

La traducción pedagógica en la enseñanza universitaria del inglés online: alcanzar un nivel C1 del MCER mediante muestras orales y escritas

Pedagogical Translation and English Teaching in Online Higher Education: Reaching a C1 Level (CEFR) through Oral and Written Samples

YOLANDA MORATÓ

Universidad de Sevilla

Departamento de Filología Inglesa (Lengua Inglesa)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6540-6042>
ymorato@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447231003.141>

Pp.: 3117-3142



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Inglés Instrumental I en el grado en Estudios Ingleses

El grado en Estudios Ingleses cuenta con tres cursos orientados a fomentar una progresión sistemática e instrumental entre los distintos niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (o MCER, por sus siglas en inglés). Estos niveles dividen el conocimiento del idioma en tres franjas o bandas que cuentan a su vez con dos subniveles: A1 y A2, para niveles comunicativos elementales; B1 y B2, para niveles intermedios; y C1 y C2, para niveles de competencia avanzada, equivalentes al uso profesional del idioma por parte de hablantes nativos.

Conexión con un CIMA previo

Durante el año académico 2018-2019, se llevó a cabo un CIMA en Lengua Inglesa I, una asignatura obligatoria de primer año del grado Estudios Ingleses que cuenta con una carga total de 12 ECTS. Para ello, a partir de una revisión de los principales puntos del proyecto docente, se seleccionó un bloque de contenido relativo al uso de la pasiva en lengua inglesa. Los resultados arrojaron varias conclusiones, entre ellas, que el alumnado tenía un buen conocimiento gramatical de las estructuras correspondientes al nivel que cursaban. Sin embargo, se detectaron necesidades de mejora en el uso aplicado de dichas estructuras. Parte de la discordancia entre forma y uso procedía de un hábito común entre el alumnado, que se ha acostumbrado a traducir literalmente entre las dos lenguas. En el curso de las actividades que se iban desarrollando, se comprobó algo que muchos docentes intuimos: a pesar del paso de los años y los distintos enfoques y métodos, no se ha conseguido erradicar en nuestro sistema educativo la propensión -consciente o inconsciente- a traducir formas gramaticales que pueden, en apariencia, resultar similares pero que luego, en la práctica, son inapropiadas



por el cambio de significado, registro o artificiosidad de los resultados que se producen en la lengua de destino.

Dado que la traducción es un componente recogido en la guía docente de la asignatura obligatoria de 2º, Inglés Instrumental I, se ha diseñado un CIMA centrado en la traducción como una destreza más de la enseñanza-aprendizaje del inglés. Para ello, se ha retomado uno de los puntos del CIMA anterior, el trasvase de la voz activa a la pasiva, y se ha añadido el uso de los verbos modales en contextos en los que se emplean con matices hipotéticos. Con el Estado de Alarma, el proyecto de la asignatura tuvo que replantearse por completo, por lo que las actividades que se habían programado inicialmente experimentaron cambios sustanciales.

Contextualización de la nueva asignatura

En el primer curso académico del grado en Estudios Ingleses, tras completar la asignatura anual Lengua Inglesa I (12 ECTS), el alumnado debe alcanzar un nivel B2 plus o alto del MCER. Al final del segundo año, tras cursar Lengua Inglesa II (6 ECTS, en el primer cuatrimestre) e Inglés Instrumental I (6 ECTS, segundo cuatrimestre), el nivel esperado es un C1. Sin embargo, como se analizará en el apartado de resultados, mediante la puntuación que se obtuvo en un test de diagnóstico, gran parte del alumnado confirma no contar con el nivel deseable tras aprobar las distintas materias cursadas.

Como se recoge en la memoria del título, el objetivo de la asignatura Inglés Instrumental I es mejorar la competencia en lengua inglesa del alumnado mediante la implementación de un plan de estudios que proporcione herramientas sistemáticas de adquisición de los planos léxico, gramatical y fonológico del idioma, junto con el desarrollo de las habilidades lingüísticas de comprensión



auditiva, expresión oral, comprensión lectora y escrita en el marco de unos temas de mayor sofisticación conceptual que los que se tratan en los materiales de los niveles B1 y B2. Con respecto a las asignaturas anteriores, Inglés Instrumental I incluye como requisito una prueba de traducción español-inglés de nivel inicial, centrada en la redacción de un párrafo en inglés cuyo original se presenta en español. Igualmente, se hace especial hincapié en el desarrollo del vocabulario especializado en torno a las seis unidades del manual del curso (*Straightforward. Advanced Level*, de Clandfield y Norris). Por último, para practicar una lectura extensa, los estudiantes también leen cinco capítulos, extraídos de la obra divulgativa de David Crystal, *The English Language*, que abarca distintos aspectos sobre la evolución de la lengua inglesa.

Una de las razones que apoyan el uso del enfoque de la Traducción Pedagógica (TP) en el aula de idioma extranjero reside en la convicción, avalada por numerosos estudios, de que la L2 o segunda lengua no se adquiere de la misma forma que la L1 o lengua materna (Pinker, 1994). Por otra parte, aunque el grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Sevilla no cuenta con ninguna asignatura (salvo las optativas) en la que la traducción sea una herramienta imprescindible, su aparición como competencia específica del título es explícita en su Memoria de Verificación (E.75. Conocimiento teórico y práctico de la traducción de y a la lengua inglesa); en ella se cita, además, entre las cuatro salidas de los egresados (p. 6).

Mapa conceptual de la asignatura

En el siguiente mapa se han esquematizado los distintos elementos de la asignatura, que obedecen a la adquisición de distintas destrezas comunicativas. Por ello, se ha organizado en torno a destrezas de recepción y de producción, señalando en cada una de ellas los componentes



orales y los escritos. La TP se incluye como una destreza más en la que participan las destrezas de recepción (mediante la lectura del texto) y las de producción (mediante el trasvase a otra lengua). Esta es la innovación principal de este CIMA, pues, a pesar de que el propio libro de texto incluye ejercicios de traducción, como destreza no aparece casi nunca en las planificaciones de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Figura 1. Mapa de destrezas lingüísticas en inglés y sus relaciones en una asignatura de corte instrumental a la que se añade la Traducción Pedagógica

En el mapa se ha incluido, además de un reto o pregunta procedimental, una llamada al fomento del análisis de índole actitudinal. Con frecuencia se piensa en la traducción como un procedimiento propio de quienes aún no piensan en una lengua extranjera. Está, por tanto, estigmatizada por considerarse una práctica relacionada estrechamente con niveles de competencia bajos. Sin embargo, la traducción en niveles comunicativos elevados -al actuar como herramienta de reflexión metalingüística- ayuda a fijar contenidos de mayor complejidad, descubre errores fosilizados y fomenta un clima de aprendizaje interactivo

entre los textos y el alumnado. En otras palabras, cuando la traducción se emplea con objetivos pedagógicos bajo la orientación de docentes formados en esta competencia se convierte en una herramienta más con la que progresar en el uso de la lengua. No es, por tanto, un atajo fruto de la improvisación con el que salir del paso, sino una estrategia de aprendizaje profundo. Este es un aspecto sobre el que hay mucho que debatir, pues implica un cambio en la actitud de los equipos docentes y discentes. Por tanto, antes de observar cómo se ha llevado a cabo, conviene hacer un recorrido por los principios teórico-prácticos de la Traducción Pedagógica con el fin de justificar su incorporación como una destreza más en el mapa de destrezas lingüísticas de la asignatura, como se ha presentado en la Figura 1.

La traducción en el aula: autores a favor y en contra

El primer paso para incluir la TP como un elemento más de la asignatura es rediseñar la programación de la asignatura ya que, aunque la traducción figura como prueba final, no se ha implantado de manera sistemática en la práctica docente, algo que no sucede con el resto de destrezas, consideradas “clásicas” en la enseñanza de idiomas.

Uno de los primeros problemas en torno al uso de la traducción en el aula se basa en el propio concepto de ‘traducción’. La palabra evoca, a menudo, sistemas obsoletos (como el método denominado Gramática-Traducción), en los que se interpreta como una mera sustitución de palabra por palabra, en lugar de entender esta práctica como un procedimiento cognitivo e intercultural basado en premisas comunicativas y funcionalistas. Para Cook (2010, p. 14, 51), la TP proporciona grandes ventajas en distintos contextos de aprendizaje: un desarrollo de la fluidez y de la precisión gramatical, conciencia lingüística, posibilidad

de aprendizaje de la traducción como destreza, fijación de estructuras lógicas pero también inusuales, además de un sistema de andamiaje para profesores y alumnado, que presenta a menudo algunos vacíos en la L2.

Estas ventajas las formulaba ya en 1900 Henry Sweet (citado en Laviosa, 2014, p. 9), que las clasificó en cuatro etapas según el progreso que podía experimentar el alumnado en la adquisición de una segunda lengua. Así, de niveles más elementales a más avanzados, la traducción apoyaría el aprendizaje del siguiente modo:

1. Principiantes: traducciones para transmitir la información en la L2
2. Niveles intermedios: traducciones mínimas orientadas a la contextualización (con explicaciones puntuales en la lengua extranjera)
3. Niveles intermedios: traducción libre con objetivos contrastivos y énfasis en la expresión idiomática
4. Grupos avanzados: conocimiento metódico y complejo de las relaciones entre ambas lenguas

En la última década, son varios los especialistas que han propuesto experimentos con TP y sin traducción, con resultados favorables. Ya Källkvist (2008) diseñó una investigación con dos grupos en los que las estructuras se adquirirían, en un primer grupo, mediante la traducción y, en el segundo, con ejercicios de transformación y opción múltiple. No solo no se apreciaron diferencias gramaticales significativas, sino que, además, la competencia traductora estaba, como cabe esperar, más desarrollada en el primer grupo. Años más tarde, Sánchez Cuadrado (2015) dividió dos grupos, que mostraron una evolución similar entre los pre- y post-test. No obstante, a pesar de la similitud de resultados, puso de manifiesto que la traducción con foco en la forma (TFF) es una forma válida de fomentar destrezas lingüísticas y culturales en el aula de lenguas

extranjerías. Pérez del Molino Oria (2015) y Gasca Jiménez (2017) llevaron a cabo sus investigaciones sin grupos de control, pero en ambos experimentos se detectó una menor incidencia de errores tras la aplicación de traducciones con un enfoque funcional. En el caso de Gasca Jiménez (2007, p. 24) se observó, además, un incremento notable de la reflexión colaborativa en el aula, un aspecto muy pertinente para este CIMA, pues el estudio se desarrolló con participantes de nivel avanzado. Otros estudios en los que se han detectado beneficios de la TP en el desarrollo de la adquisición de distintos componentes de una lengua extranjera son los de Laufer y Girsai (2008); Butzkamm y Caldwell (2009); y Zhao y Macaro (2014).

Wilson (2018, p. 3), que ha llevado a cabo una revisión exhaustiva de las investigaciones más destacadas en este campo, enumera tres razones por las que la TP es una actividad beneficiosa para aquellas personas que están en proceso de adquisición de una lengua extranjera:

1. Quienes aprenden una L2 ya traducen como hábito desde su L1; lo hacen de manera “natural... al enfrentarse a un texto difícil en su L2 o al producir enunciados que rozan los límites de sus capacidades interlingüísticas”. Es decir, la traducción es una forma con la que llegar a una mejor des/codificación del mensaje.
2. La práctica de la traducción puede proporcionar beneficios al fomentar equivalencias entre todos los planos del lenguaje. “Lejos de conducir inevitablemente a la transferencia negativa, la TP puede ayudar al aprendiente a conocer los defectos de la traducción literal”.
3. La traducción es una destreza más, junto con otras clásicas como la comprensión escrita y oral. Manejar equivalencias entre dos lenguas proporciona y ejercita una forma de conocimiento lingüístico avanzado.

También Leonardi (2010, p. 26) avaló esta última interpretación de la práctica de la traducción como una destreza más, tal y como se ha llevado a la práctica durante este segundo cuatrimestre, pues es una herramienta útil para poder simultanear distintos idiomas en el mundo multilingüe en el que vivimos. Para Holmes (1972), que configuró el mapa de estudios de traducción que ha ido ampliándose con la aparición de nuevos campos (y también de varias propuestas de escisión de distintas áreas), la traducción tenía una rama pura (teórica y descriptiva) y otra aplicada; la función de la traducción en la didáctica de lenguas sería, por tanto, uno de los subcampos de los estudios aplicados. No se trata, pues, de un remedio secundario, sino de un área empírico-analítica por derecho propio. No debe olvidarse, sin embargo, el impacto que han tenido las actitudes negativas ante el uso de la traducción en el aula y las repercusiones que estas han tenido en el desarrollo potencial de la TP. Entre las posturas más radicales se distingue la de Weschler (1997, p. 88), que, mediante un análisis de las interferencias del japonés en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de sus estudiantes, destacó los problemas del uso de la lengua materna, su papel como “muleta” que no permitía un desarrollo libre de competencias, la consecuente fosilización de errores y la pérdida de un tiempo que podría emplearse en la adquisición de la L2.

En el marco de las distintas propuestas metodológicas de enseñanza-aprendizaje de lenguas durante el siglo XX, opuestas en su mayoría al denominado Método de Gramática-Traducción (*Grammar Translation*), la traducción ha sido, por lo general, una estrategia desaconsejada, ignorada o incluso prohibida en el aula de lenguas. Desde los movimientos de reforma, pasando por el método directo y el “enfoque natural” de Krashen, hasta el Enfoque comunicativo (*Communicative Approach*) o Enseñanza Comunicativa de Lenguas (*Communicative Language Teaching* o CLT), una de las principales tendencias en el aprendizaje



de lenguas en el último cuarto de siglo, se ha ejercido un rechazo frontal al uso de la traducción. El resultado fue, en algunos casos, la sustitución del análisis contrastivo del lenguaje en favor de métodos audiolingües (Sánchez Pérez, 2009, p. 68; Cook, 2010, p. 6). Puede constatarse, por tanto, que el Método de Gramática-Traducción ha ejercido un papel importante en el creciente rechazo a la traducción. Galindo Marino (2012, p. 13) apunta, por otra parte, que el mercado de materiales de enseñanza de lenguas extranjeras y el abaratamiento de los costes editoriales han contribuido en numerosas ocasiones al “destierro de L1”, argumentando que la publicación de manuales monolingües en consonancia con las “teorías lingüísticas que favorecen este planteamiento [...] resulta más barato la producción de material docente con vocación de distribución global”.

Esta relación de dependencia negativa entre la traducción y la transferencia ha sido una de las razones por las que muchos especialistas la han documentado como una práctica propia del siglo XIX (Sánchez Iglesias, 2009, p. 70; Cummins, 2007, p. 225), a la que se llegó a llamar “traducción interlineal” o literal. También se le denominó “método hamiltoniano” por su impulsor, James Hamilton (1769-1829), un hombre de negocios que, tras aprender alemán mediante traducciones de la mano de un francés, publicó el panfleto *An essay on the usual mode of teaching languages* (Sánchez Pérez, 1992, p. 204).

Metodología e instrumentos de análisis

Aunque la asignatura se había diseñado para que se desarrollara mediante evaluación continua durante quince semanas, la pandemia del COVID-19 y el confinamiento a partir del 16 de marzo forzó un cambio radical en las distintas actividades que se estaban llevando a cabo en el aula. Al tratarse de una asignatura instrumental, había que

seguir impartiendo la docencia en formato de videoconferencia mediante la plataforma Blackboard Collaborate. Al mismo tiempo, hubo que crear nuevos materiales que fueran eficientes para el aprendizaje online, es decir, para que se mantuviese la participación del alumnado y las conexiones no se convirtieran en clases magistrales. Para ello, se recurrió a lo que se denomina *Design-Based Research*, definido por Valverde-Berrocso (2016, p. 66) como un “estudio sistemático de diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones educativas (como programas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales, productos y/o sistemas)” que persigue solucionar desafíos educativos mediante el análisis de “estas intervenciones y sus procesos de diseño y desarrollo”.

Todas estas adaptaciones forzadas por una situación sin precedentes han supuesto un gran esfuerzo, en especial, por la inmediatez de la decisión y las limitaciones de tiempo. Con dos grupos a mi cargo, que suman algo más de 100 estudiantes, seis nacionalidades (de Rusia a Portugal) y una heterogeneidad difícil de manejar, pues tienen niveles que van del B1 (intermedio bajo) al C2 (avanzado alto o nativo), la tarea ha resultado titánica.

Corpus para el análisis

A lo largo del cuatrimestre, se había planificado que el alumnado hiciera traducciones de distintos textos al inglés y retraducciones al español (nombre con el que se conocen las llamadas *backtranslations*) de esos mismos textos (en lugar de las dinámicas clásicas de directas e inversas con material diferente). Esta tarea se había diseñado con un doble objetivo:

1. Analizar las dificultades en los distintos planos del lenguaje (léxico, morfosintáctico, pragmático y cultural)

2. Fijar las construcciones equivalentes de ambas lenguas con el objetivo de que se adquirieran conjuntamente y no como dos corpus separados.

La razón de esta elección se basó fundamentalmente en la necesidad de que los textos estuvieran ya pilotados y se ajustaran tanto al nivel al que estaba orientada la asignatura como a los temas que se recogían en ella. Sin embargo, con el cambio de modelo de docencia, del aula en la facultad al entorno virtual, también se modificaron los instrumentos de recogida de datos y propio contenido de la asignatura, como muestran las adendas a los proyectos docentes. Desde un principio, decidí eliminar la práctica de la retraducción (pues el tiempo también era menor) y de las ocho traducciones (de cuatro textos únicos) extraídas del material editorial que se emplea en el curso conservé seis.

Se utilizaron igualmente otro tipo de actividades como vídeos, cuestionarios virtuales de autocorrección y foros alojados en la plataforma del curso. La recogida de datos ha sido, como se había programado, de carácter cualitativo, pero ha contado con una mayor variedad de instrumentos.

Recogida de datos y cuestionario complementario

Con el paso a la plataforma online, además de mis observaciones en las clases síncronas, fue posible seleccionar con mayor facilidad al grupo de alumnos que ha colaborado activamente en esta modalidad, pues Blackboard registra el grado de participación de los usuarios de la plataforma mediante la opción de “Seguimiento de estadísticas”. Dado que el nuevo contexto no me iba a permitir recoger material desarrollado en el aula, decidí optar por una recogida de datos de carácter mixto, aunque con un enfoque principalmente cualitativo.

Al comienzo de la docencia online se subió en la plataforma de la asignatura (Blackboard) un cuestionario en el que se midieron los posibles vacíos entre un nivel intermedio (B2) y uno avanzado (C1). Para hacer una reprogramación más ajustada, decidí hacer un test de diagnóstico al comienzo del periodo de docencia *online* con el fin de comprobar de qué nivel real partíamos. Para ello, se utilizó un manual muy conocido en el campo del aprendizaje autónomo del inglés, *English Grammar in Use*, de Raymond Murphy. Como puede apreciarse en la Figura 2, a pesar de que se trataba de una prueba sin nota, diseñada para detectar las posibles carencias en las que profundizar, de las 204 personas matriculadas en la asignatura en alguno de los cuatro grupos, solo completaron el cuestionario 126 estudiantes. La prueba estaba diseñada para que pudiera completarse en 30 minutos, aunque se ofrecieron 60, por los posibles problemas técnicos que pudieran surgir entre el alumnado.

Los resultados son muy llamativos, pues el tiempo medio empleado está muy por debajo de lo planificado y también los resultados. De los 400 puntos posibles, ni una sola persona superó los 300 (y se trataba de un nivel B2, un escalón inferior al que deben alcanzar en la asignatura).

Figura 2. Resumen de la prueba diagnóstico proporcionado por la plataforma Blackboard

Por esta razón, la muestra se centra en 25 personas seleccionadas entre el alumnado de dos grupos de tarde, pues es la única manera de medir con consistencia la evolución de aquellas personas que se conectaron a las sesiones de docencia síncrona y completaron las actividades asíncronas. Con ello se ha pretendido tener un perfil más consistente para la observación de los resultados y el progreso del aprendizaje.

Modelo metodológico posible

Las clases se plantearon en cada sesión con un reto principal: la corrección de un texto, la toma de notas y palabras clave a partir de un vídeo. En un principio, la traducción de dos párrafos se trabajaba con un ejemplo del libro de texto y luego se afianzaba con la redacción de un tipo de texto determinado. Con la llegada de la pandemia, se han incluido otros temas relativos a la situación que se está viviendo, con el vocabulario propio de la enfermedad, para conservar el carácter práctico de la asignatura.

Así, la clase se divide en distintas secciones interconectadas que tienen como meta preparar al alumnado con actividades previas que allanen el camino para realizar la tarea, que será la parte en la que se trabajen los objetivos de la sesión, y reforzar dicho contenido con actividades posteriores que contribuyan a la adquisición de lo trabajado. Para ello, se empleará la Traducción Pedagógica (TP) en la primera sesión de las tres semanales de hora y media que tienen; este es un tipo de estructura de clase con el que están familiarizadas muchas de las personas que se han matriculado, pues cursaron la asignatura previa el año anterior.

Figura 3. Modelo metodológico para una asignatura instrumental (Morató, 2018)

En las llamadas actividades de contraste, se proporcionaron textos orales y escritos en los que los estudiantes observaron y detectaron aquellos patrones morfosintácticos en los que iban a trabajar durante el transcurso de la tarea. El objetivo es que vieran en un contexto auténtico los usos lingüísticos, pragmáticos y culturales que trabajarían más tarde. En este tipo de tarea, basada en problemas de traducción o errores lingüísticos comunes, se abordan los principales problemas de transferencia de estructuras en torno a los cinco pilares léxicos y gramaticales que se exponen en los temas del manual del curso.

Con este enfoque se combina, pues, el contenido procedimental con el contenido declarativo; el fin es que la lengua a un nivel avanzado no se convierta en un mero intercambio de fórmulas lingüísticas como las que se persiguen en métodos tradicionales (por ejemplo, en los ejercicios del denominado Método Gramática-Traducción, que propone un buen número de actividades en las que el alumnado rellena huecos que responden a vacíos de información y traduce sin tener en cuenta la necesidad de un análisis contrastivo entre el par de lenguas). El conocimiento en la Traducción Pedagógica se evalúa mediante actividades en las que se afrontan problemas de traducción y expresión, se relacionan conceptos de índole gramatical y cultural y se toman decisiones que fomentan la profundización en estructuras propias de este nivel.

Otro de los retos era no separarnos del libro de texto. Por ello, se escogieron las principales unidades de uso del inglés que definen los procesos para alcanzar un nivel C1 y que podían trabajarse con la TP, como muestra la Figura 4.

Figura 4. ABP/ABE en la Traducción Pedagógica

Secuencia de actividades

Las actividades se han dividido según las unidades del manual obligatorio, resaltando sus componentes y destrezas clásicos, a la vez que se han añadido otros elementos que no forman parte del temario del libro, como son ejercicios de corrección de errores (muy útiles como preparación previa a la traducción), lecturas comentadas en relación con aspectos culturales e históricos de la lengua, vídeos breves de contextualización de esas lecturas y ejercicios de traducción basados en el vocabulario técnico de cada unidad.

La estructura de las distintas sesiones semanales se basa en un modelo en el que se combinan unidades temáticas con distintos componentes y destrezas para los que el libro de texto proporciona actividades. La secuencia que proporciona el manual de la asignatura es la siguiente:

Tabla 1. Contenidos del libro de texto y actividades diseñadas

Unidades y subunidades (10 horas por unidad)	Componentes y destrezas (a partir del temario del libro)	Actividades (a partir del diseño propio)
7. Foul behaviour 7a Behaving badly 7b Rudeness 7c Whodunnit? 7d Crime reports	Grammar: ellipsis (a) and participle clauses (c) Vocabulary: Good and bad behaviour (b) and Legal matters (d) Speech feature & pronunciation: Ellipsis in conversation (b)	Crystal: chapters 10&11 Error correction Video: The History of English (The Open University) Translation: Criminology
8. All walks of life 8a It takes all sorts 8b Birth order 8c A close bond 8d Singles	Grammar: noun phrases (a), attitude adverbials (c) and Discourse markers (d) Vocabulary: Character traits (b), Relationships (c) and Adverbs with two forms (d) Speech feature & pronunciation: Changing word stress (b)	Crystal: chapters 12&13 Error correction Video: The History of English (The Open University) Translation: Siblings
9. Home Sweet Home 9a A place called home 9b Squatters 9c A place in the sun 9d Experimental travel	Grammar: Modal verbs 2: <i>will, would, shall</i> (a) and Inversion (c) Vocabulary: Describing homes (b) and Adjectives formed with particles (d) Speech feature & pronunciation: Vague language (d)	Crystal: chapters 14&15 Error correction Video: The History of English (The Open University) Translation: Squatters
10. Rights and wrongs 10a Achieving the impossible 10b What is success? 10c Going wrong? 10d A stabbing incident	Grammar: Futures (b) and Modal verbs 3: <i>must, need, should</i> (d) Vocabulary: Success (a), Three-part phrasal verbs (b), Weather (c) and Not turning out well (d) Speech feature & pronunciation: Contrastive stress (b)	Error correction Translation: Chances are...

Pronto se puso de manifiesto que el empleo de estas actividades para un contexto *online* resultaba inadecuado, por lo que fue necesario suplir la interacción en el aula con otros ejercicios alternativos que reforzaran la aplicación práctica de los ejercicios del manual. Para ello, diseñé 12 muestras de comentario oral que incluyesen los elementos que se reflejan en la Figura 4 y se analizan en detalle en la Figura 5, que corresponde a las escaleras de aprendizaje.

Resultados

Diario de sesiones

Las cinco primeras semanas de clase en el aula de la facultad (entre el 10 de febrero y el 13 de marzo) fueron una toma de contacto muy enriquecedora, en especial, por tres factores: la heterogeneidad de los dos grupos de la tarde, su sorpresa al trabajar con el libro en un segundo plano y la disposición a participar en los debates en clase, impulsados en muchas ocasiones por los estudiantes extranjeros que han estado cursando la asignatura.

Con la implantación de la docencia en los entornos *online* surgieron algunos temores entre un grupo numeroso que no participaba en las sesiones síncronas. En lugar de utilizar los foros de la plataforma, el alumnado se comunicaba privadamente por WhatsApp y no manifestaba ningún tipo de duda a través de los canales oficiales. Quienes no asistían recurrían más tarde al correo electrónico para preguntar “qué tenían que estudiar”. Ante una situación verdaderamente descontrolada por el alto número de mensajes diarios, y después de mantener algunas conversaciones con distintos representantes de estos grupos, supe que una buena parte del grupo se sentía perdido. El contenido de los correos solía tener respuesta en

la plataforma de la asignatura pero, por más que se les orientase, no accedían a ella. La razón era que una parte significativa del alumnado no contaba con suficiente formación para trabajar y desenvolverse en entornos virtuales e intentaba paliar estas carencias en discusiones en grupos de WhatsApp. Sin embargo, en numerosas ocasiones, a pesar de la seguridad que parecían ofrecer estos grupos, las conversaciones en estos foros privados provocaban, con frecuencia, más dudas que soluciones. Este ha sido un aspecto determinante en el desarrollo de la docencia *online*, pues la heterogeneidad de perfiles y bagajes en los usos de distintas herramientas de comunicación virtual ha marcado el desarrollo de los dos tercios restantes del cuatrimestre.

Para mejorar en la medida de lo posible estas situaciones, en la siguiente videoconferencia hice un seminario rápido sobre cómo abrir cadenas en el foro, como acceder a los tests y cómo manejar las distintas herramientas del curso en los plazos pactados. Hablé con varias personas que participaban en clase para que animasen a otros miembros del grupo a unirse a las sesiones. Para muchas personas fue, como me han ido informando en distintos momentos del cuatrimestre, la primera aproximación a la plataforma y a la utilización de los recursos *online*.

Tuve sesiones síncronas los tres días de la semana y en cada una de ellas aporté retroalimentaciones personalizadas sobre aquellos aspectos que estaban bien integrados en el discurso y también sobre aquellos otros que podían mejorarse para demostrar un nivel más alto ante un tribunal examinador. A continuación (y a veces, antes del ejercicio oral), introducía un ejercicio consistente en un párrafo desglosado para traducir colaborativamente. Dicho fragmento contenía elementos similares (el vocabulario temático de la secuencia de actividades, así como estructuras y usos del inglés citados en la Figura 3) a los de los ejercicios orales, por lo que la práctica sobre la escritura seguía manteniendo un componente oral.

Cifras de la muestra seleccionada

Debido a la situación tan atípica a lo largo de las diez semanas en las que hemos desarrollado nuestra docencia online, era necesario poner en marcha estrategias con las que mantener la conexión con el mayor número posible de personas. A pesar de los incontables esfuerzos, fue una tarea difícil por distintas razones (problemas técnicos, solapamientos horarios con otras asignaturas y otra casuística de índole personal).

Como se ha adelantado, con toda la información de participación, tanto en clase como en los procesos de aprendizaje autónomo a través de la plataforma, decidí seleccionar un grupo representativo de estudiantes que hubiera participado activamente durante las diez semanas del periodo *online* en los grupos que he impartido en horario de tarde, con el objetivo de medir el progreso escalonado con la mayor consistencia posible. Para ello, seleccioné a 25 personas de los dos grupos de la tarde guiándome por mi diario de clase y las estadísticas de acceso a las actividades que ofrece la herramienta de seguimiento de Blackboard.

Escaleras de aprendizaje

Este apartado centrado en la medición del progreso del alumnado ha resultado particularmente interesante por la manera en que se han alcanzado los objetivos. En la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés suele ocurrir que la complejidad en la competencia oral se adquiera después de haberla consolidado en el canal escrito. En este caso, sin embargo, el proceso ha sido el inverso.

Para fomentar la participación en las sesiones síncronas, en cada clase se mostraba un set de tres o cuatro fotografías, unidas por un tema común (correspondiente a

los del libro, enumerados en la sección 4, que se ha dedicado a la secuencia de actividades), y se hacían simulacros de examen diarios, siguiendo el modelo de Cambridge para este tipo de exámenes. Una de las partes fundamentales de esta prueba consiste en un turno de un minuto en el que el candidato selecciona dos imágenes del conjunto, las compara y establece la relación entre ambas, empleando estructuras complejas y conectores discursivos propios del nivel C1. Aunque al principio pocas personas se ofrecían voluntarias, el hecho de ofrecerles una evaluación sobre si aprobarían o no con una intervención de estas características animó a otros estudiantes. En cada clase participaba una media de cuatro personas, por lo que había cuatro retroalimentaciones distintas a disposición del grupo, basadas en intervenciones reales y que sirvieron de modelo a quienes no se atrevían a participar en un principio.

Las mejoras han sido muy destacables, en especial, en la introducción de aquellos elementos que el alumnado no utilizaba nunca, ni en sus textos orales ni en los escritos. Entre los más llamativos están las estructuras del inglés que no tienen una equivalencia directa en español, así como aquellos verbos modales que rara vez empleaban (como ocurre con el valor hipotético de 'might'). Los porcentajes de mejora sobre 25 estudiantes se muestran en la Figura 5 (adaptada a partir del modelo de "escalera de aprendizaje" de Rivero y Porlán, 2017):

Figura 5. Escalera de aprendizaje de elementos correspondientes al nivel C1

Todos estos resultados se consiguieron utilizando la TP y el debate sobre la/s mejor/es manera/s de proporcionar soluciones a lo que se trataba de decir o escribir. Estas soluciones no interfirieron en ningún momento con la estrategia comunicativa: tanto las intervenciones en el *chat* como aquellas realizadas mediante el micrófono fueron siempre en inglés, por lo que conseguimos un nivel de interacción más alto que en algunas de las sesiones que habíamos tenido en la facultad.

A modo de conclusión

En una situación tan anómala como en la que hemos experimentado este cuatrimestre resulta arriesgado concluir si lo que se ha puesto en práctica podría reproducirse con mejores, similares o peores resultados. En primer lugar, porque el paso a un sistema *online* ha dejado por el camino a un número considerable de personas, que tenían otros deberes familiares o carencias a nivel técnico y que no han podido hacer frente a sus distintas circunstancias en un espacio de tiempo tan corto y de manera tan inesperada.

El profesorado ha tenido que adaptarse en plazos inasumibles a una metodología docente para la que, en muchas ocasiones, no ha recibido formación. El desarrollo de la autonomía y el empuje por superar un reto más han hecho posibles iniciativas muy interesantes que, sin embargo, no pueden ser duraderas en el tiempo, pues han supuesto una inversión a nivel físico, psicológico y material difícilmente asumibles durante un periodo prolongado.

En el CIMA que se ha expuesto en estas páginas se han eliminado actividades que dependían en exclusiva del libro (pues se han considerado más beneficiosas para el aprendizaje autónomo), con el objetivo de potenciar aquellas que estableciesen relaciones de dependencia con las

dos actividades principales de las clases síncronas: las traducciones y el comentario oral. Así, aunque todas estas microactividades siempre estaban ligadas a los temas y estructuras del libro, el énfasis se ponía en la práctica de los cinco elementos claves (Figura 4) que se han practicado tanto de manera oral como escrita. Esto, por una parte, ha aportado cierta seguridad a las personas que estaban acostumbradas a trabajar en exclusiva con el libro de texto dentro y fuera del aula y, por otra, también ha ofrecido libertad a aquellas otras a las que la estructura y materiales de un libro de texto les resultan monótonos y poco motivadores para desarrollar su competencia en lengua inglesa.

Como ponen de manifiesto las muestras recogidas y las propias calificaciones finales, quienes han participado en las sesiones síncronas han progresado de manera muy notable. El hecho de permitir que el alumnado se expresara sin tener que activar la cámara ha sido un aliciente para quienes, por timidez, nunca se habían atrevido a participar en público. Tras cada sesión, se subían a la plataforma los materiales junto con aquellos puntos que aportaban riqueza al discurso y aquellos otros que había que trabajar más. Esta retroalimentación constante ha sido un aliciente para que nadie dejara de asistir a las sesiones (25 en total, pues las otras cinco se han utilizado como simulacros de pruebas finales). Por último, conviene apuntar que los materiales que he creado para estas sesiones *online* serán de gran utilidad para las nuevas modalidades docentes que se nos solicitan para el próximo curso, aunque el coste de tener que diseñarlos sin apenas tiempo y recursos ha sido, sin duda, alto.

Palabras clave: Traducción Pedagógica; Grado en Estudios Ingleses; docencia universitaria; *Design-Based Research*; práctica online

Keywords: Pedagogical Translation; Degree in English Studies; Higher Education teaching; Design-Based Research; online training

Referencias

- Butzkamm, W. y Caldwell J. A. W. (2009). *The bilingual reform. A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen, Narr.
- Clandfield, L y Norris, R. (2013). *Straightforward. Advanced Level*. Londres, Macmillan Education.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford, Oxford University Press.
- Cummins, J. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221-240.
- Galindo Merino, M. del M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Santa Cruz de Tenerife, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Gasca Jiménez, L. (2017). Effect of pedagogical translation in morphosyntactic precision: a preliminary study with advanced SSL students. *Comunicación*, 26(2), 16-28.
- Holmes, James S. (1972). *The Name and Nature of Translation Studies*. Amsterdam, Department of General Literary Studies, Translation Studies Section.
- Källkvist, M. (2008). L1-L2 translation versus no translation: a longitudinal study of focus-on-form within a meaning-focused curriculum. En: *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities (Second Language Acquisition Research: Theoretical and Methodological Issues)*. L. Ortega, H. Byrnes Eds. Londres, Routledge.
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Los Ángeles: autopublicación. Disponible en: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Laufer, B. and Girsai, N. (2008). Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A Case for

- Contrastive Analysis and Translation. *Applied Linguistics*, 29(4), 694-716.
- Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education. Pedagogical Approaches Explained*. Londres, Routledge.
- Leonardi, V. (2010). *The role of pedagogical translation in second language acquisition from theory to practice*. Bern, Peter Lang.
- Pérez del Molino, R. (2015). *La traducción y la enseñanza centrada en la forma en la enseñanza de preposiciones a un grupo de francófonos nivel B1-B2*. Máster. Universidad Antonio de Nebrija.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. Londres, Penguin Books.
- Pintado Gutiérrez, L. (2011). *El uso de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En Porlán, R. (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Madrid, Ediciones Morata.
- Sánchez Cuadrado, A. (2016). *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma*. Tesis doctoral. Granada, Universidad de Granada.
- Sánchez Iglesias, J. (2009). *La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica*. Tesis doctoral. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, SGEL.
- Valverde-Berrocso, J. (2016). La investigación en Tecnología Educativa y las nuevas ecologías del aprendizaje: Design-Based Research (DBR) como enfoque metodológico. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa* (0), 60-73, doi:http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257931
- Weschler, R. (1997). Uses of Japanese (L1) in the English Classroom: Introducing the Functional-Translation Method. *Annual Meeting of the Japan Association of Language Teachers*. Ponencia, Recuperada de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422746.pdf>



- Wilson, W. L. (2018). *El uso de la traducción pedagógica para la enseñanza del subjuntivo a aprendientes angloparlantes de español*. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, Trabajo de Fin de Máster.
- Zhao, T. y Macaro, E. (2014). What works better for the learning of concrete and abstract words: Teachers' L1 use or L2-only explanations? *International Journal of Applied Linguistics* 26(1), 75-98, doi:10.1111/ijal.12080

