las subcompetencias que proponemos como objetivos de la asignatura son, evidentemente, la *lingüística y textual*, y también la *intercultural* y la *documental*.

#### **4.1. Subcompetencia lingüística y textual**

Como hemos venido exponiendo, traductores e intérpretes no pueden limitarse a que sus lenguas extranjeras sean únicamente pasivas, puesto que es muy probable que, cuando accedan al mercado laboral, acaben enfrentándose a traducciones inversas o a interpretaciones bilaterales e incluso hacia una lengua extranjera. Por esta razón, es necesario incidir de igual modo tanto en la comprensión como en la producción de textos orales y escritos.

La palabra «texto» también resulta clave para su formación, puesto que éstos siempre van a trabajar con el nivel supraoracional de la lengua, y no con oraciones y palabras aisladas. Por ello, y adoptando un enfoque comunicativo (véase el apartado 2, en el que exponíamos los diversos métodos de enseñanza y sus aspectos positivos), defendemos el trabajo con textos reales que cuenten con una intención comunicativa y que ejemplifiquen el uso que hacen los hablantes nativos de su propia lengua. No obstante y como dice Roiss (pendiente de publicar), «el camino es largo y habrá que

hacer “paradas” que sirvan para analizar determinados temas», como son la gramática, el léxico, la pronunciación o la ortografía.

En cuanto a cómo ejercitar las destrezas escritas (comprensión y expresión), coincidimos con el método comunicativo en que la mejor forma de trabajarlas es que se analicen de antemano las estructuras y vocabulario propios de cada clase textual, así como sus convenciones estilísticas, para que después los alumnos sean capaces de producir ellos mismos textos similares. También nos parece interesante realizar previamente análisis textuales para detectar el sentido e implicaciones del texto, los elementos pragmáticos, su macroestructura, la variante y el registro lingüísticos empleados, etc. Las clases textuales deberían abarcar, entre otras, algunas de las más frecuentes según el estudio de mercado que exponíamos en el apartado 3.3. También defendemos la inclusión de textos periodísticos y literarios, puesto que pueden aportar gran cantidad de información cultural.

Por lo que respecta a las destrezas orales (comprensión y expresión), queremos tener en cuenta las sugerencias de los alumnos obtenidas a través de la encuesta. Proponemos ejercitar la comprensión oral escuchando materiales de diversa naturaleza para que los estudiantes se familiaricen con acentos de distinta procedencia. Las grabaciones podrían aprovecharse para que los alumnos realicen de continuo y no sólo esporádicamente resúmenes y exposiciones de los mismos en la L2 y ante la clase, con vistas a prepararles para las asignaturas de interpretación. También nos parece apropiado que se organicen debates o exposiciones orales en las que se active el uso de vocabulario nuevo y se fije a base de emplearlo repetidamente en contexto, como propone el método directo.

En cuanto a la gramática, al encontrarnos en un nivel de C1- C2, ésta ya no ha de contar con tanto protagonismo, aunque tampoco creemos que deba dejarse de lado. Una forma interesante de abordarla sería a partir de las dificultades que vayan surgiendo al trabajar las diversas destrezas. Asimismo, si el profesor considerara que algunos puntos merecen un detenimiento especial o los alumnos así lo solicitaran, podrían organizarse actividades enfocadas a ejercitar la gramática y no tanto la comunicación, como sugería el método audio-oral. También el método tradicional nos parece que se podría aplicar en cierto modo al estudio de la gramática para establecer paralelismos entre estructuras en la L1 y la L2.

#### **4.2. Subcompetencia intercultural**

Aunando las perspectivas de Kelly y del proyecto EMT, proponemos que se inculquen los valores, mitos, percepciones, creencias y estereotipos de las culturas pertinentes, así como su representación en los textos. También incluimos aquí conocer las formas de interacción de las comunidades, así como saber identificar y recrear diferentes variedades lingüísticas y registros. Como decíamos, trabajar con textos literarios, periodísticos y otros materiales, incluidos los audiovisuales, puede ser útil para aportar información cultural de un país, como datos históricos, situación política, personajes célebres, folclore, celebraciones, etc. Asimismo, creemos conveniente trabajar con materiales que sean reflejo de distintos registros y dialectos, con el fin de que los alumnos se acostumbren a las variantes de pronunciación, léxico, etc.

Es posible que abarcar con tanta profundidad esta subcompetencia no sea posible dado el número de horas de las que consta la asignatura de Lengua Extranjera, por lo que quizás sería interesante incluir en el Plan de Estudios alguna optativa en la que se trataran con mayor detenimiento tales aspectos.

### 4.3. Subcompetencia documental

Puesto que aquí el área de especialidad que más nos atañe es la lengua, consideramos fundamental que se enseñe al alumno a aprovechar al máximo fuentes documentales enfocadas a resolver sus dudas lingüísticas. Con esto queremos decir que es insuficiente limitarse a recomendarle el uso de fuentes fiables que puedan serle de utilidad en el futuro, debido a lo que subrayan Roiss y Zimmermann en uno de sus artículos refiriéndose en concreto al diccionario bilingüe:

La confianza en su conocimiento del mundo en relación con el diccionario bilingüe le ciega al alumno, de tal manera que se pone en riesgo la correcta interpretación de la información ofrecida en el diccionario [...]. Si bien es cierto que, en numerosos casos, su consulta le lleva a soluciones correctas y adecuadas, su falta de conocimientos, sin embargo, le impide sacar el mayor provecho posible del diccionario consultado. (Roiss y Zimmermann, 2009: 308)

Así pues, creemos que es fundamental que los alumnos consigan lo que las autoras proponen con respecto a los diccionarios bilingües, aunque extrapolándolo a otras fuentes documentales: emplearlas siguiendo las indicaciones de uso, adquirir experiencia en la utilización de diferentes obras concretas, «explotar plenamente el valor utilitario» de las mismas y «ser consciente de sus límites» (Roiss y Zimmermann, 2009: 309). Si bien no nos detendremos aquí a sugerir una serie de actividades concretas con las que se podría explotar la subcompetencia documental, sí que propondremos algunas obras que podrían tratarse en la asignatura de Lengua Extranjera (nos hemos centrado únicamente en el inglés a la hora de proporcionar los ejemplos): diccionarios bilingües e insistencia en el uso cada vez mayor de los monolingües, tanto en papel como en línea (Collins Cobuild Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English, Websters Online Dictionary); gramáticas; bases de datos en línea (Termcat,



Termium Plus); páginas web de consulta a otros usuarios (Proz) o corpus lingüísticos (Corpus of Contemporary American English).

## **5. CONCLUSIÓN**

Como adelantábamos en la introducción de este trabajo, la didáctica tradicional de la L2 para estudiantes de Traducción e Interpretación es insuficiente, puesto que su principal objeto de estudio no es la lengua en profundidad, como sería el caso de lingüistas y filólogos. Lo que se persigue es que los alumnos aprendan a emplearla en la comunicación y que desarrollen una sensibilidad especial hacia los textos, tanto orales como escritos. Sin embargo, los métodos en la enseñanza de idiomas general pueden aportar interesantes propuestas con las que conseguir nuestros objetivos. Si bien a priori el método comunicativo es aquel que se encuentra más próximo a nuestro enfoque por tener en consideración la intención comunicativa, el contexto y la pragmática, elementos fundamentales para la labor del traductor y del intérprete, también podemos tomar los aspectos positivos de otros métodos, dejando de lado aquellos con los que no estemos de acuerdo.

Para determinar cuáles son los rasgos que nos podrían resultar más provechosos y cómo trasladarlos a las asignaturas de 1ª Lengua Extranjera, ha sido fundamental tener en cuenta una serie de factores, como el hecho de que los alumnos de la titulación de la Universidad de Salamanca ya han cumplido unos requisitos previos antes de acceder, entre los que se encuentra contar con un nivel de B2 en su primera lengua extranjera. Por supuesto, una vez determinado cuál es el punto de partida de los estudiantes, también es necesario conocer hacia qué meta dirigirse: el desarrollo de una serie de

subcompetencias traductoras. Si bien la subcompetencia lingüística y textual es, evidentemente, la que ocupará un lugar central en las asignaturas de enseñanza de la L2, creemos que las subcompetencias intercultural y documental también habrían de abordarse durante estas clases.

Para fijar nuestros objetivos, nos han resultado de gran utilidad dos estudios. Por un lado, el análisis del mercado de la traducción nos ha confirmado que el trabajo con clases textuales debe ocupar una posición dominante y nos ha permitido identificar cuáles son aquellas a las que se enfrentan los traductores con más asiduidad. Por otro lado, la encuesta remitida a alumnos de Traducción e Interpretación nos ha servido para conocer cómo se imparten las asignaturas de Primera Lengua Extranjera en la Universidad de Salamanca y cuál es la opinión de los estudiantes al respecto. Así, hemos extraído dos conclusiones principales a partir de ésta: en primer lugar, la expresión oral es la destreza en la que les habría gustado incidir más y, en segundo lugar, las subcompetencias cultural y documental no tienen protagonismo suficiente en estas asignaturas.

Finalmente, consideramos que sería de gran utilidad e interés diseñar una serie de actividades concretas con las que cumplir los objetivos aquí propuestos. No obstante, dados los límites en la extensión de este trabajo, dejaremos abierta esta posibilidad a estudios futuros relacionados con la materia.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, Elisa; PAREDES SUÁREZ, Gemma. 2004. «Fachspezifischer DaF-Unterricht». En: DOMÍNGUEZ, María José; LÜBKE, Barbara; MALLO, Almudena (eds). *El alemán en su contexto español. Deutsch im spanischen Kontext: Actas IV Congreso de la Federación de Asociaciones de Germanistas y Profesores de Alemán de España (FAGE)*. Santiago de Compostela, p. 77-88.
- BERENGUER, Laura. 1996. «Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción». En: HURTADO ALBIR, Amparo (ed). *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, p. 9-29.
- BERLITZ, Maximilian Delphinus. 1890. *Método Berlitz, para la enseñanza de idiomas modernos. Parte española. Por M. Berlitz. Con la colaboración del Señor Florentino Martínez*. Nueva York: Berlitz.
- BLOOMFIELD, Leonard. 1942. *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- BORRUECO ROSA, María. 2005. *La especificidad de la enseñanza del alemán como lengua extranjera aplicada al ámbito del turismo*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.
- BREHM, Justine. 1996. «La enseñanza de lengua B». En: HURTADO ALBIR, Amparo (ed). *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, p. 175-181.
- DELISLE, Jean. 1988. *An interpretive approach*. P. Logan y M. Creery (trads.). Ottawa: University of Ottawa Press.
- EMT EXPERT GROUP. 2009. *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication* [en línea]. Bruselas [Consulta: 2 de

mayo de 2013]. Disponible en Web:

<[http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key\\_documents/emt\\_comp\\_etences\\_translators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_comp_etences_translators_en.pdf)>.

EUROPEAN COMMISSION. s.d. *European Master's in Translation (EMT)* [en línea].

Comisión Europea [Consulta: 2 de mayo de 2013]. Disponible en Web:

<[http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_en.htm)>.

FRIES, Charles Carpenter. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

GILE, Daniel. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.

KELLY, Dorothy. 2002. «Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular». *Puentes*, N° 1, enero 2002, p. 9-20.

LOZANO, Cristina. 2011. *El estudio de mercado sobre la traducción en España*. Trabajo de Grado en Traducción e Interpretación defendido en la Universidad de Salamanca el 20 de junio de 2011.

MACKENZIE, Rosemary. 1998. «The place of language teaching in a quality-oriented translator's training programme». En: MALMKJAER, Kirsten (ed). *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St Jerome, p. 15-19.

ROISS, Silvia. (pendiente de publicar). «El enfoque procesual y la competencia traductora. Dos ejes centrales para la mejora de destrezas formativas en la clase de lengua extranjera para traductores e intérpretes».

ROISS, Silvia. 2001. «El mercado de la traducción inversa en España. Un estudio estadístico». *Herméneus. Revista de Traducción e Interpretación*, N° 3, 2001, p. 397-408.

- ROISS, Silvia; ZIMMERMANN, Petra. 2009. «El desarrollo de subcompetencias del traductor aprendiz en el uso del diccionario bilingüe». En: GARCÍA PLATERO, Juan Manuel; CASTILLO CARBALLO, M<sup>a</sup> Auxiliadora (Coord.). *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, p. 303-324.
- SÁNCHEZ, Aquilino. 1997. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Alcobendas (Madrid): Sociedad General Española de Librerías.
- SAUVEUR, Lambert. 1874. *Introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionary*. Boston (Designed to accompany «Causeries avec mes enfants»).
- TABA, Hilda. 1962. *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt.
- TYLER, Ralph. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. New York, Harcourt.

## ANEXO I

### ENCUESTA PARA ALUMNOS DE TeI EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Este cuestionario anónimo va dirigido a todos los alumnos de Traducción e Interpretación que hayan cursado las asignaturas de **PRIMERA LENGUA EXTRANJERA I y II** en la Facultad de Traducción y Documentación de **Salamanca**. Los resultados finales se analizarán y se tendrán en cuenta para la elaboración de un Trabajo de Fin de Grado sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Muchas gracias por tu colaboración.

**¿Cuál es tu primera lengua extranjera?:** \_\_\_\_\_

**¿En qué año cursaste las asignaturas PRIMERA LENGUA EXTRANJERA I y II?** \_\_\_\_\_

Rodea con un círculo tu respuesta. Ten en cuenta que las siguientes preguntas hacen referencia únicamente a las clases de **PRIMERA LENGUA EXTRANJERA I y II**:

1. **¿Con qué frecuencia tu profesor se expresaba durante las clases en la lengua extranjera (L2)?**  
a. Nunca    b. Casi nunca    c. Con frecuencia    d. Casi siempre    e. Siempre
  
2. **¿Con qué frecuencia los alumnos os expresabais durante las clases en la L2?**  
a. Nunca    b. Casi nunca    c. Con frecuencia    d. Casi siempre    e. Siempre
  
3. **¿Con qué frecuencia tu profesor organizaba actividades específicas para trabajar la expresión oral en la L2?**  
a. Nunca    b. Casi nunca    c. Con frecuencia    d. Casi todos los días    e. Todos los días

**¿Podrías mencionar brevemente en qué consistían algunas de las actividades que recuerdes?**

---

---

---

---

---

---

---

---

4. **¿Con qué frecuencia tu profesor organizaba actividades específicas para trabajar la comprensión oral en la L2?**  
a. Nunca    b. Casi nunca    c. Con frecuencia    d. Casi todos los días    e. Todos los días
5. **¿Con qué frecuencia tratabas aspectos culturales del país o los países donde se habla la L2 durante las clases?**  
a. Nunca    b. Casi nunca    c. Con frecuencia    d. Casi todos los días    e. Todos los días
6. **¿Con qué frecuencia recibías explicaciones de gramática?**  
a. Nunca    b. Casi nunca    c. Con frecuencia    d. Casi todos los días    e. Todos los días

**¿Cómo eran dichas explicaciones? Marca todas las opciones que consideres convenientes:**

- a. Se impartían en la L2.  
b. Se impartían en la L1.  
c. Eran contrastivas (buscabais equivalencias de las estructuras gramaticales en español).  
d. Primero tenía lugar la explicación de gramática, luego su aplicación práctica.  
e. Primero veáis la aplicación práctica de la gramática, luego tenía lugar la explicación.  
f. Otro rasgo que consideres relevante: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. **¿Recibiste explicaciones relacionadas con el manejo de fuentes documentales durante dichas clases (diccionarios, glosarios, bases de datos, corpus, etc.)?**  
a. Sí.  
b. No.

**En caso de que sí, ¿qué tipo de fuentes tratasteis en concreto?**

---

---

---

8. **¿Traducíais algunos de los contenidos al español durante las clases?**  
a. Sí.  
b. No.

**En caso de que sí, ¿qué tipo de contenidos?**

- a. Términos que no comprendíamos.
  - b. Ciertas estructuras gramaticales.
  - c. Traducción a vista de algunos textos.
  - d. Otros: \_\_\_\_\_
- 

**9. ¿Con qué clases textuales trabajaste durante las clases? Marca todas las opciones que consideres convenientes:**

- a. Textos periodísticos.
  - b. Textos de contenido general.
  - c. Textos especializados en alguna materia (ciencia, arte, economía, etc.).
  - d. Recetas de cocina.
  - e. Cartas comerciales.
  - f. Instrucciones de uso.
  - g. Textos literarios.
  - h. Textos jurídicos (demandas, testamentos, etc.)
  - i. Otros: \_\_\_\_\_
- 

**10. ¿Consideras que deberías haber trabajado más alguna de las cuatro destrezas (comprensión o expresión oral, comprensión o expresión escrita)? ¿Cuáles?**

---

---

---

---

**11. ¿Tienes sugerencias sobre lo que deberían haber incluido estas asignaturas? ¿Has echado algo en falta?**

---

---

---

---

---

---



## ANEXO II

Resultados detallados de las encuestas, clasificados por preguntas y cursos.

### 1. ¿Con qué frecuencia tu profesor se expresaba durante las clases en la lengua extranjera (L2)?

<u>Primero</u>	<u>Segundo<sup>6</sup></u>	<u>Tercero</u>	<u>Cuarto</u>
a. Nunca (0/55) <b>0%</b>	a. Nunca (0/12) <b>0%</b>	a. Nunca (0/38) <b>0%</b>	a. Nunca (0/22) <b>0%</b>
b. Casi nunca (1/55) <b>1,81%</b>	b. Casi nunca (0/12) <b>0%</b>	b. Casi nunca (0/38) <b>0%</b>	b. Casi nunca (0/22) <b>0%</b>
c. Con frecuencia (2/55) <b>3,63%</b>	c. Con frecuencia (0/12) <b>0%</b>	c. Con frecuencia (1/38) <b>2,63%</b>	c. Con frecuencia (1/22) <b>4,54%</b>
d. Casi siempre (9/55) <b>16,36%</b>	d. Casi siempre (4/12) <b>33,33%</b>	d. Casi siempre (7/38) <b>18,42%</b>	d. Casi siempre (7/22) <b>31,81%</b>
e. Siempre (43/55) <b>78,18%</b>	e. Siempre (8/12) <b>66,66%</b>	e. Siempre (30/38) <b>78,94%</b>	e. Siempre (13/22) <b>59,09%</b>
			NS/NC (1/22) <b>4,54%</b>

<b><u>Total</u></b>		
a. Nunca	(0/127)	<b>0%</b>
b. Casi nunca	(1/127)	<b>0,78%</b>
c. Con frecuencia	(4/127)	<b>3,15%</b>
d. Casi siempre	(27/127)	<b>21,25%</b>
e. Siempre	(94/127)	<b>74,02%</b>
NS/NC	(1/127)	<b>0,78%</b>

<sup>6</sup> El número de alumnos de segundo encuestados es tan sólo de 12 por tratarse del curso en el que la mayoría de ellos se encuentra en su estancia Erasmus. Así pues, no nos fue posible hacerle llegar la encuesta a una cifra mayor de estudiantes.

**2. ¿Con qué frecuencia los alumnos os expresabais durante las clases en la L2?**

<u>Primero</u>	<u>Segundo</u>	<u>Tercero</u>	<u>Cuarto</u>
a. Nunca (0/55) <b>0%</b>	a. Nunca (0/12) <b>0%</b>	a. Nunca (0/38) <b>0%</b>	a. Nunca (0/22) <b>0%</b>
b. Casi nunca (2/55) <b>3,63%</b>	b. Casi nunca (0/12) <b>0%</b>	b. Casi nunca (1/38) <b>2,63%</b>	b. Casi nunca (4/22) <b>18,18%</b>
c. Con frecuencia (12/55) <b>21,85%</b>	c. Con frecuencia (1/12) <b>8,33%</b>	c. Con frecuencia (8/38) <b>21,05%</b>	c. Con frecuencia (2/22) <b>9,09%</b>
d. Casi siempre (13/55) <b>23,63%</b>	d. Casi siempre (6/12) <b>50,00%</b>	d. Casi siempre (13/38) <b>34,21%</b>	d. Casi siempre (6/22) <b>27,27%</b>
e. Siempre (28/55) <b>50,90%</b>	e. Siempre (5/12) <b>41,67%</b>	e. Siempre (16/38) <b>42,11%</b>	e. Siempre (10/22) <b>45,45%</b>

**Total**

a. Nunca	(0/127)	<b>0%</b>
b. Casi nunca	(7/127)	<b>5,51%</b>
c. Con frecuencia	(23/127)	<b>18,11%</b>
d. Casi siempre	(38/127)	<b>29,92%</b>
e. Siempre	(59/127)	<b>46,46%</b>

**3. ¿Con qué frecuencia tu profesor organizaba actividades específicas para trabajar la expresión oral en la L2?**

<u>Primero</u>	<u>Segundo</u>	<u>Tercero</u>	<u>Cuarto</u>
a. Nunca (0/55) <b>0%</b>	a. Nunca (0/12) <b>0%</b>	a. Nunca (1/38) <b>2,63%</b>	a. Nunca (0/22) <b>0%</b>
b. Casi nunca (5/55) <b>9,09%</b>	b. Casi nunca (1/12) <b>8,33%</b>	b. Casi nunca (3/38) <b>7,89%</b>	b. Casi nunca (7/22) <b>31,82%</b>
c. Con frecuencia (25/55) <b>45,45%</b>	c. Con frecuencia (3/12) <b>25%</b>	c. Con frecuencia (20/38) <b>52,63%</b>	c. Con frecuencia (10/22) <b>45,45%</b>
d. Casi todos los días (18/55) <b>32,73%</b>	d. Casi todos los días (5/12) <b>41,67%</b>	d. Casi todos los días (12/38) <b>31,58%</b>	d. Casi todos los días (4/22) <b>18,18%</b>
e. Todos los días (7/55) <b>12,73%</b>	e. Todos los días (3/12) <b>25%</b>	e. Todos los días (2/38) <b>5,26%</b>	e. Todos los días (0/22) <b>0%</b>
			NS/NC (1/22) <b>4,54%</b>

<b><u>Total</u></b>		
a. Nunca	(1/127)	<b>0,79%</b>
b. Casi nunca	(16/127)	<b>12,60%</b>
c. Con frecuencia	(58/127)	<b>45,67%</b>
d. Casi todos los días	(39/127)	<b>30,71%</b>
e. Todos los días	(12/127)	<b>9,45%</b>
NS/NC	(1/127)	<b>0,79%</b>

**4. ¿Con qué frecuencia tu profesor organizaba actividades específicas para trabajar la comprensión oral en la L2?**

<u>Primero</u>	<u>Segundo</u>	<u>Tercero</u>	<u>Cuarto</u>
a. Nunca (0/55) <b>0%</b>	a. Nunca (0/12) <b>0%</b>	a. Nunca (0/38) <b>0%</b>	a. Nunca (0/22) <b>0%</b>
b. Casi nunca (5/55) <b>9,09%</b>	b. Casi nunca (2/12) <b>16,67%</b>	b. Casi nunca (1/38) <b>2,63%</b>	b. Casi nunca (1/22) <b>4,54%</b>
c. Con frecuencia (29/55) <b>52,73%</b>	c. Con frecuencia (5/12) <b>41,67%</b>	c. Con frecuencia (17/38) <b>44,74%</b>	c. Con frecuencia (9/22) <b>40,91%</b>
d. Casi todos los días (17/55) <b>30,91%</b>	d. Casi todos los días (3/12) <b>25%</b>	d. Casi todos los días (17/38) <b>44,74%</b>	d. Casi todos los días (11/22) <b>50%</b>
e. Todos los días (3/55) <b>5,45%</b>	e. Todos los días (2/12) <b>16,67%</b>	e. Todos los días (3/38) <b>7,89%</b>	e. Todos los días (0/22) <b>0%</b>
			NS/NC (1/22) <b>4,54%</b>

<u><b>Total</b></u>		
a. Nunca	(0/127)	<b>0%</b>
b. Casi nunca	(9/127)	<b>7,09%</b>
c. Con frecuencia	(60/127)	<b>47,24%</b>
d. Casi todos los días	(48/127)	<b>37,80%</b>
e. Todos los días	(8/127)	<b>6,30%</b>
NS/NC	(2/127)	<b>1,57%</b>

**5. ¿Con qué frecuencia tratabas aspectos culturales del país o los países donde se habla la L2 durante las clases?**

<u>Primero</u>	<u>Segundo</u>	<u>Tercero</u>	<u>Cuarto</u>
a. Nunca (1/55) <b>1,82%</b>	a. Nunca (1/12) <b>8,33%</b>	a. Nunca (1/38) <b>2,63%</b>	a. Nunca (0/22) <b>0%</b>
b. Casi nunca (13/55) <b>23,64%</b>	b. Casi nunca (3/12) <b>25%</b>	b. Casi nunca (18/38) <b>47,37%</b>	b. Casi nunca (6/22) <b>27,27%</b>
c. Con frecuencia (29/55) <b>52,73%</b>	c. Con frecuencia (7/12) <b>58,33%</b>	c. Con frecuencia (16/38) <b>42,11%</b>	c. Con frecuencia (7/22) <b>31,82%</b>
d. Casi todos los días (7/55) <b>12,73%</b>	d. Casi todos los días (1/12) <b>8,33%</b>	d. Casi todos los días (3/38) <b>7,89%</b>	d. Casi todos los días (8/22) <b>36,36%</b>
e. Todos los días (5/55) <b>9,09%</b>	e. Todos los días (0/12) <b>0%</b>	e. Todos los días (0/38) <b>0%</b>	e. Todos los días (1/22) <b>4,55%</b>

<b><u>Total</u></b>		
a. Nunca	(3/127)	<b>2,36%</b>
b. Casi nunca	(40/127)	<b>31,50%</b>
c. Con frecuencia	(59/127)	<b>46,46%</b>
d. Casi todos los días	(19/127)	<b>14,96%</b>
e. Todos los días	(6/127)	<b>4,72%</b>

### 6. 1. ¿Con qué frecuencia recibías explicaciones de gramática?

<u>Primero</u>	<u>Segundo</u>	<u>Tercero</u>	<u>Cuarto</u>
a. Nunca (0/55) <b>0%</b>	a. Nunca (0/12) <b>0%</b>	a. Nunca (0/38) <b>0%</b>	a. Nunca (0/22) <b>0%</b>
b. Casi nunca (7/55) <b>12,73%</b>	b. Casi nunca (0/12) <b>0%</b>	b. Casi nunca (2/38) <b>5,26%</b>	b. Casi nunca (1/22) <b>4,55%</b>
c. Con frecuencia (21/55) <b>38,18%</b>	c. Con frecuencia (6/12) <b>50,00%</b>	c. Con frecuencia (5/38) <b>13,16%</b>	c. Con frecuencia (1/22) <b>4,55%</b>
d. Casi todos los días (18/55) <b>32,73%</b>	d. Casi todos los días (5/12) <b>41,67%</b>	d. Casi todos los días (16/38) <b>42,11%</b>	d. Casi todos los días (11/22) <b>50,00%</b>
e. Todos los días (9/55) <b>16,36%</b>	e. Todos los días (1/12) <b>8,33%</b>	e. Todos los días (15/38) <b>39,47%</b>	e. Todos los días (9/22) <b>40,91%</b>

<b><u>Total</u></b>		
a. Nunca	(0/127)	<b>0%</b>
b. Casi nunca	(10/127)	<b>7,87%</b>
c. Con frecuencia	(33/127)	<b>25,98%</b>
d. Casi todos los días	(50/127)	<b>39,37%</b>
e. Todos los días	(34/127)	<b>26,77%</b>

**6. 2. ¿Cómo eran dichas explicaciones? (Marca todas las opciones que consideres convenientes)**

<u>Primero</u>		<u>Segundo</u>	
a. Se impartían en la L2. (45/55)	<b>81,82%</b>	a. Se impartían en la L2. (9/12)	<b>75%</b>
b. Se impartían en la L1. (17/55)	<b>30,91%</b>	b. Se impartían en la L1. (2/12)	<b>16,67%</b>
c. Eran contrastivas. (10/55)	<b>18,18%</b>	c. Eran contrastivas. (1/12)	<b>8,33%</b>
d. Primero la explicación, luego su aplicación. (32/55)	<b>58,18%</b>	d. Primero la explicación, luego su aplicación. (10/12)	<b>83,33%</b>
e. Primero la aplicación, luego la explicación. (12/55)	<b>21,82%</b>	e. Primero la aplicación, luego la explicación. (5/12)	<b>41,67%</b>
f. Otro rasgo relevante. (7/55)	<b>12,73%</b>	f. Otro rasgo relevante. (2/12)	<b>16,67%</b>
<u>Tercero</u>		<u>Cuarto</u>	
a. Se impartían en la L2. (27/38)	<b>71,05%</b>	a. Se impartían en la L2. (19/22)	<b>86,36%</b>
b. Se impartían en la L1. (11/38)	<b>28,95%</b>	b. Se impartían en la L1. (11/22)	<b>50,00%</b>
c. Eran contrastivas. (8/38)	<b>21,05%</b>	c. Eran contrastivas. (8/22)	<b>36,36%</b>
d. Primero la explicación, luego su aplicación. (26/38)	<b>68,42%</b>	d. Primero la explicación, luego su aplicación. (17/22)	<b>77,27%</b>
e. Primero la aplicación, luego la explicación. (7/38)	<b>18,42%</b>	e. Primero la aplicación, luego la explicación. (5/22)	<b>22,73%</b>
f. Otro rasgo relevante. (1/38)	<b>2,63%</b>	f. Otro rasgo relevante. (2/22)	<b>9,09%</b>

<b><u>Total</u></b>		
a. Se impartían en la L2.	(100/127)	<b>78,74%</b>
b. Se impartían en la L1.	(41/127)	<b>32,28%</b>
c. Eran contrastivas.	(27/127)	<b>21,26%</b>
d. Primero la explicación, luego su aplicación.	(85/127)	<b>66,93%</b>
e. Primero la aplicación, luego la explicación.	(29/127)	<b>22,83%</b>
f. Otro rasgo relevante.	(12/127)	<b>9,45%</b>

**7. ¿Recibiste explicaciones relacionadas con el manejo de fuentes documentales durante dichas clases (diccionarios, glosarios, bases de datos, corpus, etc.)?**

<u>Primero</u>		<u>Segundo</u>		<u>Tercero</u>		<u>Cuarto</u>	
a. Sí	(37/55) <b>67,27%</b>	a. Sí	(7/12) <b>58,33%</b>	a. Sí	(17/38) <b>44,74%</b>	a. Sí	(14/22) <b>63,64%</b>
b. No	(18/55) <b>32,73%</b>	b. No	(5/12) <b>41,67%</b>	b. No	(21/38) <b>55,26%</b>	b. No	(8/22) <b>36,36%</b>

<b><u>Total</u></b>		
a. Sí	(75/127)	<b>59,06%</b>
b. No	(52/127)	<b>40,94%</b>

**8. 1. ¿Traducíais algunos de los contenidos al español durante las clases?**

<u>Primero</u>		<u>Segundo</u>		<u>Tercero</u>		<u>Cuarto</u>	
a. Sí	(39/55) <b>70,91%</b>	a. Sí	(8/12) <b>66,67%</b>	a. Sí	(23/38) <b>60,53%</b>	a. Sí	(18/22) <b>81,82%</b>
b. No	(16/55) <b>29,09%</b>	b. No	(4/12) <b>33,33%</b>	b. No	(15/38) <b>39,47%</b>	b. No	(4/22) <b>18,18%</b>



<b><u>Total</u></b>		
a. Sí	(88/127)	<b>69,29%</b>
b. No	(39/127)	<b>30,71%</b>

## 8. 2. En caso de que sí, ¿qué tipo de contenidos?

<u>Primero</u>	<u>Segundo</u>
a. Términos que nos comprendíamos. (32/39) <b>82,05%</b>	a. Términos que nos comprendíamos. (6/8) <b>75,00%</b>
b. Ciertas estructuras gramaticales. (14/39) <b>35,90%</b>	b. Ciertas estructuras gramaticales. (5/8) <b>62,50%</b>
c. Traducción a vista de algunos textos. (7/39) <b>17,95%</b>	c. Traducción a vista de algunos textos. (1/8) <b>12,50%</b>
d. Otros (7/39) <b>17,95%</b>	d. Otros (0/8) <b>0%</b>
<u>Tercero</u>	<u>Cuarto</u>
a. Términos que nos comprendíamos. (13/23) <b>56,52%</b>	a. Términos que nos comprendíamos. (12/18) <b>66,67%</b>
b. Ciertas estructuras gramaticales. (11/23) <b>47,83%</b>	b. Ciertas estructuras gramaticales. (8/18) <b>44,44%</b>
c. Traducción a vista de algunos textos. (1/23) <b>4,35%</b>	c. Traducción a vista de algunos textos. (8/18) <b>44,44%</b>
d. Otros (6/23) <b>26,07%</b>	d. Otros (2/18) <b>11,11%</b>

<b><u>Total</u></b>		
a. Términos que no comprendíamos	(63/88)	<b>71,59%</b>
b. Ciertas estructuras gramaticales	(38/88)	<b>43,18%</b>
c. Traducción a vista de algunos textos	(17/88)	<b>19,32%</b>
d. Otros	(15/88)	<b>17,05%</b>

**9. ¿Con qué clases textuales trabajaste durante las clases? (Marca todas las opciones que consideres convenientes)**

Primero

a. Textos periodísticos.	(48/55)	<b>87,27%</b>
b. Textos de contenido general.	(50/55)	<b>90,91%</b>
c. Textos especializados en alguna materia (ciencia, arte, economía, etc.).	(46/55)	<b>83,64%</b>
d. Recetas de cocina.	(6/55)	<b>10,91%</b>
e. Cartas comerciales.	(22/55)	<b>40,00%</b>
f. Instrucciones de uso.	(8/55)	<b>14,55%</b>
g. Textos literarios.	(38/55)	<b>69,09%</b>
h. Textos jurídicos (demandas, testamentos, etc.)	(7/55)	<b>12,73%</b>
i. Otros.	(6/55)	<b>10,91%</b>

---

Segundo

a. Textos periodísticos.	(7/12)	<b>58,33%</b>
b. Textos de contenido general.	(9/12)	<b>75%</b>
c. Textos especializados en alguna materia (ciencia, arte, economía, etc.).	(4/12)	<b>33,33%</b>
d. Recetas de cocina.	(0/12)	<b>0%</b>
e. Cartas comerciales.	(4/12)	<b>33,33%</b>
f. Instrucciones de uso.	(1/12)	<b>8,33%</b>
g. Textos literarios.	(5/12)	<b>41,67%</b>
h. Textos jurídicos (demandas, testamentos, etc.)	(0/12)	<b>0%</b>
i. Otros.	(0/12)	<b>0%</b>

---

Tercero

a. Textos periodísticos.	(29/38)	<b>76,32%</b>
b. Textos de contenido general.	(34/38)	<b>89,47%</b>
c. Textos especializados en alguna materia (ciencia, arte, economía, etc.).	(16/38)	<b>42,11%</b>
d. Recetas de cocina.	(8/38)	<b>21,05%</b>
e. Cartas comerciales.	(13/38)	<b>34,21%</b>
f. Instrucciones de uso.	(6/38)	<b>15,79%</b>
g. Textos literarios.	(13/38)	<b>34,21%</b>
h. Textos jurídicos (demandas, testamentos, etc.)	(1/38)	<b>2,63%</b>
i. Otros.	(0/38)	<b>0%</b>

---

---

Cuarto

a. Textos periodísticos.	(11/22)	<b>50,00%</b>
b. Textos de contenido general.	(20/22)	<b>90,91%</b>
c. Textos especializados en alguna materia (ciencia, arte, economía, etc.).	(7/22)	<b>31,82%</b>
d. Recetas de cocina.	(0/22)	<b>0%</b>
e. Cartas comerciales.	(4/22)	<b>18,18%</b>
f. Instrucciones de uso.	(0/22)	<b>0%</b>
g. Textos literarios.	(15/22)	<b>68,18%</b>
h. Textos jurídicos (demandas, testamentos, etc.)	(0/22)	<b>0%</b>
i. Otros.	(1/22)	<b>4,55%</b>

---

**Total**

a. Textos periodísticos.	(95/127)	<b>74,80%</b>
b. Textos de contenido general.	(113/127)	<b>88,98%</b>
c. Textos especializados en alguna materia (ciencia, arte, economía, etc.).	(73/127)	<b>57,48%</b>
d. Recetas de cocina.	(14/127)	<b>11,02%</b>
e. Cartas comerciales.	(43/127)	<b>33,86%</b>
f. Instrucciones de uso.	(15/127)	<b>11,81%</b>
g. Textos literarios.	(71/127)	<b>55,91%</b>
h. Textos jurídicos (demandas, testamentos, etc.)	(7/127)	<b>5,51%</b>
i. Otros.	(7/127)	<b>5,51%</b>

**10. ¿Consideras que deberías haber trabajado más alguna de las cuatro destrezas (comprensión o expresión oral, comprensión o expresión escrita)?**

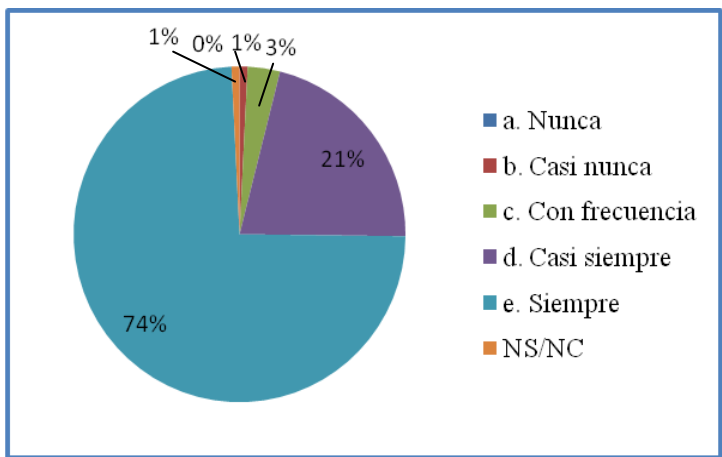
**¿Cuáles?**

<u>Primero</u>		<u>Segundo</u>	
a. Expresión oral (28/55)	<b>50,90%</b>	a. Expresión oral (2/12)	<b>16,66%</b>
b. Comprensión oral (7/55)	<b>12,72%</b>	b. Comprensión oral (3/12)	<b>25%</b>
c. Expresión escrita (6/55)	<b>10,90%</b>	c. Expresión escrita (1/12)	<b>8,33%</b>
d. Comprensión escrita (4/55)	<b>7,27%</b>	d. Comprensión escrita (3/12)	<b>25%</b>
e. Ninguna (21/55)	<b>38,18%</b>	e. Ninguna (5/12)	<b>41,66%</b>
<u>Tercero</u>		<u>Cuarto</u>	
a. Expresión oral (27/38)	<b>71,05%</b>	a. Expresión oral (11/22)	<b>50%</b>
b. Comprensión oral (10/38)	<b>26,31%</b>	b. Comprensión oral (6/22)	<b>27,27%</b>
c. Expresión escrita (6/38)	<b>15,78%</b>	c. Expresión escrita (6/22)	<b>27,27%</b>
d. Comprensión escrita (1/38)	<b>2,63%</b>	d. Comprensión escrita (7/22)	<b>31,81%</b>
e. Ninguna (6/38)	<b>15,78%</b>	e. Ninguna (6/22)	<b>27,27%</b>

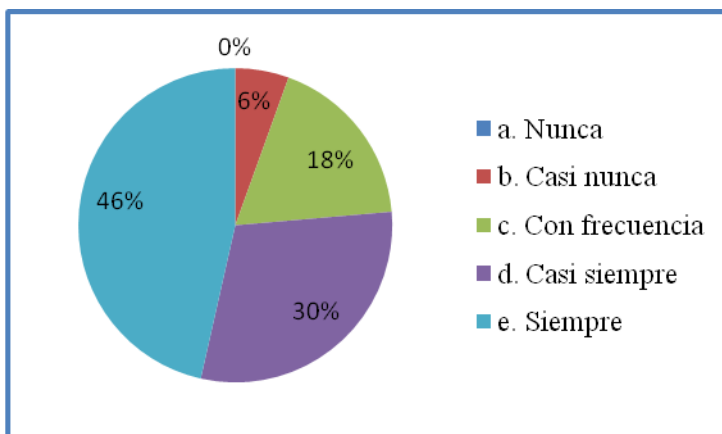
<b>Total (127)</b>		
Expresión oral	68/127	<b>53,54%</b>
Comprensión oral	26/127	<b>20,47%</b>
Expresión escrita	19/127	<b>14,96%</b>
Comprensión escrita	15/127	<b>11,81%</b>
Ninguna	38/127	<b>29,92%</b>

Resultados de las encuestas representados en forma de gráficos:

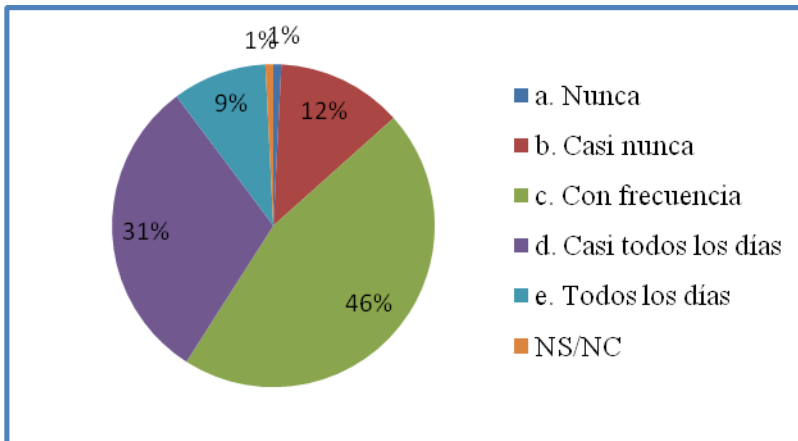
**1. El profesor se expresaba en la L2...**



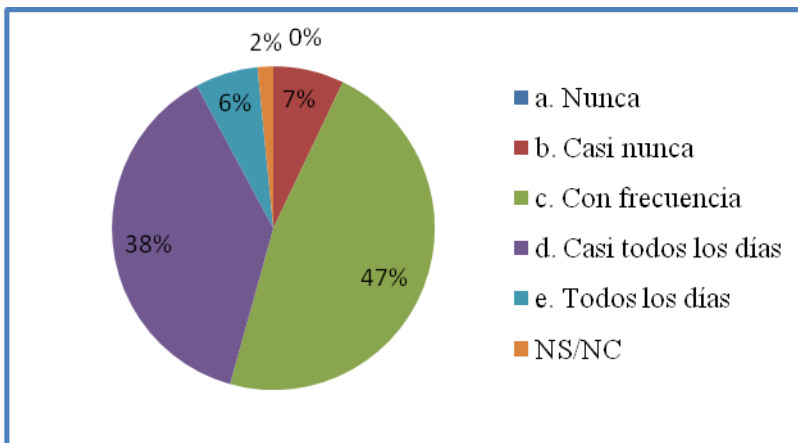
**2. Los alumnos se expresaban en la L2...**



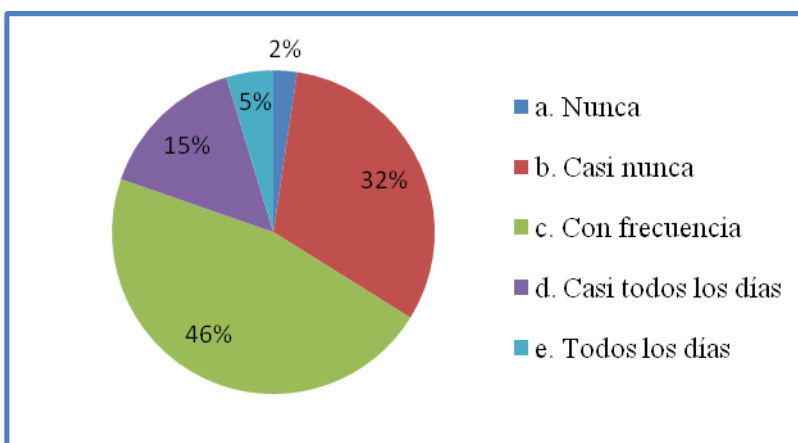
### 3. El profesor organizaba actividades para trabajar la expresión oral...



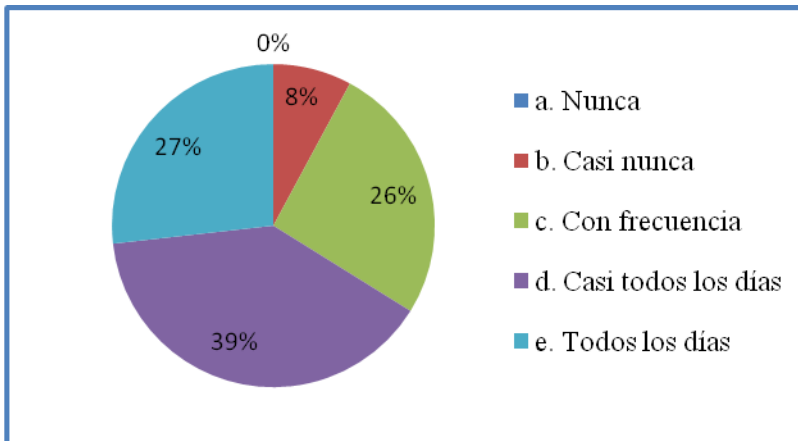
### 4. El profesor organizaba actividades para trabajar la comprensión oral...



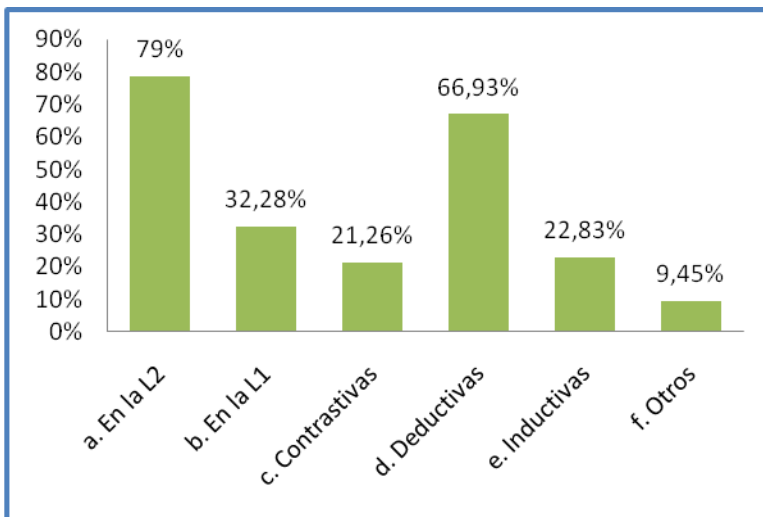
### 5. En clase se trataban los aspectos culturales del país o países de la L2...



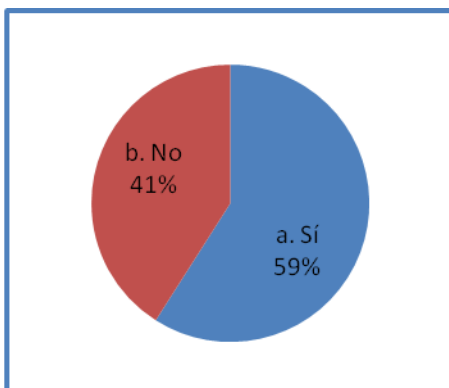
### 6.1. Las explicaciones de gramática tenían lugar...



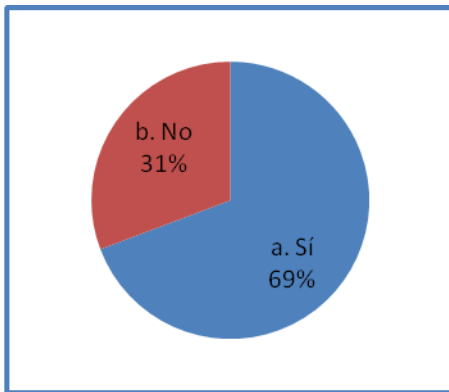
### 6.2. Las explicaciones de gramática eran...



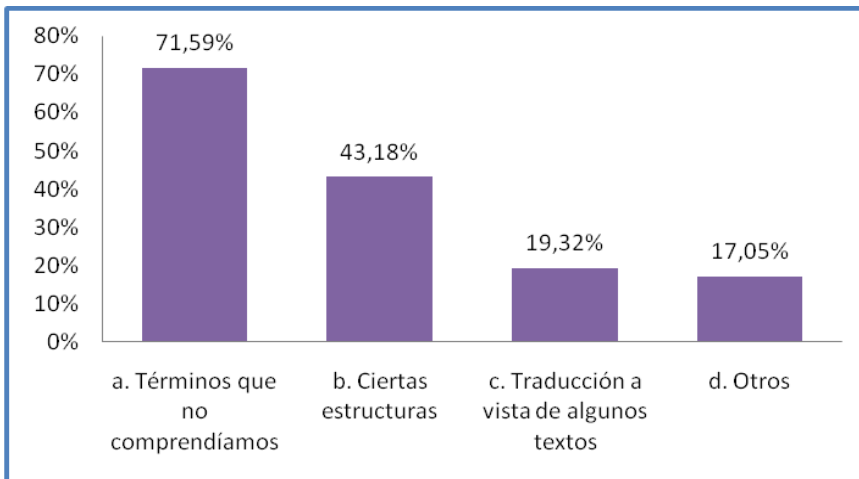
### 7. Se impartieron explicaciones sobre el manejo de fuentes documentales...



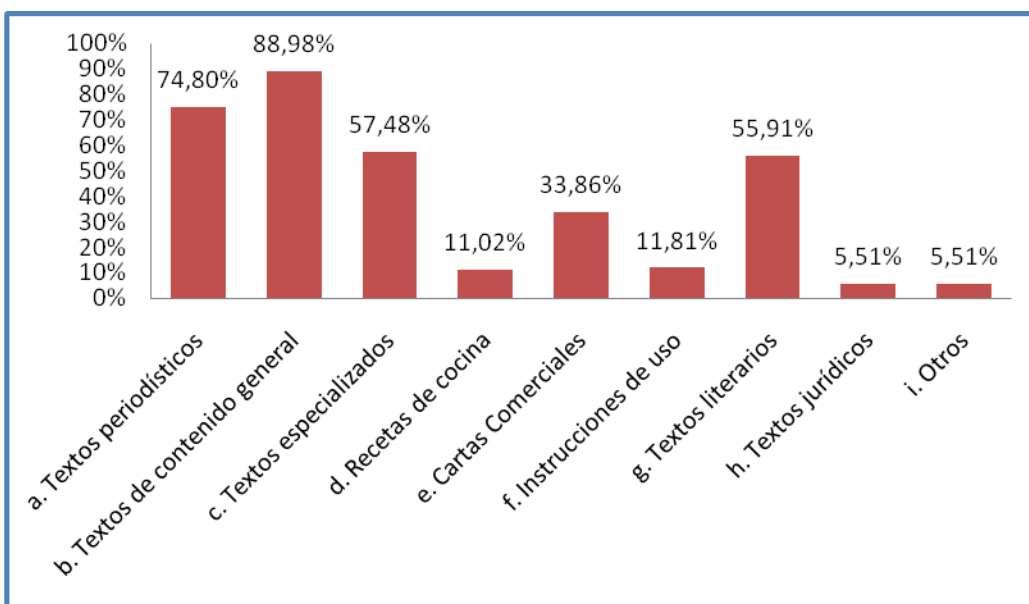
### 8.1. Se traducían algunos contenidos al español durante las clases...



### 8.2. Los contenidos que se traducían eran...



### 9. Las clases textuales con las que se trabajaba eran...





**10. Según los alumnos, la destreza que se debería haber trabajado más es...**

