



UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
"Formamos seres humanos para una cultura de Paz"
Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas

**LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA EN LAS CLASES DE LENGUAS
EXTRANJERAS PARA TRADUCTORES DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES Y LENGUAS MODERNAS DE LA UNIVERSIDAD
RICARDO PALMA**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN,
PRIMERA MENCIÓN: INGLÉS - CASTELLANO,
SEGUNDA MENCIÓN: ALEMÁN - CASTELLANO**

PRESENTADA POR:

BARBARA MARIELA CARRION URBISAGASTEGUI

LIMA, PERÚ

2019

**LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA EN LAS CLASES DE LENGUAS
EXTRANJERAS PARA TRADUCTORES DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES Y LENGUAS MODERNAS DE LA UNIVERSIDAD
RICARDO PALMA**

ASESORES Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESORAS:

Mag. Ana Cecilia Tello Álvarez

Mag. Sofía Francisca Lévano Castro

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación a los estudiantes de Traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mis padres por su apoyo desde el inicio de mis estudios hasta ahora, a mis asesoras de tesis por tenerme mucha paciencia y estar dispuestas siempre a resolver mis dudas.

ÍNDICE

PORTADA	I
LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS PARA TRADUCTORES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y LENGUAS MODERNAS DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA.....	I
TÍTULO II	
ASESORES Y MIEMBROS DEL JURADO	III
DEDICATORIA	IV
AGRADECIMIENTO	V
CAPÍTULO I.....	1
DISEÑO METODOLÓGICO.....	1
1.1. Formulación y definición del problema.....	1
1.1.1. Problema general	9
1.1.2. Problemas específicos.....	9
1.2. Justificación del estudio	9
1.3. Limitaciones del estudio	10
1.4. Objetivos.....	11
1.4.1. General.....	11
1.4.2. Específico	11
CAPÍTULO II:	12
MARCO TEÓRICO	12
2.1. Antecedentes del estudio	12
2.2. Bases teóricas.....	18
2.2.1. Didáctica de la traducción	18
2.2.2. Enseñanza de lenguas extranjeras para traductores	22
2.2.3. Traducción pedagógica	39
CAPÍTULO III	61
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	61
3.1. Tipo y nivel de investigación	61
3.2. Método de investigación	61
3.3. Población y muestra.....	62

3.4. Instrumento de recolección de datos	63
3.5. Validez y confiabilidad del instrumento	64
3.6. Procedimiento de recolección de datos.....	64
3.7. Técnica de análisis de datos	65
CAPITULO IV	66
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	66
4.1. Análisis de los datos.....	66
4.2. Interpretación de los resultados	98
4.3. Discusión.....	101
CONCLUSIONES	104
SUGERENCIAS.....	108
REFERENCIAS.....	109
ANEXOS	115
Anexo 1. Protocolo de encuesta	116

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Conocimiento sobre traducción pedagógica.....	66
Tabla 2 Potenciación de la competencia lingüística	67
Tabla 3 Competencia lingüística	67
Tabla 4 Comprensión auditiva	67
Tabla 5 Comprensión lectora	67
Tabla 6 Desarrollo de la contrastividad	67
Tabla 7 Reexpresión.....	68
Tabla 8 Conocimiento de teorías de traducción	68
Tabla 9 Competencia traductora	68
Tabla 10 Pensamiento crítico.....	68
Tabla 11 Competencia cultural	68
Tabla 12 Competencia estratégica.....	68
Tabla 13 Comprensión del sentido de las palabras.....	69
Tabla 14 Desarrollo del conocimiento temático.....	69
Tabla 15 Expresión oral	69
Tabla 16 Inferencia	69
Tabla 17 Interiorización de recursos de expresión	69
Tabla 18 ¿Es beneficiosa la implementación de la traducción pedagógica?	70
Tabla 19 Aumento de la competencia lingüística	70
Tabla 20 Desarrollo de comprensión lectora.....	70
Tabla 21 Desarrollo del conocimiento de las diferencias lingüísticas en ambas lenguas .	70
Tabla 22 Introducción a la traducción	71
Tabla 23 Ampliación de vocabulario	71
Tabla 24 Contacto directo con la lengua.....	71
Tabla 25 Enseñanza más realista.....	71
Tabla 26 Mejor calidad de traducción	71
Tabla 27 Rapidez mental	71
Tabla 28 Reducción del tiempo de explicación	72
Tabla 29 Alumno se enfrenta a la lengua extranjera	72
Tabla 30 Capacitación continua del docente.....	72
Tabla 31 Concientización de enseñanza.....	72
Tabla 32 Desarrollo de técnicas de traducción.....	72
Tabla 33 Toma de notas.....	72
Tabla 34 Actividades no atractivas para los alumnos.....	73
Tabla 35 Aumento de la dependencia del diccionario	73
Tabla 36 Escaso o nulo conocimiento en traducción por parte del alumno	73
Tabla 37 Nivel bajo de la lengua extranjera por parte del alumno	73
Tabla 38 Alumnos suelen pensar primero en la lengua materna.....	74
Tabla 39 Falta de capacitación del docente Falta de capacitación del docente.....	74
Tabla 40 Gran inversión de tiempo.....	74
Tabla 41 La traducción se puede usar como una herramienta pedagógica	74
Tabla 42 La traducción no forma parte de la competencia lingüística.....	75
Tabla 43 La traducción pedagógica mejora la habilidad verbal	76
Tabla 44 La traducción pedagógica afecta el tiempo para realizar otras actividades	76
Tabla 45 Ampliación del vocabulario en la lengua extranjera	77
Tabla 46 Los ejercicios de traducción solo se aplican en la formación de traductores	77
Tabla 47 La traducción impide a los estudiantes pensar en la lengua extranjera	78

Tabla 48 La traducción pedagógica consolida las estructuras de la lengua extranjera.....	78
Tabla 49 Producción de interferencias.....	79
Tabla 50 La traducción pedagógica causa confusión en cuanto a las correspondencias.	80
Tabla 51 La traducción pedagógica mejora la comprensión en la forma en la que trabajan las lenguas.....	80
Tabla 52 Los ejercicios de traducción ayudan a asociar la forma y el significado.....	81
Tabla 53 La traducción pedagógica no es funcional para la evaluación de las habilidades de la lengua.....	81
Tabla 54 La traducción pedagógica no se debe usar para medir los conocimientos adquiridos	82
Tabla 55 Se debe limitar el uso de la traducción pedagógica durante el aprendizaje de la LE.....	82
Tabla 56 Los ejercicios de traducción son recomendables en forma moderada para precisar los conocimientos durante el aprendizaje medio de la lengua extranjera.....	83
Tabla 57 La traducción desarrolla el estilo de escritura	84
Tabla 58 Desarrollo de conocimientos sobre las convenciones de escritura	84
Tabla 59 Contrastividad en cuanto a falsos amigos	85
Tabla 60 Contrastividad en cuanto a juegos de palabras.....	86
Tabla 61 Contrastividad en cuanto a expresiones idiomáticas.....	86
Tabla 62 Contrastividad en cuanto a sinónimos.....	87
Tabla 63 Contrastividad en cuanto a Tratamiento de no equivalencias en la lengua materna	87
Tabla 64 Evitar calcos	88
Tabla 65 Uso correcto de los mecanismos de coherencia y cohesión.....	89
Tabla 66 Utiliza otras actividades de mediación lingüística textual en clase.....	89
Tabla 67 Comparación lingüística.....	90
Tabla 68 Traducción de expresiones idiomáticas	90
Tabla 69 Traducción de oraciones	90
Tabla 70 Traducción de párrafos/textos	90
Tabla 71 Traducción de colocaciones.....	90
Tabla 72 Análisis textual	91
Tabla 73 Identificación de falsos amigos.....	91
Tabla 74 Reformulación	91
Tabla 75 Resumen de texto en lengua extranjera	91
Tabla 76 Shadowing	91
Tabla 77 Subrayado de palabras clave	91
Tabla 78 Toma de notas	92
Tabla 79 Traducción de canciones.....	92
Tabla 80 Traducción de sinónimos.....	92
Tabla 81 Traducción de palabras compuestas.....	92
Tabla 82 Traducción de grupos nominales	92
Tabla 83 Traducción explicativa.....	92
Tabla 84 Análisis sintáctico.....	93
Tabla 85 Es perjudicial el aprendizaje de la lengua extranjera mediante los patrones de la lengua materna	93
Tabla 86 Nunca había pensado en ello	93
Tabla 87 No poseo conocimientos suficientes sobre traducción.....	93

Tabla 88 Tiene como exigencia el conocimiento a nivel casi nativo de ambas lenguas ...	94
Tabla 89 No conozco la lengua materna de mis alumnos	94
Tabla 90 Concienciar a los alumnos de las diferencias entre ambos sistemas lingüístico	94
Tabla 91 Práctica de la expresión escrita.....	94
Tabla 92 Utiliza estas actividades para desarrollar la competencia traductora de los alumnos.....	95
Tabla 93 Considero que son efectivas para desarrollar la competencia lingüística	95
Tabla 94 Aceptación de los alumnos	95
Tabla 95 Aumento del vocabulario léxico en la lengua extranjera	95
Tabla 96 Utiliza la traducción explicativa (traducción de unidades léxicas, explicaciones en la lengua materna	95
Tabla 97 Idiomas	96
Tabla 98 Lengua materna	96
Tabla 99 Trabaja como traductor	96
Tabla 100 Tipo de traducción	97
Tabla 101 Formación académica en traducción.....	97

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación de tipo descriptivo y metodología cuantitativa, se busca identificar cuál es la percepción de los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas sobre las ventajas y desventajas de la traducción pedagógica en las clases de lenguas extranjeras para estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación. Para recoger las opiniones de los docentes, se realizó una encuesta a los docentes de lenguas extranjeras de la Facultad de Humanidades y Lenguas Extranjeras de la Universidad Ricardo Palma. Este tipo de información resulta interesante para crear un perfil del docente dentro de la facultad y el planteamiento de nuevos objetivos en las asignaturas de lenguas extranjeras, así como resaltar la importancia de la traducción no solo en los cursos especializados sino a lo largo de toda la carrera.

Palabras clave: Traducción pedagógica, enseñanza de lenguas extranjeras, lenguas extranjeras para traductores.

ABSTRACT

This is a descriptive research with a quantitative methodology, whose objective is to identify professors' point of view about the advantages and disadvantages of using pedagogical translation in foreign language classes for students in the Translation and Interpreting Program in the School of Humanities and Modern Languages at the Ricardo Palma University. In order to collect their opinion, a survey was conducted with foreign language professors of the School of Humanities and Modern Languages at the Ricardo Palma University. This type of information is relevant to develop a professor's profile in the School and to establish new objectives in foreign language classes, as to remark the importance of translation not only in specialized courses but also throughout the whole program.

Keywords: Pedagogical translation, foreign language teaching, foreign languages for translators.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación trata sobre las ventajas y desventajas de la aplicación de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores en la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma desde la perspectiva de los docentes, ya que son quienes dirigen y guían a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. La traducción pedagógica, como objeto de investigación, ha recorrido un tortuoso camino de innumerables críticas desde sus inicios con el uso de la traducción como metodología en el s. XVIII hasta nuestros tiempos. En tal sentido, muchos de los docentes e investigadores prefieren relegarla de los salones de clase y darle paso a métodos con mayor aprobación como el método natural o el método comunicativo. Dichas creencias y opiniones se ven reflejadas en los cursos de lenguas extranjeras de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de nuestra universidad, en donde no se difunde el uso de la traducción pedagógica. Los alumnos recién se aproximan a la traducción a partir del cuarto ciclo con el curso de Teoría de la Traducción y empiezan a emplearla en sexto ciclo con los talleres de Traducción sin conocer que ésta es una herramienta invaluable para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el primer capítulo denominado “Diseño metodológico”, formulamos y definimos la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma. Para plantear el problema de investigación, señalamos primero algunos de los argumentos a favor y las críticas de la traducción pedagógica, los

cuales nos ayudan a cuestionarnos las ventajas y desventajas de esta herramienta. A partir de este cuestionamiento, definimos el objetivo del presente trabajo de investigación: Identificar cuál es la percepción de los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas sobre los beneficios de la traducción pedagógica en las clases de lenguas extranjeras para estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación. De igual manera, nombramos los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, en donde podemos encontrar el método gramática-traducción, modelo que a pesar de no seguir vigente, permanece como paradigma negativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por último, hacemos mención al enfoque más influyente en la enseñanza de lenguas extranjeras: el enfoque comunicativo, junto con el enfoque traductológico, utilizado principalmente para la didáctica de la traducción. Para nuestra investigación, consideramos conveniente una metodología que mezcle ambos enfoques, dado que es necesario recordar que la traducción es una actividad comunicativa y que los estudiantes se están preparando para ser traductores.

En el segundo capítulo denominado “Marco teórico”, hacemos referencia a autores como Anna María D’Amore y Noemí Rubio Bobadilla (2013), Giuseppe Trovato (2012), Carmen Cuéllar Lázaro (2004), Carmen Gierden Vega (2003) y Virginia Rodríguez Rochette (1992), quienes investigan sobre la traducción pedagógica. Debido a que no hemos hallado investigaciones suficientes que traten sobre nuestro tema en específico, hemos detallado en “Bases teóricas”, los tres pilares de nuestra investigación: la didáctica de la traducción, la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, y la traducción pedagógica.

En el apartado “Didáctica de la traducción”, describimos someramente el proceso traductor y la formación académica en traducción para establecer la diferencia entre didáctica de la traducción y la traducción pedagógica, puesto que la primera se enfoca en la traducción como un fin y la segunda como un medio para alcanzar un objetivo, el aprendizaje de un idioma.

En el apartado “Enseñanza de lenguas extranjeras para traductores”, remarcamos la importancia de la lengua materna en la enseñanza de lenguas extranjeras para que el alumno vaya conociendo las diferencias que existen entre ambas lenguas durante las primeras etapas del proceso de aprendizaje hasta las más avanzadas en donde podemos emplear la traducción pedagógica. De igual manera, nombramos los objetivos tanto generales como específicos de la enseñanza de lenguas extranjeras con base en las investigaciones realizadas por Berenguer (1999), Brehm Cripps y Hurtado (1999, cit. Cerezo Herrera, 2013), Möller (cit. Cerezo Herrera, 2013) y Soriano (2014), en donde encontramos que uno de los objetivos en común es el desarrollo de la contrastividad, competencia que consideramos se puede desarrollar mediante ejercicios de traducción pedagógica, la cual busca concienciar a los alumnos sobre las diferencias entre ambas lenguas. Finalmente, dentro de este apartado, nombramos los tres elementos pedagógicos en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores: el docente, el alumno, y la progresión.

En el apartado “Traducción pedagógica”, describimos tanto el uso antiguo como moderno de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, el método gramática-traducción y la traducción como estrategia pedagógica, en donde evaluamos sus características y críticas, de tal manera que pudimos determinar en qué medida influyen las críticas del método gramática-traducción en la concepción que tienen los docentes sobre la traducción pedagógica. A partir de las críticas encontradas en los trabajos de García-Medall (2001), Rodríguez Rochette, V. (1992) Pegenaute (1996), Sánchez Iglesias (2009), Asquerino Egoscozábal (2015), Fernández (2014) y Zabalbeascoa (1990), quienes compilan argumentos presentados por Malmkjær, Stoddart, Danchev, Newson, Selinker, y los propios, pudimos crear la encuesta aplicada a los docentes de lenguas extranjeras de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma en donde rescatamos sus perspectivas con respecto a la traducción

pedagógica. De acuerdo con los resultados de las encuestas, decidimos añadir algunos ejercicios de traducción pedagógica encontrados en las investigaciones de Zabalbeascoa (1999), Malmkjaer (Escobar 2005), y Salgueiro Corrales (2013), quien recoge actividades propuestas por Hurtado Albir (1994), González Davies (2004); Delisle (1980); y Vermeiten, (2000), Asimismo, definimos los objetivos básicos de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, para así establecer la diferencia de objetivos entre la didáctica de la traducción y la traducción pedagógica, ya que genera confusión como indicamos anteriormente. Por último, establecimos los criterios que se deben tener en cuenta, tanto por parte del docente como del estudiante, antes de recurrir a los ejercicios de traducción pedagógica.

En el tercer capítulo nombrado “Metodología”, damos a conocer el tipo y nivel de investigación como cuantitativo y descriptivo, y los principales métodos que se utilizaron en la investigación: analítico, sintético, descriptivo y estadístico. De igual manera, detallamos el instrumento, es decir, la encuesta que formulamos a partir de los argumentos a favor y en contra de la traducción pedagógica valorados por los docentes, los cuales hemos detallado en el apartado “Traducción pedagógica”. Asimismo, describimos la muestra, que en este caso son los docentes de las áreas de alemán, chino, francés e inglés básico de la Facultad de Humanidades y Lenguas modernas. Por último, se confirma la validez de esta prueba.

En el cuarto capítulo nombrado “Análisis e interpretación de los datos”, presentamos los resultados de las encuestas realizadas a los docentes de lenguas extranjeras de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma. Aquí se muestran las preguntas de opinión realizadas, las valoraciones sobre las consideraciones sobre la aplicación de la traducción pedagógica para traductores, beneficios de la aplicación de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, información profesional del docente y la descripción de las actividades de traducción

pedagógica en el aula. Luego, contrastamos las ventajas y desventajas de la traducción pedagógica de acuerdo a la perspectiva de los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas con las características señaladas en el trabajo de Schäffner (1998, cit. Gomes Ferreira, 1999) junto con los principales argumentos a favor de la aplicación de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras presentados por Sánchez Iglesias (2009) quien reúne las críticas nombradas por Newson (1998), Malmkjær (1998), Danchev (1983) y por el autor mismo, así como los argumentos en contra en las investigaciones de Fernández Guerra (2014), quien señala las críticas propuestas por Vermes (2010); Pintado Gutiérrez (2012) quien cita a Stoddart (2000), y por último, los autores García-Medall (2001), Pegenaute (1996), Zabalbeascoa (1990) e Isabel Salgueiro Corrales (2013).

Finalmente, a pesar de que se puede considerar la traducción pedagógica como una actividad relacionada estrictamente con la traducción escrita, creemos que es posible utilizar la traducción pedagógica en las dos modalidades, escrita y oral. Ambos tipos de traducción se encargan de desarrollar ciertas habilidades de la lengua, por lo que es necesario tener en claro la herramienta correcta para alcanzar las metas planteadas. Como principal objetivo y sugerencia resulta importante incentivar la investigación en traducción pedagógica para contribuir a estudios sobre didáctica de traducción en nuestro medio, ya que es necesario contar con una metodología de enseñanza que responda a las particularidades de la formación de traductores.

CAPÍTULO I

DISEÑO METODOLÓGICO

1.1. Formulación y definición del problema

Después de finalizar las clases de lenguas extranjeras y comenzar los primeros talleres generales de traducción, me preguntaba por qué solo podíamos iniciar el ejercicio traductor en dichos talleres si el objetivo principal de la carrera es desarrollar esta competencia a lo largo de toda la carrera de Traducción e Interpretación.

Luego, empecé a cuestionarme qué requisitos debía tener un alumno para ingresar a una carrera de traducción, cuál es el perfil y qué aptitudes se desarrollaban durante los cinco años de la carrera. Esta duda nació cuando empezamos los talleres de traducción especializada, ya que pude observar que pocos alumnos alcanzaban el nivel lingüístico y cultural para afrontar la comprensión y, por tanto, la traducción de textos tan complejos. Debido a que es poco probable que el alumno cuente con un conocimiento previo de la combinación de lenguas extranjeras con la que va a trabajar, las actividades de traducción se postergan hasta el sexto ciclo. Los primeros ciclos se enfocan en desarrollar la competencia lingüística postergando la adquisición de la competencia traductora.

Previo a la adquisición de la competencia de traducción profesional se ubica la traducción pedagógica, una estrategia que nos ayudará como futuros traductores a entender el funcionamiento del proceso traductor en textos básicos, para después, poder enfrentarnos a la traducción de textos más complejos.

Estudios sobre traducción pedagógica abundan en la bibliografía internacional (Hernández, M. R., 1996; Rodríguez Rochette, V., 1992; Gierden Vega, C., 2003; Cuéllar Lázaro, C. 2004; D'Amore, A. M., Rubio Bobadilla, N., 2013; Trovato, G., 2012). Últimamente se ha evidenciado un renovado interés por los ejercicios de traducción en las clases de lenguas extranjeras, como podemos apreciar en las siguientes investigaciones: Ballester Casado, A., Chamorro Guerrero, M. (1991) en *La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas*; D'Amore, A. M., Rubio Bobadilla, N. (2013), *La traducción pedagógica y la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) en el siglo XXI*; García Castañón, J. M. (2014), *La traducción pedagógica en la enseñanza de español como lengua extranjera*; Gierden Vega, C. (2003), *La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE*; Hernández, M. R. (1996), *La traducción pedagógica en la clase de E/LE*; Toijala, T. (1999), *Las nuevas tecnologías y la traducción en la enseñanza de ELE*; Pegenaute, L. (1996), *La traducción como Herramienta Didáctica*; Trovato, G. (2012), *El papel de la traducción en la enseñanza del español a itálofonos: hacia algunas pautas orientativas y metodológicas*. De igual manera, existen autores quienes han escrito artículos sobre la didáctica de LE para traductores que tienen presente la traducción pedagógica, tales como Álvarez González, A. (2006), *Enseñanza de Lengua Extranjera y Enseñanza de la Traducción*; Andreu, M., Berenguer, L., Ferriz, C., Orero, P., Ripoli, O. (2003), *Bases para una cooperación internacional en la enseñanza de lenguas para traductores*; Berenguer, L. (1999), *Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras*, lo que nos lleva a preguntarnos por qué no se emplea esta estrategia de forma sistemática en el aprendizaje de lenguas extranjeras para traductores en la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma.

Entre los trabajos que resumen las críticas y argumentos a favor del empleo de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras encontramos a García-Medall (2001), Rodríguez Rochette, V. (1992) Pegenaute (1996), Sánchez Iglesias (2009), Asquerino Egoscóabal (2015), Fernández (2014) y Zabalbeascoa (1990), quienes compilan argumentos presentados por Malmkjær, Stoddart, Danchev, Newson, Selinker, y los propios.

En cuanto a los argumentos en contra de la aplicación de la traducción pedagógica, encontramos que se considera a la traducción como una habilidad independiente del resto de las habilidades que definen la competencia de la lengua, ocupa demasiado tiempo que podía dedicarse a la enseñanza del resto de las habilidades, solo es adecuada para la formación de traductores, evita que los estudiantes piensen en la lengua extranjera, produce interferencias, equivoca a los estudiantes al hacerles pensar que las expresiones en dos lenguas tiene una correspondencia única, y no es una manera apropiada de evaluar las habilidades de la lengua.

Por su parte, la mayoría de argumentos a favor del empleo de la traducción pedagógica son objeciones a las críticas de dicha actividad, por ejemplo: la traducción pedagógica se puede utilizar en todos los niveles, ayuda a asociar la forma y el significado, ayuda a que los alumnos aprenden que la traducción palabra por palabra no es siempre correcta y que a veces no hay equivalencia entre la LM y la LE, muestra a los estudiantes las similitudes y las diferencias entre los dos sistemas, incita a que los estudiantes presten atención a los errores, constituye una actividad contrastiva beneficiosa, ayuda a una mejor comprensión de la naturaleza de la lengua materna y la cultura propia de cada uno, constituye un medio y un enfoque más en la didáctica de lenguas extranjeras, y que la comunicación interlingüística sí es un acto comunicativo.

A continuación, presentamos brevemente las diferentes metodologías en la enseñanza de lenguas extranjeras que se han desarrollado desde el método gramática-traducción hasta el método comunicativo (Otero, 1998, pp. 419-426):

El método gramática-traducción se desarrolló entre los siglos XVIII y XIX con la enseñanza del latín, en donde los cursos de lenguas consideraban a la gramática como un fin en sí misma. Este método se enfocaba en el aprendizaje de reglas gramaticales de la lengua meta, el estudio de declinaciones, traducción y copia de oraciones descontextualizadas, y el uso de textos paralelos. En este método, la pronunciación carecía de importancia y se le prestaba poca atención a los aspectos comunicativos.

El método de aprendizaje natural fue desarrollado por Gouin, Sauveur y Berlitz a finales del siglo XIX, el cual buscaba desarrollar el principio de la interacción oral activa en la lengua meta y dejó de usar la comparación con la lengua materna. Asimismo, el aprendizaje de la gramática se realizaba de forma inductiva y se priorizaba la corrección de la pronunciación. Debido a que se aprende a través de la imitación, es decir, oír y repetir, se puede comparar este proceso de aprendizaje con la adquisición de la lengua materna. Si bien este método ayuda a que el estudiante acelere el aprendizaje del nuevo idioma al utilizar la lengua meta en todo momento, lingüistas británicos indican que no posee una solidez científica ni metodológica.

El método directo o método Berlitz fue aplicado y aprobado en Francia y Alemania. Se desarrolló a finales del siglo XIX e inicios del XX y por Estados Unidos con Sauveur y Maximilian Berlitz. Se caracterizó por la interacción oral en la lengua extranjera dejando de lado el análisis gramatical, es decir, el empleo del método inductivo. De igual manera, se enseñaba vocabulario nuevo a diario, se evaluaba el aprendizaje a través de preguntas y contestaciones, se corregía la pronunciación y la gramática, y las clases estaban compuestas por un número reducido de alumnos (atención individualizada y estudio intensivo)

El método audiolingual fue desarrollado por Charles Fries en 1950. Se caracterizó por privilegiar lo oral, utilizar diálogos y aprender estructuras contextualizadas. Usó de la lengua meta para impartir las clases, usó la mímica para reducir el uso la lengua materna. Se le daba importancia a la pronunciación; el análisis gramatical era inductivo, y se reforzaba el éxito.

El método situacional consideraba fundamental identificar la estructura de la lengua, priorizar lo oral antes que a lo escrito. Este método buscaba el dominio práctico por parte de los estudiantes de las cuatro habilidades básicas.

A continuación, se explicarán los métodos creados a partir de un enfoque humanista. Estos métodos presentan “una preocupación en lo que se refiere al alumno como centro del aprendizaje, con una teoría cognitivista de aprendizaje, priorizando el significado o buscando utilizar estrategias que motiven al aprendiz y que le permitan el desarrollo de su potencial”. (Otero, 1998, 421-426).

El método silencioso fue desarrollado por Caleb Gattegno, y formentaba el aprendizaje por descubrimiento y propone la obtención de independencia, autonomía y responsabilidad por parte del alumno. El docente estimula, mientras que el alumno permanece en silencio. El método es estructural pese a las innovaciones en presentación de materiales y el incentivo al aprendizaje por descubrimiento.

Por otro lado, nos encontramos con el enfoque comunicativo, cuyo objetivo principal era que el alumno logre una competencia comunicativa en la LE tanto en la parte oral como escrita. Dentro de este enfoque encontramos el método comunicativo, el cual se desarrolló a finales de 1960 y se caracterizó por el desarrollo de la lengua por la interacción, el uso de textos reales y la importancia de las experiencias personales de los estudiantes.

Los diversos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que han existido a lo largo de la historia compartían un rechazo hacia la gramática y, sobre todo, hacia el uso de la lengua materna. Los métodos anteriormente mencionados buscaban satisfacer las necesidades comunicativas de los estudiantes, quienes junto con los docentes mantenían la creencia de que el método gramática-traducción los alejaba de sus necesidades y objetivos. Dicha creencia se debe a que no se concebía la traducción como una actividad comunicativa, concepción que goza en la

actualidad. No obstante, el uso de la traducción todavía se maneja con recelo dentro de las clases de ELE.

En cuanto a los enfoques que originan posiciones encontradas con respecto a la aplicación de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, presentaremos dos de los enfoques más influyentes: el enfoque comunicativo y el enfoque traductológico.

Actualmente, los traductólogos de orientación comunicativa consideran a la traducción como un acto comunicativo que busca transmitir un mensaje a través de las barreras lingüísticas y culturales, en donde el traductor es comunicador que participa como receptor del TO y emisor del TM (Huang, 2013, p. 18). Generalmente, se cree que solo la traducción profesional constituye una actividad comunicativa, a comparación de la traducción pedagógica. Sin embargo, no podemos restarle comunicatividad a la traducción pedagógica por ser un medio, ya que los estudiantes de traducción se convierten en mediadores de la comunicación (Adarve Martínez, 2013, p. 18).

Para aplicar la traducción pedagógica como una eficaz herramienta didáctica dentro de un enfoque comunicativo, debemos tener en cuenta qué parámetros seguir para que una actividad sea considerada comunicativa. De acuerdo con Rod Ellis (1985, cit. Adarve Martínez, 2013, p. 18), tales actividades deben poseer un propósito comunicativo, crear un deseo de comunicación entre los estudiantes, contar con un mensaje que se desee comunicar, permitirle al estudiante emplear diversas variedades de la lengua y desarrollar dichas actividades por sí mismo.

De esta manera, si tenemos como premisa que la traducción es una actividad comunicativa y si consideramos los parámetros expuestos por Rod Ellis para aplicar la traducción pedagógica como una herramienta dentro de un enfoque comunicativo, aprobar o negar la traducción pedagógica desde un punto de vista comunicativo no dependerá del acto per se, sino del uso que los docentes hagan de la misma.

Asimismo, debemos aclarar que la actividad traductora se aplica no solo en la didáctica de la traducción en donde se emplean diferentes enfoques traductológicos para la traducción de textos de múltiples géneros, sino también en la enseñanza de lenguas extranjeras, materia de nuestra investigación, en donde la traducción pedagógica abarca actividades que consisten en una determinada etapa del proceso traductor. Dentro del enfoque traductológico encontramos dos enfoques: el enfoque funcionalista y el enfoque lingüístico.

La enseñanza de la traducción dentro de un enfoque funcionalista está basada en la realización de encargos de traducción simulados considerando las condiciones del encargo (Vermeer, 2001, cit. La Rocca, 2007, p. 30). Dentro de las propuestas didácticas, podemos mencionar a Nord (2009).

Dado que el funcionalismo se basa en la función de un texto o su aplicación en un determinado contexto, esta teoría establece que no existe una traducción absoluta o una equivalencia lingüística, dado que la traducción depende del contexto y de la función del texto, lo cual descarta cualquier creencia sobre un equivalente único para cada palabra, idea que ha generado numerosas críticas en contra de la aplicación de la traducción pedagógica. Asimismo, “el funcionalismo facilita la sistematización de problemas y procedimientos de traducción, el monitoreo del desarrollo del aprendizaje y la evaluación de las traducciones por medio del análisis textual y la función del texto terminal (Nord, 1991, cit. Escobar, 2007, p. 22)”. Si usamos como guía didáctica los principios del funcionalismo en la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras, les permitiremos a los estudiantes contextualizar las tareas de traducción y se les brindará las instrucciones, de esta manera, conocerán la utilidad del texto a traducir.

El segundo enfoque se ocupa tanto de la competencia comunicativa del traductor como de la competencia comunicativa de los estudiantes de lenguas extranjeras, ya que “cuando la enseñanza de lenguas extranjeras pasó a ser competencia de la lingüística, la lingüística también comenzó a ocuparse de la traducción (Pintado Gutiérrez, 2012, p. 27)”.

Desde el punto de vista de la lingüística contrastiva, la traducción le permite al estudiante acercar las estructuras lingüísticas distintas entre la lengua materna y extranjera, así como encontrar las posibles relaciones interlingüísticas entre ellas (Corbacho Sánchez, 2005, p. 38). Sin embargo, diversos estudios dedicados a la influencia de lengua materna en el aprendizaje de lenguas extranjeras toman como referencia las interferencias, las cuales conducen a un error o forma inapropiada de la lengua meta (Salgueiro Corrales, 2013, p. 69), lo cual nos lleva a cuestionar la relevancia de la presencia de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua extranjera, porque si bien nos ayuda a contrastar estructuras lingüísticas, también genera lo que se conoce como interferencias lingüísticas. Esta duda la resolveremos más adelante.

Luego de presentar estos dos enfoques, es importante tener presente la traducción pedagógica como una actividad comunicativa, puesto que la traducción es un acto comunicativo y la enseñanza de lenguas extranjeras tiene como objetivo es el desarrollar la habilidad comunicativa del alumno en la LE. Es por esto que consideramos que de acuerdo con los objetivos planteados por el docente y, dependiendo del tipo de actividad que se pretende realizar, se la puede enfocar desde una perspectiva funcionalista o lingüística.

Para poder diferenciar la traducción pedagógica como herramienta o actividad del método gramática traducción, y delimitar el enfoque que se le puede dar a la enseñanza de lenguas extranjeras, es necesario definir estos dos conceptos. El diccionario del Centro Virtual Cervantes define la metodología como “componente del currículo que se relaciona con los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos”, mientras que La Rocca (2007, p. 137) lo define como: “Un método es la realización práctica de un enfoque teórico, a través de la selección de una serie de procedimientos o técnicas coherentes con los objetivos del enfoque teórico y adecuados a la solución de los problemas encontrados”, a partir de lo que se entiende que al aplicar un método, se realiza un enfoque teórico. De igual manera, cuando hablamos de enfoque se desarrolla dentro del ámbito de las creencias, la formación y conocimientos actualizados del docente y sobre la concepción que este tiene sobre

la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje. Es por ello que para que los docentes apliquen un método adecuado de enseñanza, se sugiere que empleen un enfoque dirigido a la realización de los objetivos planteados.

Motivados por esta situación formulamos el siguiente problema de investigación:

1.1.1. Problema general

¿Cuál es la percepción de los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas sobre los beneficios de la traducción pedagógica en las clases de lenguas extranjeras para traductores?

1.1.2. Problemas específicos

- ¿Cuáles son las ventajas de la traducción pedagógica en las clases de lenguas extranjeras para estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación desde la perspectiva de los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma?
- ¿Cuáles son las desventajas de la traducción pedagógica en las clases de lenguas extranjeras para estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación desde la perspectiva de los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma?

1.2. **Justificación del estudio**

El presente trabajo de investigación pretende conocer las ventajas y desventajas de la implementación de la traducción pedagógica en las clases de lenguas extranjeras para traductores de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma. Mediante esta investigación se busca conocer la opinión de los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma sobre la traducción pedagógica, pues su visión sobre esta herramienta es clave para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje en las clases de lenguas extranjeras en caso esta se implemente.

De igual manera, se busca proporcionar información sobre las posibilidades de implementar esta estrategia a partir de la disposición de los docentes tanto en sus valoraciones como sus aptitudes. De este modo, y de acuerdo a los resultados del trabajo, se podría analizar la pertinencia de la traducción pedagógica en las clases de lenguas extranjeras.

Finalmente, contribuir a estudios sobre didáctica de traducción en nuestro medio, ya que es necesario contar con una metodología de enseñanza que responda a las particularidades de la formación de traductores en la Facultad Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma.

1.3. Limitaciones del estudio

Los trabajos de investigación de los que nos hemos servido son de corte descriptivo, en donde se detalla la naturaleza, características y ventajas de la traducción pedagógica y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, es limitada la cantidad de investigaciones sobre la aplicación de esta herramienta dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, y mucho menor es el acceso a cuestionarios que indiquen la opinión de los docentes sobre esta práctica en la formación de traductores.

Una de las principales dificultades que se tiene en torno a este estudio es que la traducción pedagógica presenta diferentes objetivos si se realiza desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras en general y de la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos, es decir para traductores.

Otra dificultad sería la diversidad de opiniones a favor y en contra que existe en torno a la traducción pedagógica, algunas ideas preconcebidas, otras por falta de información y falta de actualización. De esta forma, la capacidad de responder a las encuestas podría verse limitada.

1.4. Objetivos

1.4.1. General

Identificar cuál es la percepción de los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas sobre los beneficios de la traducción pedagógica en las clases de lenguas extranjeras para estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación.

1.4.2. Específico

- Conocer las ventajas de la traducción pedagógica en las clases de lenguas extranjeras para estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación desde la perspectiva de los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma.
- Conocer las desventajas de la traducción pedagógica en las clases de lenguas extranjeras para estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación desde la perspectiva de los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma.

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio

Por medio de revisiones documentales de fuentes impresas con versión digital casi en su totalidad, se pudo comprobar que la traducción pedagógica es tema de estudio desde hace más de quince años, en donde se busca revalidar la importancia de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. De igual manera, remarcan la necesidad de separar los objetivos de la traducción pedagógica de la traducción profesional. Sin embargo, a pesar del gran aporte que le dan a nuestra investigación en relación a la definición, uso y objetivos de la traducción pedagógica, estos estudios no cuentan con mayor información sobre el empleo de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras para estudiantes de traducción.

En el caso de Anna María D'Amore y Noemí Rubio Bobadilla (2013), las autoras pretenden demostrar la vigencia y pertinencia de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad en su artículo «*La traducción pedagógica y la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) en el siglo XXI*». Para ello, realizaron una investigación descriptiva-correlacional en la que compararon la aplicación de la traducción pedagógica en los cursos de Lectura de Inglés en la licenciatura de Filosofía y de Letras dentro del área de Humanidades en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Las autoras presentaron la sistematización del programa de lectura de inglés dividido en cuatro cursos incluidos en la malla

curricular a partir del quinto semestre de la licenciatura de letras. En el primer curso, el docente presenta el vocabulario y las estructuras gramaticales básicas, incluye textos cortos que reflejan temas de los otros cursos de la licenciatura y pone en práctica algunas técnicas de comprensión lectora. En el segundo curso, se les exige a los alumnos escribir resúmenes en español para despertar la consciencia lingüística mediante actividades de pre y poslectura. En el tercer curso, los alumnos ya se encuentran en un nivel intermedio alto y se les enseña a percibir los distintos estilos en la literatura, para ello el alumno debe poseer un conocimiento del lenguaje descriptivo y metafórico, además de conocer terminología sobre lingüística. Es aquí donde la traducción pedagógica toma mayor protagonismo. En el cuarto y último curso, se pretende que el alumno logre comprender textos tanto académicos y literarios. En este último curso, se ha implementado el taller de traducción inglés-español en donde se realizan análisis del texto y se llevan a cabo traducciones.

Si bien las autoras resaltan en el artículo la diferencia más importante entre ambas licenciaturas, puesto que el último curso de inglés de la licenciatura de letras fomenta la formación de traductores, mientras que el curso de inglés dentro de la licenciatura de filosofía promueve la lectura a través de la traducción. Debemos aclarar que ninguna de las dos licenciaturas se encarga de la formación profesional de traductores. Para concluir, las autoras llegaron a demostrar que la traducción pedagógica desempeña un papel imprescindible en la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, siempre se debe tener en consideración los propósitos específicos de cada situación pedagógica.

Giuseppe Trovato (2012) en su artículo «*El papel de la traducción en la enseñanza del español a itálofonos: hacia algunas pautas orientativas y metodológicas*» pretende afrontar la cuestión de la traducción entre dos lenguas afines como lo son el italiano y el español para abordar el papel que desempeña la traducción en la didáctica de lenguas extranjeras. El autor empleó como método de investigación el análisis crítico y realizó el análisis del libro *La traducción como herramienta para itálofonos* escrito por Carmen Solsona Martínez (2011, cit. Giuseppe Trovato, 2012), que tiene como objetivo hacer que los alumnos de la

lenguas extranjera adquieran una buena competencia lectora, ofrecer un análisis contrastivo entre el italiano y español, proporcionar referencias bibliográficas de diccionarios, hacer que los alumnos asimilen cómo aplicar las estrategias y despertar su espíritu crítico. De igual manera, cabe resaltar que Trovato, tanto como Solsona buscan despertar el espíritu traductor de los estudiantes ya que estos pueden llegar a ser traductores. No obstante, no dejan en claro si los estudiantes objetivo son en realidad estudiantes de traducción. Luego de terminar el estudio, concluyó que se debe alentar a los profesores a desarrollar una actitud crítica frente a su labor como docente y a adoptar un enfoque traductológico a la hora de planificar sus clases mediante actividades que afiancen las competencias lingüísticas de los alumnos.

Tanto en el caso de D'Amore y Rubio (2013) y Trovato (2012) se menciona la posibilidad que los alumnos de las clases de lenguas extranjeras evaluadas traduzcan en el futuro; sin embargo, la perspectiva que se le da a su investigación gira en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras con fines distintos a los de una licenciatura en traducción, lo cual hubiera sido provechoso para nuestra investigación.

Carmen Cuéllar Lázaro (2004) en su artículo «*Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas*» expone el nuevo papel que se le otorga a la traducción en el aprendizaje de lenguas bajo el enfoque comunicativo. Para ello realizó una investigación descriptiva-documental tomando como muestra once manuales actuales de enseñanza del español como lengua extranjera publicados entre 1995 y 2002. Luego de realizar el resumen analítico y comparar los resultados, Cuéllar llegó a las siguientes conclusiones: el alumno no debe traducir palabra por palabra, sino que debe traducir en el contexto, comparando los medios que emplea cada lengua para expresar una misma situación comunicativa. De igual manera, considera que el estudiante puede utilizar el metaaprendizaje como estrategia, es decir, puede reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, ya que es tan importante como la enseñanza dentro del aula, pues las actividades de traducción pedagógica mediante ejercicios de traducción ubicados en un contexto cotidiano y de fácil comprensión para el alumno

buscan fomentar la reflexión sobre qué estrategias aplicar al momento de traducir. Asimismo, señala que es necesario que los alumnos sean conscientes de las diferencias de la lengua extranjera en comparación con la lengua materna ya que éstas interfieren en el aprendizaje producto de las diferencias gramaticales y fonéticas, por lo que es menester del alumno aprender a resolverlas.

Tanto Cuellar (2004) como Trovato (2012) utilizan publicaciones sobre la enseñanza del español como lengua extranjera como objeto de análisis; sin embargo, luego del análisis, cada uno concluye que para la enseñanza de lenguas extranjeras se debe usar un enfoque distinto. Por una parte, tenemos a Trovato que sugiere un enfoque traductológico para la planificación de las clases, por otro lado, Cuellar sugiere un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. También encontramos a D'Amore y Rubio (2013), quienes a pesar de no señalar un enfoque sobre el cual dirigir la enseñanza de lenguas extranjeras, determinan la importancia de la traducción pedagógica para llevar a cabo un análisis contrastivo de la gramática. Sin embargo, remarcan que un enfoque comunicativo no es necesariamente el más apropiado si el objetivo del curso no es comunicarse de forma oral. En nuestro trabajo de investigación explicaremos que ambos enfoques son necesarios para la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores puesto que el enfoque comunicativo es necesario para no perder de vista que la traducción sigue siendo una forma de comunicación y que los traductores son agentes comunicadores, al mismo tiempo que el enfoque traductológico ya que el objetivo primordial de la licenciatura de traducción es formar traductores, es decir, que es necesario que se le introduzca al alumno en el mundo de la traducción desde los primeros cursos de lenguas extranjeras.

Carmen Gierden Vega (2003), en su artículo «*La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE*» publicado por la Universidad de Valladolid en *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación*, busca revalorizar la traducción como factor que contribuye en la enseñanza-aprendizaje de la lengua alemana y rescatar la vieja idea de que la traducción es un elemento importante que puede contribuir de manera enriquecedora a la labor enseñanza-aprendizaje de la lengua alemana, sobre todo, tras haber sido relegada

y haber caído en el olvido debido a la influencia negativa de la didáctica de la enseñanza de las lenguas clásicas. Para ello realiza una investigación explicativa-documental tomando como base el análisis crítico del manual escrito por la misma Gierden Vega (1999, cit. Carmen Gierden Vega, 2003) *Paronymie in der pädagogischen Übersetzung: kleiner Katalog der häufigsten Fehler* (La paronimia en la traducción pedagógica: manual de errores frecuentes) y presenta una propuesta metodológica dividida en tres etapas: la exposición y práctica de la morfosintaxis del libro a utilizar, la presentación y solución de problemas específicos de sintaxis y de gramática, y la traducción y análisis del mismo, donde el docente cumple la función de enseñar un saber, no un saber hacer como ocurre con la enseñanza de la traducción profesional. La autora llega a la conclusión que la traducción pedagógica se muestra fructuosa y constituye una ayuda inestimable, sobre todo, si el docente elige frases estratégicas y textos objeto de traducción que contengan especialmente los casos más problemáticos a la hora de trasladarlos al alemán. Las ventajas o aspectos positivos que derivan de su práctica pueden resumirse en los siguientes puntos:

Primero, se potencia desde un punto de vista psicolingüístico la capacidad, voluntad y motivación del alumno para aportar algo personal a la clase. Se trata de ejercicios muy participativos.

Segundo, mediante la traducción idiomática contextual, el estudiante toma conciencia de las diferencias entre las estructuras gramaticales existentes entre el alemán y el español y, en consecuencia, estará capacitado para corregir falsas analogías. Pero no sólo eso sino también adquiere conciencia de las normas de interacción que difieren según su contexto sociocultural; y

Tercero, el estilo y el vocabulario tienen que adaptarse al texto.

Gierden (2003), al igual que Trovato (2012) y Cuellar (2004) analiza de forma crítica un trabajo de investigación, en este caso, un manual de gramática alemana. Así como D'Amore y Rubio (2013), Gierden resalta la importancia del uso de la traducción para desarrollar el análisis contrastivo dentro de diferentes áreas de la

gramática, uno de los objetivos de la traducción pedagógica que consideramos más importantes en nuestra investigación. De igual manera, Gierden es la primera en remarcar la diferencia de objetivos dentro de la traducción directa e inversa de la traducción pedagógica. Sin embargo, nos recuerda que la traducción pedagógica se debe emplear como una estrategia en la enseñanza de lenguas más no pretende desarrollar técnicas traductológicas ni desarrollar la competencia traductora, ya que se trata de enseñanza de lenguas extranjeras. De igual manera, destaca la disparidad traducción-traducción pedagógica, diferencia que detallaremos más a fondo en el transcurso de nuestro trabajo de investigación.

Virginia Rodríguez Rochette (1992) en su estudio «*¿La traducción pedagógica o pedagogía de la traducción?: Cuestión de escopo*» busca establecer la diferencia entre traducción pedagógica y traducción profesional para determinar cuál de ellas es necesaria para dominar un idioma. Con tal fin, realiza una investigación descriptiva-correlacional empleando el método de estudio de casos con estudiantes de las asignaturas del segundo ciclo de la Facultad de Filología Inglesa de León y del tercer ciclo de la Universidad de Jaime Primer de Castellón. De acuerdo con la autora, ciertos aspectos de la pedagogía de la traducción deben ser adaptados en la enseñanza de lenguas extranjeras. En los casos de las clases de lenguas extranjeras, la autora se apoya en Lavoult quien propone la traducción de textos de fácil comprensión para los primeros cursos de lenguas extranjeras hasta la traducción de artículos periodísticos basándose en el análisis del texto. Mientras que en la enseñanza de la traducción profesional en las universidades de España se emplea la traducción como ejercicio de control de los conocimientos lingüísticos y culturales y se busca desarrollar la competencia traductora. Para encontrar la diferencia entre ambos tipos de traducción, la autora escoge la teoría alemana del escopo, pues la pedagogía de la traducción y la traducción pedagógica persiguen una finalidad diferente: la primera se enfoca en la traducción como un fin y la segunda como un medio para alcanzar un objetivo, el aprendizaje de un idioma.

Si bien en los artículos de investigación arriba mencionados realizan un extenso trabajo en reafirmar la importancia de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras, no hemos encontrado dentro de los artículos recientemente

publicados uno que se centre en la importancia de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, únicamente, D'Amore y Rubio (2013) y Trovato (2012) quienes suponen que los estudiantes de lenguas extranjeras pueden llegar a traducir en el futuro. Dentro de ellos, el artículo cuyo planteamiento más cercano a los objetivos de la traducción pedagógica es el de Trovato (2012, p. 8) quien señala que es necesario un enfoque traductológico para planificar las clases.

Luego de observar la carencia de investigaciones enfocadas en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores en el marco de la traducción pedagógica, hemos dividido nuestra investigación en tres áreas que nos ayudarán a diferenciar la traducción pedagógica de la pedagogía de la traducción, y el uso de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores: didáctica de la traducción, enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, traducción pedagógica.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Didáctica de la traducción

El objetivo de la didáctica de la traducción es desarrollar y mejorar la competencia traductora, de esta manera, el futuro traductor adquiere los conocimientos y las habilidades necesarias para ofrecer una traducción considerada correcta en el marco del encargo de traducción.

A. Hurtado (2001) define la competencia traductora como “la competencia que capacita al traductor para efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor” (p. 395), la cual está compuesta por un conjunto de subcompetencias relacionadas entre sí, en donde encontramos: la competencia lingüística, la cual involucra la competencia gramatical, la competencia textual y la competencia sociolingüística en las lenguas de trabajo; la competencia extralingüística que abarca los conocimientos acerca del mundo en general y de ámbitos particulares, es decir conocimientos culturales de

ambas lenguas, conocimientos enciclopédicos y conocimientos temáticos; la competencia de transferencia que comprende el texto original y sirve para reexpresarlo en la lengua meta según la finalidad de la traducción y las características del destinatario; la competencia instrumental y profesional que engloba los conocimientos de las fuentes de documentación, nuevas tecnologías, del mercado laboral y del comportamiento del traductor profesional; la competencia psicofisiológica que involucra las facultades cognitivas de memoria y atención, actitudes psicológicas, razonamiento lógico, etc.; la competencia estratégica que comprende los procedimientos que el traductor utiliza para resolver los problemas encontrados durante proceso traductor.

Hurtado Albir (1999, cit. Galan-Mañas, 2009, p. 44) propone cuatro ejes para desarrollar la enseñanza de la traducción, los cuales deben estar relacionados con las subcompetencias que intervienen en el proceso traductor. Dichos ejes son: Objetivo metodológico, objetivo contrastivo, objetivo profesional, y objetivo textual. El primer objetivo establece los principios metodológicos para efectuar un correcto desarrollo del proceso traductor y alcanzar la equivalencia traductora. El objetivo contrastivo determina la búsqueda de soluciones para las diferencias entre las dos lenguas. El objetivo profesional establece los criterios del estilo de trabajo del traductor profesional. Por último, el objetivo textual determina los diversos problemas de traducción según los diferentes funcionamientos textuales.

Debido a que el objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjeras es desarrollar las habilidades comunicativas en la LE más no desarrollar la competencia traductora, objetivo que se pretende alcanzar en los talleres de traducción, si utilizamos la traducción pedagógica como herramienta, consideramos importantes los objetivos metodológicos ya que sirven para captar los principios básicos para recorrer adecuadamente el proceso traductor. De igual manera, podemos rescatar como parte de los objetivos para el empleo de la traducción pedagógica al objetivo contrastivo pues ayuda a los alumnos

a encontrar las diferencias entre ambas lenguas y a encontrar una solución a estas diferencias.

En cuanto a los enfoques dentro de la didáctica de la traducción existen dos tipos de enfoques: el enfoque tradicional y el enfoque centrado en el proceso (Molina, 2010, p. 9). El primero se centra en el profesor y en el resultado, mientras que el segundo defiende el proceso de traducción y no solo el producto, de esta manera, se enfoca en el alumno y su proceso de aprendizaje.

Para fines de la presente investigación nos situaremos dentro de las perspectivas didácticas centradas en el proceso, ya que buscamos que el alumno sea capaz de comprender y concienciar cada paso del proceso traductor más que el producto o traducción y sea partícipe de su aprendizaje. Entre ellas se encuentra el enfoque basado en competencias, el cual busca que el alumno adquiera conocimientos nuevos mediante el desarrollo de competencias. Para que el alumno adquiera una competencia, debe conocer su descripción y los resultados de aprendizaje esperados. Es por ello que los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación deben ser claros, explícitos, realistas y estar vinculados al proceso y al resultado final (Galán Mañas, 2013, p. 117).

De igual manera, encontramos uno de los enfoques más renombrados conocido como enfoque por tareas de traducción, desarrollado por Hurtado Albir (1999), en donde la autora define la tarea de traducción como: “Una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo” (cit. Sevilla, Sevilla, Callejas, 2003, p. 115).

Siguiendo la línea de Delisle, Hurtado Albir (1999, cit. Galán Mañas, 2009, p. 3) indica que los objetivos describen la intención de una actividad pedagógica y determinan el progreso a largo plazo de los alumnos. Estos objetivos deben

tener en cuenta tres aspectos: la competencia traductora que se pretende desarrollar en el alumno, la captación de estrategias de aprendizaje, y la adquisición de actitudes y valores (Galán Mañas, 2009, p. 3).

Entre las tareas que se pueden realizar en clase se encuentra: una presentación oral de un tema sobre un texto divulgativo, la extracción de términos y la búsqueda de sus definiciones para adecuar los significados en función al texto, y la comparación de textos paralelos. La gran aceptación de este enfoque se debe a los principios en los que se asienta, pues para el aprendizaje es más importante el proceso que el producto.

Por su parte, González Davies (2003) propone el enfoque por tareas y proyectos y define tarea como una cadena de actividades que busca alcanzar un objetivo global y un producto final, la cual se puede desarrollar en varias sesiones (cit. Macías Otón, 2016, p. 138). Mientras que los proyectos son aquellos encargos que involucran diversas competencias para lo cual los estudiantes deben trabajar en equipo para conseguir un producto final, por ejemplo, un encargo de traducción (Galan-Mañas, 2009, p. 49). La autora señala que la diferencia entre proyecto y tarea radica en la duración, es decir, que un proyecto es de larga duración, porque puede durar de dos semanas a dos meses. De igual manera, este proyecto puede dividirse en tareas, en las cuales el estudiante se debe enfocar. Asimismo, el proyecto exige de un trabajo en equipo (Galan-Mañas, 2009, p. 49).

Asimismo, González Davies (2004)¹ presenta tres formas de enfocar las dinámicas de clase: la transmisionista, la transaccional y la transformacional. El primero se caracteriza por los entornos centrados en el docente y sigue el método de lectura y traducción. El segundo enfoque se basa en el aprendizaje cooperativo y en el trabajo en grupo. En el enfoque transformacional, el

¹ Si bien dentro de la didáctica de la traducción, encontramos a Hurtado (1999, cit. Galán Mañas, 2009, p. 3) y González Davies (2003, cit. Macías Otón, 2016, p. 138) quienes desarrollan el enfoque por tareas, vemos que Hurtado ha profundizado en los objetivos que busca alcanzar y qué debemos tener en cuenta para alcanzar estos objetivos.

desplazamiento del control pasa de los docentes a los alumnos, es decir, el docente actúa como guía y los alumnos trabajan de forma colaborativa (La Rocca, 2007, p. 151).

Sin embargo, dado que la traducción es primero un proceso antes que un producto, consideramos que es posible que estas perspectivas pueden ayudar a que el estudiante sea consciente de las actividades que realiza durante el proceso traductor. Del mismo modo, las perspectivas centradas en el proceso ayudan al alumno a ser conscientes de su aprendizaje y lo motiva a intervenir como un agente activo. Entonces, debido a que nuestro objetivo es que se utilice la traducción como herramienta de enseñanza de lenguas extranjeras y no para enseñar a traducir, esta perspectiva puede guiar al alumno a aprender la lengua extranjera a través de actividades o proyectos que recorran determinadas etapas del proceso traductor.

2.2.2. Enseñanza de lenguas extranjeras para traductores

Hasta el momento, hemos definido los enfoques más adecuados para la enseñanza de lenguas extranjeras en donde consideramos útil el empleo de la traducción pedagógica como herramienta para alcanzar este objetivo. Asimismo, esta herramienta puede ser empleada para la enseñanza de lenguas extranjeras tanto para estudiantes filólogos como para estudiantes de traducción. Sin embargo, dependerá de los objetivos planteados por el docente que estas actividades de traducción pedagógica ayuden al alumno a conocer el proceso traductor en todas sus etapas.

En general, la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos debe entenderse como un enfoque, más no como una metodología y debe estar basado en las necesidades del alumno y los objetivos de aprendizaje específicos.

Así como indican Álvarez (2006) y D'Amore y Rubio (2013), la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores es un claro ejemplo de enseñanza de lenguas con fines específicos ya que los contenidos pedagógicos se adecúan según los objetivos de aprendizaje², en este caso, estos objetivos se tratan del desarrollo de habilidades de comprensión lectora, expresión escrita y habilidad de documentación tanto para textos generales como especializados.

Por su parte, Soriano (2004, p.2) señala que la enseñanza de lenguas en la formación de traductores favorece el desarrollo de ciertas competencias traductorales en los alumnos.

A partir de los enunciados de los autores antes mencionados, se resalta la necesidad de analizar los objetivos de los alumnos, en nuestro caso, el objetivo final de la carrera de Traducción e Interpretación: el desarrollo de la competencia traductora, la cual es la capacidad que lo diferencia de una persona con un nivel competente del idioma extranjero, capacidad que se adquiere por formación y experiencia. Entonces, dado que la formación de un traductor se inicia con el aprendizaje de la lengua extranjera, proponemos que las clases de lengua extranjera deben estar dirigidas a los alumnos de traducción, es decir, una enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos.

Como parte de los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, encontramos a Berenguer (1999) quien elabora un modelo de análisis textual, al cual presenta como un modelo adecuado para traductores. La autora señala que en la clase de lenguas extranjeras se debería aplicar un análisis textual útil para la traducción que se adecúe a las necesidades del traductor.

² Dichos objetivos determinan las actividades didácticas relacionadas con el curso, el diseño del curso, los aspectos metodológicos y la selección de materiales (Waters, 1997, cit. Durán, 2001, p. 70) afirma que. Estas diferencias vienen marcadas por la naturaleza de la profesión y deben tener en cuenta dos parámetros básicos: las necesidades de los alumnos y los objetivos de enseñanza/aprendizaje (Cerezo Herrero, 2013, p. 83).

De acuerdo con Berenguer (1999, p. 138), el modelo de análisis textual adecuado a la traducción debe contemplar tres aspectos fundamentales: localizar y analizar los factores extratextuales, localizar los posibles problemas de traducción, y tratar el texto en su globalidad, esto significa tratar problemas de cohesión, de progresión temática y de coherencia conceptual. El primer aspecto significa analizar cómo se plasma la tesis del autor, cómo se produce la progresión de conceptos y cómo el autor los va desarrollando. El segundo significa analizar las referencias que aparecen en el texto, analizar las conexiones, es decir, las conjunciones, los adverbios, las locuciones adverbiales, etc., y analizar la progresión temática. Por último, tratar el texto en su globalidad significa analizar la coherencia y analizar la cohesión del texto.

Para la autora, la reflexión en torno a la lengua y al modelo de análisis textual se complementa con el contacto entre las dos lenguas y el análisis contrastivo de la lengua extranjera, en donde este análisis toma como punto de referencia la primera lengua del alumno no solo a nivel de la palabra, sino a nivel del texto (Berenguer, 1999, p. 139).

De acuerdo con Berenguer (1999, p. 139), estudiar la lengua extranjera desde la contrastividad significa basar el análisis en el texto, definir la clase de texto, encontrar la tipología textual, y compararla con un texto paralelo en la otra lengua, de esta manera, poder reflexionar sobre las similitudes y diferencias.

Un modelo de análisis textual que se adecúe a las necesidades del traductor puede ser útil para los cursos de nivel medio de lengua extranjera, ya que el alumno debe tener conocimiento suficiente en la LE para analizar el texto en su globalidad, determinar la tesis del autor y el tipo de texto, y compararlo con un texto paralelo.

El modelo presentado por Berenguer, al utilizar un análisis contrastivo, emplea la lengua materna en sus actividades, de esta manera, el alumno tiene la posibilidad de encontrar las estructuras lingüísticas distintas entre la lengua

materna y extranjera, así como encontrar las posibles relaciones interlingüísticas entre ellas. No obstante, la influencia de lengua materna en el aprendizaje de lenguas extranjeras puede ocasionar interferencias, las cuales conducen a un error o forma inapropiada de la lengua meta, en donde se tiende a reemplazar los modelos de estructura fonológica, gramatical y semántica.

Dado que uno de los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores es que el alumno vaya desarrollando la competencia traductora desde los primeros cursos de la carrera mediante el uso de la traducción pedagógica, se verá en la situación de emplear la LM para contrastar los diferentes aspectos de la lengua; sin embargo, se la atribuyen efectos tanto positivos como negativos en su uso para la adquisición de la LE.

No obstante, se reconoce que los alumnos utilizan la LM tanto de forma consciente como inconsciente para facilitar el aprendizaje de la LE (Rod Ellis, 1994, cit. La Rocca, 2005, p. 238). Stephen Pit Corder (1994, cit. La Rocca, 2005, p. 238) afirma que los conocimientos y las habilidades previas son fundamentales en la adquisición y fortalecimiento de conocimientos y habilidades. En este sentido, Corder afirma que los conocimientos previos influyen en el aprendizaje en el principio del proceso de aprendizaje de la LE, debido a que el aprendizaje de la nueva lengua consiste en la reelaboración de la gramática básica de las lenguas del alumno. De igual manera, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje como instrumento heurístico que le sirve al alumno para descubrir las propiedades formales de la lengua extranjera y que facilita el aprendizaje de las características que se parecen a las de la lengua materna o de las otras lenguas que conoce; así como también en los intercambios comunicativos, utilizando el préstamo y la transferencia como estrategias comunicativas.

De acuerdo con Atkinson (1987, cit. Sánchez Iglesias, 2009, p. 11), la lengua materna se puede utilizar en el aula en los niveles iniciales para dar instrucciones, cooperar entre aprendices, detallar la metodología en clase, comprender del sentido, explicar las instrucciones en los exámenes, desarrollar

de estrategias de aprendizaje, obtener respuestas, y comprobar la comprensión.

Si bien estos autores abogan por el uso de la lengua materna en la enseñanza de lenguas extranjeras, debemos tener en cuenta los problemas de su uso como los errores provocados por aplicar a la LE aspectos propios de la LM, como los modelos de estructuras fonológicas, gramaticales y semánticas, en el plano léxico y sintáctico, es por ello que se prefiere que los alumnos eviten el uso de la LM y piensen únicamente en la LE, a pesar que esto último resulte inevitable (Fernández, 2000).

Debido a que el estudiante utiliza las estructuras semánticas de LM de forma inconsciente al momento de aprender la LE, se producen las llamadas interferencias, ya que la representación semántica y la representación mental se superponen de tal manera que resulta imposible separarlas. Por lo tanto, es importante presentar de forma explícita el vínculo entre lo semántico y lo mental para que el alumno sea consciente de estas interferencias.

Puesto que la tarea traductora se caracteriza por el uso de dos códigos distintos entre los que se encuentra la lengua materna, consideramos pertinente el uso de esta durante la formación académica inicial del traductor, es decir, durante la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, como la traducción se basa en la contrastividad de las lenguas, la presencia de las interferencias, más que el resultado “negativo” de la mezcla de la representación fonológica y semántica de las lenguas, puede resultar una herramienta útil para que el alumno sea consciente del aprendizaje de la lengua extranjera y analice con mayor profundidad la estructura de la misma.

Como mencionamos anteriormente en relación con la lengua materna, entendemos que la gramática, al formar parte de una estructura cognitiva existente, interviene en el aprendizaje de una lengua extranjera e incluso se

puede utilizar como soporte en el aprendizaje de lenguas afines tales como el italiano y el francés³.

De acuerdo con Recio Ariza (2008, cit. Schmidhofer, 2013, p. 96), la gramática es importante en la enseñanza de la lengua C para traductores ya que “la gramática es la base sobre la cual se erige y en la cual se fundamenta la lengua en sí, puesto que presenta el esqueleto sobre la cual se vertebra la lengua”. Para el estudio de la gramática, el autor propone un modelo cognitivo que aprovecha los recursos adquiridos en el aprendizaje de otra lengua extranjera o de la lengua materna.

El estudio del sistema lingüístico es un requisito indispensable para un profesional de lenguas. Es por ello que Gómez García (2002) y Recio Ariza (2011) (cit. Schmidhofer, 2013, p. 107) señalan que se debe desarrollar un acercamiento a la gramática que reúna las siguientes características: comprensiva, cognitiva, contrastiva y pedagógica. La característica comprensiva consiste en presentar los subsistemas completos de la lengua meta utilizándolos como marcos generales, cuyos elementos individuales se trabajarán de forma progresiva. La característica cognitiva radica en la sistematicidad de los subsistemas gramaticales y fomentar, de esta manera, la creación de una gramática interna de la lengua meta mediante la cual el alumno pueda establecer relaciones entre los diferentes elementos que va adquiriendo. La contrastividad constituye en la integración de lo nuevo en las estructuras cognitivas ya existentes. Por lo tanto, desde esta perspectiva, es válido incluir los conocimientos de la lengua materna u otros idiomas ya adquiridos en la enseñanza de una lengua nueva. Por último, la característica pedagógica del acercamiento a la gramática consiste en un método en el que se puedan compatibilizar los objetivos del programa con la capacidad de asimilación y la motivación del alumno.

³ De acuerdo con Schmidhofer (2013), la enseñanza explícita de sistemas y reglas gramaticales es una herramienta altamente eficaz para que el alumno pueda asimilar el sistema de la lengua extranjera, sobre todo, en alumnos que ya han aprendido otros idiomas y que aplican estrategias cognitivas. Por el contrario, a aquellos alumnos que no cuentan con las características descritas, la enseñanza de gramática puede resultarles agotadora.

- Objetivos generales y específicos en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores

Dado que el objetivo del programa de traducción es formar traductores profesionales, los cursos incluidos en el plan de estudio deberían favorecer el desarrollo de la competencia traductora. Es por ello que consideramos necesario establecer una relación entre los objetivos y las competencias traductorales a lo largo de la carrera. Entre los autores que proponen objetivos generales en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores encontramos a Berenguer (1977), Brehm y Hurtado (1999), y Clouet (2010) (cit. Cerezo Herrera, 2013, pp. 91-99) y Soriano (2004, pp. 5-7).

De acuerdo con Berenguer (1997, cit. Cerezo Herrera, 2013, pp. 91-92), el estudio de la lengua para traductores debería basarse sobre todo en el análisis del texto teniendo en cuenta especialmente el análisis de sus elementos pragmáticos y culturales, y dejar paso al estudio de otros aspectos que tengan que ver con el discurso y el sentido del texto, es decir, aspectos que el alumno no puede consultar en un diccionario.

Entre los objetivos que la autora establece para la enseñanza de una lengua extranjera (Cerezo Herrera, 2013, pp. 91-92): el desarrollo de la comprensión lectora y el análisis del texto desde el punto de vista de la traducción; el desarrollo de la competencia discursiva, es decir que el alumno sea capaz de reconocer diferentes tipos de textos, sus funciones, estructura y marcas textuales y desverbalizar para poder entender plenamente el sentido de los mismos; el estudio de la lengua desde la contrastividad, ya que conviene enseñar la segunda lengua desde la primera, puesto que permite sistematizar las dificultades más usuales de comprensión y uso de la lengua y tratarlas con especial atención; el desarrollo de la competencia cultural, porque se debe tratar a la lengua y la cultura de forma conjunta, ya que para enseñar la lengua se debe tener en cuenta también el componente cultural; la sensibilización del alumno con la actividad traductora, es decir, comentar aspectos relacionados

con el proceso traductor y con diferentes modelos teóricos, problemas de traducción, crítica de traducciones, aspectos relacionados con la práctica profesional y los estudios y crear situaciones profesionales reales en el aula; y la preparación del alumno para el uso de diccionarios y otras obras de consulta.

Brehm Cripps y Hurtado (1999) afirman que el propósito de la enseñanza es el de afianzar y perfeccionar los conocimientos previos de la lengua de los alumnos (cit. Cerezo Herrera, 2013, p. 93-95). Así pues, al igual que Berenguer, presentan un total de seis objetivos generales y veintidós objetivos específicos detallados posteriormente, partiendo de las cuatro destrezas comunicativas: comprensión lectora y oral y expresión oral y escrita. Entre los objetivos desarrollados por estos autores podemos encontrar el desarrollo de la comprensión lectora, el entrenamiento de la expresión escrita y del uso oral, el desarrollo de los conocimientos lingüísticos incidiendo en la contrastividad, la ampliación de los conocimientos socioculturales, y el uso de fuentes de documentación.

Como podemos observar, Berenguer (1997, cit. Cerezo Herrera, 2013, pp. 91-92) presenta los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores desde el punto de vista de la traducción, en donde cada uno de sus objetivos busca desarrollar la competencia traductora, mientras que Brehm Cripps y Hurtado (1997, cit. Cerezo Herrera, 2013, pp. 91-92) basan sus objetivos en las cuatro destrezas comunicativas, es decir, desde un enfoque comunicativo sin perder de vista la contrastividad. En este punto, debemos resaltar la importancia que se le da al enfoque comunicativo puesto que actualmente, debido a la escasa información que existe sobre la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, ésta generalmente sigue el modelo de metodología de enseñanza de lenguas extranjeras general que emplea un enfoque comunicativo que evita el uso de la LM y, por tanto, las actividades de la traducción.

Por lo tanto, consideramos complementarios los objetivos propuestos por Berenguer (1997) y Brehm Cripps y Hurtado (1999) ya que, de esta manera,

los docentes pueden plantear los objetivos de la clase con el fin de desarrollar la competencia traductora, a la vez que tienen presente el componente comunicativo de la traducción.

Asimismo, Möller (2001, cit. Cerezo Herrera, 2013, pp. 95-97) trata los objetivos que desarrolla como directrices generales de docencia: desarrollar la autonomía del alumno, es decir, el alumno debe ser capaz de dirigir y controlar su propio aprendizaje; utilizar la lengua materna explicar determinados fenómenos de la lengua y asegurar la comprensión de los textos y palabras concretas; enfocar la enseñanza desde la contrastividad y no considerarla como un objetivo en sí, dado que ayuda a desarrollar la competencia traductora también; introducir a las traducciones en la clase de lenguas extranjeras, es decir, no enseñar a traducir a los estudiantes, sino de que entiendan la lengua extranjera desde la suya propia a partir de fenómenos culturales, lingüísticos, etc.; desarrollar la comprensión lectora, sobre todo en los primeros años de la enseñanza del idioma; desarrollar otras destrezas; desarrollar la competencia de búsqueda y consulta de obras de referencia.

En este caso, podemos incluir claramente los objetivos planteados por Möller dentro del enfoque centrado en el proceso; sin embargo, puesto que estos se centran en el aprendizaje en sí más que en la adquisición de la lengua extranjera, consideramos que estos se inclinan a los objetivos de una metodología de enseñanza más que de una herramienta de aprendizaje como lo es la traducción pedagógica. Sin embargo, vale resaltar que al igual que los demás autores, Möller estima también importante el uso de la contrastividad como enfoque, ya que ayuda al estudiante a desarrollar la competencia traductora.

Por su parte, Soriano (2004, pp. 5-7) incide en la necesidad de entrenar y desarrollar la labor de documentación previa a la traducción, el trabajo en grupo y las consultas a especialistas, el espíritu crítico, la autoconfianza y la participación activa en la formación; preparar al alumno para organizarse en el

trabajo; resolver posibles problemas; entrenar la autoevaluación y la evaluación, y la toma de decisiones.

Si bien el autor emplea la propuesta de competencia traductora de Kelly (2001, cit. Soriano, 2004, p. 3)⁴, sus objetivos únicamente están relacionados con cuatro de las subcompetencias traductorales planteadas por la autora, y deja de lado las subcompetencias comunicativa e instrumental, dos subcompetencias importantes no solo para el desarrollo de la competencia traductora, sino también para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Clouet (2010, cit. Cerezo Herrera, 2013, pp. 98-99) establece sus objetivos utilizando como modelo la lengua inglesa y hace una propuesta curricular según las necesidades del alumno y adaptada a un nuevo contexto universitario europeo. Los objetivos planteados son: el desarrollo de la competencia lingüística y las destrezas comunicativas, de la competencia sociocultural, de la competencia contrastiva, de las competencias estratégicas, de las competencias de autoaprendizaje.

El primer objetivo se diferencia de los demás propuestos por el resto de autores en la inclusión de un total de siete destrezas comunicativas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión de lectura, comprensión audiovisual, interacción oral e interacción escrita. Este objetivo busca que el traductor desarrolle la competencia lingüística y las destrezas comunicativas. El segundo objetivo, el desarrollo de la competencia sociocultural, busca que el futuro traductor e intérprete se vuelva un experto en cultura de los países de habla inglesa, ya que la cultura y lengua van ligadas y, como tal, una es indisociable de la otra. El futuro traductor e intérprete deberá poseer la competencia contrastiva, tercer objetivo. Es por ello que es vital desarrollarla para ejerza sus tareas de mediación entre lenguas y culturas. Para estudiar desde la contrastividad es necesario partir del análisis de dificultades

⁴ La propuesta de competencia traductora de Kelly (2001, cit. Soriano, 2004, p. 3) incluye la subcompetencia comunicativa, subcompetencia cultural, subcompetencia temática, subcompetencia instrumental profesional, subcompetencia psicofisiológica, subcompetencia interpersonal, subcompetencia estratégica.

y diferencias que tengan una clara influencia sobre las tareas de mediación. El cuarto objetivo, el desarrollo de las competencias estratégica, busca lograr una comunicación y un aprendizaje más eficaces y personalizados. Por último, se busca desarrollar las competencias de autoaprendizaje con el fin de formar para la adaptación y el cambio.

Como podemos apreciar, Clouet combina subcompetencias de la competencia traductora, así como aspectos comunicativos y metodológicos, convirtiéndose en uno de los planteamientos más completos en cuanto a objetivos generales en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores.

Además de los objetivos generales que el docente debe tomar en cuenta, se debe considerar la diferencia que existe entre las lenguas B y C. Möller (2001, cit. Cerezo Herrero, 2015, p. 293) señala que para formular los objetivos de las lenguas B y C se debe tener en cuenta que muchos de los alumnos no poseen conocimientos de la lengua C al iniciar la carrera, y el tiempo de clase de la lengua C es limitado si lo que se quiere es adquirir un nivel competente de la lengua para poder afrontar las primeras clases de traducción.

En el caso de la lengua B, la cual ya forma parte de la vida del alumno, esta lengua juega un papel determinante en la adquisición e integración de nuevos conocimientos. En consecuencia, se deben establecer los objetivos de enseñanza de lengua B conforme a esta situación (Brehm y Hurtado, 1999, cit. Schmidhofer, 2013, p. 97). En cuanto a la lengua C, la situación de partida es diferente, ya que parte de la falta conocimientos previos los alumnos. Por tanto, además de la competencia lingüística, los alumnos deben adquirir la competencia cultural necesaria para alcanzar la competencia traductora (Schmidhofer, 2013, p. 97).

Podemos observar que en los objetivos generales planteados de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, en su mayoría están relacionados con algunas de las subcompetencias de la competencia traductora como la competencia lingüística, competencia textual, competencia

extralingüística, conocimientos enciclopédicos, y la competencia instrumental. Es decir, también se puede desarrollar la competencia traductora desde los cursos de lenguas extranjeras. De igual manera, si bien los autores desarrollan los objetivos generales de acuerdo a determinadas lenguas de trabajo, podemos apreciar a la contrastividad como uno de los puntos en común y uno de los que se desarrollarán a fondo en el presente trabajo de investigación. Asimismo, conviene señalar que junto con la contrastividad, encontramos el uso de la primera lengua como base para el aprendizaje de la lengua extranjera, y el desarrollo de la autonomía del alumno.

A partir de los objetivos generales, Brehm y Hurtado (1999) son quienes formulan los objetivos específicos que los docentes deben considerar para el aprendizaje de lenguas extranjeras para traductores (cit. Cerezo Herrera, 2013, pp. 93-95). A continuación, señalaremos los veintidós objetivos específicos en relación con los seis objetivos generales expuestos en el apartado anterior.

Objetivo 1: Desarrollar la comprensión lectora.

El alumno ha de ser capaz de:

- Adquirir estrategias de lectura.
- El alumno debe aprender a leer los textos según diferentes propósitos, a saber:
 - *Skimming*: para obtener una idea general del texto.
 - *Scanning*: para obtener información concreta.
 - Lectura intensiva: para comprender el mensaje en profundidad.
 - Lectura extensiva: combinación de los tres estilos anteriores.
- Activar los conocimientos extralingüísticos. Aquí se incluyen tanto conocimientos de tipo temático como cultural que ayuden a la comprensión de los textos.
- Aplicar los conocimientos lingüísticos. Esta característica se aplica principalmente al campo léxico. Se trata de depender en menor medida de los diccionarios y emplear técnicas de derivación de significado, así como de detectar variaciones de registro o dialectales en los textos.

- Identificar y comprender el funcionamiento de los mecanismos que contribuyen a la coherencia y la cohesión.
- Identificar y distinguir el funcionamiento de distintos tipos y géneros textuales.
- Identificar e interpretar los rasgos pragmáticos y semióticos de un texto.
- Identificar variaciones lingüísticas relacionadas con el uso y con el usuario.
- Desarrollar un espíritu crítico ante los textos.

Objetivo 2: Entrenar en la expresión escrita.

- Desarrollar estrategias de lectura.
- Desarrollar estrategias para planificar los textos: toma de notas o confección de esquemas previos.
- Activar los conocimientos extralingüísticos. De esta manera, el alumno tiene mayor facilidad a la hora de organizar las ideas.
- Aplicar conocimientos lingüísticos. Aquí se incluye la aplicación práctica de todos los conocimientos que el alumno posee de la lengua extranjera.
- Emplear correctamente los mecanismos de coherencia y cohesión.
- Producir textos de distintos tipos y géneros.
- Producir textos de distintos campos, modos y tonos.

Objetivo 3: Entrenar en el uso oral.

- Comprender distintos acentos (regionales y sociales).
- Comprender diversos tipos y géneros de discurso oral.
- Pronunciar y entonar correctamente, así como expresar las ideas con claridad.
- Desarrollar estrategias comunicativas.

Objetivo 4: Desarrollar los conocimientos lingüísticos incidiendo en la contrastividad.

- Desarrollar conocimientos sobre las convenciones de escritura.
- Desarrollar conocimientos léxicos contrastivos.
- Falsos amigos.

- Juegos de palabras.
- Expresiones idiomáticas.
- Abreviaturas y siglas de uso frecuente
- Terminología de campos de especialidad.
- Sinónimos (diferencias de registro, estilo y connotación).
- Tratamiento de no equivalencias en la lengua materna.
- Desarrollar conocimientos gramaticales contrastivos.
 - Evitar calcos.
 - Entender el uso de estructuras sin equivalencia en la lengua materna.
 - Uso correcto de los mecanismos de coherencia y cohesión.
 - Conocimientos de las convenciones gramaticales propias de los lenguajes de especialidad.

Objetivo 5: Ampliar los conocimientos socioculturales.

- Consolidar los conocimientos básicos de la cultura asociada con la lengua extranjera.
- Familiarizarse con conceptos relacionados con el arte, la historia, la política, la economía, el sistema jurídico, etc.

Objetivos 6: Familiarizarse con el uso de fuentes de documentación.

- Conocer y adquirir destreza en el manejo de obras de referencia relacionadas con el lenguaje general.
- Adquirir estrategias para el uso de las obras de referencia.
 - Saber extrapolar la información pertinente de las definiciones.
 - Ser capaz de elegir la acepción adecuada para sus fines cuando está contemplando definiciones.
 - Saber a qué fuente o fuentes de referencia debe recurrir.
 - Saber que puede acudir a diccionarios y otras obras de referencia para informarse.
- Familiarizarse con el uso de obras de referencia relacionadas con los lenguajes de especialidad.

El vital aporte de Brehm Y Hurtado (1999, cit. Cerezo Herrera, 2013, pp. 93-95) comprende el desarrollo de objetivos específicos relacionados con la contrastividad de la gramática. De esta manera, se busca que el alumno sea consciente de que aparte de las convenciones gramaticales comunes, existen estructuras que no cuentan con una equivalencia en la lengua materna.

Entendemos que la didáctica de lenguas extranjeras y la didáctica de la traducción persiguen objetivos diferentes, puesto que la primera busca que el alumno adquiera la competencia comunicativa, y la segunda, la adquisición de la competencia traductora. De igual manera, la didáctica de las lenguas extranjeras persigue objetivos distintos al de la didáctica de lenguas extranjeras con fines específicos, en nuestro caso, el de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores. No obstante, estas didácticas poseen puntos en común, debido a que la mayoría de modelos de competencia traductora considera la competencia comunicativa como requisito para alcanzar la competencia traductora. Por lo tanto, el objetivo global consiste siempre en alcanzar una comunicación eficaz y apropiada para diferentes situaciones comunicativas.

Sin embargo, la confusión que existe entre la didáctica de lenguas extranjeras y didáctica de la traducción se debe a que la traducción depende parcialmente de la lengua extranjera. Además, Kiraly (1995, cit. La Rocca, 2007, p. 141) afirma que debido que la traducción no depende completamente de las habilidades en la lengua extranjera, la didáctica de la traducción no puede ser idéntica a la didáctica de lenguas extranjeras.

Por su parte, la mayoría de alumnos de lenguas extranjeras formulan los siguientes objetivos específicos (Schmidhofer, 2013, p. 98): expresarse con soltura en la lengua meta, especialmente en la comunicación oral, comprender a interlocutores nativos y no-nativos, interactuar con hablantes de otras lenguas de forma fluida en situaciones cotidianas, alcanzar un dominio fonético aceptable, conocer el léxico asociado a las situaciones comunicativas más

frecuentes, y familiarizarse con los fenómenos culturales de la lengua meta asociados a la interacción comunicativa cotidiana.

Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras tanto general como especializada, el docente cumple un papel importante. A continuación, discutiremos sobre la dicotomía entre docente nativo frente a un docente no nativo y las características de un docente filólogo en comparación con la de un docente traductor, ya que esta puede determinar, en gran parte, el éxito del alumno.

Suresh (1999, cit. Cerezo Herrera, 2013, p. 190) afirma que la enseñanza de lenguas es un arte, una ciencia y una habilidad que requiere de una preparación y práctica pedagógica compleja, por lo que no todos los hablantes nativos pueden ser buenos docentes de su lengua materna. Esta afirmación da a entender que el aprendizaje adecuado de la lengua extranjera no depende necesariamente de un docente nativo. Asimismo, ambos grupos imparten la lengua desde su experiencia como hablantes de la lengua extranjera, por lo que adoptan diferentes estrategias a la hora de enseñar, basándose en estas experiencias y maneras de entender la lengua.

Medgyes (2001, cit. Cerezo Herrera, 2013, p. 193) sugiere que las ventajas de un docente no nativo radican en que estos son considerados como modelos de aprendizaje a seguir; enseñan las estrategias de aprendizaje de forma más efectiva; al seguir un proceso de aprendizaje consciente, son capaces de verbalizar de una manera más rápida y sencilla las normas que gobiernan la lengua; tienen más facilidad a la hora de anticipar y prevenir las dificultades derivadas de la lengua; presentan un mayor grado de sensibilidad hacia los alumnos y conocen mejor cuáles son sus necesidades; se benefician de poder utilizar la lengua de los alumnos

En el caso de los docentes nativos, la ventaja principal surge al momento de tener una conversación, ya que se considera que aprender la LE no es solo aprender gramática, es también aprender a hablar y pronunciar. Es por ello que

podemos decir que la ventaja principal en el caso del docente nativo es el idioma y la cultura (Lakatos y Ubach, 1995, p. 241).

En cuanto a la formación del docente, si bien un docente filólogo conoce la lengua de forma externa, de modo que pueda enseñar detalladamente los mecanismos que la rigen, un docente traductor conoce las necesidades lingüísticas y socioculturales necesarias para el aprendizaje de un alumno de traducción (García, E., 1997, p. 67).

Por una parte, creemos que los docentes deben ser profesionales capacitados tanto en la lengua materna del estudiante como en la lengua extranjera para apoyarlos a resolver las dificultades que puedan encontrar durante su proceso de aprendizaje. Al dominar la lengua materna del estudiante, el docente no nativo presenta una mayor ventaja frente al docente nativo, ya que puede deducir las razones de los errores incurridos por los alumnos. De esta manera, nos inclinamos ante la posibilidad de un docente no nativo para la enseñanza de lenguas extranjeras. Por otra parte, dado que las clases de lenguas extranjeras deben introducir al alumno a las competencias traductoras, consideramos fundamental que los docentes de lenguas extranjeras cuenten con conocimientos en traducción para poder plantear los objetivos de aprendizaje de tal manera que los alumnos desarrollen ciertas competencias traductoras de acuerdo con el nivel de lengua alcanzado, en armonía con el resto de cursos dentro de la carrera.

Otro de los elementos pedagógicos dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras es el alumno. De acuerdo con McBride (2009, p. 97), los alumnos poseen creencias y percepciones diferentes según el idioma que estudian, debido a las expectativas sobre el uso de la lengua a futuro y las oportunidades de exposición en una situación real. En cuanto a los conocimientos de las lenguas, lo ideal sería que el alumno inicie la carrera de traducción con un mismo nivel de las lenguas B y C, de manera que el progreso en la adquisición de conocimientos nuevos sea similar a lo largo de la carrera. Sin embargo, en la

realidad, los alumnos ingresan a la universidad con distintos niveles de la lengua extranjera, tanto en la lengua B como en la lengua C.

De esta manera, creemos que junto con la competencia lingüística, el alumno debe poseer ciertas características del traductor tales como el trabajo en equipo y el manejo de la informática, de acuerdo con el nuevo perfil del alumno desarrollado por Andreu, Berenguer, Ferriz, Orero, Ripoll (2003, p. 20) este debe poseer conocimientos avanzados en informática y dominar los diferentes programas de software e Internet, saber trabajar en un entorno multimedia y desenvolverse con facilidad en una nueva cultura audiovisual, y poder gestionar proyectos, planificar y trabajar en equipo.

En cuanto a la progresión didáctica, Brehm y Hurtado distinguen en regla general una fase de iniciación y una fase de especialización (1996, cit. Álvarez, 2006, p. 11). La primera de ellas consiste en el perfeccionamiento de la competencia lingüística, el desarrollo de las destrezas, la iniciación de los conocimientos socioculturales y de documentación, y se trabajan con textos pragmáticos, tales como recetas, folletos, etc. (Delisle, 1980, cit. Molina, 2010, p. 20). En la segunda etapa, se prepara para la traducción especializada y se trabaja con textos que reflejan la variación lingüística y textos relaciones con la traducción especializada.

2.2.3. Traducción pedagógica

Antes de explicar y defender el uso de la traducción pedagógica dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, debemos aclarar la definición del término traducción, ya que dependiendo del contexto en el que se encuentre puede poseer diferentes significados. Elisabeth Lavault (1985, cit. Toijala, 1999) y autores como Hurtado (2001) y Rodríguez (1992) distinguen entre la traducción pedagógica con objetivos didácticos y la traducción profesional o traducción interpretativa. Rodríguez (1992, p. 398) afirma que la diferencia fundamental entre traducción pedagógica y pedagogía de la traducción radica en la finalidad

que persiguen, ya que desde el punto de vista didáctico la primera se entiende como medio para llegar a un fin, independiente del ejercicio traductor, y la segunda, como fin en sí misma, en donde se evalúa solo la calidad del producto.

Además, debemos considerar que el término traducción hace referencia a dos realidades: al proceso traductor como proceso cognitivo y al resultado de dicho proceso, es decir, al texto que resulta equivalente a otro. Sin embargo, el problema que genera la naturaleza de la traducción pedagógica es que al compararla con la traducción profesional, se cree que solo la última se presenta como una actividad comunicativa, mientras que la traducción pedagógica no (García-Medall, 2001; Rodríguez Rochette, 1992; Sánchez Iglesias, 2009; Fernández, 2014; Zabalbeascoa, 1990)

Con el surgimiento de la traductología a mediados del siglo XX, la traducción pedagógica, como ejercicio de comprensión lectora, análisis contrastivo y como recurso para alcanzar el dominio de la lengua extranjera, sobrevive en las aulas en el siglo XXI.

Hernández (1996, p. 249) define a la traducción pedagógica como una actividad didáctica que tiene como objetivo el perfeccionamiento de la lengua terminal a través de la manipulación de textos, análisis contrastivo y reflexión consciente. Asimismo, de acuerdo con Vermes (2010, cit. D'Amore y Rubio, 2013, p. 6), en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, se le considera a la traducción pedagógica como un instrumento en el cual el texto traducido sirve como herramienta para que el alumno mejore su competencia en la lengua extranjera.

D'Amore y Rubio (2013) afirman que la traducción dentro del marco del aprendizaje de lenguas extranjeras siempre ha existido a pesar del rechazo que se le mostró al método, ya que la traducción es una actividad que el alumno

realiza de forma inconsciente a través de un análisis contrastivo entre lengua⁵. Al igual que los autores anteriores, distinguen la traducción pedagógica de la traducción profesional debido a que pueden adquirir funciones y definiciones diferentes de acuerdo al contexto de formación y se debe emplear en alumnos avanzados para perfeccionar la comprensión lectora en la lengua extranjera para desarrollar una consciencia metalingüística y habilidades metacognitivas.

Por otra parte, Trovato (2012, p. 5) observó como docente de traducción que la afinidad del español e italiano ocasiona que se cometan errores vinculados como los falsos amigos, el género de los sustantivos, las expresiones idiomáticas, las referencias culturales, y las diferencias entre el español peninsular y el de América Latina. Según Trovato, el emplear la traducción pedagógica como un instrumento didáctico/pedagógico es válido para el estudio lingüístico contrastivo entre estas lenguas y evitar los problemas antes mencionados. Una posición similar tiene Cuellar (2004, p. 6) quien sostiene que dentro del enfoque comunicativo, la traducción pedagógica desarrolla la competencia comunicativa del alumno mediante actividades pedagógicas que faciliten su competencia discursiva, estratégica y sociolingüística.

Grosso modo, a partir de estas definiciones, podemos encontrar que la traducción pedagógica es una herramienta cuyo objetivo es mejorar la lengua extranjera, la cual debe diferenciarse de la traducción profesional que persigue un objetivo distinto. Estas definiciones y la importancia de su empleo nacen del uso inconsciente del uso de la lengua materna y la contrastividad que se aplica en la traducción que puede ser útil para concienciar y resolver ciertos errores en los que incurre el alumno durante el aprendizaje de una lengua extranjera.

Gierden Vega (2003, p. 92) afirma que la traducción no debe utilizarse como un método para aprender una lengua sino como una actividad

⁵ Dentro de su artículo, D'Amore y Rubio (2013, p. 5) citan el estudio de neuroimagen desarrollado por Thierry y Wu (2007) en donde se evidencia la activación léxica espontánea de la lengua materna durante un experimento que solo aplicaba estímulos de la lengua extranjera.

complementaria, por tanto, la traducción pedagógica es un recurso más dentro del proceso de aprendizaje que puede ser utilizado en cualquier nivel de enseñanza. Asimismo, señala que es necesario distinguir la traducción pedagógica de la traducción directa e inversa pues ambas estrategias persiguen un objetivo distinto y deben ser aplicadas en diferentes niveles en el aprendizaje o en algunos casos se pueden utilizar de forma simultánea. La traducción directa es una estrategia útil en los primeros cursos de lenguas extranjeras ya que le permite al alumno verificar y revisar la comprensión, mientras que la traducción inversa se emplea como recurso para descartar los contrastes existentes entre la lengua extranjera y castellana.

Según Hernández (1996, p. 253), las actividades en las que se incluye la traducción pedagógica no se encuentran suficientemente sistematizadas por lo que no se obtienen los resultados esperados, de igual manera, no deben constituir el eje central en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, sino que pueden funcionar como una actividad didáctica. Hernández señala los criterios que se deben tener en cuenta al momento de utilizar la traducción pedagógica como actividad didáctica: el dominio de la lengua meta, la misma lengua materna entre los alumnos, la edad adulta como factor común ya que la traducción pedagógica exige capacidad de reflexión y cierta madurez intelectual, el mismo objetivo entre los alumnos. De igual forma, la autora indica los cuatro aspectos que se deben tener en cuenta al momento de analizar la traducción: la forma, el análisis interpretativo, el estilo y la organización textual, es decir la capacidad de reexpresión. Según la autora, el enfoque más cercano a los objetivos que persigue la traducción pedagógica es el enfoque pragmático o funcional de la traducción, sin embargo, no se deben descartar las demás teorías sino adecuarlas a las necesidades de los alumnos. Asimismo, de acuerdo con la autora, el docente debe presentar el texto, hacer una lectura del mismo y comentar en la lengua extranjera algunos aspectos generales del texto. Los alumnos deben traducir el texto fuera de clase con la ayuda de diccionarios, el cual será analizado como descrito anteriormente. Una alternativa a esta organización es la presentación de una propuesta de traducción por parte del docente sobre la cual los alumnos trabajan en una

nueva versión fuera de clase. Este tipo de sistema de trabajo se emplea en los talleres de traducción. Esto nos lleva a preguntarnos si, de acuerdo con lo planteado por Hernández, estamos aprendiendo a traducir o estamos perfeccionando el aprendizaje de la LE utilizando la traducción pedagógica.

Si bien hemos determinado la importancia de la traducción pedagógica como una herramienta durante el aprendizaje de la LE, dependerá del objetivo del curso y del manejo que tenga el docente sobre esta herramienta para determinar en qué curso puede emplearse esta instrumento pedagógico y qué requisitos debe reunir el alumno para empezar a usar esta herramienta, puesto que existe un desnivel en los conocimientos de lenguas extranjeras entre los alumnos de la Facultad de Traducción e Interpretación ya que muchos de ellos cuentan con conocimientos avanzados en una lengua extranjera en específico.

Un error bastante generalizado entre los profesores de lenguas extranjeras que se muestran reacios al uso de la traducción como actividad didáctica es que no tienen muy claro el objetivo que se intenta alcanzar. No se trata de enseñar a traducir, algo que algunos estudiosos creen que no es posible (Hansmann, 1975, cit. en Hernández, M., 1996, p. 253), sino de lograr que el aprendiente perfeccione la LE tomando una mayor conciencia de dicha lengua a través de un texto; la traducción como actividad didáctica nos permite trabajar los conocimientos léxicos, gramaticales y pragmáticos de una manera precisa. Si el profesor tiene claro el objetivo, podrá comunicárselo a los aprendientes, los cuales no se frustrarán al intentar alcanzar metas equivocadas. Por el contrario, si el profesor no es capaz de transmitir lo que se pretende conseguir con esta actividad, no cabe duda de que los aprendientes tampoco entenderán por qué se lleva a cabo la misma y les faltará motivación.

En el momento en que el docente tenga definidos los objetivos que se pretenden alcanzar dentro de esta clase de lenguas extranjeras con fines específicos y se los transmita a los alumnos, puede emplear algunos como esquemas, imágenes, textos, fichas y materiales auditivos y entre las tipologías

de tareas figuran los ejercicios orales y escritos, los ejercicios guiados, los diálogos, las simulaciones, los ejercicios de escucha, los juegos y la discusión.

Dado que nuestra investigación se centra en la traducción como herramienta pedagógica, discutiremos sobre el uso de la traducción dentro de las clases de LE antes y después de la aparición de la traductología.

En un principio, el método gramática-traducción sirvió para el aprendizaje del latín, por tanto, es el método más antiguo para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, se aplicó para la enseñanza de las lenguas modernas, hasta el siglo XIX. En la década de los 70, se empezó a cuestionar su conveniencia debido al rechazo que mostraban los alumnos. El primer método contrario al método gramática-traducción fue el método directo que evitaba el uso de la lengua materna y la traducción, ya que inhibía el pensamiento en la lengua extranjera (Pegenaute, 1996, p. 113).

Como indica Hurtado Albir (1999, cit. Ruiz, 2008, p. 27), en la didáctica tradicional de lenguas era común el uso de manuales con los que se construía la unidad didáctica a partir de listas de vocabulario traducido. En este sentido, Hurtado (1999, cit. Ruiz, 2008, p. 27) señala que la didáctica tradicional de la traducción no sólo está relacionada con la enseñanza tradicional de lenguas, sino también con la recopilación de textos, la literalidad de la traducción. Es por ello que desde el punto curricular, estos enfoques carecen de un planteamiento de objetivos pedagógicos y de criterios metodológicos.

De tal manera, consideramos que la traducción no debe constituir el eje principal en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino debería ser tratada como una actividad didáctica dentro del curso de lenguas extranjeras.

De acuerdo con Rodríguez (1992, pp. 396-397) y García Castañón (2014, pp. 12-13), este antiguo método se caracterizó por la capacitación del alumno para la lectura de las obras literarias; la traducción literal con una marcada atención por el estilo de la lengua de llegada; los textos en su mayoría literarios

y carentes de contexto; el uso de la traducción como ejercicio de control de los conocimientos lingüísticos; poca importancia al papel de las destrezas orales, comprensión oral y expresión e interacción orales, y mayor importancia a las destrezas escritas, comprensión lectora y expresión escrita; la enseñanza de la gramática de forma deductiva, es decir, se presentan las reglas gramaticales y las ponen en práctica por medio de ejercicios de traducción con oraciones.

Rodríguez (1992, pp. 396-397) critica el antiguo uso del método gramática-traducción debido a que se emplea para controlar el nivel del alumno, y se desvirtúa la función primordial del texto que es la de comunicar, puesto que no se busca comunicar el sentido, se fragmenta el texto original por motivos pedagógicos y la ausencia de contexto lo convierten en un texto artificial. Asimismo, el docente pide de manera más o menos explícita una traducción literal.

Las críticas del método gramática-traducción generaron rechazo a favor del método directo y, luego, del método comunicativo. De acuerdo con Beghadid (2013, p. 114), el enfoque comunicativo no busca reemplazar o eliminar los métodos anteriores, sino readapta los principios metodológicos de los mismos y los optimiza. A comparación del método gramática-traducción, en el enfoque comunicativo, el alumno pasa a ser protagonista de su aprendizaje y tiene como propósito fundamental establecer la comunicación teniendo en cuenta las aptitudes que el alumno pretende desarrollar. Sin embargo, este Caballero (2010, p. 341) señala el número de horas deseado para llevar a cabo esta tarea supera la disponibilidad de horas educativas en los centros de enseñanza.

- Traducción como estrategia pedagógica

Para definir la traducción pedagógica como estrategia debemos conocer el concepto de estrategia. Hay quienes definen la estrategia como un elemento del proceso cognitivo de adquisición de segundas lenguas (Byalystok, 1990, cit. Ballester y Chamorro, 1991, p. 393), mientras otros emplean este

término como solución a los problemas que pueden aparecer en la práctica de la LE. En el presente trabajo de investigación, nos referiremos a la traducción pedagógica como estrategia de aprendizaje en el que buscamos que el alumno desarrolle la capacidad de reflexionar sobre la complejidad del proceso traductor y las estrategias que puede aplicar al momento enfrentarse a un problema lingüísticos y culturales en el aprendizaje de la LE, y que evalúe en qué medida estas estrategias favorecen su aprendizaje.

La controversia que existe sobre el uso de la traducción dentro de la didáctica de lenguas extranjeras se debe a la falta de claridad de los objetivos que se desean alcanzar. Para implementarla del modo más adecuado, debemos considerar los diferentes tipos de necesidades de acuerdo al grupo al que está dirigido (Pegenaute, 1996, p. 116), pues no se trata de enseñar a traducir, sino de lograr que el alumno perfeccione la lengua extranjera tomando conciencia de dicha lengua a través de un texto.

De acuerdo con Trovato (2012, p. 2), dentro del ámbito de la traductología, se puede hablar de una traducción pedagógica ya que su objetivo es concienciar al alumno sobre los mecanismos lingüísticos y pragmáticos que rigen el sistema de la lengua extranjera. Por ello, los objetivos de la traducción pedagógica no se comparan con los de la traducción profesional, ya que la primera se presenta como un instrumento didáctico que busca resolver dificultades y problemas lingüísticos y culturales de la lengua extranjera (Trovato, 2012, p. 2).

En cuanto al desarrollo de la clase, el docente debe tener en cuenta el objetivo del curso como criterio principal para la introducción de la traducción pedagógica (Hernández, 1996, p. 250). Si bien la comunicación es el objetivo central en todo aprendizaje de lenguas, siempre existirán objetivos específicos dependiendo de los alumnos dada la incontable variedad de características distintas que pueda tener el grupo.

En cuanto a las actividades de traducción, su objetivo puede variar, ya que pueden ser utilizadas como un recurso más dentro del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, o bien como proceso de evaluación de la competencia de la LE. En este caso, debemos diferenciar el uso de las actividades de traducción como método de evaluación de la traducción como forma de evaluación del conocimiento de la LE.

Cuando se determine el objetivo, se le debe comunicar a los alumnos, ya que al no hacerlo, estos se frustran intentando alcanzar las metas equivocadas (Hernández, 1996, p. 253). Es por ello que es necesario que el docente deje en claro cuáles son los objetivos, puesto que la traducción pedagógica requiere de mucha capacidad de reflexión por parte del alumno quien puede no encontrar la utilidad de la actividad.

De acuerdo con los objetivos del libro *La traducción como herramienta. Español para italófonos* escrito por Carmen Solsona y analizado por Trovato (2012), la autora busca que los alumnos adquieran una buena competencia lectora en ambas lenguas (italiano y español), priorizando la lengua extranjera (español); ofrecer un análisis contrastivo puntual y a varios niveles entre el italiano y el español, con miras a concienciar a los alumnos acerca de las trampas que acechan su recorrido de aprendizaje; proporcionar a los alumnos pautas metodológicas, referencias bibliográficas, información sobre diccionarios monolingües y bilingües así como obras de consulta que le resulten de utilidad durante las varias etapas de su formación; hacer que los alumnos asimilen cómo poner en acción las estrategias adecuadas a la hora de embarcarse en una experiencia traductora; despertar en los alumnos un espíritu crítico en temas traductológicos, a través de la lectura de aportaciones científicas en la materia.

Entre los primeros autores que defienden el regreso de la traducción como actividad didáctica se encuentran Jean-René Ladmiral y Elisabeth Lavault (1972, 1995, cit. Rodríguez, 1992, p. 394). Los trabajos de estas autoras señalan que la traducción no se debe emplear como un recurso de

control de los conocimientos adquiridos. Además, este se debe usar de forma mínima junto con otros recursos durante la primera etapa de aprendizaje, mientras que se recomienda su uso de forma moderada en la segunda etapa de aprendizaje para mejorar la precisión de conocimientos.

Por su parte, Schäffner (1998, cit. Gomes Ferreira, 1999, p. 362) sugiere que la traducción puede ser empleada para mejorar las habilidades lingüísticas, y determina que la traducción pedagógica se caracteriza por ser una herramienta pedagógica, la cual mejora la habilidad verbal a través de la reverbalización o reformulación de un texto meta. Igualmente, expande el vocabulario en la lengua extranjera, desarrolla el estilo, mejora la comprensión en la forma en la que trabajan las lenguas, consolida las estructuras de la lengua extranjera, y monitorea y mejora la comprensión de la lengua extranjera.

A continuación, presentaremos los principales argumentos en contra de la aplicación de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras presentados por Sánchez Iglesias (2009), quien reúne las críticas nombradas por Newson, Malmkjær, Danchev y por el autor mismo. De igual manera, encontramos argumentos en contra en las investigaciones de Fernández Guerra (2014), quien señala las críticas propuestas por Wilkins, Vermes y Sankey, y Pintado Gutiérrez (2012) quien cita a Stoddart (2000). Por último encontramos a los autores García-Medall (2001), Pegenaute (1996), Zabalbeascoa (1990) e Isabel Salgueiro Corrales (2013). Estos argumentos son de vital importancia para nuestra investigación puesto que son los enunciados dentro de la encuesta realizada a los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, la cual nos brindará la información necesaria para identificar su percepción sobre los beneficios de la traducción pedagógica en las clases de lenguas extranjeras para estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación.

- Impide (a docentes y a estudiantes) que aumenten los beneficios de trabajar con una lengua.
- Impide a los estudiantes pensar en la LE o dificulta la tarea.

- Dificulta la adquisición de hábitos en la LE.
- Induce al estudiante a pensar que existe una equivalencia exacta del significado entre elementos de las dos lenguas.
- La lengua materna interfiere en el proceso de producción de una LE.
- La traducción es apropiada para la formación de traductores.
- Al ser la traducción una destreza lingüística en sí misma, se debe estudiar de forma separada.
- No se le considera un componente comunicativo:
 - Impide o dificulta el uso comunicativo de la lengua.
 - Impide o dificulta su uso como lengua contextualizada.
 - La traducción no es una actividad comunicativa, porque carece de interacción oral.
 - Impide o dificulta el énfasis en la fluidez de la lengua oral.
 - La traducción no se relaciona con la forma en la que se aprende la lengua materna, por lo que, no promueve un aprendizaje natural. Es un proceso no natural (los dos sistemas sociolingüísticos no son lo suficientemente similares como para representar la misma realidad).
 - Dirige la atención del estudiante hacia las propiedades formales de la lengua extranjera más que hacia la comunicación.
 - Solo fomenta dos destrezas: leer y escribir.
- Ocupa un tiempo precioso que podría utilizarse para enseñar las cuatro destrezas.
- La traducción en clase de lengua extranjera está tradicionalmente asociada a textos literarios o científicos.
- Impide o dificulta la introducción controlada de estructuras o competencia en estrategias comunicativas.
- Inutilidad para el aprendizaje.
- La traducción en clase supone un uso excesivo del diccionario.
- Es inadecuada como ejercicio, puesto que se debe pretender que los alumnos escriban los textos por sí mismos.

- El profesor ha de tener una competencia alta en la LM de los alumnos y en el aula sólo puede tener sentido cuando se trata de clases monolingües.
- Es un mal procedimiento de examen para las cuatro destrezas.

En cuanto a las desventajas planteadas, se puede observar que predomina el rechazo hacia la lengua materna puesto que esta genera una supuesta interferencia de la LM en la formulación automática de la LE, y defienden la idea de que al alumno no se le dota de una verdadera capacidad comunicativa, ya que solo se le enseñan las propiedades formales del lenguaje. Además, estas críticas señalan la relación que se establece entre la traducción profesional y la traducción pedagógica. Tal como hemos señalado anteriormente, consideramos beneficioso para los alumnos el emplear la lengua materna dentro de la clase de LE, ya que lengua materna cumple un rol fundamental en el aprendizaje de la lengua extranjera, debido a la asociación mental involuntaria de un determinado significante de la LE con un significante de la lengua materna. A este uso de la LM se le denomina traducción interiorizada. Asimismo, no solo es fructuoso para la ELE, sino que es parte de la actividad traductora mantener siempre presente la lengua materna. De igual manera, hemos establecido que no se busca enseñar a traducir en las clases de lenguas extranjeras, sino, aprender la lengua nueva a través de actividades de traducción pedagógica. En tal sentido, consideramos que de acuerdo a los objetivos determinados por el docente, es posible descartar estas posturas en contra de la traducción pedagógica.

Algunos docentes emplean la LM por razones de comodidad o ahorro de tiempo (Adarve Martínez, 2013, p. 6) o porque ayuda a consolidar la base léxica y gramatical y facilita la comprensión y memorización (Newmark, 1992, cit. García-Medall, 2001, p. 13). De esta manera, la traducción explicativa permite la rápida comprensión por parte del alumno de falsos amigos, recursos perifrásticos, refranes o instrucciones sobre cómo llevar a cabo una determinada actividad. Es decir, el docente puede evitar la traducción

explicativa, más no la traducción interiorizada, ya que es un proceso difícilmente controlable.

En cuanto a la traducción, Newmark (1992, cit. García-Medall, 2001, p. 13) considera que durante el nivel medio, la traducción directa de palabras y de oraciones es útil para tratar errores e interferencias que se puedan encontrar. De igual manera, es posible usar sinonimias de ciertos campos semánticos para ampliar el vocabulario en LM⁶. Para el nivel avanzado, se reconoce a la traducción como la quinta destreza, junto al habla, la escritura, la lectura y la comprensión oral, ya que se centra en el texto y requiere un elevado conocimiento de las dos lenguas.

A partir de lo expuesto por Newmark, podemos entender que es factible aplicar la traducción en un nivel medio y avanzado de los cursos de LE, y que debe integrarse como una destreza más en el nivel avanzado del aprendizaje.

Si se desea aplicar la traducción pedagógica, debemos tener en cuenta que uno de los objetivos de la traducción pedagógica dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras es favorecer el análisis contrastivo entre la LM y LE (Alonso Alonso, 1996, Calvi, 2001 cit. La Rocca, 2005, pp. 240-241; Berenguer, 1999, p. 139). También, Alonso Alonso (1996, cit. La Rocca, 2005, p. 239) y Pegenaute (1996, p. 115) resaltan el efecto facilitador que tiene el uso de la LM, el cual junto con la traducción sirve para resaltar las semejanza y diferencias entre aspectos o elementos concretos de las dos lenguas, ya que los paralelismos y las diferencias observados servirían para llamar la atención del alumno sobre las dificultades ayudarían a evitar que cometan ciertos errores.

⁶ De acuerdo con Medall (2011), para Newmark, la búsqueda de sinónimos ayuda al incremento del vocabulario. En este caso, la polisemia junto con la sinonimia lexical ayuda al estudiante a conocer los diferentes significados de la palabra antes que el estudiante buscar un equivalente cercano en la LE.

Schmidhofer (2003, p. 110) propone el empleo de la lengua materna como elemento contrastivo, ya que a través de ella pueden detectarse posibles áreas de dificultad⁷. Según el autor, la enseñanza contrastiva se puede utilizar en los ámbitos de la gramática, el léxico, y los aspectos pragmáticos.

Se puede emplear en el ámbito de la gramática, ya que a través de la enseñanza-aprendizaje contrastiva, los alumnos conocerán los subsistemas de la lengua meta y los analizarán desde el subsistema correspondiente de su lengua materna. De esta manera, los alumnos descubrirán que los idiomas poseen diferentes mecanismos de expresión y que cada uno comprende fenómenos que no encuentran correspondencia en otro. Se puede emplear en el ámbito del léxico, dado que puede ayudar a aclarar significados y prevenir asociaciones equivocadas que pueden darse en la enseñanza monolingüe, pues especialmente en las primeras etapas, las definiciones en lengua meta resultan demasiado complicadas o simplistas y el alcance de las imágenes, de los dibujos y de la mímica es limitada más allá de los objetos y las acciones concretos. La traducción puede suplir estas deficiencias y asegurar que los alumnos no se formen ideas equivocadas. Por último, se puede emplear en el ámbito de los aspectos pragmáticos, dado que el análisis contrastivo de textos tal como lo plantea Laura Berenguer (1999, p. 140) no solo ayudará a los alumnos a tomar conciencia sobre las convenciones culturales de organización textual sino también del empleo de las diferentes estructuras y su funcionamiento en un contexto auténtico.

Por tanto, para el éxito de la integración de la traducción en clase de lenguas extranjeras, Caballero (2010, p. 344) recomienda abandonar la traducción orientada a la gramática; explicarle al alumno qué es la traducción y qué tipo de traducción se espera de él; proporcionar al alumno suficiente información contextual; preparar al alumno para usar la herramienta clave: el diccionario, sin caer en el uso recurrente de este; integrar la traducción con el

⁷ Dificultades tales como las diferencias estructurales hacia la lengua materna, aclaración de significados, asociaciones equivocadas, control de la comprensión y convenciones culturales.

resto de las destrezas clave del aprendizaje de lenguas extranjeras: la lectura, escritura, la destreza auditiva y la oral; y fomentar un acercamiento más dialógico, en el que se invite al alumno al diálogo y a la reflexión sobre su propio trabajo.

Susana Fernández (2005, p. 6) reunió las recomendaciones descritas en los trabajos de Schjoldager, Molina Plaza, Nott, Klein-Braley & Smith sobre el uso adecuado y moderno de la traducción pedagógica. Los autores antes señalados consideran que la traducción pedagógica requiere de usar textos comunicativos; fomentar el trabajo en grupo y la discusión oral de las traducciones; establecer el propósito de la traducción, sus posibles receptores, el contexto en que se usará la traducción, es decir adoptar un enfoque funcional; traducir en contexto, por ejemplo: traducir las palabras en sus colocaciones frecuentes y no aisladas; centrar la atención en el proceso y no en el producto; guiar a los alumnos sobre los mecanismos propios de la traducción, tales como preparación, análisis, uso de diccionarios, etc.; plantear problemas culturales e ideológicos.

Una vez que el docente tiene claro los objetivos de esta herramienta pedagógica, debe considerar también los factores que determinan la utilidad de la traducción en la enseñanza, entre los cuales se encuentra el nivel idiomático de los alumnos, la edad, etc.

Muchas de las características del perfil del docente dentro del marco de enseñanza de lenguas extranjeras para traductores se mencionaron en el apartado 2.2.2.1. Dichos factores se deben tener en cuenta para elaborar un perfil del docente, ya que se trata de un profesional encargado de impartir clases de lengua extranjera a alumnos de traducción, cuya metodología incluirá la traducción pedagógica como estrategia de enseñanza.

Además de los docentes, los alumnos deben reunir las siguientes características para un óptimo desarrollo de las actividades de traducción

pedagógica: dominio de la LE, lengua materna común a todo el grupo, grupo de adultos (Hernández, 1996, p. 250).

Muchos estudiosos opinan que la traducción debería utilizarse sólo en los niveles avanzados ya que esta actividad requiere un gran conocimiento de la LE por parte de los alumnos, es decir, los alumnos deben dominar la LE. Sin embargo, es posible utilizarla desde los primeros módulos de los cursos de lenguas extranjeras, siempre que los estudiantes posean el mismo nivel de la lengua.

Además, según Hernández (1996, p. 250), los alumnos deben poseer la misma nacionalidad o que tengan la misma lengua materna. De esta manera, el docente podrá mantener una mejor comunicación de ellos, y manejar las interferencias lingüísticas con las que el alumno se pueda encontrar.

Por último, la autora aconseja que esta actividad se realice dentro de un grupo de adultos, dado que si bien puede existir un grupo con alumnos de corta edad que posea un gran conocimiento de la LE, la traducción como actividad didáctica exige capacidad de reflexión y una cierta madurez intelectual.

García Castañón (2014, p. 32) define de forma más detallada los tres aspectos fundamentales en la dimensión alumnos: el nivel idiomático en la lengua materna, el factor edad y los estilos de aprendizaje, similar a la planteada por Hernández (1996).

Dentro del nivel idiomático, distingue entre inicial, avanzado e intermedio. Dentro del nivel inicial, sería conveniente incluir la traducción en los primeros niveles para evitar caer en la confusión. Por tanto, es necesario incluir la lengua materna como apoyo en los primeros estadios de una lengua extranjera.

Dentro del nivel avanzado, la traducción es una herramienta útil para introducir y explicar contenidos culturales y para comentar aspectos problemáticos de la lengua extranjera. De igual forma, desarrolla en los alumnos lo que Hurtado Albir (s.f., cit. García Castañón, 2014, p. 33) denominaba la competencia traductora. Finalmente, se le considera a la traducción como elemento destacable dentro del nivel avanzado, ya que es una herramienta evaluadora de gran utilidad dado que, durante su realización, deben tenerse en cuenta todos los contenidos tratados junto con los conocimientos previos del alumno.

Dentro del nivel intermedio, Cook (2010, cit. García Castañón, 2014, p. 32) afirma que en este nivel se debe utilizar la traducción como en una mezcla de los dos anteriores, es decir se aumentaría progresivamente su utilización en lo referente a la destreza traductológica y en tratar problemas de traducción. A través de estas apreciaciones, el alumno puede detectar, tratar e incluso prevenir posibles dificultades de aprendizaje.

En cuanto a la edad de los alumnos, es posible encontrar con alumnos jóvenes y adultos en cualquier nivel idiomático. Por tanto, no se debe generalizar el unir los factores de edad y nivel idiomático, ya que estos parámetros influyen en la organización de las actividades de traducción.

En cuanto a los estilos de aprendizaje y necesidades específicas tanto de los alumnos como del aula, los alumnos se benefician en mayor o menor medida de acuerdo con sus diferentes necesidades, objetivos y a los estilos de aprendizaje a los que puedan estar habituados. Por tal motivo, se debe considerar todos estos factores a la hora de llevar actividades de traducción a un aula. Asimismo, otros factores a considerar son: las características propias del grupo de alumnos, es decir, su nivel idiomático en la LE, homogeneidad o heterogeneidad en cuanto a la lengua materna, el número de alumnos, la atención a la diversidad y a las necesidades especiales, etc.

Luego de señalar los objetivos de la traducción pedagógica y algunos criterios que se deben tomar en cuenta al momento de aplicarla, desarrollaremos algunas actividades de traducción pedagógica.

Zabalbeascoa (1999, pp. 82-84) plantea actividades de traducción pedagógica que se pueden practicar para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua: la comprensión escrita, la expresión escrita, la comprensión oral, y la expresión oral.

Dentro de la comprensión escrita se pueden desarrollar ejercicios de lectura de textos bilingüe, traducción directa, traducción interpretativa, lectura de rótulos, avisos y manuales multilingües.

Dentro de la expresión escrita se pueden desarrollar ejercicios de traducción inversa (presentar más de una versión), versión resumida en la lengua extranjera de un texto en lengua materna, presentación de un texto íntegro y traducción de solo algunos segmentos aislados (escogidos según el aspecto de la lengua que se quiere practicar).

Dentro de la comprensión oral se puede desempeñar el papel de intérprete, en traducción directa, en diferentes situaciones, y escuchar una película extranjera con subtítulos en lengua materna (con posibilidades de pausa, retroceso y repetición).

Dentro de la expresión oral se puede explicar en la lengua materna el contenido de un texto escrito en la otra lengua, explicar en la lengua extranjera un texto en lengua materna, desempeñar el papel de intérprete, en traducción inversa.

En nuestro trabajo de investigación, planteamos que la traducción pedagógica consta de actividades de traducción relacionadas con el proceso traductor, de esta manera, Malmkjaer (1998, cit. Escobar, s.f., pp. 11-12) afirma que para cumplir con el proceso traductor, el traductor utiliza por lo menos cinco

actividades, estas actividades son: la anticipación, la explotación de recursos, la cooperación, la revisión y la traducción.

De acuerdo con Malmkjaer (1998, cit. Escobar, s.f., pp. 11), durante la anticipación, es decir, antes de que el traductor vea el TO, establece el contexto del texto original (quién lo escribió, por qué, cuándo, cómo) y del texto terminal (quién lo quiere, por qué, cuándo y para quién). Después, los traductores preparan los recursos a utilizar (diccionarios, textos paralelos, etc.). Por último, definen el TM y planifican o anticipan qué otros recursos van a utilizar. La explotación de recursos está relacionada con el análisis de textos recopilados en la fase de anticipación y con el uso apropiado de diccionarios y textos paralelos. Luego, la traducción, que sucede casi al mismo tiempo que la explotación de recursos, suele presentar una serie de problemas traductológicos que se pueden solucionarse en la etapa de cooperación entre traductores u otros expertos.

Por último, la etapa y el tipo de revisión que se requiera dependerán de lo que se haya hecho en las etapas anteriores.

Salgueiro Corrales (2013, pp. 82-86) recoge actividades propuestas por Hurtado Albir, González Davies, Delisle, Vermeiten.

Desarrollo de la desverbalización

Según Hurtado Albir (1994) y González Davies (2004) (cit. Salgueiro Corrales, 2013, p. 82), para introducir al alumno en el proceso traductor y acostumbrarlo a comprender en una lengua y reformular en otra, se puede realizar el ejercicio que se expone a continuación. Primero, se recopilará textos o noticias cortas, unas más fáciles y algunas algo más complicadas. Este ejercicio puede efectuarse de diferentes formas: oral-oral, escrito-oral, oral-escrito.

Se le entregará al alumno una noticia o texto corto y se le pedirá que la cuente en la otra lengua, es decir, el alumno efectuará una “traducción a la vista”, dado que se tratan de noticias breves y fáciles, el alumno comprenderá el sentido de forma rápida. Una variación sería que un alumno cuente una noticia o una historia breve, en la lengua de partida, y otro alumno ha de reformularla en la lengua de llegada. Por último, puede utilizarse material de vídeo (historias cortas) con una clara situación comunicativa o material audio (discursos, noticias breves); en donde el alumno puede resumir, contar, doblar, subtítular, en la otra lengua.

Equivalencia traductora

En el siguiente ejercicio planteado por Delisle (1980) y Hurtado Albir (1994) (cit. Salgueiro Corrales, 2013, pp. 83-84), el alumno descubrirá el dinamismo de la equivalencia traductora y comprobará la diferencia entre transcodificación y traducción:

- Se divide un texto breve en segmentos y se reparte entre los alumnos. Se puede entregar una tabla con tres columnas, como propone Delisle:

Versión original	Equivalencia fuera de contexto	Equivalencia contextual

- A continuación, los alumnos, en forma individual o en grupos, tendrán que buscar la equivalencia de esas palabras y segmentos, para así trabajar las significaciones potenciales de las palabras y estructuras, y detectar casos de ambigüedad.
- Se reparte el texto del que se han sacado estas palabras, con lo que se actualizan las significaciones y desaparecen las ambigüedades. Se efectúa el trabajo de comprensión del mismo.
- Se traduce a la vista, luego por escrito, llegando a una traducción “posible”.

- Por último, se confrontan los resultados conseguidos al principio: las equivalencias fuera de contexto y las soluciones a las que se ha llegado a la hora de traducir el texto.

Concienciación sobre la organicidad textual

El objetivo es descubrir la organicidad textual (la importancia de los elementos de coherencia y cohesión) (Hurtado Albir, 1994, cit. Salgueiro Corrales, 2013, p. 84).

- Se divide un texto en unidades pequeñas (frases, párrafos), se coloca en fichas y se entrega una ficha a cada alumno o grupo de alumnos, la cual deberán traducir sin tener conocimiento del resto (los alumnos no deben tener conocimiento que el texto ha sido segmentado).
- Luego de efectuada la traducción de cada ficha, se recogen las traducciones, y se intenta ordenar el original. Al ordenar los segmentos traducidos se pondrá en relieve la función de los conectores, el encadenamiento lógico de la información o de la argumentación, etc.
- Una vez ordenadas las fichas, se traduce a la vista el texto original, y luego por escrito.
- Se compara el resultado obtenido al traducir el texto con el resultado de la traducción de las fichas. Se analizan sus insuficiencias y los posibles cambios para que la traducción funcione.

Retraducción

Hurtado Albir (1994) y Vermeiten (2000) (cit. Salgueiro Corrales, 2013, pp. 85-86) proponen otro ejercicio denominado “retraducción”, el cual puede realizarse de distintas maneras. De esta manera, Hurtado propone repartir un texto en lengua extranjera que el alumno deberá traducir a su lengua materna. Una vez efectuado y corregido el trabajo de traducción, se quita el original y, a partir de la traducción, se vuelve a traducir a la lengua extranjera. Según Hurtado Albir, este ejercicio contribuye la introducción a la traducción inversa.

Por su parte, Vermeiten (2000, cit. Salgueiro Corrales, 2013, p. 85) propone la entrega de una traducción de un texto, en lugar del original, y, comparar las traducciones realizadas por los estudiantes con el original. Vermeiten señala que el ejercicio presenta diversas ventajas:

“En efecto, el estudiante encuentra en el texto original toda una serie de formulaciones en las que él no había pensado. [...] También es importante que los estudiantes vean que el mismo contenido puede expresarse de diversas maneras y que traducir, por lo tanto, no se puede reducir a fórmulas sino que siempre hay muchas soluciones”.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo y nivel de investigación

Se trata de una investigación de tipo cuantitativa de nivel descriptivo pues tiene como objetivo la descripción de los fenómenos a investigar; en este caso, la percepción de los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas sobre las ventajas y desventajas de la traducción pedagógica en las clases de lenguas extranjeras para estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación, utilizando la estadística como herramienta básica para el análisis de datos (Fiallo Rodríguez, 2008, cit. Rodríguez, s.f., p.1). La descripción de este fenómeno es esencial para la formación del traductor porque recoge información importante sobre la opinión de los docentes sobre una estrategia de enseñanza nueva en nuestro medio que puede servir de base para la toma de decisiones curriculares. En este caso, el investigador se esfuerza por conocer y mostrar la perspectiva de los docentes y los beneficios de la traducción pedagógica antes de iniciar los cursos de traducción. Esta investigación puede ser considerada adaptativa en la medida en que los resultados pueden ser utilizados por los beneficiarios finales del estudio, es decir aquellos vinculados con la formación del traductor.

3.2. Método de investigación

Los principales métodos que se utilizaron en la investigación fueron: analítico, sintético, descriptivo y estadístico.

Por un lado, empleamos el método de análisis que consiste en la descomposición de un todo en sus elementos, es decir, consiste en la separación de las partes de un todo para estudiarlas en forma individual. En este caso, primero analizamos la didáctica de la traducción, después la enseñanza de lenguas extranjeras ya que ambas influyen en la percepción sobre la traducción pedagógica con fines específicos. Por otro lado, empleamos el método sintético que es correlativo con el método de análisis, puesto que el análisis es la descomposición de un todo en sus partes, mientras la síntesis es la reconstrucción de todo lo descompuesto por el análisis.

De igual manera, empleamos el método descriptivo buscamos conocer una realidad en una determinada situación espacio-temporal. En este caso, se busca conocer las ventajas y desventajas del empleo de la traducción pedagógica en la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma.

Por último, aplicamos una encuesta, la cual es uno de los métodos de investigación descriptiva más utilizados que permite obtener amplia información de fuentes primarias. Para esta investigación, la encuesta se aplicó a los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma.

3.3. Población y muestra

Los sujetos que participaron en la presente investigación fueron los docentes de lenguas extranjeras del área de alemán, chino, francés e inglés básico de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma. La muestra estuvo conformada por 20 docentes de las cuatro áreas. Es importante

señalar que escogimos a los docentes de las áreas de alemán, chino, francés e inglés básico de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, porque son los encargados de enseñar las lenguas extranjeras obligatorias para continuar con los talleres de traducción.

Asimismo, resaltamos que a partir del sexto semestre se empiezan a llevar los primeros talleres de traducción general, lo que significa que para ese momento los alumnos ya han debido desarrollar una competencia lingüística adecuada.

3.4. Instrumento de recolección de datos

Se seleccionó como instrumento base una encuesta, la cual se aplicó a los docentes de lenguas extranjeras del área de alemán, chino, francés e inglés básico de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma. A través de esta encuesta, pudimos conocer las ventajas y desventajas del empleo de la traducción pedagógica como estrategia didáctica, en qué grado los docentes se encuentran de acuerdo con el empleo de las estrategias de traducción pedagógica en el aula, y si la han empleado en algún momento en el desarrollo de sus clases.

La encuesta se dividió en cinco campos: preguntas de opinión, consideraciones sobre la aplicación de la traducción pedagógica para traductores, beneficios de la aplicación de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, información profesional del docente y la descripción de las actividades de traducción pedagógica en el aula. Cada una de las premisas presentes en los campos Consideraciones sobre la aplicación de la traducción pedagógica para traductores y Beneficios de la aplicación de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores están basadas en las características y las ventajas y desventajas de la traducción

pedagógica descritas por los autores García-Medall (2001), Rodríguez Rochette, V. (1992) Pegenaute (1996), Sánchez Iglesias (2009), Asquerino Egoscozábal (2015), Fernández (2014) y Zabalbeascoa (1990), Cerezo Herrera (2013). El campo Preguntas de opinión consta de tres (3) preguntas abiertas, el campo Consideraciones sobre la aplicación de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores consta de 18 preguntas de valoración, el campo Beneficios de la implementación de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores consta de dos (2) preguntas de valoración y una (1) pregunta subdividida en once (11) preguntas, y la Información del docente en el área profesional y en el aula. Este último campo se ha basado en la encuesta realizada por Salgueiro Corrales (2013, pp. 140-141) nos permite conocer las posibles razones por las cuales utiliza o no utiliza la traducción dentro del aula de lenguas extranjeras.

3.5. Validez y confiabilidad del instrumento

Se considera al instrumento como válido de contenido cuando los indicadores e ítems de tal manera que estos respondan a las características peculiares del objeto de estudio. En este caso, los ítems presentes en el instrumento son enunciados que se encuentran a lo largo del trabajo de investigación, sobre los cuales el docente valoró según su perspectiva.

3.6. Procedimiento de recolección de datos

El instrumento se aplicó a 20 docentes de las áreas de alemán, chino, inglés y francés básico entre los días 03 de octubre hasta el 20 de octubre de 2016. Antes de la aplicación de la encuesta, se le dio a los docentes las instrucciones para responderla y se les explicó que se trataba de una encuesta que sería utilizada

como instrumento para la realización de una tesis, por lo que se les pidió responder la prueba con la mayor responsabilidad y honestidad posible.

3.7. Técnica de análisis de datos

Los datos recolectados a través de la aplicación de la encuesta de opinión fueron procesados por el software estadístico IBM SPSS Statistic 22, para Windows en español. IBM SPSS Statistic es un software que realiza funciones analíticas básicas para una amplia variedad de asuntos empresariales y de investigación. Mediante este software se elaboraron tablas y gráficos con frecuencias absolutas y porcentuales para cada variable e indicador.

CAPITULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

4.1. Análisis de los datos

A continuación, presentamos los resultados de las 20 encuestas aplicadas a los docentes de lenguas extranjeras de la Facultad de Humanidades y Lenguas Extranjeras de la Universidad Ricardo Palma.

Antes de completar las encuestas, el 40% de docentes afirmó tener conocimiento sobre la traducción pedagógica, mientras que el 60% desconocía del tema.

Tabla 1
Conocimiento sobre traducción pedagógica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	8	40,0	40,0	40,0
	No	12	60,0	60,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Con respecto a la primera pregunta: “¿Considera que la traducción pedagógica potencia la competencia lingüística necesaria para los estudiantes de traducción?” El 85% considera que la traducción pedagógica potencia la competencia lingüística, mientras que el 15% considera que la traducción pedagógica no potencia la competencia lingüística necesaria para los estudiantes de traducción.

Tabla 2
Potenciación de la competencia lingüística

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	17	85,0	85,0	85,0
	No	3	15,0	15,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Al preguntárseles sobre las competencias que consideran podría desarrollarse con la traducción pedagógica, se obtuvieron las siguientes respuestas: comprensión lectora (25%), competencia lingüística (15%), comprensión auditiva (15%), desarrolla la contrastividad (15%), reexpresión (15%), conocimiento de teorías de traducción (10%), competencia traductora (10%), pensamiento crítico (10%), competencia estratégica (5%), competencia cultural (5%), comprensión del sentido de las palabras (5%), desarrollo del conocimiento temático (5%), expresión oral (5%), inferencia (5%), interiorización de recursos de expresión (5%).

Tabla 3
Competencia lingüística

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	3	15,0	15,0	15,0
	99	17	85,0	85,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 4
Comprensión auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	3	15,0	15,0	15,0
	99	17	85,0	85,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 5
Comprensión lectora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	5	25,0	25,0	25,0
	99	15	75,0	75,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 6
Desarrollo de la contrastividad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	3	15,0	15,0	15,0
	99	17	85,0	85,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 7
Reexpresión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	3	15,0	15,0	15,0
	99	17	85,0	85,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 8
Conocimiento de teorías de traducción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	2	10,0	10,0	10,0
	99	18	90,0	90,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 9
Competencia traductora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	2	10,0	10,0	10,0
	99	18	90,0	90,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 10
Pensamiento crítico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	2	10,0	10,0	10,0
	99	18	90,0	90,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 11
Competencia cultural

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 12
Competencia estratégica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 13
Comprensión del sentido de las palabras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 14
Desarrollo del conocimiento temático

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 15
Expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 16
Inferencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 17
Interiorización de recursos de expresión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Con respecto a la pregunta “¿Considera beneficiosa la implementación de la traducción pedagógica?”, se obtuvo los siguientes resultados: Sí (80%), No (15%), No sabe no opina (5%).

Tabla 18

¿Es beneficiosa la implementación de la traducción pedagógica?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	16	80,0	80,0	80,0
	No	3	15,0	15,0	95,0
	99	1	5,0	5,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Al pedirseles que señalen las ventajas, observamos los siguientes resultados: aumento de la competencia lingüística (15%), desarrollo de la comprensión lectora (15%), desarrollo del conocimiento de las diferencias lingüísticas en ambas lenguas (15%), introducción a la traducción (15%), ampliación de vocabulario (10%), contacto directo con la lengua (10%), enseñanza realista (10%), mejor calidad de traducción (10%), rapidez mental (10%), reducción del tiempo de explicación (10%), alumno se enfrenta a la lengua (5%), capacitación continua del docente (5%), concientización de enseñanza (5%), desarrollo de técnicas de traducción (5%), práctica de toma de notas (5%).

Tabla 19

Aumento de la competencia lingüística

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	3	15,0	15,0	15,0
	99	17	85,0	85,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 20

Desarrollo de comprensión lectora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	3	15,0	15,0	15,0
	99	17	85,0	85,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 21

Desarrollo del conocimiento de las diferencias lingüísticas en ambas lenguas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	2	10,0	10,0	10,0
	99	18	90,0	90,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 22
Introducción a la traducción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	3	15,0	15,0	15,0
	99	17	85,0	85,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 23
Ampliación de vocabulario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	2	10,0	10,0	10,0
	99	18	90,0	90,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 24
Contacto directo con la lengua

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	2	10,0	10,0	10,0
	99	18	90,0	90,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 25
Enseñanza más realista

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	2	10,0	10,0	10,0
	99	18	90,0	90,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 26
Mejor calidad de traducción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	2	10,0	10,0	10,0
	99	18	90,0	90,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 27
Rapidez mental

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	2	10,0	10,0	10,0
	99	18	90,0	90,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 28
Reducción del tiempo de explicación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	2	10,0	10,0	10,0
	99	18	90,0	90,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 29
Alumno se enfrenta a la lengua extranjera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 30
Capacitación continua del docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 31
Concientización de enseñanza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	18	90,0	90,0	95,0
	999	1	5,0	5,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 32
Desarrollo de técnicas de traducción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 33
Toma de notas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Al pedírseles que señalen las desventajas, observamos los siguientes resultados: actividades no atractivas para los alumnos (5%), aumento la dependencia del diccionario (5%), escaso o nulo conocimiento de traducción por parte del alumno (5%), nivel bajo de la lengua extranjera por parte del alumno (5%), alumnos suelen pensar primero en la lengua materna (5%), falta de capacitación del docente (5%), gran inversión de tiempo (5%).

Tabla 34
Actividades no atractivas para los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 35
Aumento de la dependencia del diccionario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 36
Escaso o nulo conocimiento en traducción por parte del alumno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 37
Nivel bajo de la lengua extranjera por parte del alumno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 38
Alumnos suelen pensar primero en la lengua materna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 39
Falta de capacitación del docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 40
Gran inversión de tiempo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

A continuación, presentaremos los resultados de la pregunta “Consideraciones sobre la aplicación de la traducción pedagógica”, en donde reunimos las características sobre la traducción pedagógica recopilados por Schäffner (1998, cit. Gomes Ferreira, 1998, p. 362).

Cuando preguntamos a los docentes sobre si la traducción se puede usar como una herramienta pedagógica, observamos que el 10% está en total desacuerdo, el 10% está en desacuerdo, el 40% está de acuerdo, y el 40% está totalmente de acuerdo.

Tabla 41
La traducción se puede usar como una herramienta pedagógica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Total desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
	Desacuerdo	2	10,0	10,0	20,0
	De acuerdo	8	40,0	40,0	60,0
	Totalmente de acuerdo	8	40,0	40,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

De las estadísticas, el 80% de docentes opina que la traducción puede ser utilizada como una herramienta pedagógica. Este porcentaje desmiente la afirmación de que la traducción no puede ser utilizada como un recurso pedagógico sino solo como un ejercicio dentro las clases de taller de traducción.

En cuanto a si la traducción es independiente del resto de las habilidades que definen la competencia de la lengua observamos que el 40% está en total desacuerdo, el 25% está en desacuerdo, el 15% está de acuerdo, y el 20% está totalmente de acuerdo.

Tabla 42
La traducción no forma parte de la competencia lingüística

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Total desacuerdo	8	40,0	40,0	40,0
	Desacuerdo	5	25,0	25,0	65,0
	De acuerdo	3	15,0	15,0	80,0
	Totalmente de acuerdo	4	20,0	20,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Si bien se le conoce a la traducción como una quinta destreza, independiente de las cuatro habilidades que definen la competencia de la lengua, el 65% de los docentes se mostró en desacuerdo ante esta afirmación, puesto que consideran a la traducción como una habilidad estrechamente vinculada con el resto de las habilidades que definen la competencia de la lengua. Esto se debe a que la traducción no sólo es una destreza en sí misma sino que necesita de las demás destrezas incluidas en la competencia comunicativa que se pretende desarrollar en la enseñanza de lenguas extranjeras, más aún si se trata de la formación de traductores.

En cuanto a si la traducción pedagógica mejora la habilidad verbal, observamos que el 10% está en total desacuerdo, el 15% está en desacuerdo, el 40% está de acuerdo, y el 35% está totalmente de acuerdo.

Tabla 43
La traducción pedagógica mejora la habilidad verbal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Total desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
	Desacuerdo	3	15,0	15,0	25,0
	De acuerdo	8	40,0	40,0	65,0
	Totalmente de acuerdo	7	35,0	35,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Concuerdo con el 75% de los docentes encuestados pues están de acuerdo con que la traducción pedagógica mejora la habilidad verbal. Los alumnos son capaces de utilizar diferentes recursos estilísticos y connotaciones que solo pueden conocer si se enfrentan a diferentes textos en la lengua extranjera mediante ejercicios de reverbalización y reformulación.

En cuanto a si la traducción pedagógica afecta el tiempo que podía dedicarse a la enseñanza del resto de las habilidades, observamos que el 25% está en total desacuerdo, el 40% está en desacuerdo, el 15% está de acuerdo, el 15% está totalmente de acuerdo, y el 5% no sabe no opina.

Tabla 44
La traducción pedagógica afecta el tiempo para realizar otras actividades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Total desacuerdo	5	25,0	25,0	25,0
	Desacuerdo	8	40,0	40,0	65,0
	De acuerdo	3	15,0	15,0	80,0
	Totalmente de acuerdo	3	15,0	15,0	95,0
	99	1	5,0	5,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Por un lado, el 65% de los docentes encuestados opina que la traducción pedagógica no es una actividad que ocupe demasiado tiempo, puesto que al considerarla como una de las habilidades que definen la competencia de la lengua, estas actividades ayudan a desarrollar las demás habilidades lingüísticas, dependiendo del tipo de ejercicio que se realice. Por otro lado, el 30% de la población encuestada opina que los ejercicios de traducción pedagógica afecta el tiempo para realizar otras actividades que desarrollan el resto de habilidades.

En cuanto a si la traducción pedagógica amplía el vocabulario en la lengua extranjera, observamos que el 10% está en desacuerdo, el 35% está de acuerdo, y el 55% está totalmente de acuerdo.

Tabla 45
Ampliación del vocabulario en la lengua extranjera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
	De acuerdo	7	35,0	35,0	45,0
	Totalmente de acuerdo	11	55,0	55,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

De las estadísticas, podemos observar que más de la mitad de los encuestados (55%) está totalmente de acuerdo con que la traducción pedagógica expande el vocabulario en la lengua extranjera. Dado que el vocabulario es un aspecto importante dentro del aprendizaje de los alumnos, podemos considerar en aplicar la traducción pedagógica con el propósito de alcanzar este objetivo.

En cuanto a si la traducción es diferente del resto de las habilidades y solo es adecuada para la formación de traductores, observamos que el 5% está en total desacuerdo, el 30% está en desacuerdo, el 25% está de acuerdo, y el 20% está totalmente de acuerdo.

Tabla 46
Los ejercicios de traducción solo se aplican en la formación de traductores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Total	5	25,0	25,0	25,0
	desacuerdo				
	Desacuerdo	6	30,0	30,0	55,0
	De acuerdo	5	25,0	25,0	80,0
	Totalmente de acuerdo	4	20,0	20,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Cuando preguntamos a los docentes sobre si la traducción es diferente del resto de las habilidades y que solo es adecuada para la formación de traductores, la diferencia entre el grupo de docentes que están de acuerdo y los que no están de acuerdo es del 10%. Esto demuestra la diferencia de opiniones sobre qué tipo

de metodología emplear y si el objetivo primario de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestra Facultad es desarrollar la competencia comunicativa o traductora en los estudiantes de traducción.

En cuanto a si la traducción impide a los estudiantes pensar en la lengua extranjera, observamos que el 35% está en total desacuerdo, el 30% está en desacuerdo, el 10% está de acuerdo, y el 25% está totalmente de acuerdo.

Tabla 47
La traducción impide a los estudiantes pensar en la lengua extranjera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Total desacuerdo	7	35,0	35,0	35,0
	Desacuerdo	6	30,0	30,0	65,0
	De acuerdo	2	10,0	10,0	75,0
	Totalmente de acuerdo	5	25,0	25,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Consideramos que si los docentes aplican la traducción pedagógica como un recurso dentro de las clases de LE, los alumnos no solo utilizaría su lengua materna, sino que estarían también en contacto directo con la lengua extranjera. De igual manera, el 65% de los docentes porta esta afirmación al considerar que la traducción hace que los estudiantes piensen en la lengua extranjera.

En cuanto a si la traducción pedagógica consolida las estructuras de la lengua extranjera, observamos que el 5% está en total desacuerdo, el 15% está en desacuerdo, el 35% está de acuerdo, el 40% está totalmente de acuerdo, y 5% no sabe no opina.

Tabla 48
La traducción pedagógica consolida las estructuras de la lengua extranjera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
	Desacuerdo	3	15,0	15,0	20,0
	De acuerdo	7	35,0	35,0	55,0
	Totalmente de acuerdo	8	40,0	40,0	95,0
99		1	5,0	5,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

La traducción al aprovechar la competencia lingüística de la lengua materna, es posible aplicarla en el aprendizaje de la lengua extranjera, puesto que aprende la LE pasa por el filtro de la lengua materna (Rodríguez Rochette, 1992, p. 394). En este sentido, acordamos con el 75% de los docentes opina que la traducción pedagógica consolida las estructuras de la lengua extranjera.

En cuanto a si la traducción produce interferencias, observamos que el 30% está en total desacuerdo, el 25% está en desacuerdo, el 25% está de acuerdo, el 10% está totalmente de acuerdo, y 10% no sabe no opina.

Tabla 49
Producción de interferencias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Total	6	30,0	30,0	30,0
	desacuerdo				
	Desacuerdo	5	25,0	25,0	55,0
	De acuerdo	5	25,0	25,0	80,0
	Totalmente de acuerdo	2	10,0	10,0	90,0
	99	2	10,0	10,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

De acuerdo con los resultados, el 55% de los docentes encuestados opina que la traducción no produce interferencias, una de las críticas más empleadas en contra de la traducción pedagógica. Por el contrario, la traducción pedagógica ayuda a los alumnos a comparar los sistemas lingüísticos (Selinker, 1992, cit. Pintado Gutiérrez, 2012, p. 339), ya que al realizar este ejercicio contrastivo, el alumno puede entender el funcionamiento de la lengua extranjera y materna, lo cual le ayuda a reducir interferencias (Duff, 1989, cit. Asquerino Egoscozábal, 2015, p. 12).

En cuanto a si la traducción pedagógica confunde a los alumnos porque pueden pensar que las expresiones en dos lenguas tiene una correspondencia única, observamos que el 45% está en total desacuerdo, el 30% está en desacuerdo, el 15% está de acuerdo, y el 10% está totalmente de acuerdo.

Tabla 50
La traducción pedagógica causa confusión en cuanto a las correspondencias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Total desacuerdo	9	45,0	45,0	45,0
	Desacuerdo	6	30,0	30,0	75,0
	De acuerdo	3	15,0	15,0	90,0
	Totalmente de acuerdo	2	10,0	10,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Una de las críticas en contra de la de traducción pedagógica es la afirmación de que esta confunde a los estudiantes al hacerles pensar que las expresiones en las dos lenguas tiene una correspondencia única. No obstante, consideramos que la traducción enfatiza las sutiles diferencias lingüísticas y culturales entre la LM y la LE, por lo que descarta la creencia de una equivalencia exacta para cada palabra (Baker, 1998, cit. Fernández, 2005, p. 4) y ayuda a los alumnos a comparar los sistemas lingüísticos (Selinker, 1992, cit. Pintado Gutiérrez, 2012, p. 339). De igual manera, observamos que el 75% de los docentes encuestados está de acuerdo con que la traducción ayuda a los estudiantes a entender que las expresiones no tienen una única correspondencia, sino que existen diversas formas de expresión.

En cuanto a la traducción pedagógica mejora la comprensión en la forma en la que trabajan las lenguas, observamos que el 20% está en desacuerdo, el 30% está de acuerdo, y el 50% está totalmente de acuerdo.

Tabla 51
La traducción pedagógica mejora la comprensión en la forma en la que trabajan las lenguas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desacuerdo	4	20,0	20,0	20,0
	De acuerdo	6	30,0	30,0	50,0
	Totalmente de acuerdo	10	50,0	50,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Consideramos que el alumno puede entender el funcionamiento de la lengua extranjera y materna, ya que la traducción pedagógica ayuda a los alumnos a comparar los sistemas lingüísticos mediante ejercicios contrastivos. De igual forma, el 80% de los docentes está de acuerdo con la característica mencionada por

Schäffner quien afirma que la traducción pedagógica mejora la comprensión en la forma en la que trabajan las lenguas.

En cuanto a si la traducción pedagógica ayuda a que los estudiantes asocien la forma y el significado, observamos que el 20% está en total desacuerdo, el 10% está en desacuerdo, el 35% está de acuerdo, y el 35% está totalmente de acuerdo.

Tabla 52
Los ejercicios de traducción ayudan a asociar la forma y el significado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Total	4	20,0	20,0	20,0
	desacuerdo				
	Desacuerdo	2	10,0	10,0	30,0
	De acuerdo	7	35,0	35,0	65,0
	Totalmente de acuerdo	7	35,0	35,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Todo idioma tiene una forma de expresar un determinado significado, y si traducimos de manera literal, nos centraremos más en las formas y expresiones del idioma original. Por consiguiente, debemos distinguir entre la forma y el significado. En este sentido, consideramos que la traducción pedagógica ayuda a que los estudiantes asocien la forma y el significado, y el 70% de docentes encuestados avala esta postura.

Cuando preguntamos acerca de si consideran que la traducción pedagógica no es una manera apropiada de evaluar las habilidades de la lengua, observamos que el 25% está en total desacuerdo, el 30% está en desacuerdo, el 10% está de acuerdo, y el 35% está totalmente de acuerdo.

Tabla 53
La traducción pedagógica no es funcional para la evaluación de las habilidades de la lengua

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Total desacuerdo	5	25,0	25,0	25,0
	Desacuerdo	6	30,0	30,0	55,0
	De acuerdo	2	10,0	10,0	65,0
	Totalmente de acuerdo	7	35,0	35,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

En cuanto a si la traducción pedagógica no se debe usar como un recurso de control de los conocimientos adquiridos, observamos que el 30% está en total desacuerdo, el 25% está en desacuerdo, el 20% está de acuerdo, y el 25% está totalmente de acuerdo.

Tabla 54
La traducción pedagógica no se debe usar para medir los conocimientos adquiridos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Total desacuerdo	6	30,0	30,0	30,0
	Desacuerdo	5	25,0	25,0	55,0
	De acuerdo	4	20,0	20,0	75,0
	Totalmente de acuerdo	5	25,0	25,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Consideramos que la traducción como medio de evaluación en una clase de lenguas extranjeras puede resultar perjudicial para los alumnos, dado que no está presente en el aprendizaje y solo se puede aplicar en alumnos que hayan sido entrenados en dicha actividad (Merino, 2002, cit. Sánchez Iglesias, 2009, p. 62). Sin embargo, solo el 45% de los docentes encuestados está de acuerdo que la traducción pedagógica no es una manera apropiada de evaluar las habilidades de la lengua, y que tampoco se debe usar como un recurso de control de los conocimientos adquiridos.

En cuanto a si la traducción pedagógica se debe usar en mínimas cantidades junto con otros recursos durante la primera etapa de aprendizaje, observamos que el 5% está en total desacuerdo, el 30% está en desacuerdo, el 20% está de acuerdo, y el 45% está totalmente de acuerdo.

Tabla 55
Se debe limitar el uso de la traducción pedagógica durante el aprendizaje de la LE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
	Desacuerdo	6	30,0	30,0	35,0
	De acuerdo	4	20,0	20,0	55,0
	Totalmente de acuerdo	9	45,0	45,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Así como García Castañón (2014) y Hernández (1996), consideramos que sería conveniente incluir la traducción en los primeros niveles para evitar caer en la confusión, el 65% de los docentes encuestados opinan que la traducción pedagógica se debe usar en mínimas cantidades, junto con otros recursos durante la primera etapa de aprendizaje. Por tanto, es posible incluir la lengua materna como apoyo en los primeros estadios en la enseñanza de la lengua extranjera.

En cuanto a si la traducción pedagógica se debe usar de forma moderada en la segunda etapa de aprendizaje para mejorar la precisión de conocimientos, observamos que el 20% está en desacuerdo, el 50% está de acuerdo, y el 30% está totalmente de acuerdo.

Tabla 56
Los ejercicios de traducción son recomendables en forma moderada para precisar los conocimientos durante el aprendizaje medio de la lengua extranjera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desacuerdo	4	20,0	20,0	20,0
	De acuerdo	10	50,0	50,0	70,0
	Totalmente de acuerdo	6	30,0	30,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

En el segundo nivel de aprendizaje de una lengua extranjera, la traducción pedagógica puede ser una herramienta útil para introducir y explicar contenidos culturales y para comentar aspectos problemáticos de la lengua extranjera. De igual forma, se recomienda usarla de forma moderada en la segunda etapa de aprendizaje para mejorar la precisión de conocimientos. El 80% de los docentes encuestados comparte esta consideración sobre la aplicación de la traducción pedagógica en la segunda etapa de aprendizaje.

En cuanto a si la traducción desarrolla el estilo de escritura, observamos que el 15% está en total desacuerdo, el 15% está en desacuerdo, el 40% está de acuerdo, y el 30% está totalmente de acuerdo.

Tabla 57
La traducción desarrolla el estilo de escritura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Total desacuerdo	3	15,0	15,0	15,0
	Desacuerdo	3	15,0	15,0	30,0
	De acuerdo	8	40,0	40,0	70,0
	Totalmente de acuerdo	6	30,0	30,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

En cuanto a si la traducción desarrolla los conocimientos sobre las convenciones de escritura, observamos que el 10% está en total desacuerdo, el 10% está en desacuerdo, el 35% está de acuerdo, y el 45% está totalmente de acuerdo.

Tabla 58
Desarrollo de conocimientos sobre las convenciones de escritura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Total desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
	Desacuerdo	2	10,0	10,0	20,0
	De acuerdo	7	35,0	35,0	55,0
	Totalmente de acuerdo	9	45,0	45,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Hernández (1996, p. 253) señala que tanto la forma, el análisis interpretativo, el estilo y la organización textual son elementos de reexpresión. Debido que la reexpresión forma parte del proceso traductor, consideramos que debe estar presente durante la formación de los estudiantes. En este sentido, el 70% de los docentes considera que la traducción desarrolla el estilo de escritura y el 75%, los conocimientos sobre las convenciones de escritura, es decir, desarrolla la reexpresión. Asimismo, al desarrollar un estilo, el alumno demuestra que posee una gran cantidad de recursos que le permitan redactar tanto en la lengua extranjera como en la materna.

En cuanto a si la traducción desarrolla los conocimientos de contrastividad en cuanto a falsos amigos, observamos que el 5% está en desacuerdo, el 30% está de acuerdo, y el 65% está totalmente de acuerdo.

Tabla 59
Contrastividad en cuanto a Falsos amigos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
	De acuerdo	6	30,0	30,0	35,0
	Totalmente de acuerdo	13	65,0	65,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Entendemos por falso amigo a una palabra de una lengua extranjera que se parece, ya sea en la escritura o en la pronunciación, a una palabra de la lengua materna, pero con un significado diferente. En este sentido, el 95% de los docentes considera que la traducción pedagógica ayuda a desarrollar conocimientos de contrastividad, en donde los alumnos son capaces reconocer y recordar cuáles son los falsos amigos. De igual manera, los incentiva a buscar los posibles equivalentes de diferentes palabras o términos, lo cual los ayuda a entender que no existe un único equivalente para estas palabras.

En cuanto a la traducción desarrolla los conocimientos contrastividad en cuanto a juegos de palabras, observamos que el 5% está en desacuerdo, el 35% está de acuerdo, y el 60% está totalmente de acuerdo.

Tabla 60
Contrastividad en cuanto a juegos de palabras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
	De acuerdo	7	35,0	35,0	40,0
	Totalmente de acuerdo	12	60,0	60,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

En cuanto a la traducción desarrolla los conocimientos contrastividad en cuanto a expresiones idiomáticas, observamos que el 5% está en desacuerdo, el 35% está de acuerdo, y el 60% está totalmente de acuerdo.

Tabla 61
Contrastividad en cuanto a Expresiones idiomáticas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
	De acuerdo	7	35,0	35,0	40,0
	Totalmente de acuerdo	12	60,0	60,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Los juegos de palabras y las expresiones idiomáticas son elementos recurrentes en el discurso diario. Es por ello que los alumnos deben entender el sentido dentro de estos elementos y comprender que en su propia lengua, una traducción literal conllevaría la pérdida del juego de palabras y de las expresiones idiomáticas. De esta manera, la traducción pedagógica no solo le ayudaría a los estudiantes a conocer no solo su significado, sino a encontrar un equivalente a la expresión idiomática e incluso a crear un juego de palabras en su lengua materna. Es así que los alumnos estarían conscientes del valor que poseen la forma y el significado. Así pues, el 95% de los docentes confirma el valor de la traducción pedagógica ayuda a desarrollar conocimientos de contrastividad tanto en los juegos de palabras como en las expresiones idiomáticas. Esta cifra demuestra que uno de los principales beneficios de la traducción pedagógica es el desarrollo de la contrastividad.

En cuanto a si la traducción desarrolla los conocimientos contrastividad en cuanto a sinónimos, observamos que el 5% está en desacuerdo, el 40% está de acuerdo, y el 55% está totalmente de acuerdo.

Tabla 62
Contrastividad en cuanto a sinónimos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
	De acuerdo	8	40,0	40,0	45,0
	Totalmente de acuerdo	11	55,0	55,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

El vital para los alumnos conocer los diversos sinónimos de las palabras, ya que pueden emplearlas dentro de las cuatro destrezas dependiendo del contexto en que se encuentren y deban tener presente elementos tales como las diferencias de registro, estilo y connotación. De igual manera, el 95% de los docentes encuestados opinan que la traducción pedagógica ayuda a desarrollar conocimientos de contrastividad en cuanto a los sinónimos.

En cuanto a si la traducción desarrolla los conocimientos contrastividad en cuanto a tratamiento de no equivalencias en la lengua materna, observamos que el 10% está en desacuerdo, el 35% está de acuerdo, y el 55% está totalmente de acuerdo.

Tabla 63
Contrastividad en cuanto a Tratamiento de no equivalencias en la lengua materna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
	De acuerdo	7	35,0	35,0	45,0
	Totalmente de acuerdo	11	55,0	55,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Las diferencias culturales forman parte de algunas de las dificultades a las que se deben enfrentar los traductores e intérpretes a diario, ya que existen palabras en la lengua extranjera que no poseen una equivalencia en la lengua materna; no

obstante, estos profesionales cuentan con una serie de estrategias para resolver estas dificultades. En este sentido, los alumnos deben conocer cuáles son estas diferencias e interiorizar su significado. Es así que el 90% de los docentes considera que la traducción ayuda a desarrollar conocimientos léxico contrastivos en cuanto al tratamiento de no equivalencias en la lengua materna.

En cuanto a la traducción pedagógica evita los calcos, observamos que el 5% está en total desacuerdo, 10% está en desacuerdo, el 40% está de acuerdo, y el 45% está totalmente de acuerdo.

Tabla 64
Evitar calcos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Total	1	5,0	5,0	5,0
	desacuerdo				
	Desacuerdo	2	10,0	10,0	15,0
	De acuerdo	8	40,0	40,0	55,0
	Totalmente de acuerdo	9	45,0	45,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

El desarrollo de conocimientos gramaticales contrastivos es importante porque se pueden generar posibles calcos gramaticales los cuales afectan la estructura de la frase verbal o la oración, creando nuevas construcciones oracionales en la lengua extranjeras que reflejan construcciones de la lengua materna. Algunos calcos gramaticales son traducciones literales del verbo y su objeto o su frase preposicional. El 85% de los docentes encuestados al considera que la traducción pedagógica ayuda a desarrollar conocimientos gramaticales contrastivos, significa que es factible combatir estos calcos gramaticales, el alumno debe estar en contacto con la lengua materna con actividades que remarquen las diferentes estructuras gramaticales en la lengua extranjera par que el alumno conozca estas diferencias y las compare con las estructuras de su lengua materna.

En cuanto a la traducción pedagógica ayuda a comprender el uso correcto de los mecanismos de coherencia y cohesión, observamos que el 10% está en total

desacuerdo, 10% está en desacuerdo, el 40% está de acuerdo, y el 50% está totalmente de acuerdo.

Tabla 65
Uso correcto de los mecanismos de coherencia y cohesión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
	De acuerdo	8	40,0	40,0	50,0
	Totalmente	10	50,0	50,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

El alumno al tener contacto con un texto en la lengua extranjera y dominar su propia lengua materna debería ser capaz de identificar los mecanismos de coherencia y cohesión en ambas lenguas. No obstante, es posible que un alumno con un buen nivel de la lengua componga textos con una gran riqueza de vocabulario, pero con una mala construcción textual. Es por ello que consideramos, al igual que el 90% de docentes, que la traducción pedagógica ayuda al uso correcto de los mecanismos de coherencia y cohesión, ya que obliga al alumno a identificar y comparar estos mecanismos y su forma de trabajo en ambas lenguas.

Con respecto a la pregunta si utilizaba la mediación lingüística, se obtuvo los siguientes resultados: Sí (80%), No (15%), No sabe no opina (5%).

Tabla 66
Utiliza otras actividades de mediación lingüística textual en clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	16	80,0	80,0	80,0
	No	3	15,0	15,0	95,0
	99	1	5,0	5,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Al preguntarles qué tipos de actividades de mediación lingüística emplean dentro de las clases de lenguas extranjeras, observamos los siguientes resultados: comparación lingüística (20%), traducción de expresiones idiomáticas (20%), traducción de oraciones (20%), traducción de párrafos/textos (15%), traducción de colocaciones (10%), análisis textual (5%), identificación de falsos amigos (5%),

reformulación (5%), resumen de texto en lengua extranjera (5%), shadowing (5%), subrayado de palabras clave (5%), toma de notas (5%), traducción de canciones (5%), traducción de sinónimos (5%), traducción de palabras compuestas (5%), traducción de grupos nominales (5%), traducción explicativa (5%), análisis sintáctico (5%).

Tabla 67
Comparación lingüística

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	4	20,0	20,0	20,0
	99	16	80,0	80,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 68
Traducción de expresiones idiomáticas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	4	20,0	20,0	20,0
	99	16	80,0	80,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 69
Traducción de oraciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	4	20,0	20,0	20,0
	99	16	80,0	80,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 70
Traducción de párrafos/textos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	3	15,0	15,0	15,0
	99	16	80,0	80,0	95,0
	999	1	5,0	5,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 71
Traducción de colocaciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	2	10,0	10,0	10,0
	99	18	90,0	90,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 72
Análisis textual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 73
Identificación de falsos amigos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 74
Reformulación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 75
Resumen de texto en lengua extranjera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 76
Shadowing

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 77
Subrayado de palabras clave

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 78
Toma de notas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 79
Traducción de canciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 80
Traducción de sinónimos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 81
Traducción de palabras compuestas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 82
Traducción de grupos nominales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 83
Traducción explicativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 84
Análisis sintáctico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Quando preguntamos acerca de las posibles razones por las cuales los docentes no emplean la traducción pedagógica, obtuvimos los siguientes resultados: el 15% de los docentes cree que es perjudicial porque obliga al estudiante a ver la LE a través de los patrones de la LM, mientras que el 15% no había pensado en ello, 10% no posee conocimientos suficientes sobre traducción, 5% opina que tiene como exigencia el conocimiento a nivel casi nativo de ambas lenguas, 5% no aplica estos ejercicios porque no conoce la lengua materna de los alumnos.

Tabla 85
Es perjudicial el aprendizaje de la lengua extranjera mediante los patrones de la lengua materna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	3	15,0	15,0	15,0
	99	17	85,0	85,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 86
Nunca había pensado en ello

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	3	15,0	15,0	15,0
	99	17	85,0	85,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 87
No poseo conocimientos suficientes sobre traducción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	2	10,0	10,0	10,0
	99	18	90,0	90,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 88

Tiene como exigencia el conocimiento a nivel casi nativo de ambas lenguas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 89

No conozco la lengua materna de mis alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	99	19	95,0	95,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Cuando preguntamos acerca de las razones sí por las cuales emplean la traducción pedagógica, obtuvimos los siguientes resultados: el 80% para concienciar a los alumnos de las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos, el 65% lo utiliza para practicar la expresión escrita, el 65% utiliza estas actividades para desarrollar la competencia traductora de los alumnos, el 65% considera que son efectivas para desarrollar competencias lingüísticas, y el 60% ha notado que a sus alumnos aceptan este tipo de actividades, el 55% utiliza la traducción pedagógica para ampliar el léxico en la lengua extranjera, el 13% utiliza la traducción explicativa dentro de clases.

Tabla 90

Concienciar a los alumnos de las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	16	80,0	80,0	80,0
	99	4	20,0	20,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 91

Práctica de la expresión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	13	65,0	65,0	65,0
	No	2	10,0	10,0	75,0
	99	5	25,0	25,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 92

Utiliza estas actividades para desarrollar la competencia traductora de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	13	65,0	65,0	65,0
	No	2	10,0	10,0	75,0
	99	5	25,0	25,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 93

Considero que son efectivas para desarrollar la competencia lingüística

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	13	65,0	65,0	65,0
	No	1	5,0	5,0	70,0
	99	6	30,0	30,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 94

Aceptación de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	12	60,0	60,0	60,0
	No	1	5,0	5,0	65,0
	99	7	35,0	35,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 95

Aumento del vocabulario léxico en la lengua extranjera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	11	55,0	55,0	55,0
	No	2	10,0	10,0	65,0
	99	7	35,0	35,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 96

Utiliza la traducción explicativa (traducción de unidades léxicas, explicaciones en la lengua materna)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	13	65,0	65,0	65,0
	No	1	5,0	5,0	70,0
	99	6	30,0	30,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Cuando preguntamos a los docentes acerca de su experiencia laboral, encontramos que el 45%, en un centro de idiomas, el 30% de docentes labora

únicamente en la Universidad Ricardo Palma, el 15% trabaja también en otra universidad, el 2%, en colegios.

Tabla 97
Idiomas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alemán	3	15,0	15,0	15,0
	Chino	6	30,0	30,0	45,0
	Francés	4	20,0	20,0	65,0
	Inglés	7	35,0	35,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Cuando preguntamos por su lengua materna, encontramos que el 60% tiene como lengua materna el español, el 30% tiene como lengua materna el chino, el 5% tiene como lengua materna el alemán, y el 5% tienen como lengua materna el portugués.

Tabla 98
Lengua materna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alemán	1	5,0	5,0	5,0
	Chino	6	30,0	30,0	35,0
	Español	12	60,0	60,0	95,0
	Portugués	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Cuando preguntamos sobre si trabajan como traductores, encontramos que el 65% trabaja como traductor, mientras que el 35% no trabaja como traductor.

Tabla 99
Trabaja como traductor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	13	65,0	65,0	65,0
	No	7	35,0	35,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Cuando preguntamos sobre el tipo de textos que traducen, encontramos los siguientes resultados: textos literarios (20%), textos jurídicos (10%), textos técnicos

(10%), guiones de cine (5%), textos económico-financieros (5%), textos generales (5%), mientras que el 5% trabaja como intérprete.

Tabla 100
Tipo de traducción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Traducción literaria	4	20,0	33,3	33,3
	Jurídica	2	10,0	16,7	50,0
	Traducción técnica	2	10,0	16,7	66,7
	Guiones de cine	1	5,0	8,3	75,0
	Económico- Financiero	1	5,0	8,3	83,3
	General	1	5,0	8,3	91,7
	Intérprete	1	5,0	8,3	100,0
	Total	12	60,0	100,0	
Perdidos	99	8	40,0		
Total		20	100,0		

Cuando preguntamos sobre la formación académica de los docentes, encontramos que el 50% tiene formación académica como traductor, el 5% ha seguido cursos extracurriculares, el 5% ha llevado un posgrado en traducción, el 5% aprendió sobre traducción de forma autodidacta, el 5% estudió Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Tabla 101
Formación académica en traducción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Profesional	10	50,0	50,0	50,0
	Cursos extracurriculares	1	5,0	5,0	55,0
	Posgrado	1	5,0	5,0	60,0
	Autodidacta	1	5,0	5,0	65,0
	Enseñanza de Lenguas extranjeras	1	5,0	5,0	70,0
	No	3	15,0	15,0	85,0
	99	3	15,0	15,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

4.2. Interpretación de los resultados

Una vez enumeradas las ventajas y desventajas de la traducción pedagógica de acuerdo a la perspectiva de los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas, se contrastó esta información con las características señaladas en el trabajo de Schäffner (1998, cit. Gomes Ferreira, 1999) junto con los principales argumentos en contra de la aplicación de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras presentados por Sánchez Iglesias (2009) quien reúne las críticas nombradas por Newson (1998), Malmkjær (1998), Danchev (1983) y por el autor mismo, así como los argumentos en contra en las investigaciones de Fernández Guerra (2014), quien señala las críticas propuestas por Vermes; Pintado Gutiérrez (2012) quien cita a Stoddart (2000), y por último, los autores García-Medall (2001), Pegenaute (1996), Zabalbeascoa (1990) e Isabel Salgueiro Corrales (2013).

A partir de los resultados, encontramos que desde la perspectiva de los docentes las ventajas son contrarias a las críticas propuestas por los autores antes mencionados:

- Al ser la traducción una destreza lingüística en sí misma, se debe estudiar de forma separada (Danchev)

La traducción no sólo es una destreza en sí misma sino que necesita de las demás destrezas incluidas en la competencia comunicativa que la enseñanza de lenguas extranjeras pretende desarrollar, más aún si se trata de la formación de traductores. Asimismo, autoras como Lavault (1985) y Hurtado Albir (1988) (cit. Asquerino Egoscóabal, 2015, p. 13) remarcan la importancia de la práctica de la traducción pedagógica, ya que muchos estudiantes de lenguas extranjeras podrían dedicarse en un futuro a la traducción.

- Impide a los estudiantes pensar en la LE o dificulta la tarea (Malmkjær, Danchev y Newson).

La traducción permite aprovechar la competencia lingüística de la lengua materna y aplicarla en el aprendizaje de la lengua extranjera, puesto que aprende la LE pasando por el filtro de la lengua materna (Rodríguez Rochette, 1992, p. 394).

- Induce al estudiante a pensar que existe una equivalencia exacta del significado entre elementos de las dos lenguas (Malmkjær, Danchev y Newson).

La traducción enfatiza las sutiles diferencias lingüísticas y culturales entre la LM y la LE, por lo que descarta la creencia de una equivalencia exacta para cada palabra (Baker, 1998, cit. Fernández, 2005, p. 4) y ayuda a los alumnos a comparar los sistemas lingüísticos (Selinker, 1992, cit. Pintado Gutiérrez, 2012, p. 339). Al realizar este ejercicio contrastivo, el alumno puede entender el funcionamiento de la lengua extranjera y materna, lo cual le ayuda a reducir interferencias (Duff, 1989, cit. Asquerino Egoscóabal, 2015, p. 11).

- La traducción es apropiada para la formación de traductores (Malmkjær y Vermes).

A pesar de que estos autores consideren este enunciado como una crítica, pensamos que, al ser esta una investigación dirigida hacia la formación de traductores, tanto la traducción pedagógica como la didáctica de la traducción son instrumentos clave para el desarrollo de la competencia traductora.

- Ocupa un tiempo precioso que podría utilizarse para enseñar las cuatro destrezas (Malmkjær)

La aplicación de la traducción pedagógica no tiene como objetivo el desarrollo de una competencia traductora, sino el apoyar en el desarrollo y perfeccionamiento de la competencia comunicativa, al mismo tiempo que se le introduce al estudiante hacia el universo de la traducción. Esta crítica se basa en la confusión de los objetivos de cada tipo de formación. Asimismo, un ejercicio de traducción

pedagógica mal planteado, puede requerir de bastante tiempo al requerir únicamente del diccionario (Pegenaute, 1996, p. 121).

A partir de los resultados, encontramos que desde la perspectiva de los docentes las desventajas coinciden con las críticas propuestas por los autores antes mencionados:

- La traducción en clase supone un uso excesivo del diccionario (Pegenaute).
- El profesor ha de tener una competencia alta en la LM de los alumnos y en el aula sólo puede tener sentido cuando se trata de clases monolingües (Salgueiro Corrales).

Este punto se ha discutido tanto en el apartado de enseñanza de lenguas extranjeras como en la de traducción pedagógica en la que recomendamos que el docente comparta o domine la lengua materna de los alumnos, a manera de motivarlos y generar un ambiente de confianza entre el docente y el alumnado.

Muchas de las críticas hacia la traducción pedagógica se deriva de la confusión entre: traducción profesional y traducción pedagógica, traducción pedagógica y pedagogía de la traducción, traducción directa y traducción inversa, y traducir con o sin diccionario (Zabalbeascoa, 1990, p. 85).

Uno de los usos de la traducción que recibe mayor cantidad de críticas está relacionado con la que también constituye la última fase lógica en el proceso de enseñanza, es decir, la evaluación. En este sentido, se recoge la siguiente formulación:

- Es un mal procedimiento de examen para las cuatro destrezas (Malmkjaer)

La traducción como medio de evaluación en una clase de lenguas extranjeras puede resultar perjudicial para los alumnos, dado que no está presente en el aprendizaje y solo se puede aplicar en alumnos que hayan sido entrenados en dicha actividad (Merino, 2002, cit. Sánchez Iglesias, 2009, p. 62).

4.3. Discusión

Numerosos autores, entre ellos Fernández (2005), Trovato (2012), García-Medall (2001), Zabalbeascoa (1999), Escobar (2005) y Salgueiro Corrales (2013) presentan actividades de traducción pedagógica que el alumno puede desarrollar tanto en el aula como en casa, las cuales hemos contrastado con las actividades de traducción pedagógica realizadas por los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas. A partir de este contraste, se evidenció que solo algunas de estas actividades coinciden, a pesar de ser consideradas por estos autores como fundamentales.

Estas actividades incluyen problemas gramaticales y morfosintácticos habituales de las lenguas afines como el uso del verbo ser y estar, los marcadores discursivos, los verbos de cambio, las interferencias lingüísticas, las expresiones idiomáticas, los falsos amigos, etc. De igual manera, en estas actividades de pre traducción incluyen también el análisis de situaciones comunicativas que se pueden encontrar en ámbitos particulares como la traducción de onomatopeyas, textos publicitarios y comics, que se han investigado hasta la fecha. En los resultados de las encuestas que estos ejercicios no eran considerados en la medida que la mayoría sólo consideraba ejercicios de gramática traducción. Los ejercicios propuestos por los autores son fundamentales para acondicionar al estudiante de la fase básica a las exigencias de los talleres de traducción, por lo que, sería importante tomar en consideración estas actividades en las clases de lenguas extranjeras.

Asimismo, encontramos las actividades de pre-traducción que ofrecen al alumno un panorama de la diversidad del campo de la traducción. Carmen Solsona (2011, cit. Trovato, 2012, p. 6) sugiere que estas actividades se realicen tanto de forma directa como inversa, ofreciendo las pautas metodológicas correspondientes para afrontar eficazmente su traducción. Entre los géneros que se pueden abordar en clase encontramos: traducción de palabras por campos semánticos, traducción palabra por palabra, traducción de frases, traducción de chistes, traducción de textos instructivos, traducción de canciones, traducción de textos periodísticos,

traducción de textos publicitarios, traducción de textos literarios, traducción de viñetas. Cuando se les pidió a los profesores que mencionen las actividades de traducción pedagógica que realizan en el aula, señalaron algunas de las mencionadas anteriormente, pero sólo bajo el enfoque de ejercicios de traducción, dejando de lado la fase de análisis que es fundamental en la etapa pre-traslativa.

Thomas (1995, cit. García-Medall, 2001, pp. 8-9) considera que la traducción obedece a los imperativos de la comunicación, cuyo objetivo no es la búsqueda de correspondencias, sino del sentido. Para conseguirlo, el análisis del discurso ha de ser un método para la traducción. Los problemas de los alumnos se relacionan con la mala interpretación del contexto, la falta de sensibilidad ante la organización textual, y con uso excesivo de los diccionarios. Si bien los ejercicios de análisis textual son fundamentales, solo el 5% de los docentes mencionó tales ejercicios dentro de las actividades de traducción pedagógica que realizan en clase. La ejecución de estos ejercicios ayudará a los estudiantes a desarrollar la comprensión lectora tanto en la lengua materna como en la extranjera.

Thomas (1995) describe un ejercicio al que denomina reescritura con el que pretende no solo evitar dichos problemas, sino también desarrollar la habilidad de reexpresión:

- Se propone un texto en LE
- Se pide del alumno que lo traduzca;
- Se pide al alumno que escriba otra u otras versiones con ciertos parámetros comunicativos modificados (p. ej. registro de lengua, público receptor, carácter y jerarquía del sujeto, etc.).

Además de los ejercicios de reexpresión, Thomas (1995) propone ejercicios de resúmenes de textos en LE. Sin embargo, no especifica en qué etapa de aprendizaje es posible implementar estos ejercicios, ni en que etapas del aprendizaje de la LE se puede aplicar la traducción. De acuerdo con el autor, estos ejercicios ayudan a que el alumno amplíe sus posibilidades de interpretación y disminuya el uso del diccionario, ya que este solo debe servir como instrumento de

descodificación, pero no interpretativo. Si bien la reexpresión es uno de los pasos dentro del proceso traductor, solo el 15% de los docentes encuestados opina que la reexpresión es una de las ventajas de la traducción pedagógica, el 5% de los docentes encuestados utiliza ejercicios de resumen y el 5%, ejercicios de reformulación.

Para Valero Garcés (1996, cit. García-Medall, 2001, p. 7) al igual que Ballester y Chamorro (1991), Newmark (1992, cit. García-Medall, 2001, p. 7), y Alonso Alonso y González Álvarez (1996, cit. La Rocca, 2005, p. 241) considera que el empleo de la LM en clase de LE puede cumplir una función comunicativa muy importante. De esta manera, propone los siguientes ejercicios:

- Exponer un tema en LE que haya sido elaborado previamente en LM (15 minutos);
- Comparar y contrastar recursos en LM y en LE para actos de habla comunicativos, como informarse, pedir consejo, quejarse, agradecer algo, felicitar a alguien, etc. (con ejercicios específicos para cada tipo).
- Utilizar textos paralelos en LM y en LE, no idénticos, que compartan un mismo tema (informativos, instrucciones, descriptivos, etc.).

Al igual que Thomas (1995), Valero (1996) no establece una determinada etapa para la aplicación de estos ejercicios. Si bien es fundamental resaltar la función comunicativa de la traducción pedagógica, solo encontramos que el 20% de los docentes realiza actividades de comparación lingüística.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación cuyo objetivo es dar a conocer la perspectiva de los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas modernas sobre la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores analiza tanto la traducción pedagógica como los dos pilares de la enseñanza de traducción: didáctica de la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, así como también el enfoque y los objetivos que se deben plantear para un mejor uso de esta herramienta, y ciertos criterios que los docentes deben cumplir.

En nuestra investigación encontramos que:

- La traducción pedagógica al ser una herramienta que se deriva de la traducción y que, a su vez, consideramos necesaria para desarrollar la competencia traductora, debe estimarse como una actividad comunicativa.
- Al ser una la traducción pedagógica una actividad comunicativa y el desarrollo de la competencia traductora el objetivo definitivo de la Facultad de Traducción e Interpretación, es válida la complementación de un enfoque comunicativo y traductológico dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores puesto que la competencia lingüística es parte de la competencia traductora. Además, si se emplea simultáneamente un enfoque traductológico en la enseñanza de lenguas extranjeras, estaríamos validando también la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras

con fines específicos que requiere la multidisciplinaria licenciatura de Traducción.

- Dentro de los objetivos planteados por Berenguer (1997), Brehm Cripps y Hurtado (1999), Möller (2001) y Clouet (2010), el objetivo en común es el desarrollo de la contrastividad. Puesto que el estudiante emplea la lengua materna inconscientemente, además de ser la lengua materna parte de la traducción, no podemos negar la importancia de esta. Si bien su uso genera las llamadas interferencias, la contrastividad ayuda al estudiante a ser consciente del vínculo entre la representación semántica y mental que originan las interferencias.
- Los docentes deben ser profesionales capacitados tanto en la lengua materna del estudiante como en la lengua extranjera para apoyarlos a resolver las dificultades que puedan encontrar durante su proceso de aprendizaje. De igual manera, dado que las clases de lenguas extranjeras deben introducir al alumno a las competencias traductoras, consideramos fundamental que los docentes de lenguas extranjeras cuenten con conocimientos en traducción para poder plantear los objetivos de aprendizaje.
- A partir de los ejemplos de actividades propuestas por Zabalbeascoa (1999), entendemos que la traducción pedagógica no es una herramienta que únicamente se relaciona con la traducción escrita sino que también pueden realizarse ejercicios orales, es decir, partes del proceso de interpretación. Por lo tanto, la traducción pedagógica no puede relacionarse únicamente con la traducción escrita sino en su forma oral, que es la interpretación.

En cuanto a la parte aplicativa de nuestra investigación, empleamos una encuesta, la cual se aplicó a docentes que enseñan diferentes lenguas extranjeras, con diferente formación y sobre todo con diferentes opiniones sobre la traducción pedagógica. A través de esta encuesta, pudimos recabar la opinión de cada uno de ellos con respecto a las ventajas y desventajas de la traducción pedagógica dentro de las clases de lenguas extranjeras para traductores.

La encuesta se dividió en cinco campos: preguntas de opinión, consideraciones sobre la aplicación de la traducción pedagógica para traductores, beneficios de la aplicación de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, información profesional del docente y la descripción de las actividades de traducción pedagógica en el aula. De manera que describiremos una conclusión por cada campo dentro de la encuesta:

- Más del 50% de los encuestados si bien no conoce acerca de la traducción pedagógica, considera que la traducción es una herramienta útil para el perfeccionamiento de la lengua extranjera.
- Más del 50% considera beneficiosa su implementación ya que contribuye con la competencia lingüística y desarrolla la contrastividad necesaria para los estudiantes de traducción entre otras competencias necesarias (favorece la comprensión lectora, comprensión auditiva).
- Más del 80% valora de forma positiva las características de la traducción pedagógica, lo cual nos indica que reconocen a la traducción como herramienta pedagógica de acuerdo con la información de los enunciados. En cuanto a las críticas sobre la traducción pedagógica, la diferencia porcentual entre las opiniones de los grupos a favor y en contra es mínima; no obstante, el grupo que desmiente las creencias o críticas sobre la traducción pedagógica fue mayor en la mayoría de enunciados. Esta pequeña diferencia puede verse influenciada por el nivel de conocimiento del tema y e influenciar su aplicación dentro del salón de clases.
- Consideramos que la contrastividad tanto léxica como gramatical son el mayor beneficio que aporta la traducción pedagógica, opinión que vemos respaldada por casi todos los docentes encuestados. La gran mayoría (90%-95%) considera que la traducción pedagógica es útil para el desarrollo de la contrastividad léxica, mientras que la cantidad de docentes a favor de la contrastividad gramatical es ligeramente menor (85%-95%). De esta manera, consideramos que si uno de los objetivos que se pretende alcanzar es el conocimiento contrastivo tanto léxico como gramatical, es posible utilizar alguna actividad de traducción pedagógica.

- En cuanto a la información profesional del docente, observamos que el grupo predominante (60%) son docentes cuya lengua materna es la misma que la del estudiante, y que una cantidad similar (65%) trabaja como traductor, a pesar de que solo la mitad de los docentes encuestados (55%) ha recibido una formación profesional en esta área. Estos resultados pueden influir al momento de decidir usar o no la traducción pedagógica, ya que el manejo de la misma lengua del estudiante y el conocimiento en el área de traducción son de las consideraciones más importantes para el empleo de la traducción pedagógica.
- La cantidad de docentes (80%) que considera beneficiosa la implementación de la traducción pedagógica es la misma que emplea esta herramienta dentro del aula, a pesar de que, como indicamos anteriormente, menos de la mitad de los docentes encuestados (40%) posee conocimientos sobre traducción pedagógica.
- Los ejercicios más empleados dentro del salón de clase están relacionados con el desarrollo de la contrastividad y la traducción interlingüística (comparación lingüística y traducción de expresiones idiomáticas y de oraciones).
- Finalmente, a pesar de que muchos de los docentes no cuentan con los conocimientos necesarios para utilizar la traducción pedagógica, reconocen la utilidad de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Varios de los docentes que emplean esta herramienta son traductores y manejan la lengua materna de los alumnos. Sin embargo, existen docentes tanto hispanos como extranjeros que no aplican la traducción pedagógica tal vez por falta de actualización o creencias establecidas, es por ello que no relacionan los beneficios de la traducción pedagógica con los objetivos que se desean alcanzar.
- Es posible utilizar la traducción pedagógica en las dos modalidades escrita y oral. Ambos tipos de traducción se encargan de desarrollar ciertas habilidades de la lengua, por lo que es necesario tener en claro la herramienta correcta para alcanzar las metas planteadas.

SUGERENCIAS

- Para construir una metodología de enseñanza de lenguas extranjeras orientada a la traducción, durante la investigación teórica, se han encontrado varias actividades de traducción pedagógica, como la comparación y contraste de recursos lingüísticos en LM y LE en actos de habla comunicativos, la explicación en LM de un contenido escrito en LE, lectura de textos bilingües, resumen en LE de un texto en LE, ejercicios de equivalencia traductora, retraducción, e interpretación, las cuales deberían ser empleadas paulatinamente por los docentes. De tal manera que los alumnos sean conscientes de la importancia de la función de la lengua materna en el campo de la traducción, así como de la contrastividad que existe al traducir en ambas lenguas.
- Debido a que más de la mitad de docentes encuestados no está familiarizado con la traducción pedagógica, recomendamos que se exija en el perfil del docente de la Facultad de Humanidades y Lenguas Extranjeras la asistencia a un curso de inducción sobre traducción pedagógica de modo que puedan utilizar las ventajas de esta herramienta pedagógica en beneficio de los alumnos de traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Extranjeras.
- Por último, resulta importante incentivar la investigación en traducción pedagógica para contribuir a estudios sobre didáctica de traducción en nuestro medio, ya que es necesario contar con una metodología de enseñanza que responda a las particularidades de la formación de traductores.

REFERENCIAS

Referencias bibliográficas

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Iniciación a la traductología*. Madrid, España: Catedra.

Referencias electrónicas

Adarve Martínez, S. L. (2013). *Diseño para mejorar la expresión escrita mediante actividades de traducción pedagógica*. (Trabajo final de Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera). Universidad de Jaén. Andalucía, España. Recuperado el 17 de agosto de 2016 de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014_BV_15_08Adarve.pdf?documentId=0901e72b81946730

Álvarez González, A. (2006). *Enseñanza de Lengua Extranjera y Enseñanza de la Traducción*. Recuperado el 14 de abril de 2016 de <http://docplayer.es/8699527-Ensenanza-de-lengua-extranjera-y-ensenanza-de-la-traducion.html>

Asquerino Egoscozabal, L. (2014). *La traducción pedagógica en la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes japoneses*. (Trabajo final de Máster Oficial en Traducció, Interpretació i Estudis Interculturals: Especialitat en Traductologia). Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado el 18 de agosto de 2016 de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:bb4e03c3-b76f-4d93-a399-1d07f8fce94f/bv17201612lauraasquerino-pdf.pdf>

Ballester Casado, A., Chamorro Guerrero, M. (octubre, 1991). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. En S. Montesa Peydró, A. Garrido Moraga (Coord.), *Tercer Congreso Nacional de ASELE "El español como lengua extranjera: de la teoría al aula"*, (pp. 393-402). Malaga, España. Recuperado el 24 de febrero de 2016 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0391.pdf

Benito Fox, M. (2014). *El uso de la lengua materna en el aula de inglés como lengua extranjera en Formación Profesional*. (Máster en Estudios de grado medio de los módulos de administración y gestión, comercio y marketing e informática y comunicaciones). Universidad Internacional de la Rioja. Murcia, España. Recuperado el 22 de setiembre de 2018 de

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2637/benito%20fox.pdf?sequence=1>

Caballero Rodríguez, B. (2010). El papel de la traducción en la enseñanza del español. En *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, (pp. 339-352). Manila, Filipinas. Recuperado el 24 de febrero de 2016 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/22_aplicaciones_09.pdf

Cerezo Herrero, E. (2013). *La enseñanza del inglés como lengua B en la formación de traductores e intérpretes en España: la comprensión oral para la interpretación*. (Disertación doctoral de Traducción y la Sociedad del conocimiento). Universitat de Valencia. Valencia, España. Recuperado el 14 de abril de 2016 de <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiYmPOxr8DQAUGipAKHXkfBTMQFggiMAE&url=http%3A%2F%2Froderic.uv.es%2Fbitstream%2Fhandle%2F10550%2F29208%2FTesis%2520doctotal%2520QUIQUE%2520Versi%25C3%25B3n%2520definitiva.pdf%3Fsequence%3D1&usg=AFQjCNGLf6feJflxN8KyBWO80fHye7WD6w&sig2=UAS1DPbWjX2luFr8MuL76g&bvm=bv.139782543,d.Y2I>

Corbacho Sánchez, A. (2005). Notas sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras con especial referencia al alemán empresarial. *Revista de Enseñanza Universitaria* (26), pp. 35-43. Recuperado el 17 de agosto de 2016 de <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/26/03%20corbacho.pdf>

D'Amore, A. M., y Rubio Bobadilla, N. (2013). La traducción pedagógica y la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* (10). Recuperado el 6 de abril de 2016 de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/view/342/334>

Escobar, A. L. (s.f.). *La traducción como herramienta para la Enseñanza-Aprendizaje de idiomas (Caso de Colegios Técnicos-Profesionales del Ministerio de Educación Pública)*. (Trabajos de graduación en Maestría en Traducción). Universidad Nacional de Costa Rica. Heredia, Costa Rica. Recuperado el 17 de agosto de 2016 de <http://www.mogap.net/pmt/analauraescobar.pdf>

Fernández, S. (2005). Algunos planteos sobre el papel de la traducción en la enseñanza de lenguas. En *XVI Congreso de Romanistas Escandinavos*,

(s.p.). Roskilde, Dinamarca. Recuperado el 17 de agosto de 2016 de <http://ojs.ruc.dk/index.php/congreso/article/view/5153>

- Fernández Guerra, A. (2014). The usefulness of translation in foreign language learning: students' attitudes. *Internations Journal of English Language & Translation Studies*, 2 (1), pp. 153-170. Recuperado el 17 de agosto de 2016 de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/134505>
- Fernández Sánchez, E. (2000). Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua. *Encuentro. Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, (11), pp. 106-112. Recuperado el 30 de junio de 2018 de <http://encuentrojournal.org/textos/11.12.pdf>
- Galán Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. (Disertación doctoral de Traducción y Estudios Interculturales). Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado el 14 de abril de 2016 de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5275/aha1de2.pdf>
- García Castañón, J. M. (2014). *La traducción pedagógica en la enseñanza de español como lengua extranjera*. (Tesis de grado en español como Lengua extranjera). Universidad de Oviedo. Asturias, España. Recuperado el 25 de abril de 2016 de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27794/5/TFM_Garcia%20Casta%C3%B1on%20.pdf
- Giersiepen, C. (diciembre, 1992). Un sistema contrastivo en la enseñanza de lenguas extranjeras orientado a la traducción: La importancia de la lengua materna. En *Segundo Congreso Internacional de la SEDLL*, (pp. 355-364). Las Palmas de Gran Canaria, España. Recuperado el 11 de setiembre de 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2268525>
- Gomes Ferreira, S. (1999). Following the paths of translation in language teaching: From disregard in the past to revival towards the 21st century. *Red electrónica del español como lengua extranjera* (21). Recuperado el 17 de agosto de 2016 de <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjw3ar3mMzQAhVJg5AKHU6rArwQFggZMAA&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4925307.pdf&usg=AFQjCNEkjP2CcpriLwcJmAFPnydz2awDYQ&sig2=VrMOnteq-kbDYIStnP54lQ&bvm=bv.139782543,d.Y2I>
- Hernández, M. R. (1996). La traducción pedagógica en la clase de E/LE. En M. Celis Sánchez, J. Heredia (Coord.), *VII Congreso Nacional de ASELE "Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros"*, (pp. 249-

- 255). Almagro, España. Recuperado el 6 de abril de 2016 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf
- Huang, W. (2013). *Iniciación a la traducción inversa: una propuesta comunicativa para la didáctica de la traducción al español en China*. (Disertación doctoral de Traducción y Estudios Interculturales). Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado el 17 de agosto de 2016 de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_276965/hw1de1.pdf
- Lakatos, S.; Ubach, A. (octubre, 1995). ¿Profesor nativo o no nativo? En F. J. Grande Alija, J. Le Men, M. Rueda Rueda, E. Prado Ibán (Coord.), *VI Congreso Internacional de ASELE "Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II"*, (pp. 239-244). León, España. Recuperado el 1 de julio de 2018 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0238.pdf
- La Rocca, M. (octubre, 2005). Un modelo de análisis contrastivo textual para la didáctica de la traducción entre lenguas afines. En L. Blini, M. Calvi, A. Cancellier (Coord.), *XXIII Congreso de Linguística contrastiva tra italiano e lingue iberiche*, (pp. 236-252). Palermo, Italia. Recuperado el 12 de noviembre de 2016 de http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_16.pdf
- La Rocca, M. (2007). *El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. (Disertación doctoral de Traducción e Interpretación). Universitat de Vic. Catalunya, España. Recuperado el 25 de febrero de 2016 de http://www.tesisred.net/bitstream/handle/10803/9327/la_rocca_vol_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Macías Otón, E. (2016). Aproximación didáctica a la enseñanza-aprendizaje de la traducción de terminología y fraseología jurídicas. *Quaderns. Revista de Traducció* (23), pp. 133-154. Recuperado el 18 de setiembre de 2018 de https://ddd.uab.cat/pub/quaderns/quaderns_a2016n23/quaderns_a2016n23_p133.pdf
- Maati Beghadid, H. (marzo, 2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. En Instituto Cervantes de Orán, *IV Taller "ELE e interculturalidad"*, (pp. 112-120). Orán, Argelia. Recuperado el 1 de julio de 2018 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
- Molina, M. L. (2010). *La didáctica de la traducción como punto de partida privilegiado para el desarrollo de la competencia traductora: análisis de un plan curricular*. (Profesorado Universitario de inglés). Universidad de

Aconcagua. Aconcagua, Argentina. Recuperado el 14 de abril de 2016 de http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/270/seminario-1240-la.pdf

Otero Brabo Cruz, M. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática? En *Noveno Congreso Nacional de ASELE "Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática"*, (pp.419-426). Santiago de Compostela, España. Recuperado el 24 de febrero de 2016 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf

Rodríguez Rochette, V. (diciembre, 1992). ¿Traducción pedagógica o pedagogía de la traducción?: Cuestión de escopo. En *Segundo Congreso Internacional de la SEDLL*, (pp. 393-399). Las Palmas de Gran Canaria, España. Recuperado el 6 de abril de 2016 de http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5097/1/0235347_01992_0045.pdf

Rodríguez Vera, F. (s.f.). *Tipos y Niveles de Investigación Científica*. Recuperado el 24 de febrero de 2016 de <https://es.scribd.com/doc/97318021/Tipos-y-Niveles-de-Investigacion-Cientifica>

Salgueiro Corrales, I. (2013). *La traducción y otras actividades de mediación textual interlingüística en el aula de ELE*. (Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera). Universidad de Alcalá. Madrid, España. Recuperado el 17 de agosto de 2016 de http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/Memoria__IsabelSalgueiro.pdf

Sánchez Iglesias, J. J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *Red electrónica del español como lengua extranjera* (10). Recuperado el 17 de agosto de 2016 de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4efabb0b-47d6-4fae-a9c6-a8a13df5fa97/2009-bv-10-22sanchez-iglesias-pdf.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Glosario Educación Pública*. Recuperado el 15 de junio de 2016 de http://dsia.uv.mx/cuestionario911/Material_apoyo/Glosario%20911.pdf

Schmidhofer, A. (2013). La especificidad de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en los Estudios de Traducción. *Alfinge. Revista de Filología*, 25, (pp. 95-114). Recuperado el 14 de abril de 2016 de https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/14037/alfinge_25_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sevilla Muñoz, M.; Sevilla Muñoz, J.; Callejas Trejo, V. (2003). Propuesta de una unidad didáctica de traducción científico-técnica dirigida a alumnos universitarios. *Cadernos de Tradução*, 2 (12), (pp. 109-125). Recuperado el

18 de setiembre de 2018 de
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6202/5763>

Soriano, I. (2004). La enseñanza de lenguas en la formación de traductores: un modelo de lecturas de casa. En *IX Seminario Hispano-Ruso de Traducción e Interpretación*, (pp. 151-159). Moscú, Rusia. Recuperado el 14 de abril de 2016 de http://www.ugr.es/~avanti/art2004_isoriano.pdf

Toijala, T. (1999). Las nuevas tecnologías y la traducción en la enseñanza de ELE. En *Décimo Congreso Nacional de ASELE "Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera"*, (pp. 705-712). Cádiz, España. Recuperado el 14 de abril de 2016 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0701.pdf

Trovato, G. (2012). El papel de la traducción en la enseñanza del español a itálofonos: hacia algunas pautas orientativas y metodológicas. *marcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, (15), (pp. 1-15). Recuperado el 17 de agosto de 2016 de http://marcoele.com/descargas/15/trovato_traduccion-y-didactica-italiano.pdf

Zabalbeascoa Terrán, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma* (2), pp. 75-86. Recuperado el 14 de abril de 2016 de <http://www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/viewFile/60403/85516>

ANEXOS

Anexo 1. Protocolo de encuesta

Objetivo general

Identificar cuál es la percepción de los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas sobre los beneficios de la traducción pedagógica en las clases de lenguas extranjeras para estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación.

Objetivo específico

- Conocer las ventajas de la traducción pedagógica en las clases de lenguas extranjeras para estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación desde la perspectiva de los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma.
- Conocer las desventajas de la traducción pedagógica en las clases de lenguas extranjeras para estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación desde la perspectiva de los docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma.

Método: Encuestas

Técnica: Encuestas personales

Fecha: 26 y 27 de setiembre de 2016

Hora: 8:00 am

Duración: 25 minutos

Lugar: Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma

Sujeto: Docentes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma

Criterios de la muestra teórica: Docentes de lenguas extranjeras nivel básico de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma

Preguntas generales

Idioma que enseña:

ALEMÁN	CHINO	FRANCÉS	INGLÉS

Preguntas de opinión

- ¿Considera que la traducción pedagógica favorece la competencia lingüística necesaria para los estudiantes de traducción? Sí o No
- ¿Qué tipo de competencias desarrolla la traducción pedagógica?
- ¿Considera beneficiosa la implementación de la traducción Pedagógica?

Sí su respuesta es afirmativa, enumere dos (2) ventajas.

Si su respuesta es negativa, enumere dos (2) desventajas.

Indique que tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones.

	CONSIDERACIONES SOBRE LA APLICACIÓN DE LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA (TP) EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS PARA TRADUCTORES	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1	La TP es una herramienta pedagógica.				
2	La TP es independiente del resto de las habilidades que definen la competencia de la lengua.				
3	La TP mejora la habilidad verbal (a través de la reverbalización o reformulación de un texto meta).				
4	La TP ocupa demasiado tiempo que podía dedicarse a la enseñanza del resto de las habilidades.				
5	La TP expande el vocabulario en la lengua extranjera.				
6	La traducción es diferente del resto de las habilidades, solo es adecuada para la formación de traductores.				
7	La traducción evita que los estudiantes piensen en la lengua extranjera.				

8	La TP consolida las estructuras de la lengua extranjera.				
9	La traducción produce interferencias.				
10	La traducción confunde a los estudiantes al hacerles pensar que las expresiones en dos lenguas tiene una correspondencia única.				
11	La TP mejora la comprensión en la forma en la que trabajan las lenguas.				
12	La TP ayuda a que los estudiantes asocien la forma y el significado.				
13	La traducción no es una manera apropiada de evaluar las habilidades de la lengua.				
14	La traducción no se debe usar como un recurso de control de los conocimientos adquiridos.				
15	La traducción se debe usar en mínimas cantidades junto con otros recursos durante la primera etapa de aprendizaje.				
16	Se recomienda usarla de forma moderada en la segunda etapa de aprendizaje para mejorar la precisión de conocimientos.				
17	La traducción desarrolla el estilo de escritura.				

	BENEFICIOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS PARA TRADUCTORES	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1	Desarrollar conocimientos sobre las convenciones de escritura.				
2	Desarrollar conocimientos léxicos contrastivos.				
	- Falsos amigos.				
	- Juegos de palabras.				
	- Expresiones idiomáticas.				
	- Sinónimos (diferencias de registro, estilo y connotación).				
	- Tratamiento de no equivalencias en la lengua materna.				
3	Desarrollar conocimientos gramaticales contrastivos.				
	- Evitar calcos.				
	- Uso correcto de los mecanismos de coherencia y cohesión.				

Información del docente: profesional

- ¿Cuál es su lengua materna?

- ¿Ha trabajado como traductor profesional o hace traducciones esporádicamente? ¿En qué área?
- ¿Posee formación académica o ha recibido alguna capacitación en traducción?

Información del docente: en el aula

¿Utiliza la traducción u otras actividades de mediación lingüística textual en sus clases? ¿Qué actividades de traducción pedagógica emplea?

Si NO las utiliza, ¿por qué no lo hace? (Marque con un aspa X)

a. No las considero útiles para el aprendizaje porque	
a.1. es contraproducente, pues obliga al estudiante a ver el idioma que está aprendiendo a través de los patrones de la lengua materna.	
b. Tiene como prerrequisito el conocimiento de ambas lenguas a nivel casi nativo, por lo que es difícil de aplicar en el aula.	
c. Doy clases a grupos con diferente lengua materna y es difícil utilizar estas actividades en el aula.	
d. No conozco la lengua materna de mis alumnos.	
e. No poseo un nivel suficiente de la lengua con la que realizaría estas actividades.	
f. No poseo conocimientos suficientes sobre traducción.	
g. Nunca había pensado en ello.	

Si SÍ utiliza este tipo de actividades (Marque con un aspa X)

a. Utiliza la traducción explicativa (traducción de unidades léxicas, explicaciones en la lengua materna)	
b. Utiliza éstas actividades por su valor pedagógico	
b.1. Para ampliar el léxico.	
b.2. Para practicar la expresión escrita.	
b.3. Para concienciar a los alumnos de las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos.	
c. Utiliza estas actividades con el fin de desarrollar la propia competencia traductora de mis alumnos.	
d. Considero que son efectivas para desarrollar competencias.	
e. A los alumnos suele gustarles este tipo de actividades.	