

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAD DE FILOLOGÍA, TRADUCCIÓN Y COMUNICACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LOS LENGUAJES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

ÁREA DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN



**LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA B EN
LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES EN ESPAÑA:
LA COMPRENSIÓN ORAL PARA LA INTERPRETACIÓN**

DOCTORADO EN LA TRADUCCIÓN Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

TESIS DOCTORAL

AUTOR: ENRIQUE CEREZO HERRERO

DIRECTORA: DRA. MABEL RICHART MARSET

Valencia, 2013

*Entre el cielo y la tierra,
A mi padre y a mi madre*

*Cuando una persona desea realmente algo,
el Universo entero conspira para que pueda realizar su sueño.
Basta con aprender a escuchar los dictados del corazón
y a descifrar un lenguaje que está más allá de las palabras,
el que muestra aquello que los ojos no pueden ver.*

(El Alquimista, Paulo Coelho)

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Agradecimientos.....	xiv
Listado de abreviaturas.....	xvi
Listado de tablas.....	xix
Listado de figuras	xx

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN ACADÉMICA

INTRODUCCIÓN	3
1. Delimitación del objeto de estudio y objetivos	3
2. Fundamentos y antecedentes	5
3. Motivación personal.....	9
4. Estructura de la tesis.....	11
1. EL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA: LAS LENGUAS.....	19
1.1. Los inicios: la diplomatura.....	20
1.2. La ley de reforma universitaria: la licenciatura.....	22
1.3. El grado de Traducción e Interpretación	27
1.3.1. Diversificación de las lenguas en el nuevo currículo	31
1.3.1.1. Universidad Alfonso X El Sabio (UAX)	33
1.3.1.2. Universidad Antonio de Nebrija (NEBRIJA).....	34
1.3.1.3. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).....	35
1.3.1.4. Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	36
1.3.1.5. Universidad Complutense de Madrid (UCM).....	37
1.3.1.6. Universidad de Alicante (UA)	38
1.3.1.7. Universidad de Córdoba (UCO).....	38
1.3.1.8. Universidad de Granada (UGR)	39
1.3.1.9. Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ULPGC).....	40
1.3.1.10. Universidad de Málaga (UMA)	41
1.3.1.11. Universidad de Murcia (UM).....	42
1.3.1.12. Universidad de Salamanca (USAL).....	43
1.3.1.13. Universidad de Valladolid (UVa)	44
1.3.1.14. Universidad de Vic (UVIC)	45
1.3.1.15. Universidad de Vigo (UVICO)	46
1.3.1.16. Universidad del País Vasco (UPV-EHU).....	47
1.3.1.17. Universidad Europea de Madrid (UEM)	48
1.3.1.18. Universitat Jaume I de Castellón (UJI)	49

1.3.1.19. Universidad Pablo de Olavide (UPO).....	50
1.3.1.20. Universidad Pompeu Fabra (UPF).....	51
1.3.1.21. Universidad Pontificia Comillas (UPCO).....	52
1.3.1.22. Universitat de València – Estudi General (UV)	53
1.4. Consideraciones generales	54
1.4.1. Lenguas A.....	55
1.4.2. Lenguas B.....	56
1.4.3. Lenguas C.....	56
1.4.4. Lenguas D	57
1.4.5. Resumen de créditos ECTS por lenguas	57
1.4.5.1. Créditos ECTS Lengua A	58
1.4.5.2. Créditos ECTS Lengua B.....	59
1.4.5.3. Créditos ECTS Lengua C.....	60
1.4.5.4. Créditos ECTS Lengua D	61
1.4.6. Asignaturas de cultura y civilización.....	61
1.4.7. Prueba de acceso	63

SEGUNDA PARTE

MARCO TEÓRICO

2. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA B EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES.....	69
2.1. Ubicación del tema de investigación.....	69
2.1.1. Clasificación del ESP.....	71
2.1.2. Diferencias entre el ESP y el inglés general.....	74
2.1.3. Necesidad de una catalogación más amplia y específica.....	77
2.2. Inglés para Estudios Ingleses vs. Inglés para Traducción e Interpretación	82
2.2.1. Rasgos distintivos de la enseñanza	84
2.2.1.1. El fomento de la competencia traductora.....	84
2.2.1.2. El estudio de la lengua desde la contrastividad	84
2.2.1.3. La metodología.....	85
2.2.1.4. El mercado laboral.....	87
2.3. Objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores	88
2.3.1. Objetivos según Berenguer (1997)	91
2.3.2. Objetivos según Brehm Cripps y Hurtado (1999)	92
2.3.3. Objetivos según Möller (2001b).....	95
2.3.4. Objetivos según Soriano (2004).....	97
2.3.5. Objetivos según Clouet (2010).....	98
2.3.6. Observaciones generales de estas propuestas	100
2.3.7. Nuestra propuesta de objetivos	105
2.3.7.1. El modelo de competencia traductora del grupo PACTE	106

2.3.7.2. Competencias genéricas	112
2.3.7.3. Competencias específicas	113
2.4. Competencia bilingüe vs. Competencia traductora	122
2.4.1. La representación de las lenguas en el cerebro: la laterización.....	128
2.5. Niveles: El Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)	133
2.5.1. Subdivisión de niveles.....	139
2.6. Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	143
2.6.1. La Lingüística Tradicional.....	144
2.6.2. El Estructuralismo	145
2.6.3. El Generativismo	146
2.6.4. La Pragmática	148
2.6.5. Breve contextualización histórica	151
2.6.5.1. El Método Gramática-Traducción.....	151
2.6.5.1.1. Validez para la formación de traductores.....	152
2.6.5.2. El Método Directo	153
2.6.5.2.1. Validez para la formación de traductores.....	154
2.6.5.3. El Método Audiolingual	155
2.6.5.3.1. Validez para la formación de traductores.....	156
2.6.5.4. El Método Audiovisual.....	157
2.6.5.4.1. Validez para la formación de traductores.....	157
2.6.5.5. Respuesta Física Total.....	158
2.6.5.5.1. Validez para la formación de traductores.....	158
2.6.5.6. El Método Silencioso	159
2.6.5.6.1. Validez para la formación de traductores.....	159
2.6.5.7. La Suggestopedia (<i>Suggestopedia</i>)	160
2.6.5.7.1. Validez para la formación de traductores.....	160
2.6.5.8. Método de Aprendizaje de la Lengua en Comunidad.....	161
2.6.5.8.1. Validez para la formación de traductores.....	162
2.6.5.9. El Enfoque Natural.....	162
2.6.5.9.1. Validez para la formación de traductores.....	164
2.6.5.10. El Enfoque Léxico	164
2.6.5.10.1. Validez para la formación de traductores.....	164
2.6.5.11. El Enfoque Comunicativo	165
2.6.5.11.1. Validez para la formación de traductores.....	167
2.6.5.12. El Método Collage	168
2.6.5.13. El Método Traductológico-Comunicativo	169
2.7. Adquisición y aprendizaje: L1 y L2	171
2.7.1. Diferencias en el desarrollo de la L1 y la L2	176
2.7.2. El papel de la L1: la traducción como recurso didáctico	180
2.7.2.1. Beneficios y límites en el uso de la L1	183
2.8. El perfil del profesor	188
2.8.1. Un nuevo perfil docente	188
2.8.2. La dicotomía entre profesor nativo y profesor no nativo.....	190
2.8.3. Profesor filólogo vs. Profesor traductor.....	196

3. LA COMPRESIÓN ORAL PARA LA INTERPRETACIÓN.....	199
3.1. Las dificultades derivadas del proceso de comprensión oral.....	201
3.2. La comprensión oral como paso previo a la interpretación.....	207
3.3. Tipos de escucha.....	213
3.4. Tipos de discurso.....	216
3.5. Tipología de ejercicios.....	221
3.5.1. Las modalidades de interpretación.....	222
3.5.1.1. La traducción a la vista.....	222
3.5.1.2. La interpretación bilateral o de enlace.....	224
3.5.1.3. La interpretación consecutiva.....	224
3.5.1.4. La interpretación simultánea.....	225
3.5.1.5. La interpretación simultánea con texto.....	226
3.5.2. Tipos de comprensión oral en la enseñanza general de lenguas.....	227
3.5.3. Los ejercicios tradicionales de comprensión oral y su problemática.....	230
3.5.4. Tipología de ejercicios de comprensión oral para la interpretación.....	237
3.5.4.1. Los dictados.....	238
3.5.4.2. Ejercicios de preguntas y respuestas.....	240
3.5.4.3. Ejercicios de interpretación semiconsecutiva sin toma de notas.....	241
3.5.4.4. Ejercicios de interpretación semiconsecutiva con toma de notas.....	242
3.5.4.5. Ejercicios de <i>shadowing</i> o repetición en la LO.....	244
3.5.4.6. Ejercicios de comprensión oral con texto.....	244
3.5.5. Caracterización de los ejercicios.....	246
3.5.5.1. El principio de autenticidad.....	246
3.5.5.2. El principio de automaticidad.....	250
3.5.5.3. Procesos psicológicos: los modos <i>bottom-up</i> y <i>top-bottom</i>	252
3.5.5.4. Las tres fases de las actividades de comprensión oral.....	256
3.5.6. Los ejercicios de comprensión oral para la interpretación.....	260
3.5.6.1. Ejemplos de ejercicios.....	261
3.5.6.1.1. Dictado a velocidad rápida.....	261
3.5.6.1.2. Dictado con pausas y paráfrasis.....	262
3.5.6.1.3. Dictado <i>cloze</i>	264
3.5.6.1.4. Dictado de identificación de errores.....	267
3.5.6.1.5. Dictado rompecabezas.....	269
3.5.6.1.6. Dictado <i>dictogloss</i>	271
3.5.6.1.7. Preguntas y respuestas.....	272
3.5.6.1.8. Interpretación semiconsecutiva sin toma de notas.....	274
3.5.6.1.9. Interpretación semiconsecutiva con toma de notas.....	276
3.5.6.1.10. <i>Shadowing</i> , o repetición en la LO.....	278
3.5.6.1.11. Comprensión oral con texto.....	280

TERCERA PARTE

ANÁLISIS EMPÍRICO

4. ANÁLISIS EMPÍRICO.....	285
4.1. Marco teórico del estudio	285
4.1.1. Planteamiento del problema de investigación.....	286
4.1.2. Formulación de las hipótesis.....	289
4.1.3. Contextualización paradigmática.....	291
4.2. Metodología.....	293
4.2.1. Población y muestra.....	293
4.2.2. Método de investigación: la investigación-acción	294
4.2.3. Tipo de estudio: fases y diseño final.....	300
4.2.4. Identificación y operativización de las variables.....	304
4.2.5. Sistema de recogida de datos.....	308
4.2.5.1. Datos cualitativos.....	309
4.2.5.2. Datos cuantitativos.....	310
4.2.5.2.1. Las pruebas diagnósticas y su evaluación.....	311
4.2.5.2.2. Los cuestionarios	312
4.2.5.2.2.1. Diseño del cuestionario	314
4.2.5.2.2.2. Los ítems.....	316
4.2.6. Recursos materiales.....	320
4.2.6.1. Los textos.....	320
4.2.6.2. Recursos técnico-informáticos.....	323
4.2.7. Procedimiento.....	324
4.2.7.1. La prueba piloto.....	324
4.2.7.2. La prueba definitiva.....	327
4.2.8. Tratamiento estadístico	330
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	332
5.1. Datos cuantitativos	332
5.1.1. Datos demográficos.....	332
5.1.2. Conocimientos de inglés	334
5.1.3. Habilidades en la toma de notas	348
5.1.4. Resultados de las pruebas	350
5.1.5. Percepción de las pruebas.....	356
5.1.6. Uso del laboratorio de Traducción e Interpretación.....	365
5.1.7. Estudio de correlación.....	366
5.1.8. Contraste de normalidad.....	368
5.1.9. Contraste de hipótesis	370
5.1.10. Fiabilidad del estudio	373

5.2. Datos cualitativos.....	374
5.2.1. La observación	374
5.2.2. Análisis por grupos	377
5.2.2.1. Grupo I	378
5.2.2.2. Grupo II.....	379
5.2.2.3. Grupo III	381
5.3. Implicaciones docentes	382
6. CONCLUSIONES FINALES	386
Vías de investigación futura.....	399
Bibliografía	404

ANEXOS

Anexo 1. Planes de estudio.....	443
Anexo 2. Entrevistas.....	492
Anexo 3. Oferta lingüística por universidades.....	503
Anexo 4. Ejemplos de ejercicios tradicionales de comprensión oral	505
Anexo 5. Ejercicios del estudio empírico y encuesta.....	510
Anexo 6. Transcripciones de los estudiantes	527
Anexo 7. Notas de las pruebas.....	595
Anexo 8. Cuadros comparativos para el análisis cualitativo	599

AGRADECIMIENTOS

“Illusion is the first of all pleasures” (O. Wilde)

Qué complicado resulta tener que agradecer tanto en tan solo unas cuantas líneas. Son tantas las personas que en algún momento se han implicado en este proyecto que no me gustaría dejarme a nadie fuera de este apartado. Pero si así ocurre, pido humildemente disculpas y les agradezco de todo corazón el apoyo prestado.

Mi primer agradecimiento me gustaría dedicárselo a mi directora de tesis, la Dra. Mabel Richart Marset, quien ha depositado una confianza ciega en mí desde el principio y me facilitó el acceso a los estudiantes de Traducción y Mediación Interlingüística de la UV para la fase empírica. Gracias por ser siempre tan alegre y positiva. Sin duda alguna, estas cualidades han contribuido a que el camino fuera más ameno y placentero.

También me gustaría agradecer enormemente las aportaciones y sabios consejos de la Dra. Laura Cruz García (ULPGC) y del Dr. Sergio Maruenda Bataller (UV). Ambos han estado siempre ahí cuando los he necesitado y me han ayudado a ver la luz en los momentos más oscuros. A los dos, muchísimas gracias por ser tan cercanos y haberos involucrado tanto.

Asimismo, no quiero dejar pasar la oportunidad de expresar mi gratitud al Dr. Roberto Mayoral Asensi (UGR), a la Dra. Allison Beeby Lonsdale (UAB) y, de nuevo, a la Dra. Laura Cruz García por las entrevistas que me concedieron y por aportar, en los estadios iniciales de esta tesis, un rayo de luz que empezó a iluminar un largo camino.

Tampoco me gustaría dejarme fuera de estos agradecimientos al Dr. Enric Serra Alegre, director del máster de Traducción Creativa y Humanística de la UV, quien también ha confiado en mí plenamente y me ha prestado su ayuda siempre que la he necesitado.

Gracias también al Dr. Miguel Fuster Márquez (UV) por ofrecerme la posibilidad de pilotar el estudio empírico de esta tesis con los estudiantes de segundo curso del grado de Estudios Ingleses.

A todos los alumnos participantes en la prueba empírica, gracias por vuestro tiempo y entusiasmo, y por haber hecho de este trabajo una realidad.

Toda mi gratitud para la gran cantidad de profesores de distintas universidades que han resuelto muy amablemente mis dudas y preguntas en algún momento, en especial, a la Dra. Laura Berenguer Estellés (UAB), la Dra. Justine Brehm Cripps (UJI), el Dr. José Santaemilia Ruiz (UV) y la Dra. Elisa Calvo Encinas (UPO).

Miles de gracias también a Dña. Carol Harris (University of Virginia-HSP), quien tuvo la amabilidad de poner su voz en los discursos que grabamos para el estudio empírico de esta tesis. Gracias por tu tiempo y paciencia.

Fuera del ámbito académico, mi primer agradecimiento me gustaría dedicárselo a toda mi familia, en especial a mi madre y mi hermano, a mis tíos y a mis abuelos, que siempre se han preocupado por este trabajo y a quienes la curiosidad les ha llevado a plantearme numerosas cuestiones sobre la naturaleza del mismo.

Tampoco podría olvidarme de ciertos compañeros y compañeras que han sido pilares importantes en este trabajo; en primer lugar, Christian Marco Sanjuán, quien siempre me ha ayudado con los aspectos informáticos del trabajo y me ha escuchado en los momentos más difíciles y, en segundo lugar, a Diana Cubel Sanz y Joaquín Martínez Minaya, por poner a mi disposición sus amplios conocimientos matemáticos y cuyas aportaciones han sido determinantes para el análisis estadístico de los datos del estudio empírico que presentamos. Gracias también a Lina Frechina Olías y Miguel Belenguer Brull por ayudarme con la interpretación de los datos estadísticos del trabajo.

Gracias también a todos los amigos que han vivido conmigo muy de cerca esta aventura y quienes en todo momento se han preocupado por el desarrollo y evolución de esta tesis.

A todos vosotros, gracias de corazón.

LISTADO DE ABREVIATURAS

- BEC:** *Business English Certificate*
- BOE:** Boletín Oficial del Estado
- BSE:** *Bilingual Speaker of English*
- CAE:** *Certificate of Advanced English*
- CAT:** Comisión Académica de Títulos
- CE:** Comprensión escrita
- CIUTI:** Conferencia Internacional de Centros Universitarios de Traducción e Interpretación
- CO:** Comprensión oral
- CPE:** *Certificate of Proficiency in English*
- Cr.:** Créditos
- ECTS:** *European Credit Transfer System*
- EE:** Expresión escrita
- EEES:** Espacio Europeo de Educación Superior
- EJ:** Ejercicio
- EOI:** Escuela Oficial de Idiomas
- ESIT :** *École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs*
- ETI:** *École de Traducteurs et d'Interprètes*
- EUTI:** Escuela Universitaria de Traducción e Interpretación
- EVS:** *ear-voice span*
- FB:** Formación Básica
- FCE:** *First Certificate in English*
- Fig.:** Figura
- FTO:** *Foreign Language Teaching*
- GRELT:** Grup de Recerca en l'Ensenyament de Llengües Estrangeres per a Traductors
- IC:** Interpretación consecutiva
- ICFE:** *International Certificate in Financial English*
- IELTS:** *International English Language Testing System*
- ILEC:** *International Legal English Certificate*
- IPA:** Inglés Profesional y Académico
- IS:** Interpretación simultánea
- L1:** Lengua materna
- L2:** Segunda lengua
- LE:** Lengua extranjera
- LO:** Lengua original
- LT:** Lengua término

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación

MCP: Memoria a corto plazo

MEC: Ministerio de Educación y Ciencia

MLP: Memoria a largo plazo

MSE: *Monolingual Speaker of English*

MSUFLT: *Michigan State University Language Test*

N: Número

NBSE: *Non-Bilingual Speaker of English*

NEBRIJA: Universidad Antonio de Nebrija

NESTs: *Native English Speaking Teachers*

Non-NESTs: *Non-native English Speaking Teachers*

OB: Obligatorio/a

OP: Optativo/a

p/m: Palabras por minuto

PACTE: Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació

PAU: Prueba de Acceso a la Universidad

RAE: Real Academia Española

Sem.: Semana

TAV: Traducción audiovisual

TIC: Tecnologías de la información y la comunicación

TOEFL: *Test of English as a Foreign Language*

TOEIC: *Test of English for International Communication*

UA: Universidad de Alicante

UAB: Universidad Autónoma de Barcelona

UAM: Universidad Autónoma de Madrid

UAX: Universidad Alfonso X El Sabio

UCM: Universidad Complutense de Madrid

UCO: Universidad de Córdoba

UEM: Universidad Europea de Madrid

UGR: Universidad de Granada

UJI: Universitat Jaume I

ULPGC: Universidad de las Palmas de Gran Canaria

UM: Universidad de Murcia

UMA: Universidad de Málaga

UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UPCO: Universidad Pontificia Comillas

UPF: Universidad Pompeu Fabra

UPO: Universidad Pablo de Olavide
UPV-EHU: Universidad del País Vasco
USAL: Universidad de Salamanca
UV: Universitat de València
UVa: Universidad de Valladolid
UVic: Universidad de Vic
UVIGO: Universidad de Vigo
VV.AA: Varios autores

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1.1. Motivación por los estudios y contenidos académicos (Calvo Encinas., 2002).....	26
Tabla 1.2. Resumen de créditos ECTS por universidades.....	58
Tabla 2.1. Diferencias entre el ESP y el inglés general (Almagro, 2001).....	75
Tabla 2.2. Ejemplo de rasgos fonológicos básicos.....	115
Tabla 2.3. Funciones lingüísticas de los hemisferios del cerebro (Obler y Gjerlow, 1999).....	131
Tabla 2.4. Niveles según el MCER.....	134
Tabla 2.5. Descriptores del MCER para los niveles B2, C1 y C2.....	135
Tabla 2.6. Delimitación del nivel C2.....	136
Tabla 2.7. Verbos de movimiento en inglés.....	138
Tabla 2.8. Propuesta de división de niveles según el plan de estudios de la UV.....	140
Tabla 2.9. Evaluación de subniveles para Traducción e Interpretación.....	141
Tabla 2.10. Desarrollo de la primera y la segunda lengua (Saville-Troike, 2006).....	177
Tabla 2.11. Diferencias entre profesores nativos y no nativos (Medgyes 1994, 2001).....	192
Tabla 2.12. La evaluación según profesorado nativo y no nativo (Sheorey, 1986).....	195
Tabla 2.13. Escalas de evaluación de profesores nativos y no nativos (Sheorey, 1986).....	195
Tabla 2.14. Filólogo vs. Traductor como docente de lenguas en Traducción e Interpretación.....	197
Tabla 3.1. Frecuencia de uso de las habilidades comunicativas.....	200
Tabla 3.2. Modalidades de interpretación (Jiménez Ivars, 1999).....	222
Tabla 3.3. Submodalidades de traducción a la vista (Jiménez Ivars, 1999).....	223
Tabla 3.4. Exámenes oficiales de inglés: nivel y tipología de ejercicios de CO.....	231
Tabla 4.1. Pruebas diagnósticas y evaluación.....	311
Tabla 4.2. Ventajas y desventajas de las encuestas (Dörnyei, 2003 <i>et al.</i>).....	313
Tabla 4.3. Uso de preguntas abiertas y cerradas. Adaptado y traducido de Fink (2003a).....	317
Tabla 4.4. Características de los textos.....	322
Tabla 5.1. Resumen de participación.....	351
Tabla 5.2. Estadísticos prueba 1.1.	352
Tabla 5.3. Estadísticos prueba 1.2.	352
Tabla 5.4. Estadísticos prueba 2.1.	353
Tabla 5.5. Estadísticos prueba 2.2.	353
Tabla 5.6. Correlaciones entre las pruebas.....	367
Tabla 5.7. Contraste de normalidad entre pruebas.....	368
Tabla 5.8. Estadísticos de grupo.....	371
Tabla 5.9. Prueba de muestras independientes.....	372
Tabla 5.10. Estadísticos de fiabilidad.....	374
Tabla 5.11. Estudio de grupo por notas.....	378

LISTADO DE FIGURAS

Fig. 1.1. Razones por las que se estudia Traducción (Li, 2002)	24
Fig. 1.2. Razones por las que se rechaza estudiar Filología (Li, 2002)	25
Fig. 1.3. Oferta lingüística para la lengua A.....	55
Fig. 1.4. Oferta lingüística para la lengua B.....	56
Fig. 1.5. Oferta lingüística para la lengua C.....	56
Fig. 1.6. Oferta lingüística para la lengua D	57
Fig. 1.7. Créditos ECTS para la lengua A.....	58
Fig. 1.8. Créditos ECTS para la lengua B.....	59
Fig. 1.9. Créditos ECTS para la lengua C.....	60
Fig. 1.10. Créditos ECTS para la lengua D.....	61
Fig. 1.11. Universidades que ofertan formación en civilización y cultura.....	63
Fig. 2.1. Factores que afectan al diseño de un curso de ESP (Hutchinson y Waters, 1987)	71
Fig. 2.2. Clasificación del ESP por campos profesionales (Dudley-Evans y Jo St. John, 1998)	72
Fig. 2.3. Clasificación de los campos de Ciencia y Tecnología y Nomenclatura Internacional de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	78
Fig. 2.4. Ámbito de estudio de la Traductología (Holmes, 1988)	81
Fig. 2.5. Filtros en la clasificación del ESP	82
Fig. 2.6. Modelo inicial de competencia traductora según el grupo PACTE.....	107
Fig. 2.7. Modelo actual de competencia traductora según el grupo PACTE.....	108
Fig. 2.8. <i>Continuum</i> para medir la competencia comunicativa (Medgyes, 1992)	120
Fig. 2.9. Nivel de activación de las lenguas (Grosjean, 1998)	125
Fig. 2.10. Tipos de bilingüe (Weinreich, 1953)	128
Fig. 2.11. Percepción de la realidad según el tipo de bilingüe	129
Fig. 2.12. Representación de las lenguas en el cerebro (Lucas <i>et al.</i> , 2004)	132
Fig. 2.13. Subdivisión de los niveles B2, C1 y C2	140
Fig. 2.14. Proceso de adquisición y aprendizaje	172
Fig. 2.15. Bloques de los programas de enseñanza de lenguas (Krashen, 1988).....	174
Fig. 3.1. Necesidad de ampliar la formación en CO inglés (Blasco, 2007)	205
Fig. 3.2. Proceso tripartito de la interpretación consecutiva (Jones, 1998).....	207
Fig. 3.3. Modelo gravitacional de disponibilidad lingüística (Gile, 1992, 1995).....	209
Fig. 3.4. Capacidad de procesamiento en IS (Iglesias Fernández, 2007).....	211
Fig. 3.5. Capacidad de procesamiento en IC (Iglesias Fernández, 2007).....	211
Fig. 3.6. El problema de las notas en interpretación (Iglesias Fernández, 2007).....	212
Fig. 3.7. Componentes de la comprensión oral (Wipf, 1984)	251
Fig. 3.8. El procesamiento <i>top-down</i> y <i>bottom-up</i> (Saville-Troike, 2006).....	253

Fig. 4.1. Estructura del estudio.....	285
Fig. 4.2. Etapas del planteamiento del problema (Arnal <i>et al.</i> , 1992).....	286
Fig. 4.3. Representación del modelo investigación-acción (Escudero, 1987).....	298
Fig. 4.4. Proceso de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988).....	298
Fig. 4.5. Tipos de estudio. Traducido de Kumar (1999).....	301
Fig. 4.6. Los pasos del estudio experimental.....	303
Fig. 4.7. Conversión de conceptos en variables.....	305
Fig. 4.8. Variables causales.....	306
Fig. 4.9. Variables según el diseño del estudio.....	308
Fig. 4.10. Distribución del laboratorio.....	310
Fig. 4.11. Fases del diseño del cuestionario.....	314
Fig. 4.12. Partes de la encuesta.....	315
Fig. 4.13. Objetivos de las distintas partes de la encuesta.....	315
Fig. 4.14. Ventajas y desventajas de las preguntas abiertas y cerradas (Cohen <i>et al.</i> , 2007 y otros).318	
Fig. 5.1. Edad de los participantes.....	332
Fig. 5.2. Sexo de los participantes.....	333
Fig. 5.3. Nivel de estudios.....	334
Fig. 5.4. Estudio del inglés antes de acceder a la titulación.....	335
Fig. 5.5. Estancias en países de habla inglesa.....	336
Fig. 5.6. Año de estancias en países de habla inglesa.....	337
Fig. 5.7. Tiempo de las estancias.....	337
Fig. 5.8. Motivación de la estancia.....	338
Fig. 5.9. Tenía claro que quería estudiar Traducción e Interpretación.....	338
Fig. 5.10. Notas de inglés en el instituto.....	339
Fig. 5.11. Estudian inglés en otra institución actualmente.....	340
Fig. 5.12. Certificados de aptitud en inglés.....	340
Fig. 5.13. Notas de <i>Lengua Inglesa</i>	341
Fig. 5.14. Competencia general en inglés.....	341
Fig. 5.15. Autoevaluación según las diferentes habilidades.....	342
Fig. 5.16. Practican inglés de manera habitual.....	343
Fig. 5.17. Cómo practican inglés o con quién.....	344
Fig. 5.18. Frecuencia de práctica en CO.....	345
Fig. 5.19. Cómo practican la CO.....	345
Fig. 5.20. Tipología de ejercicios más habitual.....	346
Fig. 5.21. Estudio de otras lenguas.....	347
Fig. 5.22. Conocimientos de otros idiomas.....	348
Fig. 5.23. Cómo son las notas.....	349
Fig. 5.24. Recursos en la toma de notas.....	350

Fig. 5.25. Resultados prueba 1	355
Fig. 5.26. Resultados prueba 2	355
Fig. 5.27. Prueba más complicada	356
Fig. 5.28. Prueba con mejor comprensión.....	357
Fig. 5.29. Ejercicios de semiconsecutiva por primera vez.....	357
Fig. 5.30. Identificación de áreas problemáticas en la segunda prueba.....	358
Fig. 5.31. Nivel de dificultad de los ejercicios de la segunda prueba	361
Fig. 5.32. Capaz de hacer reexpresión en la primera prueba.....	362
Fig. 5.33. Fuentes de dificultad.....	363
Fig. 5.34. Ayuda de la información escrita.....	363
Fig. 5.35. Validez de la formación recibida en CO.....	364
Fig. 5.36. Uso del laboratorio y las nuevas tecnologías.....	365
Fig. 5.37. Correlación C1	366
Fig. 5.38. Correlación C2	366
Fig. 5.39. Correlación C3	366
Fig. 5.40. Normalidad prueba 1.1. (P1.1)	369
Fig. 5.41. Normalidad prueba 1.2. (P1.2).....	369
Fig. 5.42. Normalidad prueba 2.1. (P2.1)	369
Fig. 5.43. Normalidad prueba 2.2. (P2.2)	369
Fig. 5.44. Satisfacción con la prueba.....	375
Fig. 5.45. Proceso de la CO para la lengua con fines generales.....	383
Fig. 5.46. Proceso de la CO para la interpretación	383

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN

Y

**CONTEXTUALIZACIÓN
ACADÉMICA**

INTRODUCCIÓN

Emprendemos el presente trabajo con una serie de prolegómenos que sirvan para ubicar al lector dentro de esta investigación y poder guiarlo a través de un camino de largo recorrido. En primer lugar, expondremos el objeto de estudio y los objetivos que se persiguen. Seguidamente, trataremos ciertas nociones y precedentes que nos permitan, en líneas generales, contextualizar el estudio. También explicaremos la motivación personal que ha dado vida a esta tesis doctoral y, finalmente, haremos una breve descripción de las distintas partes en las que se divide.

1. Delimitación del objeto de estudio y objetivos

El presente estudio nace ante una percepción conjunta de la mayoría de docentes y discentes de la antigua licenciatura y ahora también del grado de Traducción e Interpretación en las universidades españolas: las asignaturas de lengua extranjera no parecen preparar al alumnado adecuadamente para las materias de traducción e interpretación. Esta realidad ocasiona ciertos problemas de carácter formativo, a saber, la imposibilidad de enfrentarse a textos de gran diversidad temática y de diversas tipologías, así como de producir traducciones con garantías de calidad, entre otros. Así pues, el objetivo principal de este estudio es contribuir a la descripción de un marco disciplinar alternativo para las asignaturas de lengua extranjera en los grados de Traducción e Interpretación que se corresponda en mayor medida con las necesidades de los estudiantes y las exigencias impuestas por el mercado laboral.

Esta investigación parte de una base interdisciplinar para así poder interpretar la naturaleza del objeto de estudio de manera más precisa y llegar a posibles vías de solución. Para ello aunaremos teorías propias de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y la Traductología con el fin de encontrar puntos de confluencia y de inflexión que puedan servir para delimitar el papel que las materias lingüísticas juegan dentro del marco curricular de estos estudios. En primer lugar, se explorarán cuestiones de carácter más general, pero de sumo interés, como, por ejemplo, la situación lingüística universitaria en los grados de Traducción e Interpretación, los niveles lingüísticos, métodos y enfoques de la enseñanza, etc., y posteriormente, nos

centraremos en la destreza de la comprensión oral y su papel en la asignatura de lengua extranjera y, más concretamente, en la formación de intérpretes por ser ésta su razón de ser dentro de estos estudios.

Los objetivos principales que perseguimos en este trabajo pueden resumirse de la siguiente manera:

- Conocer la realidad lingüística de los nuevos planes de estudio del grado de Traducción e Interpretación en España.
- Constatar la especificidad e independencia de esta disciplina con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras con fines generales.
- Justificar la necesidad de llevar a cabo investigaciones en este campo que puedan constituir un marco sólido de acción y mejora.
- Definir el papel de las asignaturas de lengua extranjera dentro de estos estudios según las exigencias de la propia actividad traductora y, por ende, según las necesidades del estudiantado.
- Medir el grado de efectividad de los ejercicios de comprensión oral tradicionales a la hora de desarrollar esta competencia en la formación de intérpretes.
- Proponer posibles vías de solución para los problemas derivados de la enseñanza de lenguas extranjeras para futuros traductores e intérpretes.

Tras esta breve exposición de los objetivos, nos gustaría subrayar que este estudio no pretende llevar a cabo una revisión teórica del estado de la cuestión de los Estudios de Traducción ni de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. En ambos casos, los diferentes puntos que se exponen servirán únicamente para describir el objeto de estudio de esta tesis. Es más, esta tesis está construida sobre una perspectiva más bien práctica. Una revisión exhaustiva de estas disciplinas excedería los límites de este trabajo y restaría espacio para el análisis de nuestro objeto de estudio en cuestión. No obstante, los primeros tres capítulos poseen una mayor carga conceptual, ya que introducen información necesaria para abordar determinados aspectos de la investigación y sustentar el estudio. Asimismo, también se introducirán, en la medida de lo posible, resultados de determinados estudios empíricos con el fin de apoyar los argumentos que se defienden.

De igual modo, la investigación educativa también tendrá un peso importante en este trabajo, puesto que servirá para delimitar y cimentar el análisis empírico que aquí proponemos. Este análisis tiene como objetivo medir la efectividad de los ejercicios tradicionales de comprensión oral propios de la enseñanza general de lenguas extranjeras a la hora de desarrollar esta destreza con vistas a la interpretación. Nuestra mayor pretensión a raíz de los resultados obtenidos es la iniciación de un proceso de reflexión necesario sobre la práctica educativa en comprensión oral que se ha llevado a cabo en la mayoría de facultades de Traducción e Interpretación españolas hasta la fecha y poder determinar cuáles son sus puntos fuertes y débiles con respecto al tipo de enseñanza que aquí nos ocupa.

En definitiva, este estudio nace con el fin de intentar dar solución a problemas recurrentes en un momento en que España se ve inmersa en un proceso de convergencia europea en materia educativa. Consideramos que en un momento de cambio como el que estamos viviendo, es una ocasión idónea para visitar viejos planteamientos y dar paso a otros que se adapten más adecuadamente a una sociedad globalizada y tecnológica propia del siglo XXI.

2. Fundamentos y antecedentes

Los estudios de Traducción e Interpretación constituyen una disciplina relativamente reciente en el contexto universitario español. Tan solo cuarenta años avalan la enorme evolución que esta disciplina ha experimentado, aunque la comunidad científica ya cuenta con cierto volumen de trabajos que tratan de descifrar cuál es su naturaleza. Aún así, la mayoría de estas investigaciones se centran en diferentes modalidades de traducción y en los procesos traductológicos propiamente dichos y apenas existe una bibliografía específica sobre cómo debería abordarse la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del marco de estos estudios, aspecto que, en gran medida, sustenta los pilares de esta titulación. Tal y como afirma Pym (1992: 288), «if translators are to be trained, we cannot simply turn our backs on the teaching of foreign languages». Así pues, nuestro mayor deseo con la elaboración de esta tesis doctoral es poder arrojar un rayo de luz en una subrama de la Traductología todavía en ciernes.

La falta de atención que caracteriza el objeto de estudio de esta tesis puede achacarse a un desinterés generalizado por parte del colectivo profesional de los distintos centros universitarios españoles. A pesar de reconocer que los estudiantes no poseen un nivel lingüístico y cultural suficiente para desempeñar tareas de mediación interlingüística e intercultural, los esfuerzos dirigidos a la resolución de este problema son escasos. Esto hace que, de forma indirecta, las propias asignaturas de traducción e interpretación se conviertan en materias de perfeccionamiento lingüístico y cultural, lo cual se aleja de sus objetivos principales y de una visión de la traducción como actividad profesional.

A finales de la década de los años 90, Hurtado (1999a: 15) ya denunciaba el retraso que la investigación en el ámbito aplicado sufría en comparación con otras disciplinas afines. Esta autora mencionaba, entre otras, la enseñanza de lenguas para traductores en formación como una de las ramas más afectadas por este retraso. Catorce años después, la situación no parece ser muy diferente. La limitada existencia de investigaciones científicas en Traductología no ha corrido en paralelo al desarrollo de la propia actividad traductora, la cual ha acompañado al hombre durante toda su historia. Esto pone de manifiesto que la necesidad de comunicarse era ya algo vital y necesario en tiempos muy remotos. Ahora bien, el siglo XX ha sido un siglo de cambios y de expansión tecnológica que ha requerido la comunicación entre los distintos países, por lo que el número de traducciones ha aumentado notablemente. Por esta razón, tal y como afirma Kelly (2000: 2), se pasa de una época precientífica a una época de consolidación de la traducción como profesión y como disciplina que tiene lugar en la segunda mitad del siglo XX. De hecho, los trabajos publicados desde aproximadamente los años 80 avalan la consolidación de esta disciplina.

A pesar de que la traducción es una actividad antiquísima, la investigación en el ámbito de esta disciplina es un fenómeno relativamente reciente; las primeras reivindicaciones de un análisis más sistemático de la traducción no surgen hasta los años 50, cuando se inicia un proceso de reflexión que busca un mejor conocimiento del hecho traductor, el cual desemboca en los años 80 en la consolidación de una nueva disciplina: la traductología. (PACTE, 2001b: 9).

Actualmente, la traducción sigue teniendo una importancia capital en la sociedad. Un claro ejemplo de esto es el volumen ingente de traducciones realizadas por la

Dirección General de Traducción de la Comisión Europea, el cual asciende a unos dos millones de páginas anuales (Jenné, 2010: 21).

Cuando se planteó esta investigación, nos sorprendió comprobar que la bibliografía existente relativa a este tema era bastante escasa y que gran parte de las publicaciones se hacían eco unas de otras. Además, también nos llamó la atención que la mayoría de las investigaciones existentes se centraran en la lengua alemana y que apenas encontráramos estudios específicos que se centraran en la lengua inglesa (lengua extranjera más demandada). A día de hoy, solo tenemos constancia de la existencia de cuatro trabajos exhaustivos dentro del contexto español: las tesis doctorales de Berenguer (1997), Brehm Cripps (1997) y Möller (2001) y la obra de Clouet (2010), enmarcada bajo el título *Lengua inglesa aplicada a la Traducción. Una propuesta curricular adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior*. Por todo esto, fue inevitable cuestionarse el porqué los avances en materia lingüística se producían a un ritmo tan lento. Quizás deberíamos buscar la respuesta en la creencia generalizada entre los estudiosos de la traducción, según la cual el estudiantado debería poseer un conocimiento lingüístico necesario cuando accede a la titulación aunque, como es bien sabido, este «deseo» es más bien utópico.

El hecho traductor consiste en lograr una identidad entre el sentido de un texto original y el sentido de un texto meta (Viaggio, 2004), para lo cual el traductor descodifica una serie de mensajes en una lengua de partida, o en su denominación inglesa *source language*, y los vierte en otra lengua de llegada, *target language*. Los traductores e intérpretes son considerados profesionales «bilingües» a los ojos de la sociedad. Anteriormente, sólo los hijos e hijas de familias adineradas que habían estudiado en el extranjero y, como consecuencia, habían aprendido sus respectivas lenguas, podían optar a puestos de trabajo relacionados con la traducción y la interpretación. Esta herencia ha llegado prácticamente hasta nuestra época actual, ya que cualquier persona con condición de bilingüe parece ser apta para realizar actividades de mediación interlingüística e intercultural. Sin embargo, la práctica traductora ha demostrado que el bilingüismo no es suficiente si se desean alcanzar resultados óptimos en traducción e interpretación. Éste puede ser, de hecho, otro de los motivos por los que se ha creado un distanciamiento con los estudios lingüísticos, es decir, por el hecho de no ser el componente lingüístico la razón de ser de la traducción.

Bajo nuestro punto de vista, la necesidad de contar con una bibliografía específica en la enseñanza de lenguas para traductores e intérpretes responde a los siguientes parámetros: (a) la obligación de conocer en profundidad las lenguas de trabajo y (b) la necesidad de centrar la enseñanza en la figura del traductor e intérprete y en las propias exigencias de la profesión.

Como es bien sabido, la traducción puede abordarse desde un punto de vista pedagógico o profesional. La traducción pedagógica se asocia con la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo con los niveles más avanzados. De hecho, suele considerarse una herramienta vital de perfeccionamiento lingüístico (Santaemilia, 2007). En la traducción profesional, la lengua es el vehículo que posibilita dicha actividad, pero no es un fin en sí mismo. Por razones obvias, en la traducción pedagógica es de esperar que el alumnado afronte problemas culturales y de comprensión en el texto original y es precisamente la resolución de estos problemas traductológicos lo que posibilitará que éste perfeccione sus conocimientos en la lengua extranjera. Sin embargo, en su vertiente profesional se espera que la traducción responda a unos criterios de calidad que no tienen por qué darse en la traducción pedagógica. Obviamente, para que se den estos criterios de calidad, el traductor debe dominar, entre otras cosas, sus lenguas de trabajo. Esto último implica un alto grado de competencia tanto en la L1 (lengua materna) como en la L2 (lengua extranjera). En este sentido, Nord hace la siguiente afirmación:

Students with inadequate proficiency in the two languages involved will not be able to focus on pragmatic or cultural translation problems in an appropriate way. Translating will then become no more than an instrument for foreign-language learning, with the focus on linguistic correctness rather than communicative or functional appropriateness. In the training of professional translators, it is thus important to make sure the trainees have acquired an adequate level of language and culture proficiency before embarking on translation exercises. (Nord: 1997: 78).

No obstante, muchos estudiosos se mantienen en la línea de Gile (1992: 185) al afirmar que «students are supposed to have the required skills at the time of admission, though some schools, recognizing that this is not necessarily the case, do offer linguistic skill enhancement courses».

Por otra parte, la enseñanza de lenguas para traductores e intérpretes no debería imitar a aquella que sigue métodos generalistas y cuya finalidad es totalmente distinta. Esto supondría una pérdida de tiempo y de recursos. Las clases de lengua extranjera deben incidir en aspectos de la lengua que resulten complicados para hispanohablantes y que con casi toda seguridad no se hayan tratado anteriormente. En este sentido, en su artículo «From theory to practice: teaching English for translation in the light of key theoretical approaches to EFL methodology», Mulligan hace la siguiente reflexión:

They [the classes] can concentrate on specific problems, especially those most neglected by previous study, such as pronunciation, understanding of authentic and extensive texts, fluent and continuous language production, exposure to a variety of L2 accents and registers, etc. The profession of translating demands a high standard of linguistic competence in certain skills and areas, such as reading comprehension, both extensive and intensive, of specialized texts; listening comprehension of all varieties of English, while dealing with interference; deduction of meaning from context; the use of dictionaries, both books and online versions; development of a wide variety of registers, fields of knowledge, dialects, specializations, cultural references; and familiarity with a range of text types in both cultures. (Mulligan, 2006: 839).

Las investigaciones en este ámbito son, además, todavía más necesarias en la actualidad como consecuencia de la convergencia europea en materia educativa y del modelo profesionalizador que fomenta el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (López Roper y Tabuena, 2009: 124), el cual no solo busca el desarrollo de la competencia lingüística, sino también las competencias personales e interculturales (Jiménez y Lobato, 2012: 68).

3. Motivación personal

La idea de esta tesis doctoral empieza a surgir durante mis primeros años de andadura universitaria como estudiante de la antigua licenciatura de Traducción e Interpretación. Como más adelante explicaremos, la titulación quedaba dividida en dos ciclos: un primer ciclo correspondiente a los dos primeros cursos de carrera, los cuales buscaban fundamentalmente potenciar las destrezas comunicativas del estudiantado en todas las lenguas de trabajo y un segundo ciclo (los dos últimos cursos) que se centraba en el desarrollo de la capacidad de traducir e interpretar. Ante esta estructuración de los

planes de estudio, no resulta difícil predecir que, en poco tiempo, los estudiantes debían alcanzar un nivel lingüístico-comunicativo muy alto en todas sus lenguas de trabajo para poder seguir avanzando en los estudios. De hecho, así era. En el primer curso de carrera el nivel de la asignatura de inglés se correspondía con el nivel avanzado C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y en el segundo con un nivel avanzado-superior de maestría C2. Además, era un requisito obligatorio aprobar todas las partes en las que se dividía el examen para poder superar la asignatura, a saber, comprensión y expresión orales y escritas y *use of English*. Aunque en el tercer curso se ofrecían asignaturas de sociolingüística y dialectología inglesas, la asignatura de inglés de segundo era la última en la que se estudiaba inglés como idioma. Por esta razón, una vez superada la misma, podría decirse que los estudiantes estábamos preparados en la lengua extranjera para iniciarnos en el infinito e inquietante mundo de la traducción.

Así pues, en el tercer curso empezaban a impartirse las asignaturas específicas de traducción e interpretación, a saber, traducción jurídica, científico-técnica, literaria, interpretación consecutiva, etc. Pese a llegar a este curso con un nivel general alto en inglés, las asignaturas de traducción no solo resultaban complicadas debido a una todavía incipiente competencia traductora¹, sino también porque el inglés que encontrábamos en los textos no siempre guardaba relación con aquel que se estudiaba en las materias de lengua. La traducción jurídica, por ejemplo, presentaba una altísima complejidad léxica y gramatical. Lo mismo ocurría con la traducción científico-técnica. Los textos eran muy específicos y no estábamos acostumbrados a estas tipologías textuales. La traducción literaria, por el contrario, no presentaba tantos problemas desde el punto de vista textual, pero sí léxico, a saber, metáforas, colocaciones, juegos de palabras, unidades fraseológicas, entre otros, que dificultaban notablemente la comprensión profunda de los textos y, consecuentemente, su traducción. Se creaba, así pues, la necesidad de profundizar en la lengua de manera individual y reorientar el aprendizaje para poder superar estas nuevas barreras que se nos presentaban.

Con la llegada de las asignaturas de interpretación, advertimos otro problema: la práctica recibida en comprensión oral no se adaptaba a las exigencias de la interpretación. En los ejercicios tradicionales que se realizaban en la clase de inglés, a

¹ Hasta este momento, las únicas asignaturas de traducción que se cursaban eran la de *Traducción General Directa Inglés-Español* y la de *Traducción General Inversa Español-Inglés*.

saber, elección múltiple, rellenar huecos, etc., solía producirse un lapso temporal entre las distintas preguntas, lo cual nos permitía «descansar la mente» y no estar en un constante estado de alerta. Además, los discursos se escuchaban dos veces, por lo que no era necesario entender todo el contenido en la primera audición. En las asignaturas de interpretación, tanto en la modalidad consecutiva como simultánea, solo había una oportunidad de comprensión, por lo que se trataba de una actividad más rigurosa. Como veremos más adelante, el tipo de escucha que requiere la interpretación no es natural, sino que debe aprenderse. El nivel de estrés era tan alto al principio que todos los procesos internos de la mente parecían quedar bloqueados. Y estos fueron los motivos que llevaron a este investigador a plantearse si la orientación de las asignaturas de lengua extranjera era el correcto. Ya en el último curso de la licenciatura, el interés por el tema era todavía mucho más pronunciado. Fue entonces cuando decidí dar un paso más allá y comprobar si dicha situación se repetía en otras facultades. Al descubrir que así era en su mayoría, entendí que se trataba de un problema metodológico generalizado por no adaptar las materias lingüísticas a la realidad académica y profesional. La curiosidad me llevó a buscar propuestas alternativas y posibles vías de mejora y solución. Y así es como nace la idea de esta tesis doctoral, la cual ya se inició dentro del máster interuniversitario de Traducción Creativa y Humanística con una investigación doctoral bajo el título de *La enseñanza del inglés como lengua B en los estudios de Traducción e Interpretación*, dirigida también por la Dra. Mabel Richart Marset y codirigida por el Dr. Enric Serra Alegre.

Por otra parte, por qué no admitirlo, también emprendimos este proyecto con cierto afán de aventura. El hecho de emprender este viaje largo y no conocer su destino nos resultaba, cuanto menos, motivador por la gran cantidad de conocimientos que ello nos proporcionaría. Además, la combinación no podía ser mejor. El interés del autor por la lengua inglesa y la traducción en general siempre ha sido alto, por lo que la combinación de ambas nos resultaba fascinante. Un último aliciente fue el hecho de que las investigaciones en este campo fueran tan escasas, sobre todo aquellas aplicadas a la comprensión oral, lo cual nos permitiría aportar información novedosa que sirviera para mejorar la enseñanza de lenguas con fines traductológicos.

4. Estructura de la tesis

Como ya hemos indicado, el trabajo que presentamos pretende ser interdisciplinar tanto en su plano epistemológico como metodológico para así poder delimitar el objeto de estudio con mayor precisión. Resulta verdaderamente complicado, por no decir imposible, limitarse a una única perspectiva puesto que obtendríamos una visión global fraccionada. Este enfoque interdisciplinar también viene motivado, en gran medida, por el escaso número de estudios realizados hasta la fecha en este ámbito. La observación del objeto de estudio desde diferentes perspectivas nos permitirá describir el mismo de forma más completa.

Esta tesis doctoral contiene un total de seis capítulos. Se empezará introduciendo cuestiones más generales que atañen al tipo de enseñanza que aquí nos concierne y, conforme avancemos en la investigación, se irán perfilando los contenidos hasta llegar a un análisis empírico que nos permita poner en práctica los principios defendidos a lo largo de este trabajo, sobre todo aquellos relativos a la comprensión oral por ser la destreza en la que hemos basado nuestro análisis.

En el **primer capítulo**, a partir de los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia referentes a la oferta de los grados de Traducción e Interpretación en España, se ha llevado a cabo un análisis de los planes de estudio de un total de veintidós universidades, atendiendo al lugar que las lenguas ocupan dentro de ellos, así como a otras cuestiones de interés lingüístico-cultural como la oferta lingüística, el resumen de créditos, las asignaturas de cultura y civilización y la prueba de acceso.

Con este análisis pretendemos observar las tendencias lingüísticas de las nuevas titulaciones y la apuesta lanzada por las distintas universidades. La oferta lingüística nos permitirá ver la cantidad de idiomas que pueden estudiarse y hasta qué punto esta oferta se adapta a las exigencias del mercado laboral. La Unión Europea, por ejemplo, exige que sus traductores tengan un idioma «exótico» entre sus lenguas de trabajo. Las agencias de traducción en general también valoran muy positivamente que sus traductores cuenten con un idioma exótico. Por otra parte, mediante el resumen de créditos podremos hacernos una idea del peso que cada facultad otorga a las lenguas. Aquí es importante recordar la queja conjunta y generalizada de los docentes de traducción sobre el nivel lingüístico general de los discentes. Por lo tanto, ¿se traduce

esta queja en un mayor énfasis de las materias de lengua? Por otra parte, las asignaturas de cultura y civilización son complementarias a las de lengua. Sin embargo, bien es sabido que en ocasiones el conocimiento cultural puede dar respuesta a cuestiones que, por ejemplo, la gramática no puede explicar. Es por ello que consideramos esta formación igual de importante que la lingüística, y más todavía en estos estudios. Por último, la prueba de acceso es un punto controvertido y sobre el que existen opiniones muy dispares. Pese a que la mayoría de facultades la ha suprimido, hay muchas voces que subrayan la necesidad de restaurarla. Nosotros nos adscribimos a este colectivo, por lo que intentaremos argumentar el porqué debería seguir vigente.

Este análisis de la nueva realidad lingüística de los grados se hará en contraste con sus inicios en la diplomatura y, posteriormente, en la licenciatura, aunque por cuestión de espacio, nos centraremos fundamentalmente en el análisis de los grados. Se trata de un estudio preliminar necesario que nos permitirá entender y contextualizar los contenidos expuestos posteriormente. Aunque el presente estudio se centra en las lenguas extranjeras, más concretamente el inglés, con el fin de obtener una visión más completa se hará un análisis tanto de las lenguas A, B y C. También incluiremos las lenguas D de aquellas facultades que oferten esta tercera lengua extranjera.

En el **segundo capítulo** abordaremos cuestiones de carácter más general, pero necesarias para poder delimitar el tipo de estudio que presentamos. Con este propósito, extrapolaremos teorías propias de la Lingüística Aplicada a la Traductología con el fin de dar respuesta a una serie de cuestiones que rara vez se han abordado en este campo y que son claves para contextualizarlo y así poder entender mejor la especificidad de este tipo de enseñanza.

Así pues, en línea con las propuestas de otros autores, empezaremos el capítulo ubicando el tema de investigación dentro de los lenguajes de especialidad. Esta decisión responde, sobre todo, a la exigencia de llevar a término un análisis de necesidades y así poder describir el objeto de estudio de forma autónoma. Una vez ubicado el tema de investigación, pasaremos a examinar la dicotomía *inglés para traductores vs. inglés para filólogos*. Como es bien sabido, los departamentos de Filología tuvieron un papel decisivo en la cimentación de las titulaciones de Traducción, por lo que su influencia siempre ha sido, de algún modo u otro, palpable. Todavía hoy muchas facultades siguen los métodos propuestos por este colectivo profesional. Sin embargo, tal y como

argumentaremos, los fines lingüísticos que ambas titulaciones persiguen difieren. Éste es precisamente el dilema que aquí abordaremos. La formación lingüística de los traductores e intérpretes debe basarse en las exigencias que la propia profesión impone y en las tendencias del mercado laboral.

A continuación, pasaremos revista a los objetivos generales de las asignaturas de lengua extranjera presentados por diversos autores y haremos una valoración crítica del conjunto. Tras esta minuciosa revisión, expondremos nuestros propios objetivos a partir del modelo de competencia traductora del grupo PACTE² de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Al calor de las competencias incluidas, examinaremos la controversia que suscita el bilingüismo dentro de estos estudios y su «reñida» relación con la traducción. Nuestro entendimiento del bilingüismo parte de un problema de definición del mismo. ¿Qué es en realidad ser bilingüe? ¿Hasta qué punto hay que dominar dos lenguas para considerar a un sujeto bilingüe? ¿Es necesario que un traductor sea bilingüe? Estas son algunas de las cuestiones principales que abordaremos. Se trata de un tema espinoso que siempre ha «herido» la proyección social del traductor y del intérprete.

También estableceremos niveles lingüísticos mediante el MCER, a partir del cual haremos paralelismos con la propia actividad traductora.

Otro punto importante que abordaremos en profundidad será el de los enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se expondrán sus principales postulados con el fin de poder hallar aquellos puntos de simetría y asimetría con el tipo de enseñanza que aquí nos ocupa. También estudiaremos el método *Collage*, propuesto por Burbat y Möller en la Universidad de Granada (UGR) para el alemán como lengua C. Seguidamente, propondremos un método propio basado en principios derivados del método comunicativo y gramática-traducción, teniendo en todo momento la figura del traductor en mente. Éste es, sin duda, un análisis obligatorio para dejar constancia de la especificidad que esta disciplina presenta.

La dicotomía *adquisición vs. aprendizaje* también tendrá un espacio en esta tesis. En este apartado trataremos de buscar puntos de confluencia entre el aprendizaje/adquisición de una L1 y una L2. Como podremos comprobar, ambos

² Procés d'Adquisició de la Competència Traductora y Avaluació.

términos aluden a procesos distintos. El término *adquisición* suele aplicarse al proceso innato de asimilar una lengua. El término *enseñanza*, sin embargo, hace referencia a un proceso consciente que requiere grandes dosis de esfuerzo por parte del aprendiz. Aún así, propondremos un sistema de armonización entre ambos para alcanzar un mayor grado de autonomía comunicativa. También estudiaremos ambos procesos de forma paralela a partir del modelo presentado por Saville-Troike (2006). En un apartado como éste no podíamos excluir el papel de la L1 como recurso didáctico en el aprendizaje de la lengua extranjera por tratarse de un tema muy debatido actualmente en la comunidad científica y que cada vez cuenta con más voces a su favor. Finalmente, analizaremos un punto que puede suscitar gran controversia: el perfil del docente. Nos centraremos básicamente en dos frentes: en primer lugar, un perfil de profesor nativo frente a un perfil de profesor no nativo y, en segundo lugar, la idoneidad de un profesor con perfil filológico y otro con perfil traductológico.

En el **tercer capítulo** nos centraremos en la comprensión oral con vistas a la interpretación. Buscaremos respuestas a partir de teorías sobre la comprensión oral dentro de la Lingüística Aplicada y la teoría de la interpretación. El objetivo es analizar en qué puntos se produce conexión o confrontación entre ambas prácticas y poder delimitar la naturaleza de esta destreza a la hora de formar intérpretes. De hecho, empezaremos el capítulo recalcando la importancia de esta competencia dentro de los estudios de Traducción. A partir del artículo de Eastman (1991) estudiaremos la dificultad que esta destreza supone para los estudiantes españoles. Para unir esta dificultad a la formación de intérpretes, nos apoyaremos en la obra de Blasco (2007), titulada *La comprensión oral en el desarrollo de la pericia de la interpretación de conferencias*. Tras estas primeras líneas, incidiremos en la necesidad de activar la lengua. Para apoyar nuestros argumentos haremos uso del *modelo gravitacional de disponibilidad lingüística* de Gile (1995, 1992) y su *modelo de esfuerzos*. Este modelo de esfuerzos, además, lo ejemplificaremos de manera muy práctica a través de la adaptación de Iglesias Fernández (2007) tanto para la Interpretación Consecutiva como Simultánea.

A continuación, nos centraremos en los tipos de escucha propuestos por David Bowen y Margareta Bowen (1984) para defender la necesidad de poner en práctica un tipo de escucha activa desde el inicio de la formación en comprensión oral por ser el

modelo de escucha que siempre acompaña al intérprete. Siguiendo a Jones (1998), también haremos hincapié en los tipos de discurso más recurrentes en la interpretación y sus recursos más utilizados. Todos estos nos proporcionarán información muy valiosa a la hora de diseñar los ejercicios didácticos.

Tras estas premisas iniciales, dedicaremos el resto del capítulo a las tipologías de ejercicios característicos de la comprensión oral. Tras una revisión de las principales modalidades de interpretación, examinaremos los fundamentos de los ejercicios tradicionales de comprensión oral y su problemática para la formación de intérpretes. Como vía de solución, propondremos una tipología de ejercicios que guarde una relación más íntima con la interpretación. Todos los ejercicios propuestos se presentarán con sus respectivos ejemplos y obedecerán a un conjunto de características que también se expondrán en este trabajo.

En el **cuarto capítulo** presentaremos las bases teóricas y metodológicas del análisis empírico de esta tesis. Para ello hemos contado con la colaboración de 66 estudiantes de segundo curso del grado de Traducción y Mediación Interlingüística de la Universitat de València. Siguiendo unos requisitos previamente establecidos por el investigador, la muestra se compuso de 30 estudiantes cuya lengua materna era el español, que tuvieran el inglés como lengua extranjera principal, es decir, como lengua B y que hubieran superado la asignatura *Lengua Inglesa III* del plan de estudios, la cual se corresponde con un nivel B2 según el MCER. Mediante este estudio buscamos medir la efectividad de los ejercicios de comprensión oral tradicionales en la formación de intérpretes. Dentro del marco teórico pasaremos revista a los diferentes paradigmas de la investigación, ya que será esta revisión la que nos permitirá seleccionar una metodología apropiada para los fines perseguidos en la investigación, siendo, en este caso, la investigación-acción. En el marco metodológico haremos hincapié sobre todo en aquellos puntos que sirvan para contextualizar el estudio y entender mejor su naturaleza. No obstante, dedicaremos gran parte de esta sección al instrumento de medida, es decir, al cuestionario por ser éste el eje de la investigación. En líneas generales, aquello que pretendemos es contrastar empíricamente los argumentos expuestos en la revisión previa de la bibliografía. También esperamos que los resultados obtenidos sirvan para crear nuevas líneas metodológicas en las asignaturas de lengua y que ayuden a orientar este tipo de enseñanza de una manera más realista.

En el **quinto capítulo** presentaremos los resultados obtenidos en este estudio mediante un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos. El análisis cualitativo, que servirá como complemento al análisis cuantitativo, se basará en la observación y un estudio por grupos en el que compararemos los resultados de las pruebas diagnósticas con los cuestionarios. Para ello hemos empleado un sistema de identificación que nos permita relacionar todas las pruebas y los cuestionarios con los distintos estudiantes. Por lo que al análisis cuantitativo se refiere, valoraremos, por una parte, los resultados de las pruebas y, por otra, las respuestas facilitadas por los sujetos en el cuestionario. Para el análisis de datos haremos uso del programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Se trata de un programa con una interfaz de usuario sencilla que permite realizar numerosos cálculos estadísticos y presentar los resultados de una manera ordenada que facilite su interpretación. Tras el análisis de los datos, haremos una reflexión general sobre los resultados y sus implicaciones didácticas.

En el **sexto capítulo** expondremos de forma descriptiva las conclusiones a las que hemos llegado y contrastaremos las hipótesis de partida con los resultados obtenidos en el estudio. Asimismo, también propondremos futuras vías de investigación que puedan abrir nuevos horizontes y que permitan crear mecanismos de mejora para la nueva realidad lingüística de los grados de Traducción e Interpretación.

La **bibliografía** presentada al final del trabajo pondrá el punto y final a esta tesis doctoral. Debido a que este trabajo queda dividido en dos áreas disciplinares diferentes, pero complementarias a la vez (la Traductología y la Lingüística Aplicada), y con el fin de facilitar al lector la ubicación de las obras a las que hacemos alusión, hemos decidido separar la bibliografía en dos bloques: por una parte, aquellos trabajos que deriven directamente de la rama traductológica y, por otra, aquellos referentes a la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras. También queremos enfatizar que en ella hemos incluido tanto las referencias citadas explícitamente como aquellas obras que en algún momento hemos consultado para esclarecer determinados puntos de la investigación.

Finalmente, incluiremos un apartado de **anexos** para complementar el cuerpo del trabajo y poder consultar determinados aspectos a los que se aluden a lo largo de la investigación. Así pues, hemos incluido un total de ocho anexos. En los tres primeros, podrán consultarse los planes de estudio de las veintidós universidades españolas que conforman nuestro análisis sobre la nueva realidad lingüística de los grados, la

transcripción de las entrevistas que Roberto Mayoral Asensio (UGR), Allison Beeby Lonsdale (UAB) y Laura Cruz García (ULPGC) nos concedieron y un cuadro sinóptico con la oferta de lenguas por universidades. En el cuarto anexo mostraremos ejemplos de ejercicios de comprensión oral tradicionales. En los cuatro anexos siguientes se incluirán documentos relativos a la prueba empírica que hemos llevado a cabo. En primer lugar, se facilitarán los ejercicios y cuestionario empleados en el estudio. En el siguiente, podrán leerse las transcripciones de los estudiantes de la segunda prueba con sus respectivas evaluaciones. También presentaremos (anexo 7) un cuadro sinóptico con la subdivisión de notas de cada estudiante por ejercicio y, en último lugar, unos cuadros comparativos que hemos elaborado para el análisis de los datos cualitativos por grupos.

1. EL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA: LAS LENGUAS

Los estudios de Traducción e Interpretación ofrecen una formación sólida tanto en lenguas extranjeras como en la lengua o lenguas maternas. La formación lingüística, pese a no ser el único componente de esta formación, adquiere un valor especial, ya que el proceso traductor no puede implementarse si existen lagunas lingüísticas en los conocimientos del traductor o intérprete. Aún así, no es hasta finales de la década de los años 90 cuando empiezan a aparecer los primeros trabajos que versan sobre la enseñanza de lenguas dentro del marco de estos estudios. En concreto, cabe destacar la tesis doctoral de Laura Berenguer, *L'ensenyament de les llengües estrangeres per a traductors. Didàctica de l'alemany*, presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona en 1997 y la tesis doctoral de Justine Brehm Cripps, *Developing Foreign Language Reading Comprehension Skill in Translator Trainees*, defendida en la Universitat Jaume I de Castellón el mismo año.

Hasta este momento no existía una bibliografía específica que definiese cómo debía ser la enseñanza de lenguas en la formación de traductores e intérpretes y las directrices que el Boletín Oficial del Estado (BOE) ofrecía eran demasiado generalistas¹. Solamente se contaba con algunas publicaciones de carácter general que describían cómo era la enseñanza de lenguas durante la época de vigencia de la antigua diplomatura. Partiendo de esta base, se podría afirmar que las clases de lengua para traductores adoptaban una metodología generalista, es decir, basada en métodos derivados de la Lingüística Aplicada, sin tener en cuenta las necesidades básicas de los alumnos y de la propia profesión. Producto de estos comienzos, las licenciaturas adoptaron una metodología similar. Así pues, puede afirmarse que ni en los años de vigencia de la diplomatura ni de la licenciatura, sobre todo a principio de la década de los años 90, se estableció un vínculo entre la enseñanza de lenguas y la formación de traductores. Sin embargo, la figura del traductor se consideraba un perfil muy competente en lenguas, con conocimientos de las lenguas extranjeras equiparables a los de un hablante nativo. Esta herencia todavía perdura en la sociedad actual, en la cual a

¹ Lengua B. Primera lengua extranjera. Dominio de la lengua B en sus aspectos teóricos y prácticos. Lengua C. Segunda lengua extranjera. Estudio de la lengua C orientado a la traducción con especial insistencia en los aspectos contrastivos y comunicativos (BOE, Real Decreto 1385/1991).

los traductores se les considera «diccionarios andantes». Aún así, con la aparición de los grados, parece que ha llegado la hora de adoptar métodos de enseñanza que fomenten las destrezas lingüísticas de los estudiantes conforme a la naturaleza de la profesión.

1.1. Los inicios: la diplomatura²

Los estudios universitarios de Traducción e Interpretación en España son posteriores a otros países europeos. Por ejemplo, la *École de Traducteurs et d'Interprètes* (ETI) de Ginebra abrió sus puertas en 1941; en París, la *École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs* (ESIT) lo hizo en 1957. En España, la primera universidad en ofrecer estudios de Traducción e Interpretación fue la *Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes* (EUTI) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), en 1973. En su plan de estudios de diplomatura sólo se ofrecía formación en traducción, pero no en interpretación. En 1979, la Universidad de Granada (UGR) fundó su propia EUTI. En su plan de estudios sí que se ofrecía especialización tanto en traducción como en interpretación. Por último, fue la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) la que estableció los estudios en 1988, con un plan de estudios similar al de la UAB (Kelly, 2000: 3).

Debido a la inexistencia de unas directrices generales propias, las tres universidades perseguían propuestas formativas muy dispares. La novedad de estos estudios y el papel crucial de los departamentos de Filología en su establecimiento hizo que las titulaciones adoptasen un enfoque teórico-lingüístico (Calvo Encinas, 2009).

En el caso de la UGR, las asignaturas de lengua inglesa eran obligatorias en los tres años de la diplomatura. Tras la irrupción de internet y de que se utilizaran los libros de Juan Antonio Rivas López, se adoptó el método *Access to English*, de Oxford University Press. No se solían utilizar materiales complementarios a los libros, por lo que la metodología quedó en un punto intermedio entre la enseñanza de la gramática, la traducción y los *drills*. Además, las asignaturas de lengua inglesa y de civilización se complementaban con otra asignatura de técnicas de laboratorio y cabinas. Esta asignatura constituía lo que actualmente denominamos «laboratorio de idiomas». En

² Gran parte de la información expuesta en este apartado ha sido proporcionada en entrevista personal por Roberto Mayoral Asensio (UGR), Allison Beeby Lonsdale (UAB) y Laura Cruz García (ULPCG). Véase anexo II.

este caso, Roberto Mayoral, uno de los profesores responsables de impartir esta materia, elaboró un método de corrección fonética. Finalmente, esta asignatura terminó desapareciendo y, en la actualidad, los laboratorios se utilizan mayoritariamente para las clases de interpretación.

La UAB optó por un diseño más acorde con un enfoque clásico de Letras. Las asignaturas de inglés también se impartían en los tres cursos de la diplomatura. Éstas se complementaban con una asignatura de civilización, un seminario de cultura y una asignatura de enseñanza de lengua extranjera. Además, es importante destacar que se establecieron dos itinerarios de especialización: uno para la obtención del diploma de traductor, donde se cursaban asignaturas opcionales de Lingüística y Teoría de la Traducción y otro para la obtención del diploma de profesor, rama en la que se incluían asignaturas propias de la Lingüística comparada y Metodología de la enseñanza de la lengua extranjera (Calvo Encinas, 2009).

La ULPGC, como ya hemos mencionado, puso en marcha la titulación con un plan de estudios muy parecido al de la UAB. Las asignaturas de lengua inglesa también eran obligatorias en los tres años de la diplomatura. Durante el primer año había seis horas semanales y, en el segundo y tercer curso, éstas se reducían a cuatro. En el caso de la lengua C (Inglés/Francés/Alemán/Ruso), la carga lectiva ascendía a nueve horas semanales durante el primer año, reduciéndose a seis en el segundo y tercer curso. Todas estas asignaturas eran anuales. Por otra parte, cabe destacar que los contenidos de civilización y cultura se incluían directamente dentro de las asignaturas de lengua ya mencionadas, pero no había asignaturas específicas en las que se trabajasen estos aspectos. Pese a la gran carga lectiva en lenguas extranjeras, no se planteó la titulación como una posible salida hacia la enseñanza de lenguas, como en el caso de la UAB, aunque lo cierto es que muchos de los primeros titulados empezaron a ejercer como profesores de idiomas, compitiendo, de este modo, con los titulados en Filología.

En la diplomatura, los esfuerzos por estudiar las lenguas extranjeras desde la contrastividad eran notables. Aún así, el enfoque era demasiado teórico, con gran énfasis en la estilística comparada. Con la puesta en marcha de la licenciatura se adoptó un enfoque más práctico y comunicativo, aunque en cierta medida dejó de hacerse hincapié en el estudio de la lengua desde la contrastividad debido al surgimiento de otras corrientes más comunicativas en el campo de la Lingüística Aplicada.

1.2. La ley de reforma universitaria: la licenciatura

Con la Ley de Reforma Universitaria de 1991, y tras grandes esfuerzos por parte de docentes y discentes por conseguir un cambio en el plan de estudios, la diplomatura pasó a ser una licenciatura de cuatro años de duración. De esta manera, se permitía la homologación con los estudios de Traducción e Interpretación de otros países. Aunque en España estos estudios nacen más tarde que en el resto de Europa, esto permite una mayor adaptación del currículo a las exigencias del mercado (Kelly, 2000: 4). En 1996 recibió el título la primera promoción de licenciados. El establecimiento de la licenciatura supuso una gran mejora para las condiciones lingüísticas de los estudiantes por las siguientes razones (Mayoral, 1998):

- Se firman convenios con otras universidades no españolas para que los alumnos puedan hacer parte de sus estudios en el extranjero, según sus modalidades y necesidades lingüísticas. De esta manera, los estudiantes no solo tienen la posibilidad de mejorar su competencia lingüística en sus lenguas extranjeras, sino también de interiorizarla y adquirirla. Estos programas de inmersión lingüística permiten que los problemas lingüísticos disminuyan en las clases de traducción e interpretación. Además, de esta forma, al entrar en contacto directo con la cultura de los países participando en ellos, los estudiantes también desarrollan sus conocimientos culturales, indispensables para la traducción profesional. En este sentido, Kelly (2006) opina que una «direct personal experience has much more impact on learning than hearing about customs, artifacts, norms and values in theory and from a distance».
- Se establece una distinción entre lengua A (lengua materna), lengua B (primera lengua extranjera) y lengua C (segunda lengua extranjera). Esta clasificación, herencia de la Interpretación de Conferencias, la adopta por primera vez en su Plan de estudios la EUTI de la ULPGC. Al pasar de una diplomatura a una licenciatura de 300 créditos, los estudiantes pueden especializarse también en una segunda lengua extranjera (lengua C), lo cual les abre un mayor número de puertas en el mercado laboral. Esta distinción entre las lenguas de trabajo todavía sigue presente en la mayoría de los nuevos planes de estudio de los grados.

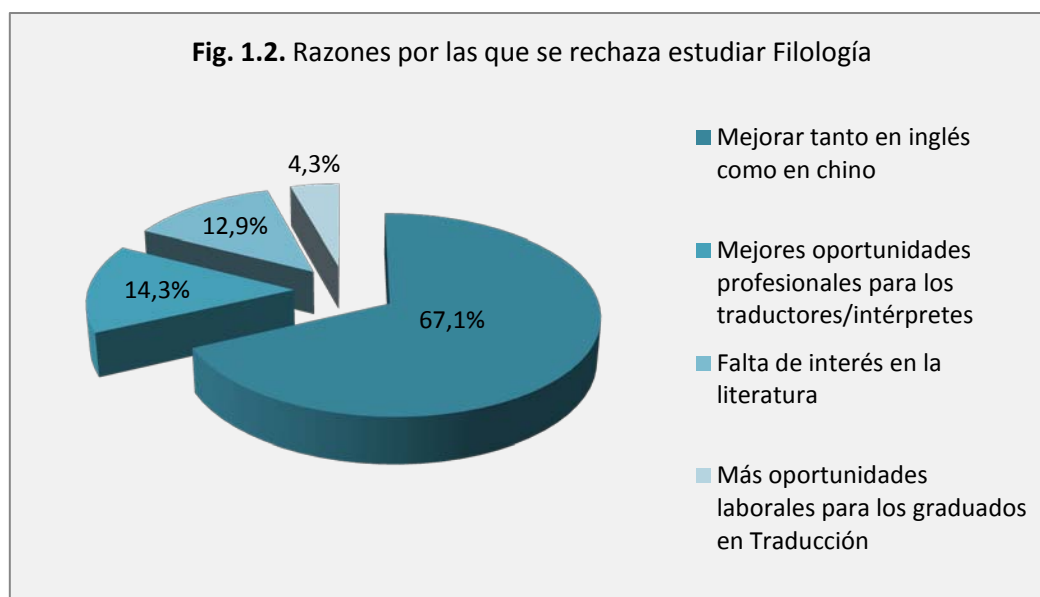
- Se otorga un peso especial al estudio de la civilización de las lenguas implicadas.
- En el primer ciclo, se incluyen asignaturas de lengua B y C para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes. Las asignaturas específicas de traducción e interpretación (a excepción de traducción general directa e inversa) se reservan para el segundo ciclo.
- Se ofrece la posibilidad de acceder directamente al segundo ciclo mediante una prueba de aptitud en dos lenguas extranjeras, lo que permite a los expertos especializarse en traducción dentro de su ámbito profesional.
- Hay un mayor equilibrio entre los contenidos teóricos y prácticos. En concreto, el estudio de las lenguas se aborda desde una perspectiva más práctica y se fomentan al máximo las destrezas comunicativas, a saber, comprensión escrita y oral, las cuales reciben un peso especial por la importancia que cobran dentro del proceso traductor, y la expresión oral y escrita, sobre todo para las asignaturas de traducción e interpretación inversa.

Ahora bien, no todo son aspectos positivos. También han existido carencias que han sido objeto de numerosas críticas hasta la actualidad, como, por ejemplo, la necesidad de establecer una titulación de lenguas modernas en España, ya que muchos alumnos estudian Traducción e Interpretación sin querer dedicarse a ninguna de ellas. Solo desean estudiar lenguas y rechazan estudiar Filología por ser una carrera centrada mayoritariamente en las áreas de lingüística y literatura. Con una titulación de lenguas modernas se hubiese excluido la incorporación masiva de estudiantes en la carrera cuyos fines no eran la traducción y la interpretación. Aún así, no parece ser un problema único y exclusivo de nuestro país. Li (2002) realizó un estudio en el Departamento de Traducción de la Universidad de Hong Kong en el que participaron un total de 70 estudiantes universitarios. De las razones por las cuales estos estudiantes habían elegido estudiar Traducción se desprenden los siguientes datos: un 55.7% admite haber elegido estos estudios por interés en la lengua inglesa y china; un 25.7% por reforzar su competencia lingüística; un 17.2% por querer conseguir un puesto de traductor/intérprete al finalizar los estudios y un 1.4% por aprender inglés como segunda lengua.



Como podemos observar, la mayoría de los estudiantes encuestados ha elegido estudiar Traducción e Interpretación con el fin de adquirir conocimientos sólidos tanto en la lengua materna (en este caso, chino) como en la lengua extranjera (inglés). Muy pocos aspiran a trabajos de traducción e interpretación profesional y, una gran minoría, elige la titulación para aprender inglés como segunda lengua. Esto se traduce en que un gran número de alumnos ya es competente en lengua inglesa al iniciar los estudios, requisito de acceso a estos. De ahí que el objetivo de muchos sea simplemente reforzar la lengua extranjera.

Ante semejantes datos, no es difícil preguntarse por qué estos estudiantes no han elegido estudiar en un departamento de inglés o de chino y así poder desarrollar competencias en estas lenguas, y no necesariamente como traductores. Como respuesta, en el presente estudio también se obtuvieron los siguientes datos: un 67.1% quería mejorar su competencia lingüística tanto en chino como en inglés; un 14.3% afirmó que estos estudios ofrecen un mayor abanico de salidas profesionales; un 12.9% alegó una falta de interés por la literatura y un 4.3% opina que los graduados en traducción tienen mejores oportunidades de trabajo.



Tal y como se desprende de estos datos, los estudios de Traducción e Interpretación son un atractivo para un gran número de estudiantes por el alto nivel al que se imparten tanto las lenguas extranjeras como la materna. Los alumnos contemplan la posibilidad de poder fomentar ampliamente las habilidades comunicativas en sus lenguas, y más concretamente, en la lengua extranjera, a la cual tienen, por regla general, un acceso más restringido.

En el caso de España, los datos estadísticos apuntan hacia unas tendencias muy similares. Calvo Encinas (2009) dentro de su tesis doctoral realizó un estudio que recogía las opiniones del estudiantado respecto a los estudios de Traducción e Interpretación en España. Siguiendo unos criterios de selección específicos, seis fueron los centros seleccionados para llevar a cabo esta investigación: Universidad de Granada (UGR), Universidad de Salamanca (USAL), Universitat Jaume I de Castellón (UJI), Universidad del País Vasco (UPV-EHA), Universidad Alfonso X El Sabio (UAX) y Universidad Pontificia Comillas (UPCO). Entre los datos recogidos, se puede observar que los motivos que llevaron a los estudiantes a elegir Traducción e Interpretación como carrera universitaria se asemejan a los del estudio de Li en el plano lingüístico. En la siguiente tabla se puede observar que los idiomas son, una vez más, el mayor impulso motivacional de los estudiantes. Los valores otorgados a las respuestas se han asignado de la siguiente manera:

Valores	Valoración global
1	Totalmente de acuerdo
2	De acuerdo
3	En desacuerdo
4	Nada de acuerdo
0	Valores perdidos

	% válido				
	1	2	3	4	0
Me gustan los idiomas	90,5	8,3	0,3	0,9	0
Nivel de lengua previo	49,1	40,8	8,9	1,2	0
Facilidad para idiomas	52,1	44,2	3,1	0,6	0
Quiero aprender idiomas	68,1	26,7	4,0	0,9	0,3
Quiero conocer culturas	63,5	29,1	5,8	1,5	0
Quiero viajar	68,7	25,5	4,6	1,2	0
Quiero conocer gente de otros países	60,1	35,3	3,4	0,9	0,3
Preferencia por asignaturas	14,1	62,0	19,3	2,5	2,1
Interés por comunicación intercultural	46,9	39,3	10,4	1,5	1,8
Prestigio de estudios	12,9	37,4	34,7	12	3,1

Tabla 1.1. Motivación por los estudios y contenidos académicos (Calvo Encinas, 2009)

Por otra parte, también es digno de mención que la Conferencia Internacional de Centros Universitarios de Traducción e Interpretación (CIUTI) aboga por la adopción de un examen específico de acceso en el que se valore el nivel lingüístico de los aspirantes en las lenguas extranjeras. De esta manera, lo que se pretende es que la enseñanza de las lenguas extranjeras de trabajo no se convierta en el eje central de la titulación. Por regla general, durante los años de la Licenciatura, los centros que exigían una prueba de acceso incorporaban un menor número de créditos dedicados a la lengua extranjera (lengua B) en su plan de estudios, mientras que la carga lectiva era mayor en aquellos centros universitarios que no exigían una prueba de acceso específica. Sin embargo, resulta imposible generalizar este planteamiento, ya que había universidades que exigían prueba de acceso y una carga lectiva alta en lenguas y otras que no incluían prueba de acceso y ofrecían pocas materias de lengua (Calvo Encinas, 2009).

En un principio, solo aquellos hijos de familias adineradas que habían estudiado en distintos países o los hijos de inmigrantes españoles en el extranjero que, como consecuencia, habían aprendido sus respectivas lenguas, podían optar a trabajos relacionados con la traducción y la interpretación. Pero con la institucionalización de los

estudios se permite el acceso a cualquier persona interesada en la profesión y se profesionaliza la figura del traductor y del intérprete. Además, tras establecer el acceso a la universidad mediante *numerus clausus*³, se da la oportunidad de acceder a los estudios a estudiantes con diferentes competencias en la lengua extranjera (aunque luego tuvieran que demostrar su nivel de competencia lingüística mediante una prueba específica). Así pues, en la actualidad la mayoría de estudiantes procede de Bachillerato, mayoritariamente de la rama de humanidades, y presentan niveles de competencia muy dispares en la lengua extranjera, sobre todo en inglés (la mayoría de ellos cursan inglés como primera lengua extranjera). Esto hace que la incorporación de materias de lengua B y C sea imperante en los nuevos planes de estudio del grado, sobre todo si tenemos en cuenta que la gran mayoría de universidades no exige una prueba específica de acceso. Esto ha creado un nuevo perfil del estudiantado aspirante a estos estudios: estudiantes competentes de educación secundaria, aunque esto no necesariamente garantice un amplio conocimiento de la lengua extranjera.

Kelly (2003), tras una larga experiencia docente en la UGR, también apunta en una línea similar. Esta autora afirma que la mayoría de los estudiantes encuentra trabajo al finalizar los estudios, aunque muy pocos lo hagan en el ámbito de la traducción. La enseñanza de lenguas parece ser una de las salidas más útiles para este colectivo.

1.3. El grado de Traducción e Interpretación

Una vez más, los estudios de Traducción e Interpretación sufren un cambio con el objetivo de adaptarse a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este proyecto tiene como objetivo armonizar los estudios universitarios con el fin de favorecer la convergencia europea en materia educativa. Así pues, se elimina todo tipo de barreras para conseguir una libre movilización de estudiantes y profesores en toda el área comunitaria, se establece un reconocimiento académico comunitario de los títulos y se fomenta un aprendizaje a lo largo de la vida (CRUE, 2007). Con el fin de conseguir esta unión, en el contexto español se ha pasado de una licenciatura de cuatro años, con 300 créditos, a un grado de cuatro años, con 240 créditos ECTS (*European*

³Debido a la amplia demanda y la oferta limitada de plazas para acceder a estos estudios, las notas de corte siempre han sido bastante altas.

Credit Transfer System). Obviamente, esto supone un recorte en la oferta lectiva, dejando la especialización para los programas de posgrado.

La universidad solo puede ser la base de una especialización posterior, bien en la misma empresa, bien en cursos de posgrado o de formación continua. [...] Ha de preparar a sus titulados para el concepto de la formación continua a lo largo de la vida (*lifelong learning*). (Kelly, 2000: 8-9).

España, en concreto, con el fin de adaptarse a esta reforma, ha tenido que revisar de forma más exhaustiva los siguientes puntos (CRUE, 2007):

- La implantación de un nuevo sistema europeo de créditos (ECTS). En este nuevo modelo, el crédito se redefine del siguiente modo: «unidad de valoración de la actividad que integra armónicamente las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el trabajo personal del estudiante, permitiendo así medir el volumen total de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas» (CRUE, 2007).
- Un sistema de calificaciones que permita una fácil conversión al sistema de créditos ECTS.
- La implantación de un suplemento al diploma, en el que se establezcan las competencias básicas adquiridas.

Los nuevos grados tienen una orientación generalista y profesional para así facilitar la incorporación de los estudiantes al mercado laboral. El Artículo 12 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, estipula lo siguiente:

- Los planes de estudio conducentes a la obtención del título de Graduado serán elaborados por las universidades.
- Los planes de estudio tendrán 240 créditos, que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir [...].
- El plan de estudios deberá contener un mínimo de 60 créditos de formación básica, de los que, al menos, 36 estarán vinculados a algunas de las materias que figuran en el anexo II de este Real Decreto para la rama de conocimiento a la

que se pretenda adscribir el título⁴. Estas materias deberán concretarse en asignaturas con un mínimo de 6 créditos cada una y serán ofertadas en la primera mitad del plan de estudios. Los créditos restantes hasta 60, en su caso, deberán estar configurados por materias básicas de la misma u otras ramas de conocimiento de las incluidas en el anexo II, o por otras materias siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial del estudiante o su carácter transversal.

Hemos considerado necesario resaltar estos puntos concretos del Decreto, ya que, en lo sucesivo, nos disponemos a hacer un análisis de la carga lectiva que poseen las asignaturas de lengua en los nuevos planes de estudio de los grados. Además, es importante tener presente que son las propias universidades las que diseñan sus propias directrices de la titulación, por lo que, aunque la mayoría de planes de estudio se asemejan, también se observan diferencias. En concreto, en el caso de las lenguas, esta diferencia viene dada principalmente por el número de créditos ECTS y la oferta de asignaturas complementarias de civilización y cultura. Aunque el objetivo central de la presente investigación son las lenguas extranjeras, más concretamente, la lengua inglesa, hemos considerado apropiado incluir también la oferta de lenguas A de las diferentes universidades para así obtener una visión más completa de la nueva estructura lingüística de los grados.

Según los datos del Ministerio de Educación y Ciencia, en el curso académico 2012-2013, un total de 22 universidades españolas han ofrecido el grado de Traducción e Interpretación: Universidad Alfonso X El Sabio, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Alicante, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Málaga, Universidad de Murcia, Universidad de Salamanca, Universidad de Valladolid, Universidad de Vic, Universidad de Vigo, Universidad del País Vasco, Universidad Europea de Madrid, Universitat Jaume I de Castellón, Universidad Pablo de Olavide, Universidad Pompeu Fabra, Universidad Pontificia Comillas y Universitat de València (Estudi General).

⁴ En la rama de Artes y Humanidades, a la cual se adscribe el título de Traducción e Interpretación, se establecen las siguientes materias: antropología, arte, ética, expresión artística, filosofía, geografía, historia, idioma moderno, lengua, lengua clásica, lingüística, literatura y sociología.



Este nuevo cambio en los planes de estudio tiene como objetivo formar estudiantes generalistas y dejar la especialización para estudios de máster y posgrados. Independientemente de las repercusiones que dicho cambio ha tenido en la comunidad universitaria en general, en el caso de los estudios de Traducción e Interpretación ha habido una falta de unanimidad. A diferencia de otras titulaciones, como, por ejemplo, los estudios de Filología Inglesa, que ahora pasan a denominarse Estudios Ingleses⁵, en la titulación de Traducción e Interpretación no hay consenso en cuanto al nombre de la titulación. La mayoría de facultades la ha bautizado con su nombre tradicional: Grado en Traducción e Interpretación. Sin embargo, otras universidades han optado por nombres muy diversos: la Universidad Antonio de Nebrija ha elegido *Grado en*

⁵ La Universidad Rovira i Virgili es la excepción, ya que la titulación recibe el nombre de Grado en Inglés.

Traducción; la Universidad Europea de Madrid ha apostado por *Grado en Traducción y Comunicación Intercultural*, mientras que la Universitat de València la ha bautizado como *Grado en Traducción y Mediación Interlingüística*. En nuestra opinión, debería haber consenso en cuanto a la denominación de la titulación, ya que aunque cada universidad tenga autoridad para diseñar su propio plan de estudios, los contenidos son equiparables en la mayoría de los casos y todas las universidades persiguen un objetivo común: formar traductores e intérpretes profesionales que puedan desenvolverse en el mercado actual de la traducción.

1.3.1. Diversificación de las lenguas en el nuevo currículo

Las universidades de Traducción e Interpretación suelen estructurar las lenguas en tres grupos: A, B y C. Como ya hemos indicado, esta distribución llega a nuestros planes de estudio como herencia de la Interpretación de Conferencias. Dicha clasificación de las lenguas sigue vigente en el *Libro Blanco de Traducción e Interpretación*. Este documento es el resultado de un estudio realizado por los centros españoles que impartían la licenciatura en Traducción e Interpretación dentro del marco de la segunda convocatoria de ayudas para la elaboración de los planes de estudio y títulos de grado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Oster, 2008b). Según el *Libro Blanco* (2004: 34-35), cada una de estas lenguas presenta las siguientes características:

- **Lengua A:** lengua o lenguas maternas del alumno de la cual se exige un nivel C según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* (MCER). Este nivel C equivale a un nivel de maestría.
- **Lengua B:** primera lengua extranjera. El estudiante debe dominar esta lengua en el momento de acceder a los estudios. Se exige un nivel B según el MCER, el cual equivale al de usuario competente. El objetivo de esta asignatura es formar a los estudiantes para que posean destrezas activas y pasivas en esta lengua, es decir, que sean capaces de traducir o interpretar desde su lengua hacia la lengua extranjera, y viceversa (por ejemplo, del inglés al español y del español al inglés). En España, como veremos a continuación, el inglés es la lengua B por excelencia, seguida por el alemán y el francés.

- **Lengua C:** segunda lengua extranjera. En esta lengua se parte de un nivel inicial. El objetivo es dotar a los estudiantes de conocimientos pasivos en ésta, es decir, que sean capaces de traducir e interpretar desde esta lengua hacia la lengua A, pero no al contrario (por ejemplo, del francés al español).
- **Lengua D:** tercera lengua extranjera. Se trata de lenguas que pueden estudiarse en la institución universitaria, pero de las cuales no se imparte más docencia que de lengua y cultura.

Dicho esto, en este apartado nos disponemos a analizar el tratamiento curricular que reciben las lenguas dentro de los nuevos planes de estudio del grado de Traducción e Interpretación de todas las universidades españolas que figuran en la base de datos del Ministerio de Educación y Ciencia. Recordamos que aunque el objetivo principal del presente trabajo es el estudio de las lenguas extranjeras, más concretamente la lengua inglesa, hemos considerado oportuno incluir la oferta de lenguas A, es decir, maternas, para así obtener una visión más completa del nuevo panorama lingüístico del grado.

Para que la información sea más visible y quede estructurada de una manera más sistemática, agruparemos todos los datos que consideramos más relevantes para esta investigación en unas tablas en las que constarán los siguientes puntos: tipo de universidad, plan de estudios, lengua/s A y número de créditos ECTS, lengua/s B y C y número de créditos ECTS, posibles lenguas D y número de créditos ECTS, materias de cultura y civilización, prueba de acceso a los estudios en la actualidad y, finalmente, observaciones pertinentes derivadas del plan de estudios que aporten datos objetivos a esta investigación. Dicho esto, queremos recordar que, según las indicaciones del *Libro Blanco*, un crédito corresponde a 25 horas de trabajo del estudiante, las cuales deben repartirse entre: clases teóricas, prácticas, laboratorio, tutorías, trabajo individual, preparación de exámenes y trabajos.

1.3.1.1. Universidad Alfonso X El Sabio (UAX)

Tipo de universidad: Privada
Plan de estudios: 2011
Lengua/s A: Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 6 créditos
Lengua/s B: Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 12 créditos
Lenguas C: Alemán, Francés
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 18 créditos
<p>Materias de civilización y cultura: <i>Civilización e historia hispánicas</i> (6 cr. ECTS de FB*) <i>Civilización e historia de los países de lengua inglesa</i> (6 cr. ECTS de FB) <i>Civilización e historia de los países de lengua francesa/alemana</i> (6 cr. ECTS de FB)</p>
*Formación Básica
<p>Prueba de acceso: Los candidatos han de superar una prueba de inglés en la que se miden las cuatro destrezas básicas. Para considerarse superada, habrán de demostrar un nivel B1 según el MCER. También habrán de realizar una prueba en la lengua C Francés/Alemán en la que se exige un nivel A2.</p>
<p>Observaciones: Llama la atención la distribución de las lenguas extranjeras en el primer curso. En el caso del inglés como lengua B encontramos una asignatura denominada <i>Inglés</i> que tiene un carácter generalista, por lo que aparece en el plan de estudios dentro del grupo de FB y otra asignatura denominada <i>Lengua B: Inglés para traductores</i> de carácter OB*. Esta asignatura posee una denominación propia de la titulación. Se trata de una asignatura específica en la que los estudiantes adquieren conocimientos de la lengua inglesa desde los textos. Encontramos el mismo caso con la lengua C Francés/Alemán, solo que con una mayor carga lectiva, ya que hay dos asignaturas denominadas <i>Lengua C: Alemán/Francés para traductores</i> (12 cr. ECTS).</p>
*Obligatorio

1.3.1.2. Universidad Antonio de Nebrija (NEBRIJA)

Tipo de universidad: Privada
Plan de estudios: 2009
Lengua/s A: Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 12 créditos
Lengua/s B: Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 24 créditos Un total de 12 créditos ECTS corresponden a las asignaturas <i>Oral and Written Communication Skills I/II</i> y los 12 créditos restantes a <i>Patterns & Usages of English Language I/II</i> .
Lenguas C: Alemán, Francés
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 18 créditos Un total de 6 créditos ECTS son de carácter OB y corresponden a la asignatura <i>Lenguas modernas</i> . Los 12 créditos restantes son de carácter OP y pertenecen a las asignaturas de <i>Lengua y cultura francesa/alemana I y II</i> .
Materias de civilización y cultura: <i>History and Institutions of English Speaking Countries</i> (6 cr. ECTS de carácter OP*) <i>Lengua y cultura francesa/alemana I</i> (6 cr. ECTS de carácter OP) <i>Lengua y cultura francesa/alemana II</i> (6 cr. ECTS de carácter OP)
*Optativo
Prueba de acceso: Existe una prueba de carácter general que incluye: comprensión lectora en inglés, gramática inglesa y española, redacción en español y una entrevista en inglés. El nivel de exigencia para el inglés es un B1 según el MCER.
Observaciones: Esta universidad ofrece una formación bilingüe. La adquisición de la lengua inglesa es un objetivo prioritario. Por otra parte, las asignaturas de lengua no reciben el tratamiento tradicional de lengua B/C. En este plan de estudios encontramos la división entre lengua inglesa (lengua B) y lenguas modernas (lengua C). También cabe destacar que la segunda lengua extranjera recibe muy poca carga lectiva.

1.3.1.3. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2009
<p>Lengua/s A: Catalán, Español</p> <p>Es importante remarcar que la UAB organiza grupos especiales para estudiantes extranjeros o de otras comunidades autónomas donde el catalán no es lengua oficial. El catalán o el español se considerarán como idiomas de trabajo, como cualquier otra lengua B/C.</p>
<p>Nº créditos ECTS Lengua/s A: 24 créditos</p> <p>Los estudiantes están obligados a cursar asignaturas de idioma en las dos lenguas oficiales de la comunidad autónoma.</p>
Lengua/s B: Alemán, Francés, Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 24 créditos
<p>Lenguas C: Francés, Alemán, Árabe, Chino, Francés, Inglés, Italiano, Japonés, Portugués, Ruso (diferente a la lengua B).</p>
<p>Nº créditos ECTS Lengua/s C: 53 créditos</p> <p>Un total de 11 créditos ECTS son de carácter OP en el cuarto curso. También cabe destacar que a partir del segundo curso, la lengua C se combina con actividades de traducción. De este modo, la asignatura pasa de llamarse <i>Idioma C per a traductors i intèrprets</i> a <i>Idioma i traducció C</i>. Esta carga lectiva muestra que el alumnado posee un nivel inferior en la lengua C en el momento de acceder a los estudios.</p>
<p>Lenguas D: Francés, Alemán, Árabe, Chino, Francés, Inglés, Italiano, Japonés, Portugués, Ruso (diferente a la lengua C).</p>
<p>Nº créditos ECTS Lenguas D: 18 créditos</p> <p>Estos créditos son OP.</p>
<p>Prueba de acceso:</p> <p>El nivel de exigencia para las distintas lenguas es el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inglés: B2 según el MCER. • Francés: B1 según el MCER. • Alemán: B1 según el MCER. <p>Los estudiantes que escojan el francés o alemán como lengua B tendrán que acreditar los conocimientos del idioma mediante certificación expedida por un órgano competente o, en su defecto, mediante entrevista con un profesor de la facultad para determinar estos conocimientos. Por el contrario, aquellos estudiantes que escojan el inglés como lengua B tendrán que realizar una prueba de acceso con el fin de determinar si poseen el nivel exigido.</p> <p>Para la lengua C no existe una prueba de acceso específica, ya que se parte de un nivel inicial.</p>
<p>Observaciones:</p> <p>La UAB es una de las principales universidades españolas que aboga por una enseñanza de las lenguas de forma específica y centrada en la figura del traductor y del intérprete. Además, cabe destacar que esta universidad cuenta con el grupo de investigación GRELT (Grup de Recerca en l'Ensenyament de Llengües per a Traductors), cuya investigadora principal es Laura Berenguer. Así pues, en la denominación de todas las asignaturas de idiomas, tanto maternos como extranjeros, se adopta la forma <i>Idioma per a traductors i intèrprets</i>.</p>

1.3.1.4. Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2009
Lengua/s A: Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 18 créditos
Lengua/s B: Francés, Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 36 créditos Un total de 24 créditos ECTS son de carácter OB y 12 créditos de refuerzo si una vez cursados los 24 créditos obligatorios el alumno no ha alcanzado los objetivos mínimos de aprendizaje de la lengua en cuestión.
Lenguas C: Alemán, Árabe, Francés, Inglés (diferente a la lengua B).
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 36 créditos Se aplica el mismo procedimiento de asignaturas de refuerzo que en la lengua B.
Lenguas D: Alemán, Árabe, Chino, Finés, Francés, Griego Moderno, Inglés, Italiano, Japonés, Persa, Portugués, Turco (diferente a la lengua B/C). Cabe destacar que para aquellos alumnos que no hayan alcanzado un nivel adecuado en su lengua o en las lenguas B y C, cursarán asignaturas de refuerzo en estas lenguas en lugar de una lengua D.
Nº créditos ECTS Lenguas D: 18 créditos Un total de 12 créditos ECTS son de carácter OB y los otros 6 créditos de carácter OP.
Prueba de acceso: Existe una prueba de acceso para los alumnos que escogen el francés como lengua B. Sin embargo, no existe ninguna prueba específica para aquellos que escojan el inglés como lengua B.
Observaciones: La UAM, con sus asignaturas de refuerzo de lengua B y C, pone de manifiesto que un aprendizaje profundo de estas lenguas es fundamental si se quieren realizar con éxito tareas de mediación interlingüística. Además, al ofrecer una formación sólida en las lenguas de trabajo, se permite a aquellos estudiantes con un nivel de lengua extranjera inferior acceder a la titulación y reforzar sus conocimientos a largo de la misma.

1.3.1.5. Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2009
Lengua/s A: Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 12 créditos
Lengua/s B: Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 12 créditos
Lenguas C: Alemán, Francés
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 12 créditos
Materias de cultura y civilización: <i>Lengua A: civilización y cultura a través de los textos</i> (6 créditos ECTS de FB) <i>Lengua B1: civilización y cultura a través de los textos</i> (6 créditos ECTS de FB) <i>Lengua B2: civilización y cultura a través de los textos</i> (6 créditos ECTS de FB)
Prueba de acceso: Existe una prueba de acceso, pero puesto que ambos idiomas extranjeros cobran el mismo valor a lo largo de la titulación, el estudiante puede elegir en qué lengua quiere hacer la prueba y, al principio del curso académico, los estudiantes admitidos realizan una prueba de nivel orientativa de la lengua que no se hayan examinado previamente. Como se puede comprobar en el apartado «Materias de cultura y civilización», no se habla de lengua B y lengua C, sino de lengua B1 y lengua B2, por lo que es de suponer que ambas lenguas se equiparan a un mismo nivel. Gran prueba de ello es que a lo largo de todos los estudios existe la misma carga lectiva para ambas lenguas, tanto en materias de traducción e interpretación, como de lengua, cultura y civilización.
Observaciones: Las asignaturas dedicadas al perfeccionamiento de las lenguas, tanto materna como extranjeras, se agrupan en el primer curso. Las asignaturas se dividen según las destrezas comunicativas. Así pues, encontramos: <i>Lengua B1: fundamentos teóricos y prácticos para la comprensión y la expresión oral</i> y <i>Lengua B1: fundamentos teóricos y prácticos para la comprensión y expresión escritas</i> . En el caso de la lengua B2, las asignaturas reciben exactamente la misma denominación: <i>Lengua B2: fundamentos teóricos y prácticos para la comprensión y la expresión oral</i> y <i>Lengua B2: fundamentos teóricos y prácticos para la comprensión y expresión escritas</i> . Además, cabe destacar que la lengua A recibe un tratamiento similar: <i>Lengua A: fundamentos teóricos y prácticos para la expresión oral</i> y <i>Lengua A: fundamentos teóricos y prácticos para la expresión escrita. Ortotipografía</i> . No solo la escritura se considera importante, sino también una expresión oral que caracterice al intérprete como figura profesional. Aunque la carga lectiva en las lenguas extranjeras no es excesiva, es importante mencionar que el aprendizaje de las lenguas se refuerza con las asignaturas de cultura y civilización en el primer curso. Desde nuestro punto de vista, se trata de una propuesta razonable, ya que para empezar las clases de traducción, es necesario que los estudiantes posean un nivel de lengua alto y que los problemas que se encuentren sean los derivados del propio proceso traductor y no de una falta de competencia lingüística. Por último, nos gustaría hacer mención a dos asignaturas de carácter OP de cuarto curso: <i>Textos literarios en lengua B1 y su estudio para la traducción</i> y <i>Textos literarios en Lengua B2 y su estudio para la traducción</i> . Mediante estas asignaturas se muestra un deseo por profundizar en el amplio abanico de posibles tipologías textuales dentro de estas lenguas y su incidencia en la traducción literaria.

1.3.1.6. Universidad de Alicante (UA)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2009
Lengua/s A: Catalán, Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 24 créditos Un total de 18 créditos ECTS corresponden a una de las dos lenguas y 6 créditos a la otra, según la elección del estudiante. Cabe destacar que hay asignaturas pensadas para aquellos estudiantes que no posean conocimientos previos de catalán.
Lengua/s B: Alemán, Francés, Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 18 créditos
Lenguas C: Alemán, Francés, Inglés (diferente a la lengua B).
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 30 créditos
Lenguas D: Árabe, Chino, Griego Moderno, Italiano, Polaco, Rumano, Ruso.
Nº créditos ECTS Lenguas D: 18 créditos Un total de 12 créditos ECTS son de carácter OB y los otros 6 créditos se cursarán si el alumno escoge el itinerario de lengua D.
Materias de cultura y civilización: <i>Contrastes lingüísticos y culturales de la lengua B</i> (6 créditos ECTS OB)
Prueba de acceso: No hay prueba de acceso.
Observaciones: La UA también proporciona una formación razonable en las lenguas. Además de las asignaturas propias de lengua, lingüística y cultura, también ofrece una materia denominada <i>Terminología bilingüe B</i> , en la cual se incide en un inglés para fines específicos.

1.3.1.7. Universidad de Córdoba (UCO)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2011
Lengua/s A: Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 12 créditos
Lengua/s B: Francés, Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 24 créditos
Lenguas C: Alemán, Árabe, Francés, Inglés, Italiano (diferente a la lengua B).
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 24 créditos
Prueba de acceso: No hay prueba de acceso.
Observaciones: Existe una carga lectiva apropiada para el perfeccionamiento de las lenguas extranjeras. En el primer curso, no hay asignaturas de traducción, por lo que los estudiantes cuentan con cierta ventaja para incrementar sus conocimientos.

1.3.1.8. Universidad de Granada (UGR)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2009
Lengua/s A: Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 18 créditos
Lengua/s B: Alemán, Árabe, Francés, Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 24 créditos
Lenguas C: Alemán, Árabe, Chino, Francés, Griego Moderno, Inglés, Italiano, Portugués, Ruso (diferente a la lengua B).
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 42 créditos
Lenguas D: Alemán, Árabe, Chino, Francés, Gallego, Griego Moderno, Inglés, Italiano, Neerlandés, Polaco, Portugués, Ruso (diferente a las lenguas B/C).
Nº créditos ECTS Lenguas D: 24 créditos De carácter OP. Esta oferta de optatividad la encontramos dentro del itinerario <i>Tercera lengua extranjera y su cultura</i> .
Materias de cultura y civilización: <i>Cultura A</i> (6 créditos ECTS) <i>Cultura B</i> (6 créditos ECTS) <i>Cultura C</i> (6 créditos ECTS) Los alumnos están obligados a cursar estas tres asignaturas en los dos primeros cursos. <i>Cultura D</i> . Esta asignatura tiene carácter OP dentro del itinerario de <i>Tercera lengua extranjera y su cultura</i> (6 créditos ECTS).
Prueba de acceso: No hay prueba de acceso, ya que la Junta de Andalucía la suprimió en todas las universidades de Traducción e Interpretación públicas. Aún así, se exige un nivel B1 según el MCER para todos los idiomas extranjeros. En el caso del árabe, por las particularidades que presenta el idioma, se exige un nivel A2+.
Observaciones: En el primer curso, las asignaturas de lengua B/C del primer cuatrimestre tienen una carga lectiva de 12 créditos ECTS. Reforzar las competencias lingüísticas en las lenguas de trabajo es necesario para poder desarrollar otras competencias básicas, concretamente aquellas propias de la competencia traductora. El resto de asignaturas de lengua extranjera son de 6 créditos ECTS. Nos gustaría puntualizar que entre las posibles salidas profesionales de la titulación se incluye la de docencia de lenguas. Se trata de un dato un tanto novedoso y realista, ya que gran parte de los hasta ahora licenciados en Traducción e Interpretación han encauzado su labor profesional hacia la docencia de lenguas extranjeras.

1.3.1.9. Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2009
Lengua/s A: Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 24 créditos
Lengua/s B: Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 30 créditos
Lenguas C: Alemán, Francés
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 39 créditos
Lenguas D: Alemán, Árabe, Danés, Finlandés, Francés, Griego, Italiano, Neerlandés, Polaco, Portugués, Ruso, Sueco (diferente a la lengua C).
Nº créditos ECTS Lenguas D: 6 créditos
De carácter OP.
Materias de cultura y civilización: <i>Civilización y cultura inglesa</i> (3 créditos ECTS de carácter OP) <i>Civilización y cultura alemana</i> (3 créditos ECTS de carácter OP) <i>Civilización y cultura francesa</i> (3 créditos ECTS de carácter OP)
Prueba de acceso: Existe una prueba de acceso específica tanto para la lengua A (español) como para la lengua B (inglés). La prueba de lengua española consta de lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un comentario a partir de un texto en el que los estudiantes aporten su criterio personal y competencia cultural. • Explicación del significado textual y extratextual de determinados vocablos del texto. • Categorización de una serie de sintagmas nominales subrayados en el texto según su función sintáctica. La prueba de lengua inglesa se compone de: <ul style="list-style-type: none"> • Seis preguntas de comprensión relativas a un texto divulgativo de nivel A2 con una temática cercana a los conocimientos e intereses de los estudiantes. • Definición y explicación de algunas palabras contenidas en el texto. • Ejercicio de <i>Use of English</i>. • Redacción escrita a partir de una breve exposición oral.
Observaciones: La titulación se oferta en varias lenguas de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> • Inglés-Francés • Inglés-Alemán • Inglés-Francés + Inglés-Alemán (5 cursos) Esta universidad también contempla la salida profesional de docente en lenguas. Por otra parte, cabe destacar que se ofrecen cursos extracurriculares de chino, coreano y otras lenguas asiáticas de relevancia socioeconómica.

1.3.1.10. Universidad de Málaga (UMA)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2011
Lengua/s A: Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 24 créditos Un total de 18 créditos ECTS se atribuyen a las asignaturas <i>Lengua y cultura A aplicadas a la traducción e interpretación I/II/III</i> y los 6 créditos restantes a <i>Gramática normativa</i> .
Lengua/s B: Francés, Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 30 créditos
Lenguas C: Alemán, Árabe, Francés, Griego Moderno, Inglés, Italiano (diferente a la lengua B).
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 30 créditos
Lenguas D: Alemán, Árabe, Francés, Griego Moderno, Inglés, Italiano (diferente a las lenguas B/C).
Nº créditos ECTS Lenguas D: 18 créditos De carácter OP.
Materias de cultura y civilización: Los conocimientos culturales y lingüísticos de todas las lenguas se imparten dentro de las mismas asignaturas de lengua. Todas ellas reciben la denominación de <i>Lengua y cultura aplicadas a la traducción e interpretación</i> .
Prueba de acceso: No hay prueba de acceso (véase UGR).
Observaciones: Las asignaturas de lengua dentro de este plan de estudios se imparten enfocadas a la traducción e interpretación. En todas ellas aparece la denominación <i>aplicadas a la traducción e interpretación</i> . Se trata de otro ejemplo de plan de estudios que también apuesta por una enseñanza de las lenguas enfocada a satisfacer las necesidades de los estudiantes.

1.3.1.11. Universidad de Murcia (UM)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2009
Lengua/s A: Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 18 créditos
Lengua/s B: Francés, Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 24 créditos
Lenguas C: Alemán, Árabe, Francés, Inglés, Italiano (diferente a la Lengua B).
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 30 créditos De éstos, 18 créditos ECTS son OB y los otros 12 créditos son de carácter OP.
Lenguas D: Alemán, Árabe, Española de Signos, Francés, Griego Moderno, Inglés, Italiano (diferente a las lenguas B/C).
Nº créditos ECTS Lenguas D: 18 créditos De éstos, 12 créditos ECTS son OB y otros 6 créditos restantes OP.
Materias de cultura y civilización: <i>Historia y cultura contemporánea de países de lengua B</i> (6 créditos ECTS de FB). <i>Geografía, política y economía de países de lengua B</i> (6 créditos ECTS de FB).
Prueba de acceso: No hay prueba de acceso.
Observaciones: Esta universidad oferta asignaturas de cultura general en la lengua B, pero no en la lengua C. Dentro de las salidas profesionales, también costa la opción de docente de lenguas.

1.3.1.12. Universidad de Salamanca (USAL)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2011
Lengua/s A: Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 18 créditos Un total de 12 créditos ECTS se cursan en el primer curso y los 6 créditos restantes en tercero. Aunque en segundo no hay ninguna asignatura específica de lengua española, existe una asignatura denominada <i>Expresión oral</i> de FB de 6 créditos y otra llamada <i>Introducción al lenguaje científico-técnico</i> de carácter OB de 4,5 créditos.
Lengua/s B: Alemán, Francés, Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 12 créditos
Lenguas C: Alemán, Francés, Inglés (diferente a la lengua B).
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 18 créditos De éstos, 12 créditos ECTS son de FB y los 6 créditos restantes tienen carácter OP.
Lenguas D: Italiano, Portugués
Nº créditos ECTS Lenguas D: 24 créditos De carácter OP. El idioma se divide en 4 asignaturas de 6 créditos ECTS. La última agrupa la enseñanza de la lengua y la traducción: <i>Lengua Italiana/Portuguesa IV y Traducción</i> . Destacamos como aspecto positivo que, al ofertarse como asignaturas optativas en toda la carrera, el estudiante puede empezar el estudio de la lengua desde el inicio de los estudios.
Prueba de acceso: Existe una prueba de acceso específica. Suponemos que el nivel de exigencia en ambas lenguas es alto, ya que en el primer año ya hay una asignatura de traducción directa de la primera lengua extranjera y, en el segundo año, en el cual se cursan las asignaturas de lengua del segundo idioma extranjero, también encontramos una asignatura de traducción directa en este idioma.
Observaciones: Cabe destacar que en el plan de estudios no se hace la división entre lengua B y lengua C. Estas asignaturas reciben una denominación más genérica: <i>Primera lengua extranjera</i> y <i>Segunda lengua extranjera</i> .

1.3.1.13. Universidad de Valladolid (UVa)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2011
Lengua/s A: Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 12 créditos Cabe destacar que en el segundo curso encontramos una asignatura complementaria denominada <i>Retórica y producción textual</i> de 6 créditos ECTS de carácter OB.
Lengua/s B: Francés, Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 36 créditos Un total de 18 créditos ECTS son de FB, 6 créditos de carácter OB y los 12 créditos restantes OP. Dentro de la optatividad de tercero, los estudiantes pueden elegir cursar: <i>Habilidades comunicativas B</i> o <i>Lengua para fines específicos B</i> . La primera permite, una vez cursadas las materias de lengua B, fomentar las competencias comunicativas. La segunda no la solemos encontrar en los planes de estudios. Sin embargo, consideramos que esta materia debería ser de formación OB en todos ellos, ya que en la actualidad un gran volumen de traducción proviene de campos de especialidad.
Lenguas C: Alemán, Francés, Inglés (diferente a la lengua B).
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 30 créditos De éstos, 18 créditos ECTS son de FB, 6 créditos OB y los otros 6 créditos de carácter OP.
Lenguas D: Alemán, Árabe, Chino, Francés, Italiano, Portugués (diferente a las lenguas B/C).
Nº créditos ECTS Lenguas D: 12 créditos De carácter OP.
Materias de cultura y civilización: Dentro del plan de estudios de la UVa, las asignaturas de cultura que se ofertan no son específicas de las lenguas B/C, sino de cultura general. Así pues, encontramos: <i>Sociedad, política y relaciones internacionales</i> (6 créditos ECTS FB) <i>Cultura y civilización europeas</i> (6 créditos ECTS OB) <i>Traducción y cultura</i> (3 créditos ECTS OP) <i>Oriente y occidente: culturas en contacto</i> (3 créditos ECTS OP)
Prueba de acceso: No hay prueba de acceso.
Observaciones: Entre las posibles salidas profesionales también se contempla la opción de docente de idiomas.

1.3.1.14. Universidad de Vic (UVic)

Tipo de universidad: Privada
Plan de estudios: 2011
Lengua/s A: Catalán, Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 30 créditos Un total de 21 créditos ECTS son de FB y los otros 6 créditos corresponden a un taller de lengua aplicada A y a una asignatura denominada <i>Técnicas de expresión escrita A</i> , que tienen carácter OB. Dentro de la optatividad, existe la posibilidad de cursar la asignatura <i>Técnicas de expresión oral A</i> , de 3 créditos ECTS.
Lengua/s B: Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 24 créditos De éstos, 21 créditos ECTS son de FB y los 3 créditos restantes, pertenecientes a la asignatura de <i>Técnicas de expresión oral (Inglés)</i> , son de carácter OP.
Lenguas C: Alemán, Francés
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 30 créditos
Materias de cultura y civilización: <i>Cultura y civilización anglosajonas</i> (3 créditos ECTS de carácter OP) <i>Cultura y civilización francófonas</i> (3 créditos ECTS de carácter OP) <i>Cultura y civilización germánicas</i> (3 créditos ECTS de carácter OP)
Prueba de acceso: No hay prueba de acceso.
Observaciones: Aunque en el plan de estudios se trabaja con una lengua A principal, dentro de la FB hay que cursar la asignatura <i>Lengua complementaria I (Catalán/Español)</i> diferente a la A1 elegida por el estudiante. Ahora bien, aquellos estudiantes que hayan escogido el español como lengua A y no hayan cursado el catalán en el Bachillerato y, por lo tanto, hayan estado exentos de la prueba de catalán en las Pruebas de Acceso de la Universidad (PAU), podrán sustituir los créditos de esta asignatura y los de <i>Lengua y traducción AA (Catalán-Español)</i> y <i>Lengua y traducción AA (Español-Catalán)</i> por una tercera lengua. La UVic también contempla como salida profesional la docencia de lenguas.

1.3.1.15. Universidad de Vigo (UVIGO)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2009
Lengua/s A: Español, Gallego
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 24 créditos 12 créditos ECTS se dedican a la lengua gallega. 12 créditos ECTS a la lengua española. En el primer curso, las asignaturas se centran en la expresión escrita y oral, mientras que las asignaturas del segundo curso son una introducción a los lenguajes de especialidad. De nuevo, vemos otro ejemplo de universidad que focaliza la enseñanza de la lengua en las necesidades propias de la titulación y la profesión del traductor.
Lengua/s B: Francés, Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 27 créditos
Lenguas C: Alemán, Francés, Inglés, Portugués (diferente a la lengua B).
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 27 créditos
Materias de cultura y civilización: No se aprecian materias de cultura específicas de las lenguas B/C. Solo hay una de carácter generalista: <i>Cultura y civilización para T/I: conceptualizaciones básicas</i> , de 6 créditos ECTS.
Prueba de acceso: Aunque está prevista, todavía no se ha implantado.
Observaciones: Cabe destacar que en este plan de estudios tampoco se habla de lengua B/C, sino de Idioma I e Idioma II.

1.3.1.16. Universidad del País Vasco (UPV-EHU)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2011
Lengua/s A: Español, Euskera
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 12 créditos
Lengua/s B: Francés, Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 24 créditos
Lenguas C: Alemán, Francés, Inglés, Ruso (diferente a la lengua B).
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 36 créditos De ellos, 6 créditos ECTS tienen carácter OP.
Lenguas D: Árabe, Catalán, Gallego, Griego Moderno, Italiano, Japonés, Polaco, Sueco, Turco.
Nº créditos ECTS Lenguas D: 18 créditos De carácter OP.
Materias de cultura y civilización: <i>Historia y cultura de los países de habla B (6 créditos ECTS de carácter OP)</i>
Prueba de acceso: No hay prueba de acceso.
Observaciones: No se observan materias de cultura y civilización para las lenguas A y C.

1.3.1.17. Universidad Europea de Madrid (UEM)

Tipo de universidad: Privada
Plan de estudios: 2009
Lengua/s A: Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 12 créditos
Lengua/s B: Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 24 créditos Esta universidad otorga una metodología muy práctica a las clases de lengua extranjera. Divide los contenidos y objetivos de la lengua B en tres apartados: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos teórico-prácticos • Habilidades comunicativas • Interculturalidad y comunicación
Lenguas C: Alemán, Chino, Francés La lengua C se divide en bloques metodológicos muy similares a la lengua B.
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 30 créditos De ellos, 6 créditos ECTS tienen carácter OP.
Lenguas D: Árabe, Catalán, Gallego, Griego Moderno, Italiano, Japonés, Polaco, Sueco, Turco.
Nº créditos ECTS Lenguas D: 18 créditos
Materias de cultura y civilización: <i>Lengua y cultura A</i> (6 créditos ECTS) <i>Análisis intercultural de la actualidad en lengua B</i> (6 créditos ECTS) <i>Perspectivas socio-culturales en lengua C</i> (6 créditos ECTS)
Prueba de acceso: Existe una prueba de nivel no selectiva para poder determinar con precisión cuál es el nivel de inglés de los estudiantes en la lengua B. En la lengua C no se requieren conocimientos previos.
Observaciones: La docencia de lenguas también se contempla como una posible salida profesional.

1.3.1.18. Universitat Jaume I de Castellón (UJI)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2009
Lengua/s A: Catalán, Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 12 créditos 6 créditos ECTS de lengua española. 6 créditos ECTS de lengua catalana.
Lengua/s B: Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 21 créditos El primer curso se compone de dos asignaturas: <i>Lengua B para traductores e intérpretes I/II</i> , cada una de 6 créditos ECTS. En el segundo curso, la materia pasa a denominarse <i>Lengua y cultura B para traductores e intérpretes</i> y tiene una carga lectiva de 9 créditos ECTS.
Lenguas C: Alemán, Francés
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 30 créditos Existen cuatro asignaturas: <i>Lengua C para traductores e intérpretes I/II/III/IV</i> en los dos primeros cursos y una de <i>Lengua y cultura C para traductores e intérpretes</i> en tercero. Todas tienen una carga lectiva de 6 créditos ECTS.
Lenguas D: Árabe, Catalán, Gallego, Griego Moderno, Italiano, Japonés, Polaco, Sueco, Turco.
Nº créditos ECTS Lenguas D: 18 créditos
Materias de cultura y civilización: <i>Historia de los países de habla inglesa</i> (6 créditos ECTS de FB) <i>Lengua y cultura C para traductores e intérpretes</i> (6 créditos ECTS de FB)
Prueba de acceso: No hay prueba de acceso.
Observaciones: La denominación que reciben las asignaturas de idiomas deja una vez más constancia de la importancia de enseñar las lenguas según las necesidades propias de la traducción e interpretación profesional. Del mismo modo, el componente cultural adquiere mayor presencia y se combina con las asignaturas de lengua.

1.3.1.19. Universidad Pablo de Olavide (UPO)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2009
Lengua/s A: Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 12 créditos De ellos, 6 créditos ECTS corresponden a la asignatura <i>Lengua española: aspectos normativos</i> y los otros 6 créditos restantes a <i>Análisis y composición de textos españoles</i> .
Lengua/s B: Alemán, Francés, Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 27 créditos
Lenguas C: Alemán, Árabe, Francés, Inglés, Italiano (diferente a la lengua B).
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 39 créditos 12 créditos ECTS son de carácter OP.
Materias de cultura y civilización: <i>Cultura y sociedades de B I/II</i> (6 créditos ECTS de carácter OB) <i>Cultura y sociedades de C I/II</i> (6 créditos ECTS de carácter OB)
Prueba de acceso: No hay prueba de acceso (<i>véase</i> UGR).
Observaciones: Entre las posibles salidas profesionales figura la de docente de lenguas.

1.3.1.20. Universidad Pompeu Fabra (UPF)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2008
Lengua/s A: Catalán, Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 32 créditos Un total de 20 créditos ECTS corresponden a catalán, 8 créditos a la lengua española y, los 8 créditos restantes, a una asignatura de uso comparativo catalán-español y otra de técnicas de expresión oral Catalán-Español. Cabe destacar que, para aquellos estudiantes que no tengan el catalán como lengua activa, han de cursar un itinerario específico.
Lengua/s B: Alemán, Francés, Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 24 créditos La enseñanza de la lengua B tiene como objetivo principal fomentar la producción por parte del alumnado. De hecho, existe una asignatura exclusiva de expresión oral y otra que incluye tanto ejercicios de redacción como de traducción: <i>Idioma: redacción y traducción 1</i> .
Lenguas C: Alemán, Francés, Inglés (diferente a la lengua B).
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 20 créditos La metodología es similar a la de la lengua B. También hay una materia de redacción y traducción: <i>Idioma: redacción y traducción 2</i> .
Prueba de acceso: Para entrar en esta facultad con inglés como lengua B, hay que superar una prueba de aptitud. En esta prueba se debe resumir en catalán y/o español una conferencia pronunciada en inglés. También hay que hacer un ejercicio específico de lengua. Para el idioma extranjero principal se requiere un nivel B1 según el MCER, mientras que para el segundo se exige un A2. En el acceso para otros idiomas no hay ninguna prueba específica.
Observaciones: Al igual que ocurre en otras facultades, en la UPF no se distingue entre lengua B/C. Se habla de idiomas en general. En el primer trimestre del segundo curso, los alumnos han de cursar <i>Idioma moderno: inmersión</i> de forma obligatoria. La materia tiene una carga lectiva de 16 créditos ECTS y han de cursarla en una universidad extranjera. Dentro de la oferta de optativas, esta universidad permite a los estudiantes que así lo deseen una amplia especialización lingüística. Encontramos asignaturas como: <i>Seminario de lengua, Seminario de idioma, Filosofía del lenguaje, Fonética y fonología, Morfología, Sintaxis, Semántica, Lexicología, Pragmática, Lingüística contrastiva, Enseñanza de lenguas, Tratamiento del discurso y del diálogo, Psicolingüística, Gestión de proyectos lingüísticos, Lingüística aplicada, Sociolingüística, Variación lingüística</i> . Entre las posibles salidas profesionales se destacan las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Docencia e investigación en lenguas. • Revisión y corrección de textos en lengua materna y extranjera. • Trabajo en el ámbito de la lingüística aplicada, en la asesoría y la gestión lingüísticas y en la tecnología aplicada a la lengua en entornos multilingües.

1.3.1.21. Universidad Pontificia Comillas (UPCO)

Tipo de universidad: Privada
Plan de estudios: 2009
Lengua/s A: Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 9 créditos Cabe destacar que entre la optatividad del segundo curso, los estudiantes también pueden elegir entre: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Historia contemporánea de España</i> (3 créditos ECTS de carácter OP) • <i>Literatura española</i> (3 créditos ECTS de carácter OP) Además, en el primer curso, los estudiantes cursan <i>Historia de España</i> , de 3 créditos ECTS OB.
Lengua/s B: Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 31,5 créditos Un total de 21 créditos ECTS están organizados en tres asignaturas: <i>Lengua B</i> , de carácter más teórico y general (9 créditos ECTS), <i>Lengua y cultura B</i> (6 créditos ECTS) y <i>Técnicas de expresión oral y escrita B – Inglés</i> (6 créditos ECTS). Además, dentro de la optatividad, los alumnos pueden cursar <i>Fundamentos de la lengua B</i> (7,5 créditos ECTS). Esta materia es un refuerzo a la posterior asignatura de <i>Lengua B (Inglés)</i> . Se dirige a estudiantes con deficiencias en su nivel de inglés para que puedan incorporarse a las clases de <i>Lengua B (Inglés)</i> y <i>Teoría y práctica de la traducción B directa (I)</i> del segundo cuatrimestre. Finalmente, en el cuarto curso, hay una materia denominada <i>Lengua aplicada B</i> (3 créditos ECTS) de carácter OB.
Lenguas C: Alemán, Francés
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 33 créditos
Lenguas D: Japonés
Nº créditos ECTS Lenguas D: 24 créditos De carácter OP.
Materias de cultura y civilización: <i>Historia de España</i> (3 créditos ECTS OB) <i>Historia y literatura B</i> (6 créditos ECTS FB) <i>Historia y literatura C</i> (6 créditos ECTS FB)
Prueba de acceso: Existe una prueba de admisión escrita y una entrevista personal para comprobar la idoneidad del perfil de los estudiantes y el nivel de lengua extranjera que poseen.
Observaciones: Esta universidad también apuesta por sus estudiantes como futuros profesores de idiomas. Entre la optatividad ofertada para el tercer curso encontramos <i>Didáctica de lenguas extranjeras</i> .

1.3.1.22. Universitat de València - Estudi General (UV)

Tipo de universidad: Pública
Plan de estudios: 2011
Lengua/s A: Catalán, Español
Nº créditos ECTS Lengua/s A: 24 créditos 12 créditos ECTS son de lengua catalana. 12 créditos ECTS de lengua española.
Lengua/s B: Alemán, Francés, Inglés
Nº créditos ECTS Lengua/s B: 36 créditos
Lenguas C: Alemán, Francés, Inglés, Italiano (diferente a la lengua B).
Nº créditos ECTS Lengua/s C: 24 créditos
Lenguas D: Árabe, Chino, Portugués, Ruso
Nº créditos ECTS Lenguas D: 12 créditos De carácter OP.
Prueba de acceso: No hay prueba de acceso específica, aunque se recomienda que los alumnos posean un nivel intermedio-alto para la lengua B y un nivel intermedio de la lengua C.
Observaciones: No se observan materias específicas de cultura y civilización.

1.4. Consideraciones generales

En general, todas las universidades persiguen competencias comunes en cuanto a la enseñanza de lenguas se refiere. Entre las más comunes, destacamos:

- Amplia competencia en las lenguas de trabajo.
- Capacidad de trabajar con un gran abanico de tipologías textuales.
- Adquisición de destrezas comunicativas en las diferentes lenguas de trabajo, tanto en su forma oral como escrita.
- Capacidad de identificar variaciones lingüísticas dentro de una amplia tipología textual: registros, jergas, dialectos, etc.
- Adquisición de conocimientos de civilización contemporánea y cultura en todas las lenguas de trabajo.
- Conocimientos de los lenguajes de especialidad, con especial atención a la terminología y fraseología propias del ámbito jurídico, administrativo, económico, comercial y científico-técnico.
- Fomento de la dicción y la expresión oral en todas las lenguas.

Partiendo de esta base, se puede afirmar que la titulación va dirigida a un alumnado con un alto interés por el estudio de idiomas, culturas y valores sociales. El perfil que se busca formar es el de un profesional con competencia comunicativa plurilingüe.

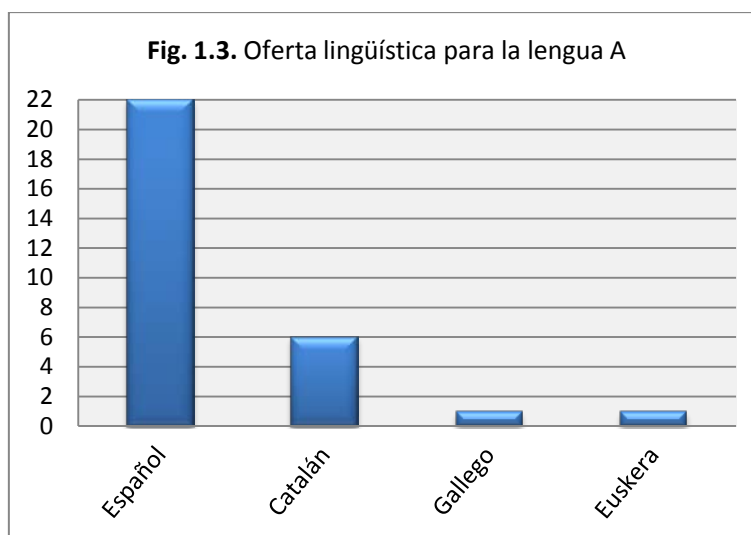
Al igual que ocurría con el plan de estudios de la Licenciatura, en el Grado de Traducción e Interpretación se puede observar una clara diversificación entre los contenidos de los dos primeros cursos y de los dos últimos. En los dos primeros, la enseñanza es de carácter más general y teórica en cuanto a traducción se refiere y se centra, en gran medida, en el perfeccionamiento de las lenguas extranjeras y maternas.

[...] el primero [ciclo] suele estar dedicado a la consolidación de la formación lingüística y a la introducción a las técnicas de la traducción, por lo que predominan durante estos dos años asignaturas de lengua y las instrumentales; el segundo, en cambio, se dedica preferentemente a consolidar la capacidad de traducir y a introducir las técnicas de la interpretación. (Andreu y Orero, 2001a).

Los planes de estudio de los grados han adoptado un cariz similar. Los dos primeros cursos están pensados para que el alumno adquiriera una competencia

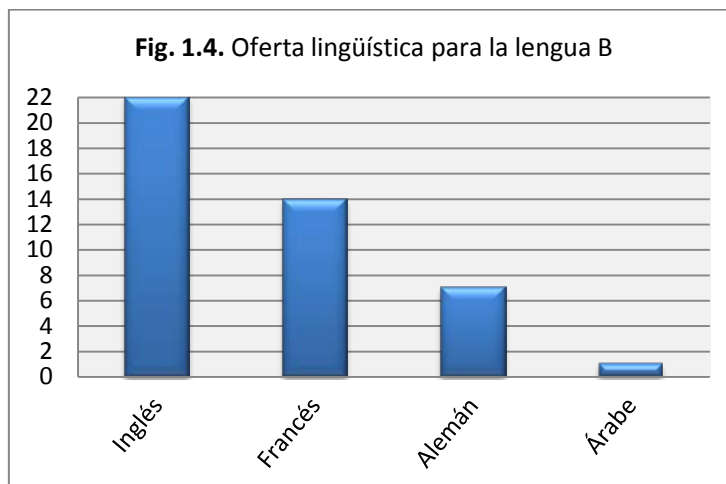
lingüística suficiente en las lenguas extranjeras y perfeccione la lengua materna (Clouet, 2010: 9) y los dos últimos cursos se centran más en la traducción y la interpretación. La carga lectiva se equipara en gran medida a la que ofrecían las Licenciaturas. Esta realidad «invariable» se traduce en una presencia de materias de lenguas extranjeras insuficiente, sobre todo si tenemos en cuenta que el conjunto de asignaturas que se cursan durante la titulación requieren unos conocimientos sólidos a nivel lingüístico y cultural en las lenguas de trabajo (*Ibidem*). Aún así, con la entrada de los grados, muchos centros universitarios se han visto obligados a reorganizar los contenidos de las asignaturas de lenguas. De hecho, en la UAB se ha creado un grupo de 36 profesores de la Facultad que participa en un proyecto de adaptación de material didáctico para desarrollar las competencias genéricas de las lenguas A, B y C (Presas, 2008: 63). Dicho esto, y a partir del análisis curricular de las 22 universidades que constan en la base de datos del Ministerio de Educación y Ciencia y que se han considerado en el siguiente análisis, presentamos a continuación un breve resumen del panorama lingüístico actual de los nuevos grados.

1.4.1. Lenguas A



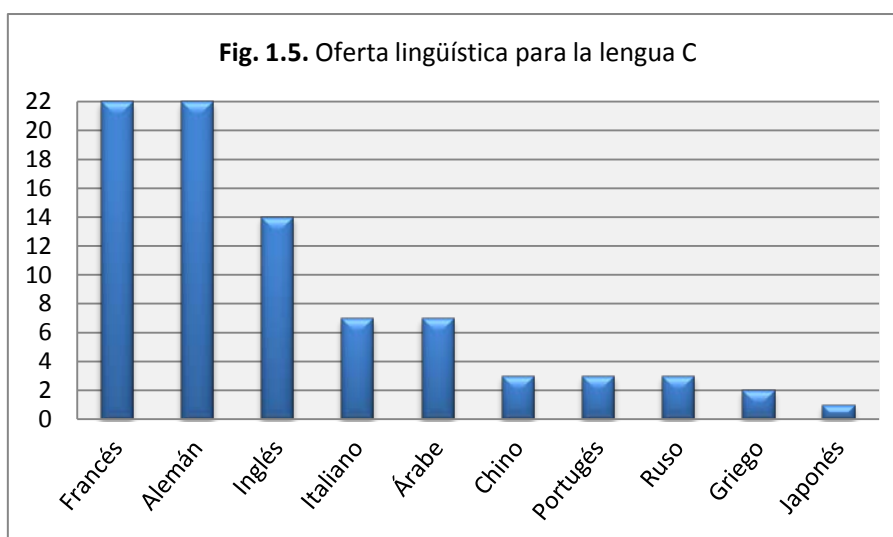
Todas las universidades ofrecen el español como lengua materna. Las universidades ubicadas en comunidades bilingües ofrecen también su otra lengua oficial. Éste es el caso de las siguientes universidades: UAB, UA, UVic, UVIGO, UPV-EHU, UJI, UPF y UV.

1.4.2. Lenguas B



Todas las universidades ofrecen el inglés como lengua B y muchas de éstas también ofrecen el francés y el alemán dentro de este grupo. Como se puede comprobar, el inglés sigue siendo la lengua más demandada, seguida por el francés y el alemán. La UGR es la única que ofrece el árabe como primera lengua extranjera.

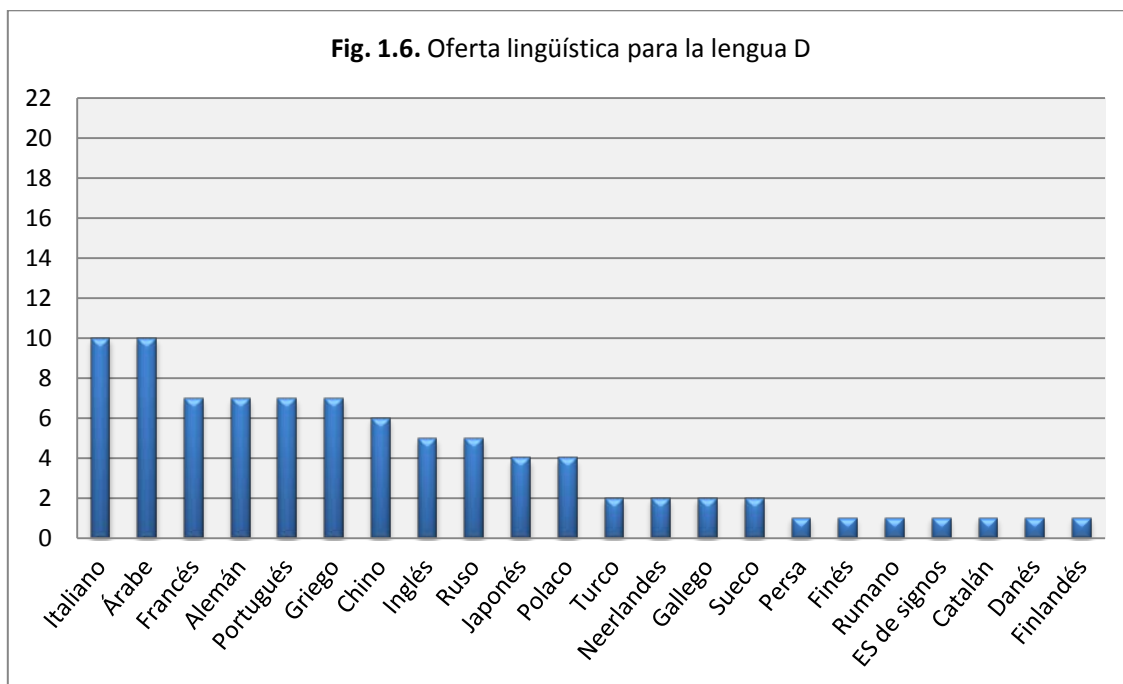
1.4.3. Lenguas C



El francés y el alemán siguen siendo las lenguas principales dentro de la oferta de lengua C. El inglés, sin embargo, queda en un segundo plano, ya que un total de ocho

universidades lo ofrece de forma exclusiva como lengua B (UAX, UCM, UVic, UJI, UPC, ULPGC, UEM y NEBRIJA).

1.4.4. Lenguas D



Un total de doce universidades contemplan una lengua D en su plan de estudios. El abanico de lenguas D es mucho más amplio que el de lenguas B y C, aunque solo dos universidades incluyen créditos OB en su plan de estudios (UA y UAM). Las otras diez universidades la incluyen entre los créditos de optatividad (UAB, UGR, UMA, UM, USAL, UVa, UPB-EHU, UPCO, ULPGC y UV).

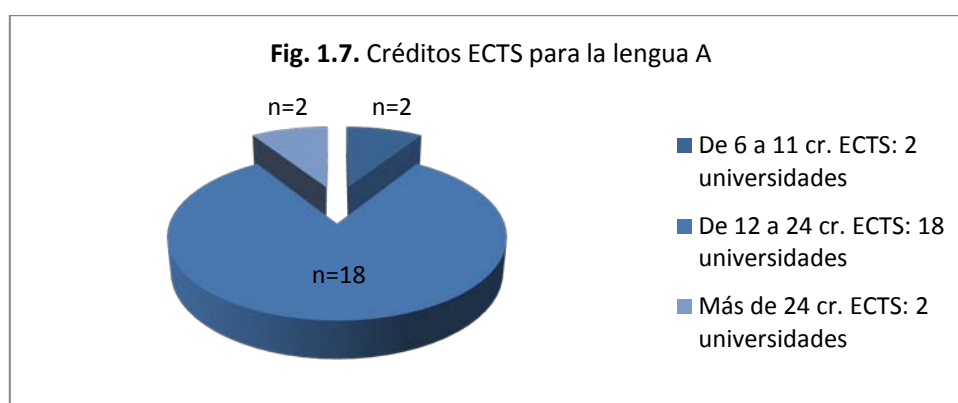
1.4.5. Resumen de créditos ECTS por lenguas

Pese a la reducción de los 300 créditos de la Licenciatura a los 240 correspondientes al nuevo grado, en muchas facultades la carga lectiva de las asignaturas de idioma se ha mantenido. Presentamos a continuación un cuadro sinóptico de la distribución de créditos según las asignaturas. Para ello, hemos sumado tanto los créditos de FB, OB y OP. Para obtener una visión conjunta de la oferta lingüística por universidades, remitimos al lector al *anexo II* de esta tesis.

UNIVERSIDAD	ECTS Lengua A	ECTS Lengua B	ECTS Lengua C	ECTS Lengua D
UAX	6 cr. ECTS	12 cr. ECTS	18 cr. ECTS	---
UAB	24 cr. ECTS	24 cr. ECTS	53 cr. ECTS	18 cr. ECTS
UAM	18 cr. ECTS	36 cr. ECTS	36 cr. ECTS	18 cr. ECTS
UCM	12 cr. ECTS	12 cr. ECTS	12 cr. ECTS	---
UA	24 cr. ECTS	18 cr. ECTS	30 cr. ECTS	18 cr. ECTS
UCO	12 cr. ECTS	24 cr. ECTS	24 cr. ECTS	---
UGR	18 cr. ECTS	24 cr. ECTS	42 cr. ECTS	24 cr. ECTS
UMA	24 cr. ECTS	30 cr. ECTS	30 cr. ECTS	18 cr. ECTS
UM	18 cr. ECTS	24 cr. ECTS	30 cr. ECTS	12 cr. ECTS
USAL	18 cr. ECTS	12 cr. ECTS	18 cr. ECTS	24 cr. ECTS
UVa	12 cr. ECTS	36 cr. ECTS	30 cr. ECTS	12 cr. ECTS
UVic	30 cr. ECTS	24 cr. ECTS	30 cr. ECTS	---
UVIGO	24 cr. ECTS	27 cr. ECTS	27 cr. ECTS	---
UPV-EHU	12 cr. ECTS	24 cr. ECTS	36 cr. ECTS	18 cr. ECTS
UJI	12 cr. ECTS	21 cr. ECTS	30 cr. ECTS	---
UPO	12 cr. ECTS	27 cr. ECTS	39 cr. ECTS	---
UPF	32 cr. ECTS	24 cr. ECTS	20 cr. ECTS	---
UPCO	9 cr. ECTS	31,5 cr. ECTS	33 cr. ECTS	24 cr. ECTS
ULPGC	24 cr. ECTS	30 cr. ECTS	39 cr. ECTS	6 cr. ECTS
UEM	12 cr. ECTS	24 cr. ECTS	30 cr. ECTS	---
NEBRIJA	12 cr. ECTS	24 cr. ECTS	18 cr. ECTS	---
UV	24 cr. ECTS	36 cr. ECTS	24 cr. ECTS	12 cr. ECTS

Tabla 1.2. Resumen de créditos ECTS por universidades

1.4.5.1. Créditos ECTS Lengua A

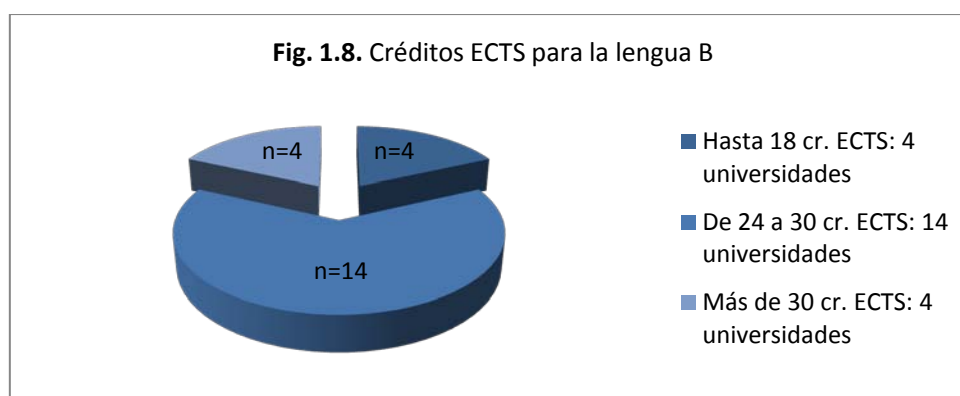


En la lengua A observamos que la mayoría de universidades ofrece entre 12 y 24 créditos ECTS. La UVic es la que más créditos ofrece en esta lengua. De los 30 que se ofertan, solo 3 son de carácter OP. En la UPF, 8 créditos se dedican a la segunda lengua

materna del alumnado (español o catalán), según elección del estudiante, por lo que se otorgan 24 créditos a la A1.

La metodología de estas asignaturas sigue haciendo hincapié en la norma y uso de la lengua. Sin embargo, hemos observado un notable incremento en el desarrollo de la expresión oral y el componente cultural, ya que muchas universidades ofertan, aunque sea dentro de la optatividad, materias de técnicas de expresión oral y de cultura e historia.

1.4.5.2. Créditos ECTS Lengua B

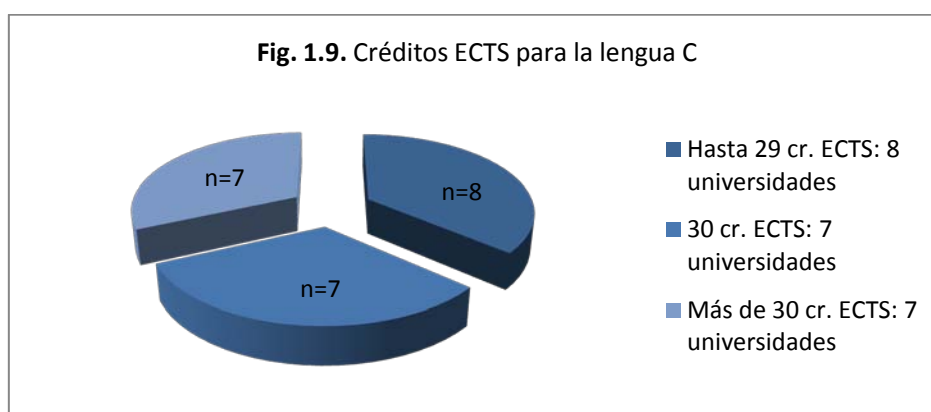


La enseñanza de la lengua B sigue cobrando cierto protagonismo en los nuevos planes de estudio. Muchos departamentos son conscientes de que el alumnado no ingresa en la facultad con conocimientos suficientes en la primera lengua extranjera, por lo que es necesario incorporar asignaturas que suplan estas lagunas lingüísticas. Por esta razón, la mayoría de universidades ofrece entre 24 y 30 créditos de formación en la lengua B. De las universidades que ofrecen más de 30 créditos cabe destacar que la UV incluye todos los créditos dentro de la FB y OB, mientras que las otras (UAM, UVa y UPCO) complementan los créditos de FB y OB con optativas de refuerzo.

La denominación de las lenguas en general sigue la heredada de la Licenciatura (lenguas A/B/C/D), aunque en el nuevo grado, algunas facultades han optado por dividir la lengua según las destrezas comunicativas, como es el caso de la UCM, UPCO o la de NEBRIJA. Por otra parte, la UAX, UAB, UMA y la UJI han querido dejar constancia en la denominación de estas asignaturas que la metodología empleada es específica de esta formación (Lenguas para traductores e intérpretes). Esto muestra que hay una

mayor concienciación entre la comunidad universitaria de que el tipo de enseñanza de estas materias difiere de la enseñanza general de lenguas, puesto que los objetivos que se persiguen son distintos. También es digno de mención el hecho de que la mayoría de universidades ofrece formación en cultura y civilización en sus lenguas. De hecho, la UAM, UMA, UPCO y la UJI ofrecen una formación unificada de lengua y cultura dentro de las asignaturas de lengua B. Esto muestra un mayor interés general por proporcionar a los alumnos no solo una formación lingüística sólida, sino también cultural, que en muchas ocasiones puede ser un gran obstáculo de comprensión en un texto.

1.4.5.3. Créditos ECTS Lengua C

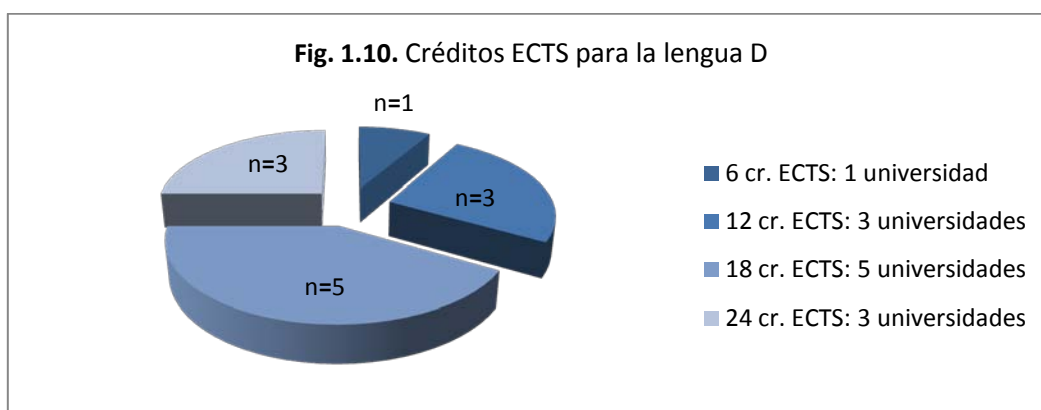


En cuanto a la lengua C, hay una mayor dispersión de los créditos. En general, la carga lectiva nos parece escasa, ya que en la mayoría de casos los estudiantes empiezan el aprendizaje de esta lengua desde un nivel inicial. Solo son siete las universidades que ofrecen más de 30 créditos ECTS, por lo que la carga lectiva es ligeramente superior a la de la lengua B, en la cual los estudiantes poseen mínimamente un nivel B1 según el MCER en el momento de ingresar en los estudios.

La UAX, UAB, UMA y la UJI también han adoptado denominaciones específicas para la segunda lengua extranjera y la UAM, UMA, UJI, UPCO y NEBRIJA entremezclan los contenidos lingüísticos con los culturales en las mismas asignaturas. Otras, al igual que en la lengua B, siguen dividiendo el idioma por habilidades lingüísticas (UCM y UPCO).

La propuesta la de la UAB nos parece muy realista y apropiada. A partir del segundo curso, la lengua C pasa a denominarse *Idioma i Traducció C*. De esta manera, se compagina el aprendizaje de la lengua con actividades traductológicas. La UAB es la universidad que mayor número de créditos ofrece en esta lengua.

1.4.5.4. Créditos ECTS Lengua D



Respecto a la lengua D solo destacaremos que, a excepción de la UAB, las once universidades que la ofrecen la denominan *Lengua D*. Es decir, a diferencia de las lenguas B y C, no se hace hincapié en su especificidad. Esto cobra sentido si tenemos en cuenta que la titulación busca formar profesionales expertos en una lengua B (desde la cual y hacia la cual el alumno sea capaz de traducir) y una lengua C (desde la cual el alumno sea capaz de traducir). Sin embargo, la lengua D es facultativa; casi todas las universidades (a excepción de la UAM y la UA) la incluyen dentro de su optatividad. Las clases de lengua se empiezan desde un nivel inicial y el número de créditos es reducido, por lo que ningún plan de estudios contempla la posibilidad de incluir materias de traducción de esta lengua, excepto la UA, que ofrece la asignatura dentro del itinerario *Lengua D*.

1.4.6. Asignaturas de cultura y civilización

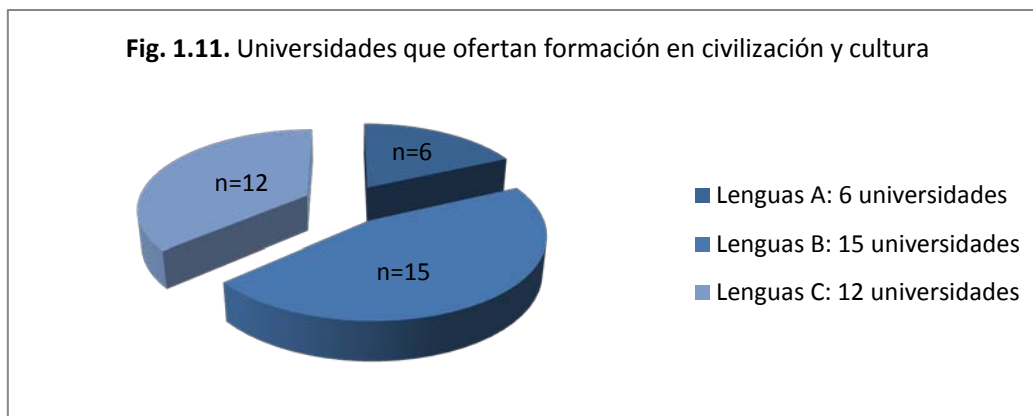
En primer lugar, nos gustaría dejar constancia de que una formación única y exclusivamente de carácter lingüístico nos parece insuficiente para la enseñanza de una lengua extranjera, bien sea ésta de carácter general o específico. Las lenguas expresan

realidades sociales y culturales y sin estos conocimientos el aprendizaje nunca será auténtico (Peterson y Coltrane, 2003). Por esta razón, hemos considerado apropiado incluir los contenidos de civilización y cultura dentro de este análisis.

El estudio de la lengua también debería dejar paso al estudio de esos aspectos tan relevantes para la traducción como, hemos apuntado, son los componentes socioculturales, o sea, aquellos elementos que plantean problemas al alumno que no puede solucionar ni con una gramática ni con un simple diccionario, pero que le obliga a reflexionar sobre la idea de que la cultura forma parte integrante de la lengua, y viceversa. (Clouet, R.; Wood, M., 2007: 107).

En el caso de los estudios de Traducción e Interpretación, esta formación cobra una importancia vital. De hecho, Snell Hornby (1988) define el acto de traducir como «un acto transcultural», idea en la que inciden también Hewson y Martin (1991) al definir la traducción como una «ecuación cultural», y al traductor como un «operador cultural». Reiss y Vermeer (1991) apuntan en una dirección similar al considerar más apropiado hablar de «traslación intercultural» que de «traslación interlingual». Hatim y Mason (1990) también definen la traducción como un acto de comunicación que tiene lugar en un contexto social. En definitiva, todos estos autores conciben la traducción como un acto de comunicación, y como tal, el componente cultural se equipara al plano lingüístico. En el campo de la Lingüística Aplicada la concepción de la cultura como complemento inherente al estudio de la lengua también cobra gran importancia. Kuo y Lai (2006) opinan que un «cultural knowledge is crucial in achieving linguistic proficiency». Los estudiantes no pueden alcanzar un conocimiento maestro de la lengua hasta que no conozcan el entorno cultural en el que ésta actúa. Así pues, «for achieving true linguistic comprehension, culture and language should be learned together» (*Ibidem*).

La importancia de este conocimiento es irrefutable si observamos los nuevos planes de estudio. De las veintidós universidades analizadas, quince de ellas ofrecen asignaturas específicas de cultura y civilización en las lenguas de trabajo. Doce universidades incluyen esta formación dentro de la FB y OB y otras tres dentro de la OP. Presentamos a continuación una sinopsis gráfica del número de universidades que ofrece formación en civilización y cultura en las distintas lenguas.



La mayoría de universidades ofrece formación en cultura y civilización de la lengua B y C, mientras que un menor número la ofrece para la lengua A. Esto se debe a que en la mayoría de los casos los estudiantes son de nacionalidad española, por lo que ya poseen gran parte de estos conocimientos. Aún así, el número de créditos es bastante limitado. Tal y como afirma Prieto (2012) en su estudio DAFO⁶ sobre la clasificación de competencias específicas en la competencia traductora, el escaso desarrollo de la subcompetencia extralingüística supone una amenaza formativa.

1.4.7. Prueba de acceso

La prueba de acceso a los estudios de Traducción e Interpretación tiene como objetivo medir la competencia lingüística de los aspirantes como mínimo en una lengua extranjera. Sin embargo, la mayoría de universidades españolas ha optado por eliminar dicha prueba, seleccionando, así pues, a los estudiantes según la nota de corte obtenida en las PAU. En este sentido, el resultado de prescindir de dicha prueba es el siguiente:

Mientras que en los primeros años, con solo tres centros activos, se podía aspirar a hacer una selección lingüística de aquellas personas interesadas en estudiar TI [Traducción e Interpretación] y que realmente tuvieran un nivel lingüístico superior al estándar, en la actualidad, con un elevado volumen de acceso a las más de veinte titulaciones activas, queda descartada la asunción de que todos los candidatos admitidos puedan tener un nivel lingüístico homogéneo y radicalmente superior al de la media de los demás estudiantes de Educación Secundaria. He aquí el primer problema al que han de enfrentarse las LTI [Licenciaturas de Traducción e

⁶ Un estudio DAFO es un análisis que facilita la toma de decisiones estratégicas. Su principal objetivo es ayudar a la universidad a encontrar sus factores estratégicos críticos y así consolidar fortalezas, minimizar debilidades, aprovechar oportunidades y reducir las amenazas.

Interpretación]. Si no se puede garantizar que los estudiantes de nuevo acceso tengan una competencia lingüística suficiente, ¿cómo es posible que los currícula en vigor partan de la base de que dichas competencias y conocimientos están superados? (Calvo Encinas, 2009: 274).

El comité encargado de la realización del *Libro Blanco de Traducción e Interpretación* considera que dicha prueba debería permanecer vigente en el nuevo título de grado (2004: 42). Sin embargo, la mayoría de los nuevos grados de Traducción e Interpretación no ha adoptado esta prueba como requisito básico de acceso a los estudios y, aunque se da por sentado que los estudiantes poseen un amplio nivel en la lengua extranjera al iniciar los estudios, los departamentos son conscientes de que este hecho dista mucho de la realidad. Ésta es la razón por la cual muchos planes de estudio han otorgado un número de créditos mayor a las asignaturas de lengua extranjera, especialmente a la lengua B (aunque la lengua C posea una carga lectiva ligeramente superior en la mayoría de los nuevos grados, hay que tener en cuenta que para esta lengua no hay requisito lingüístico de acceso y se parte de un nivel inicial, por lo que es lógico que el número de créditos sea superior). Desde el punto de vista de la interpretación, Gile se refiere a esta realidad de la siguiente manera:

En principe, l'étudiant en interprétation de conférence en début de parcours a déjà une maîtrise "complète" de ses futures langues de travail (en réalité, une telle situation idéale, assez fréquent aux débuts de l'interprétation de conférence pour des raisons historiques, est devenue plus rare). (Gile, 2001).

Otra solución es la implantación de programas de intercambio. No cabe duda de que estos programas abundan en la actualidad no solo en nuestra titulación, sino en cualquier titulación universitaria. Aún así, el problema radica en que en la mayoría de las facultades de Traducción e Interpretación los programas de intercambio suelen ofrecerse mayoritariamente para los países de la lengua C, ya que se considera la lengua que el estudiante ha de reforzar más. Los programas de intercambio a universidades extranjeras de la lengua B son más escasos, sobre todo a los países de habla inglesa. También hay que tener en cuenta que existen varias razones por las que dichas estancias podrían no ser muy beneficiosas para el alumno (Kelly, 2006):

- Una estancia en un país extranjero no garantiza el desarrollo cultural e intercultural del estudiante. Dichas estancias no satisfacen las necesidades más

especializadas, ya que en el plano lingüístico los estudiantes no solo necesitan exponerse a la lengua, sino hallar respuestas a fenómenos de índole lingüístico y cultural que no se pueden resolver con un proceso de inmersión (Angelelli y Degueldre, 2002: 92)

- Puede que el alumno no supere el *shock* cultural inicial.
- Puede que los alumnos no realicen el intercambio en el momento ideal de su formación.

En cualquier caso, consideramos que la superación de una prueba de aptitud lingüística, al menos en la lengua B, debería ser un requisito de acceso a los estudios por ser este conocimiento la raíz de un árbol que tardará mínimamente cuatro años en desarrollarse. De lo contrario, las asignaturas de traducción e interpretación se convertirán en materias de aprendizaje de lenguas extranjeras, eludiendo, de esta manera, su objetivo principal, es decir, su componente de formación profesional.

SEGUNDA PARTE

MARCO TEÓRICO

2. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA B EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Los estudios de Traducción e Interpretación han ido cobrando una mayor importancia desde sus inicios hasta la actualidad, razón por la cual las investigaciones en Traductología son abundantes. Ahora bien, existe un vacío bibliográfico en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere dentro del marco disciplinar de estos estudios, aspecto que hoy por hoy no ha tratado ni la didáctica de lenguas extranjeras ni las propias teorías de la traducción. Además, como ya apuntó el grupo de investigación GRELT¹ de la UAB (Andreu *et al.*, 2003: 17), las directrices que ofrecía el Ministerio para las asignaturas de lengua B y C (primera y segunda lengua extranjera) dentro de la Licenciatura solo servían para dar homogeneidad a los estudios en todo el estado, pero no eran suficientes para establecer un marco de referencia común de la disciplina. De ahí que el grupo GRELT proponga la creación de una red de colaboración y diálogo entre los profesionales de este campo para así poder emprender una investigación actualizada y holística. De esta manera, tal y como afirman Andreu y Orero (2001a: 38), se acabaría con la situación actual en la que los docentes de lenguas extranjeras para traductores no pueden contar con una bibliografía específica que les ayude a alcanzar los objetivos de esta enseñanza mediante métodos apropiados.

2.1. Ubicación del tema de investigación

Muchos son los autores y autoras que han defendido la especificidad de la enseñanza de lenguas en la formación de traductores (Berenguer, 1996, 1997, 1999; Argüeso, 1998; Mackenzie, 1998; Pérez González, 1999; Brehm Cripps y Hurtado, 1999; Collados, Sánchez-Adam y Seibel, 1999; Möller, 2001a, 2001b; Andreu y Orero, 2001; Beeby, 2003, 2004; Soriano, 2004; Álvarez González, 2006; Mulligan, 2006; Clouet y Wood, 2007; Stalmach, 2008; Oster, 2008a, 2008b; Cruz García y Adams, 2008; Hernández Guerra y Cruz García, 2009; Clouet, 2010), entre otros. La formación en lenguas para traductores e intérpretes debería partir de la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos y del campo de la traducción, buscando, de este modo,

¹ *Grup de Recerca en l'Ensenyament de Llengües Estrangeres per a Traductors* de la Universidad Autónoma de Barcelona, cuyos investigadores son Emmanuel Doerr, Laura Berenguer (investigadora principal), Odile Ripoll y M^a Carmen Ferriz.

un diseño curricular basado en el análisis de las necesidades específicas de los estudiantes y de las salidas profesionales (Berenguer, 1997: 28), lo cual hará que los contenidos sean relevantes y apropiados. La enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos empezó a desarrollarse en los años 70. La primera lengua a la que se aplicó por ser la lengua madre del comercio, la ciencia y la comunicación internacional fue el inglés, la cual se ha bautizado como ESP (*English for Specific Purposes*) o, en español, IFE (Inglés para Fines Específicos). Ahora bien, todavía no parece haber consenso en cuanto a la denominación que esta disciplina recibe. «Tecnolecto», del alemán *Technolekt*, o «Lengua de Especialidad», del francés *langue d'especialité* son algunas de las más populares. Alcaraz Varó (2000), sin embargo, prefiere hablar de un «Inglés Profesional y Académico» (IPA) por ofrecer mayor concreción que la denominación IFE. En cualquier caso, una discusión terminológica se alejaría de los propósitos perseguidos en esta investigación. Nos referiremos a esta disciplina con la denominación inglesa ESP por ser quizás la más extendida en la actualidad.

El ESP es una rama de enseñanza de la lengua inglesa cuyo objetivo principal es la preparación de los estudiantes en los lenguajes de especialidad propios de las distintas ramas de conocimiento (inglés jurídico, inglés médico, etc.). Esta especialidad utiliza una metodología propia basada en un enfoque pragmático y efectivo, con un modelo lingüístico interdisciplinario. Por esta razón, el estudio descriptivo formal de la lengua que ofrecen las titulaciones de Filología no debe considerarse un fin en sí mismo. Este modelo prioriza el carácter funcional de la lengua y su papel dentro de la sociedad. Además, debido a su carácter interdisciplinar, integra aportaciones de otras ciencias y campos del saber, por lo que provee a los traductores e intérpretes de unos conocimientos enciclopédicos que serán tan importantes como una amplia competencia comunicativa en las lenguas implicadas en el proceso traductor. Así pues, tal y como afirma Berenguer (1997):

Prioritza l'aspecte comunicatiu de la llengua [...] i diferencia els objectius d'aprenentatge en funció de l'ús que en farà l'estudiant en el món professional. Segons els diferents camps d'aplicació es desenvoluparan unes habilitats o unes altres, i es familiaritzarà l'alumne amb un tipus de terminologia específica i amb uns registres i unes formes de comunicació adequades a la seva professió o als seus estudis. (Berenguer, 1997: 30).

Este enfoque coincide en gran medida con planteamientos que otros estudiosos ya han hecho dentro del marco de la enseñanza del ESP (Hutchinson y Waters, 1987: 22). Sírvase el siguiente esquema para ilustrar la especificidad y delimitación de la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos según estos dos autores.

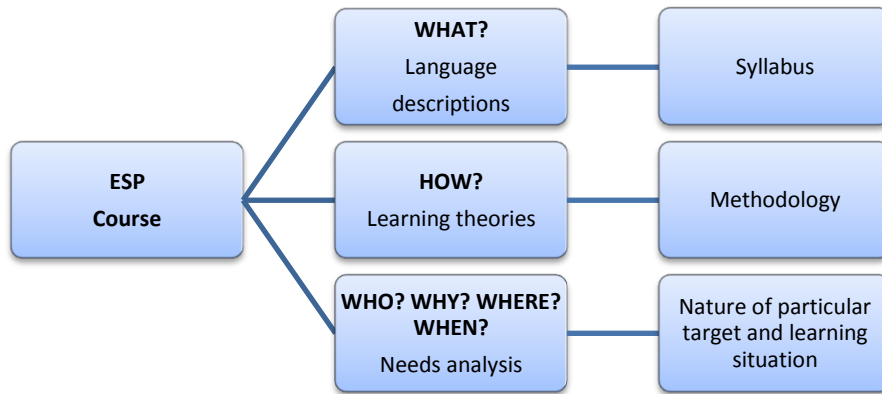


Fig. 2.1. Factores que afectan al diseño de un curso de ESP (Hutchinson y Waters, 1987)

Las primeras preguntas que debemos hacernos a la hora de diseñar un curso de ESP son: *What does the student need to learn? Who is going to be involved in the process? Where is the learning to take place? When is the learning to take place? What does the student need to learn? How will the learning be achieved?* También será esencial buscar la interrelación entre la descripción de la lengua, las teorías de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes. La descripción de la lengua nos permitirá seccionarla y profundizar en su sistema lingüístico, las teorías de aprendizaje servirán de base metodológica y, finalmente, el análisis de necesidades se determinará tanto mediante las necesidades profesionales como de aprendizaje.

2.1.1. Clasificación del ESP

Hasta la fecha, son muchos los autores que han establecido una clasificación para esta disciplina, aunque la mayoría presenta un alto grado de coincidencia. En el caso de la lengua inglesa, una clasificación muy recurrente a la hora de catalogar las principales especialidades dentro del ESP es la siguiente:

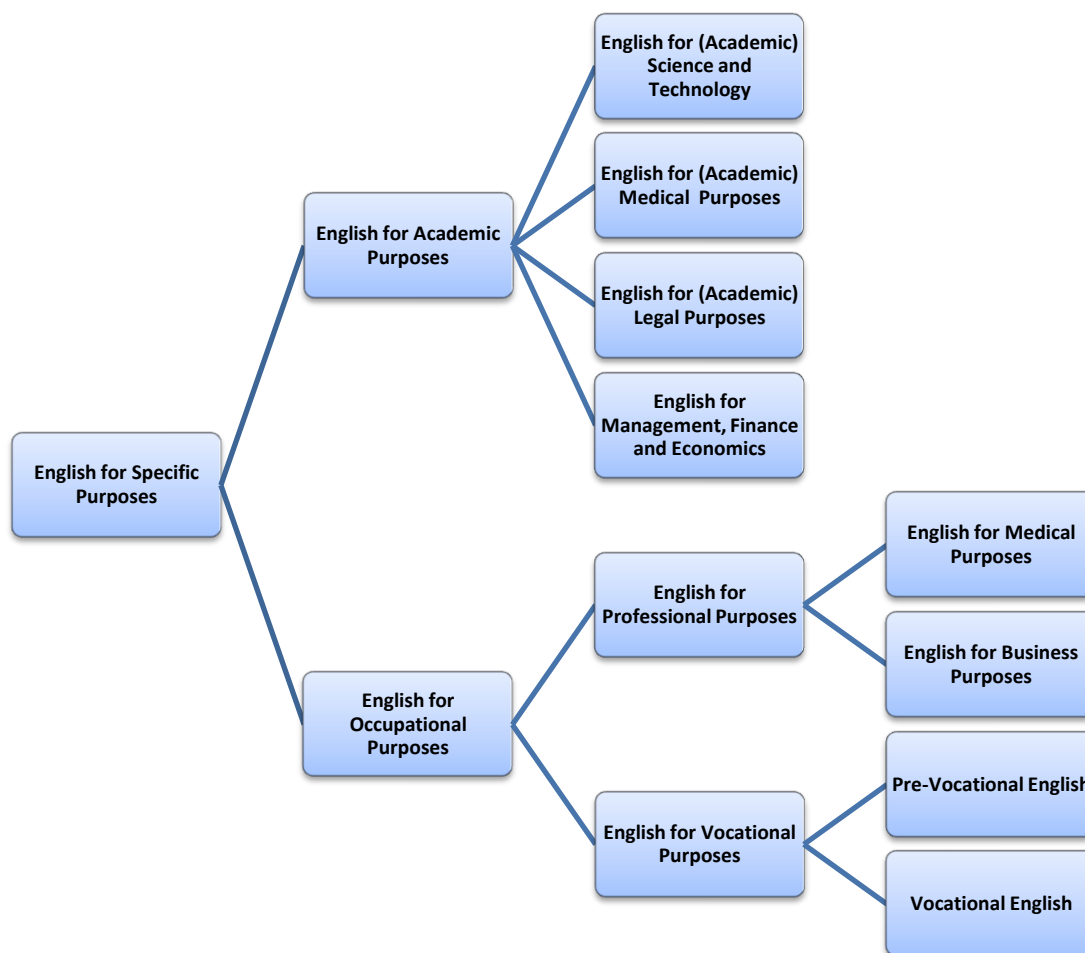


Fig. 2.2. Clasificación del ESP por campos profesionales (Dudley-Evans y Jo St. John, 1998)

Esta clasificación está basada en las necesidades y demandas sociales, las cuales requieren profesionales especialistas en estas áreas de conocimiento. La rama del inglés académico corresponde a una formación con un alto componente práctico y teórico. Esto implica una reflexión por parte de los estudiantes sobre *qué* hacen, *cómo* lo hacen y *por qué*. Por otro lado, el inglés con fines ocupacionales se divide en dos: un inglés con fines profesionales, el cual podría equipararse en cierta medida a un inglés con fines académicos, y un inglés con fines vocacionales, el cual, a diferencia del anterior, solo contempla un componente práctico y no teórico (Baker, 1992: 1). Partiendo de esta concepción, cabe enfatizar que la rama que más interesa en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores e intérpretes es la académica, ya que:

- Aborda disciplinas con una alta demanda de traducción.
- Son especialidades de traducción que se trabajan durante la titulación.
- Entrelaza el componente práctico con nociones teóricas que son vitales para el estudio de la lengua en un nivel avanzado superior.

Esta clasificación, pese a ser una de las más recurrentes hasta la fecha, presenta ciertos problemas sistemáticos. Según Dudley-Evans y Jo St. John (1998: 6), el uso de árboles en la clasificación del ESP reduce el espectro temático de esta disciplina y no permite vislumbrar el grado de solapamiento que ésta guarda con el inglés general. Por otro lado, en cuanto a esta investigación concierne, hay que destacar que esta clasificación es insuficiente si el objetivo principal es la enseñanza de la lengua para futuros traductores e intérpretes. Estos profesionales con frecuencia han de hacer frente a un abanico muy amplio de tipologías textuales y especialidades temáticas, por lo que esta propuesta resulta deficiente para un curso de inglés con fines traductológicos. La Traductología es un campo interdisciplinar, por lo que cualquier propuesta de clasificación temática debe permanecer abierta a nuevas áreas de especialización.

El ámbito de estudio de la Traductología es vastísimo, introduciéndose en campos que necesitan de muchas disciplinas: estudios históricos, sociológicos, antropológicos, cinematográficos, de crítica literaria... (Hurtado, 1999a: 10).

Fuentes Luque (2000: 145) también incide en este hecho al afirmar que «campos de la traducción hay muchos, casi tantos como aventureros de la profesión». Desde el campo de la Interpretación la realidad profesional también apunta en una misma dirección:

En efecto, el intérprete que se desenvuelve en el mercado libre - el intérprete *freelance* - se enfrenta a una inmensa y a veces abrumadora diversidad de especialidades temáticas de todos los campos del saber, que pueden llevarle a interpretar en un congreso de cirugía un día y en una reunión de banqueros al día siguiente. (Abril Martí *et al.*, 2000: 171).

Esta realidad se da sobre todo en los primeros años de inserción laboral cuando los estudiantes realizan sus primeros encargos como traductores e intérpretes profesionales. Aunque lo más recomendable es la especialización en una rama de conocimiento para así reducir la gran diversidad temática existente, en los primeros años muchos estudiantes no suelen tener la oportunidad de iniciarse profesionalmente en un área de conocimiento de su agrado o de la cual posean conocimientos. Por esta razón, creemos que en las asignaturas de lengua extranjera los estudiantes deberían familiarizarse, entre otras cosas, con un gran abanico de vocabulario, tanto general como específico, de diversas ramas del saber. Así pues, el hecho de enmarcar las asignaturas de inglés dentro del ESP no se debe tanto a la clasificación de áreas de

conocimiento que esta disciplina ha ofrecido hasta ahora, sino más bien a cubrir unos objetivos y unas necesidades que doten a los alumnos en la lengua extranjera de conocimientos y herramientas que les ayuden a llevar a cabo actividades profesionales de traducción e interpretación. Dicho en otras palabras, lo que nos ha llevado a ubicar esta enseñanza dentro del marco del ESP es la especificidad que esta disciplina ofrece en la enseñanza de inglés, la cual viene determinada por las necesidades específicas del estudiantado en la lengua extranjera.

2.1.2. Diferencias entre el ESP y el inglés general

Pese a los escasos estudios realizados hasta la fecha, sí que parece haber consenso al considerar la enseñanza de lenguas para traductores e intérpretes diferente a la enseñanza de lenguas extranjeras con fines generales. Almagro (2001: 39-44), en el caso del inglés, establece las siguientes diferencias entre un inglés general y un inglés con fines específicos, las cuales exponemos en el siguiente cuadro sinóptico a raíz de sus propias conclusiones².

² Aunque esta autora no habla específicamente de un inglés para traductores e intérpretes, consideramos que las características que propone para el ESP definen muy bien la enseñanza de lenguas con fines traductológicos.

Tabla 2.1. Diferencias entre el ESP y el inglés general (Almagro, 2001)

ESP	Inglés general
El ESP permite centrar el estudio de la lengua en las necesidades de los estudiantes.	En el inglés general se estudia la lengua para desenvolverse en la comunicación diaria.
La lengua no es un fin en sí mismo.	La lengua es un fin en sí mismo.
El alumno es más importante que la competencia lingüística.	La competencia lingüística suele primar en las clases.
Los estudiantes son adultos y aprenden la lengua con fines profesionales. Además, ya suelen poseer un conocimiento intermedio de la lengua inglesa.	Está orientada a estudiantes de cualquier edad y no tienen por qué poseer conocimientos previos.
La motivación suele ser mayor, ya que se trata de una necesidad profesional.	La motivación suele ser menor.
Puede existir un desequilibrio entre la madurez cognitiva del alumno y su competencia lingüística en inglés, siendo la segunda un requisito.	El aprendizaje suele ser más progresivo y no hay requisitos de acceso.
Hay una conexión entre el contexto educativo y el contexto laboral.	No hay un contexto específico ³ .
La enseñanza se lleva a cabo teniendo en cuenta el contexto educativo y la situación término de cada curso.	Se trata de una «enseñanza invernadero» ⁴ .
El análisis de necesidades se lleva a cabo teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos en contextos profesionales.	Las necesidades formativas obedecen a parámetros más generales que permitan al alumno desenvolverse en la sociedad actual.
Existe la posibilidad de centrarse en una o determinadas destrezas.	Suelen trabajarse las cuatro destrezas de forma equiparable.
Existe muy poco tiempo.	Hay más tiempo.
El profesor ha de estar familiarizado con el área de especialización.	No se necesita ninguna especialización.
Es imprescindible que el profesor actúe conjuntamente con un experto en la materia.	El profesor puede actuar por cuenta ajena.
El profesor ha de tener versatilidad para cambiar la programación a última hora.	No suele variarse la programación.
Capacidad de crear materiales didácticos que respondan a las necesidades de los estudiantes.	Existe una gran cantidad de material didáctico.
Los alumnos colaboran con el profesor en temas relativos a su área de especialización.	El alumno no suele tener un papel tan comunicativo en este sentido.
Existe heterogeneidad en el nivel de competencia lingüística y especialización.	No tiene por qué haber heterogeneidad lingüística entre los estudiantes.
El número de alumnos por aula suele ser reducido (excepto en la enseñanza universitaria ⁵).	Hay un mayor número de alumnos por clase.

³ La autora se refiere a esta falta de contexto como TENOR (Teaching English for No Obvious Reason).

⁴ Término empleado por la propia autora.

⁵ Además, esta autora afirma que en la universidad española el profesor de ESP no suele tener una formación previa, lo cual considera una condición necesaria para desempeñar este tipo de docencia con éxito.

Mediante este cuadro comparativo, observamos que la enseñanza de inglés para traductores e intérpretes guarda un mayor grado de relación con el ESP que con el inglés general. Sin embargo, ciertas de las características del ESP no pueden aplicarse a la formación de traductores por presentar unas particularidades más bien propias de las subramas de ESP propuestas hasta la fecha⁶. En concreto, las características que bajo nuestro punto de vista no pueden aplicarse a la enseñanza de inglés con fines traductológicos son aquellas que tratan el ESP como un área única de conocimiento temático:

- El profesor ha de estar familiarizado con el área de especialización.

El traductor abarca un abanico muy amplio de campos temáticos, por lo que resulta inviable centrarse en una determinada área de conocimiento.

- Es imprescindible que el profesor actúe conjuntamente con un experto en la materia.

Las facultades de Traducción e Interpretación no suelen contar con personal especializado en disciplinas que no se relacionen directamente con los estudios lingüísticos y culturales.

- El profesor ha de tener versatilidad para cambiar la programación a última hora.

El alumno no precisa de todos los conocimientos de manera inmediata para poder desempeñar su labor profesional. Además, hay que tener en cuenta que, por regla general, las asignaturas de idioma suelen ser anteriores a las materias de traducción e interpretación, a excepción de las asignaturas *Traducción general directa B-A* o *Traducción general inversa A-B*. Es más, el EEES no permite mucha flexibilidad a la hora de modificar las programaciones. Éstas suelen ser más bien rígidas e inamovibles. También, en esta nueva realidad educativa se habla de coordinación horizontal (entre el profesorado que imparta una misma asignatura en el mismo curso), vertical (entre el profesorado que imparta una misma asignatura en cursos distintos) y transversal (entre asignaturas diferentes).

- Los alumnos colaboran con el profesor en temas relativos a su área de especialización.

⁶ Hay que tener en cuenta que pese a que diversos autores han defendido la inclusión de la enseñanza de lenguas para traductores e intérpretes dentro del ESP, hasta el momento actual ningún autor ha establecido una subrama dentro de las clasificaciones existentes en ESP que enmarque el tipo de enseñanza que defendemos en esta tesis.

La mayoría de estudiantes procede de Bachillerato, por lo que no presentan un perfil de preespecialista. No obstante, el proceso de convergencia educativa en el que nos encontramos, tras la incorporación de los nuevos planes europeos de enseñanzas universitarias, implica un cambio significativo en los roles desempeñados por los profesores y los estudiantes. Estos segundos tienen que adoptar una actitud mucho más activa y participativa que permita la adquisición de las competencias y destrezas que determinen su proceso formativo y les permita adaptarse a las nuevas exigencias impuestas por la sociedad del siglo XXI. En el marco del EEES es un hecho la introducción de nuevas metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje que, por una parte, prioricen la participación del alumnado en este proceso y, por otra, establezcan una relación diferente entre docentes y discentes (Marqués, 2000; Salomón, 2002).

2.1.3. Necesidad de una catalogación más amplia y específica

Uno de los principales problemas que el ESP presenta para la enseñanza de inglés con fines traductológicos es, como ya hemos apuntado, su limitación a la hora de clasificar las distintas ramas de especialidad. Según el esquema de Dudley-Evans y Jo St. John anteriormente presentado, el ESP generalmente suele dividirse en cuatro subramas académicas de conocimiento: inglés para la ciencia y la tecnología, inglés para la medicina, inglés con fines legales e inglés para el comercio, las finanzas y la economía. Estas cuatro diversificaciones deben adoptar una importancia notable en las clases de lengua extranjera para traductores por el gran volumen de traducción que requieren. Sin embargo, no consideramos apropiado invertir la totalidad de los créditos disponibles única y exclusivamente en estas ramas del conocimiento. La lengua inglesa es muy rica en vocabulario y si el objetivo es alcanzar un conocimiento profundo de la misma, no podemos seccionarla y limitarla a un único y reducido conjunto de especialidades.

Partiendo de esta base, consideramos que es necesario ampliar dicha clasificación. Para ello, tomaremos como punto de partida la clasificación de los campos de Ciencia y Tecnología propuesta por la Comisión Internacional de Ciencia y Tecnología y la

Nomenclatura Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)⁷.

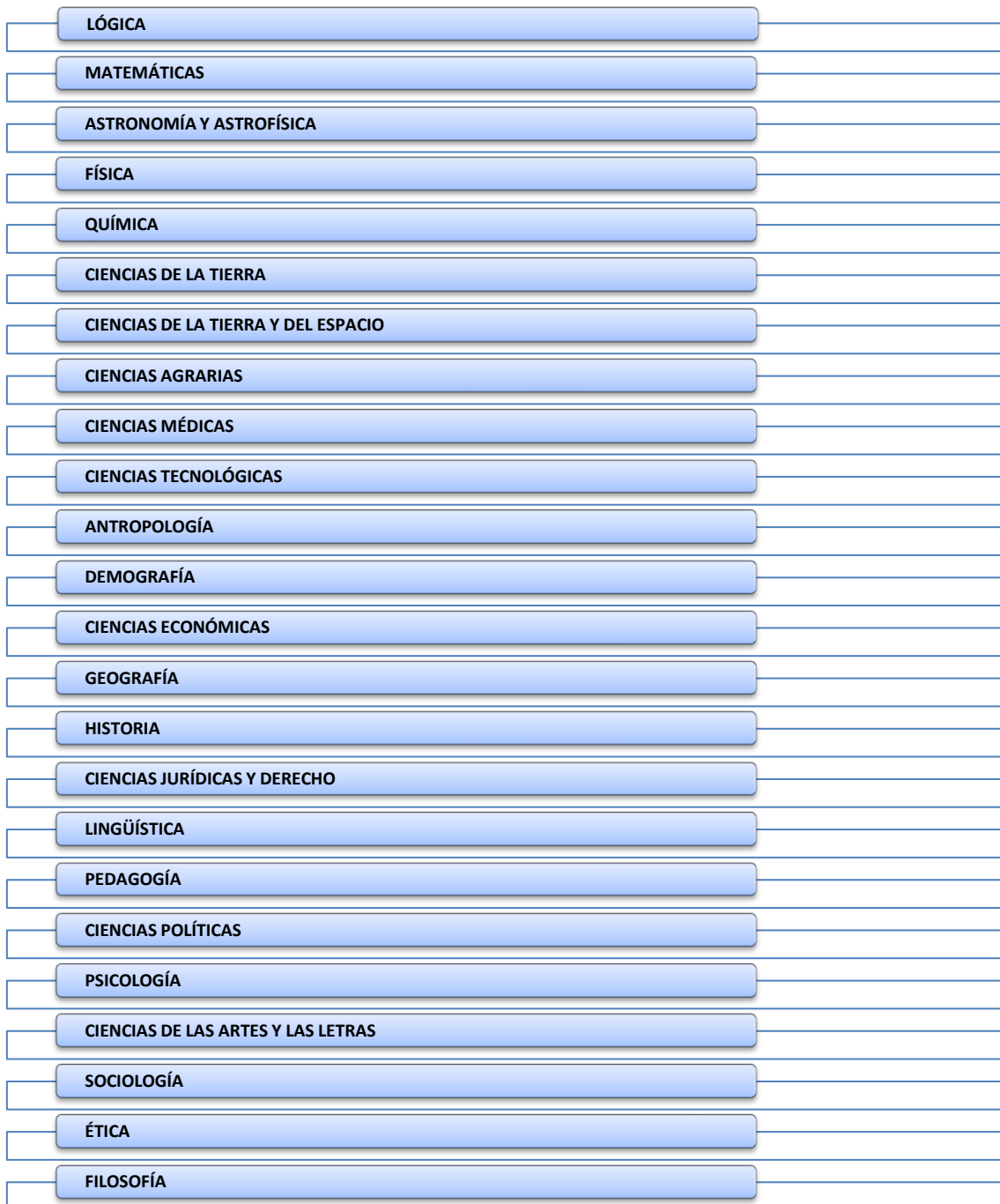


Fig. 2.3. Clasificación de los campos de Ciencia y Tecnología y Nomenclatura Internacional de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

⁷ Esta propuesta de clasificación ha sido empleada por otros autores. Véase Gallardo San Salvador (1996).

Se trata de una clasificación amplia y, por consiguiente, un tanto difícil de incluir en los programas de inglés para traductores debido a la limitación del número de créditos dedicados a la lengua extranjera y a la falta de recursos didácticos que incluyan, al menos, parte de estos contenidos. Además, la agrupación de los contenidos léxicos por áreas de especialización también podría ser un problema. Dentro de la enseñanza de inglés general, los contenidos suelen seccionarse según diferentes ámbitos temáticos. De esta manera, se consigue limitar el vocabulario, por lo que el proceso de adquisición tiene lugar mediante la repetición de los elementos léxicos en las diferentes actividades pedagógicas que se realizan. En el caso del inglés para traductores, consideramos que una agrupación exclusiva del léxico por campos temáticos no es aconsejable, ya que se descartaría la posibilidad de trabajar con textos híbridos. Asimismo, el texto es un ente global y no solo nos interesan los elementos léxicos específicos del ámbito de especialidad que trate, sino todos y cada uno de los elementos que contenga. En una línea similar apuntan Burbat y Möller (2003) al emplear el método *collage* en sus clases de Lengua C Alemán. Se trata de un método que une de forma aleatoria elementos que generalmente proceden de textos de diversa índole y que finalmente conforman un todo.

Por estas razones, esta clasificación de la UNESCO que hemos presentado debe servir más bien como una guía para establecer prioridades a la hora de seleccionar o elaborar los materiales didácticos según los diferentes ámbitos de especialización. Gallardo (1996: 151), con el fin de reducir el amplio espectro temático existente, afirma que los criterios de selección deberían depender de los siguientes parámetros:

- El mercado de trabajo, el cual variará según la ubicación del centro universitario.
- La especialización del profesor.
- Las asignaturas de diferentes campos temáticos que pueda ofertar la universidad.
- La colaboración con especialistas de diferentes disciplinas.
- La disponibilidad de consulta con otros especialistas.
- La lengua madre según el campo de especialidad. Hay ciertas disciplinas que utilizan básicamente el inglés como lengua vehicular, por lo que no sería práctico trabajar ese determinado ámbito desde otra lengua extranjera.

Esta autora presenta unos criterios muy válidos para limitar el gran abanico temático en el que un traductor puede verse inmerso. Ahora bien, resultaría poco práctico catalogar la clasificación de la UNESCO como un conjunto de subramas

añadidas a las cuatro ya propuestas en *English for Academic Purposes* en el esquema de Dudley -Evans y Jo St. John por ser excesivamente amplia y presentar disciplinas que podrían incluirse dentro de un mismo grupo, a saber, filosofía y ética, física y química, etc. Además, consideramos que la ubicación de cualquier disciplina al nivel de estas cuatro subramas ya consolidadas no necesariamente contemplaría uno de los elementos principales de la formación de lenguas extranjeras para traductores e intérpretes: trabajar la lengua de manera que se desarrollen las aptitudes traductológicas en los estudiantes conforme a una competencia traductora. Nord (2005: 85) define esta competencia traductora como «la capacidad de gestionar conocimientos y aplicarlos a la solución de determinados problemas, junto con una alta sensibilidad para posibles diferencias interculturales, tanto lingüísticas como extralingüísticas, dando por supuesto la competencia lingüística en ambas lenguas implicadas en la traducción». Por esta razón, dentro de la rama de *English for Academic Purposes* del esquema presentado por estos dos autores, incluimos una quinta subrama denominada *English for Translation Purposes*, o Inglés con fines traductológicos.

De esta manera, la metodología específica de las materias de lengua extranjera dentro del marco disciplinar de los estudios de Traducción e Interpretación es mucho más evidente, hecho que como hemos podido observar en el punto anterior, se refleja en gran medida en los nuevos planes de estudio del grado. El inglés con fines traductológicos adopta una metodología específica que se diferencia incluso de las otras cuatro ramas de especialidad ya incluidas en la disciplina y del inglés general. En nuestra opinión, los contenidos de las diferentes ramas del saber, bien sea la clasificación según la UNESCO o cualquier otra propuesta, debe incluirse dentro de la subrama que hemos denominado *English for Translation Purposes*, ya que los contenidos temáticos siempre deben, por un lado, centrarse en las necesidades concretas de los estudiantes y, por otro, supeditarse a una metodología específica.

Berenguer (1996, 1997) establece una división similar, aunque con un planteamiento diferente.

L'ensenyament de segones llengües per a traductors s'inclou, des del meu punt de vista, en dos camps d'estudi diferents: (1) en el camp de l'ensenyament de llengües estrangeres per a fins específics i (2) en el camp de la traducció. (Berenguer, 1997: 28).

A la hora de incluir la enseñanza de lenguas para traductores dentro de la Traductología, esta autora toma como referencia el modelo de Holmes, el cual presentamos a continuación.

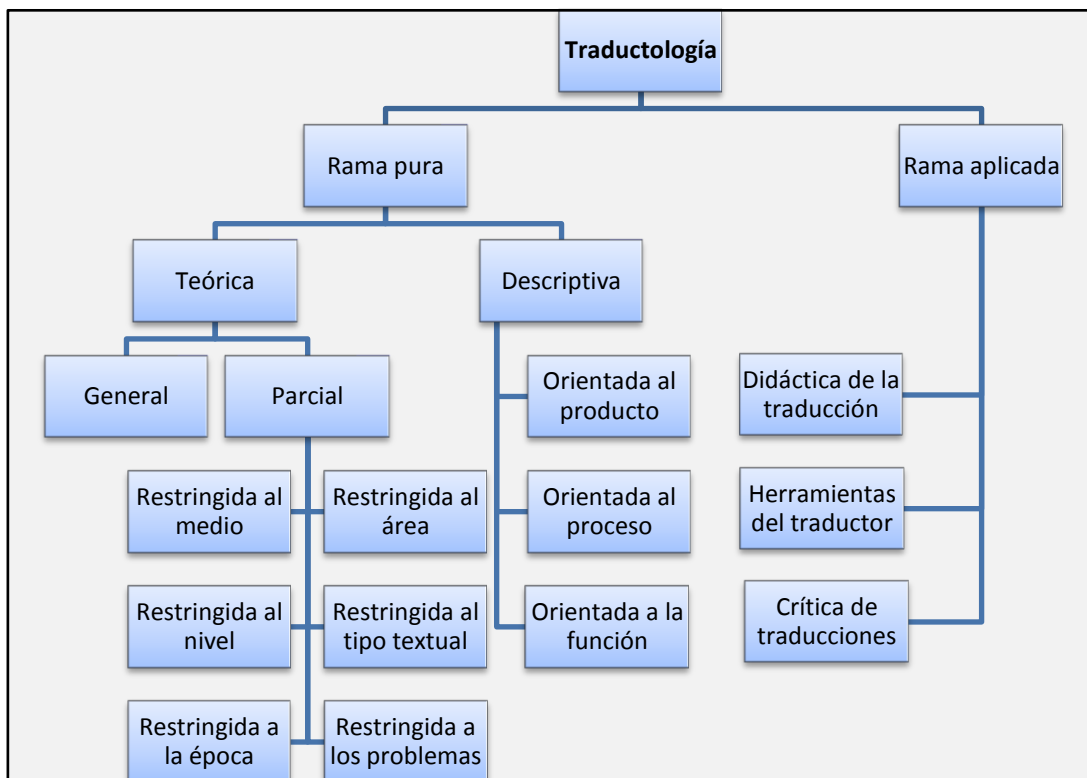


Fig. 2.4. Ámbito de estudio de la Traductología (Holmes, 1988)

Según esta autora, la didáctica de lenguas para traductores debería incorporarse dentro de la rama de estudios aplicados (Berenguer, 1996). En esta propuesta, también vemos una clara especificidad en la metodología de este tipo de enseñanza. En realidad, nuestra propuesta guarda una estrecha relación con la de esta autora, aunque en nuestro caso hemos considerado más oportuno establecer una rama específica dentro del ESP ya que, aunque esta disciplina vela por las necesidades de los estudiantes, no establece una metodología que resulte útil para la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de la titulación de Traducción e Interpretación. De ahí que, en nuestra propuesta, las especialidades temáticas pasan, en primer lugar, por un primer filtro denominado *English for Academic Purposes* ya establecido de forma indirecta en el esquema de Dudley-Evans y Jo St. John, el cual establece unas necesidades lingüísticas basadas en la futura profesión de los estudiantes y, en segundo lugar, por un segundo filtro que hemos denominado *English for Translation Purposes*, que determina una metodología propia basada en el fomento de la competencia traductora. En las clasificaciones

existentes del ESP solo se hace referencia a las necesidades específicas de los estudiantes, pero no a la metodología. De ahí que consideremos necesaria la inclusión de este segundo filtro. De esta manera, el esquema presentado por estos dos autores quedaría de la siguiente forma al incluir una rama específica a este tipo de enseñanza.

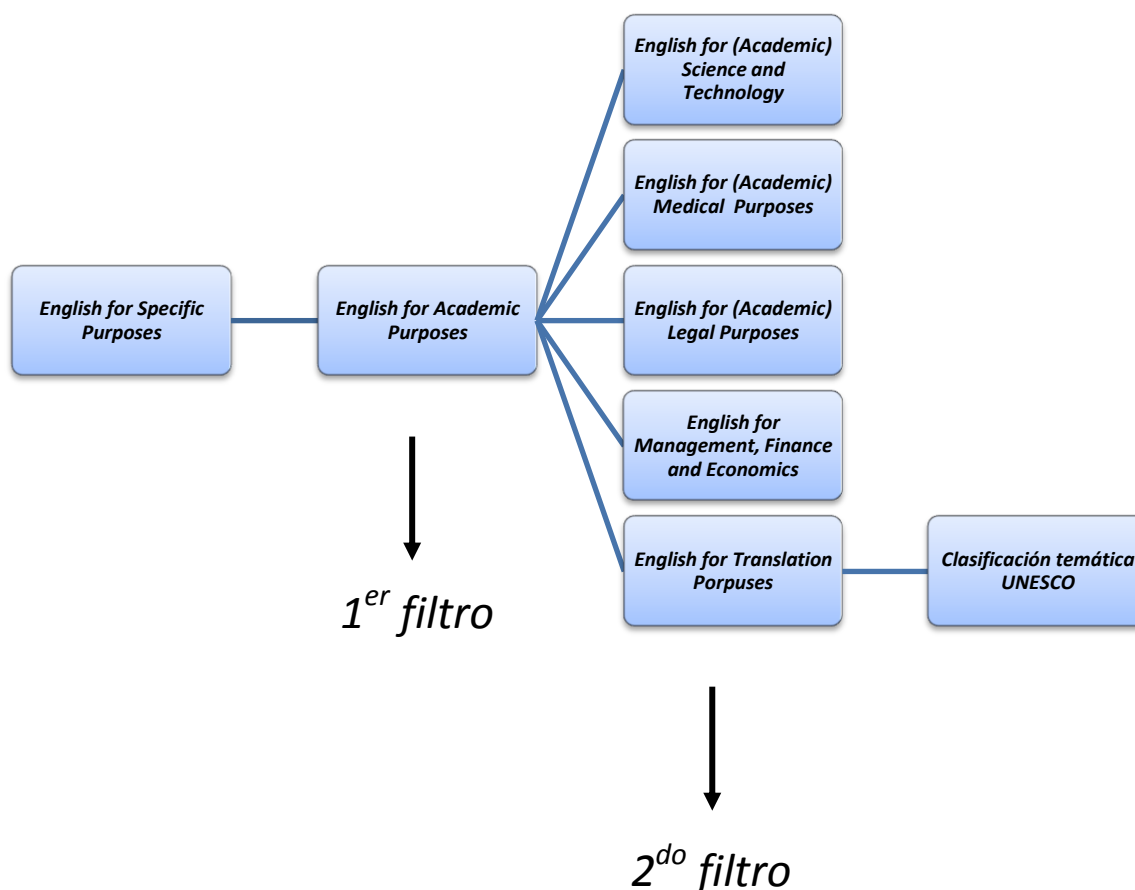


Fig. 2.5. Filtros en la clasificación del ESP

2.2. Inglés para Estudios Ingleses vs. Inglés para Traducción e Interpretación

Un aspecto que parece inquietar a los docentes de lengua inglesa en las titulaciones de Estudios Ingleses y de Traducción e Interpretación es en qué se distinguen las asignaturas de lengua, si las clases deben impartirse del mismo modo o si en cada una de ellas se utiliza una metodología distinta. Obviamente, ambas titulaciones contemplan entre sus objetivos principales formar profesionales con conocimientos exhaustivos en sus respectivas lenguas. Ahora bien, no cabe duda de que en los estudios de Traducción e Interpretación «el tractament de la llengua és diferent al que es fa en els

estudis filològics o lingüístics» (Berenguer, 1997: 449). Estas diferencias, las cuales afectan sobre todo a los objetivos y contenidos de los cursos, vienen marcadas por la naturaleza de la profesión y, por esta razón, han de tenerse en cuenta. Estas necesidades específicas deben establecerse atendiendo a dos parámetros básicos: las necesidades de los alumnos y los objetivos de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, Hernández Guerra y Cruz García (2009) ponen de manifiesto cuál es, en realidad, la situación actual del inglés en ambas titulaciones:

La enseñanza de lengua extranjera en las facultades de Filología Inglesa y de Traducción e Interpretación no siempre contempla esos rasgos definitorios a pesar de que los objetivos globales de ambas titulaciones difieren entre sí. Esto queda patente en el hecho de que tradicionalmente la enseñanza de lenguas extranjeras en las facultades de Traducción e Interpretación ha adoptado una metodología que, en ocasiones, no presenta grandes diferencias respecto a la metodología empleada en las facultades de Filología, centrando su atención en la comunicación oral y escrita en contextos generales. No obstante, en los últimos años ha surgido un interés creciente por la especificidad del alumnado de la titulación de Traducción e Interpretación y, consecuentemente, por la definición de una metodología adecuada a sus necesidades formativas, basadas en las circunstancias reales en torno al mercado laboral de la traducción y la interpretación. (Hernández Guerra y Cruz García, 2009: 17).

En ambas titulaciones se busca que los estudiantes sean capaces de desenvolverse lingüísticamente en situaciones cotidianas (Cruz García, 2006: 525-526), pero, más concretamente, en el caso de los estudios de Traducción e Interpretación no suelen tenerse en cuenta las necesidades lingüísticas imperantes de los alumnos.

Soriano (2004) apunta en una línea similar al hacer la siguiente reflexión:

Pensamos que la enseñanza de lenguas en la formación de traductores es un escenario en el que se puede comenzar a introducir a los estudiantes en el desarrollo de ciertas competencias traductoras. Esto, sin duda alguna, ya constituye una diferencia con respecto a la didáctica tradicional de lenguas orientada a otros colectivos. Igualmente, pensamos que se hace necesario este uso en aquellas instituciones en las que la iniciación a la traducción tiene lugar después de uno o varios cursos de iniciación o perfeccionamiento en una lengua extranjera. ¿Por qué no aprovechar esos cursos previos y comenzar a introducir a los estudiantes en el desarrollo de ciertas competencias traductoras? (Soriano, 2004).

En esta última cita, Soriano hace referencia a uno de los rasgos definitorios de este tipo de formación: la enseñanza de lengua para traductores e intérpretes debe centrarse en el desarrollo de la competencia traductora. Éste será, así pues, el principio del cual debe partir cualquier curso de lengua para este colectivo de estudiantes.

2.2.1. Rasgos distintivos de la enseñanza

En nuestra opinión, las características básicas que deben aplicarse a la enseñanza del inglés para traductores e intérpretes y no necesariamente para los filólogos son las siguientes:

2.2.1.1. El fomento de la competencia traductora

La competencia traductora debe desarrollarse tomando como eje central la competencia de transferencia. Los alumnos del grado de Traducción e Interpretación deben poseer gran agilidad en el paso de un código lingüístico a otro. En los planes de estudio del nuevo grado encontramos asignaturas de interpretación, tanto consecutiva como simultánea⁸. En estas modalidades, los profesionales trabajan en tiempo real y el cambio de código lingüístico debe efectuarse a gran velocidad, por lo que no suele haber tiempo para la reflexión. Por otra parte, en la traducción el tiempo es limitado. No se suele contar con un amplio margen temporal para realizar las traducciones. Si a esto le añadimos que se trata de traducción especializada y existe una exigencia y necesidad de documentación por parte del traductor, el tiempo se limita todavía más. En el grado de Estudios Ingleses, las asignaturas no exigen un desarrollo de la competencia de transferencia. Se espera que el alumno sea capaz de producir y entender, pero al trabajar únicamente con el idioma extranjero, esta competencia queda anulada.

2.2.1.2. El estudio de la lengua desde la contrastividad

La traducción y la interpretación requieren un trabajo simultáneo con dos códigos lingüísticos diferentes, los cuales, por regla general, corresponden a una lengua

⁸ A excepción de la Universidad de Nebrija, en cuyo plan de estudios no se contempla ninguna materia de Interpretación, o la Universitat de València, donde solo hay dos materias generales de interpretación: *Tècniques i practiques d'interpretació anglés 1 y 2/español-català* y cuyo objetivo principal es el desarrollo de la traducción a la vista.

extranjera y a la lengua materna del estudiante. Al trabajar con dos, o incluso, diversos códigos lingüísticos, se producen interferencias lingüísticas que causan problemas en la fase de producción. En el caso de Estudios Ingleses, al trabajar únicamente con un código lingüístico, es decir, con la lengua extranjera, el riesgo de hacer calcos de tipo léxico, semántico o sintáctico es menor⁹. En los estudios de Traducción e Interpretación, el texto meta prima sobre todas las demás variantes. Tal y como afirman López Guix y Minett (1997: 21), «las posibles alteraciones de la lengua de llegada tienen que ser voluntarias, fruto de una elección estilística por su parte [por parte del traductor], no de la interferencia del sistema lingüístico de partida». Un texto repleto de sombras de otro idioma es una mala traducción y aunque en ocasiones encontremos asignaturas de traducción en las titulaciones de Estudios Ingleses, éstas suelen tener un fin pedagógico, es decir, el de perfeccionar la lengua extranjera, pero no profesional, como es el caso de los estudios de Traducción e Interpretación. En este punto, nos parece importante recalcar que esta contrastividad no debe entenderse como una mera comparación de reglas gramaticales como ocurre en el Método Gramática-Traducción, sino que su ámbito de actuación abarca desde el plano léxico, sintáctico, textual y sociocultural hasta las convenciones de escritura (Hurtado, 1996: 41). Debe, por lo tanto, basarse en el uso concreto de la lengua en situaciones comunicativas (Berenguer, 1996).

2.2.1.3. La metodología

La tipología de ejercicios que se emplea en las asignaturas de inglés para filólogos podría ser considerada para un curso de inglés con fines traductológicos, pero la manera de trabajar las actividades debería presentar grandes diferencias procedimentales. En la titulación de Estudios Ingleses, los estudiantes aprenderán la lengua tanto de forma interna como externa¹⁰. En los estudios de Traducción e Interpretación, sin embargo, la forma interna es la que más interesa. La finalidad de las asignaturas de lengua extranjera es que los estudiantes perfeccionen sus conocimientos en esa lengua, pero sin necesidad de profundizar en cuestiones puramente lingüísticas o históricas. Esta dicotomía está basada en la diferencia entre un conocimiento explícito, el cual es consciente y

⁹ Aunque la interferencia lingüística es inevitable incluso en sujetos bilingües, cabe destacar que en los estudios de Traducción e Interpretación es necesario erradicarla con la mayor brevedad posible puesto que su presencia en las traducciones merma la calidad de las mismas.

¹⁰ Por forma externa entiéndase el estudio de la lengua desde la fonética y la fonología, la sintaxis, la morfología, la semántica o el léxico. La forma interna, sin embargo, apela al desarrollo de la competencia comunicativa en esa lengua.

declarativo, y un conocimiento implícito, el cual es subconsciente y procedimental (Ellis, 2000: 184-185).

A pesar de que consideramos que la tipología de ejercicios de Estudios Ingleses podría aplicarse a los estudios de Traducción e Interpretación, cabe destacar que en las asignaturas de inglés en esta segunda titulación debería trabajarse con materiales reales y no graduados a un determinado nivel, es decir, trabajar la lengua mediante textos periodísticos, textos especializados, ponencias, etc., puede resultar muy útil para promover la subcompetencia comunicativa en la lengua extranjera que se incluye en los modelos de competencia traductora. De esta forma, el estudio de la lengua se lleva a cabo a través de tipologías textuales que los estudiantes traducirán en un futuro. No obstante, es probable que éstos presenten problemas lingüísticos al iniciar los estudios por no poseer un nivel de lengua suficiente como para trabajar con textos de esta índole. Esto crea una necesidad de incidir y profundizar en los aspectos lingüísticos, por lo que es muy difícil desarrollar tanto como se debiera otras competencias más específicas (López Roperó y Tabuenca, 2009: 123). Sin embargo, el nivel se puede graduar mediante el uso de una temática más general, sencilla y accesible, así como mediante el grado de exigencia en las cuatro destrezas comunicativas.

We consider the introduction of specialized, but simple, texts in the English classes important in the studies of translation, so that students or prospective translators do not only learn the language but are also exposed to its particular oral and written representations constituted by real text types. [...] We think that the ideal way to apply this foreign language to translation is to use a range of text types (specialized texts) from the beginning to teach English and train the students according to their subjects on specialized translation in subsequent years of their degree, as well as to their future as translation professionals in a market requiring, at the same time, a certain degree of specialization, on the one hand, and diversification, on the other (Cruz García y Mulligan, 2004).

Otros estudiosos (Berenguer, 1997; Brehm Cripps, 1997; Möller, 2000b; Hernández Guerra y Cruz García, 2009) también apuntan en una misma dirección al afirmar que el traductor trabaja con textos originados por un emisor que tienen lugar en un contexto determinado y que van dirigidos a una serie de receptores. Por este motivo, es necesario incidir en el conocimiento de tipologías textuales. En el grado de Estudios Ingleses, este conocimiento profundo de tipologías textuales no adquiere la misma

importancia, ya que no será determinante para el desarrollo profesional de los estudiantes.

Hernández Guerra y Cruz García (2009), en un estudio realizado en las asignaturas de inglés con estudiantes de Filología Inglesa y de Traducción e Interpretación, llegan a las siguientes conclusiones:

- En la clase de inglés con fines traductológicos el texto no se trabaja únicamente desde un punto de vista gramatical y léxico, sino que el contexto en el que aparece adquiere una importancia igualmente significativa.
- En la clase de inglés para traductores e intérpretes la preocupación central no radica en los planos morfo-sintáctico y léxico-semántico en sí, sino en cómo estos componentes son contextualizados y definidos dentro del texto.
- En la clase de inglés para filólogos se presta menos atención al análisis extratextual.

2.2.1.4. El mercado laboral.

Este apartado nos resulta un tanto complicado de perfilar, ya que, en realidad, muchas de las salidas profesionales de ambas titulaciones se solapan. Generalmente, el mercado laboral exigirá que los filólogos sean competentes en la lengua y que sean capaces de dar explicación a todos aquellos componentes que le dan forma. Esto se debe a que la titulación de Estudios Ingleses tiene entre sus metas finales la formación de docentes en lengua inglesa, por lo que se espera que este colectivo sea capaz de impartir una clase en este idioma y de transmitir conocimientos teóricos del mismo. En el caso de los traductores e intérpretes, el mercado laboral espera que posean una elevada competencia en sus lenguas de trabajo (tanto extranjeras como maternas) que les permita realizar traducciones e interpretaciones profesionales. En este sentido, Hurtado (1999a: 44) afirma que un traductor es un «usuario de las lenguas y no un especialista en lingüística». Mackenzie también incide en este aspecto:

The difference between language teaching for translators and for linguistics or, say, for language teachers, is that language is a tool for the translator rather than the object of study. The translator must be taught to use the tool skillfully and appropriately, which implies that teaching should concentrate on the use of language in communication rather than on the language itself (Mackenzie, 1998).

Sin embargo, como ya hemos mencionado, las salidas profesionales de ambas titulaciones se entremezclan con frecuencia y muchos filólogos acaban traduciendo y muchos traductores como docentes de lenguas extranjeras.

En definitiva, si el objetivo de un programa universitario es la formación de traductores profesionales, las asignaturas incluidas en los planes de estudio deberían favorecer el desarrollo de la competencia traductora (Beeby, 2003). Halliday (1987, citado en Beeby, 2003) establece la siguiente división tripartita a la hora de aprender una lengua:

- (i) Aprendizaje de la lengua: adquisición de reglas y convenciones apropiadas para la utilización de la lengua.
- (ii) Aprendizaje sobre la cultura y la civilización a través de la lengua.
- (iii) Aprendizaje sobre la lengua: reflexión y entendimiento del funcionamiento de la lengua.

En esta clasificación, los dos primeros sesgos son los que más interesan para este tipo de formación, mientras que en una clase de inglés para Estudios Ingleses, el tercer sesgo sería igual de importante que los dos anteriores.

Finalmente, no hay que perder de vista que un aspecto motivador para el alumnado es el percibir la relación entre aquello que aprende en las asignaturas y su futura profesión. Se trata, al fin y al cabo, de resaltar aspectos lingüísticos que tengan especial relevancia para la traducción (Oster, 2008c: 7) o, dicho en otras palabras, de aprender a utilizar la lengua profesionalmente, ya que ésta es una herramienta imprescindible para poder desarrollar su labor profesional (López Roper y Tabuenca, 2009).

2.3. Objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores

A continuación nos disponemos a analizar los objetivos propuestos por algunos investigadores e investigadoras en la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de la titulación de Traducción e Interpretación. Debido al escaso número de investigaciones llevadas a cabo en este campo hasta la fecha, consideraremos propuestas de objetivos tanto de la lengua B como de la lengua C, ya que ambas se equiparan en el mercado laboral. Esto se debe a que en este último no existe distinción alguna entre lenguas B y

lenguas C. Los traductores e intérpretes son considerados expertos en todas sus lenguas de trabajo, tanto maternas como extranjeras. Möller (2001b), sin embargo, propone una distinción entre los objetivos de ambas asignaturas en base a que:

- Muchos alumnos no poseen conocimientos previos en la lengua C en el momento de acceder a la carrera.
- No existe traducción o interpretación obligatoria inversa en la lengua C, por lo que la expresión escrita y oral no son tan importantes. La comprensión lectora es la que más ha de fomentarse, ya que los alumnos sí que han de enfrentarse de manera obligatoria a una asignatura de traducción directa C/A.
- Las condiciones docentes iniciales son muy diferentes a las de la lengua B, ya que el tiempo del que se dispone para enseñar la lengua C y para que los alumnos adquieran una competencia suficiente en ésta como para afrontar la primera asignatura de traducción C/A es limitado.

Esta autora, en su libro *Siglo XXI: ¿Innovamos? La enseñanza de una segunda lengua extranjera* propone una secuenciación para las asignaturas de lengua C partiendo del plan de estudios de la antigua licenciatura de Traducción e Interpretación de la UGR. En las asignaturas obligatorias del primer ciclo, se prepara al alumno básicamente en la comprensión escrita para que pueda hacer frente a la primera asignatura de traducción C/A. Posteriormente, en las asignaturas optativas de lengua C alemán del segundo ciclo, el esfuerzo se centra en desarrollar y potenciar las destrezas comunicativas. Bajo nuestro punto de vista, dedicar todo el tiempo única y exclusivamente a la destreza de comprensión escrita y dejar de lado el resto durante el primer ciclo no nos parece aconsejable. Además, nos mantenemos en la línea de Krashen (1988: 100) al afirmar que «teachers who are asked to focus on just one of the four skills or even two (oral versus written), complain that such divisions are artificial. They find it impossible to focus on just one skill and ignore the others». No cabe duda de que la comprensión escrita es la destreza que más ha de fomentarse en esta clase. Sin embargo, consideramos que el resto de destrezas también deberían trabajarse mínimamente porque:

- La lengua es una entidad holística. Las destrezas se complementan y una ayuda al desarrollo de la otra. Por ejemplo, la expresión escrita puede ser una buena herramienta para aumentar el vocabulario en los estudiantes.

- Pese a ser la comprensión lectora la primera necesidad lingüística en los planes de estudio, no es deseable que los estudiantes solo sean capaces de leer en su segunda lengua extranjera.
- Siempre puede darse prioridad a una o varias destrezas y examinar a los estudiantes de aquella o aquellas que consideremos más relevantes o necesarias. Es decir, consideramos que la metodología es la misma para todas las asignaturas de lenguas extranjeras, solo que, las necesidades lingüísticas de cada una de ellas, según se trate de lengua B o C, determinarán el tipo de evaluación, el nivel de exigencia y el grado en el que se trabajará cada una de las destrezas comunicativas.

Por otra parte, sí que coincidimos con la autora en que el tiempo es muy limitado y que es prácticamente imposible, pese a la voluntad de los docentes, enseñar la lengua profundamente. Además, esta situación se agrava cuando se trata de Lengua C Alemán, como es el caso de esta investigadora, ya que los docentes han de desempeñar la difícil labor de enseñar la lengua extranjera partiendo de una base de principiante y hacer que, en dos años, los alumnos estén lo suficientemente preparados como para poder entender textos a la perfección y poder traducirlos. Esta realidad, sin embargo, suele cambiar cuando se trata, por ejemplo, de Lengua C Francés porque, al tratarse de una lengua románica, la proximidad con el español es mayor y conseguir una competencia pasiva en ésta no resulta una tarea tan compleja.

Una posible solución sería, al igual que en la lengua B, exigir conocimientos en la lengua C en el momento de acceder a los estudios, aunque el nivel de exigencia sea inferior al de la lengua B. Este hecho ya es una realidad, por ejemplo, en la UV, donde se exige un nivel intermedio (aproximadamente un B1 según el MCER) en la lengua C para poder cursar la primera asignatura de lengua. La UAX también exige un nivel A2 para la segunda lengua extranjera. Otra solución que podría aplicarse a la lengua C es la propuesta de la ULPGC en el caso de la Lengua B Inglés. Esta universidad ofrece a los estudiantes con un nivel de inglés inferior la posibilidad de realizar de forma opcional un curso intensivo de 30 horas para paliar sus lagunas lingüísticas. Aunque algunos de los estudiantes proceden de centros bilingües, en el primer curso éstos suelen presentar niveles de lengua muy dispares, sobre todo en cuanto a la competencia oral y escrita se refiere (Cruz García y Adams, 2008: 306), por lo que resulta casi imposible encontrarse con grupos uniformes en términos lingüísticos.

Como podrá comprobarse a continuación, las propuestas de los diferentes autores suelen solaparse en gran medida, independientemente de si están pensadas para la lengua B o la lengua C. Finalmente, tras una revisión de las principales propuestas, elaboraremos la nuestra propia con un énfasis especial en la docencia de la lengua inglesa.

2.3.1. Objetivos según Berenguer (1997)

Berenguer (1997) establece los siguientes seis objetivos básicos para la enseñanza del alemán:

- **Objetivo 1: Desarrollar la comprensión lectora y analizar el texto desde el punto de vista de la traducción.**

Tanto el traductor como el intérprete han de poseer conocimientos en diferentes campos temáticos. Esta heterogeneidad temática es lo que dificulta la determinación de un marco teórico en el cual se pueda desarrollar la capacidad lectora del alumno. Por este motivo, inicialmente es conveniente familiarizar al estudiante con textos generales y, en lo sucesivo, con textos especializados. Por otra parte, hay que evitar la lectura mecánica de las palabras. Se trata de entender el texto como un ente global que adquiere sentido y significado por la suma de todos sus elementos.

- **Objetivo 2: Desarrollar la competencia discursiva.**

Los alumnos han de ser capaces de reconocer diferentes tipos de textos, sus funciones, estructura y marcas textuales. Además, llevarán a cabo un proceso de desverbalización¹¹ para poder entender plenamente el sentido de los mismos y poder llegar más allá de lo que las palabras muestran. Se trata, al fin y al cabo, de hacer un análisis del texto que pueda ser útil para, posteriormente, realizar una actividad de traducción.

- **Objetivo 3: Estudiar la lengua desde la contrastividad.**

Conviene enseñar la segunda lengua desde la primera, ya que permite sistematizar las dificultades más usuales de comprensión y uso de la lengua y tratarlas con especial atención. En este análisis contrastivo se debería enfocar la

¹¹ Término acuñado por Seleskovitch y Lederer (1984).

contrastividad de una manera dinámica a partir del texto. No debe entenderse como una comparación estática de reglas y sistemas gramaticales, es decir, no debe limitarse a confrontar dos sistemas lingüísticos. Más bien tendría que basarse en el uso concreto de la lengua en distintas situaciones comunicativas.

- **Objetivo 4: Desarrollar la competencia cultural.**

La lengua y la cultura deben tratarse de forma conjunta. No tiene sentido enseñar la lengua sin tener en cuenta el componente cultural.

- **Objetivo 5: Sensibilizar al alumno con la actividad traductora.**

Se trata de 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.

- **Objetivo 6: Preparar al alumno para el uso de diccionarios y otras obras de consulta.**

Familiarizar a los alumnos con gramáticas, diccionarios bilingües y monolingües, enciclopedias, manuales de estilo, diccionarios especializados, diccionarios de sinónimos y antónimos, de frases hechas, etimológicos, de argot, etc.

2.3.2. Objetivos según Brehm Cripps y Hurtado (1999)

Brehm Cripps y Hurtado (1999) afirman que el propósito de la enseñanza de inglés como lengua extranjera es el de afianzar y perfeccionar los conocimientos previos de la lengua que los estudiantes ya poseen en el momento de acceder a los estudios. A partir de estos conocimientos, se busca construir otros nuevos que les ayuden a ser más competentes. Así pues, estas autoras presentan un total de seis objetivos generales y veintidós objetivos específicos partiendo de las cuatro destrezas comunicativas: comprensión lectora y oral y expresión oral y escrita, así como de otras disciplinas afines como la lingüística, la sociolingüística y la documentación.

- **Objetivo 1: Desarrollar la comprensión lectora.**

El estudiante ha de ser capaz de:

1. Adquirir estrategias de lectura.
 - a) El estudiante 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.
 - b) Activar los conocimientos extralingüísticos. Aquí se incluyen tanto conocimientos de tipo temático como cultural que ayuden a la comprensión de los textos.
 - c) 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.
2. Identificar y comprender el funcionamiento de los mecanismos que contribuyen a la coherencia y la cohesión.
3. Identificar y distinguir el funcionamiento de distintos tipos y géneros textuales.
4. Identificar e interpretar los rasgos pragmáticos y semióticos de un texto.
5. Identificar variaciones lingüísticas relacionadas con el uso y con el usuario.
6. Desarrollar un espíritu crítico ante los textos.

- **Objetivo 2: Entrenar en la expresión escrita.**

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

9. Producir textos de distintos tipos y géneros.
 10. Producir textos de distintos campos, modos y tonos.
- **Objetivo 3: Entrenar en el uso oral.**
 11. Comprender distintos acentos (regionales y sociales).
 12. Comprender diversos tipos y géneros de discurso oral.
 13. Pronunciar y entonar correctamente, así como expresar las ideas con claridad.
 14. Desarrollar estrategias comunicativas.
 - **Objetivo 4: Desarrollar los conocimientos lingüísticos incidiendo en la contrastividad.**
 15. Desarrollar conocimientos sobre las convenciones de escritura.
 16. Desarrollar conocimientos léxicos contrastivos.
 - a) Falsos amigos.
 - b) Juegos de palabras.
 - c) Expresiones idiomáticas.
 - d) Abreviaturas y siglas de uso frecuente
 - e) Terminología de campos de especialidad.
 - f) Sinónimos (diferencias de registro, estilo y connotación).
 - g) Tratamiento de no equivalencias en la lengua materna.
 17. Desarrollar conocimientos gramaticales contrastivos.
 - a) Evitar calcos.
 - b) Entender el uso de estructuras sin equivalencia en la lengua materna.
 - c) Uso correcto de los mecanismos de coherencia y cohesión.
 - d) Conocimientos de las convenciones gramaticales propias de los lenguajes de especialidad.
 - **Objetivo 5: Ampliar los conocimientos socioculturales.**
 18. Consolidar los conocimientos básicos de la cultura asociada con la lengua extranjera.
 19. Familiarizarse con conceptos relacionados con el arte, la historia, la política, la economía, el sistema jurídico, etc.

- **Objetivo 6: Familiarizarse con el uso de fuentes de documentación.**

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

2.3.3. Objetivos según Möller (2001b)

Esta autora se refiere a los objetivos de aprendizaje como líneas generales de docencia. Presentamos a continuación su propuesta para que los estudiantes alcancen un nivel de lengua adecuado antes de cursar su primera asignatura de traducción general directa C/A Alemán-Español. También consideraremos estrategias de implementación de las distintas competencias.

- **Objetivo 1: Desarrollar la autonomía del alumno.**

En primer lugar, es importante remarcar que nos encontramos ante un mercado laboral en constante cambio. Cada rama del saber crea nuevos términos léxicos para dar nombre a nuevas realidades. Por otra parte, la universidad no puede proveer a los estudiantes de todos los conocimientos existentes. Es necesario que el estudiante sea capaz de dirigir y controlar su propio aprendizaje. Todo esto se podría traducir en «aprender a aprender» y el éxito de este aprendizaje dependerá de la capacidad de análisis, planificación, reflexión y evaluación.

- **Objetivo 2: Utilización de la lengua materna.**

El uso de la lengua materna no debería estar reñido con nuestra enseñanza porque la traducción es el fin al que nos dirigimos. Esto no exime la utilización activa de la lengua extranjera en el aula. Ahora bien, el uso de la lengua materna no debería determinar la metodología del curso. Ésta debe utilizarse

preferiblemente para explicar determinados fenómenos de la lengua y asegurar la comprensión de los textos y palabras concretas. En el caso de la lengua C, en la cual se parte de un nivel inicial y de la cual muchos estudiantes no poseen conocimientos previos, el uso de la lengua materna será mayor al principio de la formación. De forma paulatina, dicho uso se reducirá hasta que la lengua extranjera sea la lengua de comunicación en el aula. De esta forma, se empezará a fomentar la comprensión oral, la cual se potenciará, junto con la expresión oral y escrita, en asignaturas optativas de lengua C en cursos superiores.

- **Objetivo 3: Aspectos contrastivos.**

Esta autora afirma que la contrastividad debería entenderse más bien como un enfoque en la enseñanza de la lengua que como un objetivo en sí. Dicha contrastividad debe darse, siguiendo la distinción saussureana, en el nivel de la *parole* y no de la *langue*. Los estudios contrastivos pueden ayudar al estudiante a desarrollar la competencia traslativa.

- **Objetivo 4: Introducción de traducciones en el aula de LE.**

No se trata de que los alumnos aprendan a traducir en las asignaturas de lengua, sino de que entiendan la lengua extranjera desde la suya propia a partir de fenómenos culturales, lingüísticos, etc.

- **Objetivo 5: La comprensión lectora.**

La comprensión lectora es la destreza que más se fomentará, al menos en los primeros años de la enseñanza del idioma. Para ello, se tendrá en cuenta:

- a) La temática y la tipología textual.
- b) La progresión, la cual se hará teniendo en cuenta la relevancia temática y pragmática de los textos.
- c) Las formas de trabajar los textos. Se emplearán tanto métodos de lectura auténtica como analítica. En el primero se apelará a estrategias inductivas que permitirán un estudio del texto de forma más superficial y, en el segundo, como su nombre bien indica, se analizará el texto de una manera más exhaustiva.
- d) Análisis del texto. Este análisis abordará cuestiones contextuales e intratextuales.

- **Objetivo 6: El desarrollo de las otras destrezas.**

El primer curso se dedicará básicamente al desarrollo de la comprensión lectora, aunque, en el segundo cuatrimestre, se le ofrecerá al alumno material para que pueda trabajar la competencia oral de manera autónoma. Para ello se ofrecerán materiales audiovisuales auténticos. En el segundo curso, se animará a los estudiantes a que desarrollen la expresión oral mediante un *Tandem*, es decir, un intercambio comunicativo con otro interlocutor.

- **Objetivo 7: Desarrollo de la competencia de búsqueda y consulta de obras de referencia.**

En este apartado, la autora recalca la necesidad de no solo centrarse en el uso de diccionarios bilingües, ya que limitan en gran medida la competencia documental de los estudiantes.

2.3.4. Objetivos según Soriano (2004)

Puede decirse que la propuesta de esta autora complementa aquellas analizadas hasta el momento, ya que establece una serie de objetivos más individualizados e inspirados en la solución de problemas derivados de la práctica profesional de la traducción. Para ello, se basa en la propuesta de competencia traductora de Kelly (2002), la cual incluye una:

1. Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas.
2. Subcompetencia cultural.
3. Subcompetencia temática.
4. Subcompetencia instrumental profesional.
5. Subcompetencia psicofisiológica.
6. Subcompetencia interpersonal.
7. Subcompetencia estratégica.

Partiendo de esta base, Soriano (2004) incide en la necesidad de:

- Entrenar y desarrollar la labor de documentación previa a la traducción.
- Entrenar y desarrollar el trabajo en grupo y las consultas a especialistas.
- Entrenar 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.
- Entrenar en la toma de decisiones.

2.3.5. Objetivos según Clouet (2010)

Este autor establece sus objetivos tomando como modelo la lengua inglesa. En su libro *Lengua inglesa aplicada a la traducción. Una propuesta curricular adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior* hace una propuesta curricular según las necesidades del estudiantado y adaptada al nuevo contexto universitario europeo.

- **Objetivo 1: Desarrollar la competencia lingüística y las destrezas comunicativas, y hacer del futuro traductor e intérprete un experto en lengua inglesa.**

Una de las mayores diferencias que este primer objetivo presenta respecto a los propuestos por las otras autoras es 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. Estas habilidades tienen como finalidad el desarrollo de la competencia discursiva o textual a partir de diferentes géneros orales y escritos, incluyendo tanto procedimientos analíticos como de producción. Todo esto debe suscitar la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua inglesa en sus niveles morfosintácticos, léxicos y fonológicos, así como su trascendencia comunicativa en ámbitos generales, semiespecializados y especializados.

- **Objetivo 2: Desarrollar la competencia sociocultural y hacer del futuro traductor e intérprete un experto en cultura de los países de habla inglesa.**

Cultura y lengua van ligadas y, como tal, una es indisociable de la otra. Esta competencia cultural implica el desarrollo de convenciones lingüísticas como: los registros, los dialectos, la interpretación de referentes culturales, el análisis connotativo, así como el análisis de la carga cultural de entidades semióticas, determinadas unidades léxicas, aspectos morfosintácticos y géneros textuales.

- **Objetivo 3: Desarrollar la competencia contrastiva que deberá poseer el futuro traductor e intérprete a la hora de ejercer sus tareas de mediación entre lenguas y culturas.**

A diferencia de las propuestas anteriores, este autor propone el uso intermitente de un enfoque contrastivo. La competencia contrastiva debe concienciar a los estudiantes de que cada lengua cuenta con estructuras propias y autónomas. El estudio contrastivo debe partir del análisis de dificultades y diferencias que tengan una clara influencia sobre las tareas de mediación. Dicho análisis se centrará en:

- (a) El plano léxico: fijos, palabras compuestas, frases hechas, etc.
 - (b) El plano morfosintáctico: los verbos modales, el uso de preposiciones, tiempos verbales, adjetivos, etc.
 - (c) El plano textual: conectores, marcadores textuales, mecanismos de coherencia y cohesión textual, etc.
- **Objetivo 4: Desarrollar las competencias estratégicas para lograr una comunicación y un aprendizaje más eficaces y personalizados.**

Se trata de la competencia que da forma y vida al resto de competencias. El aprendizaje de estrategias debe basarse en la transferencia a la L2 de aquellas que el estudiante ya posee en su L1 y en la adquisición de otras nuevas. Estas estrategias se integrarán en el seno de las actividades comunicativas. Dichas estrategias, de carácter metacognitivo, cognitivo, afectivo y social, deben favorecer el fomento de las destrezas comunicativas. También se deberá hacer hincapié en la valoración de la comunicación interpersonal y del propio proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El respeto por la pluralidad lingüística y cultural y la comodidad con el uso del inglés en el aula también será un principio básico. En este último caso, la motivación y la autoestima juegan un papel decisivo. Se trata de crear actitudes que favorezcan el aprendizaje de la lengua.

- **Objetivo 5: Desarrollar las competencias de autoaprendizaje con el fin de formar para la adaptación y el cambio.**

Dentro de este objetivo se incluye lo que se conoce como «aprender a aprender», cuestión clave que también encontramos en el MCER. Se trata de que el alumno sea responsable de su propio aprendizaje y capaz de gestionarlo de forma

individual. Este autor incluye dentro de este objetivo la competencia documental: uso de diccionarios, obras de consulta, CD-ROM, internet, etc.

2.3.6. Observaciones generales sobre estas propuestas

Tal y como puede observarse, las cinco propuestas persiguen objetivos muy similares. Aún así, la propuesta de Berenguer, quizá por el hecho de ser pionera en la investigación en este campo, ha sido objeto de críticas. Möller (2001b) opina que, lamentablemente, la propuesta de esta autora no da solución al problema de esta enseñanza, en su caso, del alemán como lengua C debido a que:

- Está única y exclusivamente pensada para la UAB y no tiene en cuenta el resto de universidades, las cuales también desean encontrar un método que solucione el problema de la enseñanza de las lenguas extranjeras.
- Equipara el nivel de alemán que los estudiantes deben alcanzar al *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*¹², certificado que se obtiene siguiendo un enfoque generalista y no específico.
- No facilita detalles sobre cómo debe ser la didáctica de la lengua en los primeros años de la titulación.
- La tipología de ejercicios que muestra tampoco aclara nada, ya que sólo presenta un conjunto de actividades de forma superficial y descontextualizada. Además, estas actividades se centran en el uso de diccionarios y no tiene en cuenta el resto de material de consulta como pueden ser las gramáticas, enciclopedias, etc.
- El estudio de la LE desde la contrastividad no debe considerarse como un objetivo en sí, sino como un enfoque metodológico propio de nuestros estudios.
- En la clase de lengua no deben abordarse cuestiones traductológicas. Debido al escaso tiempo del que se dispone para enseñar la lengua, éstas deben tratarse en las propias clases de traducción.

La propuesta de Brehm Cripps y Hurtado tampoco ha estado exenta de críticas. Éstas surgen a raíz de la afirmación de que, en el caso de las destrezas orales, «la pretensión de perfeccionamiento es menor en estas destrezas en el caso de la formación de traductores» (Brehm Cripps y Hurtado, 1999: 60). Según Cruz García y Adams (2008: 303), esta perspectiva marca la distancia entre la traducción y la interpretación,

¹² Nivel que se obtiene tras haber cursado 350 horas de alemán y que equivale al C1 según las directrices del MCER.

por lo que consideran que las destrezas orales también deberían recibir un tratamiento especial en una clase de inglés con fines traductológicos.

The foreign language classes therefore have to provide a solid basis for both branches of the profession and must therefore cover both written and oral skills. (Cruz García and Adams, 2008: 303).

Cruz García y Adams (2008: 306-308) consideran que las destrezas orales deberían fomentarse en el aula de lengua extranjera porque la traducción inversa¹³ es una realidad profesional que no podemos eludir. Estas estudiosas afirman que:

- El mercado de la traducción inversa está en auge. Cada vez es más el material que se traduce hacia el inglés. Además, el mercado laboral y el público no especializado no distingue entre traducción directa e inversa. Los traductores son considerados profesionales con una competencia simétrica en todas sus lenguas de trabajo (Beeby, 1996: 57), por lo que no se espera que tengan problemas de direccionalidad a la hora de traducir (Clouet, 2008a). Por esta razón, Cruz García y Adams (2008) no comparten la opinión de instituciones prestigiosas como la Unión Europea, Naciones Unidas o el *Institute of Translation and Interpreting* en Reino Unido al considerar que la traducción profesional solo debe realizarse hacia la lengua materna. Partiendo de las necesidades del mercado profesional actual, esta creencia solo disminuirá las oportunidades futuras de trabajo de los estudiantes. Mayoral (2001) también apunta en una misma dirección al afirmar que la demanda de traducción inversa hacia el inglés, el francés y el alemán en campos como el turismo abarca gran parte del mercado laboral. Además, la eliminación de las barreras entre los países pertenecientes a la Unión Europea ha creado la necesidad de traducir al inglés gran parte del material en el ámbito de la investigación científica (*Ibidem*).
- El certificado de Traductor Jurado expedido por el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación otorga potestad al profesional para realizar traducciones e interpretaciones tanto hacia el español como hacia la lengua extranjera correspondiente. Actualmente, tal y como está estipulado, los estudiantes que cursan un total de 24 créditos en traducción jurídica o económica y 16 créditos en interpretación reciben el certificado sin necesidad de presentarse

¹³ Entendemos «traducción» en su sentido amplio, es decir, tanto traducción oral como traducción escrita.

a la prueba de Madrid. Así pues, no hay que olvidar que dicho certificado debe constituir una garantía de competencia profesional tanto en traducción como en interpretación directa e inversa¹⁴.

- La traducción inversa ayuda a los estudiantes a familiarizarse con la lengua extranjera y hace que aumente su nivel de comprensión lectora.
- No todos los titulados se dedican profesionalmente a la traducción e interpretación. Muchos de ellos ocupan puestos de trabajo en los que se les exige una amplia competencia escrita y/u oral en la lengua o lenguas extranjeras¹⁵. Por esta razón, y para recalcar la importancia de la competencia oral, apuntan que «potential employers are unlikely to choose a candidate for a language-related post who is unable to hold a conversation in the language required at an interview¹⁶» (Cruz García y Adams, 2008: 308).

Soriano, por otra parte, habla de desarrollar la subcompetencia temática, instrumental profesional, psicofisiológica, interpersonal y estratégica. Bajo nuestro punto de vista, estas competencias transversales no solo deben trabajarse en la clase de lengua, sino en todas las asignaturas de la titulación. En el *Libro Blanco* (2004) estas competencias quedan divididas en competencias transversales genéricas, personales y sistémicas. Sin embargo, no todas ellas aparecen claramente delimitadas, ya que existe solapamiento entre las categorías. Esto se debe a que la catalogación de las competencias transversales y específicas del *Libro Blanco* se basa en encuestas realizadas a titulados en Traducción e Interpretación, profesores de la titulación y empleadores. Las competencias específicas son aquellas propias de la titulación, mientras que las transversales son aquellas que se aplican a todo el estudiantado universitario. En el caso de la clase de lengua sería conveniente incluir las competencias transversales de manera indirecta a través de los ejercicios que se realizan tanto fuera como dentro del aula. No obstante, no está de más recordarlas, sobre todo por su difícil implementación (Oster, 2008b).

¹⁴ Las pruebas para la obtención del título de Intérprete Jurado constan de cuatro partes de carácter eliminatorio. La primera prueba consiste en un examen de traducción directa sin diccionario de un texto de carácter periodístico o literario; la segunda, una traducción inversa sin diccionario de un texto también de carácter periodístico o literario; la tercera, una traducción directa con diccionario de un texto de carácter jurídico o económico; en la cuarta, el candidato deberá mostrar su capacidad de comprensión y expresión oral en la lengua extranjera mediante la realización de una prueba a criterio del Tribunal.

¹⁵ Estas autoras afirman que en las Islas Canarias es bastante común encontrar titulados en Traducción e Interpretación que realizan su labor profesional en el sector turístico, en el comercio internacional, en departamentos internacionales, en el aeropuerto, en el puerto, así como en otros sectores afines.

¹⁶ Cabe destacar que este hecho no solo se refleja en el caso de la comprensión oral, sino también en la expresión escrita (véase Clouet, 2005).

La propuesta de Clouet es la más reciente. Está pensada para desarrollar los conocimientos en la lengua inglesa y es una apuesta por mejorar esta enseñanza teniendo en cuenta los procesos de convergencia europeos y el EEES. Pone a los estudiantes en el centro del proceso formativo. De hecho, concibe la competencia estratégica como la principal y habla de un autoaprendizaje que dará pie a lo que actualmente se conoce como *life-long learning*, es decir, un aprendizaje a lo largo de la vida. Además, aunque no aparezca como una competencia *per se*, este autor introduce las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la docencia no presencial y el aprendizaje fuera del aula a través de la plataforma virtual Intranet de la ULPGC.

Este autor hace, también, una propuesta curricular muy interesante. En *Lengua BI Inglés*, de 6 créditos ECTS dentro del primer cuatrimestre del primer curso, se espera que el estudiante perfile sus destrezas lingüísticas a través de un inglés general. *Lengua BII Inglés*, también de 6 créditos ECTS dentro del segundo cuatrimestre del primer curso, podría considerarse una continuación de la materia anterior, aunque ya se espera que los estudiantes distingan las convenciones de distintas tipologías textuales según el campo de especialidad y que sean capaces de analizar y sistematizar textos diversos de dificultad media. *Lengua BIII Inglés*, de 6 créditos ECTS dentro del primer cuatrimestre del segundo curso, incorpora la producción de una gran variedad de textos extensos, análisis y síntesis de textos semiespecializados, así como la aplicación de las convenciones de las diferentes tipologías textuales. Finalmente, en *Lengua BIV Inglés*, de 12 créditos ECTS en el segundo cuatrimestre del segundo curso, se incluye la comprensión de textos complejos y la producción de textos diversos atendiendo a unos estándares de calidad. También se fomenta el análisis y síntesis de textos tanto semiespecializados como especializados, así como un conocimiento de las diferentes convenciones textuales y su aplicación. Para ello la estructuración del módulo se hace teniendo en cuenta los principales campos de especialización en traducción, a saber, traducción audiovisual, traducción económico-jurídica, traducción turístico-comercial y traducción científico-técnica. Se busca la preparación lingüística de los alumnos para afrontar sus futuras tareas como traductores o intérpretes. Se trata, pues, de una programación realista, eficaz y ajustada a las necesidades de los estudiantes. Con todo ello queda patente que la formación no acaba ni debe acabar una vez se obtiene el título

de graduado, sino que la actualización de conocimientos debe ser un principio que acompañe a los alumnos durante toda su trayectoria profesional.

Todas las propuestas presentadas por estos autores y autoras coinciden en la mayoría de objetivos. Berenguer, por un lado, y Brehm Cripps y Hurtado, por otro, ponen la comprensión lectora como primer objetivo y abogan por un estudio de la lengua desde la contrastividad y el desarrollo de la competencia cultural. Berenguer (1998: 123) en este sentido afirma que «un traductor está necesariamente ligado a su propia cultura, e interpreta los fenómenos nuevos desde su propia concepción del mundo y sus propios valores culturales». En esta afirmación queda patente que el traductor ha de ser capaz de leer textos pertenecientes a distintas culturas a través de lentes diferentes. Se trata de leer y entender el texto de una manera equiparable a la de un hablante nativo, ya que de lo contrario podría haber interpretaciones erróneas en la fase de desverbalización. En el caso de Möller, cabe destacar que aunque la comprensión lectora no encabece la lista, esta autora también la concibe como la destreza principal, ya que la primera asignatura de traducción que los alumnos han de cursar es la de *Traducción General Directa*. Clouet aúna todas las destrezas comunicativas, aunque también considera la comprensión lectora como fundamental.

Del mismo modo, las cinco propuestas conciben el fomento de la documentación como una competencia imprescindible. La mayor diferencia que se aprecia entre ellas radica en el tratamiento de las habilidades lingüísticas. Berenguer (1997) habla de competencia discursiva, mientras que Brehm Cripps y Hurtado (1999) distinguen entre expresión oral y uso oral. Möller (2001b) prefiere hablar de «otras destrezas» y Clouet (2010) de «competencia lingüística» y «destrezas comunicativas».

A excepción de la propuesta de Soriano, todos estos autores consideran necesaria la contrastividad con la lengua materna del estudiante. En nuestro caso, al igual que Möller (2001b), consideramos que la contrastividad es más bien un aspecto metodológico propio de este tipo de enseñanza, pero no un objetivo en sí mismo.

En definitiva, las propuestas coinciden porque tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes. Se trata de marcar objetivos que los ayuden a afrontar con éxito desde un punto de vista lingüístico y sociocultural las clases de traducción e interpretación y su futura labor profesional.

Llegados a este punto, consideramos importante reiterar que estos objetivos podrían utilizarse tanto en una clase de lengua B como de lengua C. La diferencia vendrá marcada por el nivel de exigencia y el grado de profundidad en que se trabajen las diferentes destrezas comunicativas. Así pues, es razonable apuntar que debido a unos límites temporales y unas necesidades primarias, la expresión oral y escrita tendrán una importancia inferior en la lengua C. Ahora bien, tampoco conviene dejar completamente de lado estas competencias, ya que ello supondría limitar el acceso a la lengua. Tal y como afirman Civera, Oster y Hutado (1999), resulta necesario trabajar mínimamente todas las habilidades

2.3.7. Nuestra propuesta de objetivos

Al margen de las opiniones de estos autores, las cuales consideramos totalmente válidas, creemos que los objetivos de aprendizaje de las asignaturas de lengua extranjera deben elaborarse teniendo en cuenta el objetivo final de la titulación de Traducción e Interpretación, es decir, el desarrollo de la competencia traductora (en lo sucesivo CT).

La didáctica de las lenguas para traductores necesita el referente de la traducción como actividad profesional para poder determinar sus objetivos y también su metodología. [...] En conclusión, si el fin es **aprender una lengua para poder traducir**, este objetivo se compone de dos aspectos esenciales que no podemos perder de vista: la **traducción como finalidad** y el aprendizaje de la **lengua como medio**¹⁷. (Oster, 2008c).

Stalmach (2008: 95) apunta en una dirección similar, aunque expande el abanico de necesidades al afirmar que los contenidos, objetivos y niveles de enseñanza deben basarse en:

- Los estudios y la didáctica de la traducción.
- El contenido de las clases de traducción.
- El mercado laboral.

¹⁷ La negrita es de la autora.

Así pues, partiendo de estas consideraciones, nuestra propuesta se hará en base al modelo holístico de CT propuesto por el grupo PACTE¹⁸. Dicho grupo tiene como objetivo principal el estudio de la CT y su adquisición. La elección de este modelo se debe básicamente a que, a diferencia de muchos otros, éste se ha puesto en práctica mediante una investigación de carácter empírico-experimental. De hecho, tal y como observaremos en el siguiente punto, los resultados obtenidos en dicha investigación han llevado a este grupo a modificar ligeramente la propuesta inicial de 1998.

2.3.7.1. El modelo de competencia traductora del grupo PACTE

El grupo PACTE (2003, 2009, 2011) define la CT como «the underlying system of knowledge required to translate». Su modelo incluye tanto un conocimiento declarativo como procedimental (en su terminología inglesa, *declarative and procedural knowledge*) que son necesarios para la traducción. Además, PACTE (2003, 2005a, 2005b, 2008, 2009) atribuye las siguientes características a la CT:

- Se trata de un conocimiento experto que no necesariamente poseen todos los bilingües.
- El conocimiento procedimental prima sobre el declarativo.
- Se compone de diversas subcompetencias que están interrelacionadas.
- La competencia estratégica adopta una importancia especial.

Al inicio de su larga trayectoria investigadora, PACTE (1998, 2001a) estableció el siguiente modelo de CT partiendo de su experiencia como traductores y docentes de traducción:

¹⁸ *Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación*. Grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona cuya labor investigadora se remonta a 1987, año de creación del grupo. Sus miembros son Allison Beeby, Amparo Hurtado Albir (investigadora principal), Anna Kuznik, Lupe Romero, Mónica Fernández, Olivia Fox, Patricia Rodríguez, Stefanie Wimmer y Wilhelm Neunzig.

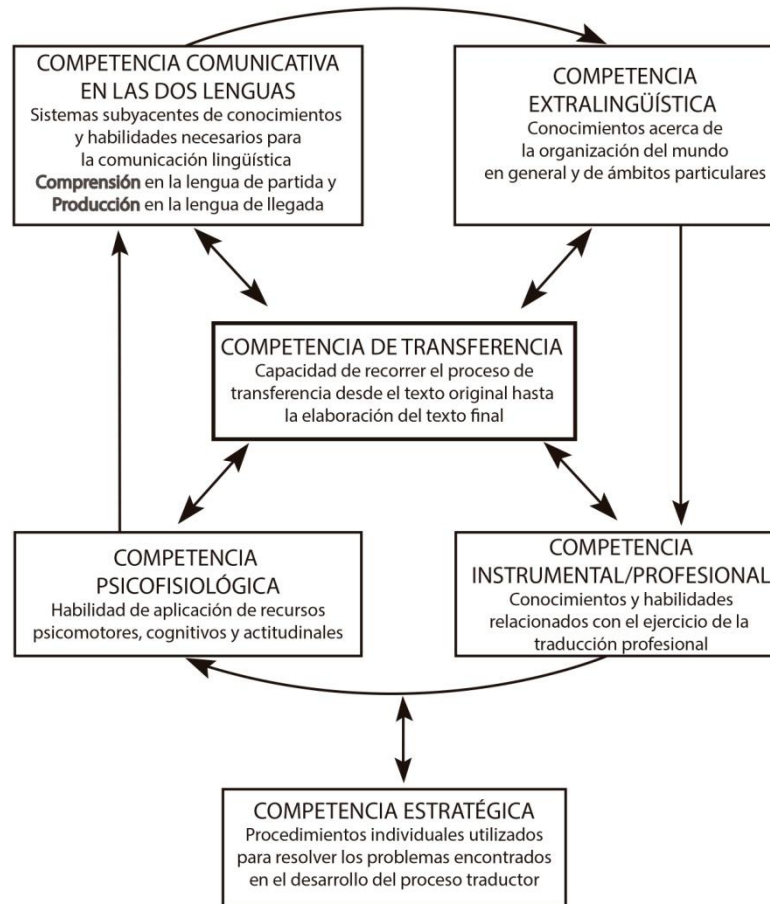


Fig. 2.6. Modelo inicial de competencia traductora según el grupo PACTE

En este esquema, este grupo recoge las aportaciones de los estudios efectuados sobre los procesos de aprendizaje. Consideran que la adquisición de la CT deriva de la reconstrucción y el desarrollo de las diferentes subcompetencias, las cuales se interrelacionan y se compensan. De este modo, se establece un grado de jerarquía entre ellas según se trate de traducción directa o inversa, de la combinación lingüística, la especialidad y el contexto de adquisición. En este modelo, la competencia de transferencia se sitúa en el centro por ser la principal. Se trata de una competencia que es propia y exclusiva del traductor. Esta capacidad de transferencia es la que diferencia a un traductor o traductora profesional de una persona bilingüe.

Sin embargo, fruto de la investigación empírico-experimental que este grupo ha llevado a cabo, este modelo de CT ha sufrido ligeros cambios. Pese a guardar semejanzas con el modelo anterior, encontramos determinadas modificaciones que llaman la atención y que son dignas de mención (PACTE 2003, 2005a, 2005b, 2007, 2008).

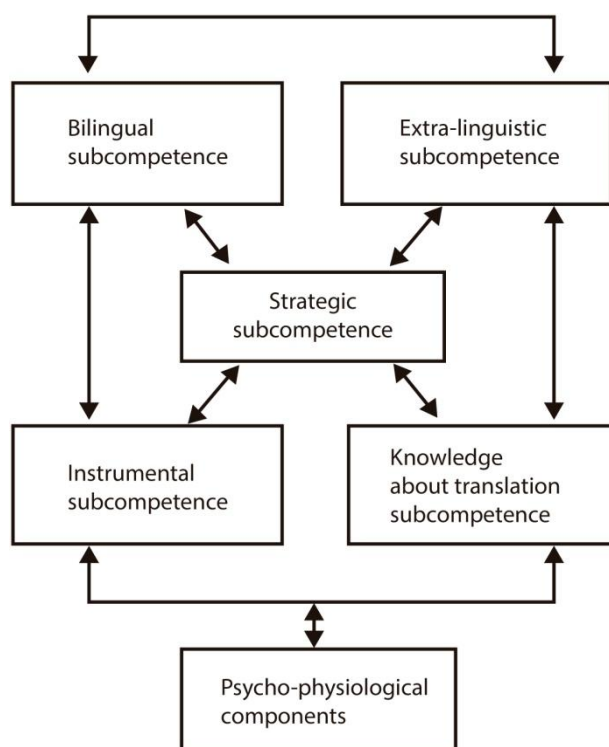


Fig. 2.7. Modelo actual de competencia traductora según el grupo PACTE

Tal y como puede observarse, la mayoría de competencias que se establecieron inicialmente siguen presentes dentro del nuevo modelo. PACTE (2003, 2005a, 2007, 2008, 2009, 2011) atribuye cinco subcompetencias a la CT, así como una serie de componentes psíquicofisiológicos que determinan la operatividad de estas subcompetencias:

- **Subcompetencia bilingüe:** conocimiento mayoritariamente procedimental necesario para la comunicación en dos lenguas. Este conocimiento incluye aspectos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales, gramaticales y léxicos.
- **Subcompetencia extralingüística:** conocimiento mayoritariamente procedimental, implícito y explícito sobre el mundo en general, así como especializado. Incluye un conocimiento bicultural, enciclopédico y temático.
- **Subcompetencia de conocimiento en traducción:** conocimiento mayoritariamente declarativo, implícito y explícito sobre la traducción y sus aspectos profesionales.
- **Subcompetencia instrumental:** conocimiento mayoritariamente procedimental relacionado con el uso de fuentes de documentación, información y tecnologías de la comunicación aplicadas a la traducción. Aquí se incluyen diccionarios de todo tipo, enciclopedias, gramáticas, libros de estilo, motores de búsqueda, etc.

- **Subcompetencia estratégica:** conocimiento procedimental que garantiza la eficacia del proceso traductor. Se trata de una subcompetencia necesaria y que afecta a todas las demás. Ésta es la subcompetencia que permite compensar posibles deficiencias, identificar los problemas de traducción y aplicar procedimientos para solucionarlos. Esta subcompetencia actuará según la direccionalidad de la traducción (traducción directa o inversa), la combinación lingüística, la especialización (textos técnicos, legales, audiovisuales, etc.), la experiencia del traductor y el contexto de la traducción (PACTE, 2003).
- **Componentes psicofisiológicos:** diferentes tipos de componentes cognitivos y actitudinales que determinan el proceso traductor, a saber, la memoria, la percepción, la atención, la curiosidad intelectual, la perseverancia, etc. Esta subcompetencia también incluye los mecanismos psicomotores.

Al igual que ocurría en el modelo inicial, todas las subcompetencias están interrelacionadas. La competencia comunicativa pasa a denominarse subcompetencia bilingüe, la cual es deseable para la traducción profesional, aunque tal y como veremos a lo largo de esta tesis, la traducción es aún posible cuando existe una amplia competencia lingüística en las dos lenguas de trabajo, pero no necesariamente bilingüe. Este cambio se debe a que el traductor o traductora tiene la habilidad de cambiar constantemente de una lengua a otra y de separar ambas lenguas en contacto (PACTE, 2003). No obstante, es importante incidir en el hecho de que la condición de bilingüe no garantiza el éxito profesional en traducción (Hurtado, 1999b: 182). La CT es cualitativamente diferente a la competencia bilingüe. Esta segunda forma parte de un cómputo de competencias que constituyen la CT (PACTE, 2003). La confusión que esta «condición de bilingüe» puede suscitar reside en determinar qué se entiende por competencia bilingüe, ya que en la actualidad, tal y como afirma Presas (2003a), existe un problema de definición conceptual. Por una parte, hay estudiosos que atribuyen la etiqueta de bilingüe a aquellos sujetos con una capacidad nativa o casi nativa en dos lenguas, mientras que otros afirman que una persona bilingüe es cualquier sujeto capaz de utilizar dos códigos lingüísticos diferentes de forma alternativa, sin importar su nivel de competencia.

Otra modificación que se aprecia es el desglose de la competencia instrumental/profesional en dos subcompetencias (subcompetencia instrumental y subcompetencia de conocimiento en traducción). También el paso de la competencia psicofisiológica a componente externo del resto de subcompetencias es digno de mención, ya que consideran que se trata de un saber que forma parte de todo conocimiento experto (PACTE, 2003).

Por otro lado, la subcompetencia estratégica pasa a situarse en el centro del esquema por ser la subcompetencia que controla la actividad traductora, a diferencia del modelo anterior, el cual ubicaba la competencia de transferencia en el centro. De esta manera, el nivel de activación de las distintas subcompetencias varía según los patrones que gobiernan cada traducción (direccionalidad, especialidad, dificultad, etc.).

En último lugar, llama la atención que en el nuevo modelo de CT no haya mención alguna a la competencia de transferencia. Este hecho es todavía más llamativo si tenemos en cuenta que «la competencia de transferencia es crucial, ya que en ella se integran todas las demás» (Hurtado, 1999a: 44). Por otra parte, una gran mayoría de equipos docentes de traducción manifiesta que sus estudiantes, pese a poseer en algunos casos una amplia competencia en la lengua extranjera, son incapaces de llevar a cabo actividades de traducción debido a una falta de control de transferencia (Colina, 2002). De hecho, Neubert (1994, 2000) defiende que esta competencia es la que caracteriza a un traductor y lo distingue de, por ejemplo, escritores u oradores en su lengua materna, estudiantes de segundas lenguas o lenguas extranjeras, expertos en diversas ramas del saber, etc. Esta competencia prima sobre todas las demás, las cuales tienen el papel de satisfacer esta necesidad de transferencia. Wilss (1982) se refiere a la capacidad de transferencia como una «supercompetencia» que posibilita la mediación entre la L1 y la L2. Al fin y al cabo, la habilidad de un traductor radica en no confundir y mezclar dos lenguas en contacto. Siguiendo a Duff (1981), un claro ejemplo en inglés sería «hard eggs» (traducción directa del español) en lugar de «boiled eggs». Es justo esta capacidad la indicadora del conocimiento de esas lenguas y su aplicación profesional (Delisle, 1988: 21). No obstante, cabe destacar que en el estudio experimental se contó con un total de 36 traductores y traductoras profesionales y 24 profesores y profesoras de lengua extranjera. Creemos que esto explica la razón por la cual no se ha incluido la competencia de transferencia en el nuevo modelo, ya que:

- En ambos grupos, los profesionales seleccionados tienen al menos cinco años de experiencia laboral, por lo que es de suponer que poseen una amplia competencia en la lengua extranjera y en su lengua materna. Tal y como afirma Hurtado (1990: 40), si los traductores o intérpretes saben traducir «c'est parce qu'ils connaissent déjà les langues».
- El grupo de traductores profesionales, por la naturaleza de su propia profesión, ya han desarrollado la competencia de transferencia. Por otra parte, el grupo de profesores ha seguido un proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y en este proceso es inevitable no recurrir a la traducción y a la comparación con la lengua materna para interiorizar la L2, por lo que desarrollan una habilidad traductora natural (PACTE, 2003) o innata (Harris y Sherwood, 1978).

Además, el propio grupo PACTE distingue entre un estudio de la competencia traductora *per se*, el cual han llevado a cabo hasta el año 2010, y un estudio de la adquisición de la competencia traductora en estudiantes de traducción, sobre el cual se centrará su investigación con vistas al futuro. En cuanto a la presente investigación se refiere, consideramos que este esquema de subcompetencias presentado puede servir de guía para establecer los objetivos principales de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los estudios de Traducción e Interpretación. Sin embargo, consideramos necesario incluir la competencia de transferencia como competencia básica en la elaboración de nuestros objetivos. A diferencia de los traductores profesionales participantes en el estudio de PACTE, los estudiantes desarrollan esta competencia durante los estudios y, tal y como ya se ha podido comprobar anteriormente en los objetivos establecidos por otros autores, el estudio de la lengua desde la contrastividad debe servir para identificar este tipo de enseñanza. Éste es uno de los aspectos que diferencia la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores de la enseñanza general de la lengua. Del mismo modo, hemos decidido agrupar la subcompetencia instrumental y de conocimiento en traducción, ya que son competencias que se desarrollarán más profundamente en las propias materias de traducción. Nos gustaría aclarar que por «subcompetencia» entendemos la suma de conocimientos, habilidades y características que permiten a una persona llevar a término diversas acciones. Dicho esto, pasamos a continuación a presentar las competencias que, a nuestro entender, son clave para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los estudios de Traducción e Interpretación.

2.3.7.2. Competencias genéricas

- **Subcompetencia bilingüe**

Se espera que los estudiantes fomenten las cuatro destrezas básicas de la comunicación en la lengua extranjera: comprensión y expresión orales y escritas. Los estudiantes deben ser capaces de entender a la perfección textos orales y escritos especializados y no especializados de diversa índole, así como de redactar textos tanto de carácter general como semiespecializados (en este segundo caso con la ayuda de textos paralelos). También se espera que los estudiantes sean capaces de hablar en público de forma espontánea sobre temas generales, así como sobre temas específicos mediante una preparación previa.

- **Subcompetencia extralingüística**

Es necesario centrar las unidades didácticas en diferentes ciencias y especialidades para que el estudiante adquiera competencia léxica en diferentes ramas del saber. La cultura adoptará un lugar especial dentro de esta competencia, sobre todo aquellos aspectos que difieran entre su propia lengua y la nueva.

- **Subcompetencia de transferencia**

Se trata de que el alumno consiga agilidad en el reconocimiento de estructuras y unidades léxicas en la lengua extranjera para así conseguir mayor fluidez a la hora de traducir o interpretar. Para ello es conveniente la introducción de actividades pedagógicas de traducción e interpretación, haciendo siempre hincapié en los aspectos que difieren entre ambas lenguas y contrastando la lengua extranjera con la lengua materna.

- **Subcompetencia instrumental/profesional**

El alumnado debe ser capaz de manejarse con materiales desconocidos y de aprender a utilizar cualquier material de consulta y las nuevas tecnologías. De la misma manera, también se instruirá en la elaboración de *dossiers* que sirvan para archivar vocabulario según las diferentes áreas temáticas y que los estudiantes puedan utilizar en su futuro profesional.

- **Subcompetencia estratégica**

Los estudiantes deben desarrollar técnicas individuales que les ayuden a afrontar los problemas que se les presentan en los diversos textos y así poder solucionarlos. Esta subcompetencia permitirá equilibrar niveles y aptitudes personales con el fin de conseguir resultados satisfactorios.

- **Subcompetencia psicofisiológica**

Desarrollo de aquellas capacidades personales que pueden resultar útiles para la traducción y la interpretación. Esta competencia se desarrollará tanto a través de los ejercicios de expresión escrita como de expresión oral.

2.3.7.3. Competencias específicas

Partimos de la base de que los y las estudiantes ya gozan de cierto nivel lingüístico en inglés a la hora de acceder a los estudios. Por esta razón, los cursos de lengua tendrán como prioridad principal consolidar aquellos conocimientos que el alumnado ya posee, adquirir otros nuevos a nivel más avanzado y potenciar el nivel de competencia en la lengua. Los objetivos que presentamos a continuación parten, así pues, de este principio y se centran en aquellos aspectos que son importantes para realizar traducciones a nivel profesional y que, probablemente, los estudiantes desconozcan por ser más bien contenidos propios de niveles superiores.

(i) Competencia lingüística y comunicativa¹⁹

- Perfeccionar la comprensión escrita.

Es imprescindible que los alumnos aprendan a desverbalizar los textos y a entender los significados implícitos y explícitos. Esta desverbalización implicará el estudio de la lengua desde un punto de vista descriptivo, sobre todo a nivel léxico-semántico, así como la deducción de palabras desconocidas por contexto. Los ejercicios de comprensión, además, se combinarán

¹⁹ Aunque se contempló la posibilidad de dividir las competencias lingüísticas según las diferentes destrezas comunicativas, finalmente hemos optado por unificarlas ya que, muchas de ellas, se solapan con otras destrezas. Este fenómeno, que cada vez cobra más importancia en la enseñanza general de lenguas extranjeras, se conoce como *whole language approach*. Las destrezas se estudian en conexión con las otras.

necesariamente con otros de análisis discursivo y textual aplicados a la traducción y de pretraducción pedagógica de frases o fragmentos cortos contextualizados.

- Profundizar en la comprensión oral.

El *input* recibido en la lengua por el medio oral ha de ser comprendido en su totalidad. Para ello se realizarán ejercicios tanto intralingüísticos como interlingüísticos similares a los de interpretación, para así poder desarrollar esta destreza según las exigencias de esta disciplina. Estos ejercicios deberán permitir al docente evaluar el grado de comprensión del estudiante, es decir, la cantidad de información que ha sido comprendida²⁰.

- Profundizar en la expresión escrita.

Producción de textos de diversa índole, teniendo en cuenta las tendencias del mercado laboral y aquellas disciplinas que requieran una alta demanda de traducción inversa.

- Profundizar en la expresión oral.

Se incluirán, por un lado, ejercicios de corrección fonética, y por otro, ejercicios que desarrollen la competencia oral comunicativa.

- Ampliar los conocimientos de tipologías textuales.

Los traductores e intérpretes trabajan con una gran variedad de textos, a saber, textos argumentativos, expositivos, descriptivos, narrativos, etc. Además de ser capaces de reconocerlos y aplicarlos, también es necesario que anticipen aspectos como posibles subtipos, organización discursiva, etc. Todo texto se enmarca dentro de un género. Los traductores trabajan con textos, por lo que es necesario que posean conocimientos sobre tipologías textuales²¹. Los textos objeto de estudio serán, preferiblemente, de carácter general, semiespecializado y especializado.

²⁰ Como veremos en el próximo capítulo de esta tesis, los ejercicios tradicionales de comprensión oral resultan poco útiles para alcanzar este propósito.

²¹ El estudio de tipologías textuales también será útil para la interpretación, ya que los ponentes suelen presentar discursos preparados para ser leídos.

- Hacer hincapié en la pronunciación²².

Hay que prestar especial atención a aquellos aspectos que presentan más problemas para los hispanohablantes. Con el fin de conseguir un aprendizaje autónomo de cara al futuro, es imprescindible que los alumnos sean capaces de leer transcripciones fonéticas. De esta manera, los estudiantes podrán pronunciar palabras que nunca hayan oído. Además, consideramos ésta una buena técnica para desarrollar el principio de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida (*life-long learning*), impulsado por el nuevo contexto educativo europeo. Entre los aspectos fonológicos básicos que los estudiantes deben dominar, incluimos los siguientes sonidos:

Sonidos	Ejemplos
/s/ /z/	Rice / rise
/i:/ /ɪ/	Sheep / ship
/θ/ /ð/	Think / that
/əʊ/ /ɒ/	Note / not
/əɪ / /ɪ/	Wine / win
/æ/ /ɑ:/	Bat / car
/ʌ/ /ʊ/ /u:/	Sun / full / June
/ɜ:/ /ɪ/	Bird / beard
/ɜ:/ /u:/	Occur / obtuse
/b/ /v/	Bath / van
/æ/ /ʌ/	Cat / cut
/ə/ /ɪ/	Carrot / manage

Tabla 2.2. Ejemplo de rasgos fonéticos básicos

- Desarrollar mecanismos de coherencia y cohesión.

Es muy importante incidir en que la traducción se sitúa en el nivel discursivo. Los textos son entidades que cobran sentido mediante la suma de todos y cada uno de sus componentes. Es necesario analizar la progresión temática del texto y la manera en que esta temática se presenta como una unidad única de significado.

²² El estudio realizado por Balterio (2009) en la UA muestra la necesidad inmediata de incluir la pronunciación dentro de las clases de inglés para traductores e intérpretes.

- Entender una gran variedad de acentos, dialectos geográficos y sociales, así como idiolectos.

Este punto adquiere una importancia vital para aquellos estudiantes que quieran dedicarse a la interpretación, bien sea de conferencias o de enlace. La dialectología es el aspecto más importante dentro de esta categoría, ya que el inglés presenta una variedad infinita de acentos que puede enmascarar la comprensión de un discurso.

- Familiarizar al alumno con diferentes registros y con el argot.

En general, el registro vendrá determinado por el tipo de traducción en sí. En un artículo científico, encontraremos un lenguaje culto, con gran cantidad de oraciones subordinadas, presencia de latinismos, etc. Sin embargo, en un texto audiovisual, el registro será más coloquial, con mayor cantidad de argot. El argot, o en su terminología inglesa *slang*, es una característica propia de la lengua oral que, además, sirve para distinguir a los hablantes nativos según su ciudad de origen. Por esta razón, el argot es muy amplio y resulta imposible enseñarlo en su totalidad. Aún así, en la traducción audiovisual (TAV), que es donde los alumnos van a encontrar una mayor cantidad de lenguaje coloquial, el argot suele ser de carácter recurrente, ya que el lenguaje de los filmes suele enmarcarse dentro de un inglés estándar para que pueda ser comprendido tanto por hablantes del mismo país como por hablantes de lengua inglesa de otros países, lo cual en cierta manera limita su uso.

- Amplia adquisición de vocabulario general y terminología especializada.

Énfasis en el estudio de palabras sinónimas con diferencias de registro, estilo y connotación, así como terminología especializada en diversos campos del saber, sobre todo del ámbito jurídico, económico, científico y tecnológico, por ser especialidades muy demandadas en traducción.

- Conocimiento de convenciones lingüísticas según la situación comunicativa.

Se trata de familiarizar a los estudiantes con las rutinas lingüísticas y recursos léxicos en diferentes contextos. Hatim y Mason (1990: 48) ponen como ejemplo «pedir cita para ir al dentista». El conocimiento de las convenciones

lingüísticas en casos como éste hará que los estudiantes sean más efectivos en la comunicación y adquieran fluidez en el proceso de traslación. Además, también les ayudará a no sobrecargar su capacidad cognitiva.

- Profundizar en los aspectos gramaticales, sobre todo aquellos que difieran con la L1 y que puedan ser consecuencia de errores de traducción. Este conocimiento gramatical debe servir también para crear mecanismos de anticipación a través de deducciones basadas en las estructuras sintácticas de las oraciones.
- Reconocimiento de estructuras propias de la lengua inglesa para evitar que sean objeto de calco en traducción.
- Conocimiento profundo de los falsos amigos o falsos cognados mediante un estudio contrastivo con la L1.
- Reconocimiento de ironías, juegos de palabras e inequivalencias léxicas con la L1 del estudiante y su tratamiento para la traducción.
- Utilización correcta y apropiada de los signos de puntuación, los cuales también conviene estudiar desde la contrastividad con la L1.

(ii) Competencia socio-cultural

- Conocimiento profundo de frases hechas, proverbios, colocaciones y estilística. Es importante que los alumnos comprendan que se trata de características muy propias de cada lengua y cultura. Cuanto mayor sea este conocimiento, mayor seguridad y fluidez tendrán en el uso de la lengua. Estas secuencias, a diferencia de las frases de creación propia, no exigen un gran esfuerzo de codificación. Un conocimiento profundo de estos elementos lingüísticos hará que, en cierta manera, los estudiantes pasen de poseer una amplia competencia en la lengua a una competencia equiparable a la de un hablante nativo (*native-like competence*).

- Estudio de la socio-cultura de los países anglosajones.

Hacer hincapié en la sociedad actual, es decir, en la política, sistema jurídico, ocio, creencias, geografía, tradiciones, fiestas, sistema educativo, prensa, televisión, costumbres, música, religiones, arte, etc. Del mismo modo, también será conveniente incidir en aspectos históricos que determinen patrones de comportamientos sociales actuales.

(iii) **Competencia documental y profesional**

- Utilización de todo tipo de material de referencia.

Es importante concienciar a los futuros traductores de que la documentación en la lengua extranjera debe ocupar una parte importante del proceso de traducción. Los diccionarios, por razones obvias, son los que más suelen consultarse.

L'étude d'une langue en général et la traduction en particulier ne peuvent se faire sans dictionnaires. Il n'est pas exagéré de dire qu'il faut apprendre à se servir d'un dictionnaire un peu comme on apprend à lire une carte. (Vinay y Darbelnet, 1970b : 1).

No obstante, también resulta vital y necesario concienciar a los estudiantes de que los diccionarios bilingües son, en numerosas ocasiones, una fuente de problemas para la traducción. Delisle (1993) atribuye los siguientes problemas a los diccionarios en general:

- Los diccionarios se quedan anticuados rápidamente.
- Todos los diccionarios, incluso los mejores, son imperfectos.
- Muchos incluyen «palabras de diccionario» que no se usan en contextos comunicativos.
- Los diccionarios bilingües generales y especializados no son precisos a la hora de definir los matices de significado de las palabras, por lo que no permiten ver las diferencias entre otros términos sinónimos.
- Rara vez, por no decir jamás, son exhaustivos, incluso cuando incluyen los términos léxicos más actuales.
- En muchos casos, los diccionarios bilingües ofrecen descripciones o paráfrasis en lugar de correspondencias léxicas en la lengua término (LT).

- Los diccionarios no pueden presentar una lista completa de todos los usos de una palabra.

Brehm Cripps (2007b) añade otras tres características a las ya presentadas por Delisle:

- Los diccionarios no tienen la *última* palabra.
- Los diccionarios no tienen la *única* palabra.
- Los diccionarios no tienen las *únicas* palabras.

Es vital y necesario que los estudiantes aprendan a contextualizar las palabras antes de buscarlas en el diccionario. De lo contrario, éste puede convertirse más bien en un enemigo que en un aliado. No reconocer la acepción adecuada de una palabra en el diccionario puede llevar a problemas de sentido en traducción y, consecuentemente, a errores graves.

- Utilización de las nuevas tecnologías.

Familiarizar al alumno con las TIC. Para ello incluimos:

- Uso de ordenadores y sus sistemas operativos.
- Búsqueda, recopilación, reelaboración y reconstrucción de información en diversos formatos.
- Uso de programas que puedan ser útiles para la traducción.
- Difusión de archivos.
- Internet.
- Comunicación *online*: foros, discusiones, etc.

(iv) **Competencia estratégica y psicofisiológica.**

- Autonomía para desenvolverse en situaciones distintas, afrontar y solucionar problemas y guiar su propio proceso de aprendizaje.
- Desarrollo de la memoria a corto plazo.
- Desarrollo de los reflejos y creatividad en la lengua extranjera.
- Fomento de la capacidad de iniciativa, seguridad en sí mismos y toma de decisiones.
- Desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis.

- Fomento del espíritu crítico.
- Voluntad de adquirir nuevos conocimientos y aprender de los errores.

Tanto en el modelo de CT del grupo PACTE como en las competencias propias que hemos presentado, queda patente que el aspecto lingüístico no es suficiente para enseñar una lengua extranjera a futuros traductores e intérpretes. Alcaraz Varó y Moody (1983: 2) afirman que «el objetivo fundamental de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en nuestro caso el inglés, es la formación de bilingües». Esta afirmación nos parece un tanto utópica, ya que, desde nuestro punto de vista, es un objetivo difícil de alcanzar. En nuestro caso, consideramos que solo cubre un aspecto de los tantos necesarios en esta enseñanza. Una amplia competencia en la lengua extranjera es necesaria, pero la condición de bilingüe no garantiza el éxito profesional de los estudiantes. La CT no solo se compone de una subcompetencia bilingüe, aunque ésta adquiera un papel fundamental dentro de la misma. James Nolan da la siguiente respuesta a la pregunta *Is it advantageous to be bilingual?*:

Only if one is truly bilingual, i.e. thoroughly conversant with both languages, sensitive to the differences between them, and able to use both equally well as a medium of expression. Early exposure to two or more languages is helpful because it trains the ear to recognize the sounds of both languages, to grasp difficult accents, and to recognize nuances and idiomatic expressions. But, without additional study and training, it is usually not sufficient to enable a translator or interpreter to use both languages actively at a professional level. (Nolan, 2005: 6).

En una línea similar, Medgyes (1992: 342) crea un *continuum* que mide la competencia de los hablantes en la lengua extranjera.

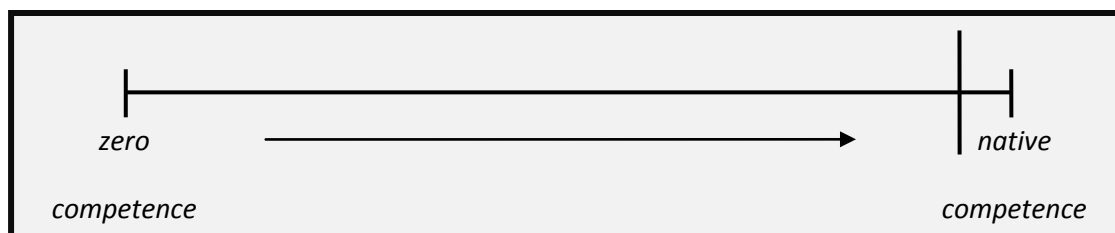


Fig. 2.8. *Continuum* para medir la competencia comunicativa (Medgyes, 1992)

Los hablantes no nativos se desplazan continuamente a lo largo de este *continuum*, aunque son muy pocos los que se acercan al extremo de competencia nativa. En algún momento del aprendizaje, los estudiantes se topan con lo que este autor denomina un

glass wall, o muro de cristal. A través del cristal, los aprendices pueden visualizar el último estadio del proceso de aprendizaje. Sin embargo, el muro les impide poder llegar a él. Son muy pocos privilegiados los que llegan a alcanzar una competencia equiparable a la de un hablante nativo. Joseph Conrad es, por ejemplo, una de las excepciones. Este famoso escritor literario, de origen polaco, adoptó el inglés como lengua literaria y su uso de la lengua no perfilaba rasgos que denotasen su condición de extranjero en ésta.

The main reason why non-natives cannot turn into natives lies in the fact that they are, by their very nature, norm-dependent. Their use of English is but an imitation of some form of native use. Just as epigons never become genuine artists, non-native speakers can never be as creative and original as those whom they have learnt to copy. [...] Non-native speakers are ill at ease with using English accurately and appropriately, and their fluency does not come up to native levels, either. Their handicap is even more conspicuous when their English-language performance is compared to their mother-tongue performance. Few of us would deny that we are more capable in our first language, implying, among other things, that we are capable of reaching our communicative goals more directly and with less effort. (Medgyes, 1992: 343).

Hemos de concienciar a los estudiantes de que el modelo de hablante nativo no es suficiente para el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural. El objetivo principal será adquirir destrezas y habilidades interculturales que les permitan llevar a cabo actividades de mediación interlingüística e intercultural e introducirse en contextos de identidades múltiples (Clouet y Wood, 2007).

Así pues, aquí cabe distinguir entre una competencia bilingüe y una competencia traductora, las cuales, a pesar de estar relacionadas, son independientes en la traducción profesional. La condición de bilingüe no es un requisito necesario para la traducción, sobre todo en especialidades como la traducción jurídica, modalidad en la que gran cantidad del léxico y de las estructuras son recurrentes. Aún así, tal y como ya hemos avanzado en la introducción de este trabajo, un conocimiento experto en las lenguas extranjeras es un requisito *sine qua non* en esta profesión. No obstante, consideramos necesario delimitar cuáles son las diferencias entre ambas y en qué puntos convergen.

2.3. Competencia bilingüe vs. Competencia traductora

Aunque ya hemos mencionado que una competencia bilingüe no garantiza que los estudiantes sean buenos traductores, hay que destacar que poseerla puede ser muy positivo cuando se recibe formación en traducción, o, dicho en otras palabras, cuando los y las estudiantes desarrollan una competencia traductora.

La competència traductora està constituïda per subcompetències interrelacionades, entre les quals hi ha el coneixement lingüístic, el coneixement del món, el coneixement de les eines del traductor, etc. [...] La competència traductora és qualitativament diferent de la competència bilingüe, que s'entén o bé com la base de la competència traductora o bé com una subcompetència més. (Presas, 2003a).

Así pues, la competencia bilingüe se engloba dentro de la CT como una subcompetencia más de entre todas las que el traductor profesional debe poseer. La competencia bilingüe es simplemente un *plus* para la CT. Cabe diferenciar entre un conocimiento bilingüe de la lengua, que muy pocos estudiantes poseen, y un conocimiento avanzado de la misma, el cual puede sustentar perfectamente esta CT. En las clases de lengua extranjera para traductores se debe conseguir que los estudiantes adquieran un conocimiento profundo de la lengua en cuestión, pero no necesariamente bilingüe, ya que, a nuestro parecer, para ello es necesario que éstos se sometan a procesos de inmersión en países donde la lengua en cuestión sea la oficial, pese a ser una meta difícil de alcanzar incluso en este caso. Para Rivas López (1996), el conocimiento profundo de las lenguas es lo que nos permitirá distinguir entre una buena y una mala traducción. Un conocimiento superficial de la lengua no permitirá ver más allá del código lingüístico en sí.

La primera cuestión que nos gustaría abordar dentro de este bloque es: ¿qué es un bilingüe? En la sociedad actual, a aquellas personas que son capaces de utilizar dos códigos lingüísticos diferentes se les atribuye la etiqueta de «bilingüe», sin importar el nivel de competencia que posean. Sin embargo, esta realidad no siempre coincide con los datos procedentes de la investigación científica sobre el bilingüismo.

Although a few researchers have defined bilinguals as those who have native-like control of two or more languages, most others agree that this position is not realistic. If one were to count as bilingual only those who pass as monolinguals in each of their languages, one would be left with no label for the vast majority of people who use two

or more languages regularly but do not have native-like fluency in each. This has led researchers to propose other definitions of bilingualism. (Grosjean, 1999).

Esto deja patente que en este campo de investigación existe un problema de definición (Presas, 2003a). El problema surge al tener que determinar hasta qué punto una persona ha de dominar las dos lenguas para poder ser considerada bilingüe. Grosjean (1998: 132) define a los bilingües como «people who use two (or more) languages (or dialects) in their everyday lives». Lam (2001) propone también una definición muy parecida: «A bilingual individual is someone who has the ability to communicate in two languages». Sin embargo, Bloomfield (1933) se refiere a los bilingües como personas con un «native-like control of two languages». Weinreich (1953), por otra parte, propone una definición intermedia: «The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the persons involved BILINGUALS²³». Estas definiciones sirven para dejar constancia de la falta de consenso en la comunidad científica sobre qué constituye un hablante bilingüe. En todo caso, a nuestro parecer, la definición de Bloomfield es la más apropiada. De lo contrario, se consideraría bilingüe a todo tipo de hablantes de una L2, sin importar el nivel de competencia. Por esta razón, preferimos distinguir entre «usuarios de la lengua», cuyos niveles pueden ser dispares, y «bilingües», cuyos niveles de competencia se asemejan al de un hablante nativo, aunque el acento contenga rasgos característicos de la lengua materna²⁴. Partiendo de una base similar, Jenkins (1996: 10-11) propone una ramificación del término *bilingüe* que mida el nivel de competencia en lengua inglesa. Así pues, esta autora propone el término MSE (Monolingual Speaker of English) para referirse a hablantes de inglés que no posean conocimientos de ninguna otra lengua, BSE (Bilingual Speaker of English) para aquellos que hablen inglés como L2 de forma fluida y NBSE (Non-Bilingual Speaker of English) para aquellos que hablen inglés como L2 de forma no fluida. El problema de esta división, tal y como admite la propia autora, radica en cómo delimitar la competencia entre un BSE y un NBSE, y quién debería establecer los confines entre cada una de ellas.

No obstante, sí que parece haber consenso a la hora de considerar las lenguas de un bilingüe como sistemas de los cuales el individuo tiene un grado diferente de

²³ El uso de las mayúsculas es del propio autor.

²⁴ El acento de la lengua materna es muy difícil de erradicar debido a cuestiones psicomotoras. Los niños tienen una flexibilidad en los órganos del habla que les permite adquirir el acento con facilidad. Sin embargo, a partir de la pubertad estos músculos pierden esta flexibilidad, por lo que la adquisición del acento se convierte en una tarea casi imposible (Brown, 1994; Ipek, 2009).

conocimiento. En general, una de las lenguas suele corresponderse con la lengua materna, lengua que el hablante ha adquirido durante su infancia, mientras que la otra es la lengua extranjera que se ha aprendido, en la mayoría de los casos, durante la pubertad o en una edad adulta. No es común encontrar bilingües que posean un nivel equiparable en las cuatro destrezas comunicativas en ambas lenguas. Es muy probable que una o varias de estas destrezas estén menos desarrolladas en una lengua que en la otra. Este fenómeno se debe a que, en una gran parte de los casos, los bilingües adquieren sus lenguas con distintos fines. Esto es a lo que Grosjean (1998) se refiere como «principio complementario».

First, they are usually influenced by what has been called the complementary principle, that is, the fact that they acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people. Second, and as a direct consequence of this first characteristic, bilinguals are rarely equally fluent in all language skills in all their languages. (Grosjean, 1998: 132).

La necesidad de uso de ambas difiere. Una situación muy común entre este colectivo implica la utilización de una lengua en el entorno laboral o escolar y otra, generalmente la nativa, en casa. El contenido que comunicarán en ambas lenguas dependerá de la situación de uso (Neubert y Shreve, 1992: 9). Ésta es la razón principal por la que los bilingües rara vez desarrollan una competencia similar en sus dos lenguas: «Certain domains and topics are covered by the lexicon of one language, others by the lexicon of the other language, and some few by the two» (Grosjean, 1999). Es muy probable que incluso desconozcan aspectos culturales que les permitan entender el texto original (Grosjean, 2010: 148). Ésta es precisamente una de las principales razones por las que una competencia bilingüe no garantiza que el individuo sea un buen traductor. Un traductor ha de saber enfrentarse a cualquier tipo de temática en sus distintas lenguas de trabajo y, si existe un vacío lingüístico-cultural, éste se suplirá mediante un proceso de documentación que le permita adquirir el conocimiento temático, terminológico o sociológico apropiado. De ahí que la elaboración de glosarios deba contemplarse como parte de la enseñanza del vocabulario en las asignaturas de lengua. Además, un bilingüe no ha desarrollado necesariamente la capacidad de transferencia de una lengua a otra, por lo que la presencia de interferencias léxicas, estructurales y morfosintácticas entre las lenguas suele ser común.

Grosjean (1998: 136) establece el siguiente esquema para diferenciar el nivel de activación de las lenguas según el hablante se encuentre en un modo monolingüe o bilingüe:

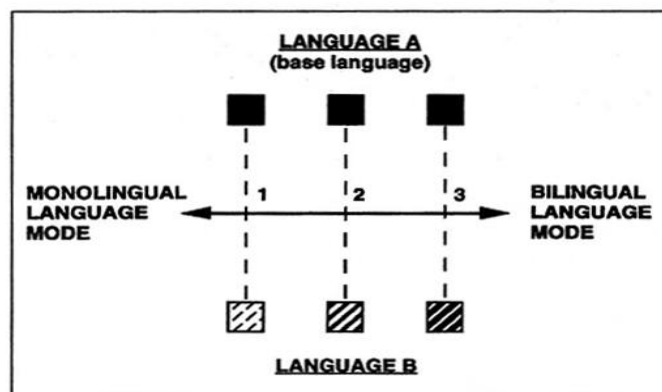


Fig. 2.9. Nivel de activación de las lenguas (Grosjean, 1998)

Como puede observarse en este esquema, el hablante bilingüe utiliza la lengua A, o lengua materna, como lengua base y, como consecuencia, es la lengua más activa (cuadros negros). En la posición 1 el hablante está en modo monolingüe; la lengua A está totalmente activada, mientras que la lengua B presenta un grado de activación inferior. El grado de activación de esta lengua (2 y 3) dependerá de factores como, por ejemplo, un mayor conocimiento de los elementos léxicos, pero rara vez llegará a ser tan intenso como en el caso de la lengua A.

Kornakov (2001), por otra parte, distingue entre un bilingüismo natural y un bilingüismo artificial y establece una serie de ventajas y desventajas con respecto a la traducción e interpretación. En el caso del bilingüismo natural, la ventaja se atribuye al factor «tiempo». Los traductores disponen de un tiempo limitado para trasladar el contenido semántico de un texto origen a un texto meta. De este modo, al poder percibir el texto desde una perspectiva nativa como hablante, los problemas lingüísticos que puedan aparecer durante el proceso de traducción se reducirán. Sin embargo, en el caso de la interpretación, es muy probable que un alumno que haya adquirido la lengua de manera natural necesite una mayor formación, es decir, no tiene por qué tener ventaja respecto a un bilingüe tardío. Esto se debe, generalmente, a que las lenguas son almacenadas en zonas específicas del hemisferio izquierdo o derecho del cerebro sin que se establezca ningún tipo de vínculo entre ellas. En primer lugar, un estudiante que haya adquirido la L2 de manera artificial crea, de manera inevitable, una conexión entre

los elementos de ambas lenguas. En segundo lugar, los intérpretes trabajan en tiempo real. Debe haber necesariamente un vínculo entre ambas lenguas para que no haya una demora excesiva en el discurso traducido por parte del intérprete. En el caso del bilingüe artificial, este vínculo ya se crea de forma indirecta, aunque por lo general muy superficialmente, durante el proceso de aprendizaje/adquisición de la segunda lengua. Por esta razón, la condición de bilingüe no es una garantía de éxito en interpretación. En un bilingüe natural, las lenguas son almacenadas en el cerebro de manera independiente, mientras que en un bilingüe artificial existe conexión entre ellas. Así pues, lo más característico en un intérprete no es su condición de bilingüe, sino su habilidad de descodificar los mensajes y reformularlos en la LT.

En esta misma línea, Blázquez (2010) también aboga por la imposibilidad de que un bilingüe consiga traducciones perfectas debido a una serie de causas intrínsecas, ya que las diferencias no solo ocurren en el plano lingüístico, sino también cultural, y a causas subjetivas, es decir, la historia personal que cada individuo tiene con sus lenguas, experiencias personales vividas con ellas, tipo de uso, etc.

Presas (2003a) apunta que el sujeto bilingüe que adquiriera una CT deberá llevar a cabo las siguientes acciones:

- Aprender a utilizar ambas lenguas para comunicarse adecuadamente en situaciones semejantes y que no deriven de situaciones cotidianas.
- Desarrollar un metaconocimiento sobre las relaciones entre los sistemas lingüísticos y su sistema conceptual.
- Desarrollar un conocimiento metalingüístico o un sistema de categorías que le permita relacionar rasgos superficiales de los problemas con los principios subyacentes para que así pueda producir una representación económica de los problemas.
- Desarrollar su conocimiento lingüístico de forma que le permita aplicar los procedimientos de comprensión y recepción con rapidez y seguridad.
- Desarrollar un conocimiento lingüístico estratégico, es decir, adquirir las capacidades necesarias para formular un objetivo global, aplicar los procedimientos de comprensión y producción en relación con este objetivo global y evaluar las soluciones en relación con este objetivo.

- Aprender a controlar los estados de activación y desactivación de ambas lenguas para evitar interferencias.

Como puede comprobarse, la mayoría de estudiosos afirma que una competencia bilingüe no da respuesta a gran parte de los problemas que derivan del proceso traductológico; de ahí que la competencia lingüística sea una más y no la única. Sin embargo, también hay autores como Li (2001: 343-344) que consideran la competencia bilingüe como una competencia esencial e indiscutible para la traducción. Partiendo del problema de definición de bilingüismo anteriormente mencionado, no puede afirmarse que esta afirmación sea incierta. La clave de la cuestión radica en establecer qué se entiende por bilingüismo. No obstante, nos mantenemos en la línea de este autor (*Ibidem*: 334) al apuntar que en los estudios de Traducción e Interpretación «we somehow forget that language competence is the most fundamental and the most important among the three components of translation competence». Neubert (1994: 412) también apunta en una línea similar al afirmar que «there would be no grounds for competence (3) [transfer competence] without the translator's thorough grounding in (1) [language competence] and (2) [subject competence]». Un conocimiento profundo a nivel gramatical y léxico de las lenguas implicadas en el proceso traductológico es imperante y esencial para que exista la traducción (Neubert, 2000: 7; Cao, 1996: 234).

Las facultades de Traducción e Interpretación, con el objetivo de fomentar el profesionalismo y demostrar que la traducción es una profesión dinámica y compleja que cuenta con una base de conocimiento propio, han restado importancia de forma injustificada al papel de la competencia lingüística (Li, 2001: 344). De alguna manera u otra, nos olvidamos de que «it is a prerequisite for anyone who wants to be a translator or interpreter» (*Ibidem*). Es imposible construir una competencia traductora si los estudiantes no poseen un amplio nivel de competencia en la lengua extranjera y materna. Gran prueba de ello es la falta de investigaciones empíricas en este ámbito que arrojen un rayo de luz en lo que hasta ahora sigue siendo un aspecto que muy pocas universidades contemplan en la formación de sus estudiantes.

2.4.1. La representación de las lenguas en el cerebro: la lateralización

Una de las clasificaciones más tradicionales del bilingüismo es la de Weinreich (1953). Este autor distingue tres tipos de bilingües según la lateralización de las lenguas en el cerebro humano:

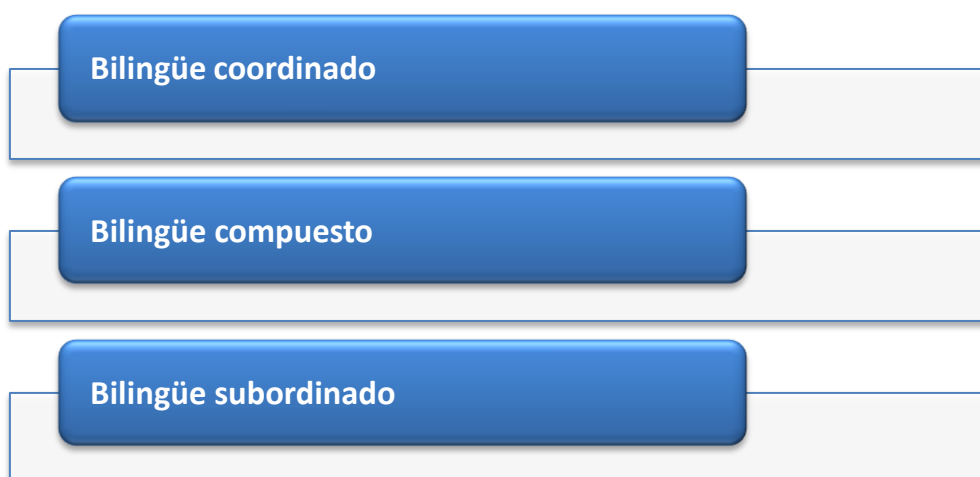


Fig. 2.10. Tipos de bilingüe (Weinreich, 1953)

- **Bilingüe coordinado:** se refiere a un individuo que ha aprendido sus lenguas en entornos distintos. Las palabras son almacenadas en espacios diferentes de la mente y cada una de ellas tiene asociado un significado diferente. Un claro ejemplo sería el de una persona que adquiere su lengua materna durante la niñez y aprende una segunda lengua en el colegio.
- **Bilingüe compuesto:** a diferencia del anterior, el individuo aprende las dos lenguas en un mismo contexto y las utiliza de forma simultánea. Las palabras de ambas lenguas están ligadas a una misma representación mental. En este grupo incluiríamos, por ejemplo, a aquellas personas con ascendencia extranjera y que han adquirido la segunda lengua dentro del seno familiar.
- **Bilingüe subordinado:** en este grupo se incluyen aquellos con una lengua dominante y otra no dominante. En este segundo caso, las palabras se interpretan a través de la lengua dominante. Así pues, a un español, la palabra *bird* le llevaría a la palabra española *pájaro*.

Como podemos observar en las figuras que presentamos a continuación, para el bilingüe coordinado cada lengua representa una realidad, mientras que para el bilingüe compuesto, ambas lenguas codifican una misma realidad. El bilingüe subordinado, sin embargo, siempre dependerá de su lengua dominante a la hora de interpretar la L2.

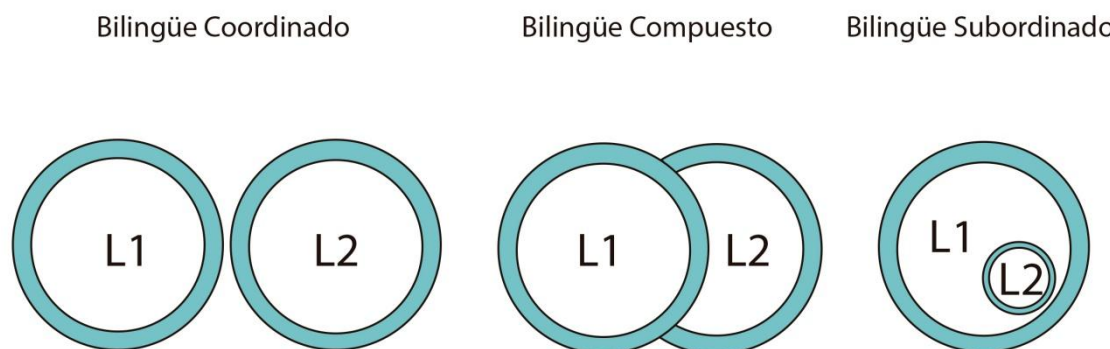


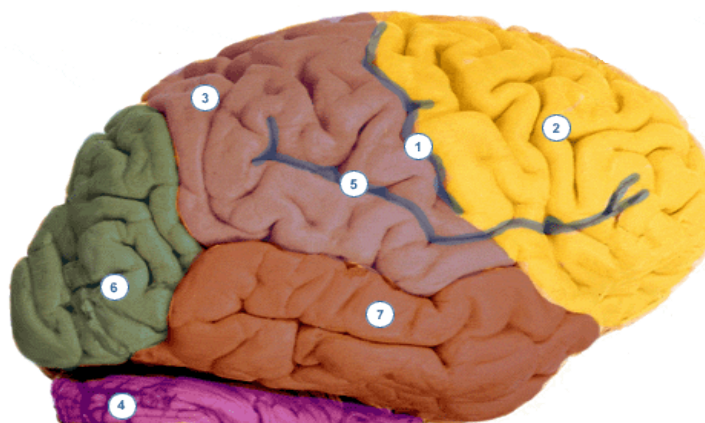
Fig. 2.11. Percepción de la realidad según el tipo de bilingüe

Presas (2000: 24-25) aplica estas mismas categorías al traductor profesional: traductor coordinado, traductor compuesto y traductor subordinado. En el primer caso, el del traductor coordinado, cada lengua tiene su propio repertorio mental, por lo que el proceso de recepción y producción variará según ésta, mientras que en el caso del traductor compuesto, solo existe un único repertorio mental y, por lo tanto, los elementos léxicos de una lengua se asocian con la otra. El traductor subordinado, sin embargo, asocia el contenido mental con una de las dos lenguas. El proceso de recepción implica la asignación de elementos léxicos de una lengua a los elementos léxicos de la otra, por lo que la comprensión solo es posible mediante una fase previa de traducción de una lengua a la otra. Así pues, esta autora concluye que el traductor experto ideal sería el coordinado.

Otras propuestas abogan por la existencia de tres compartimentos distintos en el cerebro del bilingüe: uno conceptual dedicado al conocimiento del mundo que posee el bilingüe y dos a las lenguas, uno para cada una de ellas (Grosjean 1999).

El bilingüismo tiene un carácter interdisciplinario, ya que se beneficia de diferentes ramas de conocimiento, a saber, la sociología, la psicología y la lingüística. Ahora bien, ¿qué lugar ocupa en realidad la nueva lengua en el cerebro? Ésta es una pregunta que ha preocupado y sigue preocupando a los lingüistas. Tal y como afirma

López García (2008), antes de que empezaran a utilizarse las técnicas de neuroimagen, la única información que podíamos obtener sobre el comportamiento del cerebro en la adquisición de segundas lenguas era a través de la observación o mediante la autopsia *post mortem*. Así fue como se descubrieron, por ejemplo, las áreas de Broca y de Wernicke. Por esta razón, es muy difícil establecer a ciencia cierta la posición que ocupan las lenguas en el cerebro humano. Aún así, la neurolingüística ha intentado durante mucho tiempo describir la manera en que el cerebro de un bilingüe se organiza y cómo esta organización difiere de aquella propia de los monolingües (Grosjean, 1999). Por desgracia, las opiniones y conclusiones de los diversos estudios realizados hasta la fecha son muy diversas y dispares. Por una parte, están aquellos que afirman que el cerebro está dividido en diversos módulos corticales compartidos y, por otra, aquellos que apoyan la existencia de módulos específicos para las distintas lenguas. Aún así, tal y como ya concluyó Broca, en la mayoría de individuos, el lenguaje queda representado básicamente en el hemisferio izquierdo del cerebro, principalmente en la cisura de Silvio (Kirk, 2008: 45). A continuación presentamos una imagen del cerebro humano con algunos de sus módulos más importantes para poder ubicarlos y disponer de una representación visual de los argumentos expuestos.



1. Cisura de Rolando.
2. Lóbulo frontal.
3. Lóbulo parietal.
4. Cerebelo.
5. Cisura de Silvio.
6. Lóbulo occipital.
7. Lóbulo temporal.

Broca llegó a la conclusión de que era muy probable que un individuo con una lesión en el hemisferio izquierdo del cerebro perdiera la facultad del habla. Wernicke también descubrió una zona adyacente a la corteza cerebral que procesaba el lenguaje. Como puede comprobarse, las aportaciones y el interés se remontan ya al siglo XIX.

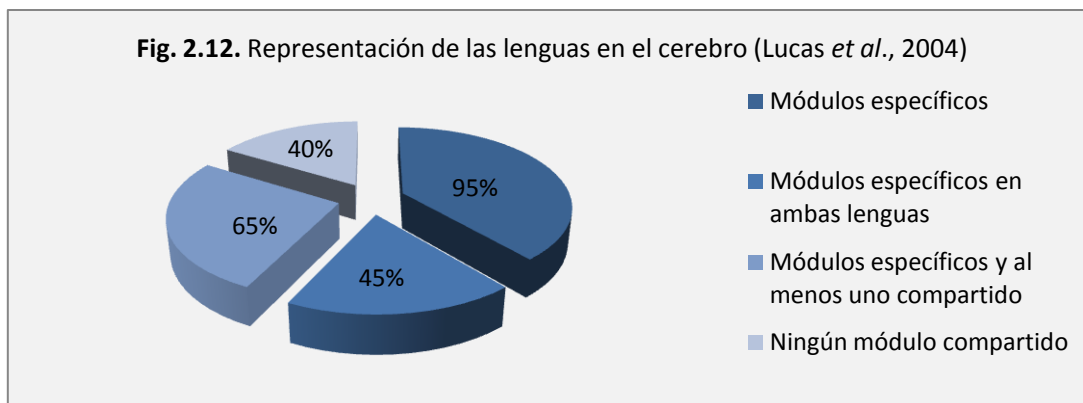
Obler y Gjerlow (1999) dan un paso más allá y atribuyen a cada hemisferio del cerebro las siguientes funciones:

Principal hemispheric specializations	
LEFT HEMISPHERE	RIGHT HEMISPHERE
Phonology	Nonverbal
Morphology	Visuospatial information
Syntax	Intonation
Function words and inflections	Nonliteral meaning and ambiguity
Tone systems	Many pragmatic abilities
Much lexical knowledge	Some lexical knowledge

Tabla 2.3. Funciones lingüísticas de los hemisferios del cerebro (Obler y Gjerlow, 1999)

Esta distribución coincide en parte con la conclusión de Broca. El hemisferio izquierdo del cerebro se encarga de articular los patrones que dan forma a la lengua, mientras que el derecho se encarga de otras cuestiones complementarias. De ahí que una lesión en el hemisferio izquierdo del cerebro afecte al habla del individuo.

Lucas *et al* (2004), en un estudio realizado con bilingües, llegaron a la conclusión de que el 95% de los pacientes que participaron en dicha investigación presentaban módulos específicos bien en la L1 o en la L2 y sólo uno de ellos presentaba módulos compartidos. El 45% de los pacientes que tenían módulos específicos en una lengua también presentaban módulos específicos en la otra. Además, el 65% también poseía al menos un módulo compartido para ambas lenguas. Así pues, se puede llegar a la conclusión de que el patrón más repetido de representación lingüística en la mente de los bilingües es el de módulos específicos combinados con otros compartidos, aunque un 40% de los pacientes no presentaba ningún módulo compartido.



Fabbro (2001) afirma que la edad, la forma de aprender la lengua y el uso de la misma tienen una influencia directa en la manera en que las lenguas son almacenadas en el cerebro. Cuando la L2 se adquiere en un contexto formal y su uso queda restringido al ámbito académico, ésta suele estar más localizada en la corteza cerebral que la L1, mientras que si la L2 se adquiere en un contexto informal, tal y como suele ocurrir con la L1, es más probable que integre estructuras subcorticales.

Como podemos comprobar, parece que en el caso de personas bilingües o políglotas cada lengua tiene su propio espacio dentro del cerebro humano. Partiendo de esta base, ¿cómo puede un alumno llevar a cabo actividades, por ejemplo, de interpretación simultánea? Esta modalidad de interpretación requiere una gran agilidad de transferencia lingüística. Además, no hay tiempo para la reflexión, por lo que es de suponer que si las distintas lenguas están localizadas en diferentes módulos del cerebro, el alumno necesita un espacio mínimo de tiempo para transferir el mensaje a la otra lengua.

López García (2008) habla de unas conexiones sinápticas entre las neuronas, las cuales forman parte de un proceso complejo que explica de la siguiente manera:

La persona que construye un mensaje dispara m conexiones neuronales cuando elige los lexemas, luego transforma este estado de la red en un nuevo estado con $m.n$ conexiones cuando relaciona dichos lexemas con estructuras sintácticas, llega a un estado todavía más complejo, con $m.n.p$ conexiones, cuando las relaciones sintácticas adoptan un valor semántico-pragmático, y así sucesivamente, aunque, por supuesto, haya retroalimentación en los niveles de complejidad. (López García, 2008: 19).

Ahora bien, ¿ocurren estas conexiones neuronales de la misma forma en la mente de un monolingüe que en la de un bilingüe? Está claro que el procesamiento de información ocurre tanto en la mente monolingüe como en la bilingüe, pero las conexiones neuronales son de distinta naturaleza. El hablante bilingüe efectúa un salto en la mente para pasar de una lengua a otra, mientras que un hablante monolingüe no. López García (*Ibidem*: 68) compara este fenómeno con la teoría de las catástrofes desarrollada por René Thom en el año 1972. Se trata de cambios bruscos, como puede ser el paso de líquido a gas. La mente del traductor se podría incluir como ejemplificación de esta teoría, ya que pasa de una situación neurológica a otra de forma brusca. Lo lógico es que las trayectorias sensoriales que realiza el cerebro sean normales. Pero, ¿qué ocurre en la traducción y, más concretamente, en la interpretación? Hay un alto grado de reajuste neuronal. Se pasa de un estado a otro bruscamente. En la mente del traductor se producen saltos continuos de una parte a la otra. Es imposible que se den cambios suaves. Estos sólo se pueden dar de forma intralingüística, pero nunca interlingüística.

Todo lo expuesto en este punto debe servir para guiar la docencia y conseguir que los estudiantes adquieran agilidad mental para que, de esta manera, las conexiones neuronales se realicen lo más rápidamente posible. Por esta razón, la competencia de transferencia es vital desarrollarla desde el principio en todas las asignaturas que se trabaje con dos códigos lingüísticos y desde una perspectiva contrastiva, como es el caso de la clase de lengua extranjera. Esto implica, además, una formación del estudiantado según el modelo de «bilingüismo compuesto», lo cual difiere de los principios básicos postulados por las metodologías modernas de enseñanza de lenguas, en las cuales se busca que la nueva lengua ocupe un lugar único en el cerebro mediante una formación monolingüe y tomando como modelo la manera en que los niños adquieren su lengua materna (Cook, 2001).

2.5. Niveles: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

Hay que recordar que en el caso de la Lengua B Inglés, los estudiantes ya inician los estudios con cierta competencia en dicha lengua y, por lo tanto, uno de los objetivos centrales de estas asignaturas es el de perfeccionar y afianzar los conocimientos ya adquiridos (Brehm Cripps, 1996: 175). En el caso de la lengua C no suelen exigirse

conocimientos previos, aunque la mayoría de estudiantes ha cursado el inglés como lengua extranjera durante la educación secundaria. Aprender una segunda lengua, sobre todo en el caso de estudiantes de Traducción e Interpretación, implica aprender a percibir la realidad de una manera diferente y nueva. Se trata de relacionar aquello que se dice con las intenciones que se esconden detrás de las palabras. De esta manera es como los alumnos pueden llegar a interpretar correctamente el sentido de aquello que se expresa a través de la lengua (Berenguer, 1997: 73-74).

Todo esto implica el conocimiento de ciertas reglas que gobiernan la lengua y, sobre todo, saber utilizarlas en un contexto comunicativo adecuado. Se trata de conseguir que los estudiantes se acostumbren a leer y a escuchar los textos con mentalidad de traductores. Para ello, es necesario poseer una amplia competencia lingüística, así como conocimientos culturales, sociales e históricos, los cuales, en muchos casos, pueden constituir un mayor escollo en la comunicación que el desconocimiento de determinados términos que, en ocasiones, pueden deducirse por contexto. No obstante, por cuestión de espacio, en este trabajo sólo nos centraremos en los niveles lingüísticos y no tendremos en cuenta factores que, como ya hemos mencionado, pueden tener una incidencia notable en la traducción.

El *Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* (MCER) nace con el objetivo de establecer unas bases comunes para la enseñanza de lenguas extranjeras en la Europa actual, donde conviven un gran número de lenguas. Estas bases comunes incluyen directrices sobre niveles de competencia, planes de estudio, exámenes, libros de texto, etc. En nuestro caso, tomaremos como referencia los diferentes niveles propuestos en este marco que, a nuestro parecer, los estudiantes deberían poseer en el caso de la lengua B al emprender los estudios de Traducción e Interpretación, así como el nivel que deberían haber adquirido tras cursar la última asignatura de esta lengua. A continuación presentamos el desglose de niveles que se ofrece en el marco.

A Usuario básico	B Usuario independiente	C Usuario competente
A1 (acceso)	B1 (umbral)	C1 (dominio operativo eficaz)
A2 (plataforma)	B2 (avanzado)	C2 (maestría)

Tabla 2.4. Niveles según el MCER

Como podemos observar, existen tres niveles que a su vez se dividen en dos subniveles. En el caso de los estudios de Traducción e Interpretación, consideramos que los estudiantes deben poseer un nivel B2 al comenzar los estudios y un nivel C2 al finalizar la última asignatura de lengua B del plan curricular de la titulación. Obviamente, para llegar al C2 hay que pasar previamente por el nivel C1. El MCER estipula lo siguiente para estos niveles (MCER, 2002: 26):

USUARIO INDEPENDIENTE	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
USUARIO COMPETENTE	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Tabla 2.5. Descriptores del MCER para los niveles B2, C1 y C2

También se presenta un cuadro de autoevaluación para el alumno que especifica el nivel que debe haber alcanzado según las diferentes destrezas (MCER, 2002: 31). Presentamos a continuación las características específicas del nivel C2. Además, estableceremos los paralelismos que estas características guardan con las actividades profesionales de traducción e interpretación.

NIVEL C2		
COMPRENDER	Comprensión auditiva	No tengo dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento. (<i>Sesgo 1</i>)
	Comprensión de lectura	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias. (<i>Sesgo 2</i>)
HABLAR	Interacción oral	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta. (<i>Sesgo 3</i>)
	Expresión oral	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. (<i>Sesgo 4</i>)
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes y artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias. (<i>Sesgo 4b</i>)

Tabla 2.6. Delimitación del nivel C2

Sesgo 1. En interpretación, la variedad temática es abrumadora. Podemos asistir tanto a conferencias en las que el tema sea de carácter general como a otras de temática especializada; por ejemplo, una conferencia sobre prótesis dentales, avances en técnicas de anestesia, etc. De ahí que haya que familiarizar al alumno con todos los aspectos más recurrentes de la lengua oral. Además, hay que tener en cuenta que el hablante es quien marca la velocidad del discurso. Actualmente, en muchas ocasiones las ponencias son leídas, por lo que el orador no está pendiente de si el intérprete puede seguir correctamente el ritmo del discurso, el cual suele ser rápido por el hecho de ser leído y estar preparado de antemano. En algunos casos, el ponente facilita una copia del discurso al intérprete, aunque, desgraciadamente, esto puede ocurrir minutos antes del inicio de la conferencia. El hecho de disponer del texto por escrito complica en cierta medida la tarea de interpretación, ya que al tener que estar el intérprete pendiente tanto del texto que se percibe de forma oral como escrita, hay una intensificación de los procesos cognitivos. Conviene, así pues, familiarizar al alumno con técnicas que le

ayuden a afrontar situaciones de este tipo. Hay que tener presente que el inglés es una lengua que presenta una mayor dificultad para ser interpretada debido a la gran variedad de acentos existentes. Asimismo, en muchos casos, los ponentes no son anglófonos y no tienen un buen dominio del idioma, por lo que cometen errores gramaticales y, en el peor de los casos, de pronunciación. De ahí que sea vital un contacto previo con el ponente para poder familiarizarse mínimamente con su acento y forma de expresarse.

Sesgo 2. Es necesario familiarizar a los alumnos con todo tipo de textos y temáticas, evitando una especialización absoluta durante los años de carrera. Se trata de abrirles puertas para que sean profesionales polivalentes y que la inserción en el mercado laboral sea más sencilla y rápida, aunque a la larga el propio desarrollo de su carrera profesional los especialice en una determinada área de conocimiento. Además, hay que tener en cuenta que la sociedad madura y avanza y esta evolución afectará inevitablemente al mercado de la traducción. Un determinado ámbito temático en auge en el momento actual podría cambiar o incluso desaparecer en un futuro.

Sesgo 3. Es necesario enseñar a traducir unidades fraseológicas, a saber, colocaciones, locuciones y paronimias, ya que los anglófonos son muy propicios a utilizarlas, especialmente en contextos orales²⁵. El argot, o *slang*, debe ser sin duda parte de este aprendizaje. Una gran prueba de ello es la traducción audiovisual. Los matices también deben tratarse de forma sistemática. El inglés, a diferencia de las lenguas romance, es una lengua muy descriptiva. Hemos de evitar que los alumnos sólo utilicen unidades léxicas más comunes y excluyan otras más precisas por desconocimiento o por no saber utilizarlas adecuadamente en determinados contextos. Tomemos como ejemplo los verbos de movimiento²⁶:

Verb	Type of movement	Reasons for type movement
Limp	Uneven	One leg hurts
Hobble	Awkward	Shoes too tight, feet hurt
Stagger	Unsteady	Drunk, ill
Stumble	Nearly falling	Uneven, surface
Lurch	Sudden or irregular	Drunk, ill, walking on moving ship, etc.

²⁵ Dentro de la rama de traducción, Richart (2009a), siguiendo, entre otros, a Corpas Pastor, propone una clasificación exhaustiva de unidades fraseológicas fundamentada en la fraseología idiomática y paremiológica. Esta autora distingue entre locuciones (nominales, adjetivas, adverbiales y verbales) y enunciados fraseológicos (enunciados de valor específico, refranes y fórmulas rutinarias).

²⁶ Tabla extraída de *English Vocabulary in Use (Advanced)*, Cambridge University Press.

Tiptoe	Quiet and on toes	Not to be heard
Amble	Easy, gentle	Pleasure or relaxation, no special aim
Stride	Long steps	Purposeful
Strut	Proud, chest held out	To look important
Tramp	Firm, heavy steps	Walking for a long time
Trample	Pressing repeatedly with feet	Often wishing to destroy
Stamp	Pushing foot down heavily	Anger, or just heavy-footed
Trudge	Heavy, slow, with difficulty	Tired
Chase	Quickly	Wanting to catch something or someone

Tabla 2.7. Verbos de movimiento en inglés

En este cuadro clasificatorio queda patente la importancia que adquiere el estudio del léxico desde un punto de vista descriptivo.

En el proceso de elaboración de una traducción, el traductor es el productor de un texto del cual tiene ya (casi) *planificados* el nivel funcional y el situacional, también el temático; su labor, entonces, se va a desarrollar preferentemente en el nivel de contenido semántico, dentro del subcampo del desarrollo temático, y en el nivel formal-gramatical. (Elena García, 2008: 165).

Hasta la fecha, parte de los pocos estudios existentes en enseñanza de lenguas extranjeras para traductores e intérpretes se han centrado mayoritariamente en los tipos de textos y sus funciones. Nosotros, partiendo de la reflexión de esta autora, proponemos centrar más la atención en los aspectos léxico-semánticos y en aquellos que difieren entre la L1 y la L2. La estructura de los textos suele permanecer invariable, sobre todo en el mercado actual, el cual está dominado por computadoras que aligeran considerablemente el trabajo del traductor. Muchos textos especializados, como son, por ejemplo, los jurídicos, tienen una terminología que se repite continuamente en los textos. Lo lógico es que los traductores especializados en traducción jurídica creen sus propias memorias de traducción y que un programa de traducción, como puede ser TRADOS, Déjàvu o WordFast, les traduzca directamente todos aquellos segmentos que ya reconoce por haber sido traducidos con anterioridad. Además, la traducción suele realizarse en muchos casos sobre el documento original en pantalla, por lo que el formato del texto sigue siendo el mismo. El fin último de la traducción es la comunicación, la transmisión de mensajes, y ello se consigue mediante una cadena de

palabras que adquieran sentido y se actualicen dentro de un determinado contexto. Además, como ya han afirmado Andreu y Orero (2001b), la principal dificultad de aquellos alumnos que estudian inglés es la complejidad del vocabulario existente y la gran disparidad de registros lingüísticos existentes. Esto hace que los alumnos no puedan expresarse con corrección, incluso cuando poseen un amplio conocimiento de las estructuras gramaticales y sintácticas.

Sesgo 4 y 4b. En la expresión oral y escrita encontramos un solapamiento en las características expuestas. Se habla de una expresión clara y fluida, con un estilo apropiado y una estructura lógica, así como de un establecimiento de jerarquías entre ideas primarias y secundarias. Es necesario que la producción de los alumnos sea precisa. Por este motivo, no basta con un conocimiento pasivo de la lengua, sino que conviene activarla, aunque no se llegue a conseguir el nivel de perfección de la lengua materna. Esto implica la utilización de ejercicios metodológicos que fomenten la expresión oral y escrita. Además, no hay que olvidar que en la lengua B la direccionalidad no debe suponer un obstáculo para los estudiantes debido a la existencia de asignaturas de traducción inversa en los planes de estudio.

2.5.1. Subdivisión de niveles

El MCER también contempla la posibilidad de subdividir los niveles expuestos y adaptarlos de una manera más rigurosa a las distintas necesidades educativas, sin perder de vista el sistema común donde se enmarca.

La numeración permite que se realicen más subdivisiones sin perder la referencia del objetivo central del que procede. Con un esquema flexible de ramificaciones como el propuesto, las instituciones pueden desarrollar las ramas hasta el grado de profundidad que deseen con el fin de situar los niveles utilizados en su sistema en relación con el marco común. (MCER, 2002: 32).

Esta ramificación puede hacerse en cualquiera de los niveles. En nuestro caso, la ramificación se situará en los niveles de exigencia propuestos: B2, C1 y C2.

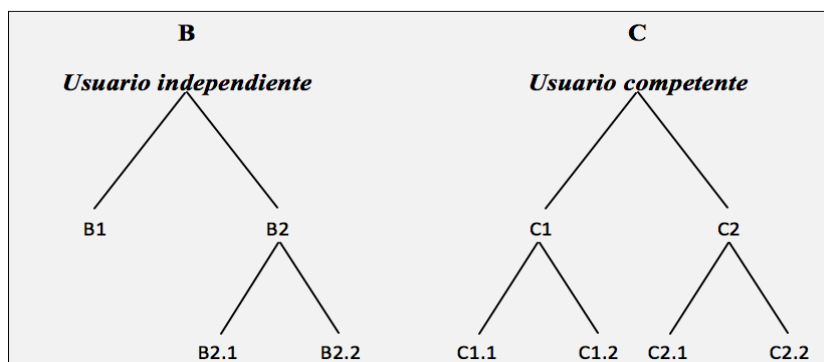


Fig. 2.13. Subdivisión de los niveles B2, C1 y C2.

En el caso del grado de Traducción y Mediación Intercultural de la UV se ofrecen un total de seis asignaturas de lengua B, con su correspondiente carga lectiva de 6 créditos ECTS cada una de ellas y divididas en los tres primeros cursos de la titulación. Partiendo del plan de estudios del grado vigente en esta universidad, presentamos a continuación una propuesta de los niveles por asignatura que los estudiantes deberían haber alcanzado una vez finalizado el curso correspondiente.

CURSO	ASIGNATURA	NIVEL EXIGIDO
1º	Lengua B (Inglés)	B2.1
1º	Lengua B (Inglés)	B2.2
2º	Lengua B (Inglés)	C1.1
2º	Lengua B (Inglés)	C1.2
3º	Lengua B (Inglés)	C2.1
3º	Lengua B (Inglés)	C2.2

Tabla 2.8. Propuesta de división de niveles según el plan de estudios de la UV

Establecer descriptores específicos para cada uno de los subniveles resulta un procedimiento de carácter subjetivo (MCER, 2002: 2), ya que es complicado fijar los límites en cada uno de ellos. No obstante, nuestra distinción se basa en tres parámetros: (a) las destrezas comunicativas, (b) el conocimiento enciclopédico y (c) la evaluación. Los subniveles .1 actúan como curso puente entre un nivel y otro. Así pues, estos harán de enlace entre el nivel anterior y el nivel que se pretende alcanzar. Estos cursos pondrán un mayor énfasis en las destrezas receptivas, es decir, la comprensión oral y escrita, mientras que los subniveles .2 harán más hincapié en las destrezas productivas, es decir, la producción oral y escrita. Ahora bien, esto no implica dejar de lado las destrezas que se vayan a abordar o se hayan abordado más exhaustivamente en el nivel inmediatamente anterior o posterior. De esta manera, junto con un equilibrio entre los

temas especializados, semiespecializados y generales, consideramos que la progresión a través de los distintos niveles será más lineal y menos brusca. Además, bien es sabido que la recepción del *input* lingüístico debe ser previa a la fase de producción. La última diferencia entre los subniveles estriba en la evaluación, es decir, en el porcentaje otorgado a cada una de las destrezas. En los subniveles .1 el porcentaje será mayor para las destrezas receptivas, mientras que en los .2 las cuatro destrezas tendrán una proporción simétrica.

NIVELES .1			NIVELES .2		
	%	EVALUACIÓN BASADA EN		%	EVALUACIÓN BASADA EN
CE	20%	Ejercicios de temas especializados y semiespecializados trabajados en clase y temas generales nuevos.	CE	15%	Ejercicios de temas especializados trabajados en clase y temas semiespecializados y generales no necesariamente vistos en clase.
CO	20%	Ejercicios de temas generales tratados en clase.	CO	15%	Ejercicios de temas semiespecializados y generales tratados en clase y temas generales nuevos.
EE	10%	Ejercicios de temas generales no necesariamente trabajados en clase.	EE	15%	Ejercicios de temas semiespecializados vistos en clase y temas generales no necesariamente trabajados en clase.
EO	10%	Ejercicios de temas generales tratados en clase.	EO	15%	Ejercicios de temas semiespecializados vistos en clase y temas generales no necesariamente trabajados en clase.
USE OF ENGLISH	20%	Ejercicios de gramática y vocabulario relacionados con el contenido del curso.	USE OF ENGLISH	20%	Ejercicios de gramática y vocabulario relacionados con el contenido del curso.
EVALUA. CONTINUA	20%	Portfolio, trabajos individuales y en grupo, tutorías, etc.	EVALUA. CONTINUA	20%	Portfolio, trabajos individuales y en grupo, tutorías, etc.

Tabla 2.9. Evaluación de subniveles para Traducción e Interpretación

Aunque nuestra propuesta parte de un nivel B2, hay que destacar que gran parte de las facultades españolas de Traducción e Interpretación han optado por iniciar la formación lingüística de la lengua B con un nivel B1. Éste es el nivel que un estudiante debería poseer al finalizar los estudios de Bachillerato. Paradójicamente, la mayoría de

traductólogos coincide en que la enseñanza de la lengua debe ser anterior a la traducción (Kiraly, 2000: 34). Sin embargo, en la mayoría de los nuevos planes de estudio la primera asignatura de traducción general directa suele incluirse en el primer curso. Por esta razón, carece de sentido iniciar el estudio de la lengua desde un nivel B1, ya que mediante la asignatura de lengua extranjera resultará imposible asegurar una preparación lingüística apropiada para empezar a trabajar la traducción desde un punto de vista profesional. En el otro lado del péndulo encontramos a otros investigadores como Clouet (2010: 25-26) que tachan de poco realista exigir un nivel C2 por haber hablantes que no gozan de ese nivel de competencia en su propia lengua y por la difícil o casi imposible tarea de conseguir un nivel equiparable en las cuatro destrezas comunicativas. Aunque coincidimos con este autor en estas dos afirmaciones, consideramos que esta diferencia debería darse más bien en el plano de la fluidez y no en el de conocimientos lingüísticos. Por mucho dominio que un estudiante posea en la lengua, las posibilidades de que éste alcance el mismo grado de fluidez que en la lengua materna son muy remotas, precisamente por la etiqueta de «extranjera». Sin embargo, sí que puede llegar a gozar de tantos conocimientos como un hablante nativo educado. Además, un traductor o intérprete no aprende la lengua para comunicarse por sí mismo, sino «para facilitar la comunicación de terceros al más alto nivel conceptual y lingüístico y en unas condiciones temporales muy exigentes» (Blasco, 2007: 67). Así pues, sí que consideramos viable y necesario que la exigencia sea máxima, por lo que en nuestra propuesta hemos incluido dos cursos de nivel C2, en los que el estudio de la lengua debe resultar en un conocimiento minucioso de la misma.

El nivel final de los estudiantes debería acercarse al de un hablante nativo. Coletes Blanco (1993) hace la siguiente afirmación refiriéndose a los estudiantes de la antigua licenciatura de Filología Inglesa, la cual podemos extrapolar a nuestro ámbito de estudio:

I think that every EPh²⁷ graduate's active and passive knowledge of English should be close to that of an educated native speaker who shares with the former a similar age and cultural standing. A good command, for instance, of English horse-racing slang should not be expected from the EPh graduates, nor should their being able to write a formal request to an English court in correct legal terms, simply because these are not universal skills amongst educated native speakers. What can perfectly well be expected

²⁷ English Philology.

from our EPh graduate, however, is a sufficient passive knowledge and a minimum active knowledge of the most frequent marginal lexical segments in colloquial English, or the ability to read a professional report on the National Curriculum for compulsory education in Britain, because this does indeed correspond to the ordinary linguistic competence of the educated native speaker alluded to. (Coletes Blanco, 1993: 53).

Como ya hemos apuntado con anterioridad, aunque los objetivos de formación y salidas profesionales sean diferentes en el grado de Traducción e Interpretación y de Estudios Ingleses, cabe destacar que ambas comparten un mismo fin en cuanto a la lengua extranjera: alcanzar un nivel de maestría en la lengua. En ambas titulaciones resulta imposible adquirir conocimientos si el nivel de lengua es bajo. En el caso de Estudios Ingleses, los estudiantes no podrán estudiar cuestiones externas de la lengua (fonología, semántica, sintaxis, etc.) si no poseen un nivel adecuado de inglés. En el grado de Traducción e Interpretación, los estudiantes no podrán desarrollar la competencia traductora si existen lagunas en la lengua de partida. Hay que recordar que la titulación tiene como objetivo formar traductores profesionales, por lo que la traducción pedagógica queda excluida de este perfil. Por esta razón, nos mantenemos en la línea de Coletes Blanco al afirmar que los estudiantes deben poseer un nivel similar al de un hablante nativo, siempre a nivel de usuario, es decir, diferenciando entre unos conocimientos lingüísticos generales y específicos, siendo estos segundos igualmente importantes, pero sin necesidad de poseerlos a nivel de especialista.

2.6. Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras

Teaching foreign languages to future translators turns to be a repetition of approaches that, although working perfectly for FLT [Foreign Language Teaching], may lack, in our view, some important aspects which should be part of the core curriculum for a translator. (Rico Pérez, 1999: 53).

En esta sección nos disponemos a analizar brevemente los principales métodos que se han utilizado hasta la actualidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estableceremos qué parámetros de cada uno de ellos nos serían útiles en la enseñanza de inglés para futuros traductores e intérpretes y cuáles no. Finalmente, partiendo de este análisis, propondremos nuestro propio método, cuya función principal será la de satisfacer las necesidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos de Traducción e

Interpretación en la lengua extranjera. No obstante, con el fin de contextualizar las diferentes metodologías que serán objeto de análisis en esta investigación, estimamos necesario comenzar este apartado con un análisis de los principales paradigmas lingüísticos que han surgido hasta la fecha, a saber, la lingüística tradicional, el paradigma estructuralista, el paradigma generativista y la pragmática. Dichos paradigmas, o tradiciones, constituyen un marco de referencia para la investigación y, tal y como apunta Alcaraz Varó (1993: 25), (a) sirven para formular teorías de las cuales pueda beneficiarse la comunidad científica, (b) delimitan los problemas de investigación a hechos relevantes y (c) proponen soluciones a dichos problemas.

2.6.1. La Lingüística Tradicional

Aunque el lenguaje se remonta a los inicios de la humanidad, no es hasta la época clásica cuando éste empieza a ser objeto de estudio. De hecho, Sócrates, Platón y Aristóteles fueron los primeros en abordar el estudio del lenguaje desde la Filosofía (Robins, 1997).

Los estudios sobre el lenguaje se hacían desde un punto de visto histórico y, posteriormente, comparativo. Estos estudios se llevaban a cabo a partir del análisis de la lengua literaria escrita. No obstante, la aparición de la obra de Saussure, *Cours de linguistique générale*, en 1916, supuso una revolución de los postulados de esta tradición. Dicha obra vio la luz tras la muerte del propio autor y fue una recopilación de apuntes tomados por sus propios alumnos y compañeros del departamento de la Universidad de Ginebra. No obstante, varias de las ideas incluidas en la obra ya habían sido expuestas casi un siglo antes por Wilhelm von Humboldt, aunque Saussure las presentó de manera más sistematizada y en una época en que los estudios históricos estaban en pleno auge. Aún así, las modificaciones en la metodología de segundas lenguas derivadas de su concepción del lenguaje no empezaron a vislumbrarse hasta los años 60 (Clouet, 2010).

El éxito de la propuesta de Saussure se debe a dos principios básicos que marcarán notablemente la tradición lingüística del siglo XX:

- (i) El estudio de la lengua puede hacerse de forma sincrónica, es decir, tomando como punto de referencia un momento determinado, sin tener en cuenta ningún

material histórico, o de forma diacrónica, es decir, desde un punto de vista histórico. Es más, Saussure predijo que los gramáticos, cuyos estudios pecaban de ser excesivamente históricos, acabarían centrando su atención en el aspecto sincrónico del lenguaje. De hecho, para él, el estudio del lenguaje, el cual se constituye mediante un sistema de elementos interrelacionados, debe hacerse de forma sincrónica.

- (ii) La distinción entre *langue* (lengua) y *parole* (habla). El término *langue* incluye el conjunto de reglas y la normativa que constituyen un sistema lingüístico. La *parole*, sin embargo, se refiere a la actualización de dichas reglas y normativa, es decir, al uso que un individuo hace de la lengua.

2.6.2. El Estructuralismo

Este paradigma surge como crítica de los principios historicistas propuestos en la tradición anterior y su principal postulado se centra en la descripción y el análisis de la lengua por estructuras. Dichas estructuras no deben estudiarse de manera aislada, sino, más bien, como parte de una totalidad sistemática o, en palabras de Alcaraz Varó, como un «inmanentismo lingüístico» (1990: 65). De entre estas estructuras, esta tradición estableció tres niveles lingüísticos básicos: el fonético, el morfológico y el sintáctico y, posteriormente, se añadieron el semántico y el morfosintáctico, siendo éste segundo el resultado de la fusión entre el nivel morfológico y sintáctico. Estas estructuras, además, están compuestas por una serie de constituyentes y componentes; por ejemplo, en el nivel fonológico encontramos los fonemas y los alófonos; en el morfológico, los morfemas y los alomorfos, y en la sintaxis, los constituyentes inmediatos (Alcaraz Varó, 1993: 28-29).

El Estructuralismo puede dividirse en dos corrientes principales: la europea y la americana. El estructuralismo europeo, muy influenciado por la obra de Saussure, halló su máxima representación en la escuela de Copenhague y la Escuela de Praga, siendo esta segunda la principal en el estudio de la fonética y la fonología. El estructuralismo americano, sin embargo, no ha mostrado una influencia tan directa de la obra de Saussure, aunque en las universidades norteamericanas sí se arraigó la lingüística sincrónica en los años veinte (Parkinson de Saz, 1990: 87). Las bases del

estructuralismo americano se basaron en la obra *Language* (1933) de Leonard Bloomfield, máximo representante de esta tradición en EE.UU.

Alcaraz Varó (1993: 32-37) declara que el lenguaje del Estructuralismo se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Es un sistema compuesto por signos lingüísticos. El signo es la unidad lingüística por excelencia y está constituido por un concepto y una imagen acústica, es decir, un significado y un significante.
- Es sistemático, asimétrico y arbitrario.
- Es un sistema significativo.
- Es principalmente oral y auditivo.
- Es redundante.
- Posee una doble articulación que permite diferenciarlo de cualquier otro sistema de comunicación.
- Es lo que hablan los propios nativos de esa lengua.
- Se construye mediante un conjunto de hábitos que se adquieren a través de estímulos condicionados.

En la enseñanza de lenguas todos estos principios se han plasmado mediante los *drills*, es decir, la práctica de estructuras lingüísticas. Esto da a entender que la lengua se adquiere, o bien por imitación, lo cual implica que un estudiante necesita recibir mucho *input* para poder producir, o por analogía, es decir, haciendo generalizaciones de lo aprendido. Así pues, puede afirmarse que se trata de una concepción mecanicista del aprendizaje de la lengua. Por esta razón, el lenguaje suele presentarse de forma descontextualizada y a nivel oracional. El objetivo principal no es, pues, el desarrollo de la competencia comunicativa.

2.6.3. El Generativismo

Mientras que el Estructuralismo es considerado una corriente conductista, el Generativismo se concibe como un paradigma mentalista. A diferencia del anterior, éste tiene, entre otros, unos procedimientos metodológicos y una meta investigadora distintos basados en la intuición que el hablante nativo ideal hace de su propia lengua y en la explicación del funcionamiento de dicha capacidad innata. Por esta razón, el

objetivo principal de esta tradición es la descripción de la competencia lingüística (Alcaraz Varó, 1990: 85-86).

Al ser ahora el objeto de estudio el funcionamiento de la mente humana con referencia a la lengua, la observación, tan imperante en el paradigma anterior, queda relegada a un segundo plano para abrir paso a la introspección. Así pues, se adopta una postura racionalista de las facultades cognoscitivas mentales (Alcaraz Varó, 1993).

Noam Chomsky, sin duda alguna, ha sido el motor principal de esta tradición. Mientras que el Estructuralismo se centraba en el estudio de la fonología y la morfología, Chomsky considera que el estudio del lenguaje debería abordarse desde la sintaxis. Este hecho enfatiza el estudio de la lengua a partir de las oraciones y la creatividad del lenguaje. Mediante el conocimiento de la gramática de una lengua somos capaces de crear una infinidad de oraciones, incluso oraciones que jamás hayamos escuchado. Esto es lo que se ha bautizado con el nombre de Gramática Generativa. Chomsky pretende que sea una gramática constituida por universales lingüísticos, o dicho en otras palabras, un interlenguaje, con principios innatos y aplicables a todas las lenguas. Esta concepción ha influenciado notablemente la enseñanza de lenguas extranjeras.

Una de las propuestas de Chomsky que mayor influencia ha tenido en la Traductología es la distinción entre estructura profunda y superficial. Esta segunda incluye las reglas y rasgos de una lengua, gracias a los cuales podemos verbalizar un mensaje de forma oral o escrita. La estructura profunda, sin embargo, es de naturaleza abstracta y contiene toda la información necesaria para poder interpretar una oración. Esta distinción resulta de extrema relevancia para un curso de lengua con fines traductológicos. Los traductores han de acceder a la estructura profunda de la lengua para poder realizar una traducción lo más fiel posible al original. La lengua es el mecanismo mediante el cual se accede a este estadio de conocimiento y significado, el cual variará según las lenguas. No obstante, este acceso en ocasiones puede ser restringido y, como tal, hay que dotar a los estudiantes de estrategias para superar los obstáculos que surjan.

En cuanto a la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras se refiere, una de las mayores contribuciones del Generativismo ha sido la del tratamiento de los errores. A diferencia del Estructuralismo, el error es considerado como un instrumento

metodológico y pedagógico que representa un progreso en el proceso de aprendizaje. Resulta imposible aprender una lengua, tanto extranjera como materna, sin cometer errores, por lo que éstos deben obligatoriamente formar parte del aprendizaje. Sin embargo, pese a la amplia difusión de la obra de Chomsky y los postulados del Generativismo, durante estos años no surgió ningún método de enseñanza de lenguas. Esto podría deberse al alto grado de abstracción y complejidad de las teorías propuestas por este autor, aunque sí que puso en crisis el entonces célebre método audiovisual y sentó las bases del siguiente paradigma (Clouet, 2010).

2.6.4. La Pragmática

Con la Pragmática empieza alrededor de 1980 una concepción del lenguaje como discurso y texto. La oración ya no es la base de la investigación. La pragmática es un paradigma supraoracional y no estructural como el Estructuralismo ni oracional como el Generativismo. Así pues, el lenguaje se entiende como un medio de comunicación del cual interesa el uso que se hace del mismo, sus funciones y procesos que tienen lugar en el acto de comunicación. El lenguaje es acción (Alcaraz Varó, 1990: 116-17; 1993: 73).

A través de materiales auténticos, este paradigma basa su investigación en el empirismo y se nutre de su principio de interdisciplinariedad y aplicabilidad. De esta manera, busca profundizar en lo que se conoce como «competencia comunicativa», tanto en lo que se refiere a comprensión como a producción.

Sin duda alguna, éste es el mayor legado de este paradigma a la enseñanza de lenguas. Según Clouet (2010: 44), sus mayores aportaciones podrían resumirse en tres puntos:

- La necesidad de estudiar las convenciones sociales y culturales que gobiernan una lengua y no únicamente su código lingüístico.
- La importancia de concebir el lenguaje como un instrumento de actuación que abarca la producción, la intención y el efecto causado en el receptor.
- La necesidad de contextualizar el mensaje para poder comprender e interpretar las intenciones de su emisor.

Entre las grandes figuras cuyas teorías han influido notablemente en esta tradición encontramos a Austin y Searle con sus *actos de habla*, Grice con las *implicaturas* y las *máximas conversacionales*, Brown y Levinson con la *teoría de la cortesía*, Sperber y Wilson con la *teoría de la relevancia*, Halliday con la *lingüística funcional* y Anscombe y Ducrot con la *teoría de la argumentación*.

Esta tradición ha sido una revolución para el desarrollo de métodos de enseñanza y adquisición de lenguas. Como veremos a continuación, las metodologías actuales se basan en un enfoque comunicativo en el que se trabajan de forma equilibrada las cuatro destrezas y se equiparan a la competencia que un hablante posee en la lengua materna.

Tras esta breve contextualización del panorama lingüístico, presentamos en el siguiente gráfico los principales métodos de enseñanza de lenguas que serán objeto de análisis en esta investigación. Por cuestiones de espacio, solo pasaremos revista a los métodos más significativos y de tradición desde un punto de vista histórico.

MÉTODOS

La Lingüística Tradicional

Método Gramática-Traducción

El Estructuralismo

Método Directo

Método Audio-Lingual

Método Audiovisual

El Generativismo

Gramática Generativa Transformacional (Chomsky)

La Pragmática

El Enfoque Léxico

El Enfoque Comunicativo

Método *Collage*

Método Traductológico-Comunicativo

Enfoques Humanistas (1960-1980)

Respuesta Física Total

Método Silencioso

La Sugestopedia

Método de Aprendizaje de la Lengua en Comunidad

El Enfoque Natural

2.6.5. Breve contextualización histórica

A lo largo de la historia, ha habido un gran deseo por parte de lingüistas y profesores de lengua por encontrar un método «ideal» que facilitara el proceso de aprendizaje dentro de las aulas. Sin embargo, la mayoría de los métodos propuestos han quedado relegados a un segundo plano para dar paso a otros más modernos y basados en principios comunicativos.

En la antigüedad, el latín fue la lengua extranjera de instrucción por excelencia. El latín era la lengua vehicular de la educación, la religión, del gobierno y, sobre todo, del comercio en el mundo occidental (Richards y Rodgers, 2001: 3). Se instruía en las escuelas monásticas y su enseñanza conllevaba el aprendizaje de reglas gramaticales y listas de vocabulario con su correspondiente traducción. Cuando las lenguas modernas adquirieron un mayor grado de popularidad, éstas empezaron a enseñarse utilizando las mismas técnicas que se habían empleado para enseñar el latín anteriormente. Este sistema de enseñanza se consolidó en los colegios en el siglo XIX. Con ello se pretendía dar a la enseñanza de las nuevas lenguas el prestigio que generalmente se otorgaba a la enseñanza de las lenguas clásicas, por lo que se adoptó una metodología clasicista. Los libros de texto se basaban en ejercicios de gramática, listas de vocabulario y frases para traducir desde y hacia la lengua extranjera. Dentro de este marco encontramos el primer método que será objeto de análisis: el Método Gramática-Traducción.

2.6.5.1. El Método Gramática-Traducción

De origen alemán, este método tuvo una gran popularidad desde 1840 hasta 1940. Su propósito era el de instruir la lengua extranjera para que los ciudadanos tuvieran acceso a los grandes clásicos. De esta manera, a través del estudio de la lengua extranjera, se pretendía contribuir a su desarrollo intelectual. Para ello, se empleaba una metodología basada en la traducción directa e inversa de frases descontextualizadas o, en ocasiones, textos cortos, y en el aprendizaje de reglas gramaticales. Estas reglas gramaticales se aprenden de forma deductiva, es decir, en primer lugar hay una explicación del funcionamiento de una determinada regla y, acto seguido, ésta se pone en práctica mediante ejercicios de traducción. Además, cabe destacar que las reglas gramaticales que se incluyen dentro de un curso siguen un orden cronológico según la dificultad que presenten. La gramática siempre se explica en la L1 de los estudiantes

para que éstos puedan entender su funcionamiento a la perfección y, por lo que respecta al vocabulario, cabe destacar que éste se enseña mediante listas de palabras y sus equivalencias léxicas en la L1.

La lengua materna de los estudiantes es la lengua vehicular de la enseñanza. El uso de la lengua extranjera se limita a ejercicios de lectura y escritura, por lo que la comprensión y expresión orales quedan relegadas a un segundo plano. Así pues, puede afirmarse que en el plano lingüístico se premia la exactitud y la precisión frente a la fluidez, y que la competencia comunicativa no es el objetivo principal de este método (Larsen-Freeman, 2000: 16). Por regla general, éste ha sido empleado por profesores con un dominio limitado en la L2.

2.6.5.1.1. Validez para la formación de traductores

Por irónico que parezca, este método sirve de poco en una clase de inglés con fines traductológicos. En nuestra opinión, el gran error de este método radica en considerar la traducción de frases cortas y descontextualizadas como base de su metodología. La traductología actual incide en el hecho de que la traducción opera en el plano discursivo y textual, y no en el lingüístico. El texto ha de considerarse como una entidad que cobra sentido por la suma de todos sus componentes, por lo que las frases han de considerarse como parte de un ente global. En esta misma línea, Krashen (1982: 128) afirma que este método se basa en la forma y no en el significado, ya que los estudiantes son forzados a leer palabra por palabra.

Por otra parte, ya hemos indicado que nuestro interés no se basa en que los estudiantes sepan describir a la perfección las reglas que gobiernan la lengua, sino más bien en que sepan utilizarlas con corrección y con el menor esfuerzo posible.

A foreign language course that is based on the overt teaching of language structures and that does not provide students with extensive opportunities for authentic communication in the classroom neglects and even obstructs the students' natural acquisitional abilities: it also ignores the fundamental nature of translation as a communicative activity. (Király, 2000: 184).

El único beneficio que este método puede aportar a las clases de lengua extranjera para traductores es el de entender y estudiar la gramática desde una óptica contrastiva. Sin embargo, no hay un interés por fomentar las capacidades comunicativas. Además, el

fin que persigue es muy diferente al que se persigue en el marco de estos estudios. Ahora bien, pese a presentar una serie de puntos negativos, hay que tener en cuenta que este método se desarrolló en una época en la que no se contaba con los avances tecnológicos actuales. Las oportunidades de comunicación con hablantes nativos eran menores. Actualmente, con el internet y la libre circulación de ciudadanos residentes europeos por todo el territorio comunitario, entre otros, las oportunidades de comunicación son más abundantes. Por esta razón, el Método Gramática-Traducción se queda anticuado para una enseñanza moderna de lenguas extranjeras adaptada a la Europa actual.

2.6.5.2. El Método Directo

Tras el movimiento reformista, la enseñanza de lenguas extranjeras adoptó una postura contraria a la del método anterior. Estudiosos como Henry Sweet en Inglaterra, Wilhelm Viëtor en Alemania y Paul Passy en Francia empezaron a desarrollar una serie de ideas reformistas que tuvieron gran credibilidad y aceptación y que constituyen la base de la Lingüística Aplicada actual. Según Richards y Rodgers (2001: 12), los reformistas consideraban que:

- La instrucción debe ser únicamente en la lengua meta.
- Solo debería enseñarse vocabulario y frases recurrentes.
- El vocabulario concreto debe enseñarse mediante asociación con objetos, dibujos o mediante demostraciones, mientras que el vocabulario abstracto debe asociarse con ideas.
- Las destrezas comunicativas se desarrollan de forma gradual mediante intercambios comunicativos entre el alumno y el profesor u otros estudiantes en clases intensivas y con pocos alumnos.
- La comprensión y expresión orales deben fomentarse.
- Los aspectos de la lengua que se enseñan deben introducirse de forma oral.
- Debería enfatizarse un uso correcto de la gramática y la pronunciación.
- Las reglas gramaticales solo deberían enseñarse tras un uso práctico de las mismas en contexto; es decir, la gramática debería enseñarse de forma inductiva.

A partir de estas características, las cuales son la base de los métodos naturalistas, nace el Método Directo. Este método toma como punto de partida la manera en que los niños adquieren su lengua materna. Se trata del método que Berlitz popularizó en la cadena de colegios Berlitz en Estados Unidos. Se busca que el alumno aprenda la lengua en contextos lo más realistas posibles. El uso de la traducción queda totalmente prohibido, ya que se preconiza el monolingüismo, por lo que no hay necesidad de recurrir a la lengua materna. De esta manera, se evitan problemas de interferencia lingüística. Este método tiene como objetivo central el desarrollo de la competencia lingüística y para ello toma la fonética como punto de referencia. La gramática, sin embargo, se aprenderá por la inducción de las reglas que gobiernan la lengua (Ceular Fuentes de la Rosa, 1993: 113). Una de las grandes hazañas de este método fue despertar en los estudiantes un alto grado de motivación, ya que:

- Se enfatizaba el estudio del lenguaje cotidiano.
- Los contenidos se abordaban principalmente de forma oral.
- El vocabulario se aprende mediante la demostración (bien se muestran los propios objetos o material gráfico). En el caso del vocabulario abstracto, se recurre a la asociación de ideas.

Aún así, su implementación fue un tanto complicada en las escuelas de enseñanza secundaria.

En el siglo XX, este método se remodeló y recibió el nombre de **método audiolingual** en Estados Unidos y **método oral o situacional** en Gran Bretaña. En este segundo método se hace hincapié en contextualizar la lengua por ser considerada una habilidad social (Mallol, 2006) y las nuevas palabras y construcciones deben presentarse dentro del aula atendiendo a contextos que permitan vislumbrar claramente su significado (Hornby, 1950a: 103). Se enfatiza la naturaleza oral de la lengua y el aprendizaje del vocabulario básico. La gramática se enseña de forma progresiva según el grado de dificultad y las destrezas de comprensión y expresión escritas se ponen en práctica una vez el estudiante ha adquirido una base léxica y gramatical suficiente.

2.6.5.2.1. Validez para la formación de traductores

El énfasis en una utilización exclusiva de la lengua meta en el aula hace que este método no sea apropiado para el tipo de formación que tratamos. No hay que olvidar

que la enseñanza de inglés para traductores ha de abordarse desde la contrastividad lingüística y cultural, por lo que, en determinados ejercicios, no se puede prescindir de la L1 de los estudiantes.

Por otra parte, los métodos propios del movimiento reformista hacen hincapié en la pronunciación, por lo que la fonología desempeña un papel central en la enseñanza. En la formación que defendemos, las cuatro destrezas comunicativas han de desarrollarse de manera paralela, con un énfasis especial en la comprensión oral y escrita.

Finalmente, este método establece su metodología trazando paralelismos con la adquisición de primeras lenguas. Toma como patrón la manera en que los niños adquieren la lengua materna y, por lo tanto, busca que sus estudiantes utilicen de la misma manera la L2 y la L1, creando, así pues, una especie de bilingüe coordinado. No obstante, aunque ya hemos defendido que la condición de bilingüe no es una garantía de éxito profesional, no podemos olvidar que la ubicación de las lenguas en módulos corticales diferentes del cerebro y la falta de conexión entre éstas, como en el caso de los bilingües coordinados, no suele favorecer el trabajo de un traductor o intérprete.

2.6.5.3. El Método Audiolingual

Este método, también conocido como el Método de la Imitación, deriva de la lingüística estructuralista y está inspirado en los cursos que las universidades estadounidenses ofrecían al ejército norteamericano tras su incorporación en la Segunda Guerra Mundial. El propósito principal de estos cursos era que el ejército contara con personal que gozara de una amplia competencia conversacional en otras lenguas. Se trata de un método similar al anterior, aunque se espera que los estudiantes adquirieran en primer lugar hábitos lingüísticos. El aprendizaje del vocabulario, sin embargo, es posterior (Larsen-Freeman, 2000: 44). Bestard y Pérez Martín (1982: 34) atribuyen los siguientes principios básicos a este método:

- El lenguaje se caracteriza fundamentalmente por el *habla*, no la escritura.
- El lenguaje está constituido por un conjunto de hábitos.
- Hay que enseñar *la lengua*, y *no acerca* de la lengua.

- La lengua se corresponde con aquello que los hablantes nativos dicen y no lo que alguien considere que deberían decir.
- Las lenguas son *distintas*.

De estas características, la enseñanza de hábitos lingüísticos es quizás el motor principal de esta metodología. Este objetivo se consigue mediante la memorización y repetición mecánica de diálogos y los *drills*. Según Krashen (1982), este método contempla cuatro tipos de *drills*: repetición simple, sustitución (sobre todo de elementos léxicos), transformación (por ejemplo, el paso de afirmativa a negativa) y traducción. Por lo tanto, el Método Audiolingual parte de dos principios básicos: uno lingüístico-estructuralista basado en el análisis de contrastes y otro psicológico-conductista fundamentado en los hábitos (Ceular Fuentes de la Rosa, 1993: 113). Además, los especialistas en este método consideran que el aprendizaje será más efectivo si, en primer lugar, se presenta la lengua en su forma oral y, posteriormente, en su forma escrita.

La gramática se enseña de forma inductiva. Mediante la utilización de la lengua en diferentes contextos, los estudiantes son capaces de formar analogías y descubrir su funcionamiento (Richards and Rodgers, 2001: 57). En cuanto al vocabulario, se rechaza categóricamente la utilización de listas con su correspondencia en la L1. Las palabras solo pueden aprenderse si están contextualizadas lingüística y culturalmente.

2.6.5.3.1. Validez para la formación de traductores

Este método también satisface unas necesidades que distan mucho de las de una clase de lengua para traductores e intérpretes. Estamos de acuerdo con que el lenguaje está compuesto por una serie de hábitos lingüísticos. Estos hábitos se manifiestan en forma de «rutinas», las cuales los hablantes nativos emplean según las diferentes situaciones comunicativas. Ahora bien, no hay que olvidar que el uso de la lengua integra un componente creativo que no puede desligarse de estas «rutinas». De hecho, gran parte del uso de la lengua tiene carácter creativo. Por otro lado, los diálogos se memorizan sin necesidad de comprender el mensaje. Esta metodología se centra en el aspecto lingüístico y no comunicativo. Por estas razones, basar nuestra metodología en los principios de este método sería insuficiente. Además, este método podría resultar más apropiado para niveles iniciales, pero nuestros estudiantes ya poseen un nivel intermedio en la lengua al comenzar los estudios (B1 según el MCER).

2.6.5.4. El Método Audiovisual

Este método se desarrolló en Francia y presenta características muy similares al anterior. Enfatiza la naturaleza social de la lengua y su objetivo principal es que los estudiantes se familiaricen con el lenguaje cotidiano y desarrollen en profundidad la comprensión oral, por lo que el nivel semántico cobra una importancia vital (Silva Ros, 2006: 55). De ahí que se utilice material audiovisual para acercar la realidad lingüística y cultural a los estudiantes de una manera directa. Una de las grandes ventajas de este método es el poder combinar las tareas con subtítulos, los cuales pueden presentarse en cuatro variedades diferentes (Rost, 2002: 151):

- (a) Tradicional (audio en L2 + subtítulos en L1).
- (b) Bimodal (audio en L2 + subtítulos en L2)
- (c) Inverso (audio en L1 + subtítulos en L2)
- (d) Unimodal (audio en L1 + subtítulos en L1)

Los resultados de un estudio en el que se contó con 118 estudiantes universitarios de inglés a nivel avanzado revelan que los subtítulos agudizan la habilidad de reconocer palabras en los videos y, consiguientemente, en ejercicios de respuesta múltiple (Markham, 1999: 324). Además, un aspecto muy positivo de este método es el poder disponer de una imagen visual, la cual se complementa con el texto oral y refuerza la comprensión. Esta metodología se adapta fácilmente a las preferencias individuales de los alumnos y a sus estilos de aprendizaje. Al combinar el código oral con el código escrito conseguimos que el *input* sea más comprensible, sobre todo en los casos en que el estudiante tiene problemas de comprensión oral. De esta manera, el *intake*²⁸ que el estudiante recibe es mayor (Brett, 1995: 83).

2.6.5.4.1. Validez para la formación de traductores

Se trata de una metodología atractiva que, con toda certeza, aportaría grandes beneficios a estudiantes de Traducción e Interpretación, ya que:

- Aprenderían a manejar de forma indirecta los diferentes códigos que intervienen en la traducción audiovisual.
- A diferencia de los libros, ofrece un lenguaje real y enmarcado en un contexto comunicativo.

²⁸ Ellis (1985: 159) distingue entre *input*, es decir, recepción de la lengua e *intake*, asimilación de la lengua.

No obstante, este método, si se utiliza de manera excesiva, puede resultar mecánico y monótono. Además, tampoco fomenta la competencia comunicativa. Aún así, se trata de un método que diversos autores defienden en la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo en su modalidad de subtitulación (Conceiçao, 2008; Talaván, 2006, 2009; Díaz Cintas, 1995, 1997, 2008). Consideramos, pues, que este método podría aplicarse, pero siempre en combinación con otros.

2.6.5.5. Respuesta Física Total

Diseñado por James Asher, este método traza un paralelismo entre el lenguaje y la acción. Sus especialistas defienden que la lengua se adquiere a través de actividades físicas, más concretamente, a través de órdenes. De esta forma, se equipara la manera de aprender la L2 a la L1 en entornos desprovistos de estrés. Se busca desarrollar desde los primeros estadios del aprendizaje la comprensión oral, sin forzar la producción en la lengua (Asher, 1988). Este método fue y sigue siendo popular en la educación Primaria por emplear una metodología muy activa, la cual avalan diversos estudios experimentales que se llevaron a cabo en el momento en que este método vio la luz. Dichos estudios intentaron demostrar que el aprendizaje de la comprensión oral en una lengua extranjera se acelera si los estudiantes emiten respuestas físicas a los estímulos que reciben (véase Asher, 1965, 1966; Kunihiro y Asher, 1965). De forma sorprendente, estos estudios también revelaron que el nivel de retención es mayor en los adultos que en los niños (Asher y Price, 1967; Asher, 1969). No obstante, esta generalización se limita a la comprensión oral, ya que los niños parecen desarrollar mecanismos internos que les permiten ser más precisos en la producción de los sonidos.

2.6.5.5.1. Validez para la formación de traductores

Nos unimos a las conclusiones de los estudiosos de este método al afirmar que (Asher *et al.*, 1974: 30-31):

- Se consigue un alto grado de motivación por parte del alumnado.
- A partir de la destreza de la comprensión oral se transfiere el conocimiento de la lengua a otras destrezas comunicativas.
- La lengua puede interiorizarse mediante *chunks*, o segmentos, más que por palabras sueltas y descontextualizadas.

En concreto, en el caso de los estudios de Traducción e Interpretación, este método puede presentar ciertos puntos atractivos como:

- La inclusión de «acción» en la metodología, por lo que las clases pueden motivar a los estudiantes.
- Poder vislumbrar el grado de comprensión de los mensajes mediante las acciones físicas.

Sin embargo, es un método más bien apropiado para principiantes. Además, en caso de utilizarlo en niveles superiores, sería necesario combinarlo con otros métodos porque, de lo contrario, hay aspectos de la lengua como, por ejemplo, la función emotiva del lenguaje, entre otros, que no se tratarían. Del mismo modo, este método se centra en el aspecto oral de la lengua y en la enseñanza de un idioma extranjero para traductores e intérpretes la comprensión escrita también debería ocupar un lugar privilegiado en la formación.

2.6.5.6. El Método Silencioso

Diseñado por Caleb Gattegno, este método defiende que el profesor debe permanecer en silencio el máximo tiempo posible durante la clase. Éste tan solo actuará en calidad de observador neutral. Su principal función será la de seleccionar los materiales didácticos, dirigir la clase, designar interlocutores y criticar las actuaciones de los estudiantes. Son los propios alumnos los que tienen que potenciar sus propias habilidades lingüísticas y comunicativas, así como hacer generalizaciones, llegar a sus propias conclusiones y formular cuantas reglas sean necesarias. Por esta razón, se espera que los estudiantes descubran y creen en la lengua y que sean autónomos e independientes del profesor y del proceso de aprendizaje. De este modo, serán ellos mismos los responsables de su propio aprendizaje (Gattegno, 1976). Este método, el cual adopta un enfoque estructural, consta de actividades orientadas a la resolución de problemas, a la creatividad y el descubrimiento. Ahora bien, siempre se parte de situaciones artificiales.

2.6.5.6.1. Validez para la formación de traductores

Consideramos muy positivo que los alumnos sean autónomos e independientes del aprendizaje.

El aprendizaje autónomo se puede fomentar si “aprender a aprender” se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. (MCER, 2002: 140).

De esta manera, los y las estudiantes serán capaces de poner en práctica el principio de aprendizaje a la largo de la vida en un futuro y de continuar su propio proceso de aprendizaje. Este principio ha de contemplarse en la metodología de las clases de lengua para traductores, aunque existen otros elementos que no debemos perder de vista. Éste es tan solo uno de los necesarios en este tipo de formación. Así pues, la combinación de este método con otros también resulta necesaria.

2.6.5.7. La Sugestopedia (*Suggestopedia*)

La Sugestopedia fue desarrollada por el psicoterapeuta búlgaro Georgi Lozanov y está basada en la influencia que la sugestión ejerce sobre la conducta humana (Lozanov, 1978). Lozanov afirma que los estudiantes adquieren mejor la lengua extranjera si mantienen una actitud relajada durante las clases. Este estado de relajación hace que éstos estén más predispuestos a participar en el proceso de aprendizaje y que el *input* que reciben se transforme más rápidamente en adquisición. Para producir este estado de relajación en el aula se suele recurrir a elementos externos como la iluminación, la decoración, el mobiliario y, sobre todo, la música. En este último caso, es imprescindible que el profesor tenga nociones elementales sobre música, ya que «musicality is one of the virtues of suggestopedic teaching» (Lozanov y Gateva, 1988: 70). De esta manera, se pretende potenciar los procesos psicológicos de los estudiantes sin provocarles fatiga (*Ibidem*: 28).

2.6.5.7.1. Validez para la formación de traductores

Aunque bien es cierto que un estado total de relajación acelera el proceso de adquisición y aprendizaje, esta condición no suele darse con frecuencia en la profesión del traductor e intérprete. La interpretación suele realizarse bajo niveles de estrés elevados por la naturaleza de la misma y, en el caso de la traducción, las restricciones temporales pueden incluso llegar a incidir en la calidad del producto final. Así pues, pese a ser un método deseable, no responde a la realidad de esta profesión y es importante que los estudiantes se acostumbren a trabajar según las pautas que el propio

mercado laboral impone. No por ello descartamos la aplicación de técnicas de relajación en los ejercicios, sobre todo en aquellos de naturaleza oral, aunque rara vez podrá dicha relajación ser completa debido al estado de alerta constante que caracteriza a un intérprete. Se trata más bien de que los estudiantes aprendan a controlar y a canalizar el estrés.

2.6.5.8. Método de Aprendizaje de la Lengua en Comunidad

Este método fue desarrollado por el psicólogo Charles A. Curran y sus secuaces y enfatiza el aspecto social del lenguaje. Para ello parte de los avances que se han producido en psicología e intenta aplicarlos en la formación de lenguas extranjeras (La Forge, 1971: 55). Los especialistas en este método abogan por un aprendizaje de la lengua en contextos similares a los que cualquier hablante encontraría en la vida diaria. Partiendo de esta idea, puede decirse que esta metodología intenta imitar procesos de inmersión lingüística, aunque dentro del aula. De este modo, las conversaciones siempre serán estudiante-estudiante o estudiante-profesor. Este último actuará como orientador lingüístico y será el responsable de crear un ambiente de aceptación y entendimiento entre los estudiantes, mientras que estos últimos se organizarán en una especie de «comunidad» de aprendices (Curran, 1972). El éxito de este método radica en la interacción entre los participantes, los cuales no solo deben aportar sus capacidades intelectuales, sino también sus reacciones emocionales y somáticas como parte de esta interacción (Curran, 1976). Así pues, este método dependerá de tres constructos (La Forge, 1977: 376-379):

1. *Supportive learning*: para que el aprendizaje sea efectivo, es necesario crear una distancia o un espacio entre el estudiante y el profesor con el fin de que la transmisión de conocimientos sea efectiva.
2. *Contract learning*: debe haber un compromiso a la hora de involucrarse en las actividades que se lleven a cabo.
3. *Language learning*: el aprendizaje de la lengua se divide en cinco estadios consecutivos: (i) *Embryonic Stage* (inicio del aprendizaje); (ii) *Self-Assertion Stage* (uso inicial de la lengua); (iii) *Independent Stage*; (iv) *Role Reversal Stage* (comprensión del papel vital del profesor en el proceso de aprendizaje) y (v) *Adult Stage* (finalización del ciclo de aprendizaje).

2.6.5.8.1. Validez para la formación de traductores

Aunque este método persigue formar estudiantes capaces de desenvolverse lingüísticamente en cualquier tipo de situación, las situaciones no dejan de ser ficticias y con un alto grado de control. Los materiales para emular situaciones lingüísticas cotidianas son casi inexistentes, por lo que requiere una experiencia previa por parte del docente. Además, debido al escaso número de créditos, en las clases de lengua para traductores hemos de recrear situaciones que sean de especial relevancia para la traducción e interpretación. Es más, un traductor, salvo quizás en traducción audiovisual, rara vez tendrá que traducir textos que emulen situaciones comunicativas cotidianas. Aún así, se trata de un método que, utilizado de forma intermitente, puede resultar atractivo y motivador, pero tampoco satisface todas las necesidades que deberían formar parte de la formación lingüística en L2 para estudiantes de Traducción e Interpretación.

2.6.5.9. El Enfoque Natural

Este método, diseñado por Stephen Krashen y Tracy Terrell, basa sus principios naturalistas en observaciones derivadas de la manera en que los niños adquieren su lengua materna. Estos dos autores consideran la lengua como un vehículo para transmitir mensajes y significados. Así pues, la adquisición solo es posible cuando el aprendiz entiende el mensaje que se quiera transmitir (Krashen y Terrell, 1983: 19). Esta propuesta surge ante la necesidad de crear un lenguaje dentro del aula con fines comunicativos, en detrimento de un uso de la lengua para la práctica de elementos concretos como la fonética, la sintaxis, etc. El Enfoque Natural basa sus principios en estas cinco hipótesis:

- (i) *La hipótesis de la adquisición/aprendizaje*: esta hipótesis diferencia entre dos posibles procesos para llegar a ser competente en la lengua. A través de un proceso de adquisición, ésta se interioriza mediante una exposición a la misma de manera natural y sin ningún tipo de instrucción, es decir, de la misma manera que un niño aprende su lengua materna. Por el contrario, el proceso de aprendizaje implica un conocimiento consciente de la lengua, propio de la instrucción en contextos educativos. El hablante es consciente de su progreso, el cual viene marcado por el nivel de motivación y esfuerzo.

- (ii) *La hipótesis del monitor*: el estudiante es capaz de editar y controlar el lenguaje que utiliza.
- (iii) *La hipótesis del orden natural*: las estructuras gramaticales se adquieren siguiendo un orden predecible.
- (iv) *La hipótesis del input*: el *input* debe ser un tanto superior al nivel de los estudiantes. Krashen resume esta hipótesis con la fórmula I+1, en la que I equivale al *Input* y +1 al *plus* en el nivel.
- (v) *La hipótesis del filtro afectivo*: el filtro, compuesto por el nivel de motivación, ansiedad y autoconfianza del estudiante, controla la cantidad de *input* que éste recibe.

La comunicación es la meta final de este enfoque y, como tal, «it is the overall ability to communicate, not grammatical accuracy, which must be tested» (Terrel, 1977: 335). Otro aspecto novedoso que ofreció este enfoque concierne a los errores, los cuales, según esta autora, no deben corregirse (Terrel, 1982: 128), ya que:

- No ayuda a que el alumno progrese.
- Se crean barreras afectivas.
- Centra la atención en la forma, dando primacía al aprendizaje y no a la adquisición.

2.6.5.9.1. Validez para la formación de traductores

Este método está originalmente pensado para niveles iniciales. Los objetivos se fijan a partir de las necesidades de los estudiantes y el nivel. Según los estándares propios de este enfoque, el docente debe ser nativo, o poseer una competencia lingüística equiparable a la de un nativo. En el caso de los estudios de Traducción e Interpretación, no debemos perder de vista que los cursos de lengua, al menos en la lengua B, son cursos de perfeccionamiento. La lengua se estudia desde la contrastividad, por lo que no se puede dejar de lado la lengua materna de los estudiantes. Este método no permite desarrollar los conocimientos en la lengua y la capacidad de transferencia de forma paralela. Por esta razón, este método, pese a enfatizar un uso activo y continuo de la lengua en el aula, no resulta un método apropiado en el que basar la metodología. Además, los estudiantes han de conocer los

errores que cometen, corregirlos y aprender de ellos. El uso de la lengua debe ser profesional, por lo que la producción debe ser correcta y precisa.

2.6.5.10. El Enfoque Léxico

Se trata de una metodología propuesta por Michael Lewis. Este enfoque ubica la enseñanza del léxico como parte central del aprendizaje de la lengua.

The standard view divides language into grammar (structure) and vocabulary (words); the Lexical Approach challenges this fundamental view of language. Instead, the Lexical Approach argues that language consists of chunks which, when combined, produce a continuous coherent text. The chunks are of different kinds and four different types are identified. (Lewis, 1997: 7).

Los cuatro tipos de *chunks* que este autor identifica son: (a) las palabras, (b) las colocaciones, (c) las expresiones fijas y (d) las expresiones semifijas.

El Enfoque Léxico considera que la transmisión del significado debe ser el objeto de aprendizaje de una lengua (Lewis, 1993, 1997). La fluidez está determinada por el número de *chunks* que los estudiantes conocen. Un conocimiento gramatical posibilita la combinación de elementos léxicos de forma novedosa y creativa. Sin embargo, poca es la utilidad de este conocimiento gramatical si no se posee un lexicón mental suficientemente amplio. Partiendo de este planteamiento puede afirmarse que «language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar» (Lewis, 1993: 53). Además, para que el aprendizaje sea efectivo y el *input* que el estudiante recibe esté disponible de forma automática, el profesor debe equiparar el proceso de aprendizaje al de adquisición, siendo este segundo un proceso no lineal (Lewis, 2000). En este proceso de adquisición, el discurso del profesor será, sin duda alguna, la mayor fuente de *input* que los estudiantes recibirán. De esta manera, podrán vislumbrar en qué contextos se usan las diferentes unidades léxicas y con qué propósito funcional.

2.6.5.10.1. Validez para la formación de traductores

Este método, junto con el enfoque comunicativo que analizaremos en lo sucesivo, debería ocupar un lugar privilegiado dentro de esta formación. Para sustentar esta postura, partimos de los siguientes principios:

- Sin un conocimiento gramatical la comunicación es deficiente, pero sin un conocimiento léxico la comunicación es nula.
- Los errores léxicos con frecuencia hacen que la comunicación sea opaca y, en el peor de los casos, ininteligible.
- En el caso de la interpretación, el desconocimiento de elementos léxicos creará problemas de atención que influirán muy negativamente en el proceso de comprensión, así como en la capacidad de seguir el discurso (Rost, 2006; Vandergrift, 1999).

Los estudiantes deben conocer la grafía de las palabras, su pronunciación, su frecuencia de uso, sus significados denotativos y connotativos, etc. Un conocimiento profundo del léxico facilitará en gran medida el proceso de traducción. Como ya hemos indicado, la lengua inglesa es muy rica en el plano léxico y este hecho hace que, en niveles superiores, un gran desconocimiento del mismo resulte en una falta de competencia comunicativa. El sistema gramatical inglés, sin embargo, es mucho más sencillo que, por ejemplo, el de las lenguas romance. No obstante, no hay que perder de vista que esta enseñanza pretende formar traductores, es decir, profesionales expertos en todas sus lenguas de trabajo. Por esta razón, es necesario combinar la enseñanza tanto del léxico como de la gramática. Además, la mayoría de estudiantes procede de institutos y, aunque ya poseen conocimientos gramaticales, éstos no suelen ser exhaustivos y les resulta complicado aplicarlos.

2.6.5.11. El Enfoque Comunicativo²⁹

Este enfoque se centra en el desarrollo de lo que Hymes (1972) denominó «competencia comunicativa» y se fundamenta sobre una base multidisciplinar que incluye, al menos, disciplinas como la lingüística, la psicología, la filosofía, la sociología y la investigación educativa (Savignon, 1991). Es el método más utilizado en la actualidad para la enseñanza de la lengua inglesa y se basa en las cinco competencias propuestas por Canale y Swain (1980):

²⁹ Este enfoque incluye derivados como el aprendizaje por tareas o la instrucción basada en contenidos, entre otros, que también parten de una base comunicativa. Por cuestiones de espacio y por partir de la misma base comunicativa que este enfoque metodológico, éstos no se incluirán (para una revisión de los mismos, véase Nunan, 2003; Brinton, 2003; Brinton *et al.*, 1989).

- (i) *Competencia gramatical*: conocimiento del código lingüístico.
- (ii) *Competencia discursiva*: combinación de reglas gramaticales con unidades de sentido.
- (iii) *Competencia estratégica*: capacidad del aprendiz para compensar cualquier carencia de conocimiento en la lengua extranjera.
- (iv) *Competencia sociolingüística*: uso apropiado de la lengua según la situación comunicativa.
- (v) *Competencia sociocultural*: conocimiento de la cultura y las costumbres del país o países donde la lengua estudiada sea la oficial.

La lengua es un medio de comunicación que no solo actúa en el plano lingüístico. Las cuatro destrezas básicas han de desarrollarse en todos los estadios del aprendizaje. Para conseguir este fin, el estudiante adopta un papel más activo en la metodología, mientras que el profesor actuará como guía en el proceso de aprendizaje. Los materiales de instrucción serán preferiblemente reales, aunque deberán seleccionarse muy cuidadosamente conforme al nivel del alumnado.

Cabe destacar que este enfoque, pese a ser uno de los más atractivos en la actualidad para la enseñanza de lenguas extranjeras, tampoco se libra de críticas. Según Swan (1985a), una de las principales deficiencias que presenta es no tener en cuenta el conocimiento, la experiencia, ni las habilidades que los estudiantes poseen en sus respectivas lenguas maternas. Todo hablante conoce el funcionamiento de la comunicación humana. Esto implica que los estudiantes ya saben de antemano, aunque tal vez de forma inconsciente, cómo negociar el significado con un hablante nativo. Lo que no conocen son las palabras que deben utilizar.

This 'tabula rasa' attitude—the belief that students do not possess, or cannot transfer from their mother tongue, normal communication skills—is one of the two complementary fallacies that characterize the Communicative Approach. The other is the 'whole system' fallacy. This arises when the linguist, over-excited about his or her analysis of a piece of language or behaviour, sets out to teach everything that has been observed (often including the metalanguage used to describe the phenomena), without stopping to ask how much of the teaching is (a) new to the students and (b) relevant to their needs. (Swan, 1985a: 10).

Sin embargo, en base a que la traducción es irrefutablemente un acto de comunicación, muchos traductólogos defienden la idoneidad de este enfoque para la formación lingüística de futuros traductores e intérpretes.

If we adhere to the contemporary consensus view from the scholarship in translation studies that professional translation is an act of communication, then it is clearly appropriate to consider the applicability of teaching methods and approaches that are geared toward the development of authentic communicative competence, and not just metalinguistic competence. (Kiraly, 2000: 182).

Además, este método también incide en la toma de decisiones, desarrolla una actitud crítica, refuerza la habilidad de los estudiantes a la hora de exponer sus propias ideas e incita a la reflexión sobre la naturaleza de la lengua (Rico Pérez, 1999: 56).

2.6.5.11.1. Validez para la formación de traductores

Este método ha servido como modelo para las propuestas iniciales de CT por ser el que mejor se adaptaba a las propias exigencias de la traducción. A partir de los cinco principios sobre los que se sustenta, queda patente que una competencia lingüística no es suficiente para conseguir un dominio perfecto en la lengua, hecho que todavía es más notable en niveles superiores. Así pues, podemos hablar de un cierto grado de parentesco entre este enfoque comunicativo y los modelos existentes de CT.

Esta metodología aboga por la utilización de la lengua de forma activa, por lo que da más importancia a la fluidez que a la precisión en la expresión (*accuracy* vs. *fluency*). Otro aspecto digno de mención es que no descarta la utilización de la lengua materna en el aula si dicho uso es viable. Este principio posibilita el establecimiento de paralelismos con la lengua materna de los estudiantes y fomenta la competencia de transferencia. Este modelo tiene en cuenta la manera en que se adquiere la L1 y, debido a su inminente enfoque práctico, suscita motivación entre el alumnado. Sin embargo, nos mantenemos en la línea de Willis (1990: 60) al apuntar que «learners are operating within a restricted environment. The classroom does not immediately create the variety of social contexts to which the first speaker responds in the outside world». Además, la implementación de este método en el aula sigue presentando serias dificultades. Li (1998) realizó un estudio por encuesta a 18 profesores de inglés de educación secundaria de Korea del Sur. El objetivo era catalogar las dificultades que conlleva la

puesta en marcha de este método en el aula. El autor agrupa los resultados en cuatro categorías:

- (i) *Dificultades derivadas del profesor*: deficiencias en el inglés oral, deficiencias en las competencias sociolingüística y estratégica, falta de formación en esta metodología, pocas oportunidades de realizar cursos de reciclaje, una concepción errónea sobre el propio método y escaso tiempo para el desarrollo de materiales comunicativos.
- (ii) *Dificultades derivadas de los alumnos*: baja competencia en inglés, falta de motivación para lograr una competencia comunicativa y resistencia a participar en el aula.
- (iii) *Dificultades derivadas del propio sistema educativo*: gran número de alumnos por clase, exámenes basados en gramática y una insuficiente financiación.
- (iv) *Dificultades derivadas del propio método*: falta de delimitación entre el inglés como lengua extranjera y el inglés como segunda lengua y falta de instrumentos de evaluación eficientes y efectivos.

Dichas dificultades, como bien apunta el propio autor, coinciden en muchos países. Además, el desarrollo de esta competencia comunicativa no siempre puede aplicarse del mismo modo a los lenguajes de especialidad propios de la traducción especializada debido a que, en ocasiones, el poder transmitir información de un ámbito especializado no depende tanto del propio nivel lingüístico, sino de los mismos conocimientos sobre la materia. Sin duda alguna, se trata de un método que favorece la figura del hablante nativo y no tiene en cuenta que los estudiantes de inglés como L2 no adquieren la lengua de la misma manera que un hablante nativo.

2.6.5.12. El Método *Collage*

Se trata de un método empleado por las profesoras Burbat y Möller en la UGR para la enseñanza de la lengua alemana en la formación de traductores. Este método delimita la especificidad de este tipo de enseñanza. Mediante su utilización se intenta demostrar que «un alumno avanza en su aprendizaje de la lengua extranjera tras reconocer, combinar y anotar, paso a paso, texto a texto, todos aquellos elementos que surgen aparentemente de forma desordenada, poco sistemática y aislada en los diferentes textos. Así se procede como en un collage en el que, igualmente, se compone

un cuadro uniendo, aparentemente de forma aleatoria, elementos que finalmente conforman un todo» (Burbat y Möller, 2003).

Este método pone en evidencia la dificultad de ordenar los contenidos de un curso de lengua conforme a criterios temáticos. El traductor ha de aprender desde un principio a gestionar la terminología de manera aleatoria, tal y como suele ocurrir en la práctica profesional. En este sentido, este método aporta gran dinamismo y realidad a las clases de lengua. Sin embargo, su objetivo principal es el desarrollo de la comprensión escrita y deja en un segundo plano la comprensión oral. Entendido de esta manera, este método puede ser efectivo para las lenguas C, pero no es aconsejable, como ya hemos apuntado, dejar de lado el resto de destrezas debido a las exigencias del mercado laboral. El traductor debe ser capaz de realizar traducciones en todas sus lenguas de trabajo, sin importar su direccionalidad o modalidad. Además, es bastante común que las empresas exijan a sus traductores asistir a reuniones, atender el teléfono, etc., en cualquiera de sus lenguas de trabajo (Civera, Oster y Hurtado, 1999; Brehm Cripps y Hurtado, 1999). Por esta razón, aunque se potencie al máximo la comprensión lectora, consideramos que es necesario desarrollar también mínimamente el resto de destrezas comunicativas.

2.6.5.13. El Método Traductológico-Comunicativo

Se trata de un método propuesto por el propio autor de esta investigación. El estudio de la lengua extranjera en la titulación de Traducción e Interpretación debe satisfacer una serie de necesidades que los métodos hasta ahora expuestos no satisfacen por sí solos. Este método nace en gran parte mediante la suma de un cómputo de características propuestas en los métodos anteriores. Se trata de una metodología que desarrolla habilidades traductológicas partiendo de una base comunicativa. Para ello nos hemos inspirado en la traducción como un acto de comunicación. Wei (2004), siguiendo unos razonamientos parejos, defiende la necesaria convivencia de un método comunicativo con el Método Gramática-Traducción. De poco sirve que los estudiantes adquieran fluidez en la lengua si su discurso está manchado de errores lingüísticos que desvían la atención del destinatario. De ahí que este autor abogue por la unión de ambos métodos como pilares metodológicos centrales.

El método que proponemos podría caracterizarse mediante los siguientes puntos:

- Se trata de una metodología centrada en las necesidades lingüístico-culturales del alumno.
- Las cuatro competencias comunicativas deben fomentarse de forma equilibrada, aunque inicialmente se hará un mayor énfasis en la comprensión escrita.
- La enseñanza del vocabulario adopta un papel muy activo.
- La gramática debe enseñarse de manera deductiva. Es importante desarrollar en los alumnos un «sentimiento» o *feel* por la lengua que les permita emitir juicios de corrección sobre la misma.
- Los bloques léxicos y gramaticales no tienen por qué seguir un orden coherente o agruparse en bloques temáticos.
- La L2 será la principal lengua de instrucción, aunque el uso de la L1 será inevitable para abordar el estudio de la lengua desde la contrastividad con la L1. Dicha comparación no solo se dará en el plano lingüístico, sino también en el sociolingüístico, sociocultural y discursivo.
- La consecución de los objetivos marcados se llevará a cabo mediante el uso de materiales auténticos. En el caso de utilizar materiales extraídos de libros de texto, será recomendable adaptarlos a este tipo de cursos.
- Según el tipo de actividades que se realicen, la comunicación será profesor-alumno o alumno-alumno. Además, siguiendo las recomendaciones del MCER, el profesor no solo deberá enseñar la lengua, sino también mecanismos que fomenten un aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*).

En esta metodología también deben tratarse los componentes somáticos, es decir, el cuerpo y las emociones, por ser ambos imprescindibles en un acto de comunicación.

Este método solo establece unas líneas generales que deben perfilar este tipo de enseñanza, aunque consideramos que «methodology is not something fixed, a set of rigid principles and procedures that the teacher must conform to» (Richards, 2001: 167). Todos los métodos expuestos persiguen la transmisión de conocimientos, por lo que:

It is safe to say that students will learn something from any method. No method is a total failure because, in all methods, students *are* exposed to the data of a second language and *are* given the opportunity to learn the language. However, to the disappointment of all, there is no magic method. No method has yet been devised that will permit people over the age of 12 or so to learn a second language as effortlessly as

they did their native language. Still, teachers can do much to make the experience for a learner rewarding and enjoyable, whatever method is employed. (Steinberg *et al.*, 2001: 216).

Sin embargo, también es prudente decir que ninguno de estos métodos ha sido creado para enseñar la lengua a futuros traductores o intérpretes. He aquí la necesidad de diseñar uno más específico y acorde a este colectivo.

2.7. Adquisición y aprendizaje: L1 y L2

Los términos «aprendizaje» y «adquisición», pese a ser ampliamente utilizados en la literatura de segundas lenguas y lenguas extranjeras, son con frecuencia objeto de confusión. Por esta razón, empezaremos este apartado estableciendo las diferencias que ambos presentan.

Krashen (1988) se refiere al proceso de *adquisición* de la siguiente manera:

Language acquisition is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language, natural communication, in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding. (Krashen, 1988: 1-2).

En este proceso de adquisición, la corrección de errores y el conocimiento de los patrones gramaticales de la lengua no son ni relevantes ni importantes. Eso no exige que los hablantes nativos puedan hacer ciertas modificaciones en el hablante no nativo que le ayuden a avanzar en su proceso de adquisición, pero, por lo general, este proceso de adquisición no es consciente.

En cuanto al *aprendizaje*, Krashen hace la siguiente reflexión:

Conscious language *learning*, on the other hand, is thought to be helped a great deal by error correction and the presentation of explicit rules. [...] No invariant order of learning is claimed, although syllabi implicitly claim that learners proceed from simple to complex, a sequence that may not be identical to the acquisition sequence. (Krashen, 1988: 2).

En este caso, el aprendiz sí que es consciente del nuevo conocimiento que va asimilando, es decir, de las reglas que gobiernan la lengua en sus varios niveles, a saber,

morfológico, sintáctico, fonológico, léxico y semántico. Se trata de una representación mental que el propio estudiante hace de la lengua.

Esta teoría de Krashen, pese a gozar de gran prestigio en la investigación y enseñanza de lenguas, ha sido duramente criticada por (a) la imposibilidad de delimitar los confines de lo consciente e inconsciente y (b) su extrema rigidez al no contemplar la posibilidad de poder adquirir el conocimiento aprendido (Clouet, 2010: 61). No obstante, partiendo de esta dicotomía, se puede afirmar que la enseñanza del inglés para traductores e intérpretes se enmarca dentro de un proceso de *aprendizaje*. La mayoría de los alumnos solo tiene la oportunidad de practicar la lengua en clase (al menos en su forma interactiva), por lo que consideramos que en el aula se deben potenciar al máximo las destrezas comunicativas. Además, creemos que la gramática es mejor aprenderla desde un punto de vista deductivo. Con ello no queremos decir que ésta no sea importante en este tipo de enseñanza y que haya puntos que por su lejanía con la L1 de los alumnos sea necesario tratar con más detenimiento; más bien, lo que pretendemos es establecer paralelismos entre el proceso de adquisición de una L1 y el proceso de aprendizaje de una L2, pese a que ambos presentan grandes diferencias formales y el proceso de aprendizaje represente más fielmente este tipo de formación. Se trata de llegar más allá de un mero aprendizaje en la L2 y poder, en la medida de la posible, interiorizar la nueva lengua, al igual que ocurre con la L1, aunque en el caso de la L2 el conocimiento sea consciente. Consideramos que los procesos de adquisición y aprendizaje de las lenguas siguen las siguientes fases:

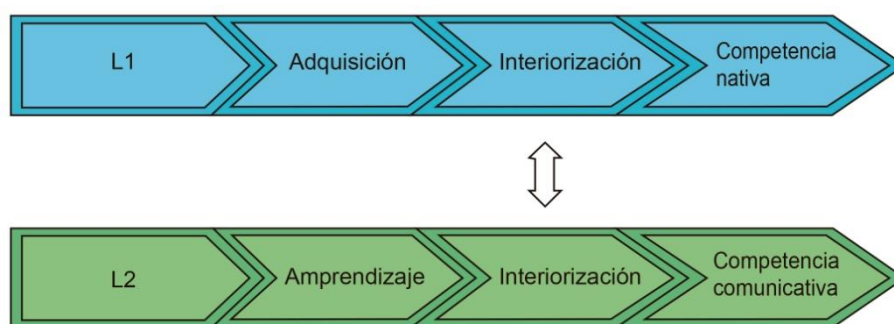


Fig. 2.14. Proceso de adquisición y enseñanza

Tal y como plasmamos en este esquema, pese a llegar a un conocimiento de la lengua mediante vías diferentes, proponemos equiparar el aprendizaje de la L2 a un proceso de interiorización que sí que se da en ambos casos. Se trata de llegar más allá

del uso operativo de la lengua y utilizarla como una herramienta de comunicación auténtica (Kiraly, 2000: 172). En la L1, los niños están expuestos continuamente a la lengua, por lo que el proceso de adquisición es inevitable. La lengua que van adquiriendo se interioriza de forma gradual hasta que, finalmente, consiguen una competencia nativa. En el caso de la L2, los estudiantes aprenden la lengua de forma consciente a través de un esfuerzo personal, el cual está motivado por factores externos. Este conocimiento consciente de la lengua se interioriza mediante ejercicios y, finalmente, se alcanza una competencia comunicativa mediante actividades que requieran *output*. Esta competencia comunicativa suele variar según el nivel del curso. Se trata, al fin y al cabo, de adquirir un conocimiento declarativo para, posteriormente, conseguir un conocimiento procedimental (Anderson, 1990).

Según este último autor, el paso de un conocimiento declarativo a un conocimiento procedimental se divide en tres fases:

- (i) La fase cognitiva, en la cual los estudiantes aprenden el procedimiento de forma descriptiva.
- (ii) La fase asociativa, en la cual se desarrolla un método para ejecutar la destreza comunicativa que se desee.
- (iii) La fase de autonomía, en la cual se adquiere habilidad en la destreza y, a su vez, se consigue un mayor grado de automatismo.

Mitchell y Myles (2004: 103) equiparan este proceso con un conductor novel que está aprendiendo a utilizar el cambio de marchas y un estudiante de inglés que está aprendiendo a utilizar la *-s* de tercera persona en el presente simple de la siguiente manera:

In the cognitive stage, the learner would learn that the clutch pedal has to be pushed down and the gear lever moved to the correct position, or, in the case of the language example, that an *-s* must be added to the verb after the third person subject. In the associative stage, the learner would work out how to do it, that is, how to press the pedal down and how to get the gear lever in the correct position, or how to add an *-s* when the context requires it. In other words, the learner learns to associate an action (or a set of actions) with the corresponding declarative knowledge. In the autonomous stage, our learner's actions (changing gear or adding an *-s*) become increasingly automatic, to the point that the declarative knowledge may even be lost; in other

words, our learner might not be able to explain or even be conscious of what they are doing. (Mitchell and Myles, 2004: 103-104).

De esta manera, conseguimos que los estudiantes dependan en menor medida de la memoria de trabajo, la cual está limitada a la capacidad de procesamiento. Una vez el conocimiento pasa al estadio de autonomía, se puede acceder a él de manera rápida y efectiva y la dependencia de la memoria de trabajo disminuye, dejando paso a la fluidez. Ahora bien, conseguir que el conocimiento pase a ser automático requerirá esfuerzo y paciencia tanto por parte del alumno como del docente.

Krashen (1988: 101) defiende que un programa de enseñanza de lengua constará de dos bloques principales: adquisición y enseñanza.

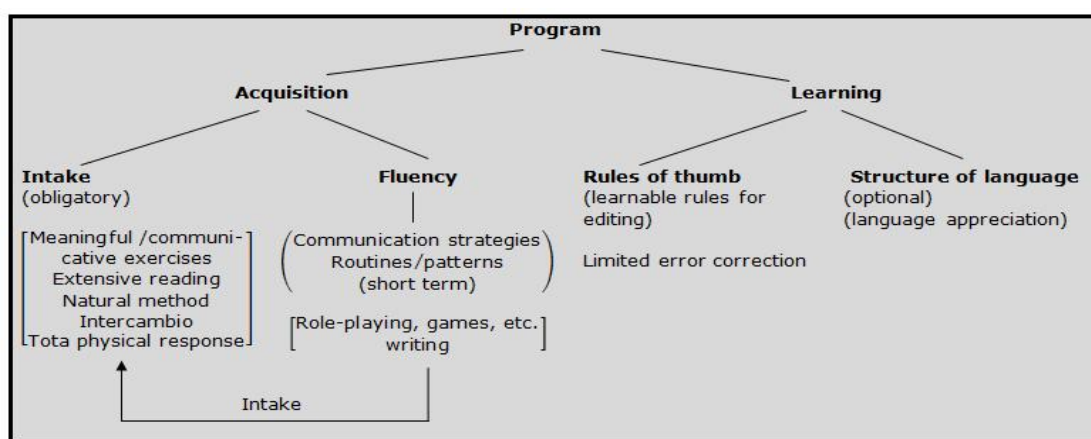


Fig. 2.15. Bloques de los programas de enseñanza de lenguas (Krashen, 1988)

En primer lugar, el estudiante aprenderá cuestiones sobre el funcionamiento externo de la lengua, es decir, cómo se estructura en sus diferentes niveles lingüísticos, así como las reglas que le permitirán poseer una competencia autónoma en la misma. Aún así, Krashen afirma que una fase de aprendizaje consciente y anterior no es necesaria para que se active el proceso de adquisición.

First, we often see acquisition in cases where learning never occurred. There are many performers who can use complex structures in a second language who do not know the rule consciously and never did. (Krashen, 1982: 84).

El segundo estadio, el de adquisición, es el más importante de los dos. Según este autor, el estudiante debe exponerse a una gran cantidad de *input* que le permita tener mayor fluidez a la hora de producir. Este *input* es obligatorio, ya que es necesario que el alumno perciba el uso que los hablantes nativos hacen de aquellos aspectos de la lengua

que aprenden. Sin embargo, llama la atención la opinión de este autor sobre el proceso de adquisición:

A very important point that also needs to be stated is that learning does not “turn into” acquisition. The idea that we first learn a new rule, and eventually, through practice, acquire it, is widespread and may seem to some people to be intuitively obvious. (Krashen, 1982: 83).

Esta afirmación nos parece contradictoria a los principios que este mismo autor defiende en su obra de 1988, donde sí habla de una convivencia entre el aprendizaje y la adquisición en la clase de lengua. Consideramos que la fase de aprendizaje sí que puede convertirse en adquisición mediante un uso continuado de la lengua, aunque el grado de automaticidad difiera entre la lengua materna y la lengua extranjera.

Pese a que ambos procesos pueden solaparse parcialmente, existen ciertas deferencias entre ambos que son indiscutibles. Según Kirk (2008: 44), estas diferencias podrían resumirse de la siguiente forma:

- Los niños adquieren la L1 de una forma asombrosamente rápida. Sin embargo, es bastante común encontrar adultos que han luchado con una lengua durante una década o más y todavía no poseen fluidez en la misma.
- La adquisición de la L1 no presenta ningún tipo de esfuerzo para el niño. En el caso de la L2, los adultos han de consumir grandes cantidades de energía para llegar a conseguir una amplia competencia comunicativa en una lengua extranjera. Además, factores como la motivación, la ansiedad, la personalidad, etc., es decir, los factores afectivos, juegan un papel fundamental a la hora de aprender la lengua.
- La adquisición de la L1 no requiere ningún tipo de formación. En la L2, sin embargo, los aprendices suelen seguir unos cursos de formación.
- Todos los hablantes nativos de una lengua poseen un conocimiento de la misma que les permite desenvolverse con soltura en diferentes situaciones comunicativas, mientras que los aprendices de una lengua extranjera pueden presentar niveles muy dispares, incluso en aquellos casos en los que han seguido una formación similar.

A estos cuatro razonamientos, nos gustaría añadir uno más que es de vital importancia para el tipo de formación que aquí defendemos.

- Los niños que adquieren la L2 antes del período crítico³⁰ son capaces de diferenciar entre frases correctas e incorrectas, mientras que para un aprendiz adulto de L2 en ocasiones es verdaderamente complicado emitir juicios de corrección sobre la lengua extranjera. Esta hipótesis del período crítico defiende que la capacidad innata de adquirir una lengua disminuye tras la pubertad. Durante este período, la mente del niño presenta un mayor grado de plasticidad, por lo que la adquisición de la lengua es más rápida y completa. A partir de la adolescencia, esta plasticidad disminuye progresivamente y cada vez es más complicado adquirir un conocimiento perfecto de la L2 y, mucho menos, un acento nativo o casi nativo.

2.7.1. Diferencias en el desarrollo de la L1 y la L2

Saville-Troike (2006: 17) distingue tres fases en el desarrollo de una lengua según se trate de una L1 o L2: una fase inicial, una intermedia y una final.

³⁰ Hipótesis postulada por E. Lenneberg (1967).

First vs. Second language development	
L1	L2
Initial state	
Innate capacity	Innate capacity? L1 knowledge World knowledge Interaction skills
Intermediate states	
Child grammar	Learner language
<i>Basic processes</i>	
Maturation	Transfer
<i>Necessary conditions</i>	
Input Reciprocal interaction	Input
<i>Facilitating conditions</i>	
	Feedback Aptitude Motivation Instruction
Final state	
Native competence	Multilingual competence

Tabla 2.10. Desarrollo de la primera y la segunda lengua (Saville-Troike, 2006: 17)

Tal y como puede observarse en este cuadro, en la *fase inicial* los niños desarrollan una capacidad innata a la hora de adquirir la lengua. Sin embargo, no está tan claro en el caso de la L2. En este punto hay discrepancias entre las opiniones de los lingüistas y los psicólogos. Podemos encontrar:

- Aquellos que creen que esta capacidad innata nunca desaparece y que el resultado final del aprendizaje se debe a otros factores.
- Aquellos que consideran que permanece de manera parcial durante toda la vida y que ayuda al aprendizaje de segundas lenguas, aunque disminuya con la edad.
- Aquellos que consideran que esa capacidad innata se pierde tras la niñez y que el aprendizaje de lenguas es afín a la manera en que las personas adquieren conocimientos sobre el mundo.

A pesar de estas diferencias, sí que existe consenso a la hora de considerar qué parte del conocimiento de la L2 se transfiere directamente desde la L1. En la L2 el aprendiz ya cuenta con un conocimiento del mundo y con una experiencia propia, cosa

que no ocurre en la *fase inicial* de la L1. Además, las funciones de interacción propias de la comunicación, como son las promesas, las órdenes, las peticiones, las disculpas, etc., ya están desarrolladas en el aprendizaje de la L2.

Partiendo de esta base, podemos afirmar que la L1 cuenta con una capacidad innata para la adquisición de la lengua, independientemente de que la poseamos únicamente durante la niñez o durante toda la vida. En el caso de la L2, el aprendizaje cuenta con (a) recursos propios de la L1, (b) conocimientos generales sobre el mundo y (c) habilidades desarrolladas de interacción.

En la *fase intermedia*, en el caso de la L1 (child grammar), el desarrollo de la lengua es un proceso espontáneo y prácticamente inconsciente que podría atribuirse a un proceso de maduración cognitiva. Sin embargo, en la L2 (language learner) se nos habla de un fenómeno conocido como «interlengua». El desarrollo de la L2 ocurre a una edad en la que la madurez cognitiva ya no juega un papel decisivo en el proceso de adquisición-aprendizaje.

An interlanguage system evolves partly from language transfer from the student's first language, partly from overgeneralization of the rules derived from the target language and from various strategies picked up during second language learning. (Pennock y Santaemilia, 1995).

Una vez más, la transferencia o influencia de la L1 sobre la L2 está presente en el proceso de aprendizaje. Ahora bien, esta transferencia puede ser:

- (a) Positiva: cuando una estructura o regla de la L1 es correcta en la L2, o
- (b) Negativa: cuando una estructura o regla de la L1 es incorrecta en la L2.

Estamos conforme con que el *input* es necesario en la adquisición-aprendizaje de cualquier lengua, mientras que la interacción social recíproca no lo sea tanto. Es posible alcanzar un nivel de perfeccionamiento en la L2 sólo con una exposición a la lengua no necesariamente recíproca, como puede ser la televisión, la radio, las películas, textos escritos, etc. Por otra parte, también cabe destacar que en la L2 el proceso de aprendizaje está fuertemente condicionado por factores como el *feedback* o retroalimentación, la aptitud, la motivación y la instrucción o tipo de enseñanza.

Along with input, social interaction is also essential for L1 acquisition: no child can learn their initial language by merely listening to tape recordings, radio broadcasts, or television programs. In contrast, many L2 learners do acquire some level of competence without interacting with speakers of the target language, and for at least some highly motivated and/or talented learners, that level may be very high. For example, I recall meeting with a delegation of English L2 speakers from China not long after the end of the Cultural Revolution in that country, which had banned almost all contact with foreigners for twenty-five years. Members of the Chinese delegation reported that they learned English via language laboratory drills (notably translations of political slogans) and BBC broadcasts, and that they had not engaged internationally in English until their (then) current trip to the USA. Some of the delegates' level of L2 proficiency was exceptionally high, so they must be considered successful learners. This observation does not argue against the helpful effects of reciprocal social interaction on SLA but does contribute to the conclusion that it is not absolutely necessary. (Saville-Troike, 2006: 108).

En la *fase final*, en la L1 se obtiene una competencia nativa. A los cinco o seis años, el niño ya aplica el sistema fonológico y las reglas que gobiernan la lengua que oye continuamente a su alrededor. Aunque no dispone de un vocabulario especializado, el cual desarrollará a lo largo de su vida, sí que posee tanto el vocabulario básico para desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas como las habilidades de interacción. En la L2, el dominio no es equiparable a la competencia nativa y los niveles que se pueden alcanzar suelen variar. Como ya hemos indicado, es muy probable que el aprendiz no tenga suficientemente desarrollada alguna de las habilidades lingüísticas. La comprensión y expresión orales, es decir, las destrezas sociales, suelen ser las que presentan más problemas a los estudiantes, ya que la exposición a la lengua suele ser limitada. Salvo casos especiales, este fenómeno no suele darse con frecuencia en la L1. De forma gradual, los niños adquieren un nivel de competencia similar en las destrezas sociales por ser las primeras que adquieren.

En general, podemos afirmar que es muy complicado que un estudiante de una L2 adquiera una competencia comunicativa equiparable a la de un hablante nativo. En el caso de los estudios de Traducción e Interpretación, consideramos que:

- (i) En el caso de la L2, los estudiantes utilizan desmedidamente la memoria declarativa, es decir, el conocimiento explícito para compensar las lagunas que tienen en la memoria de procesamiento. De esta manera, el discurso es más

vacilante y carece de fluidez (Kirk, 2008). Aún así, en nuestra opinión, esta barrera podría superarse siempre y cuando haya una actitud positiva hacia la lengua por parte del estudiante.

- (ii) El hecho de no poder acceder a un amplio y completo abanico léxico hace que el proceso de aprendizaje se bloquee en niveles intermedios (Saville-Troike, 2006). Hay que recordar que la lengua inglesa es sencilla en gramática, pero muy rica en vocabulario. Esto hace que sea una lengua relativamente fácil de aprender hasta niveles intermedios. Sin embargo, a partir de este nivel, la gran cantidad de vocabulario existente dificulta y ralentiza el aprendizaje. En el caso de la lengua española tenemos el fenómeno contrario. Basta con un vistazo a las conjugaciones verbales para darse cuenta de esta realidad. Sin embargo, el vocabulario que se utiliza en el habla diaria es mucho más abstracto. Por eso, los primeros niveles de aprendizaje del idioma suelen ser más difíciles, pero a partir de un nivel intermedio, un estudiante extranjero podría participar de forma activa en una conversación sobre un tema general con hablantes nativos. Por el contrario, un hablante español con un nivel intermedio de inglés tendría seguramente más dificultades para poder participar en una conversación con hablantes de lengua materna inglés.

Éstas son las principales razones por las que debemos transformar el conocimiento sobre la lengua en un conocimiento procedimental. Es necesario crear hábitos automáticos que permitan a los estudiantes ser efectivos en la comunicación y evitar que los conocimientos lingüísticos no se desarrollen por falta de una aplicación práctica.

2.7.2. El papel de la L1: la traducción como recurso didáctico

¿Se debe permitir el uso de la lengua materna de los estudiantes en la clase de lengua extranjera? Esta cuestión ha constituido, sin duda alguna, uno de los debates más atroces que ha envuelto a la Lingüística Aplicada durante el siglo XX. Aún en el siglo XXI no parece haber consenso entre la comunidad científica respecto a la viabilidad de utilizar la L1. Hasta la fecha, solo puede afirmarse que es infrecuente encontrar posicionamientos intermedios. Las opiniones de los estudiosos suelen situarse bien en un extremo del péndulo o en el otro (Medgyes, 2001). Por una parte están aquellos que

defienden que el uso de la L1 permite que los estudiantes se expresen en la L2 cuando estén lingüísticamente preparados para ello y, por otra parte, están aquellos que temen que el uso de la L1 pueda volver a implantar el Método Gramática-Traducción, el cual, como ya hemos explicado anteriormente, ha sido objeto de numerosas críticas, especialmente desde la introducción de los métodos más comunicativos. Malmkjaer (1998: 6) considera que la traducción solo es apropiada en las clases de lengua con fines traductológicos. Aunque, efectivamente, la traducción es beneficiosa en la formación lingüística y cultural de un traductor o intérprete, consideramos que, en realidad, ésta también puede ser muy valiosa en muchas otras áreas de enseñanza de lengua extranjera, bien con fines generales o aplicados. A través de la lengua materna hemos aprendido a pensar y a comunicarnos y hemos adquirido un conocimiento gramatical intuitivo (Butzkamm, 2003: 29). Las estrategias de lectura y escritura, la vocalización y el conocimiento del mundo, entre otros, son aspectos que hemos desarrollado a través de nuestra lengua materna. Aún así, en el caso de los estudios de Traducción e Interpretación, muchos estudiantes vienen acostumbrados a estudiar la lengua mediante metodologías comunicativas que descartan de manera categórica la utilización de la lengua materna, por lo que, pese a buscar una formación profesional como traductores, descartan el uso de la traducción en el proceso de aprendizaje lingüístico (Cotner y González Davies, 1999: 94). Compartimos la creencia popular de que una lengua no se aprende utilizando otra. Sin embargo, también consideramos que esta verdad ha engendrado falsas creencias (Butzkamm, 2003: 30).

En nuestra opinión, el uso de la L1 en el aula no debe ser arbitrario. Su utilización dependerá de tres parámetros:

- El propósito de la formación lingüística y comunicativa en la L2.
- El beneficio que su uso aporta a los estudiantes.
- El nivel de interés, motivación y satisfacción que el uso de la traducción suscita hacia el aprendizaje de la lengua.

En nuestro caso, la L1 no debe pasarse por alto, ya que acompañará a la lengua extranjera de los estudiantes a lo largo de toda su trayectoria académica y profesional. Aunque la principal lengua de instrucción sea el inglés, hay que recordar que el hecho de que la lengua deba estudiarse desde la contrastividad hace que el uso de la lengua materna forme parte de la metodología, aunque la traducción no sea la base de la

misma. De esta manera, conseguiremos que el cambio de código entre las lenguas sea más rápido y efectivo en las clases de traducción e interpretación. Aún así, muchos son los docentes de lengua extranjera para traductores e intérpretes que no incluyen la contrastividad como parte inherente de la enseñanza. No obstante, gracias a las publicaciones con las que contamos dentro de este ámbito de investigación, puede afirmarse que esta tendencia está cambiando, ya que, recogiendo la terminología empleada por Pennock y Santaemilia (1995: 474), la lengua materna es un «microcosmos natural» que no podemos eludir durante el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. El uso de la L1 puede resultar una estrategia de comunicación más apropiada que la repetición o circunlocución. Es innegable que el grado de exposición a la lengua disminuye si se hace uso de la L1, aunque es preferible dar primacía a la calidad frente a la cantidad (Llurda, 2006).

Aún así, todavía son muchas las voces que se alzan en contra de las metodologías que contemplan, por mínimo que sea, el uso de la lengua materna de los estudiantes. Esta renuncia a utilizar la L1 en el proceso de enseñanza podría deberse a los siguientes factores:

- Los estudiantes pueden obsesionarse con que toda palabra y estructura en inglés tiene una correspondencia formal en su lengua materna. Esto puede desarrollar una necesidad de buscar correspondencias exactas en la lengua de destino, para lo cual se recurre mayoritariamente a los diccionarios bilingües³¹ o se utiliza al profesor a modo de diccionario personal (Kavaliauskiené, 2009).
- Valero (1996: 189) recoge las siguientes causas, las cuales provienen directamente desde la observación en el aula:
 - Se trata de una actividad reducida a las destrezas de comprensión y expresión escritas, sin preocupación alguna por la lengua oral.
 - Engendra un individualismo poco deseable para una clase de lengua.
 - Consume demasiado tiempo.
 - Se usa la lengua materna.
 - Es una actividad aburrida.

³¹ Ya hemos defendido que el uso exclusivo de diccionarios bilingües no es suficiente para la traducción profesional.

- Atkinson (1987: 242), por otra parte, alega las siguientes razones, las cuales podemos equiparar en términos generales a los resultados hallados en la investigación en Lingüística Aplicada:
 - (i) La asociación de la traducción con el Método Gramática-Traducción, el cual se considera un fracaso por no desarrollar fluidez en la comunicación y enseñar la lengua de manera mecánica, dejando a un lado aspectos como la creatividad.
 - (ii) La influencia de la Lingüística Aplicada contemporánea, sobre todo las teorías de Krashen y sus secuaces, quienes abogan por un proceso de adquisición de la lengua extranjera similar al de la lengua materna.
 - (iii) El axioma de que los estudiantes aprenden la lengua extranjera mediante un uso continuado.
 - (iv) El efecto resultante de la formación de profesores nativos, quienes han sido formados por profesores monolingües y solamente consideran el uso de la L2 en las clases.

Existe una quinta causa que estos autores no mencionan y que nos gustaría añadir a esta lista por ser, casi con toda seguridad, una de las razones principales por las que los docentes declinan el uso de la L1 durante todo el proceso de enseñanza: la creencia general de que la L1 es una fuente de interferencia lingüística que puede llevar a problemas de fosilización en la L2.

C. Martínez (1997: 159) incide en esta misma razón al afirmar que «es muy difícil erradicar la tendencia a la traducción literal e intentar que se expresen en la L2 a partir de la estructura profunda de esa lengua, hecho que redundará en una expresión muy pobre en la L2».

2.7.2.1. Beneficios y límites en el uso de la L1

Partiendo de las causas propuestas por Atkinson (1987: 242) en el punto anterior, nos gustaría argumentar desde una perspectiva opuesta las razones por las que consideramos que la L1 puede ser beneficiosa para una clase de lengua extranjera en los estudios de Traducción e Interpretación.

- (a) Ellis (2008) propone una serie de principios básicos para que el aprendizaje de la lengua sea efectivo. Entre éstos, en el segundo y tercer principio éste expone lo siguiente:

Principio 2: Los estudiantes deben centrarse sobre todo en el significado.

Principio 3: Los estudiantes también deben centrarse en la forma.

Los estudiantes han de conocer la lengua extranjera, al menos la lengua B, a un nivel avanzado superior (nivel correspondiente a un C2 según el MCER). Esto implica que han de gozar tanto de fluidez como de precisión en el uso de la lengua (*Fluency and Accuracy*). La traducción inversa está a la orden del día y en traducción se exige corrección absoluta en la lengua de destino. Una buena competencia comunicativa, pero una falta de precisión, o *accuracy*, puede poner en tela de juicio la profesionalidad del traductor.

When students choose to work with a language, either by teaching, translating or interpreting, proficiency, especially accuracy, at the SD [Superior Distinguished] level becomes critical. For this reason, the teaching approach to language at this level differs significantly from the one used for language instruction at lower proficiency levels, where the emphasis is more on the ability to communicate. At the Superior level, when a language is used for the purpose of translation, teaching, or interpreting, the expectation is almost “error-free” performance. (Angelelli y Dehuedre, 2002: 82).

Esta precisión deberá darse sobre todo en el nivel léxico-semántico, morfosintáctico y fonológico. Por esta razón, en determinadas ocasiones durante el proceso de enseñanza, no podemos desprestigiar aquellas actividades que nos ayudarán a conseguir mayor nivel de perfección en el uso lingüístico. La traducción es, sin duda alguna, una de ellas, ya que permitirá a los estudiantes desarrollar tres aspectos vitales en la lengua: exactitud, claridad y flexibilidad (Valero, 1996: 192).

- (b) Krashen y sus secuaces proponen metodologías basadas en la manera en que los niños adquieren la lengua materna. Sin embargo, en el caso del aprendizaje, la L1 está presente a lo largo de todo el proceso. La conocida teoría del relativismo lingüístico propuesta por Sapir y Whorf, pese a ser un tanto extremista en algunos matices, ha demostrado que la L1 no solo crea hábitos lingüísticos, sino que determina la manera de ver y entender el mundo. Así

pues, tal y como apunta Swan (1985b: 85): «if we did not keep making correspondences between foreign language items and mother tongue items, we would never learn foreign languages at all».

- (c) Medgyes (1994: 64) defiende que si a los estudiantes les gusta la traducción, carece de sentido no brindarles la posibilidad de beneficiarse de ella. Si se utiliza un método de enseñanza que ellos mismos puedan moldear y que los involucre activamente en la metodología, el aprendizaje resultará mucho más efectivo. Huelga decir que el fin de estos estudios es el de formar traductores e intérpretes profesionales, por lo que carece de sentido privar a los estudiantes de la traducción. Además, es de suponer que éstos presentan cierta sensibilidad hacia esta actividad, por lo que su uso enriquecerá sus conocimientos en la L2. Así pues, un método de enseñanza de lengua que contemple actividades pedagógicas de traducción sí resulta apropiado para formar traductores (Malmkjaer, 1998).
- (d) En determinadas ocasiones, el uso de la L1 puede ser muy económico y agilizar en gran medida el ritmo de la clase (C. Martínez, 1997; Martín Martín, 2001; García Medall, 2001). Esta economía temporal adquiere mayor importancia en el caso del vocabulario y ciertas explicaciones gramaticales. El hecho de poder avanzar más rápidamente permite a los estudiantes adquirir más conocimientos.
- (e) La traducción es el mecanismo por excelencia para evaluar la competencia en dos lenguas (Cunningham, 1929; Atkinson, 1987). La reexpresión del contenido de un mensaje escrito u oral de una L2 a la L1 del estudiante permite comprobar si dicho mensaje se ha comprendido correctamente y el grado de comprensión del mismo.

Como puede observarse, existen diversas razones por las que el uso de la L1 o de la traducción en el aula de idiomas puede facilitar el acceso del estudiante a la lengua y, en niveles avanzados, debería incorporarse como una destreza más. Por esta razón, García Medall (2001) no encuentra razonable que en la titulación de Traducción e Interpretación no se contemple la traducción como una herramienta vital para el aprendizaje de la lengua. Como bien afirma Santaemilia (2007: 362), en niveles superiores, la traducción sirve para mejorar la competencia comunicativa oral y los registros, aspecto de relevante importancia para estos estudios. Ahora bien, todo esto no

implica que, como ya hemos apuntado, la traducción se convierta en el centro de la metodología. Es aconsejable hacer un uso sensato de la misma. De lo contrario, tal y como Atkinson (1987: 246) considera, podrían darse las siguientes situaciones:

- (a) El profesor y los estudiantes sienten la necesidad de traducirlo todo para asegurar una comprensión plena.
- (b) El profesor y los estudiantes son incapaces de observar las diferencias entre equivalencias formales, equivalencias semánticas y rasgos semánticos y, como resultado, no se perciben los matices que esconden las palabras.
- (c) Los estudiantes utilizan de forma habitual la L1, incluso cuando son capaces de expresar las ideas en la L2.
- (d) Los estudiantes no conciben que, durante determinadas actividades, sea esencial el uso exclusivo de la lengua objeto de estudio.

De todos estos inconvenientes propuestos por este autor, consideramos que el segundo es el que puede tener consecuencias más graves. Insistimos en que la lengua inglesa, a diferencia de la española, es de naturaleza descriptiva, por lo que no es infrecuente encontrar elementos léxicos que posean cierta carga semántica o pragmática que resulte difícil plasmar en español mediante los recursos de esta lengua. En traducción es casi imposible eludir la supresión de ciertos rasgos semánticos y pragmáticos, ya que el proceso de transferencia conlleva necesariamente algunos cambios de valor.

En la mayoría de los casos, las divergencias entre lenguas y culturas no permiten mantener invariable cada elemento individual de los diferentes niveles del texto ni encontrar equivalencias para todos y cada uno de ellos a la vez. El traductor ha de averiguar entonces cuáles son los elementos del texto de partida que considera “característicos”, es decir, funcionalmente relevantes para ese texto concreto, ha de escoger (principio de selección), y decidir el orden prioritario de esos rasgos distintivos (principio de jerarquía). También tendrá que decidir en qué casos renunciará a una reproducción equivalente de un elemento determinado [...] y en qué casos optará por una compensación (“equivalentes desplazados”) o por la reproducción de tal elemento, con el fin de producir un texto final en general equivalente. (Reiss y Vermeer, 1991: 146).

Tal y como se desprende de esta cita, el traductor tiene una gran responsabilidad, por lo que es competencia de la formación lingüística proveer a los estudiantes de

conocimientos léxicos exhaustivos, la cual cosa implica un conocimiento semántico profundo de las palabras. Faber y Jiménez Hurtado (2004: 103) afirman que la disponibilidad activa de unidades léxicas supone: (a) un conocimiento de la frecuencia de uso del lexema; (b) un conocimiento de su registro y sus restricciones de uso según su función y situación; (c) un conocimiento de colocación, tanto en el plano semántico como sintáctico; (d) un conocimiento de su semántica, tanto componentes denotativos y connotativos como significados asociativos y (e) un conocimiento de la polisemia. Oster (2009: 34), por otra parte, también apunta que el aprendizaje completo de una palabra implica un conocimiento semántico, formal, fonético, gráfico, posibles colocaciones y sus limitaciones de uso, de las cuales la semántica y el uso son los más complejos. El desarrollo del conocimiento léxico debe ser una de las principales prioridades en la formación de traductores, sobre todo de intérpretes (Blasco, 2007: 168). Consideramos que un desconocimiento de estos elementos puede provocar que el estudiante adquiera un conocimiento superficial de la lengua, pero no profundo. Es más, existen pruebas de que un conocimiento profundo de las palabras permitirá al estudiante reconocerlas con mayor rapidez (Rost, 2006: 55). Dicho esto, hay que tener presente que la traducción se sitúa en el plano discursivo y las palabras se actualizan dentro de los textos.

On a trop tendance à penser que les langues ne sont différentes qu'au plan sémantiques et morphologique, syntaxique et phonologique... Or, elles se distinguent aussi, au plan du discours, par le choix des traits caractéristiques qui résument une idée. Les langues sont différentes dans le discours. (Seleskovitch y Lederer, 1984 : 54)

Para asegurarse de que el estudiante aprende todos los significados denotativos y connotativos de una palabra, frase o expresión, es recomendable que el profesor recurra a una traducción explicativa en la que se revelen todos los matices lingüísticos y culturales. Se trata de desverbalizar el texto para proceder, posteriormente, a su traducción.

The words of the source language must be recognized, and the sentences must be understood. But the words are only the trees, and it is more important to see the forest. (Nolan, 2005: 45).

Se trata, así pues, de una doble traducción; una primera en la que las palabras del original se traducen en una imagen mental y una segunda en la que dicha imagen mental se traduce mediante las palabras de una LT (Nolan, 2005: 39). Ahora bien, si esta fase

de desverbalización no se completa en su totalidad, el texto puede llegar a convertirse en un laberinto para el traductor y hacer que la actividad sea un fracaso.

2.8. La figura del profesor

En este apartado centraremos nuestra atención principalmente en dos parámetros: la dicotomía entre profesor nativo y profesor no nativo y la idoneidad del perfil de un filólogo y de un traductor como docente de lengua extranjera en la titulación de Traducción e Interpretación.

Este bloque nos parece de especial relevancia por dos motivos: en primer lugar, porque es una cuestión que puede determinar, en gran medida, el éxito del estudiante a lo largo de toda la titulación y, en segundo lugar, porque aunque existen abundantes investigaciones al respecto, nunca se han aplicado a nuestro ámbito de estudio. Dicho esto, empezaremos con una breve contextualización de la figura del profesor, la cual ha sufrido cambios significativos en las últimas décadas y, más concretamente, desde la creación del EEES.

2.8.1. Un nuevo perfil docente

A lo largo de los años, el papel del profesor ha variado notablemente. Ha pasado de ostentar una postura autoritaria en el aula a una postura más democrática. Clouet (2010: 160-162), basándose en el trabajo de diversos investigadores, comenta que el profesor debe actuar como guía, orientador, facilitador, organizador, investigador, evaluador, informador, motivador y supervisor del proceso de aprendizaje y debe adoptar una metodología centrada en el alumno. Son los alumnos los que adoptan un papel protagonista mediante el uso activo de la lengua. En este sentido, no es infrecuente encontrar afirmaciones como la siguiente:

There is strong justification for believing that the teacher is authoritative in her capacity as a (fallible!) source of technical and practical knowledge. But there is also strong justification for believing that collaborative, student-centred approaches to English education should compliment rather than conflict with an understanding of the teacher as an authority. (O'dwyer, 2006)

Esta afirmación pone de manifiesto que el papel del profesor dentro del aula ha cambiado a lo largo de la historia de la educación. El aprendizaje de la lengua debe servir un único y principal propósito: poder utilizarla con fines comunicativos. De poco sirve poseer un conocimiento profundo de la misma si los alumnos no son capaces de expresarse con fluidez, aunque esta capacidad variará según el nivel del curso. Por esta razón, atrás quedaron las clases magistrales en las que el profesor atiborraba a los alumnos con explicaciones gramaticales e infinidad de listas de vocabulario. Actualmente, las clases de idiomas ofrecen un enfoque más práctico basado en la comunicación interpersonal.

EFL teachers are expected to empathize with learners, try to motivate them and encourage them to participate in classroom activities, and generally speaking, to help facilitate learning. [...] Both teachers and learners are active participants in the language class, with their own share of roles. (Sadat, 2007: 33).

La prioridad docente es que los estudiantes aprendan la lengua extranjera sin esfuerzo, de forma progresiva y, en la medida de la posible, de forma inconsciente. Sin duda alguna, esta nueva proyección profesional se reflejará inevitablemente en la figura del docente de lengua extranjera para traductores e intérpretes. Además, cabe destacar que son las propias directrices del EEES las que obligan a reconsiderar la figura del docente. Martínez Lirola (2007: 33) sintetiza estos cambios de la siguiente manera:

- Se busca una docencia centrada en el alumno.
- El profesor pasa a ser «gestor del proceso de aprendizaje». Son los alumnos los que adoptan el papel protagonista en el aula.
- Los objetivos se definen mediante competencias.
- Las actividades de clase adquieren un nuevo enfoque metodológico. Se pasa de actividades centradas en el *input* a otras centradas en el *output*.
- Se aplican cambios en la organización del aprendizaje (modularidad).
- Se busca preparar al estudiante para el aprendizaje autónomo.
- Se da mayor importancia al manejo de herramientas de aprendizaje que a la acumulación de conocimientos.
- Existe la necesidad de equiparar la relación exigencia-apoyo en el proceso de aprendizaje.

- La docencia debe ajustarse a un principio de continuidad marcado por los parámetros curriculares.

Ahora bien, pese a que este nuevo perfil del profesor del siglo XXI nos parece significativo, existen una serie de cuestiones que, a nuestro parecer, adquieren una importancia capital para los propósitos de la presente investigación, a saber: ¿es mejor un profesor nativo o un profesor no nativo? ¿Qué diferencias existen entre ambos? ¿Cuál de los dos puede hacer uso de una metodología más adecuada? Analicemos, pues, estas cuestiones más detenidamente.

2.8.2. La dicotomía profesor nativo y profesor no nativo

La elección entre un profesor nativo o un profesor no nativo es una cuestión que un gran número de adultos se plantea a la hora de emprender un curso de lengua extranjera. La opinión más generalizada defiende la superioridad del profesor nativo sobre el profesor no nativo, precisamente por su condición de nativo. Ahora bien, la finalidad de cualquier curso de idioma es que los estudiantes adquieran competencia en la lengua extranjera. Por esta razón, la pregunta que nos formulamos es: ¿acaso tener un profesor nativo asegura el éxito del proceso de aprendizaje? Martín Castillejos y Vivanco (2004) responden a la pregunta de la siguiente manera: «the teacher's birthright is no longer a sufficient qualification for his/her capability to teach». Tal es la envergadura de esta cuestión que hasta la organización TESOL en los Estados Unidos se ha pronunciado al respecto, considerando discriminatorio la contratación de profesores por su condición de nativos (TESOL, 1991; citado en Braine, 1999: 21). Suresh (1999: 80) da un paso más allá y afirma que «language teaching is an art, a science, and a skill that requires complex pedagogical preparation and practice. Therefore, not all speakers may make good teachers of their first language». Por lo tanto, se trata de una habilidad que ha de aprenderse independientemente de si se trata de un profesor nativo o no (Phillipson, 1992a: 14).

Aún así, las opiniones son dispares, sobre todo entre la comunidad científica, que aboga por una igualdad profesional entre profesores nativos y no nativos, y la opinión popular, que suele defender la superioridad del hablante nativo, por lo que se trata de una cuestión que ha suscitado gran controversia (Madrid y Pérez Cañado, 2004). Este acalorado debate ha dado pie a publicaciones desafiantes como la obra de Paikeday

(1985) bajo el título *The Native Speaker is Dead!* No obstante, en nuestra opinión, la categorización hablante nativo y hablante no nativo no siempre se adapta a la realidad por haber hablantes que pertenecen a dos o más comunidades lingüísticas. Además, se trata de una dicotomía obsoleta en la sociedad actual debido a las siguientes razones:

- El gran desarrollo tecnológico, el cual da acceso ilimitado a cualquier lengua que se desee y, por lo tanto, posibilita que un hablante no nativo pueda llegar a adquirir una competencia similar a la de un hablante nativo.
- La libre circulación ciudadana por toda la zona euro.
- La existencia de programas de formación en enseñanza de lenguas extranjeras, dirigidos tanto a hablantes nativos como no nativos.

En el caso de los estudios de Traducción e Interpretación, todas estas cuestiones todavía adquieren más importancia por ser las lenguas extranjeras los pilares sobre los cuales se sustenta dicha titulación. A nuestro entender, tampoco en estos estudios disponer de un profesorado nativo en materia lingüística es sinónimo de éxito. Sin embargo, existen diferencias entre ambos que determinarán en mayor o menor medida el aprendizaje conforme a las directrices de la propia titulación. Reves y Medgyes (1994) realizaron una encuesta a 216 profesores de inglés de distintos países con el fin de establecer las diferencias entre profesores nativos y no nativos. El 91.7% de los profesores participantes no eran nativos, mientras que menos de un 10% sí que tenía el inglés como lengua materna.

En el ítem número 13 de la encuesta que se les suministró, los participantes respondieron a la siguiente pregunta:

<p>13. Do you see any differences between native and non-native speaker teachers of English in the way of their teaching the foreign language?</p> <p>YES NO</p> <p>If yes, what are the differences?</p>

146 participantes admitieron observar diferencias entre ambos grupos, mientras que 32 afirmaron no percibir ninguna. Los 38 restantes no respondieron.

A raíz de las respuestas obtenidas en la segunda pregunta de este ítem, Medgyes (1994, 2001; Árva y Medgyes, 2000) establece las siguientes diferencias entre ambos grupos:

NESTs³²	Non-NESTs³³
Own use of English	
Speak better English Use real language Use English more confidently	Speak poorer English Use “bookish” language Use English less confidently
General attitude	
Adopt a more flexible approach Are more innovative Are less empathetic Attend to perceived needs Have far-fetched expectations Are more casual Are less committed	Adopt a more guided approach Are more cautious Are more empathetic Attend to real needs Have realistic expectations Are stricter Are more committed
Attitude to teaching the language	
Are less insightful Focus on: Fluency Meaning Language in use Oral skills Colloquial registers Teach items in context Prefer free activities Favor group work/pair work Use a variety of materials Tolerate errors Set fewer tests Use no/less L1 Resort to no/less translation Assign less homework	Are more insightful Focus on: Accuracy Form Grammar rules Printed word Formal registers Teach items in isolation Prefer controlled activities Favor frontal work Use a single textbook Correct/punish for errors Set more tests Use more L1 Resort to more translation Assign more homework
Attitude to teaching culture	
Supply more cultural information	Supply less cultural information

Tabla 2.11. Diferencias entre profesores nativos y no nativos (Medgyes 1994, 2001)

Tal y como puede observarse en la tabla, las mayores diferencias entre ambos grupos corresponden al uso de las destrezas o habilidades sociales. Los hablantes nativos se centran más en el aspecto comunicativo de la lengua, mientras que los hablantes no nativos enseñan la lengua de una manera más «científica». En realidad, puede afirmarse que ambos grupos imparten la lengua desde su experiencia personal

³² Native English Speaking Teachers.

³³ Non-native English Speaking Teachers.

como hablantes de esa lengua. Un hablante nativo adquiere la lengua a una edad muy temprana mediante la interacción con otros hablantes, por lo que las primeras destrezas que desarrolla son las sociales. Sin embargo, el hablante no nativo suele aprender primero a leer y escribir. Además, el proceso de aprendizaje de la L2 está supeditado a la L1. El aprendiz de la L2 entiende el mundo desde el prisma de la L1. Como consecuencia, el aprendizaje requiere un esfuerzo superior y consciente.

Estas maneras de entender la lengua hacen que los docentes adopten estrategias diferentes a la hora de enseñar el idioma. Si tenemos en cuenta los nuevos métodos comunicativos que lideran la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad, el perfil del profesor nativo parece ser el ideal. Probablemente, a nivel comunicativo, el profesor nativo será más competente que el no nativo. Sin embargo, según Medgyes (2001) existen una serie de ventajas por las que un profesor no nativo puede superar a otro nativo, pese a posiblemente poseer un nivel de competencia comunicativa inferior. Entre ellas, cabe destacar las siguientes:

- (i) Los profesores no nativos son considerados como modelos de aprendizaje a seguir. Antes de ser profesores han sido alumnos y, por lo tanto, han pasado por un proceso similar al de sus estudiantes. Además, por el hecho de ser profesores, queda patente que un aprendizaje profundo de la lengua, por costoso que sea, es posible. Los hablante nativos, sin embargo, serán considerados como modelos de lengua (Medgyes, 1994: 52).
- (ii) Los profesores no nativos enseñan las estrategias de aprendizaje de forma más efectiva. El profesor es consciente de las estrategias que mejor suelen funcionar a la hora de aprender la lengua. El hablante nativo, sin embargo, no dispone de esta habilidad, ya que nunca ha pasado por un proceso de aprendizaje en su lengua.
- (iii) Los profesores no nativos, al seguir un proceso de aprendizaje consciente, son capaces de verbalizar de una manera más rápida y sencilla las normas que gobiernan la lengua. Los hablantes nativos no suelen tener la misma sensibilidad hacia su lengua por el hecho de haberla adquirido, lo cual suele quedar patente cuando estudian una nueva lengua (Gattegno, 1972: 25).

Los profesores no nativos tienen más facilidad a la hora de anticipar y prevenir las dificultades derivadas de la lengua. Estas dificultades provendrán, en la

mayoría de los casos, por interferencias con la L1. El profesor no nativo suele compartir la L1 de los estudiantes, por lo que sabe en qué elementos los estudiantes van a encontrar más problemas. McNeill (2005) realizó un estudio para investigar las similitudes y diferencias entre profesores nativos y no nativos a la hora de predecir las dificultades léxicas de los estudiantes en textos pedagógicos. En el presente estudio participaron un total de 200 estudiantes de secundaria de diez institutos de Hong Kong. Los estudiantes leyeron un pasaje de un texto sobre cirugía láser de 600 palabras, de las cuales 40 eran clave. Posteriormente, los profesores leyeron este mismo pasaje y se les pidió que seleccionaran un total de diez palabras que fueran necesarias para la comprensión general del texto y que, con toda probabilidad, fueran desconocidas para los estudiantes. Los resultados de este estudio muestran que los profesores que comparten la misma L1 que los estudiantes tienen más facilidad a la hora de reconocer palabras difíciles para los estudiantes por haber sido ellos, anteriormente, estudiantes de la lengua. Seguramente, gran parte de los problemas que ellos hallaron al aprenderla son los mismos, o similares, a los de sus estudiantes. Para un hablante nativo, esta anticipación en el plano léxico es más difícil por el hecho de haber adquirido la lengua de niño. Probablemente, además, desconozca la lengua materna de los estudiantes, por lo que será incapaz de predecir las analogías que estos aplicarán desde su L1 para comprender y utilizar la L2. Para un hablante nativo reconocer la dificultad léxica en los estudiantes es más bien fruto de un proceso de experiencia como profesor de lengua extranjera.

- (iv) Los profesores no nativos presentan un mayor grado de sensibilidad hacia los estudiantes y conocen mejor cuáles son sus necesidades.
- (v) Los profesores no nativos se benefician de poder utilizar la lengua de los estudiantes.

Otro aspecto diferenciador que llama la atención es que los profesores nativos y no nativos no perciben los errores de los estudiantes del mismo modo, lo cual influye notablemente en la evaluación. Sheorey (1986) realizó un estudio cuyo objetivo era establecer diferencias significativas entre ambos grupos a la hora de percibir los errores de los estudiantes. Así pues, los participantes se dividieron en dos grupos, uno de 62 profesores nativos estadounidenses de inglés y otro de 34 profesores no nativos. Para la

recopilación de datos, este estudio contó con un total de 97 redacciones seleccionadas de manera arbitraria y escritas por estudiantes extranjeros de lengua inglesa en una universidad norteamericana. Según se desprende de los resultados, los profesores nativos son más tolerantes que los profesores no nativos a la hora de evaluar los errores. Los resultados estadísticos obtenidos en este estudio fueron los siguientes:

	Native group (N = 62)	Non-native group (N = 34)
1. Highest Number of points deducted (max. = 100)	72	91
2. Lowest number of points deducted (min. = 0)	27	30
3. 'Range' (1 minus 2)	45	61
4. Mean of total points deducted	50.19	59.82
5. Standard deviation	11.99	17.52
6. Average points deducted (mean of means)	2.50	2.99

Tabla 2.12. La evaluación según profesorado nativo y no nativo (Sheorey, 1986)

<i>Category</i>	Native scale		Non-native scale	
	<i>Native mean</i>	<i>Rank</i>	<i>Non-native mean</i>	<i>Rank</i>
Question formation	2.92	1	3.23	4
Agreement	2.91	2	3.57	2
Tense	2.89	3	3.65	1
Lexis	2.75	4	2.19	8
Indirect question	2.37	5	3.30	3
Article	2.29	6	2.41	7
Preposition	2.01	7	2.80	5
Spelling	1.86	8	2.50	6

Tabla 2.13. Escalas de evaluación de profesores nativos y no nativos (Sheorey, 1986)

Como puede comprobarse, las categorías que sufren más variación son las de *agreement*, *tense*, *indirect question*, *preposition* y *spelling*. Esto nos lleva a la conclusión de que los profesores no nativos hacen sus correcciones desde un punto de vista más lingüístico. Esto posiblemente sea, una vez más, resultado del proceso de aprendizaje que ellos mismos han experimentado. Sin embargo, el profesor nativo centra la atención mayoritariamente en la comprensión del mensaje, por lo que no penaliza tan severamente los fallos gramaticales y ortográficos (García Merino, 1997: 73). Ahora bien, los profesores nativos sí que consideran los errores léxicos como errores graves. Probablemente, esto se deba al hecho de que los profesores no nativos no poseen una competencia nativa de la lengua y no perciben determinados matices

connotativos de la misma manera. El hecho de que la lengua inglesa sea tan rica en vocabulario puede complicar notablemente la elección del mismo en el caso de los hablantes no nativos. Esto tiene sentido si consideramos que las colocaciones forzadas o estructuras impropias en inglés pueden mermar en mayor medida el proceso de comunicación con un hablante nativo que los errores gramaticales. De ahí que los profesores nativos pongan más empeño en su corrección. Por esta razón, puede concluirse que, tal y como se desprende de este estudio, los hablantes nativos y no nativos no perciben los errores lingüísticos del mismo modo, por lo que, a la hora de evaluarlos, se observan claras diferencias entre ambos grupos.

Partiendo de todo lo expuesto en este apartado y de la tesis de que ambos grupos actúan en igualdad de condiciones a la hora de enseñar la lengua, nos preguntamos qué requisitos debe reunir cada uno de ellos para poder ser competentes como docentes de inglés para traductores e intérpretes. Para la enseñanza del inglés general, el profesor no nativo ideal será el que posea mayor competencia en el idioma (Medgyes, 2001; Suresh, 1999; Phillipson, 1992a), mientras que el profesor nativo ideal será el que conozca la L1 de los estudiantes (Medgyes, 2001). En nuestro caso, para la clase de inglés con fines traductológicos, añadimos tres características más, tanto si se trata de profesores nativos como de profesores no nativos:

- Sensibilidad hacia la actividad traductora.
- Capacidad de enseñar la lengua con fines profesionales. Es necesario que el profesor tenga claro cuál es el propósito de la enseñanza del idioma.
- Capacidad de explicar el funcionamiento externo de la lengua y de fomentar al máximo las destrezas comunicativas de los estudiantes.

2.8.3. Profesor filólogo vs. Profesor traductor

La última cuestión que nos gustaría abordar en este apartado es la referente al perfil académico del profesor. En el caso de los estudios de Traducción e Interpretación, ¿es mejor que las asignaturas de lengua las imparta un filólogo o un traductor? Obviamente, un posicionamiento a favor de un perfil u otro puede ser objeto de «molestias». Nosotros no consideramos que sea una cuestión de posicionamiento, puesto que ambos están igualmente capacitados para impartir la docencia que nos concierne en la presente investigación. Sin embargo, existen ciertas diferencias entre

ambos perfiles que deben tenerse en cuenta y que pueden ser vitales para el desarrollo de la CT. Presentamos a continuación un cuadro sinóptico con las dos diferencias principales entre ambos grupos:

Perfil filológico	Perfil traductológico
<ul style="list-style-type: none"> • Ha estudiado la lengua de manera externa. • No tiene por qué conocer las necesidades lingüísticas de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ha estudiado la lengua mayoritariamente de forma interna. • Conoce las necesidades lingüísticas de los estudiantes.

Tabla 2.14. Filólogo vs. Traductor para la docencia de lenguas en Traducción e Interpretación

Por una parte, un docente con un perfil filológico conoce la lengua de manera externa, por lo que podrá enseñar detalladamente los mecanismos que la gobiernan, es decir, conoce la ciencia de esa lengua, pero no necesariamente conoce los aspectos de la lengua que son más relevantes para la formación de traductores. Por otra parte, un docente con perfil traductológico, al igual que un hablante nativo, es un usuario de la lengua. Utiliza la lengua con fines profesionales, pero no necesariamente tiene por qué saber dar explicaciones rigurosas desde un punto de vista científico a los fenómenos que la rigen. Ahora bien, como profesional de la traducción, conoce las necesidades lingüísticas y socioculturales que los estudiantes van a encontrar a la hora de traducir e interpretar según las distintas modalidades existentes, así como aquello que les espera en su futuro profesional (García Elena, 1997: 67). Por esta razón, puede adaptar mucho más el temario a la realidad profesional.

No resulta descabellado afirmar que el perfil ideal sería, claramente, una mezcla de ambos, es decir, un docente que pudiera a la vez explicar de forma científica el funcionamiento de la lengua y que tuviera práctica en traducción, bien mediante experiencia profesional o mediante formación académica, para así poder conocer las necesidades lingüísticas de los alumnos y cubrirlas. Beeby (2004: 45), sin embargo, enfatiza la necesidad de que estos conocimientos traductológicos provengan no solo de una formación teórica, sino también de una experiencia propia de carácter práctico. Esta realidad no siempre se da, por lo que las facultades de Traducción e Interpretación deberían contar con docentes de ambos perfiles. Como ya hemos podido comprobar en la primera parte de esta tesis, en los nuevos planes de estudio las facultades de Traducción e Interpretación parecen ser cada vez más conscientes de la necesidad de impartir la lengua de forma que favorezca el desarrollo de la CT. Tener en cuenta estas

consideraciones que hemos expuesto ayudará a que los estudiantes posean una formación más completa y enriquecedora.

Esta realidad solo puede darse si existe coordinación, bien departamental o interdepartamental, hecho en el cual incide el nuevo EEES. Bolonia obliga a que en los grados se establezcan los tres tipos de coordinación que ya hemos expuesto en este trabajo: *coordinación vertical* (dentro de una misma asignatura en diferentes cursos), *coordinación horizontal* (dentro de una misma asignatura de un mismo curso) y *coordinación transversal* (entre asignaturas diferentes).

Mediante una coordinación vertical se espera que, por ejemplo, *Lengua Inglesa II* sea la continuación de *Lengua Inglesa I* y, en el caso de una coordinación horizontal que, dentro de una misma asignatura, exista diálogo y organización entre el equipo docente. Este tipo de coordinación es el que permitirá armonizar los distintos perfiles formativos de los docentes. Por último, la coordinación transversal será la que homogenizará tanto los contenidos temáticos como las competencias entre las diversas asignaturas. Sin duda alguna, una estrecha coordinación entre todas ellas permitirá aprovechar mejor las sinergias entre las diferentes asignaturas (Oster, 2008b). Aún así, los profesores de idiomas en las facultades de Traducción e Interpretación no suelen ser traductores y ésta podría ser una de las razones por las que la investigación en este ámbito es tan incipiente (Beeby, 2004: 45).

3. LA COMPRENSIÓN ORAL PARA LA INTERPRETACIÓN

La comprensión oral (en lo sucesivo CO) es una destreza comunicativa que cada vez adquiere más importancia en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que, tal y como afirma Wilcox (2001: 87), es «the most direct connection to meaning in the language». Sin embargo, por irónico que parezca, es la habilidad lingüística que menos atención ha recibido y hasta la década de los años 90 ha sido considerada la hermana pobre de la comprensión escrita¹ (Mendelsohn, 1998: 81).

Según Vandergrift (2007: 191), las razones de esta falta de atención podrían ser:

- Su naturaleza implícita.
- La naturaleza efímera del *input* acústico.
- La dificultad de acceder al propio proceso de comprensión.

Mendelsohn (1994: 10) también atribuye esta desatención a un problema de material pedagógico. Tras un análisis minucioso de dieciocho publicaciones de CO en lengua inglesa, este autor concluye que los materiales existentes no son apropiados para la enseñanza de esta destreza por las siguientes razones:

- Muchas de las tareas y actividades requieren tipos de escucha que los estudiantes jamás utilizarían.
- Los materiales no son una representación sensata del inglés oral por tratarse, o bien de un texto escrito que se lee en voz alta y se graba, o una simulación mecánica de la lengua oral que hace que suene forzada y artificial.

No obstante, y en conexión con la afirmación de Wilcox, ya son varios los estudios que demuestran que la CO es la destreza que más utilizamos en nuestra vida diaria. Autores como Rivers (1981), Feyten (1991), Oxford (1993), Mendelsohn (1994) y Burley-Allen (1995) atribuyen los siguientes porcentajes a las distintas destrezas comunicativas según la frecuencia de uso:

¹ Estudios como el de Lund (1991) han demostrado que la comprensión oral y escrita son modalidades distintas y con procesos de decodificación propios.

	LISTENING	SPEAKING	READING	WRITING
Rivers (1981)	40/50%	25/30%	11/16%	9%
Feyten (1991)	+ 45%	+/- 30%	+/- 16%	+/- 9%
Oxford (1993)	45%	30%	16%	9%
Mendelsohn (1994)	40/50%	25/30%	11/16%	9%
Burley-Allen (1995)	40%	35%	16%	9%

Tabla 3.1. Frecuencia de uso de las habilidades comunicativas

La CO es la habilidad que mayor porcentaje recibe. De hecho, desde finales de la década de los años 90, está reconocida como una destreza esencial en el aprendizaje de una lengua (Vandergrift, 1999: 168). Asimismo, no hay que olvidar que gracias a la habilidad de escuchar adoptamos un código lingüístico mediante el cual somos capaces de comunicarnos desde edades muy tempranas. Es más, esta habilidad es la que primero se desarrolla, por lo que cobra una importancia capital en el caso de estudiantes de primaria, por ser la vía mediante la cual suelen percibir un mayor flujo de información (Feyten, 1991: 174).

Por razones como estas, el estatus de la CO sufrió un cambio radical en los años 70 al pasar a considerarse como una actividad vital en los procesos de aprendizaje. Fue entonces cuando la Lingüística Aplicada reconoció que la CO era el canal mediante el cual el aprendiz tenía mayor acceso a la L2 y que, por consiguiente, servía para fomentar el proceso de adquisición de la lengua. Pero no fue hasta los años 90 cuando esta destreza empezó a considerarse un área de estudio fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta evolución se debe, por una parte, al desarrollo de metodologías comunicativas en la enseñanza de lenguas y a los avances tecnológicos que dan acceso a una cantidad ilimitada de recursos multimedia y, por otra, a los grandes progresos derivados de la comunicación oral (Rost, 2006: 48). Además, en nuestra opinión, para conseguir un amplio grado de precisión en la producción, los estudiantes han de desarrollar previamente aquellas destrezas que proporcionen un *input* en la lengua, es decir, han de ser buenos receptores para posteriormente poder producir. También, esta destreza no deja de ser vital y necesaria por las siguientes razones:

- Es un vehículo para aprender nuevos elementos, estructuras gramaticales y vocabulario.
- Es vital para la vida diaria.
- El uso de materiales auténticos en el desarrollo de la CO reta al aprendiz a entender la lengua tal y como la utilizan los hablantes nativos, lo cual puede generar mucha satisfacción y motivación.
- La interacción con otros hablantes no será posible si no se establece un vínculo comunicativo entre ambas partes que ponga en funcionamiento de manera simultánea un proceso de comprensión y de expresión en la lengua.
- La CO permite desarrollar la expresión oral y da acceso a una gran suerte de aspectos culturales.

Esto pone de relieve que la CO debe incluirse en cualquier curso de lengua. La Pragmática ha dado fe de la importancia que esta destreza adopta en el proceso de aprendizaje/adquisición de la L2/LE. Sin CO, el uso de la lengua se limita a la escritura, y esta falta de competencia oral creará una barrera lingüística que imposibilitará al usuario desenvolverse eficientemente incluso en las situaciones más cotidianas.

3.1. Las dificultades derivadas del proceso de comprensión oral

La CO es una destreza compleja mediante la cual un hablante actualiza de forma interna y en tiempo real sus conocimientos de una lengua. Dicha actualización variará según el grado de competencia que el estudiante posea en dicha lengua. No obstante, la enseñanza de esta destreza es vital dentro de la formación en traducción oral y a menudo incluye aspectos que los cursos de lengua general suelen pasar por alto, como, por ejemplo, la extensísima variedad de acentos existentes en inglés². La enseñanza de esta destreza dentro de los estudios de Traducción e Interpretación debe tener como objetivo principal el de preparar al alumno para la interpretación, ya que «sin comprensión no puede haber interpretación. Es, pues, la base para construir un intérprete» (Blasco, 2007: 141). Además, como esta misma autora afirma, la mayoría de problemas a los que se enfrenta un intérprete profesional tienen su origen en la

² La propuesta de clasificación de Silva Ros (2006) en su tesis doctoral sirve para dar cuenta de la amplia variedad de acentos existente. Esta autora destaca las siguientes doce variedades geográficas o dialectos: inglés británico, inglés galés, inglés escocés, inglés irlandés, inglés estadounidense, inglés canadiense, inglés jamaicano, inglés australiano, inglés neozelandés, inglés sudafricano, inglés indio e inglés chino.

percepción oral del estímulo: una terminología muy técnica, acentos desconocidos, rápido ritmo de enunciación, etc.

Desde un punto de vista traductológico, la CO puede definirse de la siguiente manera:

La captación inmediata del sentido del discurso oral, lo cual implica el reconocimiento de los rasgos fonológicos, morfosintácticos y suprasegmentales de la lengua desde la que se traduce; el reconocimiento y diferenciación inmediata de las distintas funciones comunicativas, usos (campo, modo y tono) y usuarios (dialectos geográficos, etc.). (Jiménez Ivars, 1999: 52).

Es innegable que la CO, pese a ser una de las destrezas más importantes, es difícil de llegar a dominar y atemoriza a la mayoría de estudiantes. John K. Eastman (1991), en su artículo *Why Listening to English is Difficult for Spanish Students*, atribuye las siguientes dificultades a la CO:

1. Los estudiantes equiparan la CO a la comprensión escrita por ser ambas destrezas de naturaleza receptiva. Este hecho los induce a querer entender mediante la traducción todas las palabras que se pronuncian en un discurso, por lo que queda patente que utilizan estrategias de comprensión similares en ambas destrezas sin tener en cuenta que en la comprensión escrita, a diferencia de la CO, es posible acceder al texto tantas veces como sea necesario. Además, tampoco tienen en cuenta que en la modalidad oral los sonidos de las palabras se mezclan con los de aquellas que las acompañan, por lo que es complicado distinguir los límites entre ellas (Renandya y Farrel, 2011: 53). Por ejemplo, el inglés es una lengua muy marcada por el acento (*time-stressed language*). Se estima que las sílabas acentuadas son tres veces más largas que las átonas, mientras que las palabras átonas son prácticamente inaudibles (Blasco, 2007: 63). Esto es lo que se conoce como variaciones alomórficas y pueden darse tanto por cuestiones dialectales o idiolectales, como por procesos de (Rost, 1994):
 - Asimilación: cuando los sonidos pertenecientes a dos palabras se entremezclan; ‘won’t you’ sonaría como ‘wonchoo’.
 - Reducción: cuando se acortan los sonidos: ‘going to’ por ‘gonna’.
 - Elisión: sonidos que se omiten, sobre todo debido a una rápida articulación; ‘next day’ sonaría ‘nexday’.

Buck (2001: 33) añade un cuarto proceso denominado intrusión, equivalente a cuando escuchamos sonidos que no forman parte de la palabra. Un ejemplo es la ‘r’ a final de palabra en inglés británico, la cual no suele pronunciarse. Sin embargo, cuando va seguida de una vocal, la ‘r’ es sonora: ‘far away’.

2. En nuestra lengua materna accedemos al significado de las palabras de manera automática, por lo que nuestra capacidad de atención nos permite:
 - Anticipar aquello que el orador va a decir mediante nuestros conocimientos temáticos.
 - Inferir significados incompletos a través de la elipsis, expresiones inadecuadas o ruido ambiental.
 - Observar más detenidamente las expresiones faciales y el lenguaje corporal.
 - Inferir el punto de vista y la actitud del hablante hacia el tema.

Sin embargo, cuando se trata de CO en una lengua extranjera, la falta de familiaridad con los aspectos fonológicos, los significados y la sintaxis de la lengua consumen nuestra capacidad de atención en el proceso de comprensión, por lo que no disponemos de este *plus* que sí que se da en la lengua materna. La CO se implementa en tiempo real. Si no podemos acceder a los significados de forma automática, se sobrecarga el sistema y el proceso de comprensión se secciona. Se trata, pues, de una destreza que «seems to develop easily for mother-tongue listening, but requires considerable effort when listening in a foreign language is concerned» (Underwood, 1989).

3. La MCP (Memoria a Corto Plazo) es limitada, sobre todo en la L2. Esta memoria es la que se encarga de segmentar el discurso e interpretarlo para enviar los conocimientos a la MLP (Memoria a Largo Plazo)³.
4. La ansiedad y el estrés propios de las actividades de CO limitan la capacidad de atención. Esta alteración puede deberse a numerosos factores. Jones Vogely (1998), a partir de un estudio sobre la ansiedad en CO con 140 estudiantes universitarios de español, establece cuatro fuentes principales como motor de la ansiedad:

³ La MCP hace referencia a la capacidad de retener una pequeña cantidad de información en la mente durante un breve período temporal. Por el contrario, la MLP es capaz de almacenar de forma indefinida una cantidad de información ilimitada.

- (a) Las características del *input*: la naturaleza del discurso, el nivel de dificultad y la falta de claridad, la información visual o repetición.
- (b) Aspectos derivados del proceso: estrategias inapropiadas, falta de tiempo de procesamiento, la imposibilidad de estudiar la comprensión auditiva y la fugacidad del discurso (una única oportunidad).
- (c) Factores derivados de la instrucción: falta de práctica en CO y el hecho de que el ejercicio sea una prueba de evaluación y se realice en un entorno físico desconocido e incómodo (demasiado frío o calor, espacios demasiado pequeños, etc.).
- (d) Personalidad del propio estudiante y del profesor: miedo al fracaso o nervios y actitud docente del profesor.

Por otra parte, hay que hacer alusión a un problema didáctico propio de esta destreza: la CO no puede enseñarse; tan solo podemos ayudar a que los estudiantes la practiquen y la fomenten (Eastman, 1991: 53). El profesor no puede intervenir durante el desarrollo de la actividad. Esta naturaleza efímera propia de la CO solo nos permite la implementación de estrategias y habilidades en la toma de decisiones que puedan agudizar las habilidades de inferencia y que permitan a los estudiantes controlar el procedimiento de forma más efectiva (Vandergrift, 1999: 172).

Por todas estas dificultades que acabamos de exponer, no es de extrañar que estudios como el de Goh (2000), basados en la opinión del estudiantado, concluyan que los estudiantes:

- Olvidan rápidamente lo que oyen.
- No reconocen palabras que ya conocen.
- Entienden las palabras, pero no la intención.
- No prestan atención al discurso cuando se detienen en un significado.
- Son incapaces de formar representaciones mentales a partir de las palabras que escuchan.

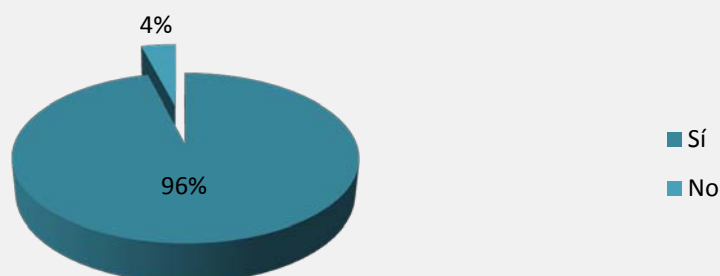
Estas afirmaciones, de las cuales también se hace eco Graham (2006) en su estudio, le resultarán familiares a cualquier estudiante o profesor de interpretación. Al fin y al cabo, son obstáculos propios e inevitables en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en la mayoría de los casos estos problemas derivan de una falta de

competencia en la LE, por lo que compete a las asignaturas de lengua poner solución a esta problemática. Para ello necesitamos una metodología específica que permita al alumnado acceder a una comprensión plena del mensaje y así dominar la primera fase del proceso interpretativo, es decir, la fase de comprensión. Los conocimientos lingüísticos que el alumno adquiera en las clases de interpretación derivarán del propio aprendizaje, pero no de un estudio detallado de la lengua debido a una falta de competencia en la misma. Ahora bien, la realidad dista mucho de este ideal. La mayoría de estudiantes no comprende bien la variedad oral de la lengua y las asignaturas de interpretación se convierten en las asignaturas más complicadas de la titulación. Blasco (2007), en su estudio sobre la CO para la interpretación, admite que en sus clases de interpretación consecutiva (de 1 hr. 40 min. cada una), tiene que dedicar la mitad del tiempo a actividades de precomprensión, ya que sin esta preparación casi ningún estudiante es capaz de interpretar. Los efectos beneficiosos de esta práctica quedaron reflejados en los resultados del estudio que esta autora llevó a cabo. La media de la prueba final del grupo experimental fue de 7,1 (notable), mientras que la del grupo de control fue de 4,9 (insuficiente). En la encuesta que esta autora suministró al estudiantado, en uno de los ítems se preguntaba si consideraban necesario ampliar la formación en CO dentro de la titulación de Traducción e Interpretación.

¿Crees que debería ampliarse la formación en comprensión oral del inglés en la licenciatura de Traducción e Interpretación? (Sí/No)

Razona tu respuesta: si has contestado afirmativamente explica cómo ampliarías la formación (con más asignaturas, con más dedicación en las asignaturas ya existentes, otros).

Fig. 3.1. Necesidad de ampliar la formación en CO Inglés (Blasco, 2007)



La investigadora pudo comprobar que el 4% incluía a los estudiantes que gozaban de un nivel más avanzado y que, por lo tanto, no encontraron utilidad a la preparación en CO que se ofrecía, la cual iba enfocada a los estudiantes con un nivel medio. Entre las opiniones extraídas acerca de la ampliación de la destreza de CO, esta autora obtiene los siguientes resultados, expuestos en orden de frecuencia (*Ibidem*: 222):

- Más asignaturas de CO.
- Actividades orales en grupos reducidos.
- Introducción de asignaturas en el primer ciclo de la titulación que preparen al alumno para las asignaturas de interpretación.
- Asignaturas optativas de CO en la L2.
- Asignaturas específicas de CO en las destrezas orales.
- Mayor uso del laboratorio.
- Cursos especializados en la CO de la L2.
- Familiarización con diferentes acentos.
- Más profesores nativos.
- Más énfasis en las asignaturas de Lengua B Inglés.
- Impartir más asignaturas de la carrera en inglés.
- Reforzar la asignatura de interpretación con créditos optativos.
- Clases de conversación.
- Posibilidad de cursar asignaturas en inglés, aunque no sean de traducción.

Esta realidad nos lleva a cuestionar el planteamiento de los planes de estudio de la titulación. Es más, incluso cuando se trabaja la CO dentro de las asignaturas de lengua, los estudiantes parecen también tener problemas para interpretar por falta de comprensión. Esto hace que nos planteemos la efectividad de los ejercicios convencionales de CO, a saber, de elección múltiple, de rellenar huecos, de verdadero y falso, etc. ¿Satisfacen estos ejercicios las necesidades de CO de los estudiantes de Traducción e Interpretación? ¿Debería esta destreza adaptarse a la realidad profesional de la interpretación? Nuestra respuesta a esta segunda pregunta es contundente: por supuesto. En lo sucesivo de esta investigación procederemos a argumentar el porqué.

3.2. La comprensión oral como paso previo a la interpretación

Dentro del marco disciplinar de los estudios de Traducción e Interpretación, no podemos perder de vista la finalidad de las clases de lengua extranjera para traductores: preparar al alumno en la lengua extranjera para poder llevar a cabo con éxito actividades de traducción e interpretación. Por lo que a la CO respecta, es necesario fomentarla al máximo para que el estudiante pueda posteriormente realizar actividades de interpretación. De esta forma conseguiremos que en la clase de interpretación se aborden estrategias y cuestiones propias de esta disciplina y que un desconocimiento del código lingüístico fuente no la convierta en una clase de lengua extranjera.

La interpretación es una actividad que parte de la CO, pero a su vez incluye muchísimas otras habilidades tanto lingüísticas como cognitivas. Entre ellas podemos destacar:

- La habilidad de entender discursos de forma íntegra, independientemente de la temática. Aquí se incluye una fase de decodificación para llegar al significado que las palabras esconden, es decir, a las intenciones del hablante.
- La habilidad de analizar el discurso. Conviene saber cómo se van a estructurar las unidades lingüísticas para así obtener un discurso coherente y lógico.
- La habilidad de transferir los mensajes rápidamente de la lengua original a la lengua meta, evitando interferencias lingüísticas con la L1.

Independientemente de todas estas habilidades, en la clase de lengua extranjera debe evaluarse única y exclusivamente el nivel de comprensión del alumno. Ello no implica que no se pueda introducir a los alumnos a la interpretación y empezar a desarrollar aquellas habilidades necesarias para este tipo de actividad. Jones (1998: 12) habla de tres procesos en el caso de la interpretación consecutiva:

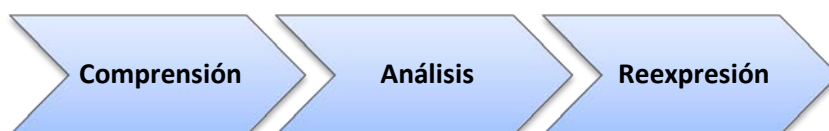


Fig. 3.2. Proceso tripartito de la interpretación consecutiva (Jones, 1998)

En esta partición tripartita que Jones ofrece, a nosotros nos interesa la primera: la fase de comprensión, la cual puede medirse intralingüística o interlingüísticamente. Hay que procurar que los alumnos perciban ideas y no palabras sueltas puesto que lo que se interpreta son mensajes. Para ello es necesario un conocimiento pasivo profundo de la lengua extranjera (*Ibidem*).

Ahora bien, también existen opiniones contrarias a esta última afirmación que defienden la necesidad de activar la lengua extranjera, ya que la CO implica la simultaneidad de procesos cognitivos y psicológicos (Meskill, 1996: 180). El estudio de la CO en los paradigmas lingüísticos anteriores a la Pragmática, en especial el Estructuralismo, nos ha dejado en su herencia la catalogación de esta destreza como pasiva (Alcaraz Varó, 1993: 100). No obstante, cada vez son más los estudiosos que se oponen a dicha taxonomía tanto en el ámbito de la enseñanza de lenguas como en la interpretación. Para Madrid y McLaren (1995), los factores que hacen que el proceso de escucha sea de naturaleza activa son: (a) la necesidad de preguntarse constantemente la razón por la que escuchamos; (b) el hecho de escuchar sonidos y silencios a través de los cuales construimos los significados, y no palabras; (c) la anticipación al discurso y recordar la información expuesta y (d) la imposibilidad de controlar la velocidad o el tono de voz del orador. Anderson y Lynch (1988) no solo rechazan la conceptualización de la CO como una destreza pasiva, sino que la tachan de *listener-as-tape-recorder* puesto que esta concepción no responde a las interpretaciones que el oyente hace al escuchar el texto oral conforme a sus propios propósitos y conocimientos. Por esta razón, definen la CO como una habilidad de recepción activa que requiere especial atención en la enseñanza de lenguas. Vandergrift mantiene una postura similar al afirmar que:

Listening comprehension is anything but a passive activity. It is a complex, active process in which the listener must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation, retain what was gathered in all of the above, and interpret it within the immediate as well as the larger sociocultural context of the utterance. Co-ordinating all of this involves a great deal of mental activity on the part of the listener. (Vandergrift, 1999: 168).

García Yebra (1989: 31-32) mantiene una postura muy similar en el caso de la traducción escrita al apuntar que:

El traductor no puede contentarse con la comprensión del lector común, sino que ha de procurar acercarse en lo posible a la comprensión total. [...] El lector debe ser, por consiguiente, un lector extraordinario, que trate de acercarse lo más posible a la comprensión total del texto, aun sabiendo que no la alcanzará nunca. Ha de comenzar, pues, por entregarse a una lectura del texto atenta y reposada. (García Yebra, 1989: 31-32).

Gile (1995, 1992), por otra parte, también defiende la importancia de este conocimiento activo de la lengua mediante lo que ha denominado *modelo gravitacional de disponibilidad lingüística*, el cual estudia la disponibilidad de las palabras para un traductor o intérprete. Este modelo ha gozado y sigue gozando de gran prestigio en la didáctica de la interpretación de conferencias. Gracias a éste puede determinarse el grado de competencia oral y escrita que el usuario posee en la lengua.

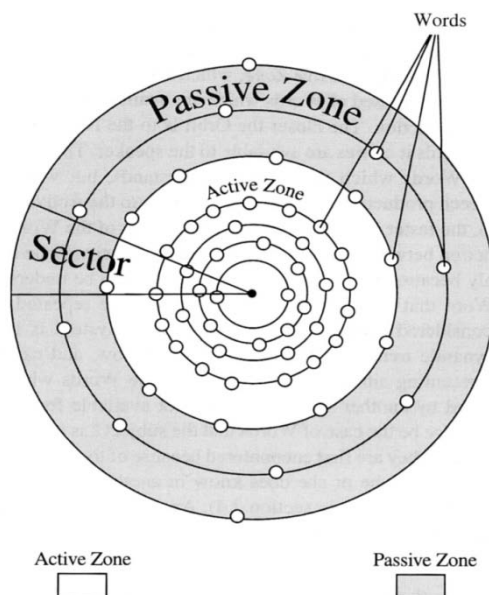


Fig. 3.3. Modelo gravitacional de disponibilidad lingüística (Gile, 1995, 1992)

Tal y como se observa en esta figura, las órbitas representan el grado de disponibilidad de las palabras. En la zona activa, las palabras pueden emplearse en la producción de esa lengua. En la zona pasiva, sin embargo, el usuario entiende las palabras, pero no tiene acceso directo a ellas a la hora de producir mensajes. A mayor distancia entre una órbita y el núcleo central, más tiempo y capacidad de procesamiento se requiere para acceder a las palabras. Cuanto más se acerquen las órbitas a la zona activa, más fácil será la comprensión de las palabras en cuestión. A nuestro entender, este modelo gravitacional propuesto por este autor representa muy fielmente la realidad

de la actividad traductora profesional. Un intérprete debe tener acceso directo a todo su bagaje lingüístico y cultural en la lengua extranjera. Debe actuar con rapidez, ya que rara vez hay tiempo para la reflexión. Para ello, los elementos léxicos deben situarse lo más cerca posible del núcleo central. El distanciamiento de la zona central solo supondrá:

- Un sobreesfuerzo mental para el intérprete.
- Una tendencia a cometer errores en la fase de reexpresión del mensaje, posiblemente debido a este agotamiento mental.
- Ansiedad ante la posibilidad de no entender el mensaje de forma íntegra.

Gile (1995, 1992) también propone un *modelo de esfuerzos* que puede resultarnos de gran utilidad para defender la necesidad de activar la lengua. Este modelo tiene como objetivo concienciar a los estudiantes de Interpretación Consecutiva (IC) e Interpretación Simultánea (IS) de las dificultades intrínsecas de estos dos tipos de interpretación para así poder desarrollar estrategias y tácticas que les ayuden a afrontar dichas dificultades. Según los principios de esta teoría, la capacidad de procesamiento del intérprete está formada por:

L= Escucha y análisis del mensaje en la Lengua Original (LO)

M= Memoria a corto plazo

P= Producción en Lengua Término (LT)

C= Coordinación

$$\text{Interpretación} = L + M + P + C$$

La suma total de estos cuatro esfuerzos constituye el proceso interpretativo. Ninguno de ellos debe sobrepasar la capacidad total de procesamiento del sujeto. De lo contrario, será prácticamente inevitable cometer errores que mermen la calidad de la interpretación.

Iglesias Fernández (2007: 127) ejemplifica este *modelo de esfuerzos* de Gile de la siguiente manera:

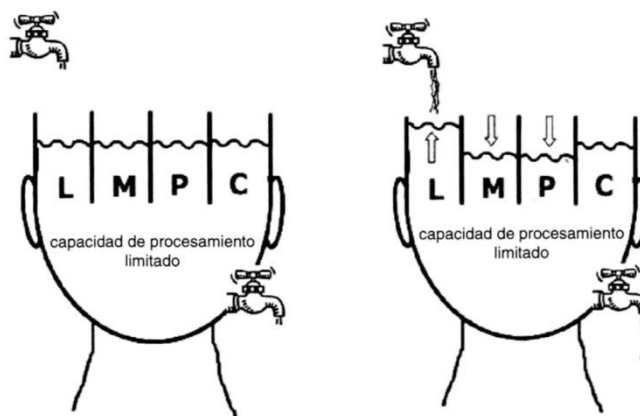


Fig. 3.4. Capacidad de procesamiento en IS (Iglesias Fernández, 2007)

Esta autora emplea estas figuras como herramienta didáctica para mostrar a los estudiantes de interpretación cómo, en el caso de la IS, una sobrecarga en la fase de escucha y análisis puede conducir a problemas en la fase de producción y recuperación de información de la MCP. En el caso de la IC encontramos un fenómeno parecido. La autora sigue la división en dos fases del proceso interpretativo propuesta por Gile: una primera fase de toma de notas y una segunda de recuperación de información a partir de las notas tomadas.

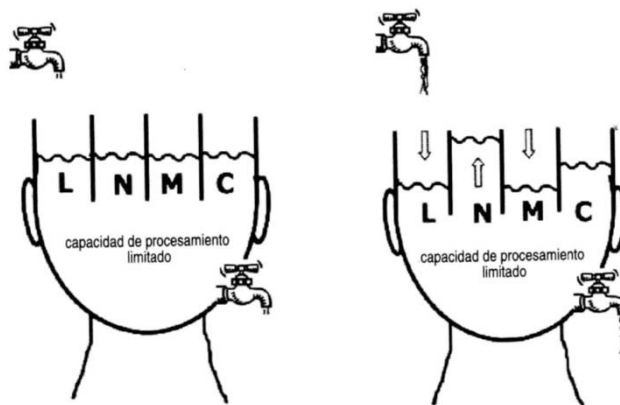


Fig. 3.5. Capacidad de procesamiento en IC (Iglesias Fernández, 2007)

L = Escucha y análisis del discurso en LO

N = Notas

M = MCP

C = Coordinación de esfuerzos

En esta primera fase, el gráfico ilustra que una sobrecarga en la toma de notas, muy común en los primeros niveles del aprendizaje de la IC, ocasiona problemas de redistribución de los demás esfuerzos, por lo que surgirán dificultades a la hora de:

- Escuchar y analizar el mensaje.
- Recuperar la información de la MLP, y
- Reexpresar el mensaje en la LT, el cual estará manchado por falsos sentidos, omisiones, etc.

En la segunda fase, el estudiante presta una atención excesiva a las notas tomadas, por lo que limita el acceso a la MCP para la recuperación de información y crea problemas de oratoria en la LT. Esta problemática también es muy común en las primeras etapas del aprendizaje.

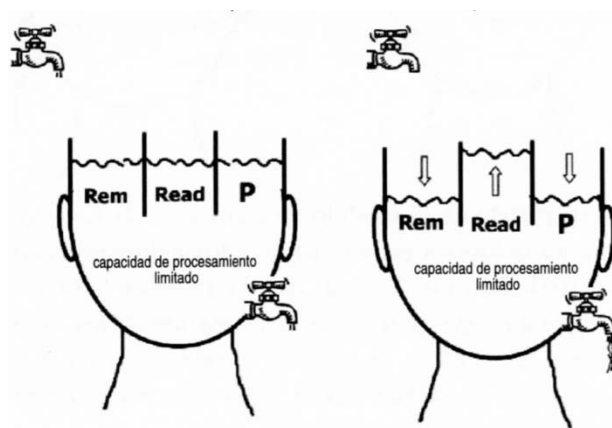


Fig. 3.6. El problema de las notas en interpretación (Iglesias Fernández, 2007)

Rem = Remembering

Read = Note-reading

P = Production

A efectos de la presente investigación, la pregunta que más nos concierne es: ¿qué papel ocupa la escucha activa dentro del *modelo de esfuerzos* propuesto por Gile? Es indiscutible que los problemas lingüísticos derivados de la fase de comprensión afectarán a la redistribución de esfuerzos. Según el *modelo gravitacional* de este mismo autor, si la lengua extranjera se sitúa en la zona pasiva, el nivel de procesamiento de comprensión de la LO será mucho mayor, por lo que ya existe un alto riesgo de desnivel entre los distintos esfuerzos. No obstante, queremos remarcar que conseguir una

activación absoluta de la lengua extranjera es una meta difícil de alcanzar y esta dificultad se acentúa si se tiene en cuenta la presión bajo la cual trabajan los y las intérpretes y la utilización de los lenguajes de especialidad, los cuales suelen emplearse en la mayoría de conferencias. Partiendo del *modelo gravitacional* de Gile, Faber y Jiménez Hurtado apuntan que:

Es necesario que un intérprete tenga suficientes palabras tanto en la Zona Activa como en la Pasiva para comprender y producir textos en una conferencia. En lo que concierne a la lengua general, esta condición casi siempre se da. No obstante, los problemas surgen, sobre todo, cuando se trata de lenguas especializadas. Además, la interpretación simultánea se suele realizar bajo presión, y por esta razón, las palabras disponibles sólo están en la parte de la Zona Activa más cercana al núcleo, dado que no hay tiempo para un procesamiento más profundo. (Faber y Jiménez Hurtado, 2004: 105).

No cabe duda de que resulta complicado enseñar interpretación si existen lagunas lingüísticas en las lenguas de trabajo. Si éste es el caso, ningún método conseguirá paliar esta problemática (Seleskovitch y Lederer, 1984).

Llegados a este punto, consideramos necesario enfatizar que estos principios son más bien propios de la interpretación que de la traducción, ya que esta segunda actividad sí que es posible llevarla a término con un amplio conocimiento pasivo de la lengua. Ahora bien, no hay que perder de vista que en la traducción un conocimiento activo de la lengua también puede tener numerosas ventajas:

- Mayor rapidez en la traslación de los mensajes, por lo que permitirá al profesional realizar un mayor número de traducciones y hacer frente a los cortos plazos de entrega establecidos por los clientes.
- Capacidad de realizar traducción inversa, la cual, como ya hemos apuntado, es una modalidad muy demandada en la actualidad.
- Mayor grado de autonomía y versatilidad.

3.3. Tipos de escucha

Sin duda alguna, el tipo de escucha que se efectúa a la hora de comprender un discurso oral juega un papel decisivo cuando se llevan a cabo tareas de interpretación. De hecho, la escucha de un intérprete «ha de ser diferente de la que cualquier receptor

puede realizar en situaciones diarias de comunicación interpersonal» (Iliescu, 2004: 44). Bowen y Bowen (1984: 6) distinguen cuatro tipos de escucha:

1. **Escucha pasiva:** es aquella que realizamos cuando no nos interesa el tema que se está tratando. Solo deseamos obtener una idea general del discurso, pero no información detallada.
2. **Escucha selectiva:** el oyente retiene en su memoria parte de la información que recibe atendiendo a sus propios gustos personales. También puede ser información que sirva para corroborar ideas propias o argumentos de discusión en un debate.
3. **Escucha protectora:** tiene lugar cuando las condiciones acústicas son insuficientes. En este caso, el oyente se aísla de cualquier tipo de ruido o elemento de interferencia que pueda dificultar la recepción del mensaje.
4. **Escucha activa:** es aquella en la que el oyente muestra un alto grado de interés y de alerta para así poder captar la intención del hablante. Con este tipo de escucha también conseguimos diferenciar entre el tema principal y las divagaciones y contenidos del discurso.

Los dos primeros tipos de escucha (pasiva y selectiva) son los que ponemos en práctica en nuestra vida cotidiana, sobre todo la escucha selectiva. Ésta suele surgir como consecuencia de discursos largos y arduos. Además, Brown habla de un problema añadido:

A few people seem to be capable of concentrated and focused listening for long periods of time but many of us are not, particularly when listening to a second language where so much available processing capacity is taken up by basic requirements like chunking the discourse into comprehensible phrases and trying to identify the most significant words. (Brown, 2008: 11).

La escucha activa es la única que debe acompañar siempre al intérprete. La implementación de este tipo de escucha requiere un compromiso por parte del oyente que no necesariamente se da en las demás tipologías. La atención y la concentración son la base de este compromiso y el aspecto que marca la diferencia entre oír y escuchar. Burley-Allen (1995: 14), en su estudio sobre la CO, establece tres niveles de comprensión:

- Nivel 1: Comprensión empática.
- Nivel 2: Comprensión superficial.
- Nivel 3: Comprensión fraccionada.

El *Nivel 1: Comprensión empática* es el que se asemeja a una comprensión activa del mensaje al requerir un esfuerzo de comprensión que no se suele dar en intercambios comunicativos cotidianos. La descripción que esta autora presenta define perfectamente aquello que nosotros entendemos por escucha activa.

At this level, listeners refrain from judging the talker and place themselves in the other's position, attempting to see things from his or her point of view. Some characteristics of this level include being aware and in the present moment; acknowledging and responding; not letting oneself be distracted; paying attention to the speaker's total communication, including body language; being empathetic to the speaker's feelings and thoughts; and suspending one's own thoughts and feelings to give attention solely to listening. Empathetic listening requires an OK-OK attitude. It also requires that the listener show both verbally and nonverbally that he or she is truly listening. The overall focus is to listen from the heart, which opens the doorway to understanding, caring, and empathy. (Burley-Allen, 1995: 14).

Además, hay que tener en cuenta que esta forma de comprender el discurso oral no es un don natural, por lo que si no existe un proceso de formación previo no se puede poner en práctica.

This form of listening is not a natural gift; it is something that has to be learned and trained. Even when it has been learned it requires great powers of concentration and stamina in any but the shortest of meetings held in consecutive, hence the need for interpreters at all times to be fit and mentally alert. (Jones, 1998: 16).

Según la psicología, la escucha es de naturaleza selectiva. Es necesario, pues, desarrollar la escucha activa lo máximo posible. Limitar su desarrollo solamente a las clases de interpretación nos parece insuficiente, ya que en los nuevos planes de estudio, muchas universidades han optado por otorgar una carga lectiva obligatoria a la interpretación que no suele exceder los 12 créditos, a excepción de las universidades que ofrecen un itinerario de semiespecialización en interpretación. Por esta razón, consideramos que este tipo de escucha debe empezar a potenciarse desde el principio dentro de las asignaturas de lengua extranjera. Este hecho, obviamente, implica la creación y la elaboración de materiales didácticos que se adapten a estas necesidades.

3.4. Tipos de discurso

Un conocimiento exhaustivo de las diferentes tipologías discursivas también resultará de suma importancia, ya que hará que el estudiante pueda intuir posibles estructuras macro textuales del discurso y le facilitará el proceso de comprensión y toma de notas. Por lo tanto, se trata de sistemas organizativos que permitirán al intérprete hacer predicciones sobre posibles direcciones o giros en el flujo de la información. Bowen y Bowen (1984: 4) diferencian cuatro tipos de discursos dentro de la formación de intérpretes:

- **Discurso libre espontáneo:** se trata de un discurso carente de una organización lógica o estructurada, con una gran cantidad de reformulaciones y una sintaxis fragmentada. Su comprensión es más sencilla, por lo que estos autores aconsejan hacer uso de estos discursos en los primeros estadios del proceso de aprendizaje. En general, son discursos más breves, generales y de temática más restringida. Un ejercicio característico podría ser contar una noticia leída en un periódico.
- **Discurso libre deliberado:** son discursos de gran valor informativo en los que se produce un intercambio comunicativo entre dos o más interlocutores. Estos discursos se dan en situaciones estereotipadas como, por ejemplo, las entrevistas o las discusiones y pueden adaptar la volatilidad de los discursos espontáneos.
- **Presentaciones orales de textos escritos:** el objetivo principal de este tipo de discursos es la transmisión de información. Los noticiarios, las charlas o las conferencias son ejemplos de esta modalidad.
- **Presentaciones orales de textos preparados y practicados:** es una tipología en la que se incluyen textos con valor estético y artístico que añaden valor al mensaje intrínseco. Las producciones teatrales o las películas son una clara representación de esta tipología.

Dentro de la interpretación profesional, el discurso libre deliberado es el que suele darse en la interpretación bilateral, mientras que las presentaciones orales de textos escritos son más bien típicas de la interpretación de conferencias. Para establecer los tipos de discurso propios de la interpretación de conferencias, seguiremos la taxonomía propuesta por Jones (1998), quien establece seis tipologías: descriptivo, narrativo, argumentativo, polémico, retórico y obstruccionista.

1. **Discurso descriptivo.**

El discurso descriptivo busca explicar cómo es, ha sido o será una persona, objeto o fenómeno. Dicha descripción puede ser de naturaleza objetiva, es decir, basada en la realidad, o subjetiva, basada en impresiones o juicios personales. Se trata de un tipo de discurso que carece de una lógica argumental y con ausencia de relaciones causa-efecto. Por esta razón, no se pueden poner en práctica estrategias anticipatorias. Esto implica un mayor esfuerzo en la toma de notas, ya que no existe una jerarquización de las ideas. Esta toma de notas también se verá afectada por los recursos lingüísticos más habituales en este tipo de discurso (Alcaraz Varó, 2000: 120-123), a saber:

- Sintagmas nominales largos.
- Abundancia de oraciones en presente simple.
- Coherencia en el vocabulario a través de un léxico categórico⁴.
- Lenguaje figurado.
- Uso recurrente de palabras y expresiones que apelan a los sentidos, sobre todo al visual.

Como ejemplos de este tipo de discurso podemos destacar: descripciones sobre el funcionamiento de una empresa, la interpretación de estudios estadísticos (en los cuales, además, los números son abundantes), etc.

2. **Discurso narrativo.**

Los discursos narrativos son aquellos que relatan acontecimientos, bien reales o ficticios, que ocurrieron en un lugar o tiempo determinados. Estos discursos pueden ser, según Jones, cronológicos o no cronológicos.

- Cronológicos: la narración respeta el orden en el que ocurrieron los acontecimientos. Puede tratarse, por ejemplo, de hechos histórico-sociales de un país, la evaluación de un organismo, los que pasan revista de una reunión anterior, directrices de futuro de una organización, etc.
- No cronológicos: hay una alteración en el orden en que transcurrieron los hechos. En este caso, el intérprete deberá analizar si el orden cronológico se ha roto deliberadamente, en cuyo caso no se puede hacer modificación

⁴ Este autor diferencia entre léxico y vocabulario, siendo el primero de clase abierta y el segundo de clase cerrada.

alguna, o de forma involuntaria, en cuyo caso sí que es conveniente que se haga una rectificación en la reexpresión.

En este tipo de discursos hay que centrar la atención principalmente en las locuciones temporales, las fechas y los tiempos verbales. El tiempo verbal por excelencia es el pasado, aunque también son comunes el presente perfecto y el presente con valor histórico.

3. **Discurso argumentativo.**

El objetivo de este tipo de discurso es expresar o rebatir opiniones con el fin de persuadir al receptor. Los discursos argumentativos siguen una argumentación lógica de los hechos. En primer lugar, suelen presentarse los elementos menos importantes y, a partir de éstos, se sigue una línea progresiva en la exposición hasta llegar al punto culminante de la argumentación (Iliescu, 2004: 63). En ocasiones también puede hacerse uso de reiteraciones o ejemplos concretos con el fin de aclarar conceptos abstractos y clarificar ideas más complejas (*Ibidem*: 63). Jones distingue dos subcategorías:

- Argumentación de pros y contras.
- Argumentación secuencial.

En el primer tipo se exponen de forma sucesiva y alternada los pros y contras sobre una determinada idea para, finalmente, llegar a una conclusión. En el segundo, sin embargo, hay una secuencia lógica de deducciones que conducen hacia una conclusión, la cual suele ser única, ya que el orador suele exponer solamente sus propios puntos de vista.

En este tipo de discursos el intérprete debe prestar especial atención a la sucesión de posturas opuestas y delimitar perfectamente los puntos de vista (a favor o en contra).

En cuanto a la reexpresión, existen, según Jones, dos maneras de abordar este discurso:

- a) Oscilar continuamente entre los pros y los contras.
- b) Presentar en primer lugar un punto de vista de forma completa, efectuar una pequeña pausa y, acto seguido, presentar el punto de visto opuesto.

En el caso de alternar las posturas, es necesario prestar especial atención a los marcadores textuales. Ahora bien, hay que tener cuidado con los que utiliza el propio orador, ya que en un discurso de este tipo es muy fácil que se confundan en algún punto. También hay que evitar que el discurso se convierta en un cúmulo de pros y contras del cual el público no pueda extraer nada en claro (Iliescu, 2004: 64).

En el segundo tipo la organización es lineal. Las ideas llevan a una conclusión inducida por la línea argumentativa. En este tipo de discurso la dificultad reside en que la idea C suele derivar de la B, y ésta, a su vez, de la A. Perder alguna idea puede dificultar gravemente la secuenciación del discurso (*Ibidem*: 65).

4. **Discurso polémico.**

Se trata de un discurso en el que el orador defiende un determinado punto de vista vigorosamente. Los oradores son generalmente muy asertivos y suelen rechazar cualquier otra postura opuesta a la suya. Tal y como afirma Alcaraz Varó (2000: 129), este tipo de discurso ha recibido muy poca atención, aunque si consideramos discursos provenientes de ámbitos como la política o la religión, entre otros, es casi inevitable que se cree cierta tensión.

5. **Discurso retórico.**

Es un tipo de discurso que se da con mucha frecuencia. Su contenido se basa en experiencias personales. La forma es más importante que el contenido debido a su finalidad claramente persuasiva. Entre las técnicas que el orador puede adoptar cabe destacar las siguientes:

- Uso de referencias específicas (pueden ser personas que se encuentran entre el público, personajes conocidos por el público o pertenecientes a la literatura, cultura o historia nacionales o universales).
- Abundancia de figuras del lenguaje, las cuales tienen, claramente, una finalidad estética.
- Introducción de anécdotas y bromas para así dar color al discurso. Estas características suelen ser muy frecuentes en los discursos de graduación estadounidenses.

Tal y como se puede deducir, todo esto suele acarrear problemas de comprensión. Por ejemplo, las referencias a las personas del público pueden hacerse con el nombre de pila y no con el apellido. Incluso, en algunos casos, se utilizan diminutivos o, en el peor de los casos, motes, los cuales pueden resultar familiares para los participantes, pero no para el intérprete. En este caso, el mayor problema es la sonoridad de esa palabra en particular, ya que el público la reconocerá en el discurso original y esperará oírla en la interpretación (Iliescu, 2004). También puede ocurrir que el intérprete desconozca los personajes nacionales o universales que se citan o, incluso, referencias a citas famosas, sobre todo si son en latín, en cuyo caso hay una alteración fonética y una adaptación según la nacionalidad del orador (*Ibidem*).

Este tipo de discursos también presenta problemas de reexpresión debido a la inclusión de:

- Tropos o figuras del lenguaje de muy difícil translación por su valor estético y su significado.
- Enunciados fraseológicos que no existen en la lengua término y que, consecuentemente, requieren creatividad.
- Chistes basados en juegos de palabras, por lo que la pérdida del humor es prácticamente inevitable en la lengua de llegada.

6. **Discurso obstruccionista.**

Son discursos de gran extensión pero que carecen de mucho contenido. Suelen ser muy habituales en las sociedades poco democráticas. Su única finalidad es ocultar la postura del hablante. La dificultad en este caso reside en mantener una postura neutral.

Éste es un breve análisis de tipologías discursivas y, aunque lo ideal sería que los discursos siempre se enmarcasen dentro de una de ellas, la realidad dista mucho de este deseo. Los discursos «suelen combinar rasgos de más de una categoría de las anteriormente descritas» (*Ibidem*). Sin embargo, aún cuando aparecen entrelazadas diferentes tipologías, un conocimiento de cada una de ellas de forma individual ayuda a aplicar estrategias en los distintos fragmentos.

3.5. Tipología de ejercicios

La CO puede desarrollarse de diversas maneras. Morley (2001) diferencia entre tres modos de CO: bidireccional, unidireccional y autodireccional.

- (i) **Modo bidireccional:** tiene lugar cuando se produce una interacción. Los oradores adoptan tanto el papel de orador como de oyente de forma intermitente. Este tipo de comunicación dialogal puede darse en conversaciones telefónicas o presenciales. El oyente hace uso de una amplia suerte de estrategias y mecanismos que le ayuden a comprender el mensaje, como, por ejemplo, pedir que el interlocutor clarifique o repita algún mensaje, que aminore el ritmo de producción, etc. Esto es lo que la Lingüística Aplicada ha bautizado con el nombre de *negotiation of meaning*. En nuestro caso, este tipo de comprensión la enmarcamos dentro de la interpretación de enlace o bilateral.
- (ii) **Modo unidireccional:** en este modo se incluye toda la información que nos rodea y que recibimos a lo largo del día. Se trata de un modo único y exclusivo de recepción. A diferencia del anterior, no implica producción por parte del oyente, por lo que se trata de un tipo de comunicación transaccional. El oyente no tiene ningún control sobre el *input* que recibe, razón por la que suele considerarse una modalidad más compleja que la anterior (Wilson, 2008: 13). Como ejemplos de este modo podemos citar: los medios de comunicación (radio, películas, televisión), discursos de todo tipo, representaciones y eventos (conferencias, servicios religiosos, obras de teatro, óperas, musicales y conciertos). En esta modalidad incluimos la interpretación de conferencias.
- (iii) **Modo autodireccional:** aquí se incluyen los diálogos propios, es decir, la voz interior. Nosotros mismos somos nuestros propios oradores y oyentes.

Obviamente, dentro de esta clasificación, a nosotros nos interesan las dos primeras: el modo bidireccional, para poder trabajar la interpretación de enlace, y el modo unidireccional, ya que adopta la forma de recepción propia de la interpretación de conferencias.

3.5.1. Las modalidades de Interpretación

En este apartado analizaremos las diferentes modalidades de interpretación más concurrentes y sus características principales para así poder diseñar una tipología de ejercicios para la clase de inglés con fines traductológicos que pueda beneficiar el proceso de comprensión en interpretación.

Jiménez Ivars (1999) clasifica la traducción oral en los siguientes tipos y modalidades, y también relaciona cada una de las tipologías con posibles situaciones reales de uso:

TIPOS	MODALIDADES	SITUACIÓN DE USO
Interpretación de conferencias	Simultánea Consecutiva Traducción a la vista	Comunicación entre especialistas que necesitan adquirir o intercambiar información.
Interpretación de tribunales	Interpretación de enlace Consecutiva Traducción a la vista Simultánea	Comunicación entre los distintos participantes en una vista oral y el tribunal.
Interpretación social	Interpretación de enlace Traducción a la vista	Relación de los individuos con servicios públicos o privados.
Interpretación en los medios audiovisuales	Simultánea Simultánea con texto	Visionado de cine o televisión para un público desconocedor de la lengua del original.
Interpretación dialógica para profesionales	Interpretación de enlace Traducción a la vista	Negociación, adquisición o intercambio de información entre profesionales.

Tabla 3.2. Modalidades de interpretación (Jiménez Ivars, 1999)

De esta tabla clasificatoria, el aspecto que más nos interesa es el de modalidades para poder establecer qué lugar ocupa la CO en cada una de ellas. Los tipos de interpretación están directamente relacionados con la situación de uso y son más bien competencia de la clase de interpretación. La situación de uso quedará restringida al aula por la imposibilidad de poder recrear situaciones reales.

3.5.1.1. La traducción a la vista

Se trata de una modalidad híbrida que consiste en traducir de forma oral un texto escrito, razón por la que puede afirmarse que es una modalidad que se encuentra a

caballo entre la traducción escrita y oral (Hurtado, 2001: 84). En realidad, se trata de una variante de la interpretación simultánea, ya que hay una solapamiento entre el proceso de comprensión en la LO y de reexpresión en la LT. En la didáctica de la interpretación suele utilizarse como paso previo o iniciación a esta disciplina. A diferencia de la fugacidad que se da en la interpretación en general, en la traducción a la vista, al disponer del texto por escrito, siempre es posible releer las frases, aspecto que puede resultar muy útil en los primeros estadios del aprendizaje.

Jiménez (1999) distingue entre una modalidad de traducción a la vista como estrategia traductora y otra con fines pedagógicos. La primera puede servir como: (a) borrador de traducción; (b) búsqueda de alternativas traductológicas; (c) colaboraciones con expertos o (d) traducción al dictáfono. La segunda, sin embargo, puede utilizarse como parte de la formación de traductores e intérpretes profesionales o para la didáctica de lenguas extranjeras. Esta autora establece las siguientes submodalidades de traducción a la vista:

Traducción a ojo	
Traducción a la vista preparada	
Traducción a la vista consecutiva	Síntesis Traducción explicativa
Traducción a la vista en interpretación consecutiva	
Simultánea con texto	

Tabla 3.3. Submodalidades de la traducción a la vista (Jiménez Ivars, 1999)

(a) Traducción a ojo o traducción a primera vista: implica la reformulación oral en LT de un texto en LO que no se ha visto con anterioridad y, por lo tanto, sin tiempo de preparación; (b) traducción a la vista preparada: similar a la anterior pero en este caso el intérprete sí que tiene acceso al texto antes del acto traductor y cuenta con cierto margen temporal de preparación; (c) traducción a la vista consecutiva: reformulación oral de un discurso realizado tras finalizar la lectura del mismo en LO. Dentro de esta variante se distinguen dos tipos: (i) traducción a la vista consecutiva sintética: traducción resumida oral de un texto escrito y (ii) traducción a la vista consecutiva explicativa: reformulación oral de textos cortos, generalmente de carácter instructivo; (d) traducción a la vista en interpretación consecutiva: reformulación oral no lineal de un discurso con

la ayuda del texto escrito, el cual sustituirá a las notas. En esta submodalidad cabe prestar especial atención a posibles digresiones o eliminación de determinados fragmentos por parte del orador; (e) simultánea con texto: combina la interpretación simultánea y la traducción a la vista. El intérprete recibe el mensaje simultáneamente por dos canales, el oral y el escrito. La interpretación se hace a raíz de la información que se obtiene por ambos canales. Al igual que en la anterior, hay que prestar atención a posibles digresiones o eliminación de fragmentos.

3.5.1.2. La interpretación bilateral o de enlace

Es el modo más antiguo de ejercer la interpretación. Se trata de traducir un diálogo entre dos o más interlocutores que no comparten una misma lengua. El intérprete actúa como intermediario y traduce en ambas direcciones, es decir, de forma directa e inversa. Esta necesidad de cambiar de código de manera constante se contrarresta con el hecho de que el intérprete puede entablar de forma puntual un minidiálogo con los oradores para posibles aclaraciones o puntualizaciones. Esta modalidad, a diferencia de la interpretación consecutiva y simultánea, que definiremos a continuación, no es pretenciosa en cuanto al uso de material logístico. Se trata del tipo de interpretación en que más individuos sin formación específica se aventuran. Esto se debe a la creencia generalizada de que un buen conocimiento de ambas lenguas de trabajo bastará. No obstante, la práctica traductora demuestra que un período de formación es necesario para fomentar la capacidad de memoria y la toma de notas. Esta segunda no suele darse con tanta frecuencia como en la interpretación consecutiva, pero en ocasiones su uso puede ser casi obligatorio. La interpretación bilateral suele emplearse sobre todo en las ruedas de prensa, aunque su uso también puede extenderse a reuniones, negociaciones, mesas redondas, entrevistas informales, etc.

3.5.1.3. La interpretación consecutiva

Se trata de una modalidad compleja en la que el intérprete, en primera instancia, percibe el mensaje en LO a la vez que hace uso de la toma de notas para posteriormente reforzar y reactivar la memoria en la fase de reexpresión del discurso en la LT, la cual tiene lugar una vez finalizada la intervención del orador. Esta toma de notas sigue una

técnica de escritura especial, junto con el uso de símbolos y abreviaturas, que se adquiere mediante una formación individual (Padilla Benítez *et al.*, 2007: 10). Gracias al uso de las notas, el intérprete es capaz de reproducir el discurso en la LT siguiendo la estructura morfosintáctica del mensaje original en la LO. El intérprete debe dominar, por lo tanto, dos habilidades necesarias: la toma de notas y la coordinación o ilación del discurso. El hecho de que existan dos fases claramente delimitadas en esta modalidad no implica que no pueda haber un cierto solapamiento. Por ejemplo, es probable que el intérprete tome las notas en la LT, en cuyo caso ya inicia mentalmente un proceso de transferencia. Este hecho suele generar bastantes problemas en las primeras etapas de la formación debido a la inhabilidad de simultanear ambos procesos. Esta modalidad abunda mayoritariamente en la interpretación de conferencias y diplomática, aunque también puede darse en reuniones. La temática puede ser muy variada, desde discursos más generales a otros altamente especializados. Dentro de esta modalidad podemos incluir otra variante denominada **Interpretación semiconsecutiva**. La diferencia con la consecutiva radica en que la traducción se realiza tras fragmentos discursivos de corta duración, por lo que la toma de notas no es necesaria. Como punto negativo podemos destacar que el intérprete no tiene acceso completo al bloque discursivo, por lo que la interpretación puede complicarse un tanto. Esta modalidad suele darse sobre todo en entrevistas, reuniones, negociaciones, mesas redondas, etc.

3.5.1.4. La interpretación simultánea

Debido a la inmediatez en el cambio de código, ésta es la modalidad que más se utiliza en la actualidad. Consiste en traducir un mensaje en LO en tiempo real a una LT de forma simultánea. Por razones obvias, esta simultaneidad no es estricta. La capacidad de procesamiento requiere unos segundos para comprender el mensaje y reexpresarlo. Esto es lo que se conoce en psicología como «lapso de tiempo oído-voz (*ear-voice span*) o EVS» (Jiménez Ivars, 1999: 67). La necesidad de comprender el mensaje en cuestión de segundos, junto con la exigencia de seguir el ritmo impuesto por el orador, constituyen dos de los mayores problemas que se desprenden de esta modalidad. El intérprete debe iniciar el proceso de traducción cuando dispone de una unidad de sentido y, a su vez, debe prestar atención a la siguiente unidad de significado, la cual deberá retener en su memoria. Durante todo este proceso, también deberá verificar la corrección gramatical y léxica en la LT. Por otra parte, cabe destacar que para la

interpretación simultánea es necesario contar con equipos técnicos (cabinas insonorizadas, micrófonos, auriculares, etc.), excepto en el caso del susurrado, o en su terminología francesa *chuchotage*, en que el intérprete susurra al oído de un cliente en su lengua el discurso pronunciado por un orador en otra lengua. En cuanto a la investigación se refiere, esta modalidad suele presentar un atractivo especial debido al gran esfuerzo cognitivo que requiere por parte del intérprete (Padilla Benítez *et al.*, 2007). La interpretación simultánea es, sin duda alguna, la modalidad más empleada actualmente en la interpretación de conferencias, ya que permite al público percibir el mensaje en LT inmediatamente tras la producción en LO, evitando, así pues, que las conferencias se alarguen.

3.5.1.5. La interpretación simultánea con texto

Esta modalidad combina la interpretación simultánea y la traducción a la vista. Jiménez Ivars (1999) la considera una submodalidad de la traducción a la vista. Presenta las mismas características que la anterior, solo que el intérprete dispone del texto por escrito. El texto se percibe, así pues, a través de dos canales: el oral y el escrito. Aunque la labor profesional pueda verse simplificada por el hecho de disponer del texto por escrito, cabe destacar que en numerosas ocasiones éste es más bien un escollo que una ayuda. El intérprete no solo ha de partir la atención entre la comprensión en la LO y la reexpresión en la LT, sino que también ha de focalizarla en el texto escrito. Este último, el cual sustituye a las notas, puede resultar muy útil para las cifras numéricas, los nombres propios o aquellos elementos que sean difíciles de recordar por no formar parte de la lógica argumentativa de un discurso. Por lo general, el intérprete suele disponer del texto escrito minutos antes de la conferencia y no suele disponer de tiempo para analizarlo. Asimismo, tendrá que prestar atención a posibles digresiones u omisiones en el discurso.

La tipología de ejercicios propuesta en esta investigación parte de estas modalidades de interpretación. No obstante, no consideramos la posibilidad de evaluar la comprensión del discurso mediante ningún tipo de actividad que requiera una reexpresión simultánea del mensaje en otra lengua. Estimamos que la habilidad de coordinar las distintas fases del proceso traductológico a este nivel es más bien competencia de una clase de interpretación simultánea. Nuestro único cometido es la

preparación del alumno para la fase de CO. Hurtado (1999a: 199), además, propone que las asignaturas de interpretación se desarrollen en el siguiente orden: traducción a la vista, interpretación de enlace, interpretación consecutiva e interpretación simultánea, ya que supone una «progresión pedagógica que corresponde a su dificultad y a la progresión en la adquisición de competencias».

3.5.2. Tipos de comprensión oral en la enseñanza general de lenguas

Una vez expuestas las distintas modalidades de Interpretación, pasamos a analizar los tipos de CO más recurrentes en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello tomaremos como modelo la propuesta de Mendelsohn (1994), quien distingue ocho tipos de CO:

- ***Listening académico***

Se trata de una tipología que, con el paso del tiempo, ha quedado relegada a un segundo plano, tal vez por ser su objetivo el desarrollo de conocimientos temáticos y no el desarrollo de la CO *per se*. En este tipo de comprensión el estudiante escucha, toma notas, participa en las discusiones de clase y relaciona aquello que oye con un conocimiento temático ya existente o nuevo. Dentro de este proceso, las notas son, sin duda alguna, el elemento clave y que requiere mayor atención puesto que se caracterizan por un tipo de escritura y una serie de técnicas que permiten anotar todas las ideas de un discurso sin perder el hilo del mismo. Dicha escritura debe seguir unos estadios formativos y no es universal. Cada alumno desarrolla un estilo personal según sus necesidades, gustos y preferencias. Los marcadores discursivos macrotextuales adquieren una importancia capital, ya que permiten estructurar el discurso tanto a nivel escrito como mental. No obstante, existen una serie de problemas relativos a esta modalidad que no pueden eludirse: (a) el grado de especialización del contenido, el cual suele ser o bien demasiado técnico o bien demasiado sencillo; (b) la descontextualización de los discursos; (c) los discursos son textos escritos que se leen en voz alta, por lo que pierden su componente de naturalidad y espontaneidad y exigen un mayor procesamiento cognitivo; (d) rara vez se ofrece formación en la toma de notas y su lectura y (e) la naturaleza de la propia actividad requiere la integración de diversas destrezas.

- **Comprensión selectiva (*listening for one crucial detail*)**

Se trata de un tipo de CO que exige precisión. El oyente únicamente está pendiente de entender un determinado elemento dentro de todo el flujo de información que percibe y su atención se focaliza en éste. Por lo tanto, tal y como define el propio autor, se aplican «estrategias de rechazo» que liberan nuestra atención de una comprensión exhaustiva del discurso. El problema es que puede llegarse a disminuir tanto el nivel de atención que se corre el riesgo de perder el hilo discursivo o, incluso, olvidar aquello que necesitamos comprender. A esto hay que añadirle que tampoco se perciben elementos discursivos o acústicos que ayuden a encontrar la respuesta correcta. Ejemplos de este tipo de comprensión pueden ser: en un anuncio por megafonía en un centro comercial, saber la hora de cierre; o en un mensaje telefónico, saber a qué hora han quedado dos personas.

- **Comprensión general (*listening for all the details*)**

Esta tipología es muy conocida en inglés con el nombre de *Comprehensive listening*. También requiere precisión y una comprensión general del contenido del discurso. Los textos son más largos y hay siempre más de una pregunta de comprensión, aunque, al igual que en el caso anterior, exigen la comprensión de datos concretos en situaciones específicas. Por lo general, la toma de notas no es necesaria puesto que suele bastar con la memoria. Como ejemplos podemos destacar: direcciones para llegar a un lugar o cómo hacer algo paso a paso.

- **Comprensión apreciativa (*listening for relaxation and pleasure*)**

Es un tipo de comprensión que llevamos a cabo por placer, por lo que no exige la misma intensidad de concentración que los anteriores. La radio, las películas y la letra de una canción son claros ejemplos de esta modalidad. La comprensión viene determinada por la percepción del oyente, su propia experiencia previa y la presentación de la información. El propio autor aconseja la implementación intermitente de este tipo de comprensión en el aula por la motivación y satisfacción que produce en los estudiantes.

- **Comprensión de la idea (*listening for the gist*)**

“*What is the topic about?*” es la pregunta que mejor define este tipo de CO. Se trata de establecer cuál es el tema sobre el que se habla. Este tipo de comprensión es la que llevamos a cabo cuando, por ejemplo, intentamos involucrarnos en una conversación que ya se ha iniciado o cuando encendemos la televisión e intentamos ver un programa, película o serie que ya ha empezado.

- **Comprensión psico-espacial (*listening for mood and atmosphere*)**

Esta modalidad la podríamos equiparar a un tipo de comprensión empática o incluso terapéutica. No suele practicarse sola, aunque tiene la misma importancia que el resto. La actitud del hablante dice mucho sobre el significado del mensaje. Es más, puede incluso llegar a contradecir el propio mensaje. El entorno también será de especial relevancia y complementará a los elementos lingüísticos del mensaje.

- **Comprensión interactiva o dialógica**

Es el tipo de comprensión que se da entre dos o más interlocutores y sirve para mantener las relaciones sociales. Los participantes siguen unos turnos de interacción a la hora de producir y recibir los mensajes. Hay ciertos mecanismos que los interlocutores deben poseer, aunque estos competen más bien a la destreza de producción oral. Dentro de esta modalidad también podríamos añadir otra categoría denominada **Comprensión crítica o deliberada** (Rost, 2002: 158), en la que el oyente evalúa y juzga el valor y la validez de un mensaje que le ayude a formarse una opinión sobre aquello que se dice y a tomar una decisión. Obviamente esta categoría requiere un gran esfuerzo cognitivo, ya que el oyente analiza el mensaje a la vez que lo relaciona con su conocimiento y escucha de forma simultánea el resto de la información.

- **Comprensión telefónica**

Es una subcategoría de la anterior, aunque mucho más temida por los estudiantes de una LE. Esto se debe a la distorsión de la calidad sonora y a la falta de elementos visuales que refuercen el mensaje oral. Por esta razón, este autor recomienda su uso en el aula para que los estudiantes ganen confianza.

Krashen (1996), partiendo de su experiencia como docente, establece otro tipo de CO que denomina *Narrow listening*, nombre que toma prestado del *Narrow reading*. Se trata de centrar los ejercicios en un único tema o autor según los intereses de los estudiantes. Esta modalidad será especialmente apropiada para aquellos estudiantes que tengan dificultades a la hora de entender conversaciones cotidianas. Al reducir el espectro, el *input* es cada vez más comprensible. Además, es aconsejable escuchar los textos en repetidas ocasiones hasta que el interés disminuya y poder pasar a otro tema. El paso de un tema a otro es gradual y debe haber una conexión entre uno y otro.

3.5.3. Los ejercicios tradicionales de comprensión oral y su problemática

Tras este análisis de los tipos de CO en la enseñanza general de lenguas, pasamos a considerar los ejercicios más empleados en la enseñanza de inglés como LE. Esta tipología tradicional de ejercicios que hemos expuesto presenta diversos problemas para la formación en interpretación por exigir, sobre todo, un tipo de escucha más selectiva y no desarrollar las subdestrezas de atención, memoria y articulación del *output* propios de la interpretación. Esto crea inminentemente la necesidad de replantear la efectividad de estos ejercicios para los fines perseguidos en esta investigación.

Para establecer esta tipología general de ejercicios nos hemos centrado en distintos exámenes oficiales de certificación de inglés. Concretamente, nos basamos en las siguientes pruebas: FCE (*First Certificate in English*), CAE (*Certificate of Advanced English*), CPE (*Certificate of Proficiency in English*), BEC Vantage and BEC Higher (*Business English Certificate*), ICFE (*International Certificate in Financial English*), ILEC (*International Legal English Certificate*) y MSUFLT (*Michigan State University English Language Test*). Todas estas pruebas corresponden a los niveles B2, C1 y C2 según el MCER y pertenecen al ámbito académico, profesional y empresarial. También consideraremos tres pruebas de nivel: IELTS (*International English Language Testing System*), TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) y TOEIC (*Test of English for International Communication*).

	LEVEL	PART 1	PART 2	PART 3	PART 4
FCE	B2	Multiple choice	Sentence completion	Multiple matching	Multiple choice
CAE	C1	Multiple choice	Sentence completion	Multiple choice	Multiple matching
CPE	C2	Multiple choice	Sentence completion	Multiple choice	Multiple matching
BEC Vantage	B2	Note completion	Matching exercise	Multiple choice	***
BEC Higher	C1	Note completion	Matching exercise	Multiple choice	***
ICFE	C1	Multiple choice	Multiple choice	Sentence completion	Multiple matching
ILEC	C1	Multiple choice	Multiple choice	Sentence completion	Multiple matching
MSUFLT		Multiple choice	Multiple choice	***	***
IELTS	Level	The exam is made up of 4 different sections which can vary in exercise format. Types: (1) Multiple choice; (2) Matching exercise; (3) Plan, map and diagram labeling; (4) Form, note, table, flowchart and summary completion; (5) Sentence completion; (6) Short-answer questions.			
TOEFL	Level	Multiple choice	Multiple choice	***	***
TOEIC	Level	Multiple choice	Multiple choice	Multiple choice	Multiple choice

Tabla 3.4. Exámenes oficiales de inglés: nivel y tipología de ejercicios de CO

La tipología de ejercicios utilizada actualmente difiere enormemente de aquella empleada en los años 80⁵. Como puede observarse en el cuadro clasificatorio, los ejercicios de elección múltiple y de completar frases son los que tienen mayor popularidad actualmente. En lo sucesivo pasamos a analizar los diferentes tipos de ejercicios utilizados en estas pruebas, aunque centraremos la atención en aquellos más comunes.

- **Ejercicios de respuesta múltiple**

Se trata del tipo de ejercicio más empleado para la evaluación de la CO en los exámenes oficiales de inglés como LE. Esto se debe, en primer lugar, a la rapidez con la que pueden corregirse las pruebas y, en segundo lugar, a su objetividad a la hora de evaluar. Por regla general, cada ítem contiene una pregunta o una afirmación incompleta

⁵ Para una revisión de la tipología de ejercicios más utilizada en esta época, véase Richards, J.C. (1983).

y una lista de posibles respuestas que suele oscilar entre tres y cuatro opciones, de las cuales solo una es correcta. Las respuestas incorrectas son conocidas como distractores y guardan concordancia con la información del discurso. El problema radica en que, en ocasiones, no es posible encontrar una serie de distractores plausibles, por lo que ciertas partes del discurso no pueden evaluarse (Thompson, 1995: 43). Dependiendo de los criterios de evaluación, cada respuesta correcta suele computar entre uno o dos puntos, mientras que una respuesta incorrecta no suma nada. Se trata de una técnica de evaluación que no requiere gran cantidad de tiempo y es muy cómoda para las pruebas en línea. Sin embargo, para garantizar la objetividad en estas pruebas, es importante que aquellos que diseñen estos ejercicios reciban una formación específica en el desarrollo de materiales didácticos para asegurar la calidad de los ítems. De la misma manera, es vital que los distractores no sean respuestas inverosímiles, ya que los estudiantes podrían responder a las preguntas sin necesidad de haber entendido el discurso. Solo debe haber una respuesta posible y no debe crearse ningún tipo de ambigüedad en ninguno de los ítems.

Otra variante muy empleada en los exámenes de inglés es la de **unión múltiple**, o en inglés, *Multiple matching*. Generalmente, estos ejercicios suelen consistir en una serie de extractos sobre una misma temática y son leídos por distintos oradores con diferentes acentos, ritmos, entonación, etc. Las preguntas suelen dividirse en dos secciones. En la primera se suele presentar un conjunto de afirmaciones cortas que resumen cada intervención y que deben relacionarse con cada uno de los discursos. En la segunda parte se presentan otras afirmaciones un tanto más largas que contienen información más específica y concisa y que también deberán relacionarse con los distintos extractos. En ambas partes el número de afirmaciones excede el número de extractos para así incluir distractores. Pese a que estas modalidades de elección múltiple son muy recurrentes en la evaluación de la CO en inglés, de poco nos puede servir para formar intérpretes. La evaluación es excesivamente limitada y es posible superar una prueba mediante una selección arbitraria de las posibles respuestas, sin necesidad de haber entendido nada. Además, las preguntas suelen centrarse en datos concretos del discurso. Ni siquiera es posible vislumbrar si el alumno ha entendido parcialmente el discurso, lo cual resulta imprescindible para realizar una evaluación justa y poder seguir progresando. Véase en el *Anexo IV* un ejemplo de cada una de estas modalidades.

- **Ejercicios de completar frases**

Se trata de ejercicios cuyo uso se ha extendido enormemente en las últimas décadas. En ellos se presentan frases del texto oral por escrito con algunas palabras o sintagmas suprimidos. Generalmente, estos fragmentos no reproducen de forma literal el texto oral y es el estudiante quien debe interpretarlos y completar los huecos según la información que reciba a través del canal auditivo. Esta precisión crea la necesidad de entender el contexto y el vocabulario para poder identificar las palabras correctas que se han suprimido en cada uno de los huecos. Las palabras o sintagmas suelen suprimirse de manera selectiva. Así la evaluación puede centrarse en aspectos más concretos como, por ejemplo, palabras relativas a un determinado campo léxico o palabras y sintagmas de diferentes categorías gramaticales. Suele exigirse que los estudiantes anoten las palabras exactas que se utilizan en el discurso y, además, deben procurar que, al introducirlas, la frase sea gramaticalmente correcta. La extensión de las frases suele variar en función de la información que se requiera. No obstante, en los niveles superiores suelen ser de larga extensión. La evaluación en este tipo de pruebas es muy objetiva y se basa en el número de huecos que se rellenen correctamente. Aún así, también puede realizarse una evaluación más subjetiva, en cuyo caso los estudiantes han de completar los huecos con palabras que reflejen el sentido del original, pero no necesariamente las palabras exactas. En nuestra opinión, la evaluación no debería basarse tanto en la transcripción de las palabras exactas, ya que de esta manera lo que evaluamos es la habilidad de reconocimiento de palabras y no la capacidad de comprensión.

We are interested in listening comprehension, not production, and it is better to make acceptability dependent on whether the response indicates that the listener understood the text, rather than on whether the response fits appropriately into the text. (Buck, 2001: 73).

Ahora bien, este tipo de pruebas presentan un doble problema: (a) en ocasiones es posible rellenar los huecos sin realmente haber entendido el texto y (b) podría no quedar claro qué información se necesita para cada hueco (*Ibidem*). Una variante de esta modalidad es la de **completar notas**, o *Note completion*. En este caso el estudiante ha de completar unos datos que suelen presentarse de forma esquematizada por escrito. Generalmente, la información que se requiere suele ser muy específica: números, nombres, palabras, etc. Al igual que en el caso anterior, son pruebas fáciles de

desarrollar e implementar, cuestión que ha contribuido a su expansión. Véase en el *Anexo IV* un ejemplo representativo de estos dos ejercicios.

- **Ejercicios de unir**

En estos ejercicios se pide que los estudiantes relacionen una serie de afirmaciones con diferentes extractos, los cuales suelen versar sobre un tema concreto y son leídos por diferentes oradores. Estos ejercicios exigen una comprensión muy general, ya que las afirmaciones incluyen información relativa a: tema del discurso, aquello que el orador hace, propósito, el problema que se está tratando, opiniones, descripciones, preferencias, etc. Véase un ejemplo en el *Anexo IV*.

- **Ejercicios de respuestas cortas**

En estos ejercicios el estudiante ha de responder a una serie de preguntas concisas con no más de una o dos palabras. Se trata, pues, de una comprensión muy general y selectiva. Véase un ejemplo en el *Anexo IV*.

- **Ejercicios con planos, mapas, diagramas, formularios, notas, tablas, organigramas y resúmenes**

Se trata de ejercicios que tradicionalmente se han incluido dentro de lo que se denominan ejercicios de instrucciones. El estudiante ha de completar etiquetas con no más de una o dos palabras. Se trata, una vez más, de una comprensión muy selectiva. Véase un ejemplo en el *Anexo IV*.

A rasgos generales, los principales problemas que observamos en estos ejercicios son los siguientes:

- Las preguntas que se formulan para comprobar si el alumno verdaderamente ha entendido el discurso se enmarcan normalmente dentro de un tipo de escucha selectiva, lo que difiere del objetivo de este tipo de enseñanza, en la cual se exige una escucha activa y la plena comprensión de toda la información incluida en el discurso. En la tipología convencional de ejercicios, el alumno escucha esperando oír un dato concreto para así poder dar con la respuesta a una pregunta. Esto demuestra que estos ejercicios indirectamente llevan al alumno a

practicar un tipo de escucha selectiva que no es conveniente ni apropiada en el desarrollo de la CO para la interpretación.

- La recuperación de información difiere entre los ejercicios convencionales de CO y la propia actividad de interpretación. Jamieson *et al.* (2000, citado en Rost, 2002: 177), tras un estudio sobre el procesamiento de información en una prueba de CO en el TOEFL, diferencian las siguientes etapas:
 - Etapa 1: Escuchar el estímulo y recordarlo para posteriormente poder contestar a una serie de preguntas de comprensión.
 - Etapa 2: Escuchar o leer las preguntas de comprensión.
 - Etapa 3: Recuperar la información almacenada que se corresponda con las preguntas.
 - Etapa 4: Identificar la opción correcta.

El intérprete no suele disponer de información por escrito, a excepción de sus propias notas o, en ocasiones, de la transcripción del discurso.

- Estos ejercicios exigen la combinación de dos destrezas comunicativas en la L2, la CO y la CE, mientras que en nuestro caso la combinación de la CO y la EE sería más relevante. En esta última, además, debería desarrollarse la capacidad de escribir con abreviaturas, siglas y mediante un sistema de notas personal que ayude al estudiante a recuperar sin esfuerzo y de manera natural la información contenida en las notas.
- Estos ejercicios no son una garantía de que el alumno haya comprendido plenamente el discurso. El azar podría servirle de mucha ayuda. Resulta imposible, pues, valorar si la comprensión es suficiente para interpretar el mensaje hacia otra lengua.
- Esta tipología de ejercicios induce a que los estudiantes apliquen estrategias de rechazo para centrar la atención en aquello que se les pregunta e ignorar el resto de la información (Mendelsohn, 1994).
- El problema de la evaluación de la CO mediante ejercicios convencionales radica en la necesaria utilización de métodos indirectos mediante los que se evalúe la comprensión conforme a las respuestas dadas a una serie de preguntas o la realización de determinadas tareas (Field, 2003: 326). Por esta razón, «listening scores will always be influenced by other skills required for task

completion» (Buck, 1997: 66), por lo que «the focus, in this case, is as much on interpreting written text as it is on listening comprehension» (Flowerdew y Miller, 2005: 47).

- Además de la CO, estos ejercicios también evalúan la memoria, la inteligencia y la lectura. La propia comprensión queda en un segundo plano con respecto a la memoria, la capacidad de deducción lógica y la lectura (Ur, 1984: 137). No obstante, la evaluación de estos elementos puede también ser positivo en niveles más avanzados porque «just understanding something is useless unless we can remember and use it to draw relevant conclusions» (*Ibidem*).
- Los fragmentos son demasiado largos para que los alumnos mantengan toda la información en la MCP. Aún así, tal y como se plantean las preguntas de comprensión, éstos se limitarán solo a comprender aquello que se les pregunte.
- La existencia de distractores tiene como objetivo desviar la atención y así asegurar una comprensión precisa. En nuestro caso, no es conveniente desviar la atención del *input*, sobre todo con opciones de contenido similar cuyo único fin es el de despistar. Recordemos que la escucha ha de ser de naturaleza activa y, además, el uso de distractores no recrea situaciones profesionales reales.
- Incluso en el caso de la enseñanza general de lenguas, estas actividades distan mucho de las situaciones cotidianas reales de CO (Ur, 1984; Buck, 2001; Yanagawa y Green, 2008).
- Existe una falta de contextualización de los ejercicios. Generalmente se incluyen ejercicios de *pre-listening* con el fin de preparar al alumno para la actividad. Sin embargo, estos ejercicios suelen ser muy generales y suelen centrarse en la parte lingüística. No proporcionan información, por ejemplo, sobre los oradores. Esto podría deberse al uso de una variedad de acentos muy limitada y estándar.
- En el caso de los ejercicios de elección múltiple, aproximadamente dos tercios de las opciones correctas son usualmente las más largas, por lo que es posible superar una prueba sin haber entendido el texto (Ur, 1984: 137).
- Los ejercicios de CD no registran los principios espaciales propuestos por Hall (1978), a saber, distancia íntima, personal, social y pública, propias de la comunicación oral. Además, al carecer de elementos comunicativos no verbales que ayuden a interpretar el mensaje, estos ejercicios suelen resultar muy complicados para los estudiantes, ya que el único aliado con el que cuentan es su

capacidad de comprensión, la cual será más limitada por su condición de aprendices.

Todas estas características propias de los ejercicios de CO con fines generales nos obligan a buscar vías de solución y una tipología de ejercicios más acorde a este tipo de enseñanza. No obstante, cabe destacar que hay también ciertos aspectos positivos que no podemos pasar por alto:

- Presentan un alto grado de objetividad para su evaluación.
- Las preguntas de comprensión no suelen utilizar las mismas palabras que en el texto. Esto requiere, por una parte, partir la atención entre el *input* oral y escrito y, por otra, entender las implicaciones de la información del discurso, lo cual obliga al estudiante a desverbalizar los fragmentos sobre los que se formulan las preguntas de comprensión.

Estas características, pese a ser importantes, resultan insuficientes. Por mucho que busquemos, existen muchos más puntos negativos que positivos. Es por ello que pasamos a presentar una propuesta de ejercicios más afín a las necesidades de los estudiantes.

3.5.4. Tipología de ejercicios de comprensión oral para la Interpretación

Los ejercicios de CO, como ya hemos apuntado, deben medir el grado de comprensión del mensaje, es decir, las ideas que se quieren transmitir y no solo frases o palabras concretas, a excepción de las cifras, fechas, nombres propios, etc. Estos ejercicios, además, deben servir para desarrollar la competencia traductora (Beeby, 2004: 41) y las aptitudes del intérprete. Vanhecke y Lobato (2009), tomando como modelo las aptitudes propuestas por Walter Keiser, hablan de las siguientes necesidades para la interpretación:

- Conocimiento de las lenguas de trabajo.
- Capacidad de análisis y de síntesis.
- Capacidad de extracción intuitiva del sentido del discurso.
- Capacidad de concentración.
- Buena memoria a corto y a medio plazo.
- Voz y presencia aceptables.

- Curiosidad intelectual, honradez intelectual y amplia cultura general.
- Tacto y sentido diplomático.
- Buena resistencia física y nerviosa y buena salud.

Partiendo de esta base, presentamos a continuación los siguientes tipos de actividades que pueden contribuir muy positivamente al desarrollo de la CO con vistas a la interpretación. Se trata de actividades en las que el tipo de CO puesto en práctica es similar al del intérprete.

Cabe recordar que las actividades de enseñanza y aprendizaje han de centrarse fundamentalmente en aquellas a las que el alumno tendrá que enfrentarse en situaciones de comunicación reales —esto es, actividades de comprensión, producción, interacción y mediación— a través de tareas que impliquen dichas actividades. (Clouet, 2010: 136).

Solo mediante una práctica centrada en la realidad profesional podrán los estudiantes desarrollar las competencias necesarias para la interpretación. Los ejercicios que proponemos para este fin son: los dictados, ejercicios de preguntas y respuestas, ejercicios de interpretación semiconsecutiva sin toma de notas y con toma de notas guiada, ejercicios de *shadowing* o repetición en la LE y ejercicios de CO con texto escrito.

3.5.4.1. Los dictados

Este tipo de ejercicios es el más común dentro de la CO intensiva. Se trata de una técnica de evaluación integradora a nivel semántico, sintáctico y fonológico (Flowerdew y Miller, 2005: 199). En su uso generalizado, los dictados consisten en la transcripción de las palabras pronunciadas en un discurso mediante la ayuda de la MCP. Generalmente, el texto se lee dos veces: una primera vez en la que la lectura es ininterrumpida y una segunda en la que el texto se divide en pequeños segmentos entre los cuales se produce una pausa para que el estudiante pueda transcribir las palabras exactas de ese determinado segmento. Dicha precisión ayuda al alumno a discriminar entre determinados sonidos, palabras, frases y unidades gramaticales y pragmáticas (Rost, 2002). Así pues, podría discutirse que esta variante no sirve en realidad para medir la comprensión, pero sí la percepción del estímulo, la cual debe ser perfecta con vistas a la interpretación profesional. Aún así, el uso del dictado como recurso

pedagógico puede ir más allá de este uso simplista y adoptar un abanico más amplio de posibilidades. Este mismo autor diferencia entre cinco variantes del dictado:

- Dictados a velocidad rápida: el docente lee el texto a una velocidad equiparable al habla diaria. Los estudiantes pueden pedir que se repitan determinados fragmentos, pero su repetición no implica una ralentización en la producción. Por razones obvias, el texto no puede transcribirse palabra por palabra, por lo que será necesario hacer uso de habilidades nemotécnicas. Una vez finalizado, puede pedirse que los alumnos, de forma individual o colectiva, reconstruyan el discurso según aquello que hayan entendido y recuerden. Así pues, este ejercicio tendría un doble propósito en la formación lingüística de intérpretes: (a) centrar la atención en la comprensión a una velocidad de enunciación rápida y (b) desarrollar habilidades nemotécnicas.
- Dictado con pausas y paráfrasis: el docente lee un determinado fragmento y se detiene de manera periódica para que los estudiantes puedan parafrasear la información por escrito. El objetivo no es la transcripción de frases. De hecho, esto debería evitarse. La toma de notas debería ser más bien sintética. Esta actividad desarrolla un principio básico en la interpretación: la flexibilidad léxica a la hora de tomar notas y de reexpresar el discurso en la LT. La atención se centra en el significado, es decir, en la transmisión de mensajes.
- Dictado cloze: el docente facilita a los estudiantes una copia semicompleta de un texto que será dictado de forma íntegra. La finalidad de este ejercicio es completar los huecos del texto escrito con el *input* lingüístico percibido de forma oral. Esta variedad centra la atención en aspectos lingüísticos determinados, a saber, palabras, frases, expresiones idiomáticas, etc., y permite desarrollar mecanismos fonológicos que ayuden a discriminar sonidos propios de la lengua. Siendo la interpretación la meta final, en estos ejercicios es aconsejable incluir bloques en los que haya varios huecos relativamente juntos. Esto hará que el estudiante no pueda centrar la atención en una única palabra, lo cual recreará de forma fiel el proceso de toma de notas.
- Identificación de errores: los estudiantes reciben un texto completo pero con errores de transcripción, los cuales habrán de corregir durante la producción oral del mismo. Los errores podrán ser de diversa naturaleza (semánticos, gramaticales, discursivos, etc.) y pueden extenderse desde palabras concretas a

frases. Se trata de una variedad de gran validez pedagógica para la modalidad de interpretación con texto, ya que no es infrecuente que los oradores, pese a leer el discurso en la mayoría de las ocasiones, hagan modificaciones sobre la marcha. En este caso, si el estudiante dispone del texto, deberá prestar especial atención a estos posibles cambios.

- Dictado rompecabezas: esta actividad se trabajará por parejas o, preferiblemente, en equipo. Cada miembro del equipo dispondrá de un fragmento de un texto, el cual leerá en voz alta. Una vez leídos todos los fragmentos, se ordenarán para obtener un texto completo y coherente. Ello requiere cooperación y memoria, ambos principios básicos en la interpretación.

Nation y Newton (2009: 68) también incluyen otra variante denominada *dictogloss*, en la que los estudiantes escuchan un mismo texto dos veces mientras toman notas. Seguidamente, en grupos pequeños, reconstruyen el argumento por escrito a partir de las notas que cada uno haya tomado.

Al no exigir la transcripción del discurso palabra por palabra en estas variantes del dictado, cabe la posibilidad de utilizar textos más especializados. Por el tipo de formación que aquí nos ocupa, la fase de producción también podría hacerse de forma oral, es decir, los estudiantes reexpresan oralmente los distintos segmentos durante las pausas. Esto requeriría, preferiblemente, el uso de equipos técnicos para poder grabar las intervenciones. Como punto negativo destacaremos que muchas de estas variedades del dictado restan mucho tiempo de clase y suponen un sobreesfuerzo de corrección para el docente. Sin embargo, no puede negarse que es una actividad muy completa en la que no solo se puede evaluar la precisión en la comprensión, sino también la MCP, la EO y EE en la lengua extranjera (según se opte por un tipo de producción u otro).

3.5.4.2. Ejercicios de preguntas y respuestas

Se trata de ejercicios que pueden medir la comprensión de: (a) información general sobre determinados pasajes de un discurso, o (b) información concreta como, por ejemplo, cifras numéricas o nombres. Las preguntas, las cuales se harán de forma cronológica según el flujo de la información, también ayudarán a que el estudiante infiera la línea y posibles giros del discurso. En primera instancia, el alumno se ayudará

de la toma de notas para descargar la memoria y poder atender a los sucesivos segmentos discursivos. Finalmente, las respuestas deberán reflejarse por escrito en la lengua extranjera a partir de las notas tomadas previamente. A diferencia de la interpretación, en este ejercicio hay un cierto margen temporal entre las preguntas que permite elaborar más las respuestas y releer las notas, las cuales suelen ser confusas e ilegibles en los primeros estadios del aprendizaje. De esta forma, el estudiante puede empezar a crear un sistema de notas propio que le permita escuchar el discurso y plasmar por escrito la información que recibe. La parte positiva de estos ejercicios es que permiten hacer preguntas sobre cualquier fragmento del discurso y eliminan todo tipo de predicción (Thompson, 1995: 43).

3.5.4.3. Ejercicios de interpretación semiconsecutiva sin toma de notas

En estos ejercicios es aconsejable utilizar textos que presenten una organización textual argumentativa o descriptiva. Con ello buscamos el desarrollo de la memoria en la L2 mediante la visualización mental del discurso.

If the interpreter hears an excerpt that is easy to imagine, he or she may simply resort to visualization and jot down a single keyword or an ellipsis in brackets just to remember the location of the visualized excerpt in the original utterance.
(Chmiel, 2010: 236)

De hecho, cuando los estudiantes se inician en la interpretación, éstos suelen interpretar mejor cuando no toman notas y solo cuentan con la memoria como aliada (*Ibidem*). Esta desventaja se debe claramente a una falta de coordinación entre los distintos procesos cognitivos que intervienen en el proceso. Esta actividad, además, puede potenciarse con discursos no preparados. Los ejercicios ofrecerán, a modo sintético, un título que resuma el contenido de cada idea o bloque discursivo. Para ayudar a la memoria, es conveniente detener el discurso después de cada unidad discursiva y que el estudiante reexpresé el contenido, lo cual podrá hacerse de forma intralingüística o interlingüística, según la dificultad y el criterio del profesor. Salvo determinados casos, las intervenciones no deberían superar el minuto de duración. De lo contrario, puede producirse una sobrecarga en la memoria y la actividad podría no ser beneficiosa. Del mismo modo, también es aconsejable realizar estos ejercicios en el laboratorio de traducción, con la ayuda de programas informáticos y así poder grabar las

reexpresiones. El inicio de cada párrafo tiene lugar cuando todos los alumnos hayan terminado la reexpresión del bloque discursivo anterior.

3.5.4.4. Ejercicios de interpretación semiconsecutiva con toma de notas

El tipo de comprensión que lleva a cabo un estudiante de Inglés Académico y un estudiante de interpretación tiene ciertos puntos de convergencia (Blasco, 2007: 164), siendo uno de ellos la toma de notas. Es por ello que en esta investigación tomaremos como referencia las opiniones de diversos estudiosos en ambas disciplinas.

En primer lugar, las notas no deben concebirse como un fin en sí mismo, sino como un medio para conseguir un fin (Iliescu, 2004: 107). Su función es ayudar al intérprete a recordar el discurso en la fase de reexpresión. Según Rost (1994: 72), las notas sirven para:

- Recordar terminología especializada, nombres y números. Se trata de descargar la memoria y poder centrar la atención en la escucha activa, el análisis y la comprensión del discurso (Iliescu, 2004: 106).
- Seleccionar la información esencial del texto.
- Crear conexiones con el conocimiento enciclopédico previo que se posee sobre el tema.
- Estructurar el texto según se argumenten y se valoren los contenidos. Las notas en este caso invitan a la reflexión sobre la estructura del mensaje y al diseño de un esquema discursivo que facilite la reexpresión.

Iliescu también habla de su papel fundamental a la hora de asegurar la eficacia, exhaustividad y fidelidad de la información en la fase de reexpresión. Huelga decir que el proceso de toma de notas no debe tomar la forma de un dictado. Es imposible anotar todas y cada una de las palabras pronunciadas, por lo que éstas deben ser sintéticas, precisas y estilísticamente apropiadas. Para ello es necesario el uso de abreviaturas, siglas o cualquier otro elemento que permita recordar la idea con solo una mirada, evitando, así pues, un sobreesfuerzo mental en la fase de reexpresión. Chmiel (2010: 235) no solo recomienda el uso de símbolos por ser más rápidos de anotar que las palabras, sino también porque «noting down symbols utilizes a non-verbal modality and non-verbal memory modules, leaving more cognitive resources for verbal material

processing». Ahora bien, es necesario que la escritura siempre sea legible, para lo que se aconseja que los caracteres sean grandes y con disposición espaciada. La disposición debe ser vertical y no horizontal, ya que los procesos cognitivos no ocurren de forma lineal (*Ibidem*). Además, éstas deben plasmar la estructura o esqueleto del discurso. La cantidad de información que se incluya depende de la persona y de las circunstancias. No obstante, la mayoría de autores suele coincidir a la hora de determinar qué elementos deben anotarse:

- Ideas en lugar de palabras, ya que se trata de un acto de comunicación. Los estudios psicológicos relacionados con la memoria han demostrado que resulta complicado recordar un gran número de palabras, pero no una serie de ideas. Es más, un centenar de palabras podrían esconder una única idea, por lo que no sería necesario que las notas fueran muy completas. Son, pues, las ideas las que deberían guiar la toma de notas (Nolan, 2005: 294).
- Información concreta que le pueda resultar difícil de recordar al intérprete por carecer de lógica discursiva (nombres propios, números, fechas, etc.)
- Tiempos verbales.
- Afirmaciones, negaciones, exclamaciones e interrogaciones.
- Marcadores discursivos.

Se trata de una actividad de carácter eminentemente práctico que exige un nivel alto de lengua (Eastman, 1991: 61) y una gran habilidad (James *et al.*, 1991: 6) para poder seguir un proceso que se divide en tres fases:

- (a) Decodificación del mensaje en la LO.
- (b) Comprensión del mismo.
- (c) Escritura de aquellos elementos que sean importantes.

La mayoría de autores y autoras también coincide en que las notas constituyen un sistema personal e intransferible. Aunque puedan enseñarse o mostrarse posibles aplicaciones prácticas, solo con un trabajo continuado podrán los y las estudiantes encontrar su propio estilo. Además, se trata de una actividad ligada a la comprensión del intérprete, ya que ambas ocurren de forma simultánea. Por esta razón, creemos que la iniciación en las asignaturas de lengua extranjera puede tener efectos pedagógicos muy beneficiosos y ayudará a los discentes a afrontar las asignaturas de interpretación.

3.5.4.5. Ejercicios de *shadowing* o repetición de la LE

Los ejercicios de *shadowing* consisten en la repetición de un discurso de forma simultánea intralingüísticamente y utilizando exactamente las mismas palabras del texto original. Se trata de ejercicios con gran valor pedagógico, sobre todo para la interpretación simultánea. Al incluir solo un código lingüístico, el procesamiento cognitivo es menor al quedar el proceso de transferencia inactivo durante toda la actividad. Esto permite que los estudiantes centren su atención completamente en el *input* y así puedan potenciar la recepción en la LO. No hay que olvidar que «not only do we repeat things better if we understand them, but also understand and learn things better if we repeat them» (Ur, 1984: 129).

3.4.5.6. Ejercicios de comprensión oral con texto

Los ejercicios de CO con texto escrito han sido generalmente ignorados por no guardar relación alguna con una situación real de comprensión, es decir, por la improbabilidad de disponer de un texto escrito que ayude al alumno a comprender mejor el discurso que percibe de forma oral. Sin embargo, Vandergrift (2007) defiende que esta práctica ayuda, por una parte, a los estudiantes con un nivel bajo a discriminar sonidos, y por otra, a los estudiantes más avanzados a refinar el reconocimiento de palabras. Es más, partiendo de las distintas modalidades de interpretación anteriormente definidas, esta práctica puede ser muy beneficiosa para esta formación. Chang (2009), en un estudio en el que participaron 84 estudiantes universitarios, investiga los efectos que los ejercicios de CO con texto y sin texto tienen sobre la población estudiantil. Los textos elegidos fueron dos historias, una por modalidad. Los resultados muestran que la tasa de comprensión en la modalidad con texto, un 72%, fue superior a la modalidad sin texto, un 62%. Además, en el cuestionario que los estudiantes cumplimentaron inmediatamente después de la prueba se revela que un 77% consideraba que la historia era más interesante en la modalidad con texto, mientras que solo un 36% tuvo esta impresión en la modalidad sin texto. También la atención parece ser un punto a favor de este tipo de ejercicios, ya que un 79% de estudiantes afirma haber prestado total atención al discurso, mientras que la modalidad sin texto solo obtuvo un 37%.

Estos ejercicios, por su naturaleza, obligan al aprendiz a dividir la atención entre las dos destrezas de forma equiparable. Es más, esta modalidad resulta sumamente difícil cuando existe traducción por medio, ya que la atención se ha de dividir en tres frentes distintos. En este tipo de ejercicio que proponemos, la mediación es posterior y no simultánea, pero como hemos indicado anteriormente, es inevitable que las distintas fases del proceso interpretativo se solapen. No obstante, hemos de ayudar a los estudiantes a entender discursos con una gran sobrecarga cognitiva para recrear situaciones fieles a la realidad profesional.

A grandes rasgos, esta tipología de ejercicios resulta apropiada dentro de esta formación porque:

- Permite al alumnado desde un principio percibir la actividad de la interpretación tal y como es, así como desarrollar las habilidades necesarias para llevar a cabo dicha actividad.
- Se trata de ejercicios que requieren una comprensión exhaustiva del discurso.
- El uso de la traducción es la forma más rápida y eficaz de comprobar el grado de comprensión del mensaje (Ur, 1984: 44).
- Permite vislumbrar si la comprensión del mensaje es suficiente para interpretar ese discurso hacia otra lengua.
- En varios de los ejercicios se estimula el trabajo en equipo, principio que consta entre los objetivos de las asignaturas de lengua y que es vital para la interpretación. De esta manera, (i) los alumnos que obtengan respuestas incorrectas pueden ver en qué han fallado, (ii) los alumnos más aventajados pueden ayudar a aquellos con un nivel inferior y (iii) se fomenta el principio de cooperación.
- Permite desarrollar habilidades de oratoria y perder el miedo a hablar en público.
- El uso de preguntas abiertas presenta las siguientes ventajas (Flowerdew y Miller, 2005: 188):
 - Son fáciles de formular.
 - Pueden utilizarse en cualquier parte de la actividad.
 - Requieren un mayor esfuerzo.
 - Pueden dar vida a la clase.

- Dan a los alumnos un cierto control sobre su aprendizaje.
- Las respuestas son valoradas por el docente.

Los principales aspectos negativos que esta tipología de ejercicios presenta son:

- La falta de actividades diseñadas a partir de un lenguaje genuino y situaciones de uso reales.
- La intensa sobrecarga de trabajo y esfuerzo para el docente.
- La inexistencia de una única respuesta correcta.
- La falta de tiempo para trabajar todos los tipos de ejercicios de forma exhaustiva.
- La actitud negativa de muchos profesores hacia el uso de materiales auténticos por su incrementado grado de dificultad.
- La corrección puede llevar bastante tiempo, sobre todo si hay desacuerdo entre los estudiantes.
- El riesgo constante y la agudeza en la toma de decisiones que estas actividades entrañan, por lo que para una persona indecisa pueden resultar complicadas incluso tras mucha práctica.
- La timidez y una actitud retraída pueden provocar bloqueos mentales incluso en los estudiantes más aventajados en la lengua extranjera (Nolan, 2005: 8).
- Necesidades de que los alumnos sean creativos/as.

3.5.5. Caracterización de los ejercicios

3.5.5.1. El principio de autenticidad

El uso de materiales pedagógicos auténticos ha suscitado una gran controversia entre los investigadores durante años. Por una parte, están aquellos que incluyen dentro de su repertorio de ejercicios textos genuinos y no adaptados a un determinado nivel. Por otra parte, están aquellos que defienden que el uso de textos genuinos no es la solución más óptima, ya que dejan de ser auténticos en el momento en que se utilizan con fines pedagógicos. Otros autores, sin embargo, defienden la necesidad de combinar ambos.

If students are exposed only to scripted material, they will learn an impoverished version of the language, and will find it hard to come to terms with genuine discourse when they are exposed to it. If they are exposed only to authentic material, however, they are unlikely (in the time available for the average language course) to meet all the high-frequency items they need to learn. (Swan, 1985b: 85).

Otros autores como Dudley-Evans y Jo St. John (1998: 27-28) defienden que el debate no debe centrarse en el uso de textos auténticos o no, sino en la forma en que éstos se explotan. Bajo nuestro punto de vista, el planteamiento de estos dos últimos autores es el que mejor refleja lo que nosotros entendemos por autenticidad. En la formación de intérpretes los textos deben reflejar un realismo profesional y será el docente quien recree este realismo (Vanhecke y Lobato, 2009: 109). Debido a la necesidad eminente de que el estudiantado de Traducción e Interpretación entienda la lengua tal cual es utilizada en textos reales, es aconsejable que, en la medida de lo posible, los materiales sean auténticos. Esto se debe a la especificidad de los textos de las conferencias. Un ejemplo muy claro lo encontramos en los discursos estadounidenses, en los cuales es tradicional (por no decir obligatorio) empezar con una broma (Bowen y Bowen, 1984: 8). Esta característica no suele encontrarse en otro tipo de discursos y es una realidad a la que ha de enfrentarse un intérprete. Por lo tanto, es imprescindible que los textos y las actividades sean lo más realistas posibles y que estas segundas motiven la actividad lingüística (Buck, 1997: 70). Será el docente quien decida cómo explotar los materiales para que los estudiantes puedan beneficiarse lo máximo posible. Consideramos que este último principio es de suma importancia porque una implementación no apropiada de la actividad podría restar valor pedagógico a cualquier texto auténtico.

Uno de los mayores problemas que ha existido hasta la actualidad en CO es la falta de delimitación entre un lenguaje oral y escrito, lo cual no siempre permite percibir la lengua tal y como se utiliza habitualmente.

All too often, to this day, the listening that learners are exposed to in their listening classes is written English that has been recorded. Such material fails to demonstrate many of the features that characterize the spoken language and sets it off from the written language. (Mendelsohn, 2006: 76).

La mayoría de estudiosos y estudiosas coincide en que el discurso oral auténtico, y más concretamente en inglés, presenta las siguientes características:

- Un ritmo de oratoria natural que incluye fenómenos fonológicos, pausas y entonación propios.
- Uso de procedimientos de reducción, asimilación, elisión y elementos paratácticos organizativos.
- Empleo de un vocabulario cotidiano, haciendo uso de coloquialismos, argot recurrente y expresiones estereotipadas.
- Uso de mecanismos de redundancia: repetición, reafirmación, redefinición y paráfrasis.
- Textos fragmentados: falsos comienzos, unidades gramaticales incompletas, autocorrecciones, dudas, rellenos (*fillers*), etc.
- Estructuras recurrentes que dan al orador cierto tiempo para meditar aquello que quiere decir (Ex: The kids performing in this play - they are very good).
- *Input* proveniente de dos canales sensoriales diferentes: el auditivo y el visual. Por lo tanto, el uso de gestos, la comunicación no verbal y los mecanismos paralingüísticos son vitales. De hecho, son estos mecanismos, junto con el uso de la deixis y los elementos prosódicos, los que dan cohesión al discurso (Horowitz y Samuels, 1987: 7).
- Las ideas suelen expresarse en breves unidades lingüísticas mediante una sintaxis más simple que en el modo escrito. Las frases suelen unirse mediante conjunciones coordinativas (*and, or, but, etc.*) y suelen hacer un uso más restringido de las cláusulas relativas.
- Se trata de discursos orientados hacia un oyente en vivo con solo una oportunidad de comprensión del mensaje. Además, suelen ser imprecisos y contienen una gran carga emocional.
- El inglés oral presenta unas características de pronunciación propias cuando la producción es a una velocidad rápida (Mendelsohn, 1994: 17).
- La recepción del *feedback* es inmediata.

Estas características, pese a ser bastante representativas de la lengua oral, no siempre se dan en los discursos. Su uso está condicionado al grado de oralidad según la situación comunicativa (Buck, 2001: 11). Ahora bien, los ejercicios de CO con fines pedagógicos no suelen adoptar casi ninguna de estas características, sino un tipo de lengua que los propios anglohablantes tachan de *bookish*. Tampoco suelen reflejar el

acento prosódico que caracteriza el inglés como lengua oral. Éstas son algunas de las principales razones por las que los estudiantes tienen serias dificultades para entender a los hablantes nativos. De todas estas características, la que puede darse con menor frecuencia en nuestro caso es la de «empleo de un vocabulario cotidiano» por abordar la gran mayoría de conferencias temáticas especializadas. No obstante, como hemos podido comprobar, algunas de las modalidades de interpretación, como la interpretación bilateral o semiconsecutiva, suelen reservarse para temas más generales en los que sí es necesario que el intérprete esté familiarizado con un vocabulario más cotidiano.

Todos estos aspectos han de ser mínimamente incluidos a lo largo del aprendizaje de la CO, por lo que deben contemplarse en los ejercicios. Sin embargo, no hay que perder de vista que en las modalidades de interpretación de conferencias se parte de textos escritos para ser orales, por lo que estas particularidades propias del ámbito oral quedan supeditadas a un lenguaje más elaborado, preparado y formal. Se trata de textos híbridos que adoptan características tanto de la modalidad escrita como oral. Son más bien discursos relativos al ámbito académico, los cuales se centran en el contenido y se basan, en cierta medida, en un tipo de discurso escrito (Mendelsohn, 1994: 16).

Las características del lenguaje oral presentadas derivan directamente del plano lingüístico. Sin embargo, el intérprete también tendrá que hacer frente a una serie de factores externos que pueden desviar su atención, a saber, posibles manías del orador, las condiciones meteorológicas (si la conferencia es al aire libre), presiones laborales o temporales, ruidos, una acústica deficiente, la temperatura, posibles interrupciones, etc. Todas estas características también incidirán en la calidad de la interpretación, aunque, por razones obvias, no todas pueden recrearse fácilmente en el aula.

La información visual también es de suma importancia, ya que puede reforzar, reemplazar o, incluso, contradecir el mensaje que se transmite. La información visual se incluye dentro de lo que conocemos como «co-texto» y puede ser de naturaleza exofórica o kinésica. Ambas aluden a la realidad extralingüística aunque de manera diferente.

Exophoric signals, such as a speaker holding up a photograph or writing some words on the blackboard, typically serve as references for the spoken text and are critical for text interpretation. Exophoric signals are particularly crucial in situations of high information flow, such as scientific documentaries, and academic lectures. Kinesic

signals are the body movements, including eye and head movements, the speaker makes while delivering the text. (Rost, 2002: 37).

La información visual tampoco será fácil emularla en el aula, aunque mediante el uso de materiales audiovisuales sí que será posible recrear estas realidades no lingüísticas.

Gracias al uso de materiales auténticos, conseguimos que los estudiantes se involucren en diferentes experiencias culturales (Peterson y Coltrane, 2003), las cuales pueden resultar muy positivas incluso si el nivel de los estudiantes no es excesivamente alto porque permite extraer significados a partir de sonidos cuando la lengua producida supera el nivel lingüístico del estudiante (Field, 1998: 115). Además, un estudio reciente realizado en la universidad de Hong Kong, en el que se contó con una gran participación de estudiantes de Traducción, pone de manifiesto que el hecho de trabajar con materiales auténticos potencia la autopercepción que el estudiantado tiene sobre su nivel de lengua extranjera. Cuanto más acceso tengan los estudiantes a materiales auténticos, más amplia consideran su competencia en la lengua (Yan *et al.*, 2010), por lo que su uso puede ser muy beneficioso. No obstante, no hay que olvidar que la manera de trabajar los textos estará por encima de cualquier tipo de material. El desarrollo de las actividades debe ser fiel a la realidad profesional. Por otra parte, es importante destacar que no siempre resulta sencillo encontrar textos de conferencias reales y, cuando se encuentran, muchos de ellos presentan un altísimo grado de especialización, por lo que no todos son apropiados. Esto crea la necesidad de elaborar materiales pedagógicos, bien propios o adaptados, que se ajusten a las características que hemos expuesto.

3.5.5.2. El principio de automaticidad

La automaticidad, basada en la CO, podría definirse como la habilidad de procesar de manera mecánica y sin esfuerzo en tiempo real los mensajes que se perciben por el medio auditivo. Se trata, pues, de una definición de lógica aplastante, pero de difícil aplicación. En nuestro caso, esta dificultad tiene su origen en el hecho de que la comprensión parte de una lengua extranjera sobre la cual los estudiantes no poseen hábitos lingüísticos y, en caso de poseerlos, éstos no suelen equipararse a aquellos de la lengua materna. Es por esto que los aprendices «quedan atrapados en este primer nivel

(automático) de procesamiento de la L2, de modo que todos los subprocessos que dependen de este reconocimiento primario — reconocimiento de palabras, oraciones, discurso — quedan bloqueados» (Blasco, 2007: 63). Los estudiantes han de ser capaces de poder sobrepasar esta barrera para que la comprensión no disminuya ante una fase que requiera un alto nivel de procesamiento.

Teniendo en cuenta estas características, la aplicación del principio de automaticidad lo entendemos en un doble sentido. Por una parte, la práctica de la propia actividad de comprensión y, por otra, la correlación y el equilibrio entre los diferentes componentes propios de la CO. En la primera, tal y como hemos explicado anteriormente en el modelo de esfuerzos de Gile (1995), debe haber un nivel de procesamiento equiparable entre la escucha y análisis del mensaje, la MPC, la producción y la coordinación de todas estas. En la segunda, se trata de coordinar los componentes propios de la lengua oral para construir el mensaje encriptado.

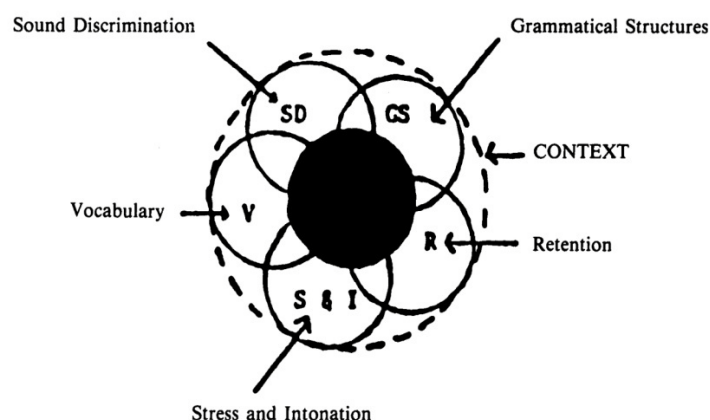


Fig. 3.7. Componentes de la comprensión oral (Wipf, 1984)

El punto negro central representa el grado de comprensión. A su alrededor este autor presenta solapados los distintos componentes que integran la CO y, finalmente, un nivel superior denominado «contexto», el cual queda representado por un círculo discontinuo que integra todos los componentes. Cuanto más grande sea el círculo negro, mayor será la comprensión. Ahora bien, este círculo negro representa una realidad ilusoria, ya que suele ser más bien imperfecto. Dicha imperfección dependerá del nivel de lengua y el grado de exposición a la misma. Para salvar esta desnivelación inevitable, los aprendices deberán hacer uso de la competencia estratégica, la cual solo puede adquirirse mediante una práctica continuada y afín a los objetivos que se persigan. Por

razones como ésta es justo decir que es una de las competencias necesarias en el desarrollo de la CO (Usó Juan y Martínez Flor, 2006: 39).

Los ejercicios deben necesariamente desarrollar mecanismos de automaticidad entre los esfuerzos cognitivos y procedimentales propios de la actividad. Los alumnos deben encontrar un equilibrio entre ambas exigencias para que, como hemos comprobado anteriormente, no llegue a haber una sobrecarga en la capacidad cognitiva que dificulte, o incluso impida, el desarrollo de la actividad. El tipo de automaticidad que la interpretación requiere no puede desarrollarse mediante ejercicios de CO tradicionales, ya que las exigencias cognitivas son menores y de diferente naturaleza. Es éste, pues, otro punto a favor en el desarrollo de una tipología de ejercicios propia con unos objetivos claros y definidos que fomente la CO para la interpretación profesional.

3.5.5.3. Procesos psicológicos: los modos *bottom-up* y *top-down*

La comprensión de un mensaje en una lengua, más concretamente en una lengua extranjera, viene determinada en gran medida por:

- El conocimiento que se posea de esa lengua.
- El conocimiento extralingüístico, tanto preexistente como contextual.
- La situación comunicativa.

Los términos *bottom-up* y *top-down* son de uso frecuente en las áreas lingüísticas de comprensión oral y escrita. Saville-Troike (2006: 155) establece el siguiente esquema para distinguir y referirse a estas dos formas de procesamiento.

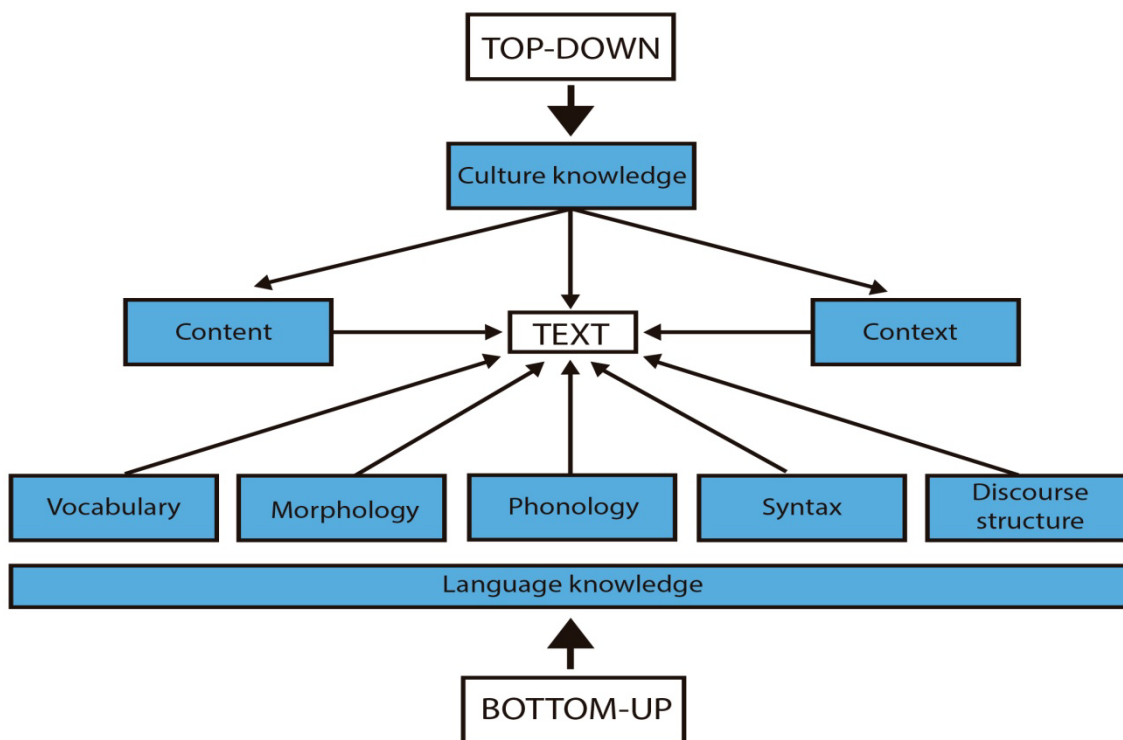


Fig. 3.8. El procesamiento *top-down* y *bottom-up*. (Saville-Troike, 2006)

El procesamiento *bottom-up* parte del conocimiento de la lengua que el receptor posee. Este conocimiento previo es el que hace posible que una persona pueda entender los mensajes producidos en una determinada lengua. Como puede observarse en el esquema, esta autora habla de cinco competencias que serán la base de esta comprensión:

- Un **conocimiento del vocabulario**, necesario para reconocer palabras y entender su significado.
- Un **conocimiento morfológico**, tanto para interpretar elementos léxicos complejos como para percibir información gramatical derivada de las inflexiones.
- Un **conocimiento fonológico** para reconocer las palabras de forma oral, segmentar el discurso en unidades gramaticales y relacionar los símbolos escritos con su forma oral.
- Un **conocimiento sintáctico** para reconocer cómo las palabras se relacionan unas con otras y cómo se constituyen como frases y cláusulas.
- Un **conocimiento discursivo**, necesario para interpretar segmentos de la lengua estructuralmente más complejos que las oraciones simples.

Así pues, puede afirmarse que el receptor presta atención a todos y cada uno de los detalles de la lengua, los cuales vienen codificados a través del *input* (Morley, 2001: 74).

El procesamiento *top-down*, a diferencia del anterior, permite al usuario comprender mensajes mediante una serie de recursos desligados de la parte puramente lingüística:

- El **contenido**, es decir, el conocimiento que el usuario posee sobre un determinado tema en el momento de la comunicación. Así pues, por ejemplo, un médico español con un nivel intermedio de inglés entenderá, con casi toda probabilidad, un discurso técnico de anatomía humana en lengua inglesa, ya que su conocimiento sobre el tema, el cual ha adquirido mediante su L1, hará de *scaffold* en el proceso comunicativo, es decir, suplirá las lagunas lingüísticas que éste tenga en la comprensión de determinadas palabras y estructuras gramaticales (Saville-Troike, 2006: 154).
- El **contexto**, es decir, la información que se extrae del texto, bien sea oral o escrito, y de la situación comunicativa. A raíz de esta información también podemos inferir la actitud y las intenciones del hablante, así como predecir el contenido y la estructura del discurso.
- La **cultura**, la cual tiene en cuenta el entorno social en que ese acto de comunicación tiene lugar. Este conocimiento se da por sentado en la mayoría de casos. Por esta razón, tal y como ya hemos explicado en la sección de análisis curricular de esta tesis, la necesidad de ligar la lengua a la cultura es imperante, y más si el objetivo de la enseñanza es la formación de traductores e intérpretes.

El procesamiento *bottom-up* implica un tipo de escucha activa. En el caso de la CO con fines interpretativos, el alumno debería ser capaz de estructurar el discurso de forma coherente y utilizar un registro adecuado a la situación comunicativa en la reexpresión del mensaje. Se trata de un procesamiento que se inicia una vez producido el discurso original, por lo que el oyente ya cuenta con cierta información, tanto lingüística como paralingüística, que determina la producción del mensaje en la lengua meta. Sin embargo, en el procesamiento *top-bottom* ocurre justo el fenómeno contrario. Este tipo de procesamiento tiene que ver mucho más con la información o el mensaje que se quiere transmitir. Aquí es donde la fase de documentación adquiere una

importancia capital. Por esta razón, hemos considerado necesario incluir esta competencia dentro de los objetivos de las asignaturas de lengua. En numerosas ocasiones los discursos versan sobre temas científicos y técnicos de los cuales el o la estudiante no tiene por qué poseer conocimientos. Gracias a un proceso de documentación previo podemos anticiparnos al orador en aquello que va a decir y vislumbrar las verdaderas intenciones comunicativas que se esconden tras las palabras. Por esta razón, en esta modalidad de procesamiento incluimos la anticipación⁶, aspecto básico que necesariamente debe fomentarse en la práctica de la interpretación.

A nuestro entender, ambas modalidades son complementarias. Un proceso de CO efectivo implica la integración de tantos recursos *top-down* y *bottom-up* como sea posible (Lynch, 2006). Un mal procesamiento en el modo *top-down* implica la inactivación del modo *bottom-up*. No se puede estructurar un discurso si no se ha comprendido previamente. Ello requiere una comprensión íntegra del mismo y una aplicación por parte de los estudiantes de estrategias propias de CO a nivel discursivo, ya que, de lo contrario:

Weaker second language learners worry about not understanding each word of the input. They focus their attention at word level and this occupies much working memory capacity, preventing them from building the words into higher-level meaning. (Field, 2004: 364-365).

Wilcox (2001: 97-98), en un estudio sobre el desarrollo de habilidades y estrategias para incrementar la competencia de la CO en niveles básicos, intermedios y avanzados, sostiene que en el procesamiento *bottom-up* de un nivel avanzado el estudiante debe ser capaz de:

- Utilizar el énfasis de las frases y la entonación para identificar información importante para la toma de notas.
- Reconocer contracciones, formas reducidas, así como otras características del inglés oral que difieran con el escrito.
- Ser consciente de los errores comunes que deben ser reinterpretados o ignorados.
- Tener muy presente los conectores y marcadores textuales que dan forma al discurso.

⁶ Aplicado a la interpretación, la anticipación podría definirse como «the interpreter's mental generation of (parts of) assumptions that correspond to those that have not yet been expressed by the speaker» (Vandepitte, 2001: 329).

- Ser consciente de los marcadores léxicos y suprasegmentales.
- Identificar información concreta.

Por otra parte, en el procesamiento *top-down* en niveles avanzados el estudiante será capaz de:

- Utilizar su propio conocimiento temático para predecir el contenido del texto.
- Utilizar la introducción de un discurso para predecir su dirección.
- Encontrar la idea principal de los segmentos del discurso.
- Utilizar la transcripción del discurso para predecir el contenido de la siguiente sección.
- Reconocer el punto de vista.

3.5.5.4. Las tres fases de las actividades de comprensión oral

Una de las principales aportaciones de la investigación en estrategias de CO ha sido la división de los ejercicios en tres fases diferentes: actividades de *pre-listening*, *while-listening* y *post-listening*.

Las actividades de *pre-listening* dentro de esta formación deben tener como objetivo preparar al alumno para el proceso de CO mediante la activación tanto de un conocimiento individual, como, por ejemplo, determinados aspectos lingüísticos o culturales, como un conocimiento general, es decir, un conocimiento enciclopédico. Estas actividades pueden adquirir la forma de una pequeña discusión en la que los estudiantes expresen su opinión acerca del tema que se trate, ejercicios para trabajar el vocabulario, la lectura de un texto escrito de temática similar, etc. Se trata de que los estudiantes entren en sintonía con aquello que van a escuchar (Underwood, 1989: 30). Según Wilson (2008: 64), un estudiante debería recibir información sobre: (a) la voz del orador y su manera de hablar; (b) la duración del texto; (c) audiencia a la que se dirige el discurso y su papel; (d) relación entre el orador y el oyente; (e) función del texto (informar, entretener, etc.); (f) información sobre el tema; (g) vocabulario especializado y (h) lo que se espera de ellos. De esta forma, se focaliza la atención en los aspectos propios de cada texto.

En nuestro caso, un punto clave debe ser la preparación del vocabulario como paso previo a la fase de comprensión. Para llegar a la comprensión profunda de un texto

oral, es necesario haber interiorizado el vocabulario previamente, con una semana o varios días de antelación mínimamente. Rara vez un estudiante interioriza de forma inmediata una palabra que lee o escucha por primera vez. Más bien, necesitará oírla o leerla en repetidas ocasiones para que ésta llegue a formar parte de su lexicón mental. Esto implica la automatización del proceso.

When second-language learners learn some new element of a language, at first they have to pay conscious attention and think about it; that takes time, and their use of it is slow. But as the new element becomes more familiar, they process it faster, with less thought, until eventually the processing of that element becomes completely automatic. (Buck, 2001: 7).

Se trata, pues, de pasar de unos procesos cognitivos controlados, los cuales requieren mucha atención, a unos procesos automáticos, los cuales no requieren control ni una atención consciente. Para ello el estudiante, además de trabajar el vocabulario en clase, también deberá estudiarlo por cuenta propia e interiorizarlo. Esto hará que la complejidad de los ejercicios de CO y el estrés derivado de los mismos disminuya. Además, esta manera de trabajar el vocabulario parte de la base de que el ritmo de aprendizaje entre los estudiantes varía. Mientras que un alumno puede necesitar encontrarse con una palabra en cuatro ocasiones para adquirirla, otro puede necesitar unas diez.

Los beneficios de trabajar el vocabulario con una antelación suficiente a la actividad de CO han sido corroborados en un estudio empírico realizado por Chang (2007), en el que se contó con un total de 117 estudiantes universitarios taiwaneses. El objetivo de este estudio era examinar cómo tres formas diferentes de preparar el vocabulario afectaban a la confianza de los participantes y a las estrategias que éstos ponían en uso durante la propia actividad. Tras determinar mediante el TOEIC⁷ que los estudiantes tenían un nivel de inglés homogéneo, éstos fueron ubicados en tres grupos experimentales diferentes (grupos A-B-C). Al grupo A se le dio una lista de vocabulario una semana antes de la prueba, al grupo B un día antes y al grupo C en clase, 30 minutos antes del ejercicio. Durante sus respectivos intervalos temporales, los estudiantes estudiaron el vocabulario a consciencia para realizar un test de vocabulario y el ejercicio de CO. Este ejercicio consistía en escuchar una historia corta de 793

⁷ *Test of English for International Communication*. Se trata de un examen que mide las capacidades y competencia de trabajadores en lengua inglesa en su entorno laboral.

palabras de uso no popular, por lo que resultaba improbable que los participantes la conocieran. La comprensión, así pues, dependería de una buena preparación del vocabulario. Los resultados del estudio muestran que cuanto mayor es el tiempo de preparación del vocabulario, mayor es el rendimiento. El grupo A obtuvo un 59% de respuestas correctas, el grupo B un 56% y el grupo C un 54%. Además, en un test de vocabulario que los sujetos tuvieron que completar tras la prueba de CO, el grupo A obtuvo un 76%, frente a un 65% para el grupo B y un 63% para el grupo C.

A estos resultados hay que sumar que gran parte de los participantes admitieron que estudiar el vocabulario con antelación les había resultado muy útil a la hora de comprender la lengua extranjera y que muchos de ellos incluso pudieron predecir posibles giros en el discurso. Esta manera de trabajar el vocabulario es sin duda alguna una buena estrategia para adquirir la lengua y preparar las actividades de CO. En la CO para la interpretación el éxito viene determinado en gran parte por la preparación léxica y temática. El intérprete ha de dominar todos los aspectos del acto comunicativo para poder centrarse en el proceso de traducción y no en una recuperación lenta e inefectiva de información y elementos léxicos.

Otro estudio realizado por Berne (1995) con estudiantes universitarios de español como L2 sobre la efectividad de diferentes actividades de *pre-listening* concluye que revisar las preguntas de comprensión es incluso más efectivo que la revisión del vocabulario inmediatamente antes de la propia actividad. Esto pone de relieve que aprender el vocabulario justo antes de la actividad y de forma pasiva puede incluso dificultar la comprensión del mensaje. Por esta razón, en nuestro caso nos decantamos por un estudio del vocabulario que no sea inmediatamente anterior a la propia actividad de comprensión.

El conocimiento enciclopédico también debe ocupar un espacio vital en esta fase. En la interpretación de conferencias suelen abordarse temas especializados y la mediación lingüística tiene como objetivo la comunicación entre expertos que no comparten la misma lengua. Las clases de lengua deberían reflejar esta realidad a través de textos semiespecializados. Como ya hemos indicado, consideramos que aquellos discursos con un alto grado de especialidad deberían ser más bien materia de la clase de interpretación. Esto se debe a que, en ocasiones, incluso cuando existe una fase previa

de documentación exhaustiva, resulta complicado entender los discursos por presentar éstos una amplia complejidad técnica.

Esta necesidad de documentación todavía resulta más eminente cuando los receptores del discurso son hablantes no nativos, como es el caso de la mayoría de estudiantes de Traducción e Interpretación. Los resultados del estudio de Tyler (2001), en el que se compararon los efectos del conocimiento temático en el caso de la CO en hablantes nativos y no nativos, reveló que dicho conocimiento beneficiaba enormemente a los hablantes no nativos a la hora de comprender el discurso. Estas diferencias se deben a la capacidad de procesamiento de la memoria de trabajo. El nivel de procesamiento es mayor en ambos casos cuando no hay un conocimiento temático, aunque en el caso de los hablantes nativos, la diferencia no es tan pronunciada. El grado de comprensión entre hablantes nativos y no nativos es similar cuando estos segundos poseen un conocimiento enciclopédico, pero muy dispar cuando hay un desconocimiento temático. Sin este conocimiento el estudiante depende únicamente del *input* lingüístico para comprender el mensaje. El conocimiento temático libera capacidad de procesamiento lingüístico, la cual, por razones obvias, es más limitada en el caso de los hablantes no nativos. No obstante, enfatizamos que esta dificultad de comprensión suele darse en el caso de discursos especializados o semiespecializados, pero no en temas generales o situaciones cotidianas y familiares para el oyente.

En segundo lugar encontramos las actividades de *while-listening*, las cuales incluyen todo tipo de ejercicios que se realicen durante el tiempo que se escucha un discurso. El fin de estos ejercicios es el desarrollo de habilidades en CO. En esta tesis hemos presentado, por una parte, los ejercicios más características de esta fase dentro de la enseñanza general de inglés y, por otra, hemos sugerido una tipología más afín para el desarrollo de la CO en futuros intérpretes.

Una vez realizados los ejercicios de comprensión puede pasarse a una tercera fase denominada *post-listening*, la cual sirve para profundizar en el tema o en aspectos lingüísticos y/o culturales. También puede servir para analizar la actitud del orador, aspectos semióticos del texto, el grado de formalidad del discurso, etc. Es conveniente que estos ejercicios impliquen el uso de la lengua oral, es decir, que permitan producir *output*. Los debates y las opiniones suelen ser muy recurrentes. De esta forma también se fomenta el espíritu crítico.

3.5.6. Los ejercicios de comprensión oral para la interpretación

Un punto que consideramos esencial en la elaboración de materiales didácticos es la que se conoce en inglés con el nombre de *passage dependency*, es decir, la necesidad de que la comprensión provenga directamente del *input* y no de otros medios. Carecería de sentido que los alumnos hubieran de reexpresar el contenido de un texto del cual poseyeran amplios conocimientos documentales, ya que para poder hacerlo no necesitarían comprender plenamente el mensaje oral.

As test-developers, we should never underestimate the resourcefulness of test-takers in finding ways to compensate for a lack of comprehension. It is often difficult to ensure that our tasks are passage dependent, and that they provide clear evidence that the meaning has been processed. (Buck, 2001: 127).

El hecho de que el contenido semántico se exprese de forma diferente es la única manera de asegurar que existe comprensión. En nuestro caso, este hecho todavía cobra más importancia al tratarse de ejercicios de reexpresión.

No hay que olvidar que estos ejercicios deben preparar al alumno en CO tanto para la interpretación de conferencias como para la interpretación bilateral o de enlace, ya que ello determinará el diseño de las actividades. En el caso de la interpretación de conferencias, el intérprete se enfrenta a discursos que los propios oradores ya han escrito con anterioridad. Generalmente, se trata de textos elaborados que son fruto de un trabajo exhaustivo. La comunicación es de naturaleza no colaborativa, sobre todo en la modalidad de simultánea, ya que el intérprete recibe el mensaje a través de los auriculares y suele estar al final de la sala. En la modalidad consecutiva sí que existe la posibilidad de pedir alguna aclaración puntual al orador, aunque preferentemente solo en casos de extrema necesidad.

En la interpretación de enlace la situación es totalmente opuesta. El discurso suele ser espontáneo y no suele adaptarse a criterios de organización y planificación. Al entablar un diálogo con dos códigos lingüísticos diferentes y estar el intérprete en medio de ambos, esta modalidad sí que admite clarificaciones por parte de los oradores.

3.5.6.1. Ejemplos de ejercicios

Los textos siempre deben ir acompañados de ejercicios de *pre-listening* y *post-listening*, aunque debe ser el propio docente quien decida qué ejercicios pueden resultar más útiles para sus alumnos según su nivel o necesidades. Cualquier ejercicio puede ser útil siempre y cuando sirva para desarrollar competencias en el estudiantado como traductores e intérpretes. No obstante, en los ejercicios que proponemos en esta tesis sí que consideramos necesario incluir:

- (a) El contexto (bien sea real o imaginario) en el que se desarrolla la actividad comunicativa.
- (b) Cómo se desarrollará la actividad.
- (c) Una serie de consejos que ayuden a afrontar la actividad con éxito.

Los textos presentados pueden utilizarse tanto para un nivel B2 como C1, según criterio del profesor.

Dicho esto, pasamos a presentar nuestra propuesta de actividades.

3.5.6.1.1. Dictado a velocidad rápida

CONTEXT
An investigative reporter is interested in writing an article about cannabis and teenage addiction. He has been given a video which might be very useful to him. Despite having learned the basics in English, he needs the help of an expert. He would like to know the content of the video. The article has to be handed in tomorrow, so he needs a rough translation on the spot.
DEVELOPMENT OF THE ACTIVITY
Listen to a woman talking about the use of cannabis in teenagers. Write a short paragraph in English with the basic information that should be conveyed.
TIPS
The key to success in interpretation is to deverbalize the text and simplify the content in your mind. In this exercise, you are not required to translate anything. You just have to understand the message and decide which data are more important. During the speech, use your memory to recall the information and jot down only the words that you think will help you activate your memory. Think of the text as the news on TV. A lot of information is said in a very short time, but take into consideration that you only need to know the basic information.

A new epidemic in our country

Ladies and gentleman:

It is with great sadness that I stand here to denounce an epidemic that is affecting our society and that needs to be eradicated. According to a report published recently, heavy cannabis users make up the vast majority of new patients with serious mental illnesses such as psychiatric disorder, schizophrenia or similar mental breakdowns. The findings will pile pressure on Mr. Cameron to tie his party to a pledge to reclassify cannabis as a dangerous drug after downgrading the seriousness of cannabis from Class B to Class C. This means that police officers no longer regularly arrest adults found with the drug, and critics say it has encouraged young people to believe that cannabis is no longer officially regarded as dangerous. The most preoccupying aspect of all this is that the report said 1.75 million Britons are thought to use cannabis each month, and that more than a quarter of 14 and 15-year-olds have used it. It is undeniable that the time for action is now and that the longer this lasts, the worse the consequences will be.

Source: Adapted from *The Daily Mail*

3.5.6.1.2. Dictado con pausas y paráfrasis

CONTEXT
Through his new project, Derek Sivers wants to lessen the burdens (and boredom) of creative people. An expression that would define this speech would be: “there’s a flip side to everything”. In two minutes, the speaker shows this is true taking culture as an example. He describes cultural aspects which might be quite surprising for most people. He is American and speaks quite fast. Notwithstanding this, all of the four extracts include examples and the first and second ones are quite similar in content. The vocabulary is general, as the speech is addressed to people of different ages.
DEVELOPMENT OF THE ACTIVITY
Listen to a speaker talking about cultural aspects to boost creativity. After each extract, comment on the examples he offers to do this.
TIPS
The content in this speech is quite easy to remember. You just have to listen carefully to the information presented and visualize the situation. Do not think about anything else. Focus all your attention on the message. Close your eyes if that helps.

Jaded by culture?

Passage 1

So, imagine you're standing on a street anywhere in America and a Japanese man comes up to you and says,

"Excuse me, what is the name of this block?"

And you say, "I'm sorry, well, this is Oak Street, that's Elm Street. This is 26th, that's 27th."

He says, "OK, but what is the name of that block?"

You say, "Well, blocks don't have names. Streets have names; blocks are just the unnamed spaces in between streets."

He leaves, a little confused and disappointed.

Passage 2

So, now imagine you're standing on a street, anywhere in Japan, you turn to a person next to you and say,

"Excuse me, what is the name of this street?"

They say, "Oh, well that's Block 17 and this is Block 16."

And you say, "OK, but what is the name of this street?"

And they say, "Well, streets don't have names. Blocks have names. Just look at Google Maps here. There's Block 14, 15, 16, 17, 18, 19. All of these blocks have names, and the streets are just the unnamed spaces in between the blocks.

And you say then, "OK, then how do you know your home address?"

He said, "Well, easy, this is District Eight. There's Block 17, house number one."

You say, "OK, but walking around the neighborhood, I noticed that the house numbers don't go in order."

He says, "Of course they do. They go in the order in which they were built. The first house ever built on a block is house number one. The second house ever built is house number two. Third is house number three. It's easy. It's obvious."

Passage 3

So, I love that sometimes we need to go to the opposite side of the world to realize assumptions we didn't even know we had, and realize that the opposite of them may also be true.

So, for example, there are doctors in China who believe that it's their job to keep you

healthy. So, any month you are healthy you pay them, and when you're sick you don't have to pay them because they failed at their job. They get rich when you're healthy, not sick. (Applause).

Passage 4

In most music, we think of the "one" as the downbeat, the beginning of the musical phrase: one, two, three, four. But in West African music, the "one" is thought of as the end of the phrase, like the period at the end of a sentence. So, you can hear it not just in the phrasing, but the way they count off their music: two, three, four, one.

And this map is also accurate. (Laughter)

There's a saying that whatever true thing you can say about India, the opposite is also true. So, let's never forget, whether at TED, or anywhere else, that whatever brilliant ideas you have or hear, that the opposite may also be true. Domo arigato gozaimashita.

Source: www.ted.com

3.5.6.1.3. Dictado cloze

CONTEXT
You are going to hear part of a conference on Medicine. The man speaking is a British doctor presenting a new technology they have developed. The main objective is to persuade hospitals and health centers to purchase the device. The text lasts around 3:30 minutes. The doctor speaks quite fast, although his accent is quite clear.
DEVELOPMENT OF THE ACTIVITY
Fill in the gaps as you listen to a doctor speaking about a major breakthrough in Medicine.
TIPS
The speech is addressed to experts in Medicine. As such, some technical words are to be included in the text. Read as much as you can about heart surgery and revise the vocabulary learned throughout the unit. Some of the words are repeated throughout the text in different gaps. This means you have more opportunities to understand them, especially the most technical terms.

Artificial heart that you wear on your leg (words to be left out in bold)

When someone has a heart attack, doctors can face a race against time to save their patient, but may risk causing the already weak heart to fail completely through intervention.

Every year, about **275,000** people in the UK suffer a heart attack, and patients often have serious **blockages** in several **coronary arteries**. Their heart may also be enlarged

and its ability to pump the oxygenated blood that the body's vital organs need to survive may be dramatically reduced. In some cases, the normal practice of removing the **blockages** may be too dangerous because of the **enfeebled** condition of the heart.

Enter the latest medical innovation: a pump that takes over from the damaged heart within minutes and can **circulate** blood up to a week, allowing time to begin long-term treatment safely.

For the past **50** years, cardiologists have used a balloon pump that is inflated and then deflated to push blood into the **coronary arteries**. But it reduced the heart's work by only about **15** per cent and some patients died soon after receiving treatment. Research shows the new technology can take over about **85** per cent of the heart's pumping needs for several hours, or more than a week in some cases. The **thigh-mounted** pump pulls oxygenated blood from the left **atrium** of the heart, carrying it around the body and back to the heart. This pump is controlled by a computer, which makes sure the delicate process runs **smoothly**.

The third — and key — part of the system is a set of tubes, or **cannulae**, which connect the leg-pump with the heart. After a heart attack, the **cannulae** can be **snaked** into the heart through two openings made in the **groin**. From there, one tube is fed through a **blood vessel** to the left **atrium** of the heart, as the left is the side most commonly affected by a heart attack. The second **pipe** is used to return the blood to the patient's arteries. Once the **cannulae** are in place, the **centrifugal** pump starts sending blood at the rate of four litres per minute, reducing the demand on the heart's main pumping chamber, the left **ventricle**. The pump, operating at **7,500** revolutions a minute, is lubricated by a **saline solution** to which an **anticoagulant**, usually **heparin**, has been added.

The makers of the device, CardiacAssist Inc., say that as well as being useful for heart attack victims, it can also help patients who need to **undergo** major surgery, but whose hearts would be too frail without temporary support. For example, it allows doctors to carry out an **angioplasty** — unblocking the arteries — more safely in high-risk patients.

Dr Michael Whitehorne, consultant clinical **perfusion** scientist at King's College Hospital, London, says that it is something that can be put in straight away for three or four days, and that it will support the heart.

However, Dr Whitehorne warns that, in the immediate future at least, the Tandem-Heart will probably not be used unless it is **deemed** absolutely necessary, as it is expensive compared with conventional treatments.

Nevertheless, it is an important **breakthrough** in combating the biggest killer in the western world.

Dr Whitehorne also added that for **acute** heart attack victims who are at risk of not surviving **angioplasty** without any other support, these devices offer protection they would never otherwise have.

Source: adapted from *The Daily Mail*

Artificial heart that you wear on your leg (exercise to be handed out)

When someone has a heart attack, doctors can face a race against time to save their patient, but may risk causing the already weak heart to fail completely through intervention.

Every year, about _____ people in the UK suffer a heart attack, and patients often have serious _____ in several _____. Their heart may also be enlarged and its ability to pump the oxygenated blood that the body's vital organs need to survive may be dramatically reduced. In some cases, the normal practice of removing the _____ may be too dangerous because of the _____ condition of the heart.

Enter the latest medical innovation: a pump that takes over from the damaged heart within minutes and can _____ blood up to a week, allowing time to begin long-term treatment safely.

For the past _____ years, cardiologists have used a balloon pump that is inflated and then deflated to push blood into the _____. But it reduced the heart's work by only about _____ and some patients died soon after receiving treatment. Research shows the new technology can take over about _____ of the heart's pumping needs for several hours, or more than a week in some cases. The _____ pump pulls oxygenated blood from the left _____ of the heart, carrying it around the body and back to the heart. This pump is controlled by a computer, which makes sure the delicate process runs _____.

The third — and key — part of the system is a set of tubes, or _____, which connect the leg-pump with the heart. After a heart attack, the _____ can be _____ into the heart through two openings made in the _____.

From there, one tube is fed through a _____ to the left _____ of the heart, as the left is the side most commonly affected by a heart attack. The second _____ is used to return the blood to the patient's arteries. Once the _____ are in place, the _____ pump starts sending blood at the rate of four litres per minute, reducing the demand on the heart's main pumping chamber, the left _____. The pump, operating at _____ revolutions a minute, is lubricated by a _____ to which an _____, usually _____, has been added.

The makers of the device, CardiacAssist Inc., say that as well as being useful for heart attack victims, it can also help patients who need to _____ major surgery, but whose hearts would be too frail without temporary support. For example, it allows doctors to carry out an _____ — unblocking the arteries — more safely in high-risk patients.

Dr Michael Whitehorne, consultant clinical _____ scientist at King's College Hospital, London, says that it is something that can be put in straight away for three or four days, and that it would support the heart.

However, Dr Whitehorne warns that, in the immediate future at least, the Tandem-Heart will probably not be used unless it is _____ absolutely necessary, as it is expensive compared with conventional treatments.

Nevertheless, it is an important _____ in combating the biggest killer in the western world.

Dr Whitehorne also added that for _____ heart attack victims who are at risk of not surviving _____ without any other support, these devices offer protection they would never otherwise have.

Source: adapted from *The Daily Mail*

3.5.6.1.4. Dictado de identificación de errores

CONTEXT
A person who is doing a project on <i>The Da Vinci Code</i> by Dan Brown needs the transcription of a video that is vital for the project. Although he has found the transcript on the internet, it contains quite a few mistakes. Your job will be to revise the written text and correct any mistakes.
DEVELOPMENT OF THE ACTIVITY
Read the text carefully before doing the activity. Then, listen carefully and change all the words and phrases that are said in a different way.
TIPS
The speakers who read do not always stick to what they have written. Should that be the case, reproduce the message that you perceive orally, even if it is not included in the written text. This activity will help you part your attention between the oral and written input. On the other hand, you are bound to encounter lots of words related to Religion.

The da Vinci Code (words to be changed in bold)

A murder in the Louvre and clues in Da Vinci paintings lead to the discovery of a religious **mystery** protected by a religious society for **two thousand** years, which could shake the **foundations** of Christianity.

Jacques Saunière, **curator** of the Louvre, is **shot** in the Grand Gallery of the museum by Silas, a crazed albino **monk** of Opus Dei. He spent his dying moments leaving clues for his **cryptologist** granddaughter, Sophie Neveu, and for Robert Langdon, a Harvard **ymbologist**. Both of them decode the clues in order to preserve one of the greatest and most important truths in history. But Langdon, who is suspected of Saunière's murder, is on the run from the French police, **abetted** by Sophie, who is convinced of his innocence.

After escaping, Langdon and Sophie head for Teabing's **château**. Here, they contradict the idea of the Holy Grail. They state that it presents a coded **reference** for a secret collection of documents which **prove** that Mary Magdalene was married to Jesus and gave birth to his daughter, Sarah. But the truth is that the meaning of Jesus's life and teachings were **suppressed** and perverted by the Church in collaboration with the Roman emperor, Constantine.

In further research, the Gnostic gospels are the proof of this **marriage**. Christ loved her

more than anything and used to kiss her on her mouth. The rest of the disciples were offended by it. In another text, the Gospel of Mary Magdalene, Peter is angry that Jesus has confided more in her than in his **male** apostles.

The truth about Jesus and Mary Magdalene was known to the brotherhood of the Priory of Simon. Four figures of this **brotherhood** are the sole keepers of the secret. That is the reason why the Holy Grail was **a metaphor for** Mary Magdalene herself, **whose womb was the chalice for Jesus's child**.

Art also witnessed this secret. In The Last Supper, we learn through the eyes of Sophie that the figure of John the Evangelist, to the left of Jesus, is in fact Mary Magdalene.

On the other hand, we have the Mona Lisa. According to *The Da Vinci Code*, she is a **self-portrait** of Leonardo da Vinci, who apparently had homosexual tendencies.

Thousand of clues are hidden and Langdon and Sophie have to risk their **lives** to protect the secret that could change the history of Christianity.

The Da Vinci Code (words changed in bold)

A murder in the Louvre and clues in Da Vinci paintings lead to the discovery of a religious **enigma** protected by a religious society for **three hundred** years, which could shake the **history** of Christianity.

Jacques Saunière, **director** of the Louvre, is **shut** in the Grand Gallery of the museum by Silas, a crazed albino **spy** of Opus Dei. He spent his dying moments leaving clues for his **beloved** granddaughter, Sophie Neveu, and for Robert Langdon, a Harvard **scholar**. Both of them decode the clues in order to preserve one of the greatest and most important truths in history. But Langdon, who is suspected of Saunière's murder, is on the run from the French police, **helped** by Sophie, who is convinced of his innocence.

After escaping, Langdon and Sophie head for Teabing's **place**. Here, they contradict the idea of the Holy Grail. They state that it presents a coded **encryption** for a secret collection of documents which **proof** that Mary Magdalene was married to Jesus and gave birth to his daughter, Sarah. But the truth is that the meaning of Jesus's life and teachings were **hidden** and perverted by the Church in collaboration with the Roman emperor, Constantine.

In further research, the Gnostic gospels are the proof of this **love**. Christ loved her more than anything and used to kiss her on her mouth. The rest of the disciples were offended by it. In another text, the Gospel of Mary Magdalene, Peter is angry that Jesus has confided more in her than in his **mail** apostles.

The truth about Jesus and Mary Magdalene was known to the **society** of the Priory of Simon. Four figures of this **society** are the sole keepers of the secret. That is the reason why the Holy Grail was **an allegory of** Mary Magdalene herself, whose **pregnancy was to shape the history of Mankind**.

Art also witnessed this secret. In The Last Supper, we learn through the eyes of Sophie that the figure of John the Evangelist, to the left of Jesus, is in fact Mary Magdalene.

What is more, we have the Mona Lisa. According to *The Da Vinci Code*, she is a

reflection of Leonardo da Vinci, who apparently had homosexual tendencies. Thousand of clues are hidden and Langdon and Sophie have to risk their **lives** to protect the secret that could change the history of Christianity.

3.5.6.1.5. Dictado rompecabezas

CONTEXT
You work on a TV channel as an interpreter. The production department is interested in broadcasting a documentary about teen justice. They have received a video which contains vital information to be included. It is in English and they need the help of an expert. Unfortunately, the video is divided into different files and you need to put them in order.
DEVELOPMENT OF THE ACTIVITY
In groups, take turns to read aloud the extract that you are given. Each member of the group has a different one. Try to put them in order by recalling the information of each extract.
TIPS
Cooperation is a basic tenet in interpretation. Some knowledge of text typologies will surely help you carry out this activity. Also, cohesion and cohesive devices will be very useful.

Teen justice: LA students sit as jurors to hear real criminal cases

Passage 1

It may not be widely known that the Los Angeles Superior Court engages in community outreach, even in this era of economic problems and budget cuts. One of the most important and successful outreach programs is Teen Court, which is designed to let students sit as jurors to hear real criminal cases. The trials are presided over by Superior Court judges.

Passage 2

A probation officer selects cases involving minors who are first-time offenders, charged with misdemeanours. The most typical offenses are battery, vandalism, petty theft, and possession of drugs or weapons. The cases are heard in a makeshift courtroom at the school. A jury of twelve students is selected to hear the case. The minor is not from the same school as the jurors. After the minor is sworn, a student who volunteers to be the clerk reads a synopsis of the case put together by the probation officer. The jurors can then ask as many questions as they deem necessary.

Passage 3

After about twenty minutes of questioning, the jurors are escorted to the deliberation room by a student-bailiff where Law School volunteers assist the jurors in their deliberations. The verdicts usually include community service (including serving on a Teen Court), individual or family counselling, creating a plan for graduating school, curfews, letters of apology to the victim or parent/guardian, and restitution to the victim. Ultimately, the sentence imposed is up to the judge.

Passage 4

One of the rewarding experiences is when the jury recommendation includes participating in Teen Court. Many minors return to the site of their trial. They are often the best jurors, because they understand what motivates a young person to commit a crime, and they ask the most insightful questions.

Passage 5

The benefits of Teen Courts are enormous. The minor gets to stay out of court and keep the matter off the record. He hears what other teens think about what he's doing with his life, and how they can make his life better. The court, and indeed the whole justice system, benefits by keeping these cases out of court and preventing future criminal activity.

Passage 6

The students benefit in many ways as well. Between and after the trials we talk about the legal system. They learn about and discuss the concepts of crime and punishment. They come to understand the rudiments of criminal law, how every crime has elements. They learn valuable life lessons — that words alone do not justify a battery — and other bits of wisdom that experience can bring.

Passage 7

But in my opinion the greatest benefit is that the students leave feeling that they have helped someone turn his life around and become a better person. They take it seriously because they know their work is truly important.

Source: www.citywatchla.com

3.5.6.1.6. Dictado *distogloss*

CONTEXT
You are attending the 8 th Annual Fibromyalgia & Chronic Fatigue Awareness Conference in Valencia. You have to interpret a Scottish man in his 40s who is going to explain what his life has been like since he was diagnosed with this illness. The main purpose of this speech is to make people aware of a disease hardly known in our society. It will last approximately four minutes. The speaker is not going to speak very fast, but his accent might be a handicap. The audience is basically made up of doctors and sufferers of this disease.
DEVELOPMENT OF THE ACTIVITY
In small groups, listen to the speaker and make notes through to recall the information later. Remember to find a balance between your memory and what you write. After that, share what you understood with the other members of your group and write a final version of the speech, which one of you will deliver in English.
TIPS
Even though the speech is going to be quite general, the speaker is bound to use a few technical terms which might be unknown to you. A good idea would be to read a few articles (not highly specialized) and elicit some vocabulary from them. Make a glossary with all the words you find in alphabetical order. This way, it will be easier to track down the words during the speech. Make sure that you know how all of them are pronounced. Otherwise, all the effort put into it might turn out to be useless.

Good afternoon, ladies and gentlemen:

I am very happy to be at this 8th Annual Fibromyalgia & Chronic Fatigue Awareness Conference. I would like to thank the International Association for CFS/ME for inviting me to share my personal experience with you.

I was diagnosed with Chronic Fatigue Syndrome, or as it is more commonly known, “ME”, three years ago, after suffering from glandular fever for two months. It wasn’t an immediate diagnose, as I had to visit different doctors and have different tests done. As you know, it is regarded as a “rare disease”, and despite promising avenues of research, there remains no essay or pathological finding which is widely accepted to be diagnostic of CFS.

Since then, my life has taken a 180° turn. I used to be a healthy, active, hard-working and cheerful person. For the past three years, my life has become painfully monotonous. There are days I have felt better, others that I’ve felt totally useless and, as a consequence, I’ve wondered if life was worth living.

Let me share with you what a day in my life as a sufferer involves. I get up in the morning, after having slept eight or more hours and feel exhausted, as if I had had no sleep at all. My head and my whole body ache. Some people have suggested having a “siesta” after lunch. The problem is that if I sleep during the day, I can’t sleep at night, however tired I feel. There are days when I wake up and my legs feel so sore that the thought of getting up is just too much. I have to lay there for over an hour sometimes, waiting for the pain to calm down.

During the day, I will have constant muscle and joint pain, headache and sore throat, as if I had a permanent cold that won't go away. There are also days when my mind feels blocked and I feel confused and can't remember things. I also have irritable bowel syndrome, which means on any days I can suffer from diarrhea or constipation and I feel constantly bloated or uncomfortable.

Of course, all of this has led to a reduction on my levels of physical activity. I haven't been able to go back to work, but I haven't given up hope yet.

The worst part is that due to the lack of information and social awareness, I have felt stigmatized. CFS sufferers have usually been regarded as malingering, hypochondriac, phobic or "wanting attention". It has been argued that people invent or pretend to have CFS symptoms for financial, social or emotional benefits. I can assure you that the perceived "benefits" are hardly as generous as some may believe, and I would greatly prefer to be healthy and independent.

Right now, I am on treatment, following a graded exercise therapy, which has turned out to be effective on small trials. I try to keep myself busy during the day, doing things that don't involve a lot of physical activity, but I am also integrating different activities to my daily routine, like going for a walk every day or going out with friends once a week.

I am now member of the Chronic Fatigue and Immune Dysfunction Association of Scotland, and this has allowed me to see that I am not alone in this condition, that there are others who are exactly in the same situation, or even worse.

Thank you.

3.5.6.1.7. Ejercicio de preguntas y respuestas

CONTEXT
This time, you are going to interpret in a conference about AIDS. You were called three days ago, so you haven't had much time to search for information on the web, or other sources. But you don't have to worry because you only have to interpret an American doctor who is going to speak for a few minutes and his speech is going to be very general and no technical terms are to be included.
DEVELOPMENT OF THE ACTIVITY
Pay special attention to all the information he mentions. In this activity, you need to answer the questions according to what you hear. Even though you are allowed to take notes, bear in mind that you will have a few minutes to write your answers once the speaker has finished.
TIPS
Remember that you are listening to ideas, and not just words. Most of the time, the answers to the questions are not explicitly mentioned. You need to write your own answer. In addition, take into account that you won't be able to write the whole answer while listening because the speaker is going to keep on speaking and is not going to make allowances for you. This means you should use abbreviations, drawings, etc., to remember the speech.

AIDS: useful information for young people

Nowadays, the number of illnesses that can be found around the world is on the increase, though some of them have worse consequences than others. Undoubtedly, AIDS is one of the most fearful diseases on this planet. AIDS is a fatal disease caused by a virus called HIV, Human Immunodeficiency Virus. If you get infected with HIV, your body will try to fight the infection and, owing to this, it will make “antibodies”, special molecules to fight the virus. But one thing people should be aware of is that being HIV+, or having the HIV disease, is not the same as having AIDS. But when the virus expands and takes control of your body, it slowly wears down the immune system. So, viruses, parasites, fungi and bacteria that don't usually cause any problems can make you feel very sick if your immune system is damaged.

According to WHO, World Health Organization, around 6,000 people get infected every day. AIDS, or the virus HIV, can be transmitted by:

- Having sex with an infected person.
- Sharing a needle with someone who is infected.
- Being born when the mother is infected, or drinking the breast milk of an infected woman.

In 1991, there were around 3 million women infected who still could give birth and experts estimate that in 2013 there will be around 5 to 10 million children infected under the age of 5.

A remarkable aspect is the fact that an infected person can live between 2 or 12 years and not show any symptom. Therefore, it is possible to be infected without knowing and transmit the virus to other people.

There is no cure for AIDS, so the only solution is prevention. What do we have to do to prevent the disease from spreading? To avoid virus transmission, sexual contact with people who are or might be infected must be avoided at all costs. The best preventive method is abstinence, or just having sex with the same person. Sexual education in schools has become one of the main strategies to avoid the infection. The problem is that this stirs quite different opinions among citizens, as most people think that talking in schools about the use of contraceptive methods can arouse sexual curiosity among children.

Avoiding drugs and warning drug addicts about the perils of this virus is also an important remedy to control the epidemic. Among the measures used to inform drug addicts about the repercussions of this disease are sex and health programs, as well as other programs which encourage drug addicts to use sterilized needles instead of syringes.

Nevertheless, the ideal strategy to prevent AIDS from spreading should include several points: eliminate taboos, persuade citizens to stop discrimination against those who are already infected, make children and adults aware of the spreading of AIDS and encourage people to have blood samples regularly.

As you listen, answer the following questions.

- a) According to the speaker, what is AIDS and what are its consequences?
- b) What happens if you get infected with HIV?
- c) What happens if the virus HIV takes control of your body?
- d) How many people are infected every day?
- e) Which are the three ways in which the disease can be transmitted?
- f) What do experts foresee for the near future?
- g) Which is the most remarkable aspect about AIDS?
- h) Which are the five preventive methods the speaker mentions?
- i) Which are the ideal preventive strategies?

3.5.6.1.8. Interpretación semiconsecutiva sin toma de notas

CONTEXT
<p>Imagine you are a professional interpreter and you have been called to interpret for a movie producer. They have just finished the auditions to pick a man to play the character of Luke in a series they are producing. The chosen person is a Spanish guy who does not know English well yet, but who fits into the character to perfection. Today, he is going to have his first encounter with the series producer, who wants to make sure this man understands everything because his understanding is going to play an important role on the success of the series. For that reason, they have decided to hire a professional interpreter.</p>
DEVELOPMENT OF THE ACTIVITY
<p>The speech is descriptive and is divided into six different sections, the titles of which are provided for you below on the answer sheet. This way, you get an idea of what the speaker is going to talk about. You can only jot down key words, but not full sentences or many words. No section lasts longer than 45 seconds. After each section, you are expected to reproduce the message in Spanish. Your translation should be as complete as possible and will be recorded for later use. You need a different audio file for each section.</p>
TIPS
<p>In this exercise, you have to use your memory to remember what you hear. In order to help you recall the message better, try to create a mental image with the information that you get. Furthermore, anticipation is key to any interpreting activity. Having a look at the titles of each section, can you infer what kind of things the producer might be telling this man? Is it going to be more descriptive or instructive? What kind of language do you think he is going to use (more formal or informal, general or specialized, etc)?</p>

Luke: a lost one

Section A: **Description of the character**

Section B: **Behaviour**

Section C: **Physical appearance**

Section D: **About the production**

Section E: **Something to do before leaving**

Section F: **About the script**

Luke: a lost one

[Section A: description of the character]

Hello. Thanks for coming. Well... You've been given a very difficult character: Luke. He is a 30-year-old guy from downtown Memphis. You have to pretend that you are a frustrated musician, a little eccentric, single, and eternally looking for any kind of job. You are outgoing and friendly, that's how you win everybody else's confidence and credit.

[Section B: behavior]

Because of things that took place long ago, as you would have read in the script, Anna is the only character you are going to be mean to. She will also be mean to you, and we would like you to get this situation clear in your head. All the kindness, affection and forgiveness that you show to the rest of the characters will be the opposite when it comes to Anna: unpleasantness, hate and bitterness. Mind that during the plot your behavior goes from one extreme to the other.

[Section C: physical appearance]

Your physical appearance fits quite well with Luke's: short, ugly and with big glasses. In order to strengthen your untidy look, we need you to leave your hair down to your shoulders. Start now and I think it will be perfect by the beginning of shooting in seven months. As you can imagine, your outfit won't be very sophisticated: jeans, plain shirts and dirty sneakers. Bring some of your clothes if you think they match these characteristics.

[Section D: about the production]

Our production is covered by one of the most important Studios in L.A. They've produced more than 600 films, and they also produce theater, TV movies, shows, and morning-magazines. Some of them are actually on at the moment. It's a chance for you to show yourself and to do a good job. Don't forget that this is business, and you will be shoulder to shoulder with people who are always looking for new, young faces.

[Section E: something to do before leaving]

Well, let's talk about the rest when we go into action. Before leaving, wait in the hall because Robert Hudson wants to talk to you for a moment. He is a big guy, curly hair, and a moustache. You won't miss him. He's the one wearing a funny outfit and green leather boots.

[Paragraph F: about the script]

And last but not least, good luck with your script. I know it's a little long but there are a lot of tips for you and the rest of the crew. Pay special attention to the tips marked in blue. These are for you. As it's written in the front page, green marks are for sound technicians, yellow for cameras and black for production. Thank you very much for coming.

3.5.6.1.9. Interpretación semiconsecutiva con toma de notas

CONTEXT
You are going to interpret in a conference about AIDS. The speaker you are going to interpret, a 49-year-old British woman, is HIV+. She relates with great sadness how her life has changed since she learned she was infected. She is not a specialist in the field, so she is not likely to use technical terms. The text lasts 6:10 minutes. Because of the fact that she tells a personal experience, she is going to speak slowly and with a clear voice.
DEVELOPMENT OF THE ACTIVITY
This exercise is quite similar to the previous one. However, in this one you are going to follow some guided notes which will help you remember what you hear. You are also allowed to make notes through. The text is divided into five sections. After each of them, you have to reproduce the message in Spanish.
TIPS
Take into consideration that this is a real speech and, despite being uttered slowly, you won't have time to jot down everything. Your notes should be as brief and precise as possible. Try to find a balance between your memory and your notes. If you only rely on your notes, you might have problems when you reproduce the message. Finally, bear in mind that this is a hybrid text. It has both descriptive and narrative traits.

My life after diagnosis

Section 1: **PRESENTATION**

- Who is she?
- What's her problem?
- What happened 8 years ago?
- 3 important survival skills ...



Section 2: **VOLUNTEERING**

- Why volunteering?
- Why do I love it?
- My whole goal in life now is...
- I've been asked on several occasions:
- My answer:

Section 3: **LAUGHTER**

- What happened when I was first diagnosed?
- I became aggravated when...
- However, that began to change when...
- Describe the changing process.
- "laughter is like the medicine of the soul"

Section 4: **SUPPORT**

- Over the last eight and half years... BUT NOW...
- Alone? Crying? No food? No strength? Too sick? Bad news?
- However, the greatest aspect of this is that...

Section 5: **CONCLUSION**

My life after diagnosis

Hello, everybody. My name is Darlene. I am a 49 year-old heterosexual grandmother. I am HIV+. After having been infected eight years ago, I felt very much like damaged good and worthless. There are three very important survival skills which I apply to life so that I can survive living with HIV/AIDS. These are volunteering, laughter and support.

I see volunteering as a survival skill because I, honestly, believe that I would have died within two years after diagnosis if I hadn't started helping others. I love it mainly because I do get back more than I put in. My whole goal in life now is to be able to just help others and in doing so I'm helping myself in return. If I can just help one other person, then all of my volunteer time is worth it. You never know when something you do or say might help someone to change their ways when it comes down to risky behavior. I've been asked on several occasions: why do you go out and educate others about HIV/AIDS, help other PWA's and their families? My answer is: "I see my volunteering as my medicine. In order for me to live I MUST take my medicine as prescribed. So every time I need a fix, I volunteer. It helps me to get out of myself and out of the disease. I feel so much better about myself. I have more confidence, self-

esteem, and self-worth than when I do not volunteer.

Secondly, I see laughter as being a survival skill. When I was first diagnosed I found nothing funny at all about HIV/AIDS. I became aggravated when someone would try to joke about it. How dare they laugh at this terrible disease or about anything were my first thoughts. However, that began to change when I attended my first AIDS retreat six months after I was diagnosed. I actually started seeing PWA's laughing and having fun in spite of it and seeing it as being positive. I didn't understand how anyone could possibly be having fun and enjoying life when they had a disease that would someday kill them. But I know that I wanted to be able to laugh and enjoy life, just like they had. I heard that "laughter is like the medicine of the soul". Most of my life I have been told this but at this particular retreat this phrase took on a new meaning for me. I needed to be able to take life with a pinch a salt and enjoy it in spite of living with HIV.

And finally support. Over the last eight and half years, I have made so many friends. Even though many of them are now gone, my life has been enriched beyond words. When I was alone someone held my hand; when I was crying, someone wiped my tears away; when I had no food to eat, I was fed; when I had no strength to put one foot in front of another, someone got me a wheelchair and pushed me to where I needed to go; when I was too sick to take care of myself, someone was there to help me; when I got bad news from the doctor, I learned that I was not alone. I could go on and on. However, the greatest aspect of this is that none of these people were my family. They were people like you or I. These people were willing to give without expecting anything in return.

In conclusion, life has given us a lot of cherries full of pits, rose bushes full of thorns, and a bunch of lemons along the way. It is what we do with those things that help us to live a life of joy in spite of all of the pitfalls and curves along this highway called life.

Source: *Materiales para interpretación consecutiva y simultánea (alemán, francés e inglés)*

3.5.6.1.10. *Shadowing*, o repetición en la LO

CONTEXT
You are going to hear a woman who works on NASA's Kepler mission talking about planetary systems. By looking for tiny dimming as a planet passes in front of its sun, this speaker and the Kepler mission have found some 1,200 potential new planetary systems. With new techniques, they may even find ones with the right conditions for life. Even though the text is not highly specialized, you are due to encounter some specific words which might be unknown to you. The speaker is an Australian woman who speaks rather fast. The text, which can be classified as rhetoric, lasts 4:10 minutes.
DEVELOPMENT OF THE ACTIVITY
As you listen to this woman, repeat everything she says in English.

TIPS

What matters the most in this activity is not comprehension *per se*, but how accurately you can perceive the language. As a result, do not attempt to “fully” understand the message, as comprehension questions are not included in this activity. Perception of the language is primordial if interpretation is to take place. If you hear words that you don’t know, just try to reproduce the sounds as precisely as possible. Also, use the context to help you. Remember that sentences cannot be unfinished.

Planetary systems

Planetary systems outside our own are like distant cities whose lights we can see twinkling, but whose streets we can't walk. By studying those twinkling lights though, we can learn about how stars and planets interact to form their own ecosystem and make habitats that are amenable to life.

In this image of the Tokyo skyline, I've hidden data from the newest planet-hunting space telescope on the block, the Kepler Mission. Can you see it? There we go. This is just a tiny part of the sky the Kepler stares at, where it searches for planets by measuring the light from over 150,000 stars, all at once, every half hour, and very precisely.

And what we're looking for is the tiny dimming of light that is caused by a planet passing in front of one of these stars and blocking some of that starlight from getting to us. In just over two years of operations, we've found over 1,200 potential new planetary systems around other stars. To give you some perspective, in the previous two decades of searching, we had only known about 400 prior to Kepler.

When we see these little dips in the light, we can determine a number of things. For one thing, we can determine that there's a planet there, but also how big that planet is and how far it is away from its parent star. That distance is really important because it tells us how much light the planet receives overall. And that distance and knowing that amount of light is important because it's a little like you or I sitting around a campfire: You want to be close enough to the campfire so that you're warm, but not so close that you're too toasty and you get burned.

However, there's more to know about your parent star than just how much light you receive overall. And I'll tell you why. This is our star. This is our Sun. It's shown here in visible light. That's the light that you can see with your own human eyes. You'll notice that it looks pretty much like the iconic yellow ball - that Sun that we all draw when we're children. But you'll notice something else, and that's that the face of the Sun has freckles. These freckles are called sunspots, and they are just one of the manifestations of the Sun's magnetic field. They also cause the light from the star to vary. And we can measure this very, very precisely with Kepler and trace their effects.

However, these are just the tip of the iceberg. If we had UV eyes or X-ray eyes, we would really see the dynamic and dramatic effects of our Sun's magnetic activity - the kind of thing that happens on other stars as well. Just think, even when it's cloudy outside, these kinds of events are happening in the sky above you all the time. So when we want to learn whether a planet is habitable, whether it might be amenable to life, we want to know not only how much total light it receives and how warm it is, but we want to know about its space weather -- this high-energy radiation, the UV and the X-rays that are created by its star and that bathe it in this bath of high-energy radiation.

And so, we can't really look at planets around other stars in the same kind of detail that we can look at planets in our own solar system. I'm showing here Venus, Earth and Mars - three planets in our own solar system that are roughly the same size, but only one of which is really a good place to live. But what we can do in the meantime is measure the light from our stars and learn about this relationship between the planets and their parent stars to suss out clues about which planets might be good places to look for life in the universe.

Kepler won't find a planet around every single star it looks at. But really, every measurement it makes is precious, because it's teaching us about the relationship between stars and planets, and how it's really the starlight that sets the stage for the formation of life in the universe. While it's Kepler the telescope, the instrument that stares, it's we, life, who are searching.

Thank you.

3.5.6.1.11. Comprensión oral con texto

CONTEXT
This time you are going to work in a conference about gay rights. You have to interpret a British woman who is going to tell her personal experience. She is nice to listen to because she speaks in a very relaxed way. The audience is basically made up of homosexual people who have also gone through tough experiences. Therefore, it is imperative that you transmit the solemnity of the message. The speech will last 4:50 minutes and the vocabulary used is quite standard.
DEVELOPMENT OF THE ACTIVITY
Follow the reading as you listen to the speaker. Pay special attention to the rhythm and tone of the speech. They have to be conveyed in your speech. Take into consideration this woman is not used to speaking in public and, although she has prepared the text beforehand so as not to go blank, she might decide not to follow the text on the spur of the moment. She might even decide to include additional information as she goes through it and feels more comfortable. Should that be the case, remember that the oral message prevails over the written text. Do not forget to focus your attention both on the oral and written text.

TIPS

This woman is going to talk about a personal experience that is rather sad and moving. Because of this, she is likely to speak slowly and she might even cry at some points. Remember that when you speak, you need to empathize with the speaker. If you think of it as something that has happened to you, you will remember the information better. Despite this, the rhythm of the speech is likely to be slow, so you will have time to follow the reading and find any deviation in content.

Mom, I can't forgive you

The day my marriage ended will always stick in my mind. Mark and I were arguing about our relationship – there had been terrible tension between us for months, and we had made an appointment to see a counselor.

Mark insisted he didn't want to go. He started shouting at me and, after 16 years, he said he didn't love me anymore. What is more, he admitted to having been seeing one of my closest friends for the last six months. I was so shocked I could barely speak. Mark left the house that night. That was nine years ago. At that moment, I just realized he had been waiting for an excuse to leave.

I told the children he'd gone on a business trip. I couldn't bear to tell them the truth. When, the following day, I finally told them everything, my son Matthew – who was 13 – broke down in tears and Sarah, my daughter, who was six at that time, just looked at me, her little face bewildered.

It was at this point when I realized that although our sex life was satisfactory, I always lacked a spark. Often I would tell Mark I was too tired for sex, but I thought my lack of libido was due to caring for two small children. But it's only now, with hindsight, I can see that cracks had appeared.

At first, I felt there was something missing in my life. I was distraught. I used to sit in my bedroom, sobbing, trying not to let the children see me. When I realized he was never coming back again, I threw myself into caring for them, staying in night after night to help them with school work. Finally, I enrolled on a bereavement counseling course. It was during this course that I developed a crush on one of the female tutors.

She was such a warm person and understood me so well. I didn't think it was anything serious. Then I realized I constantly wanted to be near her and it dawned on me, with great surprise, that this feeling had developed into a sexual attraction. It was a shattering revelation, the thought that my whole life had been a deceit. I realized that maybe he had not been the problem, but me.

I decided to tell my tutor about my feelings. She confessed to being a lesbian too, but explained that she might be given the sack if she was caught going out with a student. I

was very upset at what I saw as a rejection.

After several weeks, I decided to log on to a gay website and look for women who had gone through a similar experience in their life. That's how I met Susan. We knew we were cut up for each other as soon as we met. I couldn't be happier with her. I felt things I had not ever felt in my whole life. But one fine night, Sarah was using the Internet when she clicked the "history" menu and saw the website where I had found Susan. Horrified, she immediately asked me: "Are you gay?" I considered denying it, but then realized there was no point doing so, and said simply: "Well, it looks that way".

To this day, my life has changed completely. Although Mathew understood my relationship and backed me up, Sarah hasn't spoken to me ever since. For the first time in my life I know what happiness is and I'd love to share this moment with Mathew and her. Now she is living with her father, and my friend, of course. He was given the custody of Sarah, as the authorities considered that being a lesbian I was not suitable for raising her. And this is the price I've had to pay for loving someone my own sex.

Source: adapted from *The Daily Mail*

TERCERA PARTE

ANÁLISIS EMPÍRICO

4. ANÁLISIS EMPÍRICO

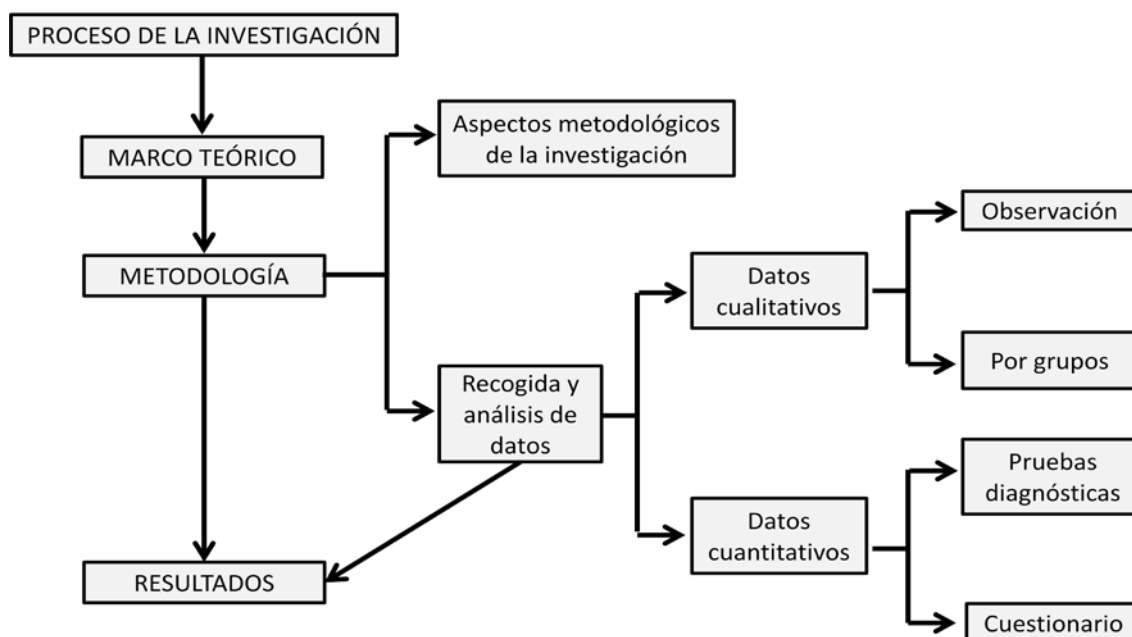
En la última parte de esta tesis nos disponemos a poner en práctica lo expuesto a lo largo de este trabajo, sobre todo aquello relativo a la CO por ser ésta la destreza lingüística más importante en la formación de intérpretes. El estudio que presentamos tiene como objetivo principal *determinar si la formación recibida en CO mediante ejercicios tradicionales de L2 inglés es suficiente y/o adecuada para el desarrollo de la CO de intérpretes en formación*. Los datos obtenidos en este análisis procederán, principalmente, de dos pruebas diagnósticas y de los cuestionarios y se analizarán desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo.

4.1. Marco teórico del estudio

El punto de partida de cualquier estudio empírico es su delimitación. Empezaremos, así pues, ubicando el estudio dentro de un marco global genérico y, posteriormente, nos centraremos en sus principales aspectos metodológicos.

Con el fin de facilitar al lector el orden de exposición de los contenidos de este análisis, presentamos a continuación, a modo sintético, un esquema de la estructura que seguiremos.

Fig. 4.1. Estructura del estudio



4.1.1. Planteamiento del problema de investigación

En el ámbito educativo, el concepto «problema» puede definirse como «cualquier situación sin una solución satisfactoria» (Latorre *et al.*, 1998: 55). Según Arnal *et al.* (1992: 58), la identificación del problema debe seguir unas etapas. Su orden queda plasmado en el siguiente esquema:

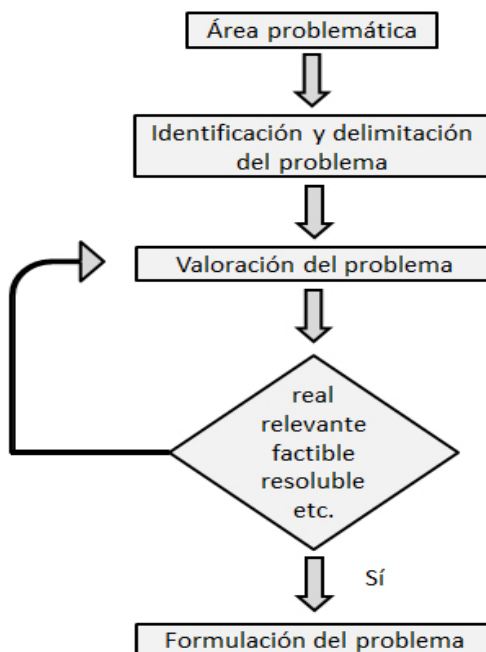


Fig. 4.2. Etapas del planteamiento del problema (Arnal *et al.*, 1992: 58)

En primer lugar, se identifica el problema y se delimita. Acto seguido, se valora conforme a unos criterios necesarios (real, relevante, factible, etc.). Si contempla estas características, ya nos encontramos en posición de formular nuestro problema base.

Ary *et al.* (1982) también establecen cuatro criterios básicos que hay que tener en cuenta a la hora de delimitar el problema:

- La solución debe servir para aumentar los problemas de la Pedagogía.
- Debe conducir a nuevos problemas y debe servir de base para investigaciones posteriores.
- Ha de ser investigable.
- Debe ser accesible al investigador, tanto en cuanto a conocimientos como a los medios disponibles.

El análisis que presentamos nace ante un problema observado por la gran mayoría de docentes de interpretación: una gran parte del estudiantado presenta una comprensión del inglés oral deficiente. Esta realidad hace que las asignaturas de interpretación se conviertan a la vez en asignaturas de lengua en las que se busca el desarrollo de la comprensión auditiva y en asignaturas de interpretación propiamente dichas. Este hecho provoca una gran insatisfacción general entre el profesorado debido a las siguientes razones:

- La obligación de ejercer como docentes de inglés, sobre todo inglés oral, para lo cual muchos muestran una gran reticencia. Es más, muchos de ellos ni siquiera se sienten preparados para enseñar la lengua por ser una disciplina cuyas bases pedagógicas desconocen.
- Debido a la escasa atención y reducido número de créditos que las asignaturas de idiomas suelen recibir en la mayoría de planes de estudio, más concretamente la CO, resulta inevitable tener que dedicar parte del tiempo de las asignaturas de interpretación al desarrollo de esta destreza para, posteriormente, poder llevar a cabo ejercicios básicos de interpretación. Esto también podría deberse a la escasa orientación de la lengua para traductores e intérpretes a los perfiles profesionales de este colectivo.
- La imposibilidad de avanzar a un ritmo adecuado y, como consecuencia, de formar profesionales competentes y preparados para esta actividad profesional, lo cual suele provocar un alto grado de desmotivación (también debido, en general, al escaso número de créditos destinados a las asignaturas de interpretación).

En este último punto, cabe destacar que la desmotivación también podemos encontrarla en sentido inverso. Pese a que una gran parte del estudiantado empieza la carrera con expectativas de convertirse en grandes intérpretes en el futuro, la realidad dista mucho de este ferviente deseo. Son pocos los estudiantes que una vez iniciadas las asignaturas de interpretación conciben esta «profesión soñada» como su actividad profesional principal. No ponemos en duda el hecho de que para interpretar profesionalmente son necesarias una serie de aptitudes personales. La interpretación exige tomar decisiones en el momento, a gran velocidad y, normalmente, sin tiempo para la reflexión. También es necesario poseer una aptitud de «don de gentes». Las

personas indecisas tienen serias dificultades a la hora de llevar a la práctica estos principios. No obstante, no hay que perder de vista que, hoy por hoy, a diferencia de otros países europeos, en España la actividad del traductor e intérprete forma parte de una misma titulación, por lo que es imperante que los egresados puedan hacer frente, mínimamente, a traducciones orales de carácter general y que puedan garantizar la calidad de dichas traducciones. Independientemente de esto, no puede negarse que la formación en CO con vistas a la interpretación también puede resultar muy beneficiosa para la traducción escrita, sobre todo para entender la actividad como un acto de comunicación y no como un mero transvase de elementos lingüísticos.

One of the great advantages resulting from this shift of focus is that students are made aware of the importance the communicative purpose has for any text production. Since the 'source text' is not available in written form, they are not tempted to reproduce any linguistic structures word-for-word but are instead trained to grasp the message regardless of its wording. (Nord, 1997: 106).

En cuanto a la interpretación se refiere, la literatura no se hace eco de este problema generalizado de CO, ya que un conocimiento profundo de las lenguas se considera una condición necesaria para poder interpretar. Por otra parte, como ya hemos apuntado anteriormente, la Lingüística Aplicada tampoco ha adaptado ninguna destreza comunicativa a la enseñanza de lenguas con vistas a la traducción y la interpretación. Es más, una gran parte de las publicaciones en este ámbito abordan la CO desde un punto de vista bidireccional, es decir, como parte de una interacción, pero no tanto desde un punto de vista unidireccional, como es el caso de la interpretación de conferencias. Finalmente, las pocas publicaciones con las que contamos en la enseñanza de lenguas para traductores se han aplicado, por razones obvias y lógicas, a la comprensión escrita. La primera asignatura en cualquier plan de estudios es la de *Traducción general directa*, tanto para la lengua B como para la lengua C. Por lo tanto, la investigación en este campo aplicada a la CO para la interpretación es casi inexistente, amén del estudio de Blasco Mayor (2007).

Todas estas razones expuestas nos llevan a concluir que los resultados obtenidos en este análisis pueden contribuir muy positivamente en el avance epistemológico de esta disciplina. Buscamos demostrar la necesidad de que los estudiantes desarrollen esta destreza comunicativa dentro de las asignaturas de inglés y según unos patrones

específicos. Las materias de interpretación deben incidir en el desarrollo de estrategias para la interpretación y en cuestiones relativas a esta actividad. Una falta de CO impedirá que se alcancen los objetivos perseguidos. Es pues necesario que se lleven a cabo investigaciones que intenten paliar esta problemática y que ayuden a los docentes de lengua a contextualizar las asignaturas de lengua de manera realista y a imagen y semejanza de la propia actividad traductora.

Partimos de la convicción de que solo desde un detallado y adecuado análisis del contexto docente se puede afrontar con éxito la tarea de identificar y programar las asignaturas correspondientes. En efecto, la contextualización es requisito indispensable para responder adecuadamente a las demandas del Centro Universitario donde se desarrollará la docencia y a las características específicas del alumnado de dicho centro. (Clouet, 2010).

La mayoría de facultades de Traducción e Interpretación centra las asignaturas de lengua principalmente en el desarrollo de la comprensión escrita. Aunque ya hemos explicado que el desarrollo de esta destreza es prioritario, consideramos que esta contextualización es incompleta, al menos en el caso de la lengua B. Tal y como se advierte en el *Libro Blanco*, la lengua B es una lengua activa de la cual se han de poder traducir textos orales y escritos de forma directa e inversa. Si centramos la atención en la comprensión escrita, no estamos preparando lingüísticamente a los estudiantes para las asignaturas de traducción inversa, las cuales requieren producción escrita en la lengua extranjera, y de interpretación, en las que la CO es fundamental. Así pues, esperamos que los resultados de este estudio ayuden a contextualizar más adecuadamente las asignaturas de lengua dentro de estos estudios.

4.1.2. Formulación de las hipótesis

Partiendo de la práctica educativa en CO para fines generales y del tipo de ejercicios alternativos propuestos en esta tesis, este estudio se construye a partir de las siguientes hipótesis de trabajo, las cuales se contrastarán mediante los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de las dos pruebas diagnósticas y del cuestionario.

H1: *Los resultados obtenidos en la primera prueba (ejercicios tradicionales de CO) serán superiores a los de la segunda prueba (ejercicios de CO para la interpretación).*

Los estudiantes no han recibido una formación específica en el tipo de ejercicios que proponemos, por lo que es de esperar que las notas de la segunda prueba sean sensiblemente inferiores. No obstante, los dos ejercicios propuestos para esta prueba no son complejos desde un punto de vista lingüístico y, por consiguiente, no deberían suponer un obstáculo insuperable para estudiantes de un nivel B2 según el MCER.

H2: *La formación recibida en CO no ayudará a que los estudiantes superen la primera fase de comprensión del proceso tripartito de interpretación (comprensión, análisis y reexpresión).*

Mediante esta hipótesis, buscamos conocer si los estudiantes son capaces de controlar y coordinar los procesos cognitivos que se producen en la mente durante el proceso de comprensión. Se trata de procesos distintos a aquellos que tienen lugar en los ejercicios de CO convencionales. En la primera prueba, las preguntas de comprensión servirán de guía y les permitirán centrar la atención en aquello que se les pregunta. Sin embargo, el alto solapamiento de los procesos cognitivos de la segunda prueba les impedirá centrar la atención en el discurso.

H3: *Dentro de la segunda prueba, los resultados del segundo ejercicio (semiconsecutiva con toma de notas) serán inferiores a los del primero (semiconsecutiva sin toma de notas).*

A priori, estimamos que la toma de notas será una distracción y supondrá un esfuerzo considerable añadido que no permitirá a los estudiantes centrar la atención en una comprensión íntegra del discurso. La razón podría atribuirse a una falta de práctica en este tipo de ejercicios, a una autonomía insuficiente y, muy probablemente, a los nervios que este tipo de actividades generan.

H4: *El resultado de las pruebas (incluso de la segunda) variará en función de la frecuencia de práctica de CO del estudiantado.*

Es probable que aquellos estudiantes que practiquen la CO de forma más habitual obtengan mejores resultados que aquellos que la practiquen de forma más intermitente. Cuanta mayor autonomía tengan en la comprensión, menos capacidad cognitiva se consumirá y, por lo tanto, más fácil resultará la coordinación de esfuerzos.

4.1.3. Contextualización paradigmática

La contextualización paradigmática constituye otro de los pilares sobre los que se apoya toda investigación. Un paradigma es «un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado» (Latorre, 1998: 39). Se trata, así pues, de un conjunto de valores, leyes, teorías, etc., compartidos por una comunidad científica.

En la actualidad pueden distinguirse tres grandes paradigmas en la investigación educativa: *el paradigma positivista, interpretativo y sociocrítico*, aunque cabe destacar que existe una gran suerte de términos para denominarlos. No obstante, hemos adoptado éstos porque representan mejor la perspectiva que cada tradición defiende.

El *paradigma positivista*, también conocido como paradigma cuantitativo, empírico-analítico o racionalista, es una corriente filosófica fundamentada en el positivismo lógico y el empirismo que tradicionalmente ha marcado y moldeado la investigación educativa. Se trata de una tradición que se enmarca dentro de un realismo ingenuo, el cual considera la realidad como real pero, a su vez, aprehensible (Lincoln y Guba, 2000). En el ámbito educativo, este paradigma pretende elaborar teorías que guíen y contextualicen la práctica educativa. Su limitación radica en considerar el hecho educativo como un producto final estable, pero no dinámico y en constante transformación y revisión (Buendía y Colás, 1994). Para el estudio que aquí presentamos debemos servirnos más bien de enfoques ideográficos.

El *paradigma interpretativo*, también denominado cualitativo, fenomenológico, naturalista o etnográfico, es la primera gran alternativa a la concepción anterior y se fundamenta en la fenomenología y la teoría interpretativa. Se trata de un paradigma con un enfoque hermenéutico de larga tradición en las ciencias sociales cuya finalidad es «sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción» (Latorre *et al.*, 1998: 42). Se centra, más que en lo generalizable, en las acciones humanas y la práctica social y busca lo único y particular, para lo cual estudia las motivaciones, creencias, intenciones y otras características no observables ni susceptibles de experimentación.

El *paradigma sociocrítico* surge a partir de la teoría crítica como alternativa a las dos posturas anteriores. En este paradigma la ciencia no se considera algo puramente

empírico o interpretativo. No obstante, guarda una gran similitud con el paradigma interpretativo. La única diferencia radica en que incorpora un componente ideológico para así no solo describir y comprender la realidad, sino transformarla mediante la autoreflexión crítica (Latorre *et al.*, 1998) y, de esta manera, erradicar las limitaciones sociales en busca de su emancipación.

En el caso de este estudio, resulta complicado ubicarlo dentro de un único paradigma, ya que las características que presenta no son exclusivamente atribuibles a uno de ellos. No obstante, consideramos que la investigación se acerca más a los postulados propios del paradigma interpretativo. Entre ellos, cabe destacar (Buendía y Colás, 1994):

- La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo. El contexto social tendrá mucha incidencia en la interpretación de los datos, ya que éste moldea los pensamientos, sentimientos y acciones.
- La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por lo que el modelo de investigación propio de las ciencias naturales no resulta apropiado. Más bien, las explicaciones se basarán en la causalidad.
- Las teorías son relativas, ya que cada sociedad posee sus propios valores. Además, estos suelen cambiar con el tiempo, por lo que resulta imposible hablar de un modelo universal científico.

El paradigma interpretativo considera la realidad como dinámica, múltiple, intangible, divergente y holística. La finalidad es entender los fenómenos educativos a través de las percepciones e interpretaciones, en nuestro caso, del estudiantado.

La principal motivación de este estudio es que los resultados arrojen un rayo de luz sobre una realidad docente que, bajo nuestro punto de vista, obedece a unos patrones más clasicistas y no tiene en cuenta ni la realidad profesional ni las necesidades educativas de los discentes. El objetivo final es dar cuenta de la importancia y especificidad de la CO dentro de los estudios de Traducción e Interpretación. Sin comprensión no hay traducción y para que la CO sea efectiva ésta debe fomentarse según la propia práctica de la interpretación por tratarse de un tipo de comprensión exclusiva de esta disciplina.

4.2. Metodología

Según Rojas *et al.* (1998: 18), el término *metodología* presenta dos significados según la óptica desde la que se mire: en sentido amplio, la metodología hace referencia al estudio de los métodos y, en sentido restringido, a los pasos que han de seguirse en la aplicación de un programa, proceso o técnica. Quecedo y Castaño (2002) se refieren a ella como el «modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, a la manera de realizar la investigación». En este apartado definiremos todos los componentes principales que han dado forma a este análisis. Empezaremos, así pues, por la población y la muestra.

4.2.1. Población y muestra

Uno de los mayores problemas de la investigación en general es la falta de delimitación entre población y muestra. Y nos referimos a ello como un problema porque se trata de una información vital a la hora de analizar e interpretar los datos estadísticos que se obtienen. La población hace referencia al conjunto finito o infinito de individuos u objetos que comparten unas características comunes. La muestra, sin embargo, puede definirse como «un subconjunto representativo de la población total, que incluye todas las características poblacionales que desean ser conocidas con la información recogida y posteriormente extrapoladas» (Buendía *et al.*, 1998: 137). Así pues, en nuestro caso, la población está formada por estudiantes del grado de Traducción e Interpretación y, más concretamente, aquellos que tienen el inglés como lengua B, mientras que la muestra está constituida por un total de 30 estudiantes de segundo curso del grado de Traducción y Mediación Interlingüística de la Universitat de València.

La Universitat de València es una institución de larga tradición universitaria. En la actualidad cuenta con una amplia oferta de estudios de grado y posgrado, tanto propios como oficiales. Aún así, la titulación de Traducción y Mediación Interlingüística es joven y todavía se está gestando. Inicialmente (a partir del curso 2005-2006), solo se ofrecían los dos últimos cursos de la licenciatura, correspondientes al segundo ciclo. En 2009 empezaron a ofrecerse el primer y segundo curso del grado y su plan de estudios incorpora una gran carga humanística, ya que ha tomado como

referente, entre otros, las titulaciones de Filología que esta universidad lleva ofreciendo durante muchos años. Esto se ha traducido en la creación de un plan de estudios con un enfoque un tanto humanista. Ahora bien, tal y como hemos comprobado en el análisis curricular de esta tesis, es una de las pocas universidades que ofrece una mayor carga lectiva para las asignaturas de lengua.

La muestra se obtuvo mediante la técnica de selección de grupo múltiple (*simple random cluster sampling*), también conocida como muestra por conglomerados. Esta técnica resulta apropiada cuando es imposible o poco práctico seleccionar sujetos de forma individual o cuando existen limitaciones de carácter administrativo. Es, pues, una técnica de selección arbitraria de grupos.

A rasgos generales, los datos muestrales confirman que contamos con una muestra bastante homogénea. Siguiendo la estructura del cuestionario, los apartados que nos interesan y nos ayudarán a caracterizarla son: los datos demográficos, los conocimientos de inglés que los alumnos posean y sus habilidades en la toma de notas. No obstante, los datos obtenidos relativos a la muestra se expondrán en el apartado *Análisis de resultados y discusión*.

4.2.2. Método de investigación: la investigación-acción

Los orígenes de la metodología investigación-acción, o investigación pragmatista, no están claros, aunque la mayoría de autores considera a Dewey el creador de esta metodología. En su obra *Sources of the Science of Education* expone sus ideas sobre la «pedagogía progresiva»: su pensamiento crítico y reflexivo, sus ideas de democracia y participación, el aprendizaje en la acción y la implicación de los maestros en los proyectos de educación (Arnal *et al.*, 1992: 245). Los escritos de Collier también tuvieron una influencia notable. Este autor introduce la expresión *action research* y estima necesaria su aplicación a los programas sociales y la colaboración entre investigador y cliente. No obstante, cabe destacar que Kurt Lewin, un psicólogo social, es considerado el «padre» de esta línea de investigación, ya que su obra, publicada en 1946, constituye los pilares sobre los que se sustenta este método. Los principios de esta metodología constituyen alternativas a los paradigmas científico, experimental y cuantitativo (Burns, 2005). Son el resultado de intentar combinar la metodología

experimental con el propósito de producir un cambio social (Buendía y Colás, 1994: 291), ya que los avances teóricos y los cambios sociales pueden lograrse de forma simultánea (Arnal *et al.*, 1992: 245).

Este método tuvo una gran acogida en el ámbito educativo. En los años 60 y 70, hubo muchos proyectos financiados estatalmente en Estados Unidos y Reino Unido en los que se utilizaba esta metodología. Escuelas ubicadas en Francia, Suiza, Alemania y Estados Unidos ayudan considerablemente a su expansión. En Australia también adquiere mucha importancia gracias a Kemmis. En el caso de España, aunque ya podían encontrarse referencias a este método con otras denominaciones, no es hasta el Seminario de Málaga *Métodos y técnicas de investigación-acción en la escuela* en 1984 cuando surge el interés por este nuevo estilo de investigación (Arnal *et al.*, 1992). Finalmente, gozó de su máximo esplendor en la década de los años 90.

Desde la década de los años 90 hasta la actualidad ha sido un método ineludible a la hora de desarrollar nuevos currícula y tendencias metodológicas en la investigación educativa (Buendía y Colás, 1994: 291). Aún así, la magnitud de su alcance sigue siendo difusa a nivel internacional. Rainey (2000) llevó a cabo un estudio en el que participaron 229 profesores de inglés como lengua extranjera en diez países¹. De todos los participantes, un total de 171 sujetos no conocía este tipo de investigación y de los 55 que sí que lo conocían, la mayoría lo concebía como un método de ayuda al profesorado, pero desconocía su potencial de reforma. Aún así, pese a ser una metodología bastante desconocida y relativamente joven, su evolución ha sido notable hasta el momento actual, por lo que:

El llegar a una conceptualización única de lo que es investigación-acción resulta extremadamente difícil, debido a la gran diversidad de concepciones que existen, tanto en teoría como en experiencias. (Buendía y Colás, 1994: 292).

En la actualidad, la investigación-acción suele entenderse como «a means towards creating meaning and understanding in problematic social situations and improving the quality of human interactions and practices within those situations» (Burns, 2005). Su ámbito de aplicación es doble; por una parte, sirve para fomentar la reflexión crítica con el fin de provocar un cambio y una mejora y, por otra, para el desarrollo profesional del profesorado: enseñanza, aprendizaje, desarrollo curricular o de programas y aspectos

¹ China, Colombia, Grecia, Japón, Marruecos, Polonia, Catar, Arabia Saudí, Tailandia y Túnez.

relacionados con el control o la administración educativa, aunque suele emplearse mayoritariamente para fomentar el desarrollo profesional del profesorado (*Ibidem*). Se trata de una metodología más práctica, de fácil implementación y de naturaleza más informal (Salmani, 2009: 212).

Con el fin de delimitar más este tipo de metodología, estudiemos su alcance desde un punto de vista opuesto: ¿qué *no* es investigación acción? Ferrance responde a esta pregunta de la siguiente manera:

Action research is not a library project where we learn more about a topic that interests us. It is not problem-solving in the sense of trying to find out what is wrong, but rather a quest for knowledge about how to improve. Action research is not about doing research on or about people, or finding all available information on a topic looking for the correct answers. It involves people working to improve their skills, techniques, and strategies. Action research is not about learning why we do certain things, but rather how we can do things better. It is about how we can change our instruction to impact students. (Ferrance, 2000: 4).

La investigación-acción es un método sin pretensiones teóricas cuyo objetivo es diagnosticar un determinado problema educativo en un contexto específico y tratar de resolverlo y mejorarlo, o incluso cambiar la práctica educativa. En general, es considerado un método de corte cualitativo, aunque hay autores que muestran su desacuerdo con esta concepción restringida. Bernardo y Caldero (2000: 128-129) exponen que la investigación-acción puede adoptar tanto un enfoque cualitativo como cuantitativo. Además, también muestran su desacuerdo en cuanto a que la investigación-acción debe realizarse en equipo. Es más, consideran que todo profesor debería saber llevar a cabo investigaciones en el aula que le permitan identificar posibles problemas y solucionarlos. Así pues, estos investigadores entienden la investigación-acción como un método centrado exclusivamente en la práctica educativa con el fin de mejorarla, que puede utilizar tanto técnicas de análisis cualitativas como cuantitativas y que puede llevarse a cabo tanto de forma individual como colectiva.

Escudero (1987: 17-22) ofrece una caracterización completa de la investigación-acción desde diferentes perspectivas:

- *Qué investigar*: cualquier situación que se dé dentro de un contexto natural en el aula.
- *Quiénes realizan la investigación*: se trata de una investigación de tipo participativa (alumnos, profesores, investigadores) y democrática (las decisiones se toman conjuntamente).
- *Cómo investigar*: existe cierto eclecticismo metodológico, aunque suelen emplearse técnicas de recogida de datos cualitativas.
- *Para qué investigar*: para llegar a la resolución de problemas, cambiar o mejorar la práctica educativa.
- *Naturaleza de la investigación*: el contenido viene dado por una práctica social en la que los sujetos están directamente implicados.
- *Bases epistemológicas*: la educación es concebida como una realidad humana personal, moral, ética y expresiva, así como socialmente construida y comprometida.

Dentro de la investigación-acción se pueden distinguir tres modalidades distintas según el procedimiento de la acción (Buendía y Colás, 1994: 293; Escudero, 1987: 23): la modalidad técnica, práctica y crítica.

- **La modalidad técnica** busca el perfeccionamiento del profesorado mediante una mejora de su práctica docente y, por consiguiente, del sistema educativo. Para ello se anima a que el profesorado participe en proyectos ya elaborados por otros equipos o expertos y cuyos propósitos y metodología ya estén previamente establecidos.
- **La modalidad práctica**, a diferencia de la anterior, busca comprender la realidad. Son los propios profesores quienes escogen temas o problemas de su interés y, por ende, quienes crean sus propios diseños de investigación, aunque ello no exima la colaboración de un investigador externo.
- **La modalidad crítica** busca la emancipación, es decir, la transformación de una práctica habitual llevada a cabo en el sistema educativo. Para ello trata de demostrar la efectividad de otra práctica alternativa a la existente. Esta modalidad entraña un alto grado de implicación tanto por parte de los docentes como de los participantes y el investigador actúa como moderador del proceso.

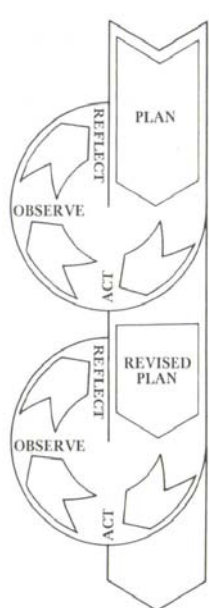
La investigación que aquí presentamos se adapta más a una modalidad crítica. El problema ya es conocido de antemano por el investigador y se busca dar con una vía de solución a través de una práctica alternativa. Su implementación responde al siguiente patrón:



Fig. 4.3. Representación del modelo investigación-acción (Escudero, 1987: 24)

Partimos de un currículum con unos determinados principios pedagógicos y que dispone de una serie de materiales didácticos para alcanzar los objetivos establecidos. El profesorado llevaría a cabo una investigación-acción con el fin de analizar la efectividad de la práctica habitual. Una vez se disponga de los resultados, éstos se interpretan en función de la práctica recibida y se extraen conclusiones.

El proceso que suele seguir esta metodología es de naturaleza cíclica y cada ciclo consta de cuatro estadios: planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988)².



Planificación: es el estadio en que se construye la acción que buscamos poner en práctica. Es un estadio estratégico y flexible, ya que debe permanecer abierto a limitaciones no detectadas previamente.

Acción: se trata de un estadio controlado y deliberado. En él se produce una alteración de la práctica habitual para observar cuáles son las consecuencias.

Observación: tercer estadio en el que se documentan los efectos producidos por la acción para contar con una base de reflexión.

Reflexión: es un estadio de carácter retrospectivo. Analiza la acción observada para poder llegar a conclusiones finales.

Fig. 4.4. Proceso de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988)

² Aunque existen otras propuestas sobre el proceso metodológico, por cuestiones de espacio en esta tesis solo se expondrá la de Kemmis y McTaggart por ser una de las más extendidas.

La espiral comienza con la pretensión de poder cambiar una realidad educativa. El cambio de estrategia no solo nos permitirá producir mejoras, sino que nos proporcionará un conocimiento sobre aquello que será posible alcanzar posteriormente. Una vez implementada la acción, se evalúan sus efectos. Finalmente, se lleva a cabo una revisión de la planificación al calor de la información obtenida en el primer plan estratégico y utilizando los mismos procedimientos. Se trata, al fin y al cabo, de estadios que cualquier investigador sigue en su investigación. La diferencia es que la implementación del método que aquí nos concierne es más sistemática y rigurosa. Buendía y Colás (1994: 294) dan un paso más allá y establecen los siguientes elementos diferenciadores:

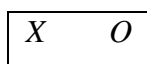
- El diagnóstico y solución de problemas tiene lugar en un contexto determinado.
- Todos los miembros participan directa o indirectamente en la investigación.
- Los efectos de las acciones son evaluados constantemente.
- Beneficia tanto a los sujetos como a la comunidad implicada.
- La acción se transforma en datos que sirvan de reflexión.
- Las soluciones pueden aplicarse de forma inmediata.
- Se trata de un proceso sistemático de creación de conocimientos.

La investigación-acción cuenta con una gran cantidad de adeptos. Se trata de una metodología que ofrece muchas ventajas a la práctica educativa. Entre ellas, Ferrance (2000) establece las siguientes:

- Deseo de aprender más.
- Otorga relevancia y validez al estudio disciplinar.
- Hace que el conocimiento sea significativo.
- Genera confianza en la práctica docente.
- El profesorado aprende sobre sí mismo, sus alumnos y sus compañeros.
- La interacción crea vínculos más fuertes con otros profesionales.
- Sirve para entablar vías de mejora continuas.
- Ofrece patrones de enseñanza y aprendizaje a los conocimientos ya existentes.
- Los profesores tienen la opción de valorar su propia práctica de forma estructurada.

4.2.3. Tipo de estudio: fases y diseño final

Siguiendo la dicotomía propuesta por Brown (1988, 2001), la investigación que aquí presentamos es de tipo primario, ya que deriva de fuentes primarias de información, es decir, de un grupo de estudiantes que aprende una lengua extranjera (frente a un tipo de investigación secundaria, la cual deriva, por ejemplo, de otros trabajos). El diseño del estudio empírico es de un solo grupo con posttest. Buendía *et al.*, (1998: 94) representan este diseño del siguiente modo:



Existe una variable independiente, o tratamiento (X) que se aplica a un grupo de sujetos. Acto seguido, se somete al grupo (O) a un posttest para así esclarecer cuál ha sido el efecto que este tratamiento ha tenido sobre la muestra. Tal y como afirman estos autores, este diseño puede resultar problemático, ya que puede afectar a la validez interna de la investigación. Por esta razón, en este estudio la muestra ha quedado dividida en tres grupos. De esta manera, los resultados permiten ver si la modificación de la variable dependiente se debe realmente al cambio provocado a la variable independiente y no al azar.

El estudio se enmarca claramente dentro de la investigación aplicada. El propósito principal es la resolución de problemas docentes de carácter práctico con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello se analizarán los resultados desde una perspectiva descriptiva.

El diseño de un estudio puede clasificarse desde diversas perspectivas y ninguna de ellas es excluyente de la otra. Es más, incluso pueden darse estudios que presenten más de una perspectiva dentro de una misma categoría (Kumar, 1999). El diseño que aquí presentamos se caracteriza según los siguientes parámetros:

- El número de contactos con la muestra.
- Período en el que tiene lugar el fenómeno o situación que se investiga.
- La naturaleza de la investigación.

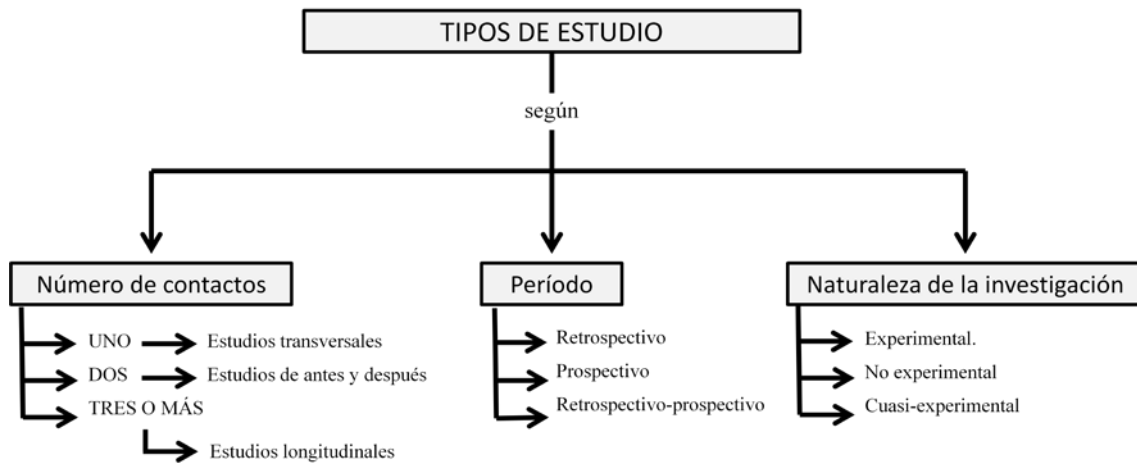


Fig. 4.5. Tipos de estudio. Traducido de Kumar (1999)

Tal y como puede observarse en el esquema, según el número de contactos, el estudio puede ser transversal, cuando tan solo se produce un encuentro entre el investigador y la población objeto de estudio, un estudio de antes y después, cuando dicho encuentro se da en dos ocasiones distintas y, por último, un estudio longitudinal cuando se producen tres o más encuentros.

El tipo de *estudio transversal* es el que utilizaremos en este estudio, aunque inicialmente también se consideraron los otros dos. Se trata del tipo de estudio más empleado en las ciencias sociales. Este diseño ayuda a obtener una visión global de aquello que se investiga en el momento en que se realiza el estudio y resulta muy sencillo de delinear. En primer lugar será necesario decidir qué es aquello que se quiere investigar. En segundo lugar, se identificará la población objeto de estudio, de la cual extraeremos una muestra y, finalmente, se llevará a cabo una prueba para contrastar los resultados con las hipótesis iniciales. Este modelo se limita únicamente a investigar un fenómeno o situación en un determinado momento, pero no permite medir los cambios. Para ello sería necesario tener, como mínimo, dos contactos con la muestra.

Los *estudios de antes y después*, en cambio, sí que permiten medir los cambios. Se trata de estudios muy empleados en los procesos de evaluación. Puede decirse que se trata de dos estudios transversales realizados sobre la misma población para así hallar posibles cambios, los cuales podrán determinarse con un análisis de las variables. Para ello, el segundo encuentro suele darse tras un período determinado de tiempo. Se trata de un tipo de estudio que consideramos en el momento inicial, pero que finalmente descartamos por la dificultad e impracticabilidad que supondría para esta investigación.

Se consideró la opción de realizar una segunda prueba a la muestra al curso siguiente y así poder advertir posibles mejoras en el rendimiento, ya que, en el transcurso de un año, los estudiantes habrían recibido más formación en inglés. No obstante, esta opción fue descartada por las siguientes razones:

- El lapso temporal podría producir desgaste en la población estudiada, es decir, resulta muy complicado contar exactamente con la misma muestra después de un año. Para ello sería necesario que todos los sujetos estuvieran matriculados en una misma asignatura, de lo cual no tenemos garantía alguna.
- Es probable que la mejora esté condicionada por variables extrañas o independientes.
- Una mejora también podría estar condicionada por un efecto de maduración profesional de la población, ya que la formación recibida en inglés y en traducción entre segundo y tercer curso es bastante amplia.

Otro posible diseño que se barajó fue el *estudio longitudinal*. Este tipo de estudio sirve para observar posibles cambios en las variables mediante una serie de observaciones regulares a largo plazo. Estos estudios pueden adoptar dos formas distintas: *de panel*, cuando los sujetos son siempre los mismos o *de tendencia* cuando éstos varían (Arnal *et al.*, 1992). En la fase inicial, también se consideró la opción de contar con un grupo control y otro experimental, aunque también se descartó por cuestiones administrativas. En las asignaturas de inglés tan solo hay un único grupo por módulo, por lo que no era posible contar con dos grupos de un mismo nivel en horario lectivo. También se propuso la opción de hacer un taller de CO en inglés para la interpretación, aunque esta opción también se desestimó ante la posibilidad de que los estudiantes no acudieran por tratarse de horas no lectivas. Así pues, según los recursos disponibles y las posibilidades, se optó por un estudio transversal, el cual nos permitiría perfectamente poner a prueba las hipótesis de trabajo mediante una metodología investigación-acción.

En segundo lugar, el diseño del estudio se determinó según su periodicidad. Los *estudios retrospectivos* permiten investigar fenómenos o situaciones que ocurrieron en el pasado, mientras que los *estudios prospectivos* buscan el análisis de acontecimientos probables en el futuro. Un *estudio retrospectivo-prospectivo* permite un análisis basado tanto en el pasado como en el futuro. En ningún momento se consideró otra opción

diferente a la de un estudio prospectivo. Nuestro interés reside en conocer patrones de comportamiento actuales, teniendo en cuenta la formación recibida hasta ahora y así poder moldear, si fuera necesario, acciones educativas futuras.

En tercer lugar, según la naturaleza de la investigación, el estudio puede ser experimental, no experimental y cuasi-experimental. En el caso de un *estudio experimental*, el investigador manipulará una variable experimental dentro de un contexto controlado y de forma rigurosa para comprobar cuál es el efecto que provoca en los sujetos, es decir, es el investigador quien introduce la «causa» que producirá el cambio para así poder analizar el efecto dentro de una situación de control para el investigador (Kumar, 1999: 88).

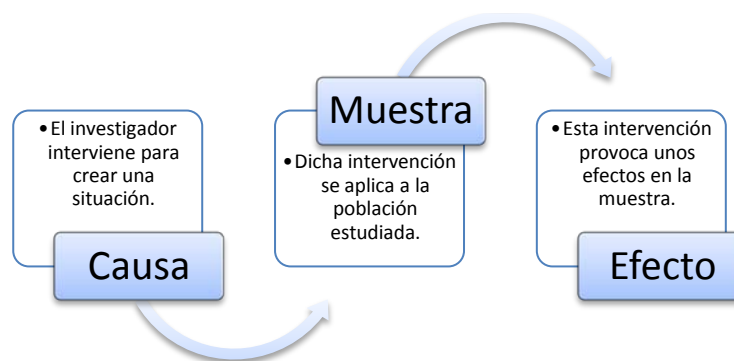


Fig. 4.6. Los pasos del estudio experimental

En un *estudio no experimental* se analizan los fenómenos tal cual ocurren en condiciones naturales. Aquello que se investiga ya existe, por lo que no admite ningún tipo de manipulación por parte del investigador. Finalmente, la *investigación cuasi-experimental* guarda una gran similitud con la experimental. La única diferencia radica en que, o bien los sujetos no se dividen aleatoriamente entre el grupo experimental y de control, o bien no existe un grupo de control propiamente dicho.

El estudio que aquí presentamos obedece más bien a una metodología cuasi-experimental. Como ya hemos indicado, la limitaremos a una única sesión. No obstante, esto conlleva algunos problemas que debemos tener presentes.

Technically, this is a very faulty design for measuring the impact of an intervention as there is no proper base-line data to compare the 'after' observation with. Therefore, one of the major problems of this design is that the two sets of data are not strictly comparable. Accordingly, some of the changes in the dependent variable may be

attributable to the difference in the way the two sets of data were compiled. (Kumar, 1999: 90).

Por esta razón, aunque contamos con las notas de las asignaturas de inglés como antecedentes (materias en las que se fomenta la destreza de CO), hemos decidido introducir una primera prueba con ejercicios tradicionales para poder comparar los resultados y dar fiabilidad a los datos obtenidos. De esta manera, a los estudiantes también les resultaría más sencillo responder al cuestionario y poder comparar los distintos tipos de ejercicios.

4.2.4. Identificación y operativización de las variables

Las variables son el armazón de una investigación, por lo que es imprescindible que se definan con total claridad.

Los resultados y el proceso de la investigación dependen, tanto en los aspectos formales como de fondo, de una buena definición de las variables objeto de estudio. Aspectos como la duración y complejidad del proceso, el correcto análisis de datos y conclusiones y la credibilidad de los resultados son consecuencia de la adecuada definición de las variables. (Bernardo y Caldero, 2000: 212).

Tal y como su nombre indica, una variable es «anything that does not remain constant» (Nunan, 1992: 25) y que, por lo tanto, «puede tomar diferentes valores o expresarse en categorías» (Latorre *et al.*, 1998: 72). Se trata, pues, de conceptos que pueden medirse. Ahora bien, es importante remarcar que concepto y variable no comparten el mismo significado. Los conceptos son imágenes mentales o percepciones y, como tal, varían de un individuo a otro. Las variables, sin embargo, pueden medirse, aunque puedan darse variaciones en el grado de precisión (Kumar, 1999: 48). Se trata de la diferencia entre subjetividad (conceptos) y objetividad (variables). Por lo tanto, con el fin de poder operativizar un concepto, éste tiene que ser transformado en una variable mediante una serie de indicadores.

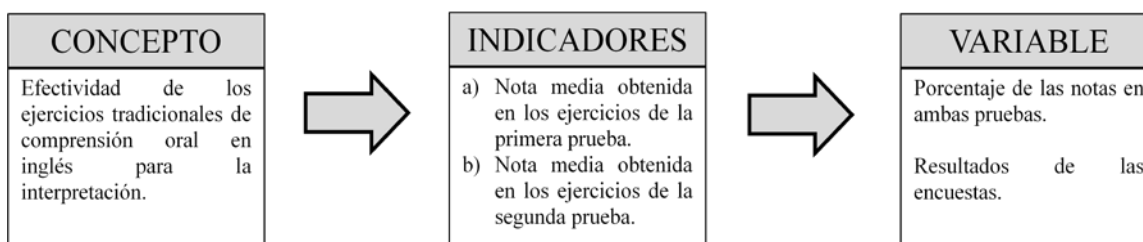


Fig. 4.7. Conversión de conceptos en variables

En la investigación educativa, las variables abundan más que en las ciencias naturales. Por esta razón, resulta complicado establecer todas y cada una de las que intervienen en la investigación. No obstante, en este apartado se analizarán aquellas que puedan dar garantías de:

- (i) la **validez interna del estudio**: los resultados derivarán de las variables identificadas y no de otras desconocidas y no controladas que podrían alterar los resultados.
- (ii) la **validez externa del estudio**: la posibilidad de poder generalizar los resultados de la investigación a otros sujetos en contextos y condiciones similares.

Para ello el análisis de variables se hará desde una doble perspectiva: según su relación causal y el diseño del estudio. Las variables relativas a la unidad de medida se tratarán en lo sucesivo de esta tesis.

Desde el punto de vista de la relación causal, encontramos un grupo de variables que mediarán entre la causa y el efecto. En la terminología de investigación, estas variables adoptan el nombre de variables independientes, dependientes y extrañas.

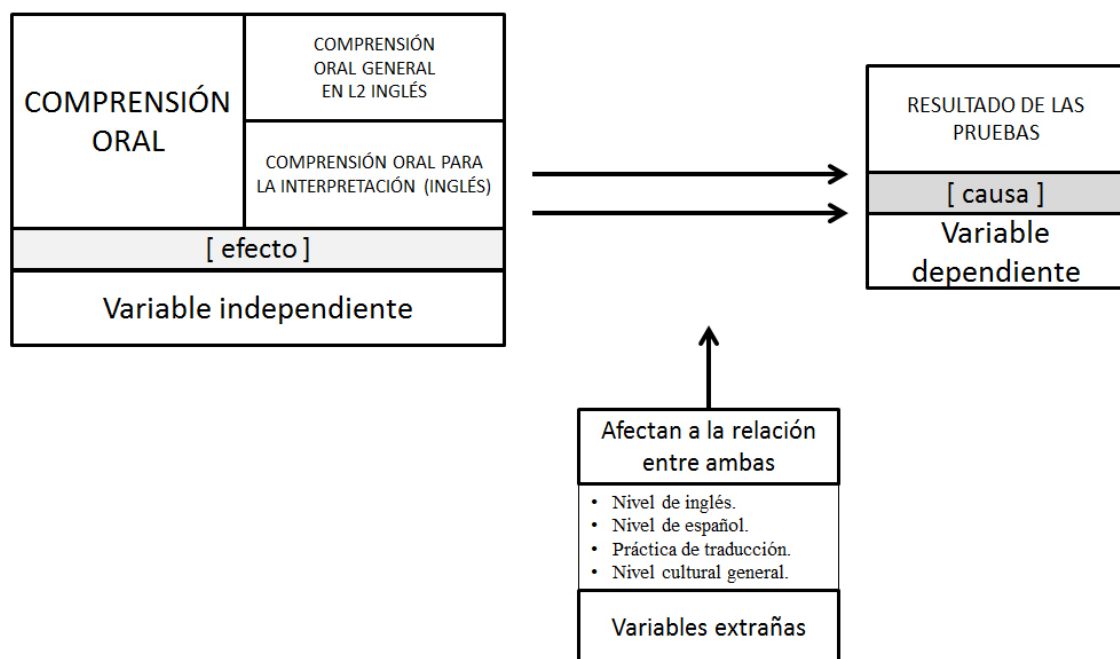


Fig. 4.8. Variables causales

La *variable independiente*, también conocida como *estímulo*, *experimental o tratamiento*, es aquella que el investigador altera de forma deliberada para observar y/o medir la relación que ésta guarda con la variable dependiente. Así pues, esta variable puede considerarse como el antecedente de la investigación (Arnal *et al.*, 1992). En nuestro caso, esta variable estará constituida por las pruebas de CO. En primer lugar, se realizará una prueba de comprensión con ejercicios generales que los estudiantes suelen practicar en las asignaturas de inglés y, en segundo lugar, se modificará el tipo de ejercicios para introducir otros que guarden un mayor grado de relación con la interpretación.

La *variable dependiente*, sin embargo, hace referencia a aquella característica que cambia o se suprime con la manipulación de la variable independiente. Es el resultado de los efectos producidos por la manipulación de la variable independiente. Tal y como es común en la investigación educativa, esta variable corresponderá al rendimiento académico, es decir, a los resultados obtenidos en ambas pruebas.

En el centro de ambas variables encontramos lo que se conoce como *variables extrañas*, las cuales podrían definirse como características ajenas al estudio que no se miden, pero que, a su vez, están asociadas a la variable independiente y pueden alterar los resultados. Por esta razón, es imperante controlarlas y que no distorsionen los

resultados. En este estudio, las variables extrañas más sobresalientes que hemos identificado son: el nivel de inglés y de español, la práctica en traducción y el nivel de cultura general. Al no contar con un grupo de control, la única manera de poder inhibir estas variables era contar con una muestra lo más homogénea posible. Para ello, solo se han seleccionado aquellos estudiantes que reunían una serie de requisitos previamente establecidos por el investigador:

1. Los sujetos han de poseer una competencia en inglés equiparable al nivel B2 según el MCER. Para ello, será necesario haber superado la asignatura *Lengua Inglesa III* del plan de estudios, materia que se imparte en el primer cuatrimestre del segundo curso de la titulación de Traducción y Mediación Interlingüística (Inglés) de la Universitat de València³.
2. Todos los participantes han de tener el español como lengua materna.
3. En cuanto al nivel de traducción, se les preguntó si alguno había ejercido o recibido formación como traductor o intérprete aparte de la asignatura *Traducción general directa (Inglés-Español)* del primer cuatrimestre del segundo curso, a lo cual todos respondieron negativamente.
4. Es necesario poseer conocimientos culturales básicos. Este nivel cultural lo ratificamos con el *numerus clausus* de las PAU, el cual se situó en un 11,43 para el curso académico 2010-2011, curso en el que, según hemos podido comprobar, todos los sujetos de la muestra accedieron a la titulación. De igual modo, también podrán computarse los resultados de aquellos participantes que ya posean una titulación universitaria o un ciclo superior de Formación Profesional.

Finalmente, cabe destacar que el uso del laboratorio también contribuirá a minimizar el efecto de dichas variables sobre el estudio, ya que permitirá al investigador ejercer control sobre el contexto de la investigación.

Desde el punto de visto del diseño del estudio, hemos establecido las siguientes variables activas y atributivas.

³ Es importante matizar que, en el curso académico 2011-2012, en el cual se realizó el estudio, los estudiantes se examinaban de todas las competencias lingüísticas en todas las asignaturas de inglés, aunque para el curso 2012-2013 y sucesivos, el departamento de Filología Inglesa acordó una división de las competencias entre las asignaturas impares (primer cuatrimestre) y pares (segundo cuatrimestre), dejando la CO y la EE para las asignaturas pares.

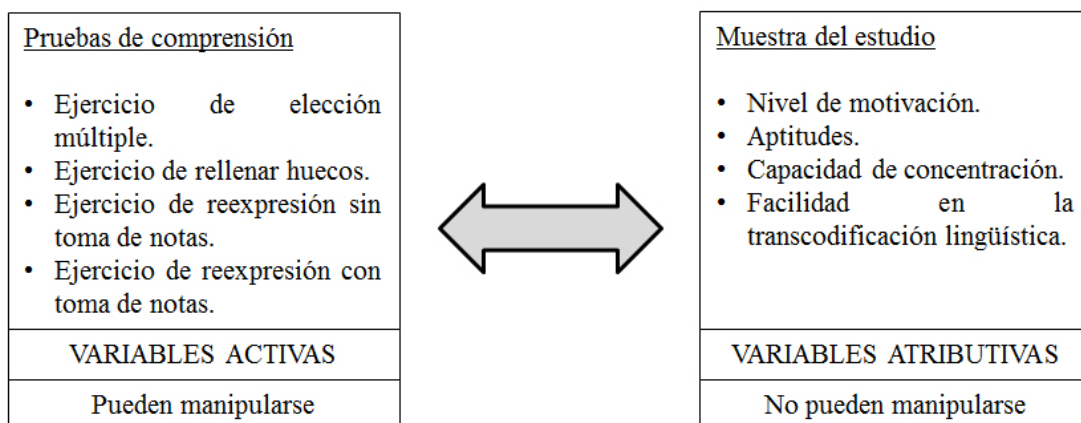


Fig. 4.9. Variables según el diseño del estudio

Las *variables activas* son aquellas que pueden manipularse, modificarse o controlarse. En nuestro caso, éstas corresponden a los cuatro ejercicios incluidos a lo largo de ambas pruebas. Las *variables atributivas* o *asignadas*, sin embargo, no pueden sufrir manipulación, modificación o control y reflejan las características de la población objeto de estudio (Kumar, 1999). Los ejemplos inmediatos que hemos identificado son: el nivel de motivación, las aptitudes personales, la capacidad de concentración y la facilidad en la transcodificación lingüística.

Una vez establecidas estas principales variables del estudio, pasamos a exponer el procedimiento que seguiremos en la recogida de datos y las variables de medición que emplearemos.

4.2.5. Sistema de recogida de datos

Siguiendo las tendencias actuales de la investigación educativa, para el análisis del presente estudio se tendrán en cuenta tanto datos cualitativos como cuantitativos. Ya hemos indicado que la investigación-acción suele hacer uso de una metodología cualitativa. Sin embargo, los confines entre ambas modalidades no siempre quedan delimitados. En cualquier caso, ambas se utilizarán como técnicas complementarias en el análisis que presentamos.

4.2.5.1. Datos cualitativos

La metodología cualitativa puede ser entendida como «la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» (Quecedo y Castaño, 2002). La interpretación de datos cualitativos no incluye una única técnica de análisis, por lo que será el investigador quien decidirá cuál es aquella que mejor se ajusta a su estudio.

There is no one single or correct way to analyze and present qualitative data; how one does it should abide by the issue of *fitness for purpose*. Further, qualitative data analysis, as we shall see here, is often heavy on interpretation, and one has to note that there are frequently multiple interpretations to be made of qualitative data – that is their glory and their headache! (Cohen *et al.*, 2007: 461).

Estos mismos autores proponen cinco formas de presentar los datos cualitativos: por individuos, por grupos, por temas, por preguntas de investigación o por instrumentos. Las dos primeras tienen que ver con el número de sujetos mientras que en las siguientes dos categorías la distribución se hace por bloques temáticos. Finalmente, como su nombre bien indica, en la organización por instrumentos los datos se presentan según su instrumento de recogida de datos.

Siguiendo esta clasificación, en esta tesis el análisis de datos cualitativos se hará por instrumentos (la observación) y por grupos.

La observación es una técnica de recogida de datos muy útil y empleada en la investigación educativa. Kumar (1999: 105) la define como «purposeful, systematic and selective way of watching and listening to an interaction or phenomenon as it takes place». La observación resulta especialmente apropiada para obtener información que no puede obtenerse mediante otros métodos. La observación que en este trabajo llevaremos a cabo será de naturaleza no colaborativa, es decir, el investigador no se involucra en las actividades del grupo, sino que actúa como un observador pasivo cuyo único cometido es llegar a conclusiones a través de lo que observa. El mayor inconveniente que presenta la observación es la limitación de su aplicación (Bernardo y Caldero, 2000: 87). De hecho, esta limitación se acentúa todavía más en esta investigación por la organización que presenta el laboratorio. En la siguiente imagen puede apreciarse su distribución espacial.

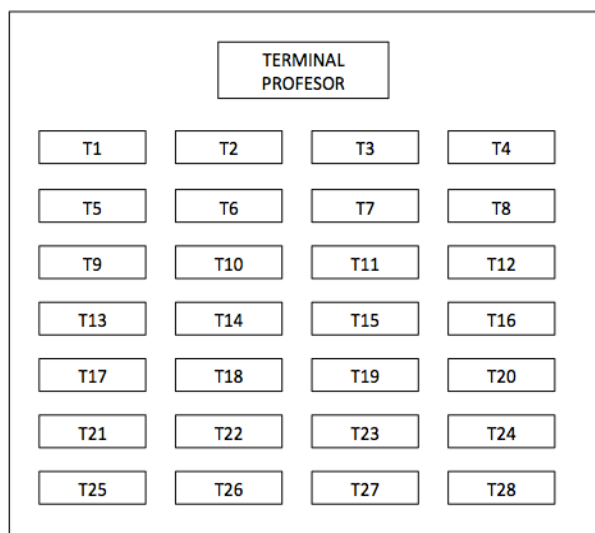


Fig. 4.10. Distribución del laboratorio

A la cabeza del aula se sitúa el ordenador central controlado por el profesor. Justo enfrente encontramos siete filas con cuatro terminales cada una. Cada uno de estos terminales se encuentra dentro de una cabina independiente que solo queda descubierta por la parte superior y trasera. Estas características del aula hacen que la observación sea extremadamente complicada, sobre toda si ésta ha de ser detallada. Por esta razón, resulta imprescindible combinarla con otros métodos de análisis y así poder asegurar su objetividad y replicabilidad.

En cuanto al análisis de datos por grupos, éste se hará según la nota media que los estudiantes hayan obtenido en la segunda prueba. La muestra quedará dividida en tres grupos: en el primero, incluiremos a los estudiantes cuya media oscile entre 0 y 4,9; en el segundo, aquellos cuya media se encuentre entre 5 y 6,9 y, en el tercero, aquellos que hayan obtenido una media entre 7 y 10. El objetivo es comparar percepciones y opiniones, así como establecer paralelismos entre el grupo, conocer sus hábitos de práctica y ver si éstos han podido influir en los resultados.

4.2.5.2. Datos cuantitativos

La investigación cuantitativa es aquella que permite analizar los datos de manera científica mediante cálculos estadísticos. Como ya hemos indicado, los datos que analizaremos provienen de una doble vertiente: por una parte, los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas y, por otra, los cuestionarios.

4.2.5.2.1. Las pruebas diagnósticas y su evaluación

Los primeros datos que servirán para contrastar nuestra primera hipótesis son los resultados de las pruebas diagnósticas. Una equiparación de los resultados en ambas pruebas implicará que los estudiantes están recibiendo una formación óptima en CO para la interpretación. Ahora bien, si los resultados de la segunda prueba son muy inferiores, ello implicará una falta de preparación específica.

Los criterios de evaluación que hemos aplicado a cada uno de los ejercicios que llevaremos a término quedan plasmados en la siguiente tabla:

PRUEBA 1	
EJERCICIO 1: ELECCIÓN MÚLTIPLE	
Pregunta 1: 1p.	TOTAL: 7 puntos (x/7)
Pregunta 2: 1p.	<ul style="list-style-type: none"> • Cálculo de la nota <u>en base a 10</u> (x/10)
Pregunta 3: 1p.	No se computarán preguntas donde haya más de una opción marcada ni preguntas en las que no quede clara la elección del estudiante.
Pregunta 4: 1p.	
Pregunta 5: 1p.	
Pregunta 6: 1p.	
Pregunta 7: 1p.	
EJERCICIO 2: RELLENAR HUECOS	
Pregunta 1: 1p	TOTAL: 8 puntos (x/8)
Pregunta 2: 1p.	<ul style="list-style-type: none"> • Cálculo de la nota <u>en base a 10</u> (x/10)
Pregunta 3: 1p.	No se penalizarán errores leves de escritura (<i>spelling mistakes</i>) Sí se penalizarán con medio punto errores que pudieran mermar la lectura de las notas en una fase de reexpresión, a saber:
Pregunta 4: 1p.	
Pregunta 5: 1p.	
Pregunta 6: 1p.	
Pregunta 7: 1p.	
Pregunta 8: 1p.	(a) La no correspondencia de tiempos verbales. (b) Los fallos gramaticales.
PRUEBA 2	
EJERCICIO 1: SEMICONSECUTIVA SIN TOMA DE NOTAS	
Fragmento 1: 1p.	TOTAL: 6 puntos (x/6)
Fragmento 2: 1p.	<ul style="list-style-type: none"> • Cálculo de la nota <u>en base a 10</u> (x/10)
Fragmento 3: 1p.	Tipo de errores y rango de nota deducida
Fragmento 4: 1p.	NMS ⁴ → (0.1/0.2) SS → (0.2/0.3) Ambigüedad (0.1/0.2)
Fragmento 5: 1p.	FS → (0.2/0.3) OM → (0.1-0.3) ¿? → (0.0-0.25)
Fragmento 6: 1p.	CS → (0.2-0.3) AD → (0.1-0.25) LEX → (0.1)
EJERCICIO 2: SEMICONSECUTIVA CON TOMA DE NOTAS	
Fragmento 1: 1p.	TOTAL: 8 puntos (x/8)
Fragmento 2: 2p.	<ul style="list-style-type: none"> • Cálculo de la nota <u>en base a 10</u> (x/10)
Fragmento 3: 2p.	Tipo de errores y rango de nota deducida
Fragmento 4: 2p.	Mismo que en el ejercicios anterior.
Fragmento 5: 1p.	

Tabla 4.1. Pruebas diagnósticas y evaluación

⁴ NMS: No mismo sentido; FS: Falso sentido; CS: Contra sentido; SS: Sin sentido; OM: Omisión; AD: Adición; Ambigüedad (no queda claro); ¿?: no se entiende; LEX: Léxico.

Como puede observarse, en la primera prueba se sigue un sistema de evaluación más sistemático, mientras que en la segunda la evaluación es más flexible⁵, lo cual permite individualizar el proceso de comprensión y la implementación de la tarea.

4.2.4.2.2. Los cuestionarios

El otro método de recogida de datos que vamos a emplear es el cuestionario. Brown (2001) lo define como «any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers». Se trata de un instrumento de recogida de datos muy útil en la investigación lingüística debido a la gran cantidad de datos que permite recopilar (*Ibidem*). El cuestionario nos permitirá medir aspectos factuales, conductuales y actitudinales de una determinada muestra sobre un tema concreto (Dörnyei, 2003: 8). El cuestionario, o encuesta, puede abarcar un gran espectro de campos temáticos de interés general y, en el caso de la presente investigación, ésta se aplicará a la investigación educativa. Rojas *et al.* (1998) establecen tres tipos de encuesta: (i) la encuesta personal, (ii) la encuesta por correo y (iii) la encuesta telefónica. De estas tres, la que hemos empleado en esta investigación es la personal. Este tipo de encuesta es la más habitual. El investigador plantea una serie de preguntas a los encuestados y las respuestas servirán para analizar estadísticamente los datos obtenidos. A diferencia de los otros dos, este tipo de encuesta establece un contacto personal entre el investigador y el encuestado, lo cual puede resultar muy positivo para la obtención y fiabilidad de los datos. Además, la encuesta que hemos elaborado presenta un diseño transversal, es decir, los datos se recogen en un solo momento.

Dörnyei (2003), Brown (2001) y Rojas *et al.* (1998, 48), basándose estos últimos en el trabajo de Fowler, establecen las siguientes ventajas y desventajas de las encuestas personales:

⁵ Las categorías de errores también tienen fronteras difusas o poco nítidas en ocasiones y en ejemplos concretos.

LAS ENCUESTAS PERSONALES	VENTAJAS	Son las más efectivas para asegurar la cooperación de los encuestados.
		Pueden asegurar el anonimato de los participantes.
		Son las más adecuadas para determinados tipos de diseños muestrales.
		El encuestador puede actuar como guía, responder dudas y asegurarse de que las preguntas se estén respondiendo correctamente.
		Permiten el uso de diversas técnicas de recogida de datos.
		Permiten llevar a cabo estudios a larga escala.
		Son eficientes en términos de tiempo, esfuerzo y recursos económicos.
		Permiten controlar sesgos subconscientes y de diversa naturaleza.
		Son versátiles, ya que pueden emplearse en distintas situaciones con distintos sujetos.
		Dan acceso a una mayor área geográfica.
	DESVENTAJAS	El gasto es mayor.
		Es necesario contar con entrevistadores experimentados que se encuentren geográficamente cerca de los sujetos que conforman la muestra.
		La recogida de datos es más lenta y suele haber respuestas incompletas.
		Puede haber muestras que sean más accesibles mediante otro tipo de encuesta.
		Las respuestas presentan un alto grado de simplicidad y superficialidad. Suelen ser rígidas, artificiales, impersonales y restringidas.
		Los encuestados podrían no ser una fuente segura de información o podrían estar desmotivados.
		No hay oportunidad de enmendar posibles errores.
		Pueden existir prejuicios sociales.
		Pueden darse casos de autoengaño no solo hacia el investigador, sino también hacia el propio sujeto.
Pueden existir prejuicios de aquiescencia, es decir, la tendencia de mostrar conformidad con aquellas afirmaciones o preguntas ambivalentes o inciertas.		
Puede darse lo que se conoce como el <i>efecto halo</i> , es decir, una tendencia a sobregeneralizar, o el <i>efecto fatiga</i> , sobre todo cuando los cuestionarios son largos.		

Tabla 4.2. Ventajas y desventajas de las encuestas (Dörnyei, 2003; Brown, 2001 y Rojas *et al.*, 1998)

Como comprobamos, son numerosas las desventajas en la investigación por encuesta. Sin embargo, nos mantenemos en la línea de Dörnyei (2003) al afirmar que superar estos obstáculos solo requiere una amplia preparación de la encuesta. Fink (2003b: 1) establece seis parámetros vitales que las encuestas deben poseer y que hemos tenido en cuenta a la hora de elaborar la nuestra: (i) los objetivos deben especificarse y ser medibles; (ii) el diseño de la investigación debe ser sólido; (iii) la elección de sujetos para la muestra debe ser suficiente; (iv) los instrumentos de medida deben ser fiables y válidos; (v) el análisis debe ser apropiado y (vi) la presentación de los resultados obtenidos debe ser objetiva.

Como ya hemos indicado, las pruebas se realizaron dentro de una asignatura de segundo curso en horario lectivo, por lo que todos los cuestionarios se cumplimentaron simultáneamente. Según Bourque y Fielder (1995), la administración de cuestionarios en grupo presenta las siguientes ventajas: (i) el encuestador puede marcar pautas para su correcta implementación; (ii) todos los encuestados realizan la prueba de manera simultánea; (iii) el encuestador puede responder a las preguntas que puedan formularse; (iv) es posible controlar la comunicación entre los participantes y (v) puede controlarse que los cuestionarios se rellenen correctamente. Kumar (1999) también habla de un alto grado de participación cuando la administración de la encuesta es colectiva, ya que serán pocas las personas que rechacen completarla.

4.2.4.2. Diseño del cuestionario

El diseño de un cuestionario implica «to take a general purpose or set of purposes and turn these into concrete, researchable fields about which actual data can be gathered» (Cohen *et al.*, 2007: 318). Siguiendo las recomendaciones de estos investigadores, la operativización del cuestionario se ha dividido en tres fases:

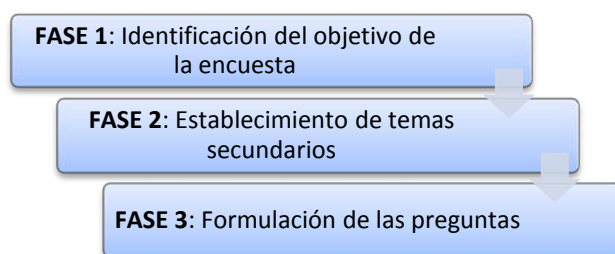


Fig. 4.11. Fases del diseño del cuestionario

En primer lugar, determinamos la función de la encuesta dentro del estudio. Dicha función podría resumirse de la siguiente manera: medir a partir de la percepción y opinión del estudiantado la validez de los ejercicios tradicionales de CO en inglés para desarrollar esta destreza con vistas a la interpretación. Una vez establecida la función principal de la encuesta, pasamos a establecer los subtemas derivados del tema principal y de los cuales nos interesa obtener información de los encuestados. Los títulos de las distintas secciones nos han servido, además, como elementos de transición dentro de la encuesta, es decir, nos han servido para introducir cada sección del cuestionario y marcar el cambio en el contenido. Así pues, obtuvimos el siguiente esquema:

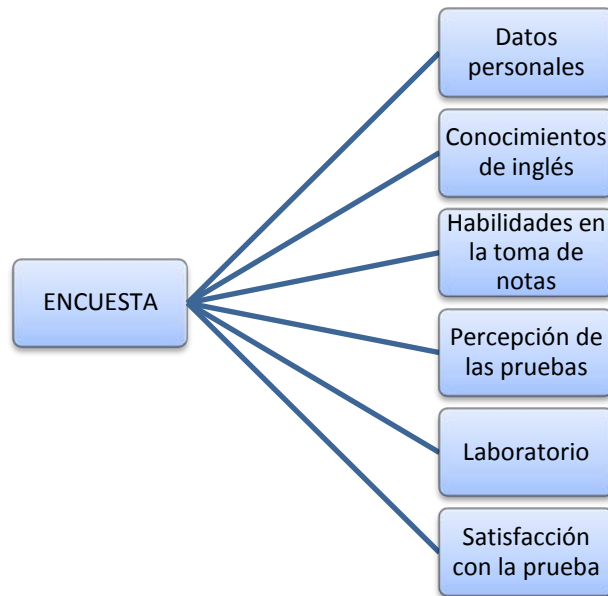


Fig. 4.12. Partes de la encuesta

El objetivo principal de cada una de estas secciones podría definirse de la siguiente manera:

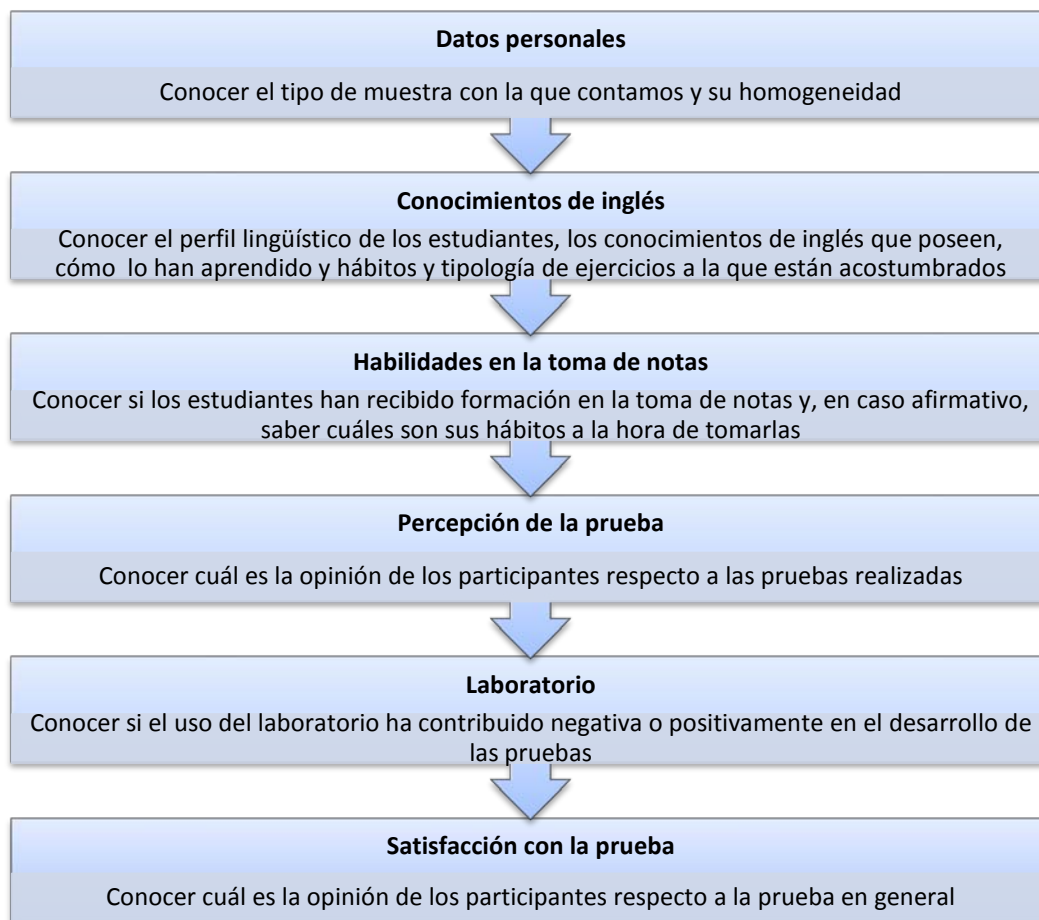


Fig. 4.13. Objetivos de las distintas partes de la encuesta

El último paso de este proceso consistió en la redacción de una serie de ítems para cada uno de los subtemas mediante los cuales pudiéramos obtener información relevante para la investigación.

4.2.4.3. Los ítems

La manera en que se formulan las preguntas en un cuestionario determina la efectividad y éxito del mismo. Fink (2013) establece siete normas esenciales para la redacción de los ítems:

- (i) Todas las preguntas deben tener sentido para los encuestados.
- (ii) Debe utilizarse un lenguaje estándar.
- (iii) Las preguntas han de ser concretas.
- (iv) Deben evitarse palabras y frases ambiguas.
- (v) La postura del encuestador debe ser imparcial.
- (vi) Deben evitarse preguntas demasiado personales.
- (vii) Cada pregunta debe contener solamente una idea.

El diseño del cuestionario también juega un papel decisivo. Por esa razón, hemos procurado, siguiendo las recomendaciones de Cohen *et al.* (2007), que el diseño fuera sencillo, atractivo e interesante y con espacio suficiente para las preguntas y respuestas. Kumar (1999), además, habla de la necesidad de que el cuestionario presente un estilo interactivo, es decir, los encuestados deben tener la sensación de estar manteniendo una conversación con un interlocutor.

También hemos procurado que en la encuesta haya un equilibrio entre preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas permiten a los encuestados responder de manera libre desde una óptica personal, mientras que en las preguntas cerradas las respuestas están limitadas a una serie de opciones proporcionadas por el encuestador y que el encuestado elige según éstas representen con mayor exactitud su opinión o situación. La elección de un tipo de pregunta u otra en los diferentes ítems no es arbitraria, sino que, en gran parte, dependerá de la unidad de medida que se precise. Fink (2003a: 34) atribuye esta elección a los principios expuestos en la siguiente tabla:

	Preguntas abiertas	Preguntas cerradas
Propósito	Cuando resulta esencial que los encuestados proporcionen información mediante sus propias palabras.	Cuando resulta necesario clasificar la respuesta según un orden jerárquico u obtener datos de juicio.
Características de los encuestados	Cuando se trata de preguntas que los encuestados puedan responder o a las cuales preferirían dar una respuesta propia, o cuando éstos poseen un nivel cultural y un conocimiento y opinión sobre el tema suficientes.	Cuando es preferible que los encuestados respondan según una serie de respuestas especificadas, o cuando su nivel cultural sea bajo y no posean conocimiento y opinión sobre el tema.
Naturaleza de las preguntas	Cuando las respuestas son desconocidas para el investigador o las posibles respuestas sean numerosas.	Cuando se prefiere que los encuestados no respondan con sus propias palabras o cuenten con unas respuestas previstas.
Análisis de los resultados	Cuando el encuestador es capaz de analizar y categorizar los comentarios proporcionados por los encuestados, incluso cuando éstos son muy heterogéneos.	Cuando en el análisis de datos se tiene en cuenta todo el rango de elecciones posibles o la descripción de los resultados es meramente de carácter cuantitativo.
Informe de resultados	Cuando es posible establecer una descripción categórica de las respuestas individuales o grupales.	Cuando los resultados se exponen mediante estadísticas.

Tabla 4.3. Uso de preguntas abiertas y cerradas. Adaptado y traducido de Fink (2003a)

Otra cuestión vital a la hora de elegir entre preguntas abiertas y cerradas son las ventajas y desventajas que éstas presentan. Para ello, nos hemos guiado por las opiniones de diversos autores, las cuales presentamos en el siguiente cuadro sintético.

PREGUNTAS ABIERTAS	VENTAJAS	Permiten obtener respuestas no anticipadas.
		Permiten que los encuestados describan sus propias percepciones desde una óptica personal y no desde la del encuestador, por lo que son ellos los que manejan los datos. Esto permite obtener un espectro más amplio de información y elimina cualquier sesgo que el investigador pueda causar.
		Son mucho más sencillas de escribir.
		Resultan muy apropiadas cuando se desconocen las respuestas o el cuestionario es exploratorio.
		Los encuestados pueden responder tanto como deseen.
		Son apropiadas para la investigación de temas complejos.
		Resultan económicas para aquellas preguntas que requieran múltiples opciones en preguntas cerradas.
	DESVENTAJAS	Son difíciles de comparar e interpretar.
		Las respuestas han de ser catalogadas.
		Son más difíciles de responder, analizar y codificar.
		Es necesario llevar a cabo lo que se conoce como <i>content analysis</i> para clasificar los datos.
		Los encuestados suelen mostrarse reacios a responder a este tipo de preguntas y algunos incluso puede que tengan problemas para expresar su opinión, por lo que los datos podrían perderse.
		Las categorías no son exhaustivas y pueden ser imparciales.
		Los cuestionarios pueden parecer desalentadores y largos.
Cuestan mucho más tiempo de completar.		
Las respuestas son más subjetivas y pueden ser irrelevantes.		
Resulta más complicado establecer criterios de validez y fiabilidad.		

PREGUNTAS CERRADAS	VENTAJAS	Son mucho más sencillas de analizar, responder, codificar e interpretar.
		Las respuestas suelen ser más fiables y consistentes. Es más sencillo establecer criterios de validez y fiabilidad.
		Si se diseñan cuidadosamente y se someten a pruebas previas, pueden resultar una herramienta muy eficiente para la recogida de datos, el procesamiento y el análisis de resultados.
		Son una garantía para el investigador a la hora de obtener información necesaria para el estudio, ya que las respuestas son más objetivas.
		Son más específicas que las preguntas abiertas.
	DESVENTAJAS	Son más difíciles de escribir, ya que las respuestas o las opciones de respuesta deben conocerse con antelación.
		No proporcionan una amplia variedad de información por no permitir a los encuestados profundizar en sus respuestas.
		Existe la posibilidad de que el investigador incluya solo respuestas que le interesen o, incluso, que no incluya otras que no le vengan a la mente.
		Las respuestas dadas podrían no reflejar la verdadera opinión de los encuestados, sino, más bien, el grado de solapamiento con la opinión del investigador respecto al análisis de la situación o fenómeno.
		Las respuestas ofrecidas podrían condicionar la opinión de los encuestados.
Los encuestados pueden elegir una de las posibles opciones de forma automática y sin reflexionar sobre aquello que se les pregunta.		
Los encuestados suelen preferir este tipo de preguntas por comodidad, ya que verbalizar ellos mismos las respuestas suele resultarles una tarea complicada.		

Fig. 4.14. Ventajas y desventajas de las preguntas abiertas y cerradas (Cohen *et al.*, 2007; Fink, 2003a; Brown, 2001; Kumar, 1999; Bourque y Fielder, 1995).

La redacción de las preguntas es otro punto clave en la elaboración de cuestionarios. Por esta razón, siguiendo las recomendaciones de Bourque y Fielder (1995: 58), hemos procurado que las preguntas fueran cortas y específicas y evitar calificativos vagos, términos abstractos y jerga de ningún tipo. Del mismo modo, hemos procurado que las preguntas siguieran un orden lógico, por lo que se empieza por las más sencillas para los encuestados y, de forma gradual, pasamos a otras que exigen mayor reflexión (Cohen *et al.* 2007; Bernardo y Caldero, 2000; Bourque y Fielder, 1995). Por esta razón, hemos ubicado las preguntas demográficas en primer lugar y, en última instancia, aquellas relativas a las pruebas. Las preguntas demográficas no requieren que el encuestado medite su respuesta. Se trata de información de carácter personal cuya respuesta no supone ningún tipo de esfuerzo. Las preguntas sobre las pruebas, sin embargo, sí que exigen que los encuestados reflexionen sobre su propia experiencia.

Otra cuestión que hemos considerado de suma importancia a la hora de redactar el cuestionario son los tipos de preguntas. Para obtener un cuestionario dinámico y atractivo, hemos procurado incluir distintos tipos de preguntas. Así pues, pueden encontrarse:

- Preguntas nominales o categóricas (1, 2, 5, 9, 13, 15, 16.1, 16.4, 23, 26).
- Preguntas dicotómicas (3, 4, 4.1, 6, 7, 11, 12, 16, 16.2, 16.3, 17, 18, 19, 22).
- Preguntas numéricas (3.1, 8).
- Preguntas ordinales y escalas de clasificación (10, 21, 20, 24, 25).
- Preguntas de elección múltiple (14).
- Preguntas abiertas (13.1, 27, 28).
- Preguntas con intervalos (5).

La elección de esta tipología de preguntas tampoco es arbitraria, sino que coincide con los objetivos de la investigación. Las preguntas nominales, dicotómicas y numéricas resultan claras e inequívocas y las respuestas son fáciles de codificar. Las escalas de clasificación nos permitirán apreciar aptitudes, percepciones y opiniones. Además, resultan muy apropiadas para economizar el espacio de la encuesta o para analizar varias preguntas con una misma categoría de respuesta. Las preguntas de elección múltiple y con intervalos también resultan fáciles de codificar. Las preguntas abiertas permitirán a los encuestados expresar su opinión de manera personal.

Nos gustaría también puntualizar que en la pregunta número 10, donde se pide que los estudiantes evalúen su nivel de inglés según varias competencias, el rango de posibilidades se extiende desde 1 a 10. Esto se debe a que en las asignaturas de lengua inglesa, los estudiantes obtienen de forma independiente una nota numérica de 1 a 10 para las diferentes competencias. Consideramos que al proponer un sistema de evaluación similar a éste y ya contar con evaluaciones recientes, los estudiantes pueden orientarse mejor, sobre todo en aquellas destrezas en las que puedan tener dudas. En la pregunta número 21, en la que se les pide que evalúen el nivel de dificultad de los distintos ejercicios, el rango de posibilidades se reduce a seis. Así pues, en ambos casos hemos seguido la recomendación de Cohen (2007: 327) y hemos ofrecido un número de respuestas par. De este modo, evitamos que el encuestado elija la opción central, ya que «there is a tendency for participants to opt for a mid-point of a 5-point or 7-point scale (the central tendency)». Dörnyei (2003: 37) también habla de esta problemática al

referirse a la *middle category* (categoría central). Además, al evitarse esta tendencia central, se incita a que el encuestado medite su respuesta, lo cual otorga fiabilidad a los datos obtenidos.

Finalmente, siguiendo la sugerencia de Bourque y Fielder (1995), el cuestionario termina con dos preguntas abiertas en las que se invita a los participantes a hacer cualquier comentario que consideren oportuno sobre las pruebas.

Una vez concluida la elaboración del cuestionario, éste se sometió a evaluación por parte de dos expertos en estadística para determinar sus posibilidades de análisis. También se contó con la colaboración de dos expertos en Lingüística Aplicada para asegurar su validez. La valoración de todos estos expertos fue positiva, por lo que dimos el cuestionario por concluido y listo para su aplicación.

4.2.6. Recursos materiales

4.2.6.1. Los textos

Una de las cuestiones más importantes en la elección de materiales ha sido la de escoger textos con temas que fueran accesibles a todos los estudiantes y que pudieran despertar el interés de éstos, ya que «those who have a stake in what is being said are more likely to listen attentively» (Wilson, 2008: 40). Aunque este criterio no debería determinar la elección de materiales (por tener que ser un traductor e intérprete capaces de desenvolverse lingüísticamente en cualquier situación), consideramos que los estudiantes no han seguido un proceso de formación en CO en base al tipo de ejercicios que proponemos en esta tesis. La elección de una temática sencilla y de interés general compensará parcialmente este déficit y facilitará el desarrollo de las actividades.

Para la primera prueba, que consta del ejercicio de elección múltiple y de rellenar huecos, hemos extraído las actividades de dos libros de texto. El ejercicio de elección múltiple se ha extraído del libro *Gold exam maximiser. First certificate* (2000)⁶. El texto tiene una duración de tres minutos y la velocidad de enunciación corresponde a unas 150 palabras por minuto.

⁶ Aunque la publicación de este libro es anterior al establecimiento del MCER, su nivel se corresponde aproximadamente con el nivel B2 de este marco.

El segundo ejercicio lo hemos extraído de la misma serie, aunque decidimos subir un peldaño más y comprobar qué ocurría. Así pues, extrajimos un texto del libro *Gold exam maximiser. Advanced* (2001)⁷. Se trata de un nivel superior al que los estudiantes estaban cursando en la universidad durante ese curso académico. Mediante la elección de un texto perteneciente a un nivel superior se pretende aumentar el nivel de fiabilidad de estudio. Si los estudiantes son capaces de realizar el ejercicio, esto podría ser un indicador de que, partiendo de una tipología de ejercicios de CO tradicionales, éstos están lingüísticamente preparados para iniciar las clases de interpretación. El texto tiene una duración de tres minutos y treinta segundos y la velocidad media de enunciación es de unas 140 palabras por minuto.

En ambos casos, el texto es leído por mujeres británicas. El texto del primer ejercicio es leído por una mujer joven, mientras que el texto del segundo ejercicio es leído por una mujer de edad más avanzada. En ambos casos se trata de acentos neutros para así garantizar su accesibilidad a un mayor número de estudiantes. No obstante, el segundo texto es más complejo que el primero, ya que contiene términos más específicos.

Para la segunda prueba, que consta de los ejercicios de interpretación semiconsecutiva con y sin toma de notas, los textos se han obtenido de diversas fuentes. El texto empleado para el ejercicio sin toma de notas fue elaborado por el propio investigador para este estudio. El texto emplea un inglés general y estructuras no muy elaboradas. Fue grabado por una mujer norteamericana de mediana edad en el laboratorio de Traducción e Interpretación y se dividió en un total de seis partes de corta duración. El estudiante solo disponía del título de cada sección y, como ya hemos indicado, solo se permitía tomar notas de palabras aisladas o cifras que pudieran ayudarle a recordar la información. Para evitar que las notas fueran completas, la hoja solo disponía de un espacio limitado para cada sección. La velocidad media de enunciación es de 140 palabras por minuto.

El texto para el ejercicio de interpretación semiconsecutiva con toma de notas se extrajo de *Materiales para interpretación consecutiva y simultánea (alemán, francés e inglés)* (2004), elaborados por Alonso Araguás y otros. Se trata de dos CD-ROMs que contienen materiales de iniciación a la interpretación consecutiva y simultánea, más

⁷ El nivel podría equipararse a un C1 según el marco.

concretamente discursos sobre temas variados y fichas didácticas para trabajar los discursos. En este caso, hemos elegido un texto sobre el VIH leído por una hablante británica en primera persona. La lectura es muy pausada y emotiva, por lo que incita a seguir el hilo argumentativo. El texto lo hemos dividido en cinco partes para adaptar la actividad al tipo de ejercicio propuesto. Las secciones son, en general, más largas que en el primer ejercicio. De esta manera, el alumno tiene acceso a todo el bloque discursivo. El acento es, una vez más, estándar y accesible y la velocidad de enunciación se sitúa en torno a las 100 palabras por minuto.

La división de los textos en distintas secciones se debe a (a) una clara voluntad de disminuir el grado de dificultad que podría ocasionar el no haber seguido una formación específica en esta tipología de ejercicios y (b) la adaptación de los materiales a la tipología de ejercicios defendida. Además, cabe destacar que se trata de textos muy bien estructurados y sencillos desde un punto de vista lingüístico.

A continuación presentamos un cuadro sinóptico con los detalles específicos de cada texto.

CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS					
		PRUEBA 1		PRUEBA 2	
		EJ. 1	EJ. 2	EJ. 1	EJ. 2
		ELECCIÓN MÚLTIPLE	COMPLETAR HUECOS	SEMICONSECUTIVA SIN TOMA DE NOTAS	SEMICONSECUTIVA CON TOMA DE NOTAS
VELOCIDAD MEDIA DE ENUNCIACIÓN		150 p/m	140 p/m	140 p/m	100 p/m
ACENTO		Británico	Británico	Norteamericano	Británico
DURACIÓN (mm:ss)		<u>TOTAL:</u> 3:00	<u>TOTAL:</u> 3:30	<u>TOTAL:</u> 3:02 -Bloque 1 (0:30) -Bloque 2 (0:36) -Bloque 3 (0:35) -Bloque 4 (0:33) -Bloque 5 (0:21) -Bloque 6 (0:27)	<u>TOTAL:</u> 6:05 -Bloque 1 (0:39) -Bloque 2 (1:48) -Bloque 3 (1:45) -Bloque 4 (1:25) -Bloque 5 (0:28)

Tabla 4.4. Características de los textos

4.2.6.2. Recursos técnico-informáticos

El laboratorio de Traducción e Interpretación de la UV consta de un total de 28 ordenadores conectados a un terminal central y controlado por el docente mediante el sistema *Optimas School*. Se trata de una tecnología que permite convertir un aula informática en un laboratorio de idiomas. Mediante este sistema, el profesor puede comunicarse oralmente con los alumnos, diseñar ejercicios de diálogo y conversación, crear parejas y grupos de trabajo, enviarles material audiovisual, controlar los ordenadores, etc. Todo esto es posible gestionarlo a través de una sencilla interfaz en el monitor del profesor. La gran ventaja de este sistema para el tipo de ejercicios que proponemos es su capacidad para optimizar los recursos disponibles y transmitir audios y videos en tiempo real a través de la red informática del aula, sin que haya retardo ni pérdida de calidad en las grabaciones.

Los estudiantes han utilizado **procesadores** Pentium 4 de 3.20 GHz, con 512 MB de memoria RAM. Todos los ordenadores están equipados con un disco duro de 60 GB, una pantalla TFT de 17 pulgadas, lector de DVD, puertos USB operativos, auriculares, micrófono, conector PS2 para el ratón y teclado, salida de video digital (DVi), conexión a internet, tarjeta de sonido integrada en placa base y Microsoft Office 2003. Todos utilizan el sistema operativo Windows XP. El ordenador del profesor presenta características muy similares, aunque tiene un procesador de 3.40 GHz y 1.50 GB de memoria RAM.

Para poder grabar las reexpresiones de los discursos en las pruebas diagnósticas se indicó a los estudiantes que utilizaran el programa *Audacity*. Se trata de un programa de grabación y edición de sonidos fácil de utilizar. Éste fue el principal motivo por el que se escogió este programa, ya que los estudiantes no tienen experiencia a la hora de grabarse en el laboratorio. Era necesario usar un programa no muy sofisticado y que aprendieran a manejar rápidamente. Además, el investigador ya lo conocía y lo había utilizado anteriormente. Al finalizar cada uno de los fragmentos, los audios se exportaban a MP3 y se enviaban al ordenador central del profesor para su posterior corrección. Antes de empezar con el primer ejercicio se hicieron diversas pruebas para comprobar que los estudiantes habían comprendido el procedimiento, que los audios llegaban correctamente a la carpeta que se les indicó y que el sonido de las grabaciones era óptimo.

El tratamiento de datos estadísticos se llevará a cabo mediante el programa *SPSS* (*Statistical Package for the Social Sciences*), versión 15.0. Se trata de un programa informático que permite al usuario transformar datos recogidos mediante cuestionarios u otros medios y producir un amplio análisis estadístico. La interfaz de usuario que utiliza es una hoja de cálculo dividida en celdas, columnas y filas. Entre las mayores ventajas que este programa ofrece cabe destacar: (a) la posibilidad de trabajar con bases de datos de gran tamaño; (b) la posibilidad de recodificar las variables y registros según las necesidades del usuario; (c) la facilidad en su manejo y (d) la gran cantidad de representaciones gráficas que ofrece.

4.2.7. Procedimiento

4.2.7.1. La prueba piloto

Cualquier investigación debe seguir un proceso de verificación, tanto si el instrumento de obtención de datos es la encuesta como la entrevista (Fink, 2013). Mediante la prueba piloto se pueden valorar aspectos como:

- La claridad y validez del cuestionario, es decir, si las preguntas incluidas se entienden fácilmente, si el lenguaje empleado es claro y conciso, o si existen ambigüedades que el investigador no haya advertido.
- Si la secuencia de preguntas es correcta y apropiada.
- Si el procedimiento administrativo es válido o, por el contrario, es mejor modificarlo.
- La estimación temporal de la prueba para así poder estimar si la duración de la misma se adapta al tiempo estipulado y si los participantes pueden realizar todas y cada una de las tareas con tiempo suficiente.
- Si los encuestados son capaces de responder a las preguntas que se les formulan y si entienden las orientaciones que se les proporcionan.

En definitiva, se trata de una fase que ayuda a valorar si el diseño y el planteamiento general de la investigación es correcto y así poder evitar cualquier tipo de contratiempo en la fase definitiva que pueda tener algún tipo de repercusión en el desarrollo de la prueba o en la recogida y análisis de datos. Mediante una fase piloto consigue potenciarse el grado de fiabilidad, validez y viabilidad del estudio (Cohen *et*

al. 2007). Los resultados obtenidos servirán para decidir si el procedimiento inicial es válido o si, por el contrario, hay aspectos que deben modificarse. Para ello es necesario que los participantes en esta fase sean homólogos a aquellos que conformarán la prueba definitiva.

En nuestro caso, la prueba piloto se realizó con estudiantes de *Lengua Inglesa IV* de segundo curso del grado de Estudios Ingleses de la UV. Se trata de un grupo de estudiantes con características muy similares a los estudiantes de *Lengua Inglesa IV* de segundo curso del grado de Traducción y Mediación Interlingüística (Inglés). Inicialmente se buscó llevar a cabo esta prueba con estudiantes de este segundo grupo por representar una muestra totalmente simétrica a la definitiva. Sin embargo, esta opción resultó ser inviable porque la UV solo admite un total de 50 estudiantes por promoción para la rama de inglés. Contar con estudiantes de este grupo para la fase piloto hubiera reducido significativamente el número de sujetos en la fase definitiva y, por lo tanto, hubiésemos puesto en tela de juicio la validez externa del estudio. Pese a todo esto, ambos grupos utilizan el mismo libro de texto y comparten una metodología muy similar.

También se consideró la opción de realizar las pruebas en otras universidades. No obstante, esta opción también fue rechazada porque, tal y como pudimos comprobar, no en todas las facultades se trabaja la CO. Además, el uso de material logístico dificultaba la implementación de la prueba por la necesidad de contar obligatoriamente con profesores de interpretación que conocieran el funcionamiento del laboratorio y los programas informáticos necesarios. La disponibilidad de los laboratorios también resultó ser un problema por estar éstos en uso gran parte del día. Por estas razones, nos limitamos a un solo centro universitario.

La elección del grupo de la fase piloto tampoco fue arbitraria. En el grado de Estudios Ingleses de la UV existen cuatro grupos para las asignaturas de *Lengua Inglesa*. Dos de ellos tienen horario de mañana y los otros dos de tarde. El horario era el mismo tanto para los dos grupos de la mañana como los dos de la tarde. Por disponibilidad del laboratorio, no se pudo contar con los grupos de la mañana por estar éste ocupado. En uno de los dos grupos con horario de tarde se nos ofreció la posibilidad de pilotar el estudio.

La prueba se dividió en dos sesiones de una hora cada una. En la primera, la cual se realizó en un aula convencional, los estudiantes firmaron un consentimiento de participación y, seguidamente, completaron la parte de la encuesta demográfica, de conocimientos de inglés y habilidad en la toma de notas. A continuación se procedió a la realización de la primera prueba, es decir, el ejercicio de elección múltiple y de completar huecos. Los estudiantes tuvieron un minuto para leer el contenido de los ejercicios antes de la audición, la cual escucharon dos veces. La segunda sesión se realizó al día siguiente en el laboratorio de Traducción e Interpretación. En primer lugar, se explicaron detalladamente cada uno de los ejercicios de la prueba, es decir, los ejercicios de interpretación semiconsecutiva con y sin toma de notas. Finalmente, los estudiantes cumplimentaron la encuesta final sobre las pruebas realizadas.

Esta fase piloto nos permitió advertir una serie de problemas procedimentales. En primer lugar, nos dimos cuenta de que era necesario realizar las dos pruebas en una única sesión. El primer día asistieron diecinueve estudiantes a la primera prueba. Al finalizar, se les pidió que asistieran a la clase siguiente puesto que para poder contabilizar los resultados era necesario realizar ambas pruebas y cumplimentar los dos cuestionarios. A pesar de confirmar que asistirían, solo se presentaron ocho de ellos al día siguiente. También acudieron otros cuatro estudiantes que no habían asistido el día anterior. Era, pues, necesario realizar ambas pruebas en una única sesión. Asimismo, también estimamos necesario realizar todas las pruebas en el laboratorio, ya que el desplazamiento y acomodación de un aula a otra implicaba un aumento considerable del tiempo disponible.

También nos dimos cuenta de que la pregunta número 16.4 resultaba un tanto ambigua, por lo que se reescribió. La estimación temporal, sin embargo, sí que resultó acertada al sumar el tiempo de ambas sesiones, por lo que existía la posibilidad de realizar la prueba en dos horas consecutivas. No obstante, para no limitar excesivamente el tiempo y por comodidad del investigador, se unificó el cuestionario.

Se analizaron, por una parte, las pruebas y encuestas de aquellos estudiantes que habían asistido a las dos sesiones y, por otra, las de aquellos que solo habían asistido a una de las dos. Pudimos comprobar que todos habían entendido el procedimiento de las pruebas y que eran capaces de realizar todos los ejercicios. Además, también pudimos vislumbrar que los resultados apuntaban en la dirección de las hipótesis formuladas.

4.2.7.2. La prueba definitiva

Como ya hemos indicado, la prueba definitiva se realizó con estudiantes de segundo curso del grado de Traducción y Mediación Intralingüística (Inglés) de la UV. Inicialmente, se intentó hacer la prueba dentro de la asignatura *Lengua Inglesa IV* con estudiantes de inglés como lengua B. Al solo existir un único grupo, resultaría cómodo y práctico. Sin embargo, por cuestiones administrativas, resultó complicado hacer la prueba dentro de esta asignatura y finalmente se optó por hacerla en la asignatura *Documentación para traductores*. Esta asignatura era la única que en el curso académico 2011-2012 contaba con clases de tres horas de duración, por lo que nos daba un margen temporal extra por si surgía algún contratiempo.

Esta asignatura entremezcla a estudiantes de las tres combinaciones posibles de lengua B que oferta la universidad: alemán, francés e inglés. Así pues, en la prueba participaron un total de 66 estudiantes: 38 de ellos tenían el inglés como lengua B, 18 como lengua C y 10 como lengua D. No obstante, la muestra quedó constituida con 30 de los sujetos que tenían el inglés como lengua B y que cumplían los requisitos preestablecidos. La profesora de esta asignatura, directora de esta tesis doctoral, informó a los estudiantes sobre la realización de esta prueba con una semana de antelación. La mayoría de ellos mostró una gran predisposición e incluso afirmaron que les motivaba realizar una prueba de este estilo.

Las pruebas se realizaron según disposición docente el miércoles 14 de marzo, viernes 30 de marzo y jueves 26 de abril de 2012 con horario de 17 a 20 horas. Todas ellas se llevaron a cabo en el laboratorio de Traducción e Interpretación de la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la UV.

En primer lugar, se hizo entrega a los alumnos de todo el material necesario para la realización de las pruebas: el consentimiento de participación, los dos ejercicios de la primera y la segunda prueba y la encuesta. En primer lugar, se les pidió que rellenaran el código de identificación personal incluido en las dos pruebas y en la encuesta. Esto nos permitiría relacionar los resultados de ambas pruebas y los cuestionarios de forma individual. Seguidamente, se explicaron todos los puntos contenidos en el consentimiento de participación, documento que firmaron todos los participantes. Este documento constituye los pilares deontológicos de la investigación. Según Fox (1981:

436-441) y Kumar (1999: 192-194), existen seis condiciones que debemos tener en cuenta:

- El sujeto debe ser conocedor de la finalidad de la investigación y del uso que se hará de los datos recogidos. Una vez conocidos, será el propio sujeto quien decidirá de modo expreso, consciente y libre si desea participar en la investigación o no. Así pues, una vez explicados todos y cada uno de los puntos incluidos en el consentimiento de participación, se preguntó si alguien no estaba conforme y, por tanto, no quería participar, a lo cual todos respondieron negativamente.
- Antes de la recogida de datos, los sujetos deben conocer la naturaleza del instrumento y las condiciones de la investigación lo máximo posible. No obstante, en ocasiones resulta imposible explicar con detalle todos los puntos de la investigación, ya que ello podría afectar a la validez y objetividad del instrumento. En este caso, los detalles se proporcionarán inmediatamente después de recoger los datos, pero en ningún momento se mentirá a los sujetos. En nuestro caso, en ningún momento se explicó lo que pretendíamos probar con este estudio, aunque sí que se ofreció la posibilidad de revelarlo una vez hubieran hecho las pruebas todos los grupos.
- Bajo ningún concepto se expondrá a los sujetos a ningún tipo de riesgo físico o mental, incomodidades, amenazas, etc. Consideramos que, en este punto, la máxima preocupación de los estudiantes sería que los resultados computasen en la asignatura *Documentación para traductores*. Para asegurar que esto no ocurriría, insistimos en el carácter anónimo de la prueba y que, por lo tanto, ello no sería posible.
- Los sujetos tienen derecho a que su información sea confidencial. El investigador deberá cumplir rigurosamente las condiciones, promesas y acuerdos que éste haga con los sujetos. Los sujetos fueron informados de que los datos obtenidos solo se utilizarían con fines de investigación.
- No pueden exigirse conductas que en circunstancias normales los sujetos no harían o no puedan hacer.
- Su participación en la investigación debe proporcionarles el máximo beneficio posible. Si así lo desearan, pueden exigir que se les proporcione un resumen de los datos o el informe de investigación. Los sujetos pudieron practicar durante

dos horas ejercicios de CO, lo cual les resultaría muy beneficioso para el examen de la asignatura *Lengua Inglesa IV*. De la misma manera, se les explicó que si estaban interesados en conocer los resultados de su participación o de la prueba en general, estaban invitados a asistir a una tutoría (previo aviso al investigador).

Una vez explicados todos y cada uno de los puntos del consentimiento de participación, empezamos con la primera prueba. No fue necesario explicar los ejercicios en profundidad, puesto que los estudiantes practican este tipo de ejercicios en las clases de inglés y están bastante familiarizados con ella. Ambos ejercicios se hicieron de forma consecutiva y los sujetos dispusieron de un minuto para leerse el contenido del ejercicio antes de lanzar el audio, el cual escucharon dos veces a través de los auriculares de las cabinas. Una vez finalizada la prueba, los animamos a que cerraran los ojos y dejaran descansar la mente durante unos minutos antes de empezar con la segunda prueba.

La segunda prueba tuvo que explicarse muy detalladamente por tratarse de un nuevo tipo de ejercicio. Para no causar confusión, primeramente explicamos el procedimiento del primer ejercicio. Se indicó a los participantes que era un ejercicio en el que la memoria en la L2 jugaba un papel decisivo y que, por lo tanto, solo podían tomar nota de palabras concretas y aisladas que les ayudaran a recordar el discurso, pero no notas completas. Esto se debe a que los fragmentos en que quedó dividido el texto eran de muy corta duración, por lo que el ejercicio estaba diseñado para que el estudiante que entendiera el discurso pudiera hacer una reexpresión hacia el español sin necesidad de tomar notas. Al tratarse de un texto descriptivo, se les aconsejó que intentaran visualizar lo que oían para poder recordar la información y hacer, posteriormente, una reexpresión del contenido. Del mismo modo, contextualizamos el acto comunicativo. Se les indicó que iban a hacer una especie de pseudo-interpretación para una productora de cine norteamericana que iba a rodar una película. El actor principal era español y, aunque estaba aprendiendo inglés, todavía tenía problemas de comprensión y querían asegurarse de que su comprensión en la primera reunión era completa. De ahí la necesidad de contar con un intérprete. Asimismo, se hizo hincapié en la transmisión de mensajes y no de material lingüístico, así como en el hecho de que dicho material lingüístico era general y acorde a su nivel. También les indicamos que tenían que grabarse tras cada intervención y que tenían que enviar las grabaciones al

ordenador del profesor indicando su código de identificación y el número de sección. Conforme se enviaban los audios, el investigador comprobaba que éstos llegaban correctamente y los agrupaba en diferentes carpetas. Una vez finalizado, empezamos el segundo ejercicio.

Una vez más, se dieron instrucciones detalladas sobre la actividad. En este caso, el procedimiento era exactamente el mismo, solo que, para este texto, podían tomar todas las notas que considerasen oportunas. Para facilitar la actividad, explicamos que las notas debían representar el esqueleto de cada intervención y recalcamos la imposibilidad de que éstas fueran completas y detalladas. También se les aconsejó que anotaran las cifras numéricas y aquellas palabras que pudieran resultarles difíciles de recordar o que les sirvieran de clave para acceder a una idea completa. Asimismo, se les recordó el papel vital que juega la memoria a corto plazo en la recuperación de información. Una vez más, las reexpresiones quedaron grabadas y se mandaron con el código de identificación y el número de sección al ordenador central. Una vez finalizado el ejercicio, rellenaron el cuestionario.

Para su correcta cumplimentación se marcaron unas pautas. Se pidió que lo leyeran con detenimiento, que contestaran con franqueza y que no se dejaran ningún ítem en blanco, ya que nos interesaba conocer sus opiniones y se trataba de una parte esencial de la investigación. El cuestionario también contenía indicaciones que guiaban su cumplimentación. Finalmente, se les indicó que dejaran todo el material en las cabinas y que el propio investigador lo recogería.

4.2.8. Tratamiento estadístico

Una vez finalizada la recogida de datos, el siguiente paso era transformar las respuestas de los sujetos en números a través de procedimientos de codificación. Para ello llevamos a cabo un análisis estadístico. La estadística es la técnica más fiable y utilizada en el análisis de datos en las ciencias sociales. Ésta juega un papel decisivo a la hora de entender la relación entre las variables, afianza la relación entre ellas y determina el nivel de confianza que puede atribuirse a los resultados. Además, la estadística permite confirmar o contradecir de forma gráfica las hipótesis de las que parte el estudio.

Indirectly, knowledge of statistics helps you at each step of the research process. Knowledge of the problems associated with data analysis, the types of statistical test that can be applied to certain types of variables, and knowledge of the calculation of summary statistics in relation to the measurement scale used play an important role in a research endeavour. (Kumar, 1999: 223).

La estadística que emplearemos en este estudio será tanto descriptiva como inferencial. La estadística descriptiva nos permitirá describir las características de la muestra. Para ello utilizaremos medidas de tendencia central y de dispersión. Por otra parte, la estadística inferencial nos permitirá llegar a conclusiones generales que puedan extenderse y aplicarse a toda la población a partir de la muestra, así como medir el grado de fiabilidad y significación de los resultados obtenidos.

Tras esta exposición de las características del estudio que ofrecemos en este trabajo, pasamos al presentar los resultados obtenidos en el análisis.

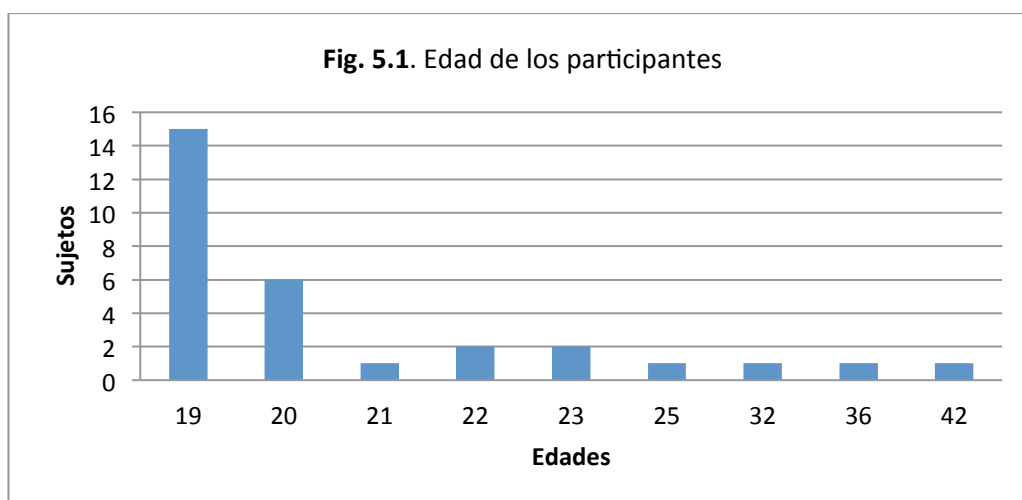
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez contextualizado y delimitado el estudio e introducidos los datos en el programa SPSS, pasamos a presentar los resultados obtenidos. En primer lugar, caracterizaremos la muestra y estableceremos los antecedentes lingüísticos y, en segundo lugar, se expondrán los resultados de las pruebas diagnósticas y la autopercepción de los sujetos sobre las mismas.

5.1. Datos cuantitativos

5.1.1. Datos demográficos

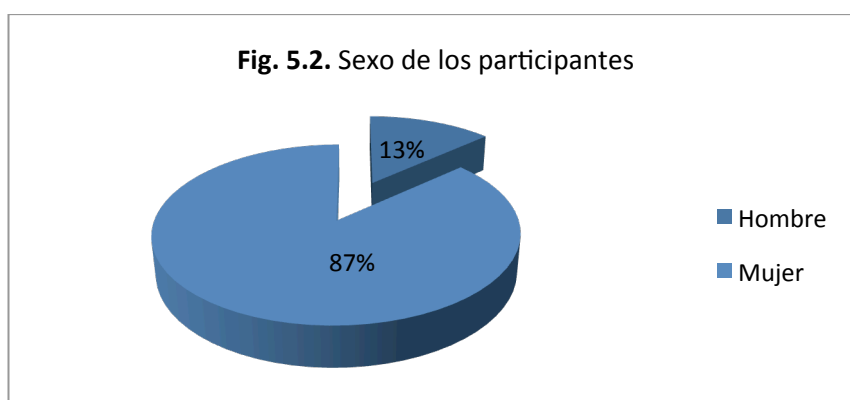
El rango de edad de la muestra es bastante amplio, ya que encontramos sujetos desde los 19 hasta los 42 años. Aún así, dos tercios de la muestra tienen entre 19 y 20 años. Según la estructura del sistema educativo español, este rango de edad se corresponde con el segundo año de los estudios universitarios, por lo que cabe suponer que gran parte de la muestra ha sido constante en su escolaridad. Entre el rango de 21 a 42 años, el número de sujetos disminuye considerablemente. Tan solo hay un sujeto que tiene 21 años, dos que tienen 22 años y otros dos de 23 años. Finalmente, solo cinco sujetos tienen edades comprendidas entre los 25 y los 42 años.



Así pues, podemos afirmar que, en general, contamos con una muestra joven de estudiantes procedente de la Educación Secundaria. Estos datos coinciden con la reflexión que hace Calvo Encinas (2009: 382-383) en su propio estudio. Desde la

implantación de la titulación ha habido un cambio notable con respecto al tipo de estudiantes que accede a la misma. Anteriormente, la prueba de acceso permitía la admisión de estudiantes con un nivel alto en la lengua extranjera. No obstante, como ya hemos podido comprobar en la primera parte de esta tesis, en la actualidad el acceso se determina según *numerus clausus*. En cierta manera, esto hace que el nuevo perfil del estudiante sea más joven y que su ingreso no esté determinado por la competencia que posea en la lengua extranjera.

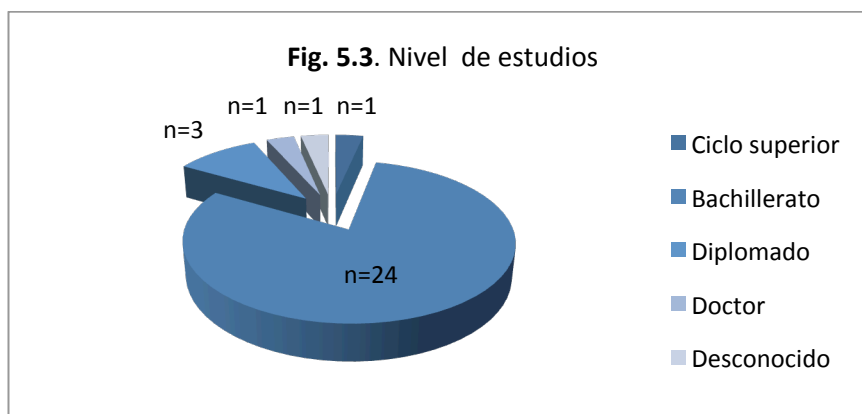
Por lo que respecta al sexo, la muestra está constituida mayoritariamente por sujetos de sexo femenino. Un total de veintiséis participantes, es decir, un 87% de la muestra, son mujeres, mientras que solo cuatro, un 13%, son hombres. Estos datos coinciden con el perfil actual de estudiantes universitarios en carreras lingüísticas, en las que el número de mujeres suele ser superior al de los hombres (*Ibidem*).



Como ya hemos mencionado, uno de los dos grandes requisitos para poder contabilizar los datos en la investigación era tener la lengua española como lengua materna para así eliminar el efecto de posibles variables extrañas derivadas de una falta de competencia en ésta. Para la segunda prueba era necesario que los participantes tuvieran fluidez en español para así poder medir el nivel de comprensión de la L2. Aunque en el estudio participaron un número mayor de sujetos de los que hemos contabilizado, parte de ellos fueron descartados por no cumplir este requisito. No obstante, la muestra que hemos seleccionado es totalmente homogénea en este sentido.

Finalmente, dentro de este apartado, nos interesaba conocer el nivel de estudios de los participantes. Tal y como hemos avanzado, el 80% de los sujetos procede de Bachillerato, por lo que también puede afirmarse que contamos con una muestra bastante homogénea a nivel educativo. La frecuencia de sujetos procedentes de otros

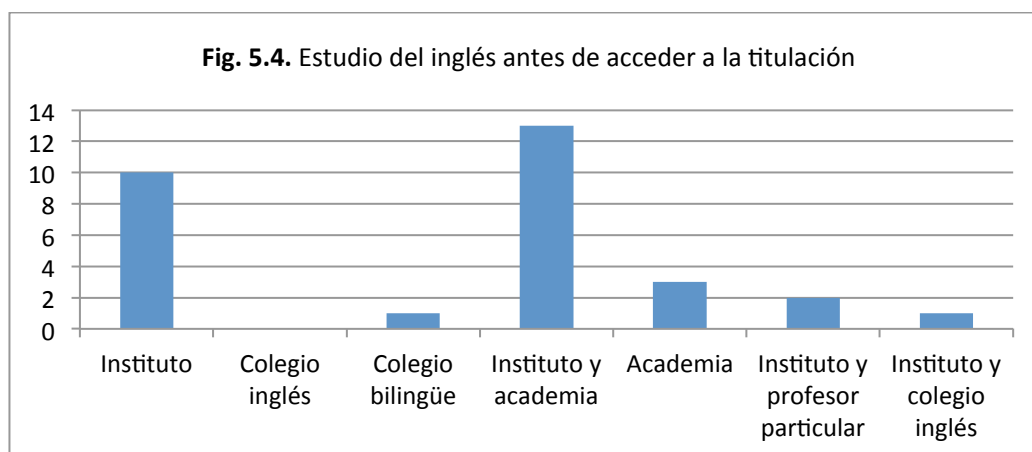
niveles educativos es más bien baja. Tan solo cinco estudiantes, un 17%, proceden de otras enseñanzas superiores. Tres de estos sujetos son diplomados, otro ha cursado un ciclo superior de Formación Profesional y otro posee el grado de doctor.



5.1.2. Conocimientos de inglés

Otro de los requisitos esenciales para poder computar los datos en este estudio estadístico era tener el inglés como lengua B, es decir, como lengua extranjera principal. En este sentido, la homogeneidad de la muestra es también total. Los treinta sujetos seleccionados tienen el inglés como lengua B.

Dentro de esta sección, aquello que más nos interesa es conocer cuál es el nivel general de los sujetos en lengua inglesa para, posteriormente, comparar esta autoevaluación con los resultados obtenidos en las pruebas. Así pues, lo primero que buscamos conocer es dónde han estudiado la lengua antes de acceder a la titulación de Traducción y Mediación Interlingüística. En el siguiente histograma podemos observar la frecuencia de respuestas obtenidas para esta pregunta.

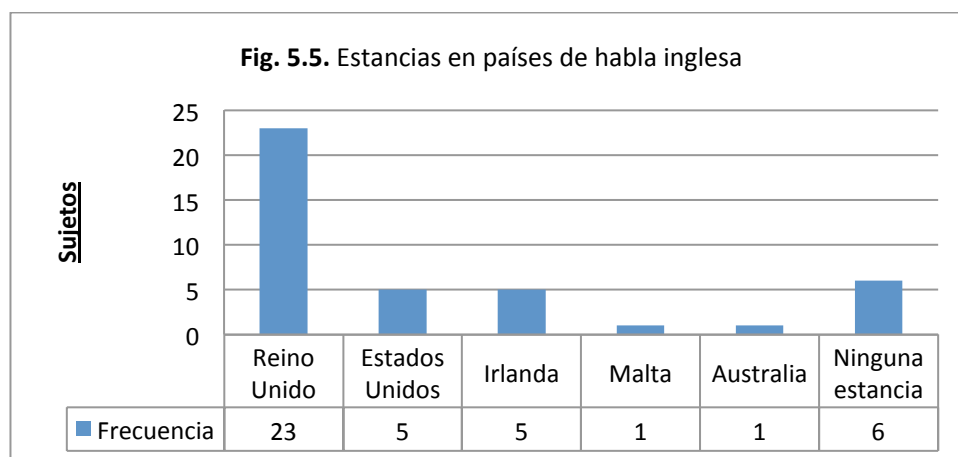


En consonancia con los datos demográficos expuestos, el instituto es la opción que más destaca. Un total de veintiséis sujetos, es decir, un 87% de los participantes, afirma que el instituto ha sido la principal institución donde ha estudiado inglés antes de acceder al grado. De todos estos, trece sujetos, un 43%, afirman haber compaginado el inglés del instituto con una academia de idiomas. Otros dos sujetos comentan haber contado con el apoyo de un profesor particular y, más concretamente, uno de ellos especifica que se trata de una profesora nativa. Otro sujeto ha recibido una parte de su educación en un colegio inglés y la otra parte en un instituto. Ningún sujeto ha cursado toda su escolarización en un colegio inglés. Sin embargo, sí que tenemos el caso de un estudiante que ha realizado la totalidad de sus estudios en un colegio bilingüe. Tan solo tres participantes afirman haber aprendido la lengua en una academia.

En esta pregunta se pedía a los participantes que, en el caso de haber recibido clases de inglés en instituciones distintas al instituto, un colegio inglés o bilingüe, especificaran cuáles. En el histograma hemos incluido todas las respuestas bajo la denominación de *academia*. No obstante, consideramos importante mencionar que seis de los participantes afirman haber recibido clases en la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) y otros dos estudiantes en el British Council.

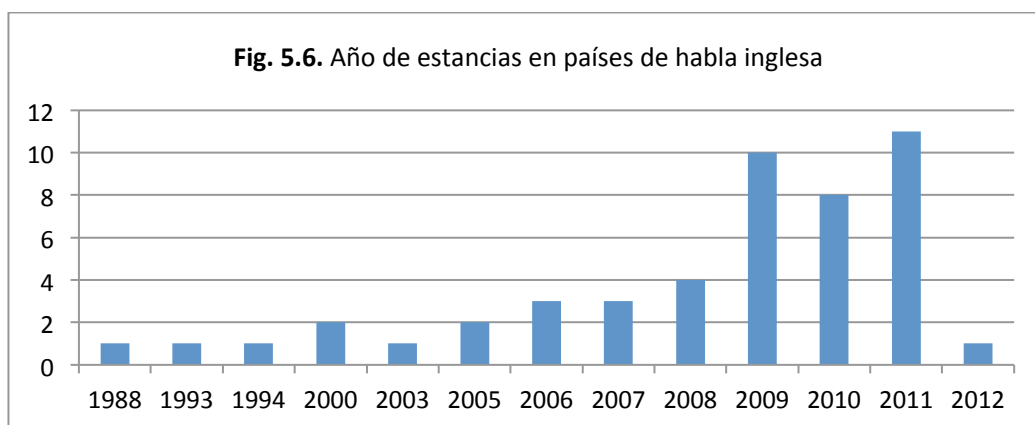
Otra cuestión que nos parecía de especial relevancia era conocer posibles estancias que los estudiantes hayan hecho en países donde el inglés sea la lengua oficial y que, por lo tanto, hayan tenido la oportunidad de practicar el idioma y ampliar sus conocimientos socioculturales. Los resultados que hemos obtenido son los siguientes¹:

¹ Hemos contabilizado estancias en distintos países por sujeto, por lo que la suma de todas ellas da un total superior al número de sujetos participantes.

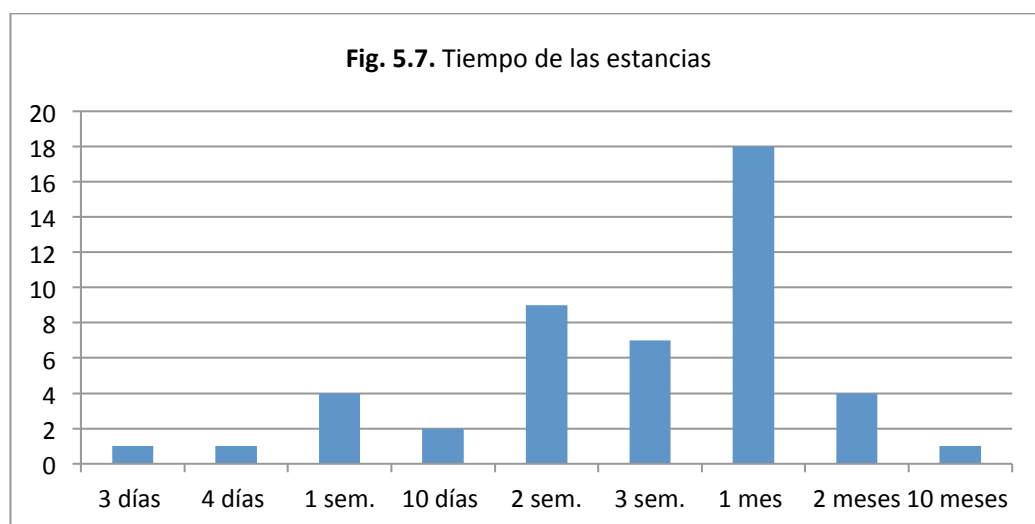


Como sigue siendo, en general, el caso más habitual entre estudiantes españoles de inglés, el destino más habitual es Reino Unido. Esto se debe a la proximidad que España guarda con este país. La política de libre circulación ciudadana de la Unión Europea es, sin duda, otro factor clave para la movilización europea de estudiantes universitarios. El grado de familiaridad con el acento británico también suele ser un gran atractivo. Éste es el acento que suele enseñarse en los colegios e institutos, por lo que los estudiantes suelen entenderlo mejor. Como hemos apuntado anteriormente, el *input* debe ser comprensible para que haya adquisición. El poder entender la lengua oral debe ser una motivación a la hora de realizar una estancia en el extranjero y poder aprovechar la experiencia lo máximo posible, sobre todo cuando se trata de estancias de duración media (máximo un año), como es el caso de la mayoría de estudiantes en enseñanzas lingüísticas universitarias en España. Los siguientes destinos más atractivos son Estados Unidos e Irlanda y, en menor medida, Malta y Australia.

Llama la atención una serie de datos que hemos obtenido en esta pregunta. En primer lugar, sorprende el hecho de que seis de los sujetos, un 20%, nunca hayan visitado un país de habla inglesa. Esta «sorpresa» se debe a que una de las características que se atribuye al perfil del estudiante de traducción es la curiosidad y motivación por conocer nuevas culturas y civilizaciones. Además, existe una amplia suerte de becas y programas que facilitan este tipo de experiencias. Por otra parte, como se aprecia en el siguiente histograma, las estancias en países de habla inglesa empiezan a ser mucho más numerosas en los años inmediatamente anteriores al acceso a la universidad.

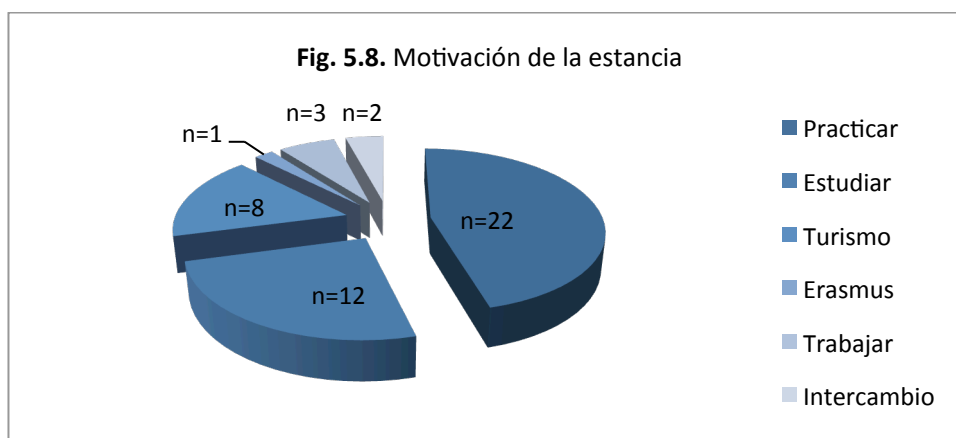


Tal y como puede observarse, los años 2009 y 2010 registran un mayor número de sujetos con respecto a los años anteriores. Estos años corresponden, para la mayoría de la muestra, a los años de Bachillerato. El año 2011, correspondiente al primer curso de carrera, es el que más estudiantes registra. Estos datos son indicadores de que las estancias en el extranjero empiezan a realizarse tarde. Además, éstas suelen ser de muy corta duración.



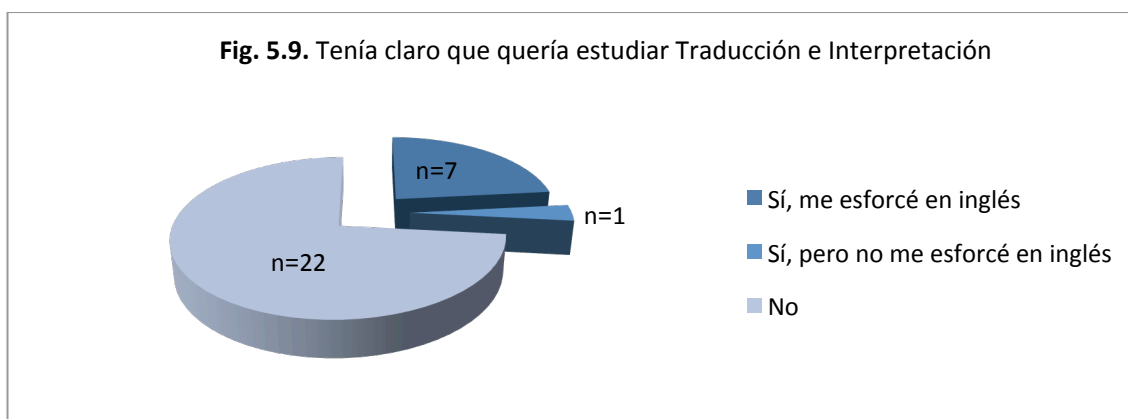
La mayoría de estancias oscilan entre dos semanas y un mes, siendo este último el más frecuente. Solo cuatro participantes han realizado estancias de aproximadamente dos meses. Este hecho resulta sorprendente, sobre todo porque el conocimiento de la lengua con frecuencia se da por sentado a la hora de acceder a la titulación. En el caso de la UV se exige un conocimiento intermedio en la lengua B (B1 según el MCER). No obstante, la mayoría de los estudiantes solo habrá contado con un período vacacional limitado para realizar estancias en el extranjero, lo cual no les habrá permitido

alargarlas. La motivación, obviamente, es bastante unánime, aunque también se observa cierto grado de variación.



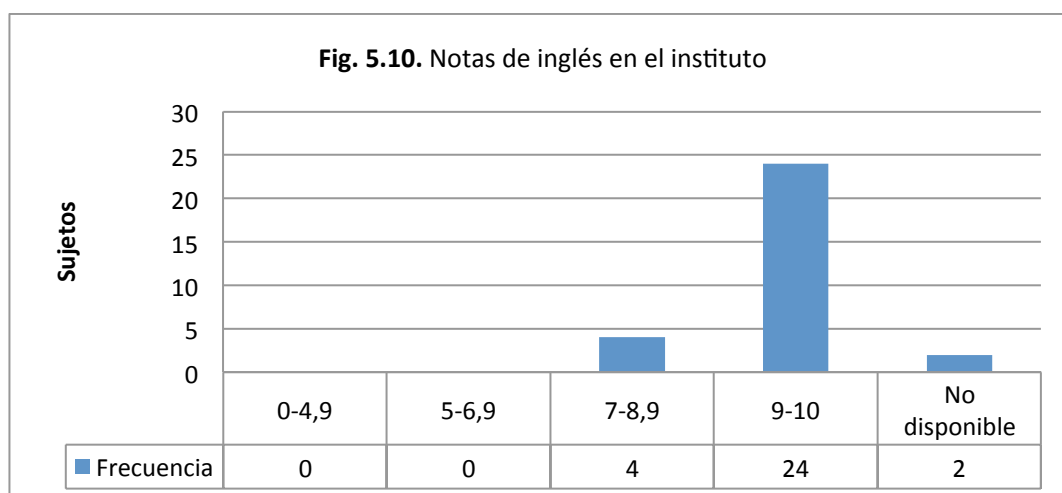
En este gráfico se han tenido en cuenta todas las categorías expuestas por cada uno de los sujetos. Un total de veintidós estudiantes, equivalente a un 73%, ha realizado dichas estancias con el fin de poder practicar el idioma, once (un 37%) para estudiar y otros ocho (el 27%) con fines turísticos, tanto en Reino Unido como en Estados Unidos. Como hemos visto en la tabla anterior, solo un sujeto ha estado de Erasmus, tres han ido con fines laborales y otros dos como parte de un programa de intercambio.

Otra respuesta que nos ha sorprendido corresponde a la pregunta número cuatro del cuestionario. En ella se preguntaba a los sujetos si durante los años del instituto habían tenido claro que querían estudiar traducción en la universidad. La dirección en que apuntan las respuestas nos lleva a concluir que la mayoría de estudiantes no estudia traducción de forma vocacional.



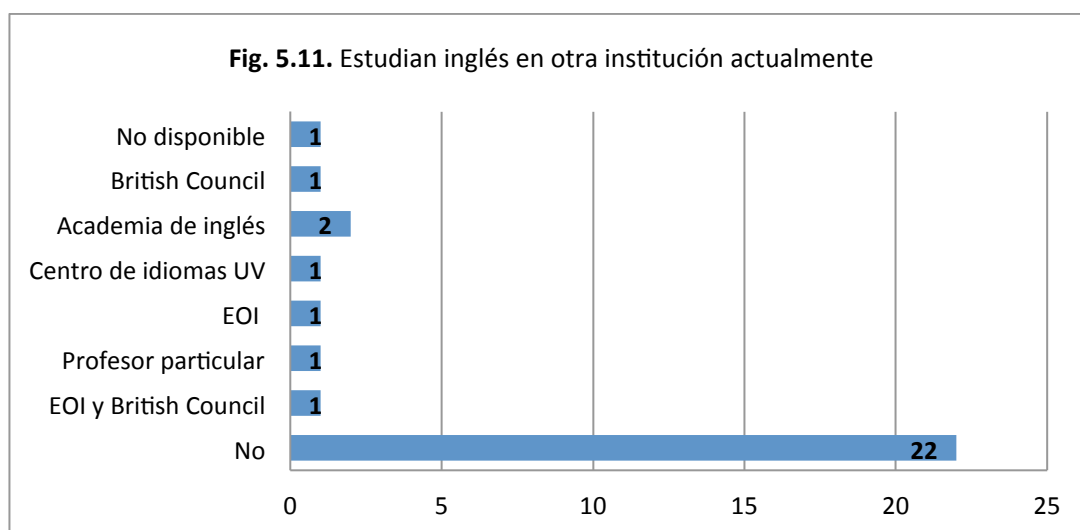
Un total de veintidós sujetos, es decir, un 73%, no tenía claro si quería estudiar Traducción e Interpretación, mientras que solo ocho participantes, un 27%, admite haber tenido claro que ésta era la titulación que querían cursar. A los sujetos que respondieron afirmativamente se les preguntó si consideraban que se habían esforzado más en inglés para hacer frente a las exigencias lingüísticas propias de la titulación. Siete declararon que sí y solo uno respondió negativamente.

Finalmente, con referencia al instituto, nos interesaba conocer cuál era la nota media que los estudiantes solían sacar en la asignatura de inglés. La mayoría (un 80%) declara haber obtenido notas comprendidas entre 9 y 10, mientras que una minoría obtuvo notas entre 7 y 8,9. Esto demuestra una alta motivación por la lengua anterior al inicio de los estudios.

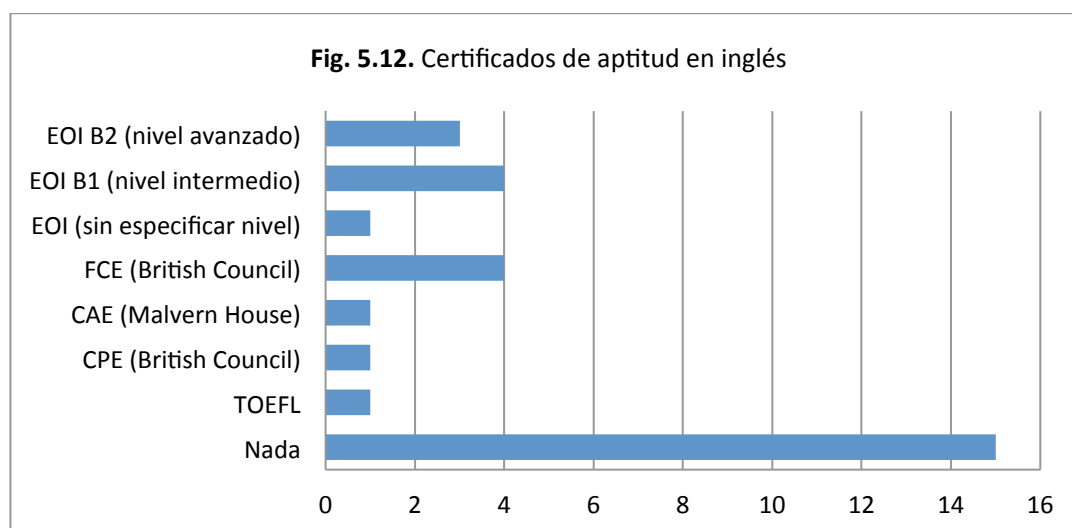


En las preguntas seis, siete y ocho del cuestionario pretendíamos conocer los conocimientos que los participantes poseen en inglés en la actualidad. En el ítem número seis se preguntaba si, aparte de la universidad, estudiaban inglés en alguna otra institución. Un total de veintidós sujetos, el 73%, no lo compagina, por lo que se intuye que solo están expuestos a la lengua en las clases de la universidad que utilicen el inglés como lengua vehicular. Solo siete estudiantes, el 23%, reciben clases externas para poder profundizar y mantener la lengua activa. Esto puede deberse, como comprobaremos a continuación, a que los alumnos gozan de un nivel alto en la lengua extranjera y, por lo tanto, no sienten la necesidad de reforzarla. Sin embargo, como bien hemos indicado en esta tesis, la necesidad de mantener la lengua activa es imperante, sobre todo para la interpretación. Es por ello que consideramos que este «desinterés» general e inocente puede deberse a un todavía conocimiento incipiente sobre la práctica

traductora profesional y sus exigencias en general. Aquellos estudiantes que sí refuerzan la lengua con clases externas a la universidad lo hacen de formas muy diversas: EOI, British Council, profesor particular, centro de idiomas de la UV y academias de inglés, aunque insistimos en que el grado de incidencia en este sentido es muy reducido.

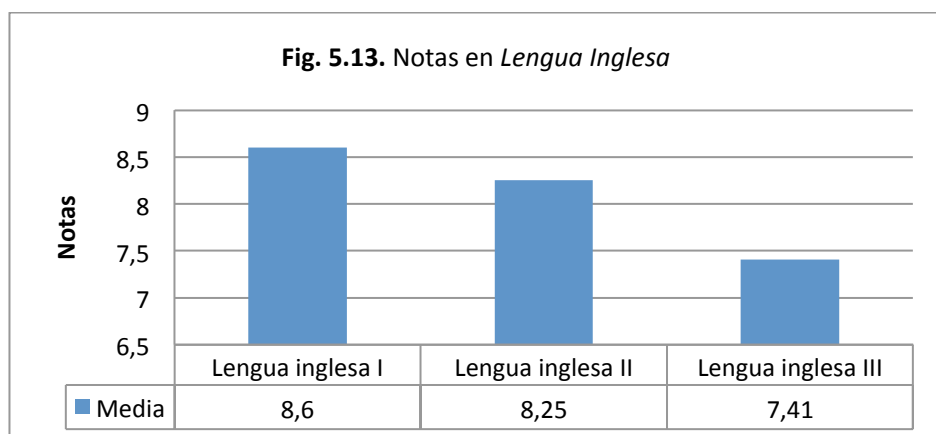


Esta realidad también se puede vislumbrar en el ítem número 7, en el cual se preguntaba si los informantes poseen algún certificado de aptitud en inglés. La datos que hemos obtenido son los siguientes:



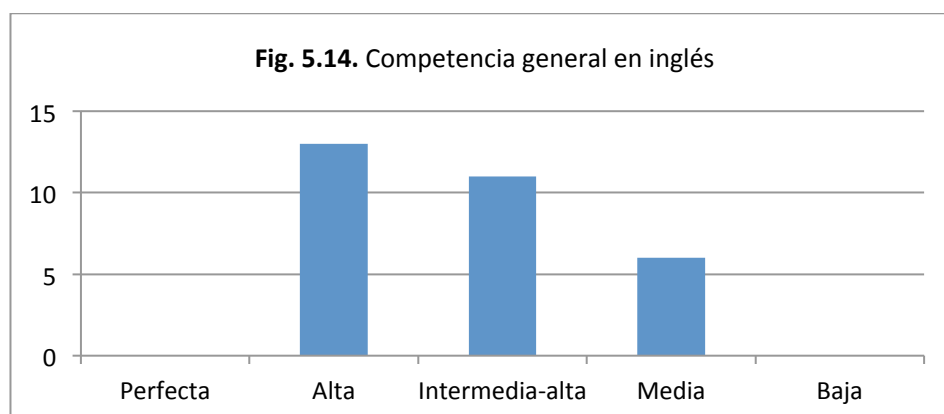
Un total de siete estudiantes, es decir, el 23% de la muestra, posee algún certificado de aptitud en inglés. En algunos casos, los sujetos cuentan con más de un certificado, por lo que el cómputo total de la gráfica, pese a ser de 30, no representa a todos los sujetos de la muestra.

Centremos ahora la atención en las notas que han obtenido en las asignaturas *Lengua Inglesa I, II y III* en la universidad.



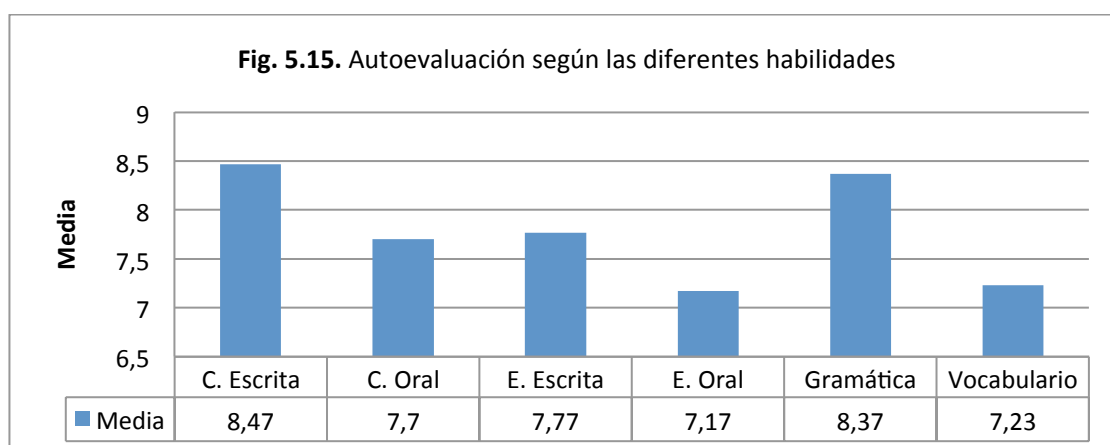
En general, las notas de las tres asignaturas son altas, situándose la media de todas ellas alrededor del 8. *Lengua Inglesa I y II* equivalen al nivel B1 según el MCER y *Lengua Inglesa III* al nivel B2. La nota corresponde a la media del examen, la cual está compuesta por ejercicios que evalúan las diferentes habilidades comunicativas, a saber, comprensión escrita y oral, expresión escrita y *Use of English*. En las asignaturas pares también se suma la expresión oral. El examen cuenta hasta un 80% de la nota. Ahora bien, para poder hacer la media es requisito obtener como mínimo un 5 en cada una de las partes. El 20% restante corresponde a un portfolio en el que los estudiantes incluyen todas las actividades realizadas durante el curso y que entregan al profesor al finalizar la asignatura.

En cualquier caso, esta realidad coincide con la autopercepción que los estudiantes tienen sobre su nivel de lengua.



Como puede observarse, ningún estudiante considera tener una competencia perfecta o baja en inglés. La mayoría se posiciona entre un nivel intermedio y alto. Un total de trece sujetos, un 43%, considera gozar de una competencia alta y otros once estudiantes, un 37%, ubica su nivel dentro de la categoría intermedia-alta. Solo seis estudiantes, el 20%, consideran que su nivel es intermedio.

Por último, también queríamos conocer desde un punto de vista autoperceptivo qué nivel de competencia estiman los alumnos poseer según las diferentes habilidades comunicativas. En este apartado nos interesa sobre todo conocer cómo valoran su nivel de CO, que es la destreza que evaluaremos en las pruebas diagnósticas. No obstante, cabe destacar que, bajo nuestro punto de vista, el aprendizaje de la lengua es de naturaleza holística. Todos los conocimientos que se adquieren por distintas vías están interrelacionados y se aplican de alguna manera u otra a todos los ámbitos de uso de la lengua. Es por ello que hemos incluido dentro de esta autoevaluación las cuatro destrezas comunicativas principales, a saber, comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita, así como gramática y vocabulario, conocimientos que indirectamente inciden en el desarrollo de todas las destrezas comunicativas. Recordemos que la evaluación se hace en una escala de 1 a 10 debido a que los estudiantes cuentan con notas numéricas reales de estas habilidades en las asignaturas de inglés y pueden servirles de guía. Los resultados obtenidos son los siguientes:

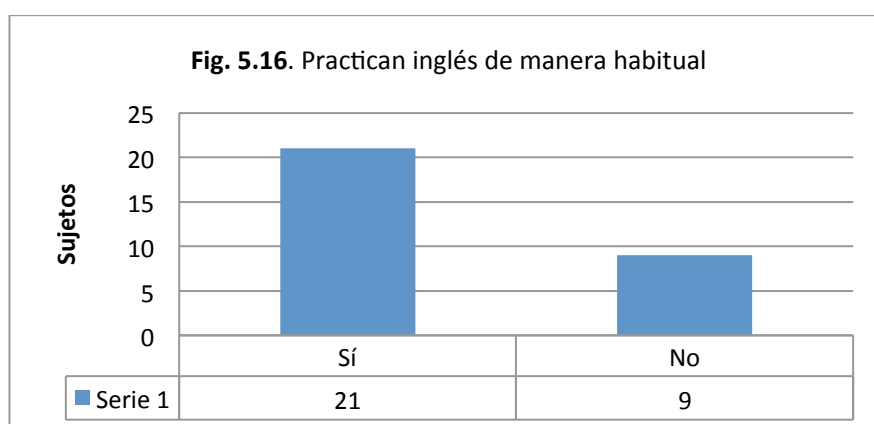


En general, todas las habilidades reciben una puntuación bastante alta y equiparable alrededor del 8. La comprensión escrita y la gramática encabezan la lista con más de 8 puntos. Éstas son las destrezas que, seguramente, más han practicado los alumnos durante los años de Bachillerato, ya que la gramática suele tener un peso especial dentro del currículo de secundaria y, hasta la fecha, el examen de inglés de las

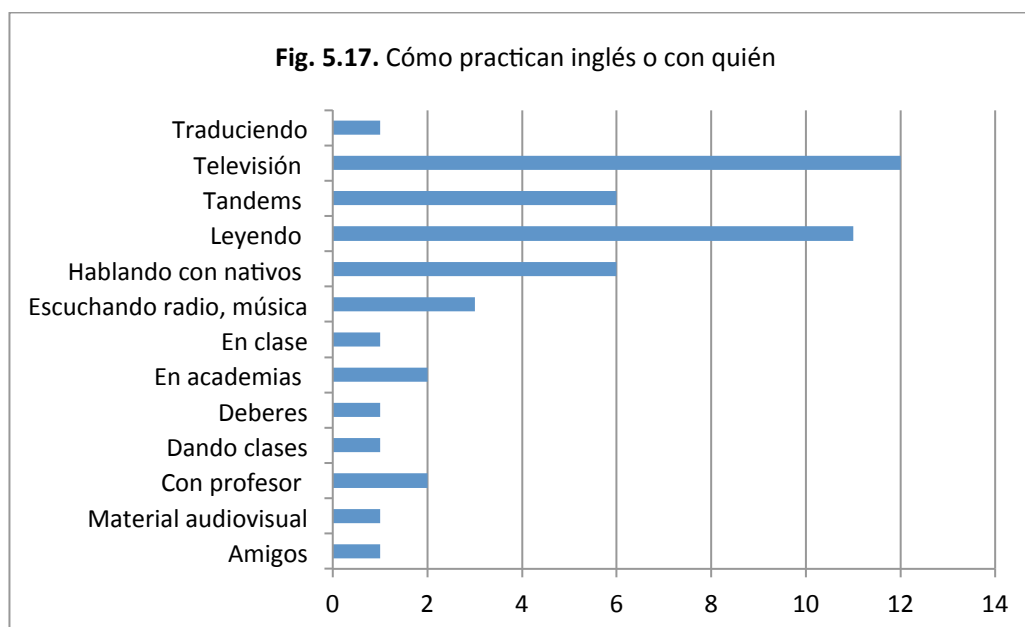
PAU se basa en ejercicios de comprensión de un texto escrito. Las siguientes habilidades que parecen resultar más complicadas son la comprensión oral y la expresión escrita. En último lugar, encontramos la expresión oral y el vocabulario como las habilidades más complejas. Puede afirmarse que estos resultados siguen un orden jerárquico lógico. Las destrezas de percepción reciben una puntuación superior con respecto a las destrezas de producción, aunque la diferencia no sea tan notable. Como ya hemos indicado, la lengua inglesa es muy rica en vocabulario y, a diferencia de la española, presenta un alto grado de descripción, por lo que resulta un área lingüística difícil de dominar para un hispanohablante.

En las siguientes preguntas del cuestionario (de la once a la catorce) nos centramos en los hábitos que los estudiantes tienen en inglés y, más concretamente, en CO. Nos interesaba saber si practican de forma habitual, cómo lo hacen, con qué frecuencia y el tipo de ejercicios a los que están más habituados. También hemos preguntado si alguno de sus padres es nativo, puesto que, en caso afirmativo, la exposición a la lengua sería mucho mayor y sería un aliciente a tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

Como podemos comprobar en el siguiente histograma, un total de veintiún participantes, un 70%, practica inglés de manera habitual, frente a los nueve restantes, un 30%, que admite no practicar de forma habitual.



A aquellos informantes que respondiesen a esta pregunta afirmativamente se les pedía que especificasen de qué manera o con quién. Las respuestas que hemos obtenido son muy diversas.



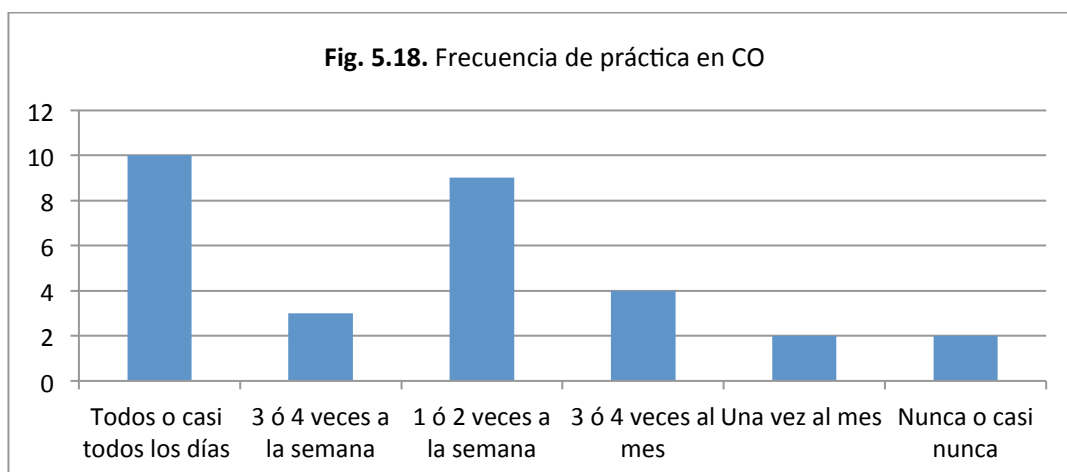
Algunos han incluido más de una opción. Con un 40%, las opciones que los estudiantes prefieren son la televisión y la lectura. Los *tandems* y hablar con nativos son las siguientes dos opciones más repetidas con una frecuencia de seis cada una y un porcentaje del 20%. En principio, consideramos juntar estas dos opciones por hacer referencia a una misma realidad. Sin embargo, decidimos finalmente separarlas al comprobar que, en ocasiones, los *tandems* no siempre se componen de hablantes nativos de ninguno de los idiomas que se busca practicar. También pueden observarse otras opciones (en clase, en academias, etc.), aunque la frecuencia de respuestas es mucho más baja.

Toda esta variedad demuestra, de nuevo, que el aprendizaje de la lengua debe abordarse desde una perspectiva holística. Todo aquello que se aprende contribuye a mejorar la competencia general y a desarrollar todas las destrezas comunicativas.

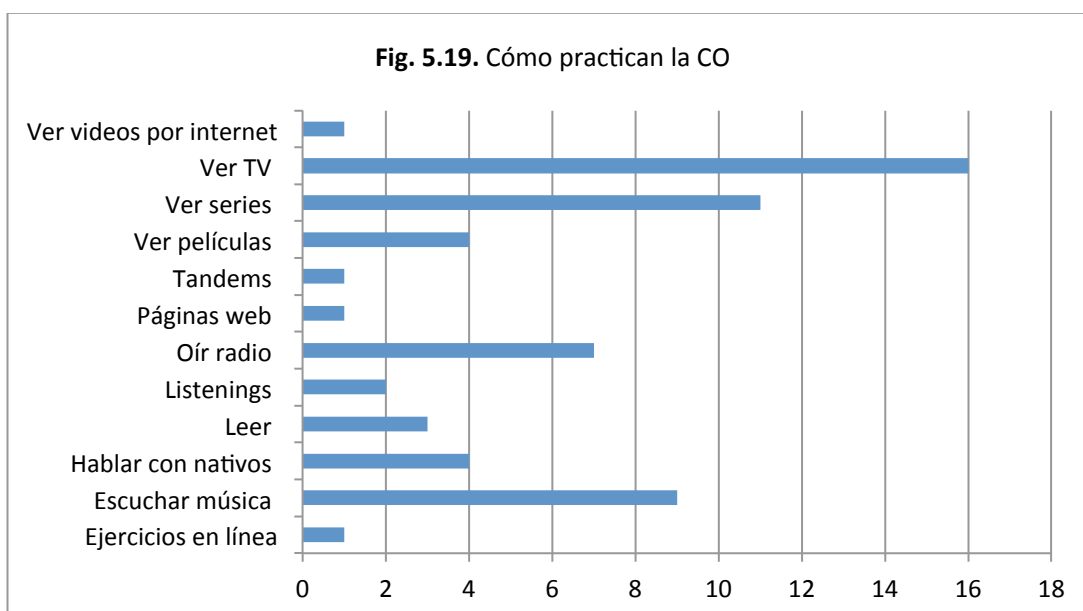
Esta variedad también se traduce en que ninguno de los sujetos tiene padres nativos de algún país de habla inglesa, por lo que son ellos mismos los que deben generar mecanismos de aprendizaje y perfeccionamiento.

Todos los estudiantes parecen ser conscientes de la importancia de la CO en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, en su frecuencia de práctica encontramos algunas diferencias. Un total de veintidós estudiantes, el 73%, practica todas las semanas. Diez de ellos, el 33%, practican todos o casi todos los días, otros tres, el 10%, unas tres o cuatro veces por semana y los nueve restantes, el 30%, una o dos

veces por semana. Solo seis estudiantes practican de manera mensual y otros dos no suelen practicar.



Al igual que ocurría con la práctica general de la lengua, los estudiantes practican la CO de formas muy diversas, aunque las frecuencias más altas las encontramos en el uso de materiales audiovisuales.

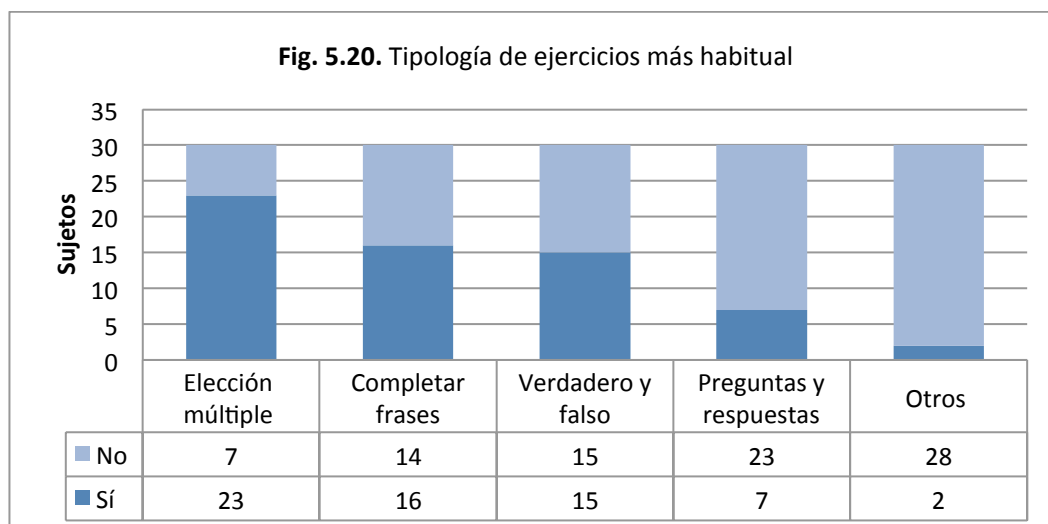


Algunas frecuencias superan, una vez más, el total de la muestra debido a la multiplicidad de respuestas que algunos estudiantes han ofrecido. Una gran mayoría admite utilizar medios audiovisuales de diversa índole para mejorar la comprensión auditiva (películas, series, televisión en general y videos por internet). Sin duda alguna, el potencial de estos medios es indudable y cada vez se utilizan más en la didáctica de lenguas extranjeras porque permiten una exposición directa a la lengua y una amplia

contextualización del acto comunicativo. Otros medios muy empleados son las canciones y la radio, los cuales también permiten una exposición directa y real a la lengua. Todos ellos son medios utilizados en la vida diaria con fines informativos o de entretenimiento, lo cual hace que el aprendizaje de la lengua sea más ameno, práctico y produzca una mayor motivación y satisfacción.

Ante la manera de practicar inglés en general, más concretamente, la CO, podemos concluir que no se trata de una muestra con un alto interés por aprender la lengua de forma externa, sino, más bien, desde un punto de vista comunicativo, lo cual concuerda con el papel que las lenguas juegan dentro de la titulación de Traducción e Interpretación.

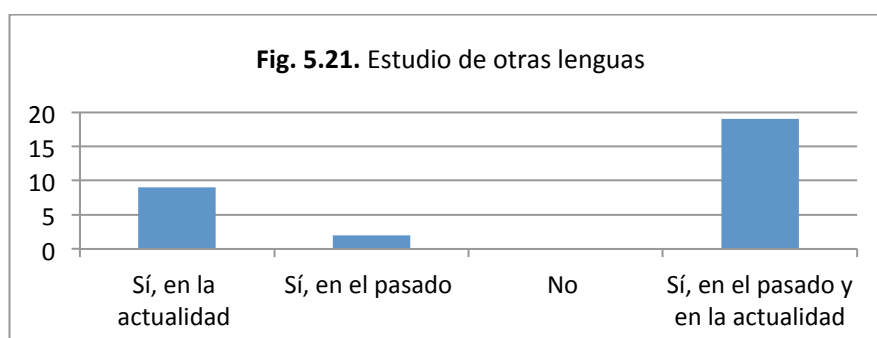
Una última cuestión que nos interesaba mucho conocer dentro de este bloque era la tipología de ejercicios que los estudiantes suelen emplear a la hora de realizar ejercicios de CO. Desafortunadamente, los materiales audiovisuales con fines de entretenimiento rara vez contienen actividades de comprensión por no ser éste su propósito. Además, suponemos que los estudiantes supeditan esta práctica a sus propios gustos e intereses personales, lo cual todavía limita más la posibilidad de contar con materiales que contengan ejercicios de comprensión. Por esta razón, la tipología de ejercicios incluida se basa en ejercicios tradicionales de la didáctica de lenguas extranjeras, los cuales suelen practicarse en las propias asignaturas de lengua o como práctica individual en la preparación de exámenes. Los resultados obtenidos en este punto son, sin duda, muy interesantes y relevantes para los fines de este análisis empírico.



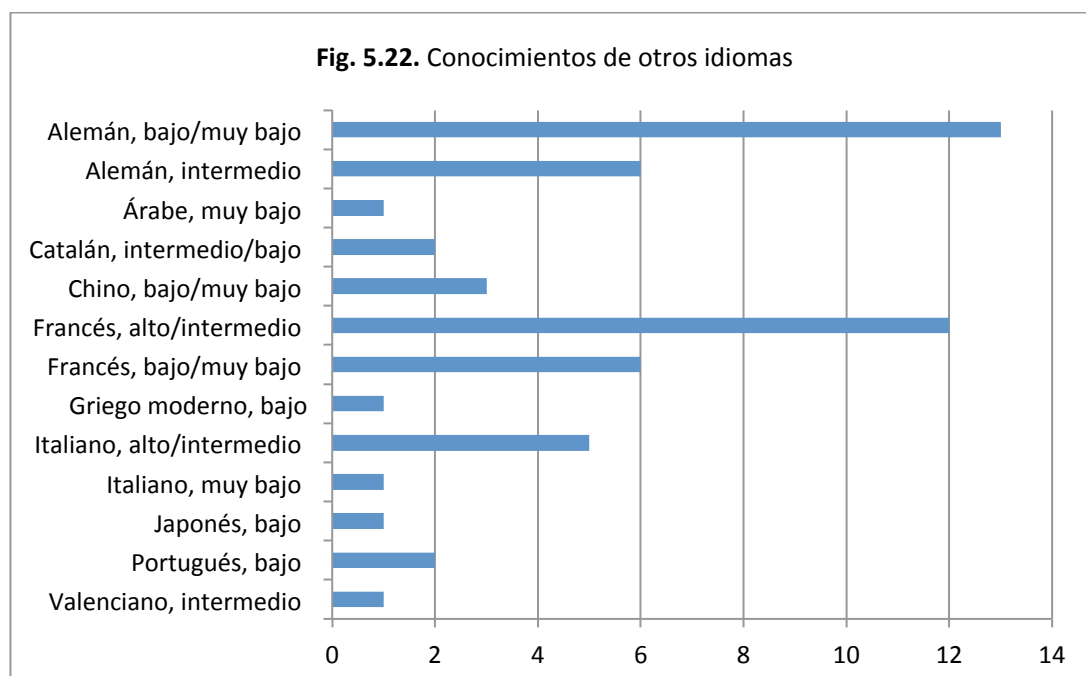
Una gran mayoría de estudiantes, es decir, un 77% aproximadamente, declara que la tipología de ejercicios a la que está más habituado es la de elección múltiple. Respecto a los ejercicios de completar frases vemos que la barra azul oscura disminuye considerablemente a un 50%, seguida de las actividades de verdadero y falso con un porcentaje muy similar. Finalmente, las actividades de preguntas y respuestas tan solo obtienen aproximadamente un 23%. Esto nos lleva a intuir, tal y como confirmaremos en lo sucesivo, que los resultados de la segunda prueba del estudio que proponemos serán peores que los de la primera. En último lugar, solo un estudiante afirma estar familiarizado con ejercicios de *Multiple matching* conforme a los modelos de la Universidad de Cambridge y otro con ejercicios de *rewriting*.

Llama la atención que el porcentaje disminuye considerablemente cuando la actividad requiere un mayor *input* por parte de los estudiantes (en estos casos a través de la escritura). Como tal, podría discutirse que la formación en CO se ha hecho, en cierta medida, según comodidad docente y desvinculada de las propias necesidades de este colectivo de estudiantes. La evaluación de la comprensión a través del *output* producido por los estudiantes es más laboriosa y, si no existe un sistema rígido de evaluación, ésta se presta a la subjetividad. El tipo de formación recibida hasta la fecha obedece más bien a patrones de enseñanza de lengua general, lo cual alude a una falta de contextualización didáctica.

Finalmente, dentro de este apartado de conocimientos de inglés también queríamos saber si los sujetos conocían otras lenguas extranjeras. Deducíamos que la respuesta sería afirmativa en su conjunto, puesto que la lengua C es obligatoria en la titulación. No obstante, en la UV la enseñanza de esta lengua comienza en el segundo curso y cabía la posibilidad de que algún sujeto cursara la carrera a tiempo parcial y, por lo tanto, no tuviera todavía conocimientos de ninguna otra lengua. Los resultados pueden consultarse en el siguiente histograma:



Un total de diecinueve sujetos, el 63%, sí que ha estudiado y estudia una o varias lenguas en la actualidad, otros nueve, el 30%, estudia una segunda lengua extranjera en la actualidad y solo dos sujetos lo han hecho en el pasado. Los datos muestran, a rasgos generales, que la mayoría de los participantes posee un perfil multilingüístico y un interés por los idiomas, lo cual queda patente en el siguiente gráfico donde se especifican las lenguas más estudiadas y los niveles de competencia generales en cada una de ellas.



El francés y el alemán son las lenguas más estudiadas. Veinte estudiantes, el 67%, tienen conocimientos de francés y veintiuno, el 70%, de alemán. La lengua que sigue es el italiano con una frecuencia de cinco, el 17%. Esta realidad coincide con la oferta lingüística de la propia universidad, ya que cabe la posibilidad de escoger cualquiera de estos idiomas como lengua C. El resto de lenguas obtiene una frecuencia menor. A excepción del japonés y griego moderno, éstas se ofrecen en la universidad dentro de la oferta de lenguas D y el catalán como lengua A.

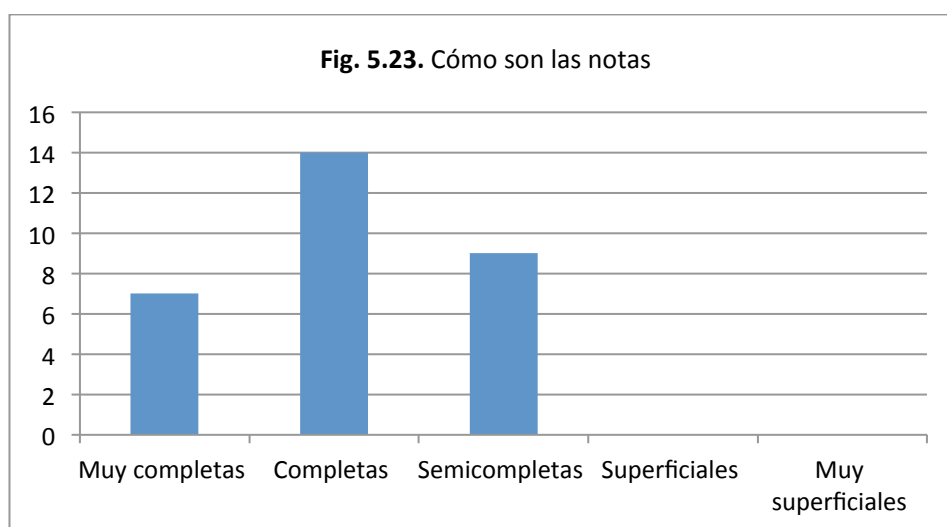
5.1.3. Habilidades en la toma de notas

Conocer las habilidades de los estudiantes en la toma de notas es imperante para este análisis puesto que el segundo ejercicio de la segunda prueba requiere tomar notas.

Así pues, queremos conocer si la muestra con la que contamos es homogénea en este sentido.

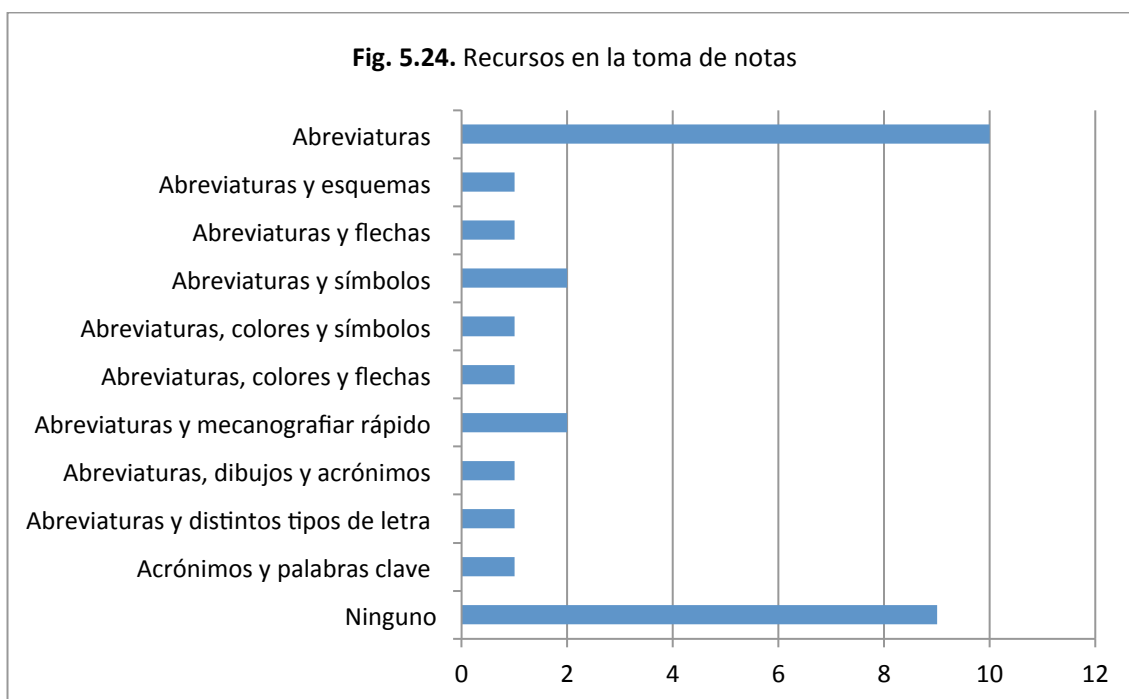
Por otra parte, ya hemos avanzado anteriormente que las notas con fines académicos y las notas de un intérprete persiguen fines totalmente distintos, pero debido a que los estudiantes todavía no han cursado ninguna asignatura de interpretación, las notas académicas son lo más parecido a las notas de interpretación que conocen.

Según los datos obtenidos, todos los sujetos, es decir, el 100%, acostumbran a tomar notas en las clases de la universidad. El siguiente paso era, pues, conocer cómo eran esas notas en términos de longitud. Tal y como suponíamos, éstas suelen ser, en general, más bien completas.



Un total de veintiún informantes, el 70%, declara que sus notas son *completas* o *muy completas*. Seguramente, éstas sean el principal medio del cual disponen para preparar exámenes. Los nueve restantes, el 30%, clasifican sus notas como *semicompletas*, mientras que ningún alumno considera que sus notas sean *superficiales* o *muy superficiales*.

Una vez conocido el estilo de notas en términos de longitud, nos interesa indagar en sus aspectos más estéticos, a saber, si utilizan abreviaturas, acrónimos, dibujos, etc. Según hemos conocido, los recursos más empleados y sus combinaciones más habituales son los siguientes:



Un tercio de la muestra solo utiliza abreviaturas, mientras que aproximadamente otro tercio lo combina con otros recursos. Casi la totalidad del otro tercio restante afirma no utilizar ningún sistema personal que le facilite y agilice esta tarea. Esto puede deberse a que, a largo plazo, no recuerden aquello que han plasmado por escrito si las notas están muy simplificadas.

Finalmente, cabe destacar que solo dos sujetos han recibido formación en toma de notas en cursos específicos de formación superiores a cinco horas, por lo que la muestra es también bastante homogénea en este sentido.

5.1.4. Resultados de las pruebas

Una vez conocida la muestra con la que contamos, sus conocimientos en inglés y sus habilidades en la toma de nota, pasamos a exponer los resultados de los ejercicios realizados en ambas pruebas. Como podremos observar a continuación, éstos apuntan en la dirección que anticipábamos. Empecemos con un recuento de la participación en cada uno de los ejercicios, ya que hubo dos sujetos que llegaron tarde a la primera prueba y no pudieron completarla en su totalidad.

Tabla 5.1. Resumen de participación

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Prueba1.1	28	93,33%	2	6,67%	30	100%
Prueba1.2	29	96,67%	1	3,33%	30	100%
Prueba2.1	30	100%	0	0%	30	100%
Prueba2.2	30	100%	0	0%	30	100%

En primer lugar, analizaremos los estadísticos fundamentales de cada ejercicio, para lo cual nos centraremos en medidas de centralización y dispersión.

Las medidas de centralización sirven para reducir los datos cuantitativos de una serie a un conjunto de números que nos permitan interpretar su comportamiento. Las características principales que definen estas medidas de centralización son: (a) que su valor está comprendido entre el valor máximo y mínimo de una serie y (b) que en su cálculo se suman todos los valores de la serie. Por otra parte, las medidas de dispersión son valores numéricos que indican el grado de separación entre los datos de una serie. Cuando mayores son las medidas, menor representatividad tienen los promedios. Los parámetros que analizaremos para hallar estas medidas son:

- La media aritmética: cociente que se obtiene entre la suma de los datos y el número total de éstos.
- El intervalo de confianza: intervalo en el que es más probable que se encuentren los datos, el cual calcularemos en un intervalo del 95%.
- La mediana: valor de la variable que ocupa el lugar central de una serie ordenada de datos.
- La varianza: media aritmética de los cuadrados de las desviaciones de los datos respecto de su media, lo cual nos permitirá observar cómo varían los datos por encima y por debajo de la media.
- La desviación típica: raíz cuadrada de la varianza.
- El mínimo: valor más pequeño.
- El máximo: valor más grande.
- El rango: también denominado *recorrido*, es la diferencia entre el valor mínimo y máximo de la variable.

- Amplitud intercuartil: diferencia entre el tercer cuartil, o percentil 75, y el primer percentil, o percentil 25, de una distribución.
- Asimetría: indicador que nos permite establecer el grado de simetría o asimetría de una distribución de probabilidad de una variable.

Tras el análisis con el programa SPSS, los resultados que hemos hallado son los siguientes:

		Estadístico	
Prueba1.1	Media	8,84285714	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	8,3984281
		Límite superior	9,28728619
	Mediana	8,5	
	Varianza	1,31365079	
	Desv. típ.	1,14614606	
	Mínimo	7,1	
	Máximo	10	
	Rango	2,9	
	Amplitud intercuartil	1,5	
	Asimetría	0,35960294	

Tabla 5.2. Estadísticos prueba 1.1

		Estadístico	
Prueba1.2	Media	7,58965517	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	6,92299439
		Límite superior	8,25631595
	Mediana	8,1	
	Varianza	3,07167488	
	Desv. típ.	1,75261943	
	Mínimo	3,7	
	Máximo	10	
	Rango	6,3	
	Amplitud intercuartil	2,225	
	Asimetría	0,62936962	

Tabla 5.3. Estadísticos prueba 1.2

		Estadístico	
Prueba2.1	Media	4,78666667	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	4,20545343
		Límite superior	5,3678799
	Mediana	4,575	
	Varianza	2,42274713	
	Desv. típ.	1,55651763	
	Mínimo	2	
	Máximo	7,5	
	Rango	5,5	
	Amplitud intercuartil	2,9	
	Asimetría	0,13214456	

Tabla 5.4. Estadísticos prueba 2.1

		Estadístico	
Prueba2.2	Media	5,94333333	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	5,41294672
		Límite superior	6,47371994
	Mediana	5,75	
	Varianza	2,01754023	
	Desv. típ.	1,42040143	
	Mínimo	3,6	
	Máximo	8,6	
	Rango	5	
	Amplitud intercuartil	2,6125	
	Asimetría	0,24493757	

Tabla 5.5. Estadísticos prueba 2.2

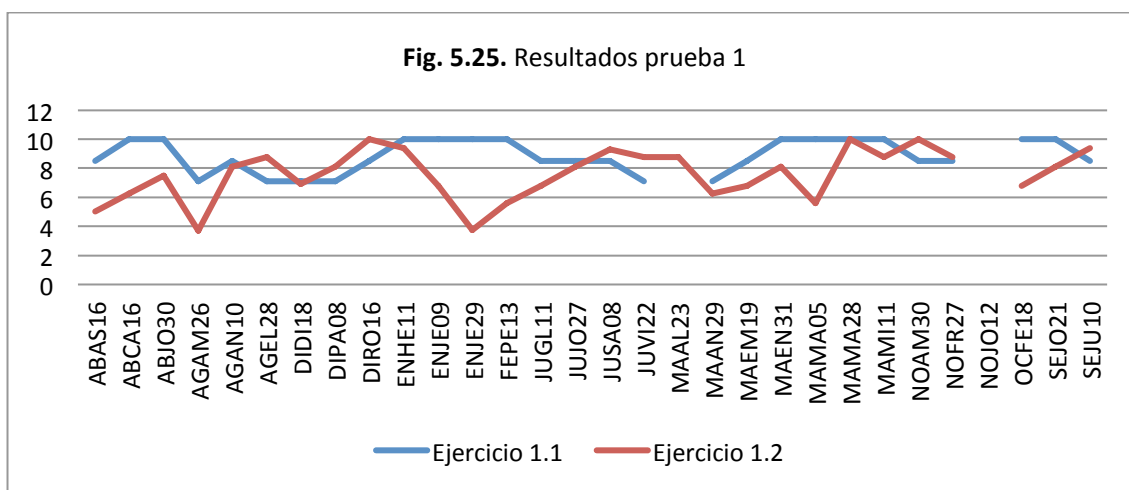
Como podemos observar, las medias entre la primera y la segunda prueba son muy distintas. En la primera, la media es de notable, aunque hay casi un punto de diferencia entre el primer ejercicio y el segundo. Ahora bien, podría discutirse que este ligero descenso se debe a que el segundo ejercicio es de un nivel superior. Además, un mayor número de estudiantes ha afirmado estar más familiarizado con los ejercicios de elección múltiple que con los de completar frases. Sin embargo, como veremos en el siguiente apartado, son pocos los estudiantes que han considerado difíciles estos ejercicios y, en vista a las medias obtenidas de la segunda prueba, es muy probable que

esto se deba a una falta de control de procesamiento. El primer ejercicio de la segunda prueba apenas llega al aprobado, mientras que el segundo se sitúa casi en un 6.

También puede observarse que el rango solo varía medio punto en la segunda prueba, aunque las notas son más bajas en el primer ejercicio. En la primera prueba el rango es mucho más pronunciado y, aunque el máximo es el mismo para los dos ejercicios, el mínimo desciende sustancialmente en el segundo. No obstante, la media y la mediana se parecen en todos los ejercicios, lo cual significa que hay aproximadamente los mismos datos por ambos lados de la mediana y, por lo tanto, da fiabilidad al estudio. La varianza y la desviación típica son bajas en todas las pruebas, lo cual también resulta positivo, puesto que existe cierta correlación. El hecho de que la desviación típica varíe aproximadamente 0.50 entre todas ellas también da fiabilidad al estudio y hace que la media sea muy representativa.

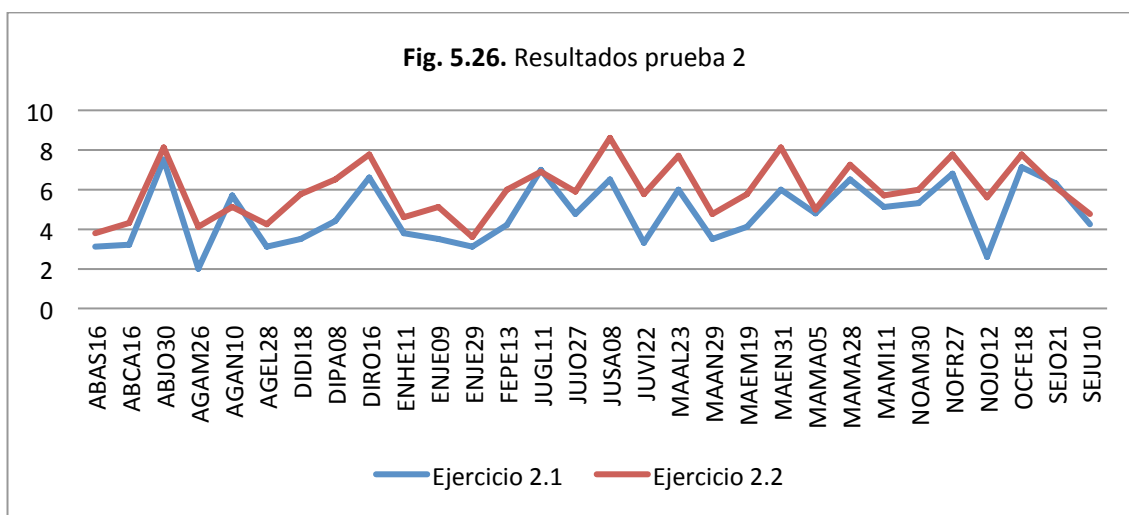
Respecto a la amplitud intercuartil, en la prueba 1.1 los datos quedan agrupados equitativamente entre cada percentil, mientras que en la prueba 1.2 hay más datos alejados de la mediana, por lo que son poco céntricos. En la prueba 2, los valores quedan más centrados alrededor de la mediana. Finalmente, en cuanto a la asimetría, según los resultados hallados podemos concluir que hay más valores por la izquierda de la media, por lo que son asimétricas por la derecha.

Al calor de los resultados obtenidos en cada uno de los ejercicios podemos afirmar que la segunda prueba ha resultado ser mucho más complicada que la primera. En las siguientes gráficas pueden verse las notas de cada sujeto en los diferentes ejercicios. La primera contiene las notas correspondientes a la primera prueba y la segunda las notas de la segunda prueba.



Si seguimos la línea azul, correspondiente al primer ejercicio, puede observarse que las notas son en general muy altas. El ejercicio contenía siete preguntas de comprensión de elección múltiple (con tres posibles respuestas). A cada pregunta se le otorgó un punto y la nota global se calculó en base a diez. Un total de doce estudiantes acertaron todas las respuestas, por lo que tienen un 10. Otros diez fallaron una respuesta, por lo que obtuvieron un 8,5 y los seis restantes fallaron dos respuestas, siendo un 7,1 la nota correspondiente. Ningún estudiante ha obtenido una calificación inferior a notable.

En el segundo ejercicio, vemos que las notas en general disminuyen respecto al ejercicio anterior. Algunos estudiantes han obtenido una nota similar y tan solo ocho han obtenido una nota superior. Sin embargo, otros tantos tienen notas muy inferiores a las del primer ejercicio. Estas variaciones entre los ejercicios se traducen en correlaciones mucho más uniformes en la primera prueba.

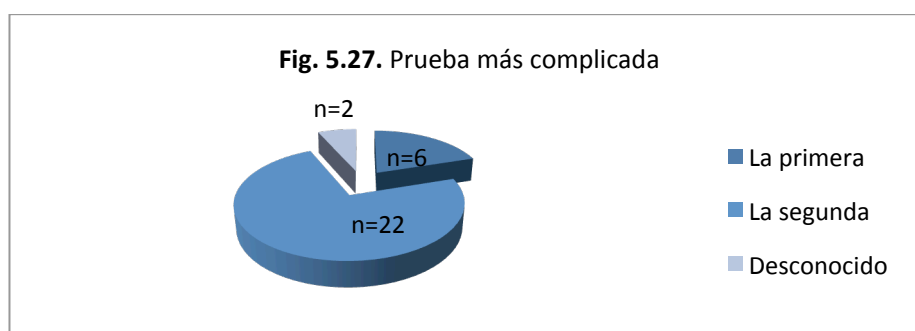


La distribución de las líneas es suficiente para rechazar nuestras impresiones iniciales, es decir, que el segundo ejercicio resultaría más complicado por seguir un procedimiento más complejo que el primero. Aún así, en ambos ejercicios vemos una disminución notable de las calificaciones respecto a la prueba anterior, lo cual confirma que la prueba ha sido más complicada. En ambos ejercicios, el rango de notas es bastante amplio. Hay mucha variación de un individuo a otro. Sin embargo, a diferencia de la prueba anterior, existe una distribución muy uniforme entre las notas de ambos ejercicios.

5.1.5. Percepción de las pruebas

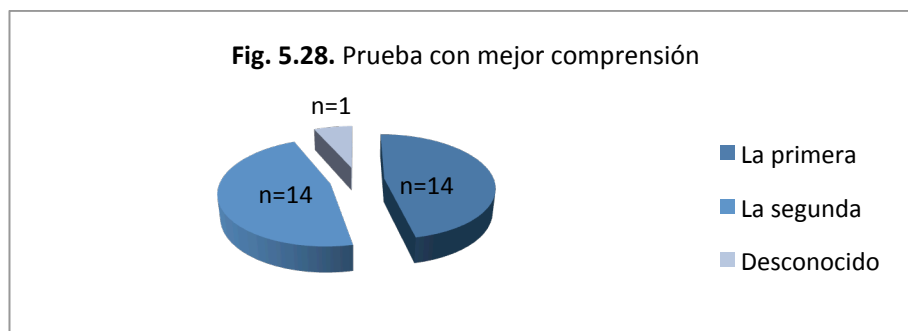
A partir de los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas, pasamos a conocer cuál es la opinión de la muestra respecto a éstas. Recordemos que los resultados quedan sujetos a patrones probabilísticos que solo determinan el grado de certeza o rechazo de las cuestiones o afirmaciones que se plantean en la encuesta.

La primera cuestión que se les plantea (ítem 17) es cuál de las pruebas les ha resultado más complicada. Las respuestas obtenidas se corresponden con las siguientes frecuencias:

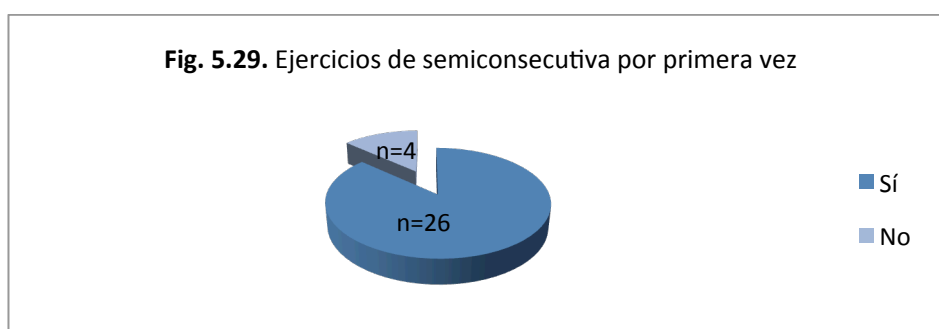


Casi toda la muestra (un total de 22 sujetos, correspondiente al 73%) considera que la segunda prueba con sus respectivos ejercicios de interpretación semiconsecutiva es más complicada que la primera, la cual constaba de un ejercicio de elección múltiple y otro de rellenar huecos. Puesto que intuíamos la respuesta general a esta pregunta, hemos querido averiguar qué ha motivado esta alta frecuencia de respuestas. Así pues, lo primero que hemos querido conocer es qué prueba ha presentado más problemas de

comprensión. Las respuestas quedan bastante divididas puesto que hemos obtenido el mismo porcentaje para ambas. Un total de catorce sujetos, un 47%, ha experimentado más problemas de comprensión en la primera prueba, mientras que otros catorce afirman haber hallado más dificultades en la segunda.



El hecho de que salga una división tan exacta puede servir de base para mostrar que la dificultad de la segunda prueba, es decir, la que hemos diseñado, se ajusta al nivel de los estudiantes y que, por lo tanto, los bajos resultados obtenidos no parecen derivar de una falta de competencia lingüística. De hecho, esto queda patente en el siguiente gráfico, el cual recoge las respuestas a la pregunta: *¿es la primera vez que haces ejercicios de comprensión como los de la segunda prueba?*



La respuesta general es casi unánime. Un total de veintiséis sujetos, es decir, un 87% de la muestra, responde afirmativamente y otros cuatro sujetos, el 13%, de forma negativa. Se trata, en cierta medida, de resultados lógicos por presentar la segunda prueba una tipología de ejercicios nueva. Aún así, hemos querido llegar más allá de esta mera suposición y descubrir cuáles han podido ser los agentes causantes de los bajos resultados en la segunda prueba, siendo que, en realidad, ambas pruebas parecen ser equiparables en cuanto al nivel de dificultad de comprensión. En los datos resultantes puede verse que casi siempre hay un cierto número de sujetos que duda la respuesta. Aún así, los datos son suficientes para poder hacer generalizaciones.

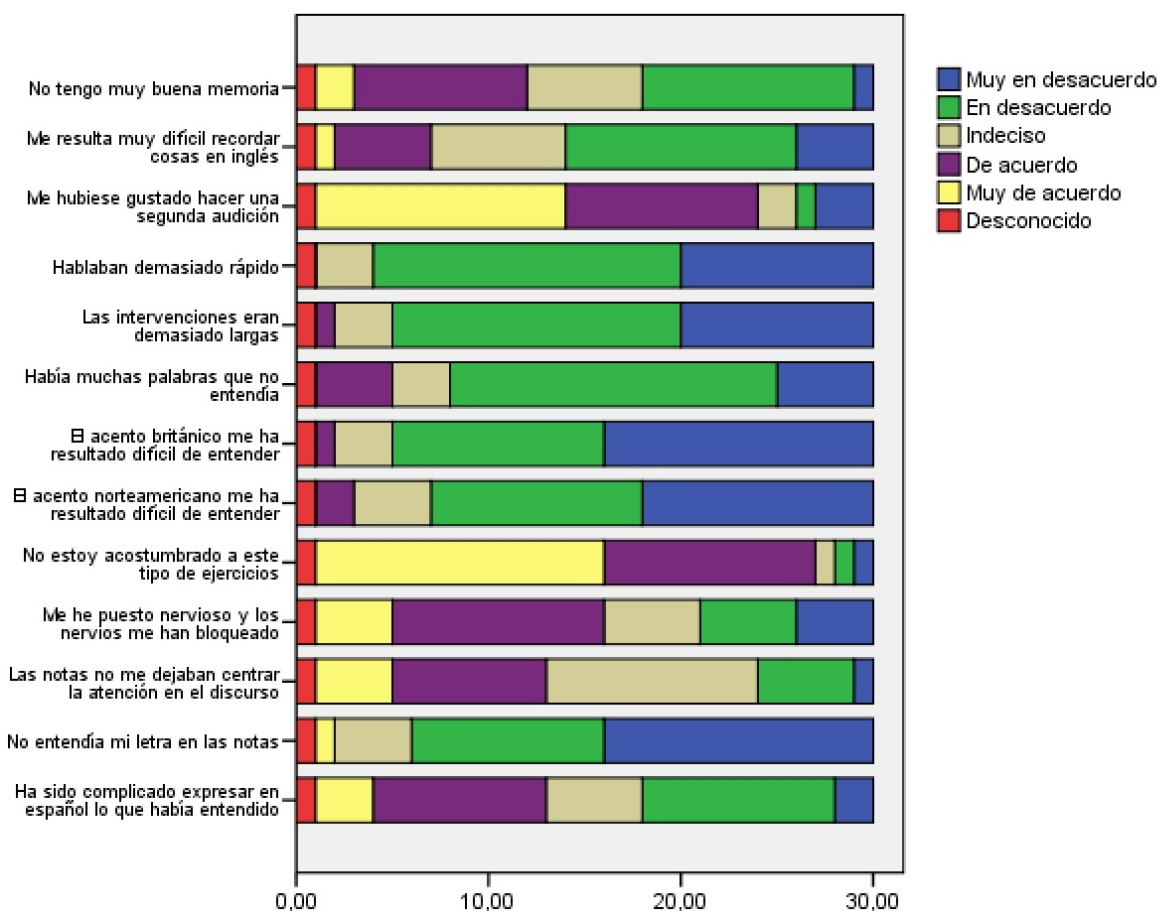


Fig. 5.30. Identificación de áreas problemáticas en la segunda prueba

No tengo muy buena memoria: la muestra está muy dividida en este sentido. Algo más de un tercio opina que la memoria no es el agente que les ha causado problemas en la ejecución de las actividades y más de un tercio considera que su mala memoria ha afectado a su rendimiento. También se ha registrado aproximadamente un 20% de sujetos que se muestran indecisos.

Me resulta difícil recordar cosas en inglés: en relación con el dato anterior, parece que el inglés no es un obstáculo a la hora de recordar la información que perciben, ya que más de la mitad de la muestra se muestra *en desacuerdo* o *muy en desacuerdo* con esta afirmación. También hay un 20% que responde afirmativamente y, una vez más, vemos que un 25% se muestra indeciso.

Me hubiese gustado hacer una segunda audición: casi todos los sujetos se inclinan hacia el polo positivo, es decir, que les hubiera beneficiado hacer una segunda audición.

Una gran mayoría de las frecuencias obtenidas se ubican en la categoría *muy de acuerdo* y tan solo un 15% de la muestra no considera necesario hacer una segunda audición.

Hablaban demasiado rápido: la totalidad de la muestra se adscribe a una negativa por respuesta. Aproximadamente la mitad se muestra *en desacuerdo* y poco más de un tercio *muy en desacuerdo*. Ningún sujeto considera que la velocidad de enunciación de la prueba haya sido un problema para ellos.

Las intervenciones eran demasiado largas: una vez más, casi la totalidad de los estudiantes rechazan esta afirmación. Solo un sujeto se muestra conforme.

Hay muchas palabras que no entendía: más de dos tercios de los sujetos también rechazan esta afirmación, lo cual demuestra que los textos eran apropiados para su nivel desde un punto de vista lingüístico y no han sido un escollo en el desarrollo de la actividad. No obstante, algo menos de un 10% sí que considera que los textos incluían términos desconocidos para ellos. Aún así, cabe recordar que esto puede también deberse a una falta de control a la hora de partir la atención, así como de coordinación de los procesos cognitivos, lo cual impide llevar a cabo una escucha activa.

El acento británico me ha resultado difícil de entender: casi toda la muestra considera que el acento británico no ha sido difícil de comprender. Solo hay un sujeto a quien sí le ha resultado complicado.

El acento norteamericano me ha resultado difícil de entender: al igual que con el acento británico, casi todos los participantes rechazan esta afirmación. Estas negativas resultan positivas para el estudio en ambos casos puesto que, una vez más, sirven para aumentar el grado de apropiación lingüística de los ejercicios. Solo dos sujetos declaran haber tenido problemas para entender este acento.

No estoy acostumbrado a este tipo de ejercicios: la mayoría se muestra conforme con esta afirmación, es decir, no suele practicar ejercicios de este tipo ni en clase ni por cuenta ajena. Solo dos sujetos afirman estar más familiarizados con esta tipología de ejercicios.

Me he puesto nervioso y los nervios me han bloqueado: más de dos tercios consideran que los nervios han tenido una influencia negativa en el desarrollo de la

prueba, mientras que casi todo el tercio restante no concibe los nervios como un obstáculo.

Las notas no me dejaban centrar la atención en el discurso: gran parte de los alumnos se muestran indecisos con la respuesta. Más de un tercio afirma estar conforme, mientras que solo un 20% rechaza esta idea.

No entendía mi letra en las notas: las respuestas obtenidas para esta afirmación apuntan hacia una toma de notas completa y con una caligrafía depurada, lo cual ha sido posible gracias al ritmo lento de enunciación en el segundo ejercicio (en el cual se tomaban notas de forma libre). Casi la totalidad de la muestra responde negativamente, es decir, no ha tenido problemas para recuperar la información plasmada en sus notas. Solo un sujeto se muestra muy conforme. También cabe destacar que sorprende el hecho de que un 10% se muestre indeciso ante esta afirmación. Una vez más, esta indecisión podría deberse a una falta de práctica o, incluso, a un alto solapamiento de procesos cognitivos que no les haya permitido advertir cuestiones como ésta.

Ha sido complicado expresar en español lo que había entendido: la muestra también está muy dividida en este sentido. Aproximadamente la mitad dice estar *en desacuerdo* o *muy en desacuerdo* con la afirmación. Obviamente, la formación recibida en traducción hasta la fecha es todavía muy incipiente, por lo que los estudiantes solo cuentan con su capacidad innata a la hora de traducir y su capacidad de oratoria en español. Suponemos que conforme avancen en la carrera, así como con una formación específica en CO, el problema se resolverá paulatinamente.

Tras este análisis de posibles agentes de dificultad, centremos ahora la atención en el nivel de dificultad de cada uno de los ejercicios incluidos en ambas pruebas (ítem 21). En la encuesta, la evaluación de las pruebas se hacía en una escala del 1 (nada difícil) al 6 (muy difícil). En la figura que presentamos a continuación expondremos estos datos numéricos según una escala jerárquica cuyo rango se extiende desde *muy fácil* a *muy difícil* para así facilitar su interpretación.

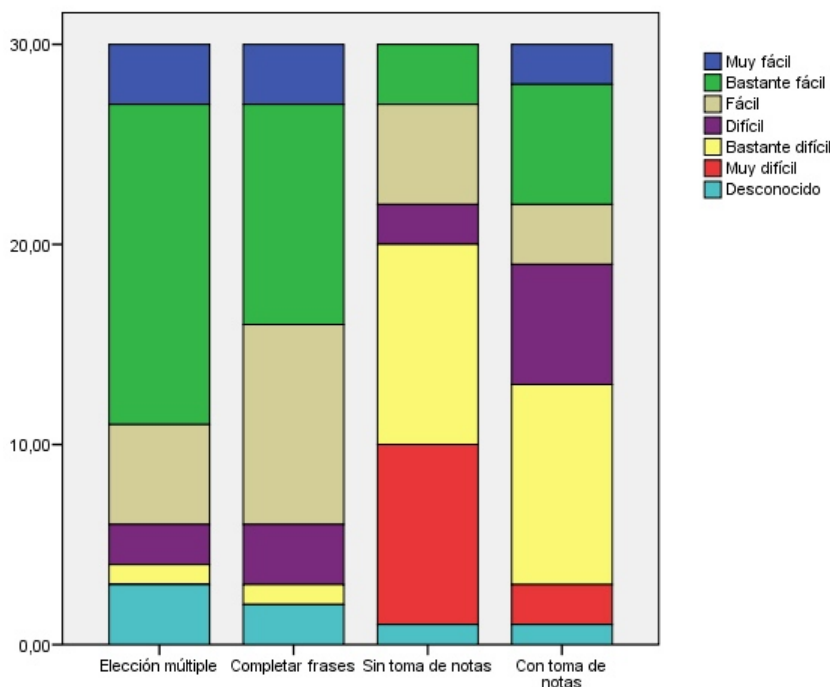


Fig. 5.31. Nivel de dificultad de los ejercicios de la segunda prueba

El 80% de la muestra coincide en que el ejercicio de elección múltiple no les ha planteado muchas dificultades. Como dato curioso cabe recordar que éste es el ejercicio que presenta una velocidad de enunciación mayor. Son muy pocos los sujetos que clasifican este ejercicio dentro del rango de dificultad, aunque ninguno de ellos lo concibe como *muy difícil*.

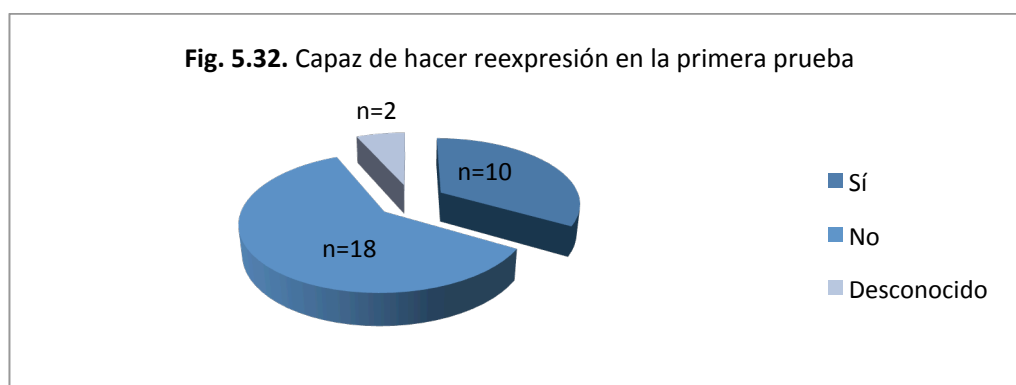
En el caso del ejercicio de completar frases, la situación es muy similar. El 80% de los informantes considera que el ejercicio es sencillo, aunque sí existen diferencias de graduación dentro de esta categoría. A diferencia del ejercicio de elección múltiple, hay más estudiantes que clasifican este ejercicio como *fácil*. La balanza queda repartida más equitativamente dentro de este rango. Aún así, el porcentaje general es bastante alto si tenemos en cuenta que se trata de un ejercicio correspondiente al nivel C1 según el MCER, un nivel superior al que los estudiantes cursaban en la asignatura *Lengua Inglesa IV*.

En los ejercicios de la segunda prueba, la postura que nos encontramos es totalmente opuesta a la anterior. Más de dos tercios de la muestra ubican la prueba de interpretación semiconsecutiva sin toma de notas dentro del rango de dificultad y la gran mayoría la describe como *bastante difícil* o *muy difícil*. Solo unos cuantos la

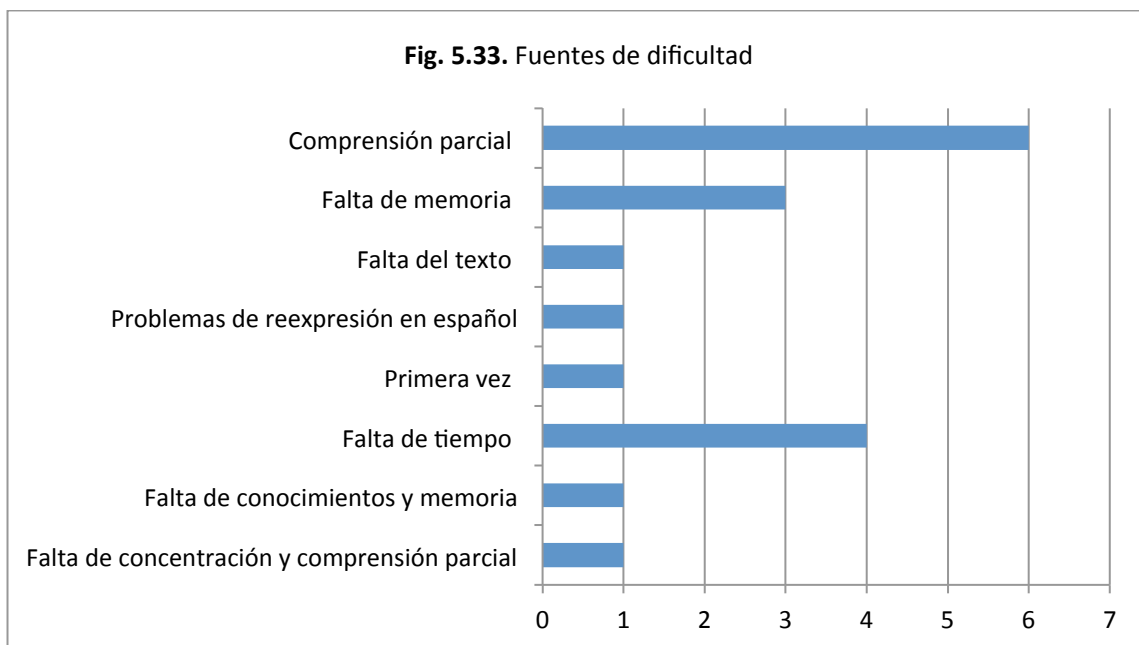
clasifican como *bastante fácil*, pero la categoría *fácil* no ha obtenido ninguna frecuencia.

En el ejercicio de interpretación semiconsecutiva con toma de notas parece que los valores de dificultad se disipan un tanto para dar entrada de nuevo a una evaluación más favorable, aunque muy inferior a los ejercicios de la primera prueba. Aproximadamente un tercio de los participantes considera que se trata de una prueba sencilla. No obstante, los otros dos tercios sí que la perciben como *difícil*, por lo que el valor intermedio de dificultad obtiene una frecuencia mayor.

Tampoco hemos querido pasar por alto las opiniones de los sujetos respecto a la primera prueba. Una vez conocida la dinámica de la nueva tipología de ejercicios propuesta, hemos decidido crear una situación hipotética y conocer si en el caso de haber realizado ejercicios similares a los de la segunda prueba con los textos de la primera hubieran sido capaces de llevar a cabo los ejercicios. En primer lugar, buscamos conocer si los estudiantes hubieran sido capaces de hacer una reexpresión completa en español del contenido. Recordemos que los resultados obtenidos en ambos ejercicios de esta primera prueba han sido muy altos. Sin embargo, parece haber dudas en cuanto al resultado si el procedimiento hubiera sido similar al de la segunda.

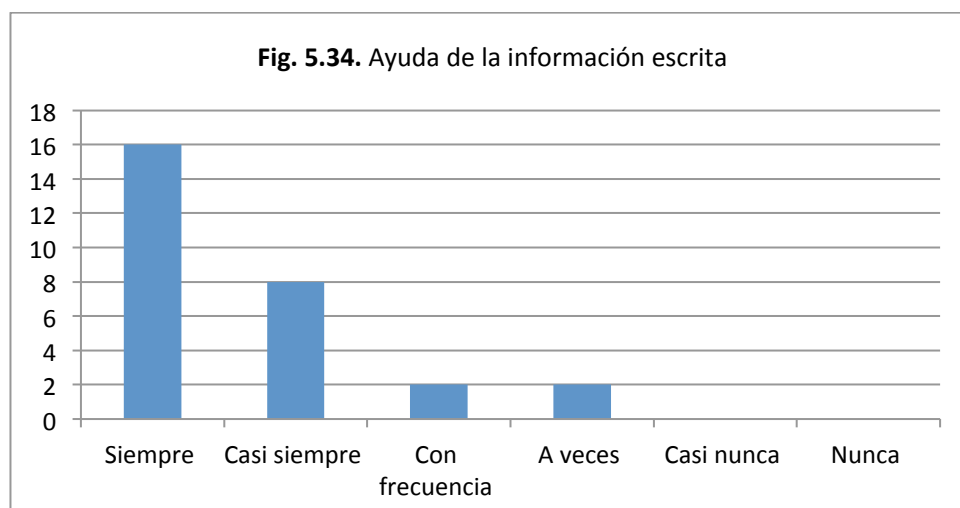


Dieciocho alumnos, el 60%, afirman que no hubieran sido capaces, frente a otros diez estudiantes, el 33%, que responden afirmativamente. En la pregunta se pedía a aquellos que respondieran con una negativa que expusieran las razones, las cuales hemos agrupado en el siguiente gráfico.



Las opciones más repetidas son la comprensión parcial, la falta de tiempo y la falta de memoria. Las dos primeras podrían deberse al rápido ritmo de enunciación de los dos ejercicios y la tercera a la larga extensión de los textos. Estas razones ponen en tela de juicio la idoneidad de estas actividades para la formación de intérpretes en CO.

Otra diferencia significativa entre las dos pruebas que ha podido influir en los resultados es la disposición de las preguntas de comprensión que, como hemos argumentado en el capítulo anterior, puede guiar mínimamente la comprensión y disminuir el nivel de incertidumbre que sí encontramos en la segunda prueba. Los datos obtenidos son claros en este sentido.



Veinticuatro sujetos, equivalente al 80% de la muestra, consideran que *siempre* o *casi siempre* contribuye a una mejora en la comprensión de los discursos. Solo cuatro participantes han elegido valores inferiores, pero ninguno ha señalado la opción *casi nunca* o *nunca*. De hecho, también así se ha reflejado en los ejercicios de la segunda prueba. En el primero solo contaban con títulos de sección, mientras que en el segundo sí disponían del esqueleto del discurso. Como hemos podido comprobar, las medias difieren sustancialmente entre ambos ejercicios y los propios sujetos consideran el primer ejercicio mucho más complicado que el segundo.

Finalmente, dentro de este apartado del cuestionario también hemos querido saber cuál es la opinión de los propios participantes respecto al tipo de formación recibida en CO hasta la fecha. En concreto, queríamos conocer si, bajo su punto de vista, dicha formación les había ayudado a afrontar los ejercicios de ambas pruebas.

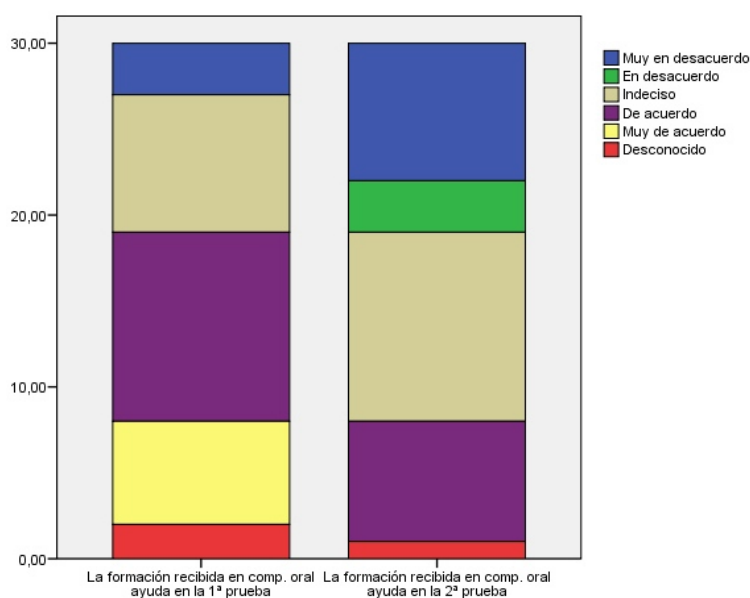


Fig. 5.35. Validez de la formación recibida en CO

Casi dos tercios de la muestra consideran que esta formación sí les ha servido para afrontar los ejercicios de la primera prueba. Aún así, vemos que hay bastantes sujetos que se muestran indecisos. En el caso de la segunda prueba, las frecuencias cambian sustancialmente. Hay un mayor número de sujetos que considera que dicha formación no les ha servido como preparación para actividades de este tipo. Además, un hecho significativo es que más de un tercio se muestra indeciso en su respuesta. Dicha indecisión puede ser, una vez más, fruto de una falta de conocimiento sobre la

interpretación o, incluso, de una insuficiente preparación en CO. En cualquier caso, estas opiniones justifican la necesidad de centrar los ejercicios y el tipo de formación en las necesidades específicas del estudiantado.

5.1.6. Uso del laboratorio de Traducción e Interpretación

Dentro de este análisis cuantitativo, un dato que nos interesaba mucho conocer era la opinión de la muestra sobre el uso del laboratorio y las nuevas tecnologías en general para la formación en CO. Cabe recordar que los estudiantes no están acostumbrados a ir al laboratorio y, por lo tanto, es una situación prácticamente nueva para ellos. Aún así, a partir de los datos obtenidos podemos concluir lo siguiente:

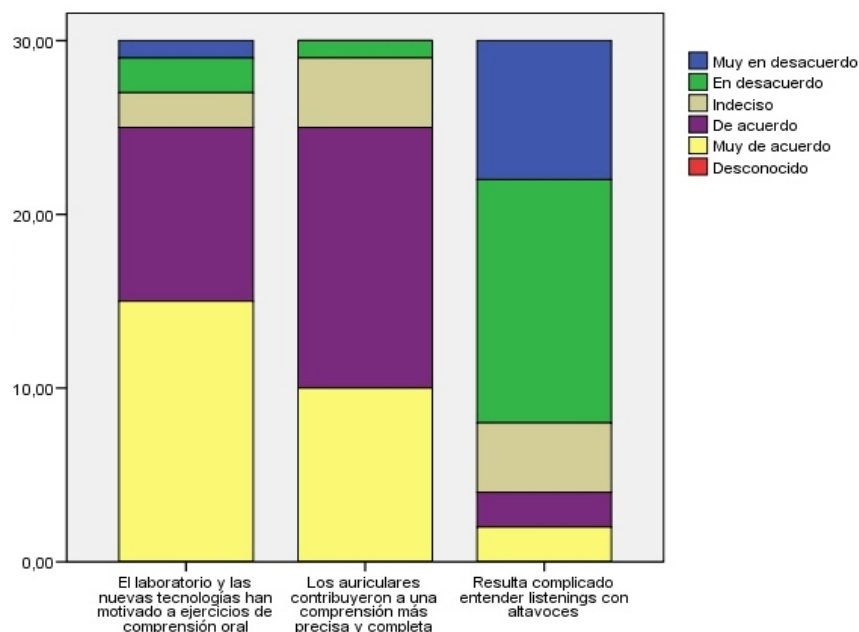


Fig. 5.36. Uso del laboratorio y las nuevas tecnologías

El uso del laboratorio y las nuevas tecnologías parece haber sido un punto clave de motivación a la hora de realizar las actividades de CO. Casi la totalidad de la muestra se muestra conforme o muy conforme con la afirmación. Solo hay tres sujetos que muestran desacuerdo. Por otra parte, el uso de auriculares también parece haber contribuido positivamente en la comprensión. Solo un alumno se muestra *en desacuerdo* y otros tantos *indecisos*. Finalmente, más de dos tercios de la muestra no consideran que escuchar audiciones con altavoces sea un problema. Esta pregunta se

hizo porque, en ocasiones, la calidad del sonido es baja o las condiciones acústicas de las aulas dificultan la comprensión. Solo dos sujetos parecen mostrarse *muy de acuerdo*.

5.1.7. Estudio de correlación

Un estudio de correlación también puede aportarnos información muy útil en este trabajo. La correlación sirve para medir la relación existente entre dos variables, es decir, grado en que la variación de una variable se corresponde con la otra. Dicho grado de ajuste se muestra mediante una nube de puntos y su interpretación dependerá de la trayectoria de los puntos de esta nube. Por lo tanto, podrá afirmarse que la correlación es positiva, o directa, si al aumentar una variable también se produce un aumento de la otra, o viceversa. Por el contrario, la correlación será negativa, o inversa, si al aumentar una variable se produce una disminución de la otra, o viceversa. Del mismo modo, la magnitud de la nube también será un indicador importante. Cuanto más estrecha sea, menos variación podremos advertir y más se acercará a nuestro pronóstico. Por el contrario, a mayor amplitud, menor correlación existirá.

En esta tesis, la correlación se aplicará a los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas. El análisis podría esquematizarse del siguiente modo:

Correlación entre pruebas:

- (i) [C1]: Primera y segunda prueba.
- (ii) [C2]: Primera prueba (ejercicio 1 [P1.1] y ejercicio 2 [P1.2])
- (iii) [C3]: Segunda prueba (ejercicio 1 [P2.1] y ejercicio 2 [P2.2])

Si observamos las nubes de puntos relativas a la correlación de pruebas en las siguientes figuras, podemos advertir un patrón más definido para C1 y C3, mientras que C2 presenta una distribución más aleatoria.

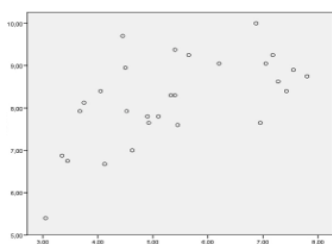


Fig. 5.37. Correlación C1

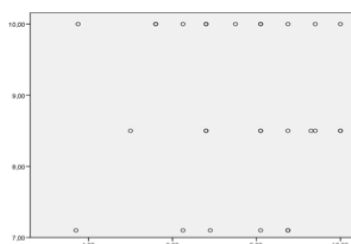


Fig. 5.38. Correlación C2

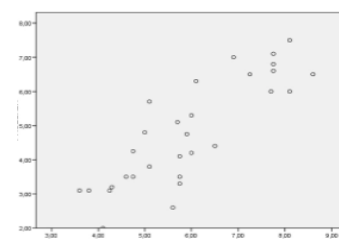


Fig. 5.39. Correlación C3

Los puntos de C1 y C3 siguen una trayectoria más lineal, por lo que podemos deducir que en ambos casos se dan indicios de correlación. Aún así, el diagrama de dispersión C1 presenta cierta forma ovalada, por lo cual su aproximación hacia una correlación nula es mayor. En la correlación C2, sin embargo, no se observa una tendencia lineal. La distribución de los puntos parece indicar que no hay correlación alguna. En ninguna figura, sin embargo, podemos hablar de una trayectoria de puntos perfecta. Esto se debe a que en las ciencias de la educación, a diferencia de las ciencias naturales, los fenómenos no se rigen por leyes estandarizadas. En los fenómenos humanos no es posible establecer relaciones funcionales exactas. En la educación esto se debe a que el rendimiento varía entre los distintos sujetos.

Para comprobar que estas interpretaciones iniciales son correctas, hemos calculado la *r de Pearson*. Este cálculo nos permitirá verificar con mayor exactitud la hipótesis de linealidad. El resultado de este coeficiente de correlación de Pearson oscilará entre -1 y +1. Cuanto más se acerque el valor hallado a +1, mayor grado de correlación presentarán las variables. Por el contrario, cuanto más se acerque a -1, la correlación será menor. Los resultados obtenidos para la correlación entre pruebas los presentamos en la siguiente tabla:

CORRELACIÓN ENTRE PRUEBAS		
PRUEBA 1 Y 2	PRUEBA 1 (P1.1 Y P1.2)	PRUEBA 2 (P2.1 Y 2.2)
0,6	-0,35	0,844

Tabla 5.6. Correlaciones entre las pruebas

Tal y como apuntábamos, parece existir una correlación entre ambas pruebas, aunque el resultado no es muy significativo. Pese a tratarse de una correlación positiva, no existe una dependencia lineal fuerte. Ahora bien, sí que se dan mayores indicios de correlación entre los ejercicios de la segunda prueba. Este hecho resulta positivo porque existe una relación de notas entre ambos ejercicios, por lo que descartamos que pueda deberse a un hecho aleatorio. Esto también pone de manifiesto que la evaluación ha sido bastante uniforme en general. Sin embargo, entre los ejercicios de la primera prueba no parece haber relación alguna. Se trata de una correlación negativa débil. Este resultado puede deberse a factores de diversa índole. Según hemos podido conocer en el cuestionario, es muy probable que esta falta de correlación se deba a que no todos los

estudiantes están igualmente familiarizados con los ejercicios de elección múltiple (P1.1) y de rellenar huecos (P1.2).

5.1.8. Contraste de normalidad

El contraste de normalidad sirve para verificar el comportamiento normal y distribución uniforme de un conjunto de datos y así poder aumentar la fiabilidad del estudio. La prueba más utilizada y eficaz para llevar a cabo este contraste es la que se conoce como *Prueba de Shapiro-Wilk*, la cual suele emplearse con muestras relativamente pequeñas ($n < 30$). El objetivo es, pues, comprobar si la muestra sigue una determinada distribución probabilística, más concretamente, una distribución normal. Para ello partimos de una hipótesis nula (H_0) que intentamos rechazar: «la distribución de la población estudiada no es uniforme». El rechazo o aceptación de la hipótesis se medirá en un nivel de significación del 5%, es decir, podrá considerarse que existe una distribución normal cuando el valor p supere el 0,05, mientras que el rechazo se producirá si este valor no supera el 0,05. Los resultados que hemos obtenido para esta prueba pueden consultarse en la siguiente tabla.

Tabla 5.7. Contraste de normalidad entre pruebas

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Prueba 1.1	0,27222665	28	0	0,78789552	28	0
Prueba 1.2	0,15977094	26	0,08625792	0,9457257	26	0,18387052
Prueba 2.1	0,12624396	24	0,2	0,9616295	24	0,47203078
Prueba 2.2	0,13660429	27	0,2	0,9546632	27	0,2775379

Como puede apreciarse, el primer ejercicio de la primera prueba nos da un valor inferior, por lo que se produce un rechazo al no presentar una distribución uniforme. De hecho, el valor 0 nos indica que la distribución es totalmente anormal. Sin embargo, el resto de ejercicios sí que obtienen un valor superior, por lo que sí parece que nos encontremos ante distribuciones normales. Los valores de la segunda prueba son los más altos, lo cual nos lleva a la conclusión de que el grado de normalidad es mayor. No obstante, en las siguientes figuras puede apreciarse de forma más visual cómo quedarían estas distribuciones.

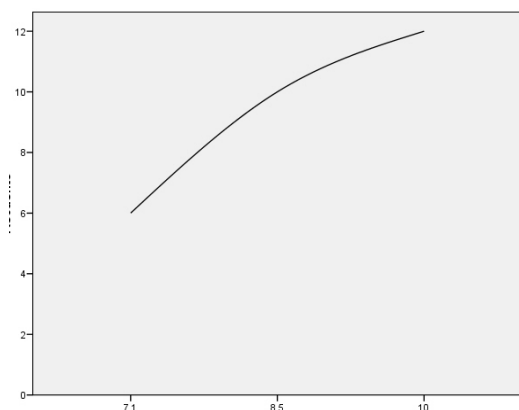


Fig. 5.40. Normalidad prueba 1.1 (P1.1)

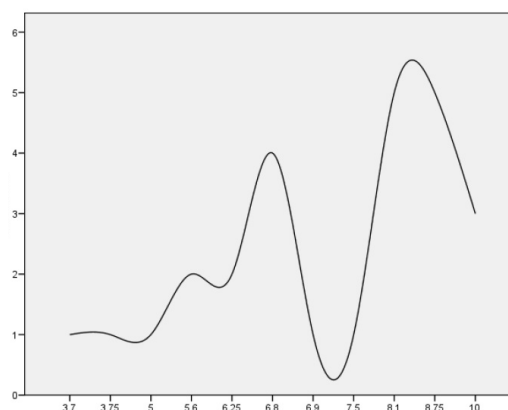


Fig. 5.41. Normalidad prueba 1.2 (P1.2)

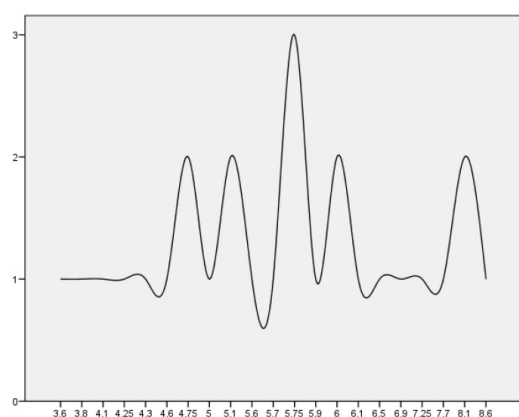


Fig. 5.42. Normalidad prueba 2.1 (P2.1)

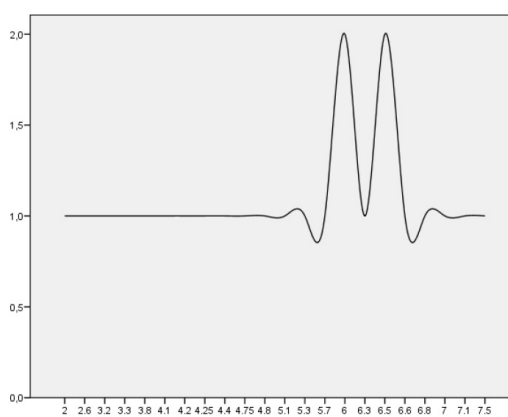


Fig. 5.43. Normalidad prueba 2.2 (P2.2)

Para que una distribución sea «normal», la línea curvilínea que se obtiene debe tener una forma similar a la de una montaña, o a lo que se conoce como *campana de Gauss*. A mayor simetría, mayor normalidad presentará la distribución de las variables aleatorias. El eje horizontal de todas las figuras representa las notas de los estudiantes y el eje vertical el número de sujetos que ha obtenido esa nota.

La primera figura (P1.1) no sigue en absoluto la forma de la campana gaussiana. Aún así, cabe destacar que el tipo de evaluación de este ejercicio es más mecánico y, de forma totalmente fortuita, todos los resultados obtenidos se agrupan en tres posibles notas consecutivas. La mayoría de estudiantes ha obtenido un 10 (valor máximo), por lo que en el gráfico no se pueden contemplar valores superiores a éste. Por esta razón, la línea no sigue una trayectoria «lógica». Las siguientes tres figuras sí siguen un patrón más definido. Aún así, es importante puntualizar que en los tres casos hemos quitado unos puntos aberrantes, también llamados *outliers*. Se trata de datos que son

significativamente distintos al resto y que, por lo tanto, son inconsistentes con el comportamiento del resto de datos. Su inclusión altera la distribución y no permiten obtener resultados que reflejen la realidad que los datos representan. Es por esto que en la P1.2 se han eliminado los valores 9,3 y 9,4, en la P2.1 el 3,1 y 3,5 y en el P2.2 el 7,75. De esta forma, la distribución es mucho más uniforme. La P2.1 es la que sigue una distribución más normal. El pico del centro nos indica que un mayor número de sujetos ha obtenido esa puntuación. Las figuras P1.2 y P2.2 presentan un aspecto general algo más desigual con dos picos cada una. Aún así, su distribución puede considerarse normal.

Pese a que ninguna figura sigue fielmente la forma de la campana gaussiana, cabe destacar que este hecho no es atípico cuando se trabaja con la destreza comunicativa de CO. Talaván (2009) defiende la subjetividad que la competencia existencial atribuye a la CO, es decir, el hecho de que una situación comunicativa pueda ser interpretada de formas diferentes según el oyente. En nuestro caso, además, esta falta de uniformidad también se debe, por una parte, al sistema de evaluación, que es mucho más rígido en la primera prueba, y por otra, a que los estudiantes no están familiarizados con los ejercicios de la segunda prueba. Esto provoca una mayor dispersión. Aún así, solo la P1.1 presenta una distribución anormal, aunque dicha anomalía queda justificada como un hecho casual. En cualquier caso, tan solo son tendencias generales, pero no determinan los resultados del estudio.

5.1.9. Contraste de hipótesis

Éste es uno de los apartados más importantes del estudio puesto que nos permitirá verificar si nuestra primera hipótesis de partida se cumple o, por el contrario, tenemos que rechazarla. El contraste de hipótesis, también conocido como test de hipótesis o prueba de significación, consiste en determinar si la diferencia de resultados observada (en nuestro caso, entre medias) es significativa o no (Bernardo y Caldero, 2000). Se trata de determinar dos regiones complementarias del estudio, una que queremos demostrar o otra que queremos refutar. Para ello, llevaremos a cabo lo que se conoce como un contraste bilateral o de dos colas, ya que la región crítica está formada por dos conjuntos de puntos disjuntos. Para dicho contraste partimos de dos hipótesis de partida: una hipótesis nula H_0 que se desea contrastar y una hipótesis alternativa o experimental

H_1 . H_0 debe identificarse con una hipótesis estática y será, por tanto, la que mantendremos a no ser que los datos indiquen lo contrario. Esta prueba de contraste nos permitirá dilucidar cuál de las dos hipótesis es la verdadera. El planteamiento de las hipótesis podría plasmarse del siguiente modo:

$$H_0 : \mu = \mu_0 \quad (\text{la media es igual en ambas pruebas})$$

$$H_1 : \mu \neq \mu_0 \quad (\text{la media no es igual en ambas pruebas})$$

Según la formulación, nos encontramos antes dos posibles situaciones. $\mu = \mu_0$ nos indica que hemos de aceptar H_1 puesto que el resultado no se halla en una región de rechazo, mientras que $\mu \neq \mu_0$ nos indica que debemos rechazar H_0 puesto que los valores obtenidos se encuentran en una región de rechazo.

En nuestro estudio, la hipótesis nula H_0 es que la media de la primera prueba y la media de la segunda prueba sean iguales, mientras que la hipótesis alternativa H_1 será, por lo tanto, que las medias sean distintas. Como lo que buscamos es demostrar que la hipótesis alternativa es verdadera, el procedimiento que emplearemos se basará en rechazar la hipótesis nula, lo cual solo será posible si el valor observado o calculado del estadístico de prueba se ubica en la región de rechazo.

El contraste de hipótesis adopta, así pues, la siguiente forma:

$$H_0 : \mu_1 - \mu_2 = 0 \quad (\text{la diferencia de medias es 0, es decir, las dos medias son iguales})$$

$$H_1 : \mu_1 - \mu_2 \neq 0 \quad (\text{la diferencia de medias no es 0, es decir, las medias no son iguales})$$

Como ya hemos indicado, los valores que estamos empleando para el contraste de hipótesis corresponden a las medias de las pruebas, las cuales presentamos en el siguiente cuadro junto con la desviación típica y error típico de la media.

Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Media 1	29	8,21465517	1,02396545	0,19014561
Media 2	30	5,365	1,42918472	0,26093224

Tabla 5.8. Estadísticos de grupo

Puesto que contamos con una muestra de 30 sujetos, aplicaremos lo que se conoce como *Distribución t de Student*. Se trata de una distribución de probabilidad empleada cuando queremos obtener la media de una muestra no demasiado grande. Lo que buscamos hallar es si la diferencia entre medias es significativa en el nivel de

significación 0,05, por lo que tiene que quedar fuera de los límites de un intervalo de confianza correspondiente al 95% o, dicho de otro modo, presentar un valor superior a 1,96 o inferior a -1,96, en cuyo caso se rechaza la hipótesis nula.

El estadístico de contraste utilizado para llevar a cabo el cálculo se corresponde con la siguiente expresión:

$$z = \frac{(\bar{x} - \mu_0)}{\frac{\sigma}{\sqrt{n}}}$$

donde σ es la desviación típica, n el número de datos, \bar{x} la media de los datos y μ_0 es el valor de la media con el que se desea hacer un contraste de hipótesis.

El contraste de medias lo obtendremos mediante la siguiente fórmula:

$$z = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}}$$

donde σ_1^2 es la varianza de la primera población, σ_2^2 es la varianza de la segunda población, n_1 el número de datos de la primera población, n_2 es el número de datos de la segunda población, \bar{x}_1 la media de los datos de la primera población y \bar{x}_2 es la media de la segunda población.

Los resultados que hemos obtenido se presentan en la siguiente tabla:

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Se han asumido varianzas iguales	4,8427	0	8,78	57	0	2,8	0,32	2,2	3,5
No se han asumido varianzas iguales			8,83	52,6	0	2,8	0,32	2,2	3,5

Tabla 5.9. Prueba de muestras independientes

Obtenemos un Sig (bilateral) de 0, tanto si se asumen varianzas iguales como si no, luego rechazamos la hipótesis nula de igualdad de medias y confirmamos nuestra hipótesis de partida, es decir, que las medias difieren. Así pues, queda confirmada nuestra hipótesis principal de partida.

Finalmente, es importante remarcar que la hipótesis *H₀* nunca puede considerarse probada mediante técnicas de muestreo por el hecho de ser una muestra, pero sí rechazada por los datos. Esto nos permite hacer una inferencia estadística, es decir, hacer generalizaciones y deducir propiedades de la población mediante el análisis de una muestra, como es el caso de este estudio.

5.1.10. Fiabilidad del estudio

Otro punto imprescindible en cualquier estudio es la evaluación de las propiedades psicométricas del cuestionario para poder demostrar que los resultados que se ofrecen son seguros. El criterio más característico que determina este nivel de confianza del instrumento de medida es la fiabilidad del instrumento.

La fiabilidad hace referencia al grado de precisión de las medidas obtenidas a través del cuestionario. Por regla general, la fiabilidad suele calcularse mediante lo que se conoce como coeficiente Alfa de Cronbach, cuyos valores quedan distribuidos en una escala de medida. La fórmula que se emplea para dicho cálculo es:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^n S_i^2}{S_x^2} \right)$$

en la que *n* equivale al número de ítems que componen el cuestionario, *S_i²* a la varianza del ítem *i* y *S_x²* a la varianza del cómputo de puntuaciones obtenidas. El resultado que se obtiene corresponde a un valor comprendido entre 0 y 1, situándose los valores de fiabilidad entre 0,70 y 1. El resultado que hemos obtenido con el programa SPSS puede consultarse en la tabla que presentamos a continuación.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,731696698	0,722719492	4

Tabla 5.10. Estadísticos de fiabilidad

El coeficiente obtenido se ubica dentro del rango de confianza, por lo que puede afirmarse que el cuestionario es fiable como instrumento y, por lo tanto, el estudio se adapta a unos patrones de rigurosidad analítica.

5.2. Datos cualitativos

Como ya hemos indicado, el análisis cualitativo de esta tesis no pretende ser exhaustivo, sino, más bien, complementario al análisis cuantitativo. Empezaremos, en primer lugar, por un análisis de observación y, seguidamente, nos centraremos en el análisis por grupos.

5.2.1. La observación

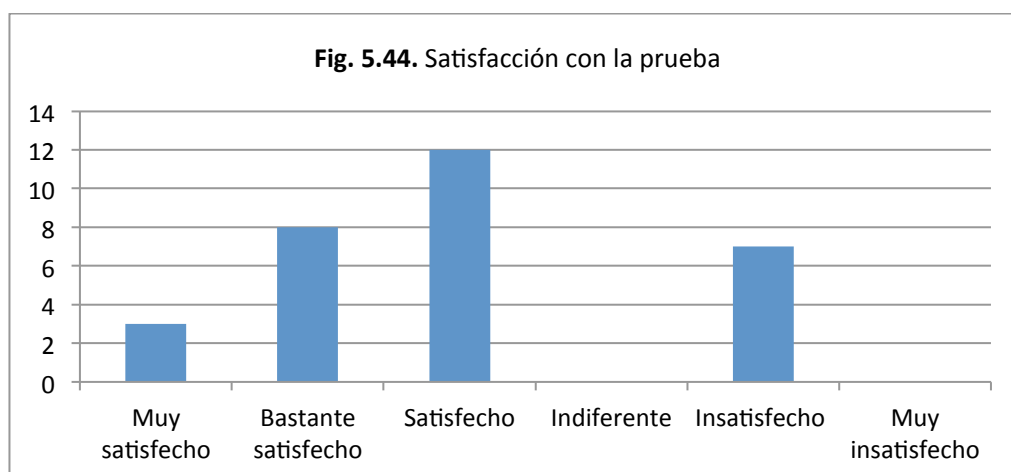
La prueba se dividió en tres sesiones. La primera sesión, llevada a cabo el miércoles 14 de marzo de 2012 con horario de 17.00 a 20.00 horas, contó con un total de veinticinco estudiantes, de los cuales se seleccionaron ocho que cumplieran los requisitos de participación establecidos. La prueba transcurrió con total normalidad. No obstante, la sesión dio comienzo un cuarto de hora más tarde de lo previsto. El aula habitual de documentación es el laboratorio de idiomas y muchos desconocen la ubicación del laboratorio de Traducción e Interpretación. Aunque se les indicó con antelación cómo llegar, algunos tuvieron dificultades. Al comenzar la sesión, los alumnos comentaron que tenían otra clase a las 19.00 horas, por lo que debían salir a esa hora. Se trata de un contratiempo con el que no contábamos, puesto que la clase de documentación se impartía con horario de 17.00 a 20.00 horas. Ante la improbabilidad de poder concluir las pruebas en menos de dos horas, se pidió a la otra profesora parte del tiempo de su clase, a lo cual no puso objeción alguna. Finalmente, en la segunda prueba, tres estudiantes afirmaron haber borrado accidentalmente uno de los audios

grabados, por lo que no pudieron enviarlo. No obstante, en estos casos la media se ha calculado en función de los audios recibidos (cinco audios en lugar de seis).

La segunda sesión se llevó a cabo el viernes 30 de marzo de 2012 con horario de 17.00 a 20.00 y contó con la participación de diecinueve estudiantes, de los cuales quedaron seleccionados diez. Esta sesión también transcurrió con total normalidad. Solo se registró un problema con un terminal que impidió a uno de los sujetos mandar dos de las grabaciones de un ejercicio. Una vez más, algunos de los estudiantes también nos transmitieron su satisfacción con las pruebas una vez finalizadas.

La tercera sesión tuvo lugar el jueves 26 de abril de 2012 con el mismo horario que las anteriores. Participaron un total de veintidós estudiantes, de los cuales se seleccionaron doce para la muestra. En general, era un grupo más reservado que los anteriores, pero su participación fue correcta en todo momento. Al igual que en la primera sesión, los estudiantes tenían otra clase a las 19.00 horas, por lo que tuvimos que volver a pedir quince minutos extra a la profesora.

En general, todos los grupos mostraron una gran disposición y colaboración. Muchos afirmaron que les había motivado mucho la actividad y que les gustaría hacer más ejercicios como los de la segunda prueba para poder mejorar. De hecho, este índice de satisfacción quedó registrado en el ítem número 26 del cuestionario, en el que se pedía que indicaran su grado de satisfacción con la prueba en general. En el siguiente histograma podemos observar las frecuencias registradas.



Gran parte de la muestra se muestra satisfecha con las pruebas. Solo siete sujetos afirman estar insatisfechos. En cualquier caso, según hemos podido comprobar, la mayoría de estos sujetos tienen notas bajas en la segunda prueba, por lo que es posible que hayan valorado su satisfacción en función de su rendimiento y no tanto según su propia percepción y utilidad.

Una vez conocida la dinámica de la segunda prueba y a partir de sus aún limitados conocimientos sobre la profesión del intérprete, se pidió a los estudiantes que enumeraran una serie de propuestas de mejora en CO con vistas a la interpretación (ítem 27). A continuación presentamos en orden de preferencia los puntos más destacados que han mencionado:

- Más práctica de CO en las clases de inglés.
- Uso de vídeos y audios variados y reales.
- Más práctica como ésta (segunda prueba).
- Hablar con personas nativas.
- Ejercicios para el desarrollo de la memoria.
- Práctica en la toma de notas.
- Más práctica de CO por cuenta propia.
- Prácticas de interpretación.
- Estancias en países de habla inglesa.
- Más práctica y heterogeneidad de ejercicios con temáticas más especializadas.
- Más práctica de expresión oral en clase.
- Cambiar algunos tipos de ejercicios en las clases de inglés.
- Más variedad de acentos y velocidades.
- Más práctica de reescritura.
- Más traducción.
- Profesores nativos o con muy buen acento y un vocabulario rico.
- Más conocimientos de inglés.
- Técnicas de control de presión.
- Más ayuda y consejos para una buena interpretación.
- Estudio de una gramática más avanzada.
- Hacer *tandems*.
- Reproducción de discursos en español.

Esta variedad de sugerencias coincide con nuestra opinión sobre el aprendizaje de la lengua desde una perspectiva holística. Cualquier ejercicio que implique el uso de la lengua parece resultar adecuado para desarrollar la destreza de CO. Ahora bien, una gran mayoría de estudiantes muestra su insatisfacción con la escasa práctica que reciben en las clases de inglés. Esto puede deberse a que, desde un primer momento, el grado de Traducción y Mediación Interlingüística de la UV ha centrado su formación en la traducción y, en menor medida, en la interpretación. De hecho, según hemos podido conocer, el grado de diseño teniendo en cuenta la labor del traductor, pero no tanto del intérprete. De hecho, las asignaturas actuales de *Técnicas y prácticas de interpretación I/II* no se centran de forma específica en la interpretación de conferencias, sino, más bien, en la traducción a la vista. Esto podría explicar que la incidencia en la destreza de CO sea menor.

Los videos y materiales sonoros, sobre todo aquellos genuinos, parecen ser la opción preferida de práctica para muchos estudiantes. También, aunque en mucha menor medida, la necesidad de centrar la práctica en el tipo de actividades propuestas en la segunda prueba parece ser otro punto importante. La gran mayoría de las opciones que aquí encontramos pueden también localizarse en el ítem 13.1 (en el cual se preguntaba cómo practicaban CO por cuenta propia). En el ítem 27 las respuestas son muy similares. Esto resulta positivo en el sentido de que los sujetos contestan a partir de su propia práctica y preferencia y, por lo tanto, descartamos que las preguntas se hayan respondido al azar. Sin embargo, de forma indirecta, este hecho demuestra que los estudiantes desconocen cómo fomentar y potenciar la CO con vistas a la interpretación. La mayoría de respuestas reflejan la práctica que ellos mismos realizan de forma regular (los dos primeros puntos) y son muy pocos los alumnos que parecen entender la especificidad que esta destreza presenta para un intérprete (el resto de puntos obtienen frecuencias muy bajas en comparación con los dos primeros).

5.2.2. Análisis por grupos

En el análisis por grupos que aquí presentamos hemos dividido la muestra en tres según la nota media obtenida en la segunda prueba. Mediante este análisis por grupos buscamos patrones propios y comunes a cada uno de ellos que puedan ayudarnos a

entender mejor los datos obtenidos. Para ello estudiaremos las respuestas de los cuestionarios de los sujetos de cada grupo junto con los resultados de las pruebas diagnósticas (véase cuadro comparativo en *Anexo VIII*). La distribución queda de la siguiente manera:

	RANGO DE NOTA (media P2)	Nº DE ALUMNOS
GRUPO I	0-4,9	13
GRUPO II	5-6,9	10
GRUPO III	7-10	7

Tabla 5.11. Estudio de grupo por notas

5.2.2.1. Grupo I

En general, este grupo presenta notas más bajas en ambas pruebas. Casi todos han superado con nota el primer ejercicio de la primera prueba, pero en muchos casos la nota del segundo ejercicio es considerablemente más baja que la del primero. Dicha variación llega incluso a superar los cinco puntos. Del mismo modo, los sujetos también afirman poseer un nivel de lengua inferior a los otros dos grupos. Muy pocos consideran tener una competencia alta y así también lo revela la nota de la asignatura *Lengua Inglesa III*. Ninguno ha obtenido una calificación de sobresaliente en esta materia y casi todo el conjunto de notas están comprendidas entre 6 y 8. Su autopercepción sobre la CO es también inferior a la de los otros dos grupos. La mayoría evalúa esta destreza entre un 5 y un 8. Esta competencia limitada también es muy probable que se deba a la falta de práctica en inglés, ya que la mitad del grupo confirma no practicar de forma habitual. Consecuentemente, esto se traduce en una escasa práctica en CO. De nuevo, la mitad del grupo afirma practicar esta destreza entre uno o dos días a la semana. Hay incluso estudiantes que afirman no practicarla nunca.

En cuanto a la pruebas, llama la atención que, a diferencia de los otros dos grupos, en éste hay un mayor número de estudiantes que considera la primera prueba más complicada que la segunda. Todos los estudiantes han superado el ejercicio 1.1 y solo dos de los trece han obtenido una calificación inferior a 5 en el ejercicio 1.2. En la segunda prueba, sin embargo, ninguno ha superado el ejercicio 2.1 y solo cinco estudiantes han obtenido una calificación entre 5 y 6 en el ejercicio 2.2. Por el contrario, más de la mitad afirma haber comprendido mejor los discursos de la segunda prueba,

por lo que, desde un punto de vista lingüístico, podría decirse que ésta les ha resultado más sencilla. De hecho, la unanimidad es casi total a la hora de evaluar las distintas características de la segunda prueba. Casi todos piensan que la velocidad de enunciación de los textos, el vocabulario y el acento británico y norteamericano no han supuesto un problema de comprensión. Sin embargo, en el caso de las notas, seis estudiantes afirman haber tenido problemas para leerlas y otros cinco se muestran indecisos. Entender su letra, sin embargo, no parece haber sido un problema. Ahora bien, casi todo el grupo afirma no poseer práctica alguna en los ejercicios de la segunda prueba y que les hubiera resultado muy útil hacer una segunda audición.

Todo esto pone de manifiesto que, en el caso de este grupo, la gran diferencia de puntuación entre las pruebas no se debe a una mayor dificultad lingüística de ninguna de las pruebas. Todo parece indicar que se deba tanto a una falta de práctica específica como a una falta de práctica general en CO.

El experimento ha sido valorado de forma muy positiva. A continuación presentamos algunos de los comentarios que hemos recogido de este grupo con referencia a las pruebas realizadas.

<i>A: Me parece muy motivador realizar este tipo de actividades.</i>
<i>B: Me han resultado muy interesantes y me quedo con ganas de volver a repetir una actividad de este tipo para intentar hacerlo cada vez mejor.</i>
<i>C: Nunca había realizado una prueba de estas características y la experiencia me ha parecido muy positiva y me quedo con ganas de seguir aprendiendo.</i>
<i>D: Me ha encantado hacer mi primera prueba, aunque a veces me he quedado sin la palabra que quería expresar y minutos más tarde la he recordado.</i>
<i>E: Me parece muy interesante que se realicen, aunque no teníamos ningún tipo de experiencia en interpretación.</i>
<i>F: Creo que sería más fácil realizar esta actividad si pudiéramos ver el entorno real de la situación que escuchamos.</i>

5.2.2.2. Grupo II

Aunque las notas del ejercicio 1.1 son muy similares a las del grupo anterior, las del ejercicio 1.2 son superiores. Con respecto a la segunda prueba, solo cuatro sujetos han obtenido puntuaciones comprendidas entre 4 y 5 en el ejercicio 2.1 y todos han superado el 2.2. Éste es el grupo que registra estancias más largas en el extranjero y, en general, las notas de la asignatura *Lengua Inglesa III* son también superiores a las del grupo anterior. La autoevaluación de su competencia en inglés es también superior. Solo

un sujeto afirma poseer una competencia media. Lo mismo ocurre con la autoevaluación de la CO. Nadie la puntúa por debajo del 7. Mientras que en el grupo anterior más de la mitad confiesa no practicar inglés de manera habitual, en este grupo solo hay un sujeto que afirma no practicar la lengua regularmente. La frecuencia de práctica de CO también es ligeramente superior.

Casi todos los sujetos consideran la segunda prueba más difícil que la primera. De hecho, más de la mitad del grupo afirma haber comprendido mejor los discursos de la primera prueba. No obstante, una vez más, la unanimidad es casi total a la hora de valorar las características de la segunda prueba. Ningún sujeto considera que la velocidad de enunciación haya sido un problema. Solo un sujeto apunta que había palabras desconocidas en los textos. Ahora bien, es digno de mención que este sujeto presenta la nota más baja del grupo en la asignatura de inglés, es el único que clasifica su competencia lingüística como media y su autoevaluación de la CO es de las más bajas del grupo. Además, declara practicar la CO solo tres o cuatro veces al mes (junto con otro sujeto, son las frecuencias más bajas registradas dentro de este grupo). Los acentos tampoco parecen haber causado muchos estragos. Solo un sujeto considera que tanto el acento británico como el norteamericano han sido algo difíciles de entender. Por lo que respecta a la toma de notas, ningún estudiante ha tenido problemas a la hora de tomar notas, pero algunos se muestran dudosos sobre su lectura. Al igual que el grupo anterior, todos los sujetos manifiestan que una segunda audición del segundo ejercicio les hubiera resultado muy útil.

En general, los comentarios sobre las pruebas proporcionados por los sujetos son también muy positivos. A continuación presentamos algunos de ellos.

<i>A: Me parecen indispensables para esta carrera. Espero que hagamos muchas más porque con la práctica llegará la perfección (si ésta existe).</i>
<i>B: Han sido fantásticas. He disfrutado mucho.</i>
<i>C: Me han gustado. Me llaman mucho la atención este tipo de actividades. Me han costado y hay mucho que mejorar, pero me gustaría seguir practicando.</i>
<i>D: Me han parecido atractivas y me ha gustado realizarlas.</i>
<i>E: Muy útil el primer contacto. Dan ganas de ponerse a practicar más y aprender. Muchas gracias.</i>

5.2.2.3. Grupo III

Con solo siete sujetos, este grupo es el que menos sujetos contiene. En la primera prueba, solo dos han obtenido notas superiores en el ejercicio 1.2, mientras que en el 1.1 todas se corresponden con un 8,5 o un 10. En cuanto a la segunda prueba, en el ejercicio 2.1 todas las notas oscilan entre 6 y 7,5 y en el ejercicio 2.2, a excepción de un sujeto, entre 7,75 y 8,6. Estas puntuaciones más elevadas también se reflejan en aquellas de *Lengua Inglesa III*, en la que ningún sujeto ha obtenido una puntuación inferior a 7, así como en su autopercepción del nivel de lengua. Cinco estudiantes afirman tener una competencia alta en inglés y los otros dos la clasifican como medio-alta. Sin embargo, la diferencia principal de este grupo respecto a los otros dos radica en la frecuencia con la que potencian la destreza de CO. Casi todos los sujetos manifiestan practicar diariamente. Solo hay un alumno que practica entre tres o cuatro veces a la semana y otro entre una o dos veces a la semana. La frecuencia de práctica es, así pues, superior a la de los grupos anteriores.

En general, este grupo también presenta una gran unanimidad en la mayoría de preguntas relativas a la valoración de las pruebas. Llama la atención que pese a ser el grupo con notas más altas en la segunda prueba, a diferencia de los otros dos grupos, todos consideran que la segunda prueba ha sido más complicada que la primera. Sin embargo, el grupo está más dividido en cuanto a qué prueba les ha resultado más fácil de entender. Ahora bien, no parece que la dificultad de la segunda prueba derive de los aspectos lingüísticos de los textos. Ninguno considera que la velocidad de enunciación fuera rápida, que hubiera muchas palabras desconocidas o que los acentos enmascarasen la comprensión. Los nervios, la lectura de las notas (aunque no la letra) y la reexpresión en español sí parecen haber sido un mayor problema. Esto demuestra que, dentro del proceso tripartito de interpretación (comprensión, análisis y reexpresión), los estudiantes no coordinan correctamente los procesos cognitivos implicados en el proceso de comprensión para la interpretación. Por esta razón, son incapaces de llegar más allá del primer estadio debido a una práctica hasta ahora desvinculada de la propia actividad del intérprete y basada en ejercicios generales de lengua.

También es digno de mención que todos los estudiantes hubieran apreciado hacer una segunda audición en la segunda prueba. Este hecho resulta sorprendente si tenemos en cuenta que la unanimidad no es total en los otros dos grupos y que este tercer grupo

registra las notas más altas en esta prueba. Finalmente, respecto a la adecuación de la formación en CO para el tipo de actividades propuestas en la segunda prueba, más de la mitad se muestran indecisos y solo un sujeto manifiesta estar conforme.

En este tercer grupo también hemos obtenido comentarios muy positivos sobre las pruebas. A continuación pueden leerse algunos ejemplos.

<i>A: Me han parecido muy instructivas debido a que en las clases no se hacen prácticas de interpretación.</i>
--

<i>B: Deberían hacerse con más frecuencia.</i>
--

<i>C: Me han parecido muy interesantes para probar qué nivel tenemos tanto de comprensión del inglés como de reformulación en español.</i>
--

6.3.3. Implicaciones docentes

Los resultados obtenidos en este estudio son muy reveladores y sirven para corroborar nuestras sospechas iniciales: *la enseñanza de lenguas para traductores e intérpretes debe seguir unos planteamientos propios e independientes de cualquier otra práctica educativa*. La gran mayoría de estudiantes ha obtenido muy buenos resultados en la primera prueba, pero bajos en el tipo de ejercicios que proponemos y que guardan mayor relación con la interpretación. Insistimos en que se trata de una tipología de ejercicios a la cual los estudiantes no están habituados, lo cual puede servir de base para explicar la diferencia general de notas entre las pruebas (aunque, como ya hemos explicado, no debería ser tan notable). Sin embargo, también queda patente que la práctica de ejercicios tradicionales de CO no les ha beneficiado en la segunda prueba (la cual se asemeja a su futura práctica profesional). Además, tampoco hay que perder de vista que la mayoría de estudiantes no concibe la segunda prueba como complicada desde un punto de vista lingüístico. La falta de control procedimental sí parece haber sido un mayor estrago. En los siguientes esquemas puede observarse que los procesos que ambas pruebas siguen difieren y exigen habilidades distintas.

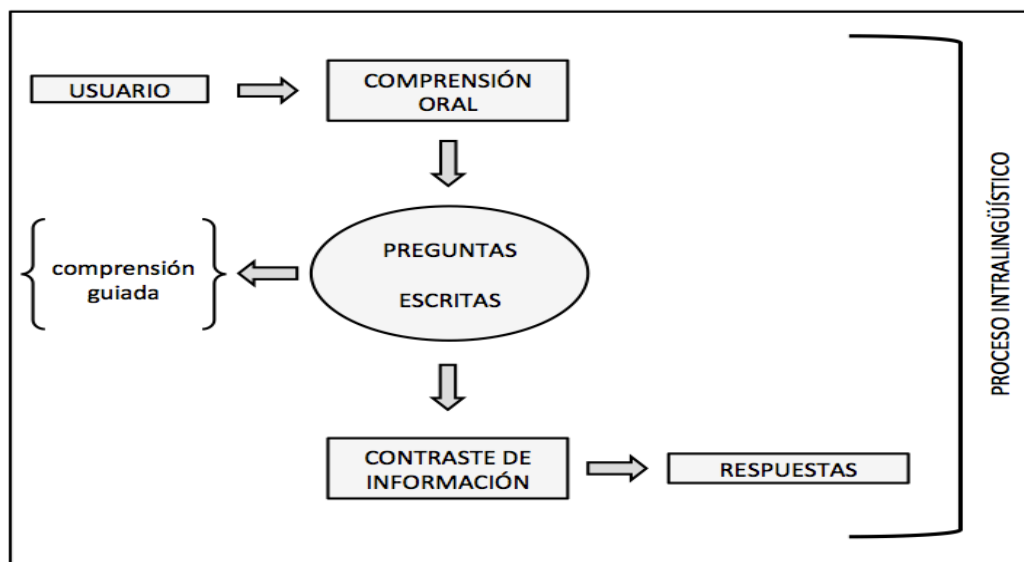


Fig. 5.45. Proceso de la CO para la lengua con fines generales

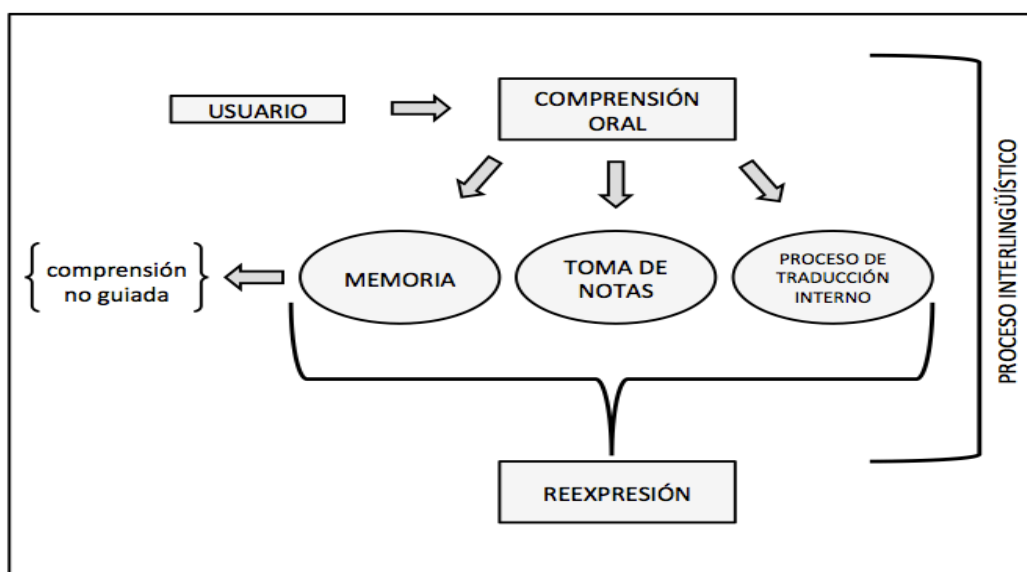


Fig. 5.46. Proceso de la CO para la interpretación

En la primera prueba, las actividades se desarrollan de forma intralingüística. La CO se basa en una serie de preguntas por escrito que sirven, además, de guía para el ejercicio. El alumno contrasta la información que recibe a través del canal auditivo con aquella que tiene por escrito para así poder dar respuesta a las preguntas que se le formulan. La segunda prueba, sin embargo, sigue un proceso interlingüístico, es decir, se balancea constantemente entre dos lenguas. Salvo excepciones, el estudiante no suele contar con información por escrito que guíe la actividad. Basándonos en la práctica de la IC, de la cual partimos para la elaboración de nuestros ejercicios (recordemos que en

ningún momento hemos considerado la modalidad de IS), los únicos aliados con los que cuenta el alumno son su MCP y la toma de notas. Estos procesos se verán afectados por otro proceso inevitable y simultáneo de traducción interna que prepara al estudiante para la última fase de la actividad, la de *reexpresión* en la LM. En nuestra opinión, estos tres procesos son el corazón de toda la operación. La coordinación de todos ellos es vital, ya que, de lo contrario, el resultado será insuficiente, incluso en los casos en los que el grado de comprensión sea alto. Es por ello que la práctica en CO debería partir de aquella que un intérprete pone en funcionamiento.

Por otra parte, también es digno de mención que el hecho de que en la primera prueba las notas sean tan altas es muy positivo, ya que demuestra que la mayoría de estudiantes son competentes en la lengua y, más concretamente, en CO. Por esta razón, en ningún momento hemos puesto en tela de juicio la validez de los ejercicios tradicionales de comprensión auditiva para la enseñanza general de la lengua, pero sí para la formación de intérpretes. Los ejercicios propios de la práctica general inducen a los estudiantes a poner en práctica una escucha fragmentada y que, en general, busca la comprensión de datos concretos. La escucha del intérprete debe ser global. Esta visión se adscribe a los postulados propios de la Traductología moderna. Todos los elementos textuales adquieren sentido dentro de un contexto, es decir, la traducción requiere una interpretación pragmática de los textos. Una práctica centrada en la labor del traductor es necesaria, y no solamente en el plano lingüístico. De ahí la razón de ser de la titulación de Traducción e Interpretación.

6. CONCLUSIONES FINALES

Llegados a este punto final, solo resta exponer las conclusiones finales a las que hemos llegado y enunciar una serie de propuestas de investigación futura que puedan enriquecer los resultados obtenidos en este trabajo y mantener la investigación activa y actualizada. Tanto la revisión teórica que cimienta este trabajo como los resultados que se desprenden del estudio empírico ponen de relieve una serie de hechos que, sin duda alguna, determinan el tipo de enseñanza que aquí defendemos y que intentaremos exponer en este último apartado de la forma más clara y sistemática posible.

A rasgos generales, puede afirmarse que la presente tesis doctoral ha pretendido contribuir en la creación de un marco común propio para la enseñanza de lenguas extranjeras en los estudios de Traducción e Interpretación en España, para lo cual hemos tomado como referente principal el inglés como lengua B por ser el idioma más demandado como primera lengua extranjera. La finalidad de este trabajo ha sido doble: por una parte, hemos intentado definir a partir de diferentes teorías y postulados derivados de la Lingüística Aplicada y la Traductología una serie de prolegómenos que nos permitan catalogar esta disciplina como un área de conocimiento autónomo y, por otra parte, hemos procurado perfilar una base metodológica que sirva para desarrollar la comprensión oral con vistas a la interpretación. Se trata, al fin y al cabo, de dotar al estudiantado de amplios conocimientos lingüísticos y socioculturales que le permita aprender y adquirir la lengua según sus propias necesidades y según las exigencias de su futura actividad profesional. Tal y como afirma Berenguer (1997: 449), «es tracta d'un ensenyament al servei de la traducció».

La investigación ha seguido un claro enfoque interdisciplinar debido a la falta de definición de nuestro objeto de estudio en cuestión. Sin duda alguna, este vacío bibliográfico puede nutrirse enormemente de otras disciplinas afines. En nuestro caso, nos hemos centrado fundamentalmente en las aportaciones de la Traductología, la enseñanza de la traducción y la interpretación, la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras y las ciencias de la educación. Cada uno de estos campos se corresponde mayoritariamente con uno de los cuatro bloques principales que constituyen el marco arquitectónico de esta tesis. Además, cabe destacar que cada uno de ellos podría haber sido por sí mismo objeto de una única investigación. Sin embargo,

este enfoque multidisciplinar nos ha permitido acotar aquellos puntos específicos que caracterizan esta enseñanza y que permitan al profesorado en materia lingüística implementar un tipo de enseñanza que favorezca el desarrollo de la competencia traductora y, consecuentemente, la realización de traducciones e interpretaciones de alto nivel. Así pues, el hecho de haber considerado todos estos campos en su conjunto nos ha permitido obtener una visión global más completa que delimite de forma más rigurosa nuestro objeto de estudio.

Dicho esto, la pregunta que ahora debemos respondernos es la siguiente: ¿cuáles son los resultados más relevantes que derivan de este trabajo y que, además, puedan servir de base para futuras investigaciones?

El **primer capítulo** nos ha servido para conocer cómo se estructuran las materias que moldean la formación lingüística y cultural de los discentes en los nuevos planes de estudio del grado de Traducción e Interpretación en la mayoría de las universidades españolas. En general, la línea histórica de la titulación que hemos trazado nos ha permitido conocer que la enseñanza de lenguas con fines traductológicos no se ha centrado en buscar su propia identidad, sino más bien ha corrido en paralelo a la enseñanza general de las lenguas. Así pues, durante los años de la diplomatura, esta enseñanza era más bien mecánica y de corte estructuralista. La licenciatura, sin embargo, dio paso a otros métodos más comunicativos que permitían un mayor desarrollo de las destrezas comunicativas. Pero, en cualquier caso, puede afirmarse que siempre se ha seguido una metodología descontextualizada y desvinculada del acto traductor.

Como ya hemos indicado, no es hasta finales de la década de los años 90 cuando encontramos las primeras publicaciones que defienden la especificidad de este tipo de enseñanza. Pese a este retraso en la investigación, puede afirmarse que por fin ésta empieza a dar sus primeros frutos. Universidades como la Alfonso X El Sabio (UAX), la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), la Universidad de Málaga (UMA) y la Universitat Jaume I (UJI) dejan constancia de la especificidad de esta enseñanza en la denominación que reciben las asignaturas de lengua en sus nuevos planes de estudio. Algunos de los ejemplos más característicos son los siguientes: *Lengua B: Inglés para traductores*, *Idioma B/C para traductores e intérpretes*, *Lengua B para traductores e intérpretes* o *Lengua y cultura aplicadas a la traducción e interpretación*.

En cuanto a la carga lectiva se refiere, podemos concluir que ésta es correcta, pero, a nuestro juicio, no necesariamente suficiente. Aunque todas las facultades se han visto obligadas a recortar créditos con el fin de adaptar las licenciaturas a los grados, en materia lingüística casi todas han otorgado un número de créditos equiparable al que ya ofrecían en la licenciatura. Esto demuestra que la formación lingüística adopta un papel esencial en el desarrollo de la competencia traductora, ya que la traducción no podría existir sin un conocimiento profundo de las lenguas implicadas en el acto traductor y, más concretamente, la lengua extranjera por ser ésta en la modalidad de traducción directa el motor de toda la actividad. Por esta razón, no es descabellado afirmar que la formación lingüístico-cultural no solo debería acompañar al estudiantado durante toda su carrera universitaria, sino también, posteriormente, durante toda su carrera profesional. El conocimiento de una lengua es ilimitado. Es por ello que el MCER, entre sus principios de política lingüística, establece lo que ha bautizado como *aprendizaje a lo largo de la vida (life-long learning)*. En el caso de los estudios de Traducción e Interpretación, este principio todavía cobra mayor importancia, ya que el propósito de cualquier traducción es el de «salvar las barreras lingüísticas y culturales surgidas por las diferencias existentes entre lenguas y culturas» (García Elena, 1997: 65). Los traductores e intérpretes trabajan con las lenguas de forma activa, por lo que el conocimiento de éstas siempre debería estar en constante desarrollo. Este principio crea, indirectamente, un tipo de enseñanza en la que no solo importa impartir nuevos conocimientos y pulir aquellos que ya se poseen, sino también enseñar a los estudiantes a ser los dueños de su propio aprendizaje, a que en un futuro puedan seguir adquiriendo conocimientos de forma autónoma gracias a una amplia suerte de recursos y habilidades desarrollados en la universidad.

Por otra parte, y en la línea del *Libro Blanco de Traducción e Interpretación*, estimamos que la prueba de acceso debería seguir vigente en todas las facultades. De esta manera, según la carga lectiva que cada una de ellas ofrece para la lengua B, se puede concretar con mayor precisión el nivel que los y las estudiantes deben poseer en la lengua extranjera en el momento de acceder a los estudios y, sobre todo, asegurar que la formación lingüística que reciban sea suficiente para consolidar aquellos conocimientos que ya poseen y adquirir otros nuevos. Ésta es la única manera de poder verificar que la carga lectiva en la lengua B incluida en los currícula sea suficiente y permita desarrollar las competencias profesionales exigidas en esta lengua.

Desafortunadamente, como ya hemos expuesto, la admisión del estudiantado se determina mediante *numerus clausus*, lo cual puede dar cuenta de la competencia de los aspirantes en términos académicos, pero no necesariamente lingüísticos (Calvo Encinas, 2009). Así pues, sin este equilibrio entre la prueba de acceso y la carga lectiva ofrecida por cada universidad, resulta muy complicado determinar si dicha carga lectiva será adecuada o no, ya que, debido a la disparidad de niveles con que los estudiantes acceden a la titulación, para algunos será suficiente mientras que para otros puede resultar escasa.

Otro aspecto digno de mención que se desprende de este análisis es la proyección profesional de los graduados en Traducción e Interpretación como docentes de lengua. De hecho, tanto es así que hasta en el *Libro Blanco* queda reflejado como una de las posibles salidas profesionales de este colectivo. Desde la puesta en marcha de la titulación en España, cada vez son más los titulados y tituladas en Traducción e Interpretación que han encauzado su labor profesional hacia la enseñanza de lenguas. Inicialmente, las Escuelas Universitarias de Magisterio y las facultades de Filología mostraron su rotundo rechazo a que estos ocuparan puestos de trabajo relacionados con la docencia de lenguas. Ahora bien, el alto nivel al que se impartían las lenguas y el enfoque práctico que caracterizaba esta enseñanza hizo que estos fueran un gran atractivo para muchos centros educativos nacionales e internacionales. Durante los años de la diplomatura, la UAB era la única que ofrecía una línea de especialización para la docencia, pero debido a la oposición de otros departamentos, la licenciatura nunca se concibió para tales fines. Finalmente, la consolidación de estos estudios ha hecho posible que la docencia lingüística se contemple como una salida profesional más en los nuevos grados y, por lo tanto, se amplíe el espectro de posibilidades profesionales de estos titulados. Esta nueva realidad profesional tiene una incidencia notable en las asignaturas de lengua. El aprendizaje no solo se dirige a la formación de profesionales que puedan hacer uso de sus lenguas de trabajo, sino también de entender profundamente la manera en que se articulan.

El **segundo capítulo** de esta tesis nos ha permitido establecer un marco general docente que sirva para definir esta enseñanza de forma más precisa y rigurosa. Por razones de espacio, hemos tenido que delimitar el análisis a aquellas cuestiones que, a nuestro parecer, tienen una incidencia notable en el proceso de formación. Además,

muchos de los puntos que hemos abordado nunca se han extrapolado a la enseñanza de lenguas para traductores e intérpretes en formación, lo cual, por una parte, puede servir para justificar nuestro planteamiento interdisciplinar de la investigación y, por otra, constituye una novedad en este ámbito de estudio.

La revisión de la literatura nos ha permitido ver que la enseñanza de lenguas con fines traductológicos se acerca mucho más a los propósitos de un curso de *English for Specific Purposes* que de inglés general. Se trata de una instrucción centrada en las necesidades de los estudiantes y condicionada por las tendencias y exigencias del mercado laboral. No obstante, la simple ubicación de esta disciplina dentro del ESP nos parecía insuficiente por presentar particularidades que no se dan ni en ésta ni en ninguna otra especialidad. Así pues, hemos establecido dos filtros que nos permitan canalizar la metodología que debe seguir un curso de estas características y, por ende, fomentar el desarrollo de la CT y abarcar una amplia variedad temática que pueda ser susceptible de traducción.

Este último punto es de gran importancia y, de hecho, es una de las cuestiones sobre las que nos centraremos en investigaciones futuras. La implementación de los lenguajes de especialidad en las asignaturas de lengua debería ser ya una realidad. No obstante, en el caso del inglés, solo Clouet (2010) ha presentado una propuesta curricular docente en la que se incluyen los lenguajes de especialidad. De esta forma, se pondría fin a situaciones como las que se dan en el Monterrey Institute of International Studies, donde se ofrece un curso superior intensivo de idioma para los estudiantes de los másteres de traducción, interpretación y enseñanza de inglés con el fin de cubrir estas lagunas formativas (Angelelli y Degueldre, 2002).

El planteamiento de los objetivos, así como la acotación de esta enseñanza con respecto a la titulación de Estudios Ingleses, han servido para mostrar su especificidad y rasgos distintivos. El aprendizaje de la lengua no es un fin en sí mismo, sino la traducción. Esto crea la necesidad de enseñar la lengua de forma que se favorezca el desarrollo de la CT, siendo la competencia de transferencia una de las principales. Así pues, el estudio de la lengua desde la contrastividad es otro de los puntos clave que debe dominar esta formación. El trabajo de un traductor o intérprete consiste en codificar mensajes mediante los recursos de, al menos, dos lenguas distintas. Para ello no solo será necesario un dominio riguroso de las lenguas, sino también el desarrollo de la

capacidad de distinguir entre ambas lenguas en contacto para no manchar las traducciones con pinceladas de la LO. Las actividades y los contenidos también deberán tejerse a imagen y semejanza de la propia actividad profesional y las exigencias impuestas por el mercado laboral. Será necesario familiarizar a los discentes con un amplio abanico de tipologías textuales y recrear situaciones a las que tengan que enfrentarse como profesionales en un futuro.

La revisión de los objetivos también ha sido muy esclarecedora. Siguiendo los patrones que moldean la enseñanza universitaria en la actualidad, nuestra propuesta se basa en un tipo de enseñanza activa en la que la adquisición pasiva de conocimientos pasa a un segundo plano para dar paso al desarrollo de unos objetivos marcados por una serie de competencias profesionales:

La nota diferencial con respecto a objetivos de otra naturaleza la añade el hecho de que las competencias profesionales toman como referente directo las *funciones que los alumnos tendrán que ser capaces de desarrollar cuando se enfrenten a la gestión de problemas relevantes en el ámbito de su profesión*¹. (Prieto Navarro, 2008: 39).

Ahora bien, todo cambio necesita un periodo de adaptación y consolidación. Tanto es así que esta nueva concepción de los objetivos según diferentes competencias profesionales abre un debate interno en la comunidad universitaria al no existir consenso en cuanto a la equiparación de la competencia profesional y académica (Prieto Velasco, 2012: 254). En cualquier caso, las competencias presentadas muestran los resultados del aprendizaje, es decir, aquello que los y las estudiantes deben conseguir para que la enseñanza haya sido efectiva y que les permita desarrollar aptitudes como traductores e intérpretes.

El análisis de la dicotomía *competencia bilingüe* vs. *competencia traductora* también ha arrojado resultados de enorme interés a la investigación. Lo primero que llama la atención es la falta de unanimidad a la hora de catalogar el bilingüismo. Partiendo de nuestra propia concepción sobre el mismo, podemos concluir que la posesión de una competencia bilingüe no es la clave del éxito en la traducción. Además, desde un punto de vista docente, se trata de una meta verdaderamente difícil de alcanzar debido al limitado tiempo disponible y la improbabilidad de que los estudiantes desarrollen todas las destrezas comunicativas de forma equiparable. Así pues, la

¹ La cursiva es de la propia autora.

docencia debe centrarse en el desarrollo de un conocimiento profundo de las lenguas, el cual es, sin duda alguna, una necesidad profesional. Ahora bien, independientemente del nivel de competencia, será necesario seguir una formación específica que permita a los discentes adquirir competencias como traductores e intérpretes. Esto es precisamente lo que nos permitirá distinguir entre profesionales y aventureros de la traducción.

Dentro de la Lingüística Aplicada, las aportaciones de la psicolingüística han sido fundamentales para establecer el marco disciplinar que delimita esta enseñanza. Aunque los resultados de esta área de investigación apuntan en direcciones muy dispares, el patrón más repetido corresponde al de módulos corticales específicos para la L1 y la L2. Esto nos ha servido para subrayar la necesidad de dar a la metodología un enfoque contrastivo que establezca un vínculo íntimo entre ambas lenguas en contacto. Al trabajar un traductor o intérprete con ambas lenguas de manera paralela, o incluso simultánea, existe una necesidad inminente de coordinación entre ambas. El reajuste neuronal ocurre a gran velocidad y de manera brusca, por lo que para poder ejercer control sobre el mismo será necesario desarrollar la habilidad de transferencia. Es por ello que el uso de la L1 no debería estar reñido con el aprendizaje de la L2, ya que ambas se utilizan siempre de forma conjunta. Se trata de una de las competencias más importantes que caracteriza esta enseñanza y la distingue de otras enseñanzas afines.

La revisión de los principales métodos y enfoques propuestos hasta la fecha en la enseñanza de lenguas extranjeras también nos ha permitido comprobar que la enseñanza que aquí nos ocupa no se corresponde con los principios defendidos por ninguno de ellos. La razón principal podría atribuirse al hecho de que ninguno tiene como objetivo final la formación de traductores. Solo la propuesta de Burbat y Möller (2003) se adapta a la realidad de estos estudios. Sin embargo, está pensada para la lengua C y se centra mayoritariamente en la comprensión escrita. En nuestro caso, resulta necesario desarrollar también el resto de competencias comunicativas por incluirse en la lengua B materias obligatorias de interpretación y traducción inversa. Es por ello que, siguiendo los postulados de la Traductología moderna, hemos propuesto un método propio basado en la traducción como un acto de comunicación. Este método concibe el estudio de la lengua desde una perspectiva holística, por lo que estimamos necesario el desarrollo de todas las habilidades comunicativas. Asimismo, su finalidad será la de contribuir al

desarrollo de la CT partiendo de un principio de contrastividad que no solo se limitará al plano lingüístico, sino también sociolingüístico, sociocultural y discursivo.

La delimitación conceptual entre *enseñanza* y *adquisición* también nos ha permitido entender la necesidad de llegar más allá de un uso operativo de la lengua y de desarrollar lo máximo posible un conocimiento procedimental que permita hacer un uso profesional de la misma. Aunque se trata de procedimientos que siguen vías distintas de implementación, ambos pueden equipararse en un tercer nivel que hemos denominado *interiorización*. Resulta imprescindible que, en la medida de lo posible, los estudiantes hagan un uso inconsciente de la lengua con el fin de no saturar y ralentizar su capacidad cognitiva. Esta necesidad se debe, en gran medida, a las exigencias impuestas por la propia actividad traductora, sobre todo en su modalidad oral o inversa. Para dichos fines será fundamental la exposición del estudiantado a una gran cantidad de *input* tanto oral como escrito que les permita percibir el uso que los hablantes nativos hacen de la lengua en distintas situaciones de uso. Ahora bien, el estadio final de ambos procesos nunca podrá equipararse. Mediante un proceso de adquisición obtendremos un conocimiento nativo de la lengua, mientras que mediante un proceso de aprendizaje se limitará a una competencia multilingüe.

Finalmente, el análisis del perfil docente nos ha permitido establecer una serie de sugerencias para garantizar la calidad de la enseñanza. Así pues, un profesor nativo debería conocer la lengua materna de los estudiantes con el fin de poder abordar el estudio de la lengua desde una perspectiva contrastiva, mientras que un profesor no nativo deberá poseer conocimientos lingüístico-culturales equiparables a los de un hablante nativo. Por otra parte, un docente con perfil filológico debería poseer conocimientos sobre traducción, mientras que un docente con perfil traductológico debería saber explicar la manera en que la lengua se articula. Así pues, la figura docente determinará en gran medida la enseñanza según su condición como hablante de la lengua y su área de especialización. Es por ello que las facultades deberían potenciar la coordinación vertical, horizontal y transversal en el caso de las materias de lengua extranjera. De esta manera, el resultado del aprendizaje sería mucho más fructífero y completo.

Tras este análisis general, pero necesario debido a la relativa escasez de estudios en este campo, en el **tercer capítulo** de esta tesis nos hemos centrado en la CO por ser ésta la destreza lingüística principal en la formación de intérpretes. Debido a su compleja naturaleza y a la imposibilidad de analizarla rigurosamente desde un punto de vista científico, esta destreza nunca ha recibido toda la atención que debería, sobre todo si tenemos en cuenta que es una destreza comunicativa imprescindible en la comunicación humana. En el caso de los estudios de Traducción e Interpretación, la necesidad de desarrollar esta competencia es todavía mayor si tenemos en cuenta que la presencia de materias de interpretación en los nuevos planes de estudio es muy reducida y, por consiguiente, éstas han de centrarse en cuestiones profesionales propias de la interpretación y no directamente en el desarrollo de la capacidad de comprensión:

Resulta paradójico que en un Grado de Traducción e Interpretación de 240 cr. los estudiantes solo deban superar 7,2 cr. ECTS de materias troncales de interpretación. Con ello, los nuevos títulos corren el serio riesgo de formar profesionales mediocres, que saben traducir solo a medias, pues no tienen conocimientos suficientes ni han desarrollado las competencias al nivel mínimo exigible en el mercado laboral. (Prieto Velasco, 2012: 258).

Las asignaturas de interpretación tienen muy poco peso dentro de los nuevos planes de estudio y, como tal, deben centrarse en el desarrollo de la capacidad de interpretar. Es pues deber de las materias de lengua procurar que los discentes desarrollen la capacidad de comprensión lo suficiente como para poder hacer frente a las exigencias lingüísticas impuestas por la interpretación. De esta manera, además, el alumnado podrá advertir con suficiente antelación posibles problemas de comprensión y fomentar esta destreza antes de iniciar las propias asignaturas de interpretación.

Tal y como se desprende del análisis de dificultades de la CO, el mayor problema en su implementación radica en equipararla a la comprensión lectora. Esta última permite un acceso ilimitado a los textos, mientras que la lengua oral es mucho más volátil y limitada en su accesibilidad. La equiparación de ambas hace que la actividad se complique notablemente o, en el peor de los casos, que sea un fracaso. Será necesario, pues, que los estudiantes entiendan que la CO requiere una serie de aptitudes que solo pueden desarrollarse mediante una formación específica en esta destreza.

El estudio de la lengua como motor de la actividad de interpretación también nos ha permitido entender la importancia de activar la lengua y de coordinar los distintos procesos cognitivos. Estos dos principios constituyen los pilares sobre los cuales hemos construido nuestros ejercicios pedagógicos. En primer lugar, la lengua B debe ser una lengua activa que permita a los estudiantes traducir e interpretar textos de diversa índole, tanto de forma directa como inversa. Como puede apreciarse en el *modelo gravitacional de disponibilidad lingüística* propuesto por Gile (1995, 1992), las órbitas deben ubicarse en la zona central lo más cerca posible del núcleo central. Cuanto más alejadas estén de este núcleo central, mayor sobrecarga cognitiva tendrá que soportar el estudiante y, consecuentemente, más errores se cometerán y más ansiedad producirá la actividad. De igual modo, los ejercicios de CO deberán fomentar la coordinación de esfuerzos para no sobrecargar la capacidad cognitiva del alumno. Esta realidad profesional crea la necesidad de contar con una tipología de ejercicios propia que permita el desarrollo y coordinación de todas las habilidades involucradas. Esta realidad, junto con los resultados del análisis empírico, nos lleva a la primera conclusión principal dentro de este apartado: los ejercicios tradicionales de CO no son válidos para desarrollar esta habilidad cuando la meta es la interpretación. Es por ello que en esta tesis hemos establecido una tipología de ejercicios que se acerca más a la realidad profesional de la interpretación.

Ésta es, de hecho, una de las mayores aportaciones de esta tesis doctoral. La mayoría de estudios presentados hasta la fecha se centra en la comprensión escrita por ser la primera necesidad lingüística del estudiantado en la lengua extranjera. Sin embargo, no hay que olvidar que los estudiantes deben desarrollar aptitudes tanto de traductores como de intérpretes. Es por ello que no podemos dejar de lado esta destreza. Además, resulta necesario centrar también la investigación en esta destreza debido a las siguientes razones: (a) la dificultad que supone para la práctica docente y (b) la necesidad de estudiar la naturaleza de esta destreza conforme a la interpretación, aspecto que no han abordado las propias teorías de la interpretación, las cuales solo se han limitado a hacer hincapié en la necesidad de poseer amplios conocimientos en la lengua extranjera.

El estudio de los tipos de escucha también ha sido vital a la hora de establecer nuestra propuesta de ejercicios. Los ejercicios de CO que se incluyen en los libros de

métodos de idiomas suelen exigir un tipo de escucha selectiva, mientras que en la interpretación la escucha siempre debe ser activa. Además, no hay que olvidar que esta habilidad no es innata, sino que ha de fomentarse (Nolan, 2005), por lo que parece razonable que su desarrollo se incorpore en la formación desde el momento inicial.

En último lugar, el **cuarto capítulo** nos ha permitido conocer diferentes aspectos de la CO en relación con la interpretación desde la perspectiva del estudiantado. Gran parte de nuestras hipótesis iniciales se han confirmado, aunque resulta necesario hacer ciertas puntualizaciones.

La **hipótesis 1** *Los resultados obtenidos en la primera prueba (ejercicios tradicionales de CO) serán superiores a los de la segunda prueba (ejercicios de CO para la interpretación)* queda confirmada. Mediante el cuestionario hemos podido descartar que la variación de resultados entre las pruebas se deba a factores lingüísticos o a un excesivo nivel de exigencia para la muestra. Los datos hallados apuntan, más bien, hacia una falta de control procedimental. Todos los procesos cognitivos que tienen lugar en los ejercicios de la segunda prueba enmascaran la comprensión al no poder conseguir un equilibrio entre todos ellos. A lo largo de la actividad, los distintos procedimientos que se activan se funden con los mensajes. El problema surge cuando, al no coordinarlos todos correctamente, éstos llegan a la fase final (de reexpresión) deformados. Esto hace que se produzcan errores de naturaleza muy variada, a saber, falsos sentidos, sin sentidos, omisiones, etc. Así pues, la primera conclusión a la que hemos llegado mediante los resultados de este análisis empírico es que resulta necesario desarrollar una tipología de ejercicios que fomente de forma conjunta todas las capacidades cognitivas que moldean la primera fase de comprensión de la interpretación.

La **hipótesis 2** *La formación recibida en CO no ha ayudado a que los estudiantes superen la primera fase de comprensión del proceso tripartito de interpretación (comprensión, análisis y reexpresión)* queda confirmada con los resultados de las pruebas diagnósticas y las propias impresiones de los sujetos recogidas en la encuesta. El tipo de escucha que se pone en práctica en los ejercicios de CO tradicionales es sustancialmente distinta a la que se exige en la interpretación (escucha pasiva vs. escucha activa). Resulta necesario que los alumnos puedan ver más allá de las palabras y entiendan aquello que éstas esconden dentro de un determinado contexto y según las

propias intenciones del orador. Por otra parte, y en conexión con la hipótesis anterior, no parece que los ejercicios convencionales ayuden a que los estudiantes afronten el proceso de comprensión con una sobrecarga cognitiva, tal y como ocurre en la interpretación. Además, la práctica en CO crea hábitos que son muy difíciles de modificar. El tipo de comprensión que pone en práctica un intérprete requiere una serie de habilidades que son específicas de esta profesión, por lo que es necesario crear hábitos conforme a la naturaleza de la misma desde el momento inicial.

La **hipótesis 3** *Dentro de la segunda prueba, los resultados del segundo ejercicio (semiconsecutiva con toma de notas) serán inferiores a los de la primera (semiconsecutiva sin toma de notas)*, sin embargo, queda rechazada. En general, hay más estudiantes que atribuyen un mayor grado de dificultad al primer ejercicio. Esta percepción personal también queda corroborada mediante los resultados de los ejercicios, los cuales son, en general, inferiores en el primero. Según los datos obtenidos en las encuestas, los sujetos no consideran que la memoria y la toma de notas hayan influido negativamente en el resultado de los ejercicios. Ahora bien, una lectura atenta de las transcripciones de los sujetos en el primer ejercicio nos permite concluir que la memoria ha sido uno de los mayores obstáculos dentro de esta actividad. Los estudiantes no han desarrollado su capacidad de memoria en la L2 y esto ha influido negativamente en los resultados. Aún así, es necesario recalcar que el ritmo de enunciación del texto del segundo ejercicio era bastante pausado, lo cual ha beneficiado a los sujetos. Según nuestras estimaciones, sí podría haber sido un mayor problema la falta de concentración, ya que ésta es vital para cualquier tipo de ejercicio que requiera la reexpresión del mensaje original.

La **hipótesis 4** *El resultado de las pruebas (incluso de la segunda) variará en función de la frecuencia de práctica de CO del estudiantado* también parece confirmarse. El análisis cualitativo por grupos nos ha permitido advertir que aquellos estudiantes que practican la CO de manera regular han obtenido mejores resultados. En general, cuanto menor es la frecuencia de uso, más bajos son los resultados. Esto crea la necesidad de incorporar esta destreza dentro de las materias lingüísticas², ya que su desarrollo es necesario para poder afrontar las asignaturas de interpretación.

² Cabe recordar que no todas las facultades ofrecen formación en CO dentro de las asignaturas de la lengua B.

Finalmente, de los datos obtenidos se desprenden una serie de cuestiones que no podemos pasar por alto. En primer lugar, cabe destacar que pese a que muchos estudiantes han clasificado la segunda prueba como más complicada, éstos no consideran que el nivel lingüístico de los ejercicios haya incidido en esta clasificación. Como hemos podido observar en el análisis de percepción de las pruebas, gran parte de la muestra estima que la segunda prueba ha sido más difícil. Sin embargo, casi todos valoran las características lingüísticas de la misma como sencillas (acentos, velocidad de enunciación, duración, etc.). Estos datos atribuyen fiabilidad al estudio al mostrar que los ejercicios propuestos no exceden el nivel lingüístico de la muestra y que, por lo tanto, el desnivel de resultados entre ambas pruebas se debe a otros factores. En nuestro caso, casi la totalidad de la muestra coincide en una falta de autonomía a la hora de gestionar el proceso de CO y también, en menor medida, una falta de control emocional.

Por otra parte, la mayoría de sujetos recurre a una práctica basada en sus propias motivaciones personales (videos, radio, etc.), pero no necesariamente orientada a la interpretación. Son muy pocos los participantes que mencionan tipos de práctica que guarden una relación cercana con la interpretación. Esto indirectamente alude a una falta de contextualización profesional, es decir, no parecen conocer las exigencias de la interpretación en cuanto a la CO se refiere y, como consecuencia, no tienen capacidad y autonomía suficiente para poder desarrollar y profundizar en esta destreza con vistas a la interpretación. Se trata de un aspecto importante y de especial relevancia en la formación. Los estudiantes deben ser dueños de su propio aprendizaje y desarrollar una serie de estrategias que les permitan continuar formándose a la largo de toda su trayectoria profesional.

No podemos terminar estas conclusiones sin resaltar que en la Europa actual, la libre circulación de estudiantes por toda la zona euro es otro de los puntos fuertes que indirectamente moldea el tipo de enseñanza que aquí nos compete y que caracteriza, en general, la enseñanza de lenguas del siglo XXI. Los programas de intercambio con otras universidades extranjeras permiten a los estudiantes fomentar su competencia en la lengua extranjera dentro de un contexto de uso real. Además, estas estancias no solo serán beneficiosas en términos lingüístico-culturales, sino también contribuirán muy positivamente en el desarrollo emocional e intelectual de los estudiantes. Se trata de un

conocimiento que no podemos encontrar en los libros o manuales, sino en la propia experiencia.

Asimismo, y muy a nuestro pesar, no puede negarse que el camino por recorrer en la investigación sobre la didáctica de lenguas extranjeras para traductores e intérpretes en formación es todavía largo. No todos los departamentos de Traducción e Interpretación perciben una clara diferencia entre una enseñanza de lengua para este colectivo y una enseñanza general de la lengua dirigida a otros grupos:

«Al calor de los estudios de traducción se ha creado en España un concepto para nosotros no existente anteriormente, “lengua extranjera para traductores”, que se ha materializado en asignaturas dentro del plan de estudios de la licenciatura de traducción adscritas a áreas y departamentos de traducción e interpretación en algunas universidades. Nosotros no hemos sido capaces de encontrar descrita ninguna particularidad de la lengua extranjera a aprender por los traductores que justifique estas nuevas creaciones y las distinga de la lengua extranjera a aprender por cualquier otro tipo de alumno con cualquier otro fin específico y con fines generalistas. Parece que su oportunidad es más político-administrativa que académica o docente» (Mayoral, 2001)³.

Por esta razón, los esfuerzos deberían centrarse en gran medida en demostrar la especificidad de esta enseñanza y, por consiguiente, en concienciar a los docentes de la necesidad de impartir la lengua de forma que se favorezca la capacidad de traducir del alumnado. Para dichos fines, sería muy conveniente la creación de una red de investigación a nivel nacional que permita, por una parte, seguir avanzando en materia de investigación gracias al intercambio de opiniones entre expertos y, por otra, bautizar esta disciplina como una rama independiente dentro de los estudios aplicados.

Vías de investigación futura

Como ya hemos apuntado, mantener la investigación activa y actualizada es fundamental para poder seguir avanzando. Así pues, en este punto expondremos algunas sugerencias de investigación futura que puedan complementar los resultados obtenidos en esta tesis y seguir delimitando esta disciplina. Teniendo en cuenta tanto nuestro

³ Esta información ha sido ratificada en 2011 por el propio autor en entrevista personal. Véase Anexo II.

objeto de estudio en cuestión como la destreza de CO orientada a la interpretación, consideramos que la investigación futura podría centrarse en:

- La implementación de estudios empíricos que permitan definir más rigurosamente esta disciplina desde un punto de vista científico. Hasta la fecha, la mayoría de trabajos son de carácter descriptivo y basan sus conclusiones en los avances producidos en la Traductología. Sin embargo, apenas se han llevado a cabo estudios de corte experimental o cuasi-experimental que contribuyan en el desarrollo metodológico propio y diferenciado de esta disciplina con respecto a cualquier otra área de conocimiento afín.
- La elaboración de material didáctico que permita desarrollar la capacidad lingüística de los discentes conforme a la naturaleza de la propia profesión y a las exigencias impuestas por el mercado laboral. En esta tesis hemos podido comprobar que la CO debe desarrollarse de forma conjunta con otras habilidades con el fin de que los estudiantes no sobrecarguen su capacidad cognitiva y la comprensión del mensaje no se vea afectada por factores que éstos son incapaces de controlar. Esto crea la necesidad de contar con recursos didácticos específicos que nos permitan conseguir dichos fines. De igual modo, resulta necesario estudiar el resto de destrezas comunicativas y su tratamiento para la traducción, especialmente la expresión oral y escrita por no haberse extrapolado nunca a nuestro ámbito de estudio. La adecuación de los ejercicios a la profesión del traductor favorecerá, sin duda alguna, el desarrollo de la CT y permitirá a los estudiantes ganar seguridad en términos lingüísticos a la hora de afrontar las traducciones. Todo esto servirá para ofrecer una enseñanza de calidad centrada en la figura del estudiante.
- La opinión del profesorado con respecto al tratamiento de la CO con vistas a la interpretación. En esta tesis, el estudio empírico se ha centrado en la opinión del estudiantado. Sin embargo, también sería muy positivo contar con la opinión de los docentes tanto de lengua como de interpretación. De esta forma, obtendríamos una visión mucho más completa y, a partir de las observaciones expuestas por este colectivo, podría incluso ampliarse la propuesta metodológica de ejercicios de este trabajo.
- El desarrollo de estrategias de aprendizaje que favorezcan el estudio de la lengua desde la contrastividad con la L1 de los discentes. Aplicadas a la CO, las

estrategias de aprendizaje también nos permitirían entender de manera más profunda el papel que el alumno desempeña a lo largo de todo el proceso de comprensión y su implicación en el mismo. Con el fin de obtener una visión más amplia sobre las mismas, un estudio de esta naturaleza debería centrarse en estrategias de diversa índole, a saber, comunicativas, cognitivas, metacognitivas y socioafectivas.

- La implementación de estudios longitudinales con un grupo de control y otro experimental que nos permitan poner a prueba la efectividad de los ejercicios diseñados. Esta puesta en práctica de los ejercicios también nos permitirá vislumbrar posibles patrones de conducta en los estudiantes, así como puntos débiles que necesiten reforzarse.
- El desarrollo de una plataforma virtual a través de la interfaz de la universidad que permita a los alumnos potenciar esta destreza de forma autónoma y según sus propias necesidades⁴. El número de horas lectivas disponible es limitado y será prácticamente imposible desarrollar esta destreza ampliamente si no se complementa con un trabajo autónomo e individual por parte del estudiantado. Se trata, así pues, de una necesidad formativa que debería estar a la orden del día en una sociedad dominada por la tecnología.
- La aplicación de técnicas novedosas en la enseñanza de lenguas para traductores e intérpretes. Una de las más relevantes podría ser la que se conoce como *La técnica del puzzle* de Elliot Aronson, la cual busca promover el aprendizaje cooperativo entre el estudiantado. Esta técnica no solo busca una mejora del rendimiento académico, sino también el fomento de la autoconfianza y la motivación de los discentes. Se trata de una herramienta que posibilita la aplicación de una metodología dinámica y funcional y el desarrollo de las distintas competencias profesionales (Martínez y Gómez Barba, 2010). Con la Declaración de Bolonia y el EEES, esta técnica se ha aplicado con muy buenos resultados a asignaturas de titulaciones universitarias tan diversas como Matemáticas, Programación de Ordenadores, Teoría de la Literatura, etc. (Resinger, 2012). La incorporación de esta técnica en los estudios de traducción es muy novedoso, por lo que hacen falta estudios que delimiten su correcta y efectiva implementación.

⁴ Las profesoras Oster en la UJI y Möller en la UGR han desarrollado sistemas que permitan a los estudiantes reforzar esta destreza por cuenta ajena en la lengua alemana como lengua C.

Estos son tan solo algunos de los puntos que estimamos necesario investigar con vistas al futuro. No obstante, cabe destacar que no se trata de una propuesta hermética, sino, más bien, todo lo contrario. Su única función ha sido la de dar unas pinceladas que den cierta forma al futuro de esta enseñanza. La enseñanza de lenguas para traductores e intérpretes ha sufrido un enorme retraso si la comparamos con otras ramas de la Traductología. La comunidad científica ha mostrado en general muy poco interés por su desarrollo. Ahora bien, un punto fuerte en las CAT es la queja conjunta de los docentes sobre los graves problemas lingüísticos de la mayoría de estudiantes y, cada vez más, la petición de asignaturas específicas de lengua en los planes de estudio. Con la fusión de los estudios universitarios a nivel europeo, el momento no podría ser mejor para poner solución a antiguos planteamientos y dar paso a otros que se adapten a las exigencias actuales que moldean la profesión del traductor e intérprete.

BIBLIOGRAFÍA

SECCIÓN 1: TRADUCTOLOGÍA

ABRIL MARTÍ, M. *et al.* (2000). «La interpretación de conferencias en el mercado libre». En Kelly, D. (eds.): *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*, Granada, Comares.

AGOST, R. (2008). «Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos». *Quaders. Revista de traducció* 15: 137-152.

AGUILAR RÍO, J. M. (2004). «La enseñanza de la traducción y su relación con las exigencias del mercado laboral: estudio de caso». *Revista Trans* 8: 11-28.

ALEXIEVA, B. (1994). «On Teaching Note-taking in Consecutive Interpreting». In C. Dollerup & A. Lindegaard (eds.): *Teaching Translation and Interpreting: Insights, Aims and Visions*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 199-206.

ALONSO ARAGUÁS, I. *et al.* (2004). *Materiales para interpretación consecutiva y simultánea: Alemán, francés e inglés*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

AL-QINAI, J. (2000). «Translation quality assessment. Strategies, parameters and procedures». *Meta: Translators' Journal* 45 (3): 497-519.

ÁLVAREZ GONZALEZ, A. (2006). «Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Enseñanza de la Traducción». *Memorias del Primer Foro Nacional de Estudios en Lenguas (FONAEL)*, Universidad de Quintana Roo, Chetumal (México), del 23 al 25 de noviembre del 2005, pp. 1-14.

ÁLVAREZ RODRIGUEZ, R. *et al.* «La traducción consecutiva/inversa como práctica contrastiva en la enseñanza del inglés para fines generales y específicos». En Fernández, P. (eds.): *Estudios de traducción. Primer curso superior de traducción, inglés-español*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Instituto de ciencias de la educación, 1992, pp. 71-77.

ANDERMAN, G.; ROGERS, M. (1996). «The Translator and the Language Learner — Linguistics Revisited». En Anderman, G. y Rogers, M. (eds.): *Words, words, words: The Translator and The Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters Ld., pp. 1-14.

ANDERSON, J. (1990). *Cognitive psychology and its implications*. New York, Freeman.

ANDERSON, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge (MA), Harvard University Press.

ANDREU, M. *et al.* (2003). «Bases para una cooperación internacional en la enseñanza de lenguas para traductores». *Quaders. Revista de traducció* 10: 13-22.

ANDREU, M. *et al.* (2002). «Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres». *Quaderns. Revista de Traducció* 7: 155-165.

- ANDREU, M.; ORERO, P. (2001a). «La enseñanza de segundas lenguas extranjeras para traductores». En Barr, A. *et al.* (eds.): *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 34-42.
- ANDREU, M.; ORERO, P. (2001b). «La enseñanza de lenguas extranjeras para traductores: una asignatura pendiente». En Castaño, P. *et al.* (eds.): *La traducción y la interpretación en un entorno global. Actas III Jornadas sobre la formación y la profesión del traductor e intérprete*. Departamento de publicaciones e intercambio científico de la Universidad Europea de Madrid. CD-ROM.
- ANGELELLI, C. (2000). «Interpretation as a Communicative Event: A Look Through Hymes' Lenses». *Meta: Translators' Journal* 45 (4): 580-592.
- ANGELELLI, C.; DEGUELDRE, C. (2002). «Bridging the gap between language for general purposes and language for work: An intensive superior-level language/skill course for teachers, translators and interpreters». In B. L. Leaver & B. Shekhtman (eds.): *From advanced to distinguished: Developing professional-level language proficiency*, pp. 91-110. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- ARGÜESO, A. (1998). «La formación de traductores/intérpretes». En García Izquierdo, I. y Verdegal Cerezo, J., *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Col·lecció Estudis sobre la traducció 5, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I.
- ARREGUI BARRAGÁN, N. (1996). «Diseño curricular del traductor e intérprete». En *Actas de las I Jornadas sobre diseño curricular del traductor e intérprete*. Granada: Universidad de Granada, pp. 77-80.
- ARRÉS LÓPEZ, E.; CALVO ENCINAS, E. (2009). «¿Por qué se estudia Traducción e Interpretación en España? Expectativas y retos de los futuros estudiantes de traducción e interpretación». *Entreculturas* 1: 613-625.
- AUSTIN, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge (MA), Harvard University Press (*Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós, 1981).
- AZIZINEZHAD, M. (2006). «Is translation teachable». *Translation Journal* 10 (2).
- BAJO, M.T. *et al.* (2001). «Comprehension and memory processes in translation and interpreting». *Quaderns. Revista de Traducció* 6: 27-31.
- BAKER, M. (1992). *In other words. A Coursebook on Translation*. London and New York, Routledge.
- BAKER, M. (1998) (eds.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London, Routledge.
- BALTERIO FERNÁNDEZ, I. (2009). «La importancia de la pronunciación en la formación de traductores e intérpretes: análisis de problemas y necesidades». En Gómez Lucas, C. y Grau Company, S. (eds.): *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES*. Alcoy: Marfil, pp. 275-287.
- BEEBY LONSDALE, A. (1996). «La traducción inversa». En Hurtado Albir, A. (eds.): *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

- BEEBY LONSDALE, A. (2003). «Designing a foreign language course for trainee translators». *Quaders. Revista de Traducció* 10: 41-60.
- BEEBY LONSDALE, A. (2004). «Language Learning for Translation: Designing a Syllabus». En Kirsten Malmkjaer (eds.): *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 39-65.
- BENJAMIN, W. (1921). «The translator's task» *TTR: études sur le texte et ses transformations* 10 (2), 1997, pp. 151-156.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard.
- BERENGUER, L. (1996). «Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción». En Hurtado Albir, A. (eds.): *La enseñanza de la traducción*. Castellón, Universitat Jaume I.
- BERENGUER, L. (1997). «L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors. Didàctica de l'alemany». Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- BERENGUER, L. (1998). «La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción». *Quaders. Revista de Traducció* 2: 119-129.
- BERENGUER, L. (1999). «Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras». *Quaders: Revista de traducció* 4: 135-150.
- BERENGUER, L. (2006). *Lengua alemana para traductores. Nivel básico*. Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- BLASCO MAYOR, M^a J. (2007). *La comprensión oral en el desarrollo de la pericia de la interpretación de conferencias*. Granada, Comares.
- BLÁZQUEZ ORTIGOSA, A. (2010). «Análisis del bilingüismo». *Innovación y experiencias educativas. Revista digital* 31.
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- BOWEN, D & BOWEN, M. (1984). *Steps to consecutive interpretation*. Washington D.C.: Pen & Booth.
- BREHM CRIPPS, J. (1996). «La enseñanza de lengua B». En Hurtado Albir, A. (eds.): *La enseñanza de la traducción*. Castellón, Universitat Jaume I.
- BREHM CRIPPS, J. (1997). *Developing Foreign Language Reading Comprehension Skill in Translator Trainees*. Tesis Doctoral. Castellón, Universitat Jaume I.
- BREHM CRIPPS, J. (1999). «La primera lengua extranjera». En Hurtado Albir, A. (eds.): *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Colección de investigación didáctica, Edelsa.
- BREHM CRIPPS, J. (2007a). *Targeting the source text: a coursebook in English for translator trainees*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- BREHM CRIPPS, J. (2007b). *Targeting the source text: a coursebook in English for translator trainees. Teacher's guide*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

- BUENO GARCÍA, A. (1999). «La formación de traductores e intérpretes. Retos y perspectivas». En Argüeso González, A. (eds.): *Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua. Traducción, interpretación, lenguaje*, pp. 81-86.
- BURBAT, R.; MÖLLER RUNGE, J. (2003). «La enseñanza de la segunda lengua extranjera en la formación del traductor: el método collage». En P. Durán Escribano *et al.* (eds.): *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento*. Madrid, Universidad Politécnica de Madrid.
- CALVO ENCINAS, E. (2006). «Orientación profesional para futuros licenciados de Traducción e Interpretación: estrategias centradas en las necesidades del estudiantado». En Bravo Utrera, S. y García López, R. (eds.): *Estudios de Traducción: Problemas y Perspectivas*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones, pp. 633-647.
- CALVO ENCINAS, E. (2009). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: perspectiva del estudiantado*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- CAMOZZI, D.; RODRIGUEZ, D. (2000). «Un secreto bien guardado». *Translation Journal* 4 (2).
- CAMPBELL, S. (1998). *Translation into de Second Language*. London, Longman.
- CAO, D. (1996). «On translational language competence». *Babel* 42 (4): 231-238.
- CATFORD, J. C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press.
- CHMIEL, A. (2010). «How Effective is Teaching Note-Taking to Trainee Interpreters?». *The Interpreter and Translator Trainer* 4 (2): 233-250.
- CIVERA GARCÍA, P. (1996). «La enseñanza de la lengua C». En Hurtado Albir, A. (eds.): *La enseñanza de la traducción*. Castellón, Universitat Jaume I
- CIVERA GARCÍA, P. *et al.* (1999). «La segunda lengua extranjera». En Hurtado Albir, A. (eds.): *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Colección de investigación didáctica. Madrid, Edelsa.
- CLOUET, R. (2005). «Estrategias y propuestas para promover y practicar la escritura creativa en una clase de inglés para traductores». *Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- CLOUET, R. (2008a). «Facilitating the process of teaching/learning writing in the second language: training translation students to face a global imperative». *Revista de Filología* 26: 21-29.
- CLOUET, R. (2008b). «Intercultural language learning: cultural mediation within the curriculum of Translation and Interpreting studies». *Ibérica* 16: 147-167.
- CLOUET, R. (2010). *Lengua inglesa aplicada a la traducción. Una propuesta curricular adaptada al espacio europeo de educación superior*. Granada, Comares.

CLOUET, R.; CRANFIELD, S. (2006). «Using movies and subtitles to promote cultural understanding in the foreign language classroom: “My family” in a language class for translators». En Braco Utrera, S. y García López, R. (eds.): *Estudios de Traducción: Problemas y Perspectivas*, Universidad de las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones, pp. 817-828.

CLOUET, R.; WOOD WOOD, M. (2007). «El papel de la segunda lengua extranjera en los estudios de Traducción en España: algunas reflexiones desde el enfoque cultural». *Filología y Lingüística* XXXIII (1): 101-111.

COLINA, S. (2002). «Second Language Acquisition, Foreign Language Teaching and Translation Studies». *The Translator* 8 (1): 1-24.

COLLADOS AÍS, A. (2006). «Los procesos de evaluación de la calidad en interpretación». En Bravo Utrera, S. y García López, R. (eds.): *Estudios de Traducción: Problemas y Perspectivas*, Universidad de las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones, pp. 67-80.

COLLADOS AÍS, A. *et al.* (1999). «Análisis de la procedencia de los conocimientos de lengua en los estudiantes de alemán (B y C) en los estudios de traducción e interpretación de la Universidad de Granada». En *Universo de Palabras. Actas del I Simposio de la Traducción de/al Alemán*, P. Elena *et al.* (eds.), Salamanca, Facultad de Traducción y Documentación, Universidad de Salamanca, pp. 31-41.

CONDINHO BRAVO, MARIA DA CONCEIÇÃO. (2008). «Putting the reader in the picture: screen translation and foreign-language learning». Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili.

COSERIU, E. (1977). «Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción». En E. Coseriu, *El hombre y su lenguaje*. Madrid, Gredos, pp. 214-239.

COTONER CERDÓ, L.; GONZÁLEZ DAVIES, M. (1999). «Aproximación a una metodología activa en las clases de traducción». En Argüeso González, A. (eds.): *Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua. Traducción, interpretación, lenguaje*, pp. 93-109.

CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes.

CRUE (2005). Real decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Disponible en:

[http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/Estructura_ensenanzas/2. Real Decreto_55-2005.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/Estructura_ensenanzas/2_Real_Decreto_55-2005.pdf) [Último acceso: 01/03/2013].

CRUE (2007). *Declaración de Bolonia. Adaptación del sistema universitario español a sus directrices*. Disponible en: <http://www.uco.es/organizacion/ees/documentos/normas-documentos/otros/Adaptacion%20en%20Espana%20a%20las%20directrices%20de%20Bolonia.pdf> [Último acceso: 01/03/2013].

CRUZ GARCÍA, L. (2006). «El cuento infantil como tipo textual aplicado a la enseñanza del inglés en los estudios de Traducción». En *Traducción y Literatura Infantil: Erase una vez Andersen*. Las Palmas de Gran Canaria, Anroart, pp. 525-534.

- CRUZ GARCÍA, L.; ADAMS, H. (2008). «The Role of Foreign Language Teaching in the Training of Translators and Interpreters». En Pascua, Rey-Jouvin y Sarmiento (eds.): *Estudios de Traducción, Cultura, Lengua y Literatura. In memoriam Virgilio Moya Jiménez*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, pp. 301-309.
- CRUZ GARCÍA, L.; MULLIGAN, M. (2004). «The teaching of English as a Foreign Language for Translators: A Theoretical Approach». *Third International Conference Language as Means for Education. Research and Professional Development*, Varna University (Bulgaria), 10 al 12 de junio.
- DARWISH, A. (1989). «The translation process: a view of the mind». @turjuman Online. Disponible en : <http://www.translocutions.com/turjuman/papers/mindview.pdf> [Último acceso: 01/03/2013].
- DELISLE, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa, University of Ottawa Press.
- DELISLE, J. (1988). *Translation: An Interpretative Approach*. Ottawa, University of Ottawa Press.
- DELISLE, J. (1993). *La traduction raisonnée*. Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DERRIDA, J. (1985). «Des Tours de Babel». En J. Graham (eds.): *Difference in Translation*. Ithaca, Cornell University Press, 1985, pp. 165-207 («Torres de Babel», ER. *Revista de Filosofía* 5, 1987).
- DÍAZ CINTAS, J. (1995). «El subtítulado como técnica docente». *Vida Hispánica* 12: 10-14.
- DÍAZ CINTAS, J. (1997). «Un ejemplo de explotación de los medios audiovisuales en la didáctica de lenguas extranjeras». En M. Cuéllar (eds.): *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras*. Valencia, Universitat de València, pp. 181-191.
- DÍAZ CINTAS, J. (2008). «Using subtitled video materials for foreign language instruction». En J. Díaz Cintas (eds.): *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- DUFF, A. (1981). *The Third Language*. Oxford, The Pergamon Press.
- DUFF, A. (1989). *Translation*. Oxford, Oxford University Press.
- EKIERT, M. (2003). «The bilingual brain». *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*.
- ELENA GARCÍA, P. (1997). «Metodología en la enseñanza de la traducción». *Revista Hieronymus Complutensis* 4-5: 65-70.
- ELENA GARCÍA, P. (2008). «La organización textual aplicada a la didáctica de la traducción». *Quaderns. Revista de traducció* 15: 153-167.
- ESCUTIA, M. (2005). «El uso de la traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera: el caso de los pronombres clíticos en español». *Atlantis* 27 (1): 39-51.

FABBRO, F. (2001). «The bilingual brain: cerebral representation of languages». *Brain and Languages* 79: 211-222.

FABER BENÍTEZ, P.; JIMÉNEZ HURTADO, C. (2004). *Traducción, Lenguaje y Cognición*. Granada, Comares.

FEIZOLLAHI, A. (2006). «Bilingüismo, enseñanza del español L2 y formación de traductores». En Bravo Utrera, S. y García López, R. (sds.): *Estudios de Traducción: Problemas y Perspectivas*, Universidad de las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones, pp. 865-872.

FLESCHE, C. (1999). «The European Union and Multilingualism». En Argüeso González, A. (eds.): *Cuadernos del tiempo libre. Traducción, interpretación, lenguaje*, Madrid, Colección Expolingua, pp. 9-17.

FUENTES LUQUE, A. (2000). «Traducción diplomática, que no diplomacia en traducción». En Kelly, D. (eds.): *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*, Granada, Comares.

GALLARDO SAN SALVADOR, N. (1996). «Aspectos metodológicos de la traducción científica». En Hurtado Albir, A. (eds.): *La enseñanza de la traducción*, Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

GARCÍA IZQUIERDO, I.; VERDEGAL CEREZO, J. (1998) (eds.) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castelló, Col·lecció Estudis sobre la traducció 5, Publicacions de la Universitat Jaume I.

GARCÍA MEDALL, J. (2001). «La traducción en la enseñanza de lenguas». *Hermeneus: Revista de Traducción e Interpretación* 3: 113-140.

GARCÍA YEBRA, V. (1989). *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid, Gredos.

GARCÍA ELENA, P. (1997). «Metodología en la enseñanza de la traducción». *Hieronymus Complutensis* 4-5.

GILE, D. (1983). «Aspects méthodologiques de l'évaluation de la qualité du travail en interprétation simultanée». *Meta: journal des traducteurs* 28 (3): 236-243.

GILE, D. (1992). «Basic theoretical components in interpreter and translator training». In Dollerup, C. & Loddegaard, A. (eds.): *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 185-194.

GILE, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam, John Benjamins.

GILE, D. (2001). «L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation». *Meta: Journal des Traducteurs* 46 (2): 379-393.

GILL M.R. (2003). «Language Ecology and Language Teaching for Translators». *Quaders. Revista de traducció* 10: 61-77.

- GÓMEZ HURTADO, M.I. (2007). «Traducir: ¿capacidad innata o destreza adquirible?». *Quaderns. Revista de Traducció* 14: 139-153.
- GONZÁLEZ RODRIGUEZ, A. (1999). «Didáctica de la lengua C para traductores». En Argüeso González, A. (eds.): *Cuadernos del tiempo libre. Traducción, interpretación, lenguaje*, Madrid, Colección Expolingua, pp. 87-92.
- GRELTA (2002). «Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres». *Quaderns. Revista de traducció* 7: 155-165.
- GRIFFIN, P. (2000). «Love, languages, and translation». *Translation Journal* 4 (1).
- GROSJEAN, F. (1997). «The bilingual individual». *Interpreting* 2 (1/2): 163-187.
- GROSJEAN, F. (1998). «Studying bilinguals: methodological and conceptual issues». En *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge University Press, pp. 131-149.
- GROSJEAN, F. (1999). «Individual bilingualism». In *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994. También en: SPOLSKY, B. (eds.): *Concise Encyclopedia of educational linguistics*. Oxford, Elsevier.
- GROSJEAN, F. (2010). *Bilingual. Life and reality*. Massachusetts, Harvard University Press.
- HALL, E.T. (1978). «La antropología del espacio: un modelo de organización». En J. Proshansky et al. (eds.): *Psicología ambiental: el hombre y su entorno físico*, México: Trillas.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *An introduction to Functional Grammar*. New York: Routledge, Chapman and Hall.
- HARRIS, B.; SHERWOOD, B. (1978). «Translating as an Innate Skill». In Gerver, D. & Sinaiko, W. (eds.): *Language, Interpretation and Communication*, Oxford: Plenum Press, pp. 155-170.
- HATIM, B. (1997). *Communication Across Cultures*. Exeter, University of Exeter Press.
- HATIM, B.; MASON, I. (1990). *Discourse and the translator*. London, Longman.
- HATIM, B.; MASON, I. (1997). *The Translator as Communicator*. London, Routledge.
- HERNÁNDEZ GUERRA, C.; CRUZ GARCÍA, L. (2009). «La enseñanza del inglés en los estudios de Filología y Traducción e Interpretación». *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 8: 16-29.
- HEWSON, L.; MARTIN, J. (1991). *Redefining Translation. The variational approach*. London, Routledge.
- HOLMES, J. (1988). *Translated! Papers in Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam, Rodopi.
- HOUSE, J. (2001). «Translation quality assessment: linguistic description versus social evaluation». *Meta: Translators' Journal* 46 (2): 243-257.
- HURTADO ALBIR, A. (1990). *La notion de fidélité en traduction*. Paris, Didier Érudition.

HURTADO ALBIR, A. (1994) (eds.) *Estudis sobre la traducció*. Col·lecció Estudis sobre la traducció 1. Castelló, Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.

HURTADO ALBIR, A. (1996). «La enseñanza de la traducción directa 'general'. Objetivos de aprendizaje y metodología». En Hurtado Albir, A. (eds.): *La enseñanza de la traducción*, Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

HURTADO ALBIR, A. (1996). «La traductología: lingüística y traductología». *Revista Trans* 1: 151-160.

HURTADO ALBIR, A. (1999a). «Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes». En Amparo Hurtado Albir (eds.): *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid, Edelsa.

HURTADO ALBIR, A. (1999b). «La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico». *Perspectives: Studies in Translatology* 7/2: 177-188.

HURTADO ALBIR, A. (2001). *Traducción y traductología*. Madrid, Cátedra.

HURTADO ALBIR, A. (eds.). (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

IGLESIAS FERNÁNDEZ, E. (2007). *La didáctica de la interpretación de conferencias. Teoría y práctica*. Granada, Comares.

IGLESIAS, D. (2006). «The use of translation in foreign language teaching in the United States». En Bravo Utrera, S. y García López, R. (eds.): *Estudios de Traducción: Problemas y Perspectivas*, Universidad de las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones, pp. 873-878.

ILIESCU GHEORGHIU, C. (2004). *Introducción a la interpretación. La modalidad consecutiva*. Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.

JAKOBSON, R. (1959). «On linguistic aspects of Translation». En R.A. Brower (eds.): *On Translation*, Harvard University Press («En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción»). En *Ensayos de Lingüística General*, Barcelona, Seix Barral, 1975, pp. 67-77).

JENKINS, J. (1996). «Native Speaker, Non-native Speaker and English as a Foreign Language: time for a change». *IATEFL Newsletter* 131.

JENNÉ, H. (2010). «El Observatorio de Tecnologías de la Lengua en la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea». *Punto y coma*, 17: 21-24. Boletín de los traductores españoles de las instituciones de la Unión Europea.

JIMÉNEZ GUTIÉREZ, I.; LOBATO PATRICIO, J. (2012). «Los estudios de traducción e interpretación en el programa Erasmus de movilidad de profesorado: cuestiones metodológicas sobre la enseñanza de la traducción (francés-español/español-francés) en el EEES». En Pilar Ordóñez López y Tomás Conde (eds.): *Estudios de Traducción e Interpretación: Perspectivas transversales*. Col·lecció "Estudios sobre la Traducció" 18, Vol. I, Publicaciones de la Universitat Jaume I.

- JIMÉNEZ IVARS, A. (1999). *La traducción a la vista. Un análisis descriptivo*. Tesis doctoral. Castellón, Universitat Jaume I.
- JONES, R. (1998). *Conference interpreting explained*. St. Jerome, Manchester.
- KÄLLKVIST, M. (1998). «How Different are the Results of Translation Tasks». In Malmkjaer, K. (eds.): *Translation and Language Teaching*, Manchester, St. Jerome.
- KELLY, D. (2000). «La universidad y la formación de profesionales». En Kelly, D. (eds.): *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*, Granada, Comares.
- KELLY, D. (2002). «Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular». *Puentes* 1: 9-20.
- KELLY, D. (2003). «La investigación sobre formación de traductores: algunas reflexiones y propuestas». En Ortega Arjonilla, E. (eds.): *Panorama actual de la investigación en Traducción e Interpretación*, Granada, Atrio. Vol. I, pp. 585-596.
- KELLY, D. (2005). «El profesor universitario de Traducción e Interpretación ante el reto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior». *Revista Trans* 9: 61-71.
- KELLY, D. (2006). «Student mobility on translator training programmes». In Gouadec, D. (eds.): *Proceedings of the 9th International Conference on Specialised Translation 'Quelle qualification universitaire pour les traducteurs?' Université Rennes 2*: 163-179.
- KELLY, D. (eds.) (2000). *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Granada, Comares.
- KIRALY, D. (1990). «A Role for Communicative Competence and the Acquisition-Learning Distinction in Translator Training». In Bill Van Patten & James Lee (eds.): *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- KIRALY, D. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Ohio, The Kent State University Press.
- KIRALY, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, St. Jerome.
- KIRK HAGEN, L. (2008). «The bilingual brain: human evolution and second language acquisition». *Evolutionary psychology* 6 (1): 43-63.
- KORNAKOV, PETER K. (2001). «Bilingualism in Children: Classifications, Questions and Problems. Bilinguals and Bilingual Interpreters». *Hermeneus, Revista de Traducción e Interpretación* 3: 155-192.
- KUSSMAUL, P. (1995). *Training the translator*. Amsterdam, John Benjamins.
- LAM, A. (2001). «Bilingualism». En *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 93-99.
- LI, D. (2001). «Language Teaching in Translator Training». *Babel* 47 (4): 343-354.

LI, D. (2002). *Translator Training: What Translation Students Have to Say*. *Meta* 47 (4): 513-531.

LÓPEZ GARCÍA, A. (2008). *Estudios sobre Neurolingüística y Traducción*. Documentos de trabajo Lynx. Vol. 38.

LÓPEZ GONZÁLEZ, A. (2003). «La enseñanza de la traducción en estudiantes de ELE: el uso de la prensa como caso práctico». *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos.

LÓPEZ GUIX, J. GABRIEL ; MINETT WILKINSON, J. (1997). *Manual de Traducción Inglés-Castellano: Teoría y Práctica*. Barcelona, Gedisa.

LÓPEZ ROPERO, L.; TABUENCA CUEVAS, M. (2009). «Lengua B1 (Traducción e Interpretación) y competencias». En Gómez Lucas, C. y Grau Company, S. (eds.): *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES*, Alcoy: Marfil, pp. 121-134.

LUCAS II, T., McKRANN, G.; OJEMANN, G. (2004). «Functional separation of languages in the bilingual brain: a comparison of electrical stimulation language mapping in 25 bilingual patients and 117 monolingual control patients». *J. Neurosurg* 101: 449-457.

MACKENZIE, R. (1998). «The place of Language Teaching in a Quality-Oriented Translators' Training Programme». In Malmkjaer, K. (eds): *Translation and Language Teaching*, Manchester, St. Jerome.

MALLOL MACAU, C. (2006). *Learning English through translation: The affectivity and diversity approach*. Tesis doctoral. Universidad de Vic.

MALMKJAER, K. (1998). *Translation and Language Teaching*. Manchester, St Jerome.

MARTÍNEZ RAMÓN, Juan P.; GÓMEZ BARBA, F. (2010). «La técnica del puzzle de Aronson: descripción y desarrollo». En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a D. y Soto, F.J. (coords.): *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Conserjería de Educación, Formación y Empleo.

MARQUÉS GRAELLS, P. (2000). «Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria». Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/ticuniv.htm> [Último acceso: 01/03/2013].

MAYORAL ASENSIO, R. (1997). «Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España». En *Jornadas sobre la traducción. Los estudios de traducción: un reto didáctico*, Castellón de la Plana, pp. 117-130.

MAYORAL ASENSIO, R. (1998). «Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España». En *Aproximaciones de la traducción*. Centro Virtual Cervantes.

MAYORAL ASENSIO, R. (1999). «La traducción de referencias culturales». *Sendeban* 10/11: 67-88.

MAYORAL ASENSIO, R. (2001). «Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que basa el actual sistema su estructura y contenidos». *Sendeban* 12: 311-336.

- MAYORAL ASENSIO, R.; KELLY, D.; GALLARSO, N. (1985a). «Función de los cursos de documentación, terminología, civilización y de especialización temática en los estudios de traducción». En *I Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en la Universidad*, Granada, pp. 269-277.
- MAYORAL ASENSIO, R.; KELLY, D.; GALLARSO, N. (1985b). «La enseñanza de la traducción». En F. Fernández (eds.): *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España*, Valencia, 12-20 de abril de 1985.
- MAYORAL ASENSIO, R.; KELLY, D.; GALLARSO, N. (1985c). «Traducción: programas de los cursos». En F. Fernández (eds.): *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España*, Valencia, 12-20 de abril de 1985.
- MEC (2006). *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*. Disponible en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/33497> [Último acceso: 01/03/2013].
- MEC (2006). *La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Disponible en: http://www.um.es/vicdes/estrategico/ficheros-sin-editar/usados/sec-doc/OEU_MEC.pdf [Último acceso: 01/03/2013].
- MEC (2007). *Propuesta para el debate por las subcomisiones del Consejo de Coordinación Universitaria. Materias básicas por rama*. Disponible en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/34357> [Último acceso: 01/03/2013].
- MESTREIT, C. (1988). «La enseñanza de las lenguas extranjeras en una escuela de traductores e intérpretes». *Jornadas Europeas de Traducción e Interpretación*, Granada, pp. 145-151.
- MOLINA PLAZA, S. (2005). «English and Spanish phraseology in contrast». *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 4: 174-189.
- MÖLLER RUNGE, J. (2001a). *Necesidades lingüísticas de un traductor/intérprete*. Salobreña, Alhulia.
- MÖLLER RUNGE, J. (2001b). *Siglo XXI: ¿innovamos? La enseñanza de una segunda lengua extranjera*. Salobreña, Alhulia.
- MOUNIN, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris, Gallimard. (*Los problemas teóricos de la traducción*, Madrid, Gredos, 1971).
- MOUNIN, G. (1968). *Clefs pour la Linguistique*. Paris, Seghers. (*Claves para la Lingüística*, Barcelona, Anagrama, 1976).
- MULLIGAN, M. (2006). «From theory to practice: teaching English for translation in the light of key theoretical approaches to EFL methodology». En Bravo Utrera, S. y García López, R. (eds.): *Estudios de Traducción: Problemas y Perspectivas*, Universidad de las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones, pp. 829-841.

- MUÑOZ MARTÍN, R. (2002). «Parámetros en la enseñanza de la traducción». *Papers de tradumàtica. Actes del primer simposi sobre l'ensenyament a distància i semipresencial de la tradumàtica*. Traducció i tecnologies de la informació i la comunicació. Bellaterra, 6 y 7 de junio de 2002. Disponible en: <http://www.fti.uab.es/tradumatica/papers> [Último acceso: 01/03/2013].
- NEUBERT, A. (1994). «Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it». In Snell-Hornby, Franz Pöchhacker y Klaus Kaindl (eds.): *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam: Benjamins, pp. 411
- NEUBERT, A. (2000). «Competence in Language, in Languages, and in Translation». In Christina Schäffner & Beverly Adab (eds.): *Developing Translation Competence*, Amsterdam, John Benjamins.
- NEUBERT, A.; SHREVE, G. (1992). *Translation as Text*. Kent State University Press.
- NEWMARK, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Prentice Hall International, UK.
- NIDA, Eugene A. (1975). *Componential analysis of meaning*. The Hague, Mouton Publishers.
- NIDA, Eugene A.; TABER, Ch. R. (1969). *The theory and practice of translation*. E.J. Brill, Leiden, The Netherlands.
- NOLAN, J. (2005). *Interpretation. Techniques and exercises*. Diane Teichman, Linguistic Services, Texas, USA.
- NORD, C. (1991). «Scopos, Loyalty and Translational Conventions». *Target* 3 (1): 91-109.
- NORD, C. (1992). «Text analysis in translator training». In Dollerup, C. & Loddegaard, A. (eds.): *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 39-48.
- NORD, C. (1994). «Translation as a process of linguistic and cultural adaptation». In C. Dollerup & A. Lindegaard (eds.): *Teaching Translation and Interpreting: Insights, Aims and Visions*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 59-67.
- NORD, C. (1996). «El error en la traducción: categoría y evaluación». En Hurtado Albir, A. (ed.): *La enseñanza de la traducción*, Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- NORD, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester, St. Jerome.
- NORD, C. (2003). «El análisis contrastivo y cultural en la clase de lengua». *Quaderns. Revista de traducció* 10: 23-39.
- NORD, C. (2005). *Text analysis in translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam – New York, Rodopi. [Versión original: *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*, Heidelberg: Groos, 1988].
- OLVERA LOBO, M.D. (2005). «Translator training and modern market demands». *Perspectives. Studies in Translatology* 13 (2): 132-142.

ORDEN de 8 de febrero por la que se dictan normas sobre los exámenes para el nombramiento de intérpretes jurados [BOE 23/02/1996]. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1996-4123 [Último acceso: 01/03/2013].

OSTER, U. (2003a). «El fomento de la autonomía y el trabajo en grupo en el aprendizaje de lenguas para traductores a través de un entorno virtual de trabajo». *Quaderns. Revista de traducció* 10: 79-90.

OSTER, U. (2003b). «Enseñar lengua C para traductores, ¿y para intérpretes?». *Actas de las VII Jornadas de traducción en Vic: Interfaces. Acercando la pedagogía de la traducción y de las lenguas extranjeras*. Vic: Universidad de Vic.

OSTER, U. (2006). «El fomento de la autonomía en la práctica de la comunicación oral». *Mélanges CRAPEL* 28: 191-200.

OSTER, U. (2008a). «Diversificación de la evaluación en la enseñanza de lengua alemana para traductores». *VI Jornada de Millora Educativa i V Jornada d'Harmonització Europea de la Universitat Jaume I*. Castelló, Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.

OSTER, U. (2008b). «El proyecto de adaptación de la titulación de Traducción e Interpretación: definición y coordinación de competencias». *VI Jornada de Millora Educativa i V Jornada d'Harmonització Europea de la Universitat Jaume I*. Castelló, Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.

OSTER, U. (2008c). «El reto de enseñar la Lengua C en la titulación de Traducción e Interpretación (antes y después de Bolonia)». *Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios*, Universitat Jaume I.

OSTER, U.; Van LAWICK, H.; GAMERO PÉREZ, S. (2008). «La enseñanza de la segunda lengua extranjera (alemán) en el contexto de la titulación de Traducción e Interpretación». *VI Jornada de Millora Educativa i V Jornada d'Harmonització Europea de la Universitat Jaume I*. Castelló, Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.

OSTER, U. (2009). «La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica». *Porta Linguarum* 11: 33-50.

PACTE (1998). «La competencia traductora y su aprendizaje: Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación». Póster, *IV Congreso Internacional sobre Traducción*. Bellaterra (Barcelona), Universidad Autónoma de Barcelona.

PACTE (2000). «Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project». In Beeby, A., Ensinger, D. & Presas, M. (eds.): *Investigating Translation*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 99-106.

PACTE (2001a). «La competencia traductora y su adquisición». *Quaderns. Revista de Traducció* 6: 39-45.

PACTE (2001b). «La investigación empírica y experimental en traductología». *Quaderns. Revista de Traducció* 6: 9-10.

PACTE (2002a). «Exploratory Tests in a Study of Translation Competence». *Conference Interpretation and Translation* 4 (2): 41-69.

PACTE (2002b). «Una Investigación Empírico-Experimental sobre la Adquisición de la competencia traductora». En Alcina Caudet, A. y Gamero Pérez, S. (eds.): *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*, Castellón de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I.

PACTE (2003). «Building a translation competence model». In Alves, F. (eds.): *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*, Amsterdam: John Benjamins.

PACTE (2005a). «Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues». *Meta: Translators' Journal* 2: 609-619.

PACTE (2005b). «Primeros resultados de un experimento sobre la competencia traductora». *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación) Información y documentación*, Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, pp. 573-587. CD-ROM.

PACTE (2007). «Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction». En Gouadec, D. (eds.): *Quelle qualification pour les traducteurs?* Paris: La Maison du Dictionnaire, pp. 95-116.

PACTE (2008). «First Results of a Translation Competence Experiment: “Knowledge Experiment” and “Efficacy of the Translation Process»». In Kearns, J. (eds): *Translator and Interpreter Training*, New York, Continuum.

PACTE (2009). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making». *Across Languages and Cultures*, 10 (2): 207-230.

PACTE (2011). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index». En O'Brien, S. (eds.): *IATIS Yearbook 2010*, London: Continuum.

PADILLA BENÍTEZ, P. *et al.* (2007). *Tareas de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva. Una propuesta integradora*. Atrio, Granada.

PADILLA, P.; MARTIN, A. (1992). «Similarities and differences between interpreting and translation: implications for teaching». In Dollerup, C. & Loddegaard, A. (eds.): *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 195-203.

PENNOCK, B.; SANTAEMILIA, J. (1995). «In Praise of Older Methods». La traducció en l'ensenyament de llengües estrangeres. Alguns exercicis pràctics. En Miquel Edo Julià (eds.): *Actes del I Congrés Internacional sobre Traducció*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 471-483.

PENNOCK, B.; SANTAEMILIA, J. (1995). «Interlanguage, translation and the EFL classroom». En Carlos Hernández (eds.): *Quaderns de Filologia — Estudis Lingüístics I: Aspectes de la reflexió i de la praxi interlingüística*, València, Universitat de València, pp. 185-202.

- PERANI, D. *et al* (1998). «The bilingual brain: proficiency and age of acquisition of the second language». *Brain* 121: 1841-1852.
- PÉREZ GONZÁLEZ, L. (1999). «La didáctica y el papel de las lenguas en la formación de traductores e intérpretes». *Perspectives: Studies in Translatology* 7 (2): 265-275.
- PRESAS, M. (1996). *Problemes de traducció y competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- PRESAS, M. (2000). «Bilingual Competence and Translation Competence». In Christina Schäffner & Beverly Adab (eds.): *Developing Translation Competence*, Amsterdam, John Benjamins.
- PRESAS, M. (2003a). «Competència bilingüe versus Competència traductora». *VII Jornadas de traducció en Vic*. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net> [Último acceso: 01/03/2013].
- PRESAS, M. (2003b). «El proceso de la traducción como proceso lingüístico. Una propuesta integradora». *Actas del I Congreso Internacional de la AIETI*. Granada 12-14 febrero de 2003.
- PRESAS, M. (2008). «El espacio europeo de educación superior: retos y perspectivas de los estudios de Traducción e Interpretación». En Pascua, Rey-Jouvin y Sarmiento (eds.): *Estudios de Traducción, Cultura, Lengua y Literatura. In memoriam Virgilio Moya Jiménez*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, pp. 51-64.
- PRIETO NAVARRO, L. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona, Octaedro.
- PRIETO VELASCO, J. ANTONIO (2012). «La implantación de los nuevos títulos de Grado en Traducción e Interpretación en la universidad española». En Pilar Ordóñez López y Tomás Conde (eds.): *Estudios de Traducción e Interpretación: Perspectivas Transversales*. Vol. I, Colección Estudios sobre la Traducción 18. Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- PYM, A. (1992). «Translation error analysis and the interface with language teaching». In Dollerup, C. & Loddegaard, A. (eds.): *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 279-288.
- PYM, ANTHONY. (2003). «Redefining translation competence in an electronic age. In defense of a minimalist approach». *Meta: Translators' Journal* 48 (4): 481-497.
- PYM, ANTHONY. (2009). «Translator training». Pre-print text for Kirsten Makmjaer and Kevin Windle (eds.): *Oxford companion to translation studies*, Oxford: Oxford University Press.
- RABADÁN, R. (1991). *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*. León, Publicaciones de la Universidad de León.
- REAL DECRETO 1385/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. [BOE 234]. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1991-24111 [Último acceso: 01/03/2013].

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. [BOE 260]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf> [Último acceso: 01/03/2013].

REISS, K.; VERMEER, Hans J. (1991). *Grundlegung einer allgemeine Translationstheorie*, Niemeyer, Germany. (*Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, Madrid, Ediciones Akal, 1996).

RESINGER, H. (2012). «La aplicación de la técnica del puzzle a la didáctica de la traducción». En Pilar Ordóñez López y Tomás Conde (eds.): *Estudios de Traducción e Interpretación: Perspectivas transversales*. Vol. I, Colección Estudios sobre la Traducción 18. Publicaciones de la Universitat Jaume I.

RICHART MARSET, M. (2009a). *Fraseología y traducción: una semiótica difusa*. Documentos de trabajo Lynx, anexa 16.

RICHART MARSET, M. (2009b). *La alegría de transformar. Teorías de la traducción y teoría del doblaje audiovisual*. Tirant lo Blanch, València.

RICO PÉREZ, C. (1999). «Training the translator in a second language: a communicative approach». En Argüeso González, A. (eds.): *Cuadernos del tiempo libre. Traducción, interpretación, lenguaje*. Colección Expolingua. pp. 53-63.

RIVAS LÓPEZ, J. (1996). «La enseñanza de la traducción en el diseño de un plan de estudio». *Actas de las I Jornadas sobre diseño curricular del traductor e intérprete*. Granada, Universidad de Granada, pp. 81-90.

ROBINSON, D. (2003). *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. London, Routledge. (Segunda edición).

RODRÍGUEZ MEDINA, M^a J. (2002). «Los anglicismos de frecuencia sintácticos en español: estudio empírico». *RESLA, Revista Española de Lingüística Aplicada* 15: 149-170.

RODRIGUEZ ROMÁN, M. LEÓN. (2000). *Manual de interpretación y traducción*. Madrid, Luna Publicaciones.

ROZAN, J.-F. (1956). *La prise de notes en interprétation consécutive*. Ginebra, École d'Interprètes, Université de Genève (*La toma de notas en interpretación consecutiva*, Gipuzkoa, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2007).

RUBRECHT, G. B. (2005). «Knowing before learning». *Translation journal* 9 (2).

SALOMÓN, G. (2002). «La educación superior frente a los desafíos de la era de la información». *Revista de Docencia Universitaria* 2 (2): 5-12.

SANTAEMILIA RUIZ, J. (2007). «Traducción y enseñanza de lenguas (extranjeras): una propuesta global de ejercicios (inglés-español)». En Christian Juan Porcar Bataller (eds.): *Actas del Simposio "40 Aniversario de la EOI de Valencia"*. Valencia: Escola Oficial d'Idiomes de València, pp. 341-364.

- SAPIR, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York, Harcourt Brace Javanovich Inc. (*El Lenguaje: Introducción al estudio del habla*, Fondo de cultura económica, 1954, Ediciones F.C.E. España).
- SAPIR, E. (1956). *Culture, Language and Personality*. Berkeley, Los Angeles, University of California Press.
- SAUSSURE, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.
- SEARLE, John R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SELESKOVITCH, D.; LEDERER, D. (1984). *Interpréter pour traduire*, Col. Traductologie 1, París, Didier Érudition.
- SNELL-HORNBY, M. (1988). *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins (1995, revised edition).
- SNELL-HORNBY, M. (1992). «The professional translator of tomorrow: language specialist or all-round expert?». In DOLLERUP, C. & LODDEGAARD, A. (eds): *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 9-22.
- SORIANO GARCÍA, I. (2004). «La enseñanza de lenguas en la formación de traductores: modelo de lecturas en casa». *Actas de IX Seminario Hispano-Ruso de Traducción e Interpretación*. Moscú: MGLU. 151-159
- STALMACH PAJESTKA, J. (2008). *La enseñanza de la lengua extranjera orientada a la traducción: el caso de la Lengua C (Ruso)*. En Pascua Febles, I. (eds.): *La formación de traductores e intérpretes. Aproximación interdisciplinar*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- STEINER, G. (1975/1980). *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Oxford, Oxford University Press (*Después de Babel: Aspectos del Lenguaje y la Traducción*, México, FCE, 1995).
- STEWART, D. (2000). «Poor Relations and Black Sheep in Translation Studies». *Target* 12 (2): 205-225.
- SÜSS, K. (1997). «La traducción en la enseñanza de idiomas». En Miguel Ángel Vega y Rafael Martín-Gaitero (eds.): *La palabra vertida: investigaciones en torno a la traducción*, Madrid, Editorial Complutense/Ediciones del Orto, pp. 57-67.
- TALAVÁN ZANÓN, N. (2009). *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- TALAVÁN ZANÓN, N. (2006). «Using subtitles to enhance foreign language learning». *Porta Linguarum* 6: 41-52.
- TOROP, P. (2002). «Translation as translating as culture». *Sign Systems Studies* 30 (2): 593-605.

TOURY, G. (1986). «Monitoring discourse transfer: A test-case for a developmental model of translation». In Juliane House & Shoshana Blum-Kulka (eds.): *Interlingual and Intercultural Communication*, Tübingen: Narr, pp. 79-94.

TOURY, G. (1995). *Descriptive translation studies —and beyond*. Amsterdam, John Benjamins.

VAN DIJK, T.A. (1978). *La Ciencia del Texto*. Barcelona, Paidós.

VANDEPITTE, S. (2001). «Anticipation in Conference Interpreting: A Cognitive Process». *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 14: 323-335.

VANHECKE, K.; LOBATO PATRICIO, J. (2009). *La enseñanza-aprendizaje de la interpretación consecutiva: una propuesta didáctica*. Granada, Comares.

VÁZQUEZ-AYORA, G. (1977). *Introducción a la Traductología*. Washington, D.C., Georgetown University Press.

VENUTI, L (1998). *The Scandals of Translation*. London, Routledge.

VENUTI, L. (1992). *Rethinking Translation. Discourse, Subjectivity, Ideology*. London and New York, Routledge.

VENUTI, L. (2008). *The Translator's Invisibility*. New York, Routledge. [First edition published in 1995].

VIAGGIO, S. (2004). *Teoría general de la mediación interlingüe*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

VIENNE, J. (1998). «Teaching what they didn't learn as language students». In K. Malkjaer (eds.): *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome, pp. 111-116.

VIENNE, J. (2000). «Which Competences Should We Teach to Future Translators, and How?». In Christina Schäffner & Beverly Adab (eds.): *Developing Translation Competence*, Amsterdam, John Benjamins.

VINAY, J. P.; DARBELNET, J. (1970a). *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Paris, Didier [Edición de 1990]. [La primera edición es de 1958].

VINAY, J. P.; DARBELNET, J. (1970b). *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Cahiers d'exercices*. Québec, Beauchemin [Edición de 1990].

VV. AA. (1988). *Magna Charta Universitatum*. Bolonia: University of Bologna. Disponible en: <http://www.queesbolonia.gob.es/dctm/queesbolonia/documentos/cartamagna.pdf?documentId=0901e72b8004c355> [Último acceso : 01/03/2013].

VV. AA. (Consejo de Ministros de Educación de la UE) (1999). *The Bologna Declaration on the European Space for Higher Education*. Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> [Último acceso : 01/03/2013].

VV. AA. (Consejo de Ministros de Educación de la UE) (2003). *Berlin Communiqué: Realising the European Higher Education Area*. Disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf [Último acceso: 01/03/2013].

VV.AA. (2004). «Libro blanco. Título de grado en Traducción e Interpretación». Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf [Último acceso: 01/03/2013].

WEINREICH, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague, Mouton.

WILSS, N. (1982). *The science of translation*. Tübingen, Gunter Narr.

SECCIÓN 2: LINGÜÍSTICA INGLESA APLICADA

ALCARAZ VARÓ, E. (1990). *3 paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy, Editorial Marfil.

ALCARAZ VARÓ, E. (1993). «La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras». En Enrique Alcaraz Varó *et al.* *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones Rialp, pp. 19-107.

ALCARAZ, E.; MOODY, B. (1983). *Didáctica del inglés. Metodología y programación*. Madrid, Alhambra.

ALCARÁZ VARÓ, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid, Alianza.

ALMAGRO ESTEBAN, A. (2001). «Rasgos que diferencian la enseñanza de ESP de la enseñanza de inglés general: ¿una metodología diferente?». En Posteguillo, S. *et al.* (eds.): *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

ALONSO ALONSO, M^a R. (1997). «Language Transfer: Interlingual Errors in Spanish Students of English as a Foreign Language». *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 10: 7-14.

ANDERSON, A.; LYNCH, T. (1988). *Listening*. Oxford, Oxford University Press.

ARNAL, J. *et al.* (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.

ÁRVA, V.; MEDGYES, P. (2000). «Native and non-native teachers in the classroom». *System* 28 (3): 355-372.

ARY *et al.* (1982). *Introducción a la investigación pedagógica*. México, Interamericana.

ASHER, J. (1965). «The strategy of the total physical response: an application to learning Russian». *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 3 (4): 291-300.

ASHER, J. (1966). «The learning strategy of the total physical response: A review». *Modern Language Journal* 50 (2): 79-84.

ASHER, J. (1969). «The total physical response approach to second language learning». *Modern Language Journal* 53: 3-17.

ASHER, J. (1988). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions. (3rd edition).

ASHER, J. *et al.* (1974). «Learning a second language through commands: The second field test». *Modern Language Journal* 58: 24-32.

ASHER, J.; PRICE, B.S. (1967). «The learning strategy of the total physical response: some age differences». *Child Development* 38: 1219-1227.

- ATHERTON, J. S. (2005). «Learning and Teaching: Bloom's Taxonomy». Disponible en: <http://www.learningandteaching.info/learning/bloomtax.htm> [Último acceso: 01/03/2013].
- ATKINSON, D. (1987). «The mother tongue in the classroom: a neglected resource?» *ELT Journal* 41 (4): 241-247.
- AYATOLLAH RAZMJOO, S. (2008). «On the relationship between multiple intelligences and language proficiency». *The Reading Matrix* 8 (2): 155-174.
- BERNARDO CARRASCO, J.; CALDERO HERNÁNDEZ, José F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid, Rialp.
- BERNE, J.E. (1995). «How does varying pre-listening activities affect second language listening comprehension?». *Hispania* 78 (2): 316-329.
- BESTARD MONROIG, J.; PÉREZ MARTÍN, C. (1982). *La didáctica de la lengua inglesa*. Madrid, EDI-6.
- BISQUERA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, Caer ediciones.
- BOURQUE, L.B.; FIELDER, E.P. (1995). *How to conduct self-administered and mail surveys*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- BRAINE, G. (1999). «Nonnative English speakers in TESOL caucus formed». *TESOL Matters* 9 (1): 1-2.
- BRAINE, G., (eds.) (1999). *Non-native Educators in English Language Teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BRETT, P. (1995). «Multimedia for listening comprehension: the design of a multimedia-based resource for developing listening skills». *System* 23 (1): 77-85.
- BRINTON, D. (2003). «Content-based instruction». En D. Nunan (eds.): *Practical English Language Teaching*, New York: McGraw Hill, pp. 199-224.
- BRINTON, D. et al. (1989). *Content-based second language instruction*. New York, Newbury House.
- BROWN, G. (2008). «Selective listening». *System* 36: 10-21.
- BROWN, H.D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. USA: Prentice Hall Regents (3rd edition).
- BROWN, J.D. (1988). *Understanding research in Second Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BROWN, J.D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BUCK, G. (1997). «The testing of listening in a second language». En C.M. Claphan & D. Corson (eds.): *Language testing and assessment. Encyclopedia of language and education*. Vol. 7, Dordrecht: Kluwer.

- BUCK, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BUENDÍA, L. et al. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill.
- BUENDÍA, I.; COLÁS, P. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- BURLEY-ALLEN, M. (1995). *Listening: the forgotten skill*. New York, John Wiley & Sons.
- BURGESS, S. & ACKLAM, R. (2000). *Gold Exam Maximiser. First Certificate*. Harlow, Longman.
- BURGESS, S. & ACKLAM, R. (2001). *Gold Exam Maximiser. Advanced*. Harlow, Longman.
- BURNS, A. (2005). «Action research: an evolving paradigm?». *Language teaching* 38: 57-74.
- BUTZKAMM, W. (2003). «We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma». *Language Learning Journal* 28: 29-39.
- C. MARTÍNEZ, P. (1997). «La traducción en el aula de inglés. Una actividad necesaria, natural y económica». *RESLA, Revista Española de Lingüística Aplicada* 12: 155-161.
- CANALE, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy». In C. Richards, Jack & W. Schmidt, Richard (eds.): *Language and Communication*, New York, Longman.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics* 1 (1): 1-47.
- CARTER, R.; NUNAN, D. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to students of other languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CELAYA VILLANUEVA, M^a L. (1989). «The role of the L1 in the acquisition and use of the L2: new perspectives». *BELLS, Barcelona English Language and Literature Studies* 2: 73-80.
- CELCE-MURCIA, M. (2001). «Language Teaching Approaches: An Overview». In Celce-Murcia, M. (eds.): *Teaching English as a Foreign or Second Language*, Boston, Heinle & Heinle Publishers (3rd edition).
- CEULAR FUENTES DE LA ROSA, C. (1993). «El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas». En García Hoz, V. (eds.): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid, Editoriales Rialp.
- CHANG, C.S. (2007). «The impact of vocabulary preparation on L2 listening comprehension, confidence and strategy use». *System* 35: 534-550.
- CHANG, C.-S. (2009). «Gains to L2 listeners from reading while listening vs. listening only in comprehending short stories». *System* 37: 652-663.
- CHAUDRON, C. et al. (1994). «Second language listening comprehension and lecture note-taking». In Flowerdew, J. (eds.): *Academic listening: Research Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 75-92.

- CLARK, B. (2002). «First and second language acquisition in early childhood». *CEEP, Clearinghouse on Early Education and Parenting*. Disponible en: <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsympro.html> [Último acceso: 01/03/2013].
- COHEN, L. *et al.* (2007). *Research Methods in Education*. Londres y Nueva York, Routledge.
- COLETES BLANCO, A. (1993). «EFL Courses in the English Philology Syllabus: A Proposal for Basic Modular Design». *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 6: 51-62.
- COOK, V. (2001). «Using the First Language in the Classroom». *The Canadian Modern Language Review* 57 (3): 402-423.
- COOPER, T. (1999). «Processing of Idioms by L2 Learners of English». *TESOL Quarterly* 33 (2): 233-260.
- CUENCA VILLARÍN, M^a H. (1996). «Principales dificultades de la pronunciación inglesa para hablantes nativos de español». En Martínez Vázquez, M. (eds.): *Gramática contrastiva inglés-español*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- CUNNINGHAM, R. (1929). «The principles of the “indirect method” in the teaching of modern foreign languages». *Modern Languages* 9.
- CURRAN, C.A. (1972). *Counseling-Learning. A Whole-Person Model for Education*. New York: Grune & Stratton.
- CURRAN, C.A. (1976). *Counseling-learning in Second Languages*. Apple River, Illinois, Apple River Press.
- DEKEYSER, R. (2003). «Implicit and Explicit Learning». In Catherine J. Doughty & Michael H. Long (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*, Australia, Blackwell Publishing Ltd.
- DEL RINCÓN, D. *et al.* (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Dykinson.
- DEMIREZEN, M. (2007). «Identity Problems of Non-native Teachers of English in Teacher Education». *The Internet TESL Journal* 8 (8). Disponible en: <http://iteslj.org/Articles/Demirezen-NonNativeTeachers.html> [Último acceso: 01/03/2013].
- DÖRNYEI, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, administration and processing*. London, Lawrence Erlbaum Associates.
- DUDLEY-EVANS, T.; JO ST JOHN, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DURÁN ESCRIBANO, P. (2004). «Exploring cognition processes in second language acquisition: the case of cognates and false-friends in EST». *Ibérica* 7: 87-106.
- EASTMAN, J.K. (1991). «Why Listening to English Is Difficult for Spanish Students». *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 4: 49-64.

EDGE, J. (1986). «Acquisition disappears in adultery: interaction in the translation class». *ELT Journal* 40 (2): 121-124.

ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, R. (2000). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell Publishers Ltd. (First Edition: 1990).

ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, R. (2008). «Principles of Instructed Second Language Acquisition». *CALdigest*, Center for Applied Linguistics. Disponible en: <http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang.html> [Último acceso: 01/03/2013].

ESCUADERO, J.M. (1987). «La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias». *Revista de Innovación e Investigación Educativa* 3: 5-39.

FELDER, R.; HENRIQUES, E. (1995). «Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education». *Foreign Language Annals* 28 (1): 21-31.

FERRANCE, E. (2000). *Action research. The LAB, Themes in Education*: Brown University.

FEYTEN, C. (1991). «The Power of Listening Ability: An Overlook Dimension in Language Acquisition». *The Modern Language Journal* 75 (2): 173-180.

FIELD, J. (1998). «Skills and strategies: towards a new methodology for listening». *ELT Journal* 52 (2): 110-118.

FIELD, J. (2003). «Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening». *ELT Journal* 57 (4): 325-334.

FIELD, J. (2004). «An insight into listeners' problems: too much bottom-up or too much top-down?» *System* 32: 363-377.

FINK, A. (2003a). *How to ask survey questions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

FINK, A. (2003b). *How to design surveys*. Thousand Oaks, CA: Sage.

FINK, A. (2003c). *The survey handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

FINK, A. (2013). *How to conduct surveys: A step-by-step guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.

FLOWERDEW, J.; MILLER, L. (2005). *Second language listening: theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

FOX, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, EUNSA.

GARCÍA MERINO, I. (1997). «Native English-speaking teachers versus non-native English-speaking teachers». *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 10: 67-69.

- GASS, S.; SELINKER, L. (2008). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York, Routledge.
- GATTEGNO, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools: the silent way*. New York, Educational Solutions. (2nd edition).
- GATTEGNO, C. (1976). *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York, Educational Solutions.
- GOH, Christine C.M. (2000). «A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems». *System* 28: 55-75.
- GONZALEZ PORTO, J. (2005). «Una visión del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas a través de mapas conceptuales». *Glosas didácticas: Revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas* 14.
- GRAHAM, S. (2006). «Listening comprehension: the learners' perspective». *System* 34: 165-182.
- GRENC, B.; BADA, E. (2005). «Culture in language learning and teaching». *The Reading Matrix* 5 (1): 73-84.
- GRIFFITHS, C.; M. PARR, J. (2001). «Language-learning strategies: theory and perception». *ELT Journal* 55 (3): 247-254.
- H. LONG, M.; A. PORTER. P. (1985). «Group work, interlanguage talk, and second language acquisition». *TESOL Quarterly* 19 (2): 207-228.
- HADIDI TAMJID, N. (2007). «Chaos/Complexity theory in second language acquisition». *Novitas-ROYAL* 1 (1): 10-17.
- HARBORD, J. (1992). «The use of the mother tongue in the classroom». *ELT Journal* 46 (4): 350-355.
- HERNÁNDEZ REINOSO, F. (2000). «Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje». *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* 11: 141-153.
- HERRERA LIMA, Ma. E. (2006). «La enseñanza de lenguas extranjeras en el CELE de la UNAM». *Reencuentro* 47: 9-16.
- HORNBY, A. (1950a). «The Situational Approach in Language Teaching I». *ELT Journal* 4 (4): 98-103.
- HORNBY, A. (1950b). «The Situational Approach in Language Teaching II». *ELT Journal* 4 (4): 121-128.
- HOROWITZ, R.; SAMUELS, S.J. (1987). *Comprehending oral and written language*. California, Academic Press.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, ALAN. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press.

HYMES, D. (1972). «On communicative competence». In J. B. Pride & J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.

IN'NAMI, Y. (2006). «The effects of test anxiety on listening test performance». *System* 34: 317-340.

IPEK, H. (2009). «Comparing and Contrasting First and Second Language Acquisition: Implications for Language Teachers». *English Language Teaching Journal* 2 (2): 155-163.

IPEK, H. (2009). «Comparing and Contrasting First and Second Language Acquisition: Implications for Language Teachers». *English Language Teaching* 2 (2): 155-163.

JAMES, K. *et al.* (1991). *Listening Comprehension and Note-Taking Course*. London, Collins ELT.

JENKINS, J. (1996). «Native Speaker, Non-native Speaker and English as a Foreign Language: Time for a change». *IATEFL Newsletter* 131.

JENKINS, J. (2006). «Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca». *TESOL Quarterly* 40 (1): 157-181.

JONES VOGETY, A. (1998). «Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions». *Foreign Language Annals* 31 (1): 67-80.

KAVALIAUSKIENÉ, G. (2009). «Role of Mother Tongue in Learning English for Specific Purposes». *ESP Journal* 1 (8). Disponible en: http://www.esp-world.info/Articles_22/issue_22.htm [Último acceso: 01/03/2013].

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (1988). *The action research planner*. Victoria, Deakin University.

KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York, Pergamon Press.

KRASHEN, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Hertfordshire, Prentice Hall International.

KRASHEN, S. (1996). «The case for narrow listening». *System* 24 (1): 97-100.

KRASHEN, S.; TERRELL, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, Pergamon Press.

KUMAR, R. (1999). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. Thousand Oaks, CA: Sage.

KUNIHIRA, S.; ASHER, J. (1965). «The strategy of the total physical response: an application to learning Japanese». *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 3 (4): 277-289.

KUO, MING-MU; LAI, CHENG-CHIEH (2006). «Linguistics across cultures: the impact of culture on second language learning». *Journal of Foreign Language Instruction* 1 (1).

- LA FORGE, P.G. (1971). «Community language learning. A pilot study». *Language Learning* 21 (1): 45-61.
- LA FORGE, P.G. (1977). «Uses of social silence in the interpersonal dynamics of Community Language Learning». *TESOL Quarterly* 11 (4): 373-382.
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- LALONDE, R. N.; GARDNER, R. C. (1984). «Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit?». *Canadian Journal of Behavioral Science* 16: 224-237.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press (2nd edition).
- LATORRE, A. *et al.* (1998). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, Nurtado ediciones.
- LAZARATON, A. (2001). «Teaching Oral Skills». In Celce-Murcia, M. (eds.): *Teaching English as a Foreign or Second Language*, Boston, Heinle & Heinle Publishers (3rd edition).
- LAZARATON, A. (2003). «Incidental Displays of Cultural Knowledge in the Nonnative-English-Speaking Teacher's Classroom». *TESOL Quarterly* 37 (2): 213-245.
- LEWIS, M. (1993). *The lexical approach. The state of ELT and a way forward*. London, Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (1997). *Implementing the lexical approach. Putting theory into practice*. London, Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (2000). «Learning in the lexical approach». In M. Lewis (eds): *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*, London, Language Teaching Publications, pp. 155-184.
- LI, D. (1998). «'It's always more difficult than you plan and imagine': Teachers' perceived difficulties in introducing the Communicative Approach in South Korea». *TESOL Quarterly* 32 (4): 677-703.
- LINCOLN, Y; GUBA, E. (2000). «Pragmatic controversies, contradictions, and emerging confluences». *Handbook of qualitative research*. London, Sage.
- LIU, L. (2008). «Co-teaching between native and non-native English teachers: An exploration of co-teaching models and strategies in the Chinese primary school context». *Reflections on English Language Teaching* 7 (2): 103-118.
- LLURDA GIMÉNEZ, E. (2001). «Are first and second language acquisition comparable processes? Arguments for the non-equivalence of L1 and L2 learning». *RESLA, Revista Española de Lingüística Aplicada* 14: 259-270.
- LLURDA, E. (2004). «Non-native-speaker teachers and English as an International Language». *International Journal of Applied Linguistics* 14 (3).

LLURDA, E. (2005). *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York, Springer.

LÓPEZ BLÁZQUEZ, D. (2007). «Acquisition of English inside a Spanish context: A case study». *Interlingüística* 17: 617-621.

LOZANOV, G. (1978). *Suggestology and outlines for suggestopedy*. New York, Gordon and Breach.

LOZANOV, G.; GATEVA, E. (1988). *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. New York, Gordon and Breach.

LUND, R.J. (1991). «A comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension». *The Modern Language Journal* 75 (2): 196-204.

LYNCH, T. (2006). «Academic listening: Marrying top and bottom». In Usó Juan, E. & Martínez Flor, A. (eds.): *Current trends in the development and teaching of the four language skills*, Berlin, Walter de Greyter.

M. JOHNS, A.; PRICE-MACHADO, D. (2001). «English for Specific Purposes: Tailoring Courses to Students Needs — and to the Outside World». In Celce-Murcia, M. (eds.): *Teaching English as a Foreign or Second Language*, Boston, Heinle & Heinle Publishers (3rd edition).

MacARTHUR, F. (1993). «EFL Writing Tasks within a University Degree in English». En *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 6: 99-107.

MADRID, D.; McLAREN, N. (1995). *Didactic procedures for TEFL*. Valladolid, La Calesa.

MADRID, D.; PÉREZ CAÑADO, M^a L. (2004). «Teacher and student preferences of native and nonnative foreign language teachers». *Porta Linguarum* 2: 125-138.

MAJOR, R.C. *et al.* (2005). «Testing the Effects of Regional, Ethnic, and International Dialects of English on Listening Comprehension». *Language Learning* 55 (1): 37-69.

MARIE MANGA, A. (2009). «Incidencias de los factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: caso de la situación del español en Camerún». *Ogigia, Revista Electrónica de Estudios Hispánicos* 5: 19-28.

MARKHAM, P. (1999). «Captioned Videotapes and Second-Language Listening Word Recognition». *Foreign Language Annals* 32 (3): 321-328.

MARTÍN CASTILLEJOS, ANA M^a.; VIVANCO CERVERA, V. (2004). «Non-native and native teachers in ESP: the use of simulation cases in the class». *BELLS, Barcelona English Language and Literature Studies* 12.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2001). «Nuevas tendencias en el uso de la L1». *ELIA, Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada* 2: 159-169.

MARTÍNEZ LIROLA, M. (2007). «El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo». *Porta Linguarum* 7: 31-43.

- McCARTHY, M. & O'DELL, F. (2002). *English vocabulary in use* (advanced). Cambridge, Cambridge University Press.
- McNEILL, A. (2005). «Non-Native speaker teachers and awareness of lexical difficulty in pedagogical texts». In Enric Llurda (eds.): *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*, new York, Springer, pp. 107-128.
- MEDGYES, P. (1983). «The schizophrenic teacher». *ELT Journal* 37: 2-6.
- MEDGYES, P. (1986). «Queries from a communicative teacher». *ELT Journal* 40: 107-112.
- MEDGYES, P. (1992). «Native or non-native: who's worth more?». *ELT Journal* 46: 340-349.
- MEDGYES, P. (1994). *The non-native teacher*. London, Macmillan Publishers.
- MEDGYES, P. (2001). «When the Teacher Is a Non-Native Speaker». In Celce-Murcia, M. (eds.): *Teaching English as a Foreign or Second Language*, Boston, Heinle & Heinle Publishers (3rd edition).
- MELDELSON, D.J. (1994). *Learning to listen. A strategy-based approach for the second-language learner*. San Diego, Dominic Press.
- MELDELSON, D.J. (2006). «Learning how to listen using learning strategies». In Usó Juan, Esther & Martínez Flor, A. (eds.): *Studies on Language Acquisition: Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*, Berlin, Walter de Gruyter.
- MENDELSON, D.J. (1998). «Teaching listening». *Annual Review of Applied Linguistics* 18: 81-101.
- MESKILL, C. (1996). «Listening Skills Development Through Multimedia». *Journal of Educational and Hypermedia* 5 (2): 179-201.
- MILLER, L. (2003). «Developing Listening Skills with Authentic Materials». *ESL Magazine* 6 (2).
- MINH HUE, N. (2010). «Encouraging reluctant ESL/EFL learners to speak in the classroom». *The Internet TESL Journal* 16 (3). Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Hue-ReluctantSpeakers.html> [Último acceso: 01/03/2013].
- MITCHEL, R.; MYLES, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London, Hodder Arnold. (1st edition: 1998).
- MONTERO FLETA, B. *et al.* (2003). «The reader and the writer in technical texts in English, Spanish and Catalan». *RESLA, Revista Española de Lingüística Aplicada* 16: 155-164.
- MORELL MOLL, T. (1999). «A Linguistic Needs Analysis for EFL at the University Level». *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 12: 117-125.
- MORLEY, J. (2001). «Aural Comprehension Instruction: Principles and Practices». In Celce-Murcia, M. (eds.): *Teaching English as a Foreign or Second Language*, Boston, Heinle & Heinle Publishers (3rd edition).

- NATION, I.S.P.; NEWTON, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. London, Routledge.
- NAYAR, P. B. (1994). «Whose English is it?». *TESL-EJ, The Electronic Journal for English as a Second Language* 1 (1). Disponible en: <http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej01/f.1.html> [Último acceso: 01/03/2013].
- NORAINI ALBAKRI, R. (2005). «Interaction is the key to second language learning». *Journal IPRA / Jilid 3: Bilangan 2*: 110-113.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- O'DWYER, S. (2006). «The English Teacher as Facilitator and Authority». *TESL-EJ, The Electronic Journal for English as a Second Language* 9 (4).
- OBLER, K. L.; GJERLOW, K. (1999). *Language and the Brain*. Cambridge, Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1993). «Research update on teaching L2 listening». *System* 21 (2): 205-211.
- OZTURK, U.; ATAY, D. (2010). «Challenges of being a non-native English teacher». *Educational Research* 1 (5): 135-139. Disponible en: <http://www.interestjournals.org/ER> [Último acceso: 01/03/2013].
- PAIKEDAY, T.M. (1985). *The Native Speaker is Dead!* Toronto, Paikeday Publishing.
- PARKINSON DE SAZ, Sara M. (1990). *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*. Madrid, Editorial Empeño 14.
- PASTOR CESTEROS, S. (2002). «El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas». *RESL, Revista Española de Lingüística Aplicada* 16: 251-271.
- PAVIČIĆ TABAČ, V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters.
- PAWLEY, A.; HODGETTS SYDER, F. (1983). «Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency». In Jack C. Richards & Richard W. Schmidt (eds.): *Language and Communication*, New York, Longman.
- PENA DÍAZ, C. (2004). «What do bilinguals think about their “code-switching?”». *RAEL, Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 3: 146-157. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1396245> [Último acceso: 01/03/2013].
- PETERSON, E.; COLTRANE, B. (2003). «Culture in Second Language Acquisition». *CAL Digest* (EDO-FL-03-09). Centre for Applied Linguistics. Disponible en: www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html [Último acceso: 01/03/2013].
- PHILLIPSON, R. (1992a). «ELT: the native speaker's burden?». *ELT Journal* 46 (1): 12-18.

- PHILLIPSON, R. (1992b). *Linguistic Imperialism*. Oxford, Oxford University Press.
- PHOTHONGSUNAN, S.; SUWANARAK, K. (2008). «Native and Non-native Dichotomy: Distinctive Stances of Thai Teachers of English». *ABAC Journal* 28 (2): 10-30.
- POPKEWITZ, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación*. Barcelona, Mondadori.
- QUECEDO LECANDA, R.; CASTAÑO GARRIDO, C. (2002). «Introducción a la metodología de investigación cualitativa». *Revista de Psicodidáctica* 14.
- RAINEY, I. (2000). «Action Research and the English as a Foreign Language Practitioner: time to take stock». *Educational Action Research* 8 (1): 65-91.
- RÁMILA DÍAZ, N. (2009). «A comparative study of native and non-native teachers' scaffolding techniques in SLA at an early age». *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense* 17, pp. 53-73.
- RENANDYA, Willy A.; FARREL, Thomas S.C. (2011). «'Teacher, the tape is too fast!' Extensive listening in ELT». *ELT Journal* 65 (1): 52-59.
- REVES, T.; MEDGYES, P. (1994). «The non-native English speaking ESL/EST teacher's self-image: An international survey». *System* 22 (3): 353-367.
- RICHARDS, J. C. (2001). «Beyond methods». In C. N. Candlin & N. Mercer (eds.): *English Language Teaching in its Social Context*, London and New York, Routledge.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. (2001). *Approaches and Methods in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press. (2nd edition).
- RICHARDS, J.C. (1983). «Listening comprehension: approach, design, procedure». *TESOL Quarterly* 17 (2): 219-241.
- RIVERS, W. M. (1981). *Teaching foreign language skills*. Chicago, University of Chicago Press (2nd edition).
- ROBINS, R.H. (1997). *A short history of Linguistics*. London, Longman (4th edition).
- ROJAS, A. et al. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid, Síntesis.
- ROMAINE, S. (1996). «Bilingualism». In William C. Ritchie & Tej K. Bhatia (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press.
- ROST, M. (1994). *Introducing listening*. London, Penguin English.
- ROST, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, Pearson Education.
- ROST, M. (2006). «Areas of research that influence L2 listening instruction». En Usó Juan, E. & Martínez Flor, A. (eds.): *Current trends in the development and teaching of the four language skills*, Berlin, Walter de Greyter.
- RUÍZ MADRID, M^a N. (2006). «The ICT applied linguistics: an integrative perspective for the L2 language learning process». *RAEL, Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 5: 173-198.

- SADAT MOUSAVI, E. (2007). «Exploring 'Teacher Stress' in non-native and native teachers of EFL». *ELTED, English Language Teacher Education and Development* 10: 33-41.
- SADEGHI, Z. (2010). «The importance of collocation in vocabulary teaching and learning». *Translation Journal* 14 (2).
- SALMANI NODOUSHAN, M. (2009). «Improving learning and teaching through action reserach». *Modern Journal of Applied Linguistics* 1 (4): 211-222.
- SAVIGNON, S.J. (1991). «Communicative Language Teaching: State of the Art». *TESOL Quarterly* 25 (2): 261-277.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SEGALOWITZ, N. (2003). «Automaticity and Second Languages». In Catherine J. Doughty & Michael H. Long (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*, Australia, Blackwell Publishing Ltd.
- SEGLER, T.; PAIN, H.; SORACE, A. (2002). «Second language vocabulary acquisition and learning strategies in ICALL environments». *Computer Assisted Language Learning*: 409-422.
- SELINKER, L. (1972). «Interlanguage». *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10: (3): 219-231.
- SHEOREY, E. (1986). «Error perceptions of native-speaking and non-native-speaking teachers of ESL». *ELT Journal* 40: 306-312.
- SILVA ROS, M^a T. (2006). «La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: El uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico». Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- SORACE, A. (2003). «Near-nativeness». In Catherine J. Doughty & Michael H. Long (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*, Australia, Blackwell Publishing Ltd.
- STEINBERG *et al.* (2001). *Psycholinguistics: Language, Mind, and World*. London, Longman.
- SUÁREZ, J. (2000). «Native and Non-native: not only a question of terminology». *Humanising Language Teaching Magazine* 6.
- SURESH CANAGARAJAH, A. (1999). «Interrogating the “Native Speaker Fallacy”: Non-linguistic Roots, Non-pedagogical Results». In Braine, G. (eds.): *Non-native Educators in English Language Teaching*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SWAN, M. (1985a). «A critical look at the Communicative Approach (1)». *ELT Journal* 39 (1): 2-12.
- SWAN, M. (1985b). «A critical look at the Communicative Approach (2)». *ELT Journal* 39 (1): 76-87.

- TAGUCHI, E.; J. GORSUCH, G.; SASAMOTO, E. (2006). «Developing second and foreign language reading fluency and its effect on comprehension: a missing link». *The Reading Matrix* 6 (2).
- TAJINO, A.; TAJINO, Y. (2000). «Native and non-native: what can they offer?». *ELT Journal* 54 (1): 3-11.
- TERREL, T.D. (1977). «A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning». *Modern Language Journal* 61 (7): 325-336.
- TERREL, T.D. (1982). «A Natural Approach to Teaching: An Update». *Modern Language Journal* 66 (2): 121-132.
- THOMPSON, G. (1996). «Some misconceptions about communicative language teaching». *ELT Journal* 50 (1): 9-15.
- THOMPSON, I. (1995). «Assessment of second/foreign language listening comprehension». In Mendelsohn, D.J. & Rubin, J. (eds.): *A Guide for the Teaching of Second Language Teaching*, San Diego, Dominie Press.
- TRAGANT, E.; MUÑOZ, C. (2004). «Second language acquisition and language teaching». *International Journal of English Studies* 4: 197-219.
- TUCKER, M. (2003). «First and Second Language Acquisition». *Biology* 103, Serendip.
- TYLER, M. (2001). «Resource Consumption as a Function of Topic Knowledge in Nonnative and Native Comprehension». *Language Learning* 51 (2): 257-280.
- UNDERWOOD, M. (1989). *Teaching listening*. Harlow (Essex): Longman.
- UR, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge, Cambridge University Press.
- USÓ JUAN, E.; MARTÍNEZ FLOR, A. (2006). *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin, Walter de Greyter.
- VALERO GARCÉS, C. (1996). «L1 y L2 en el aula de idiomas: la lengua materna como complemento metodológico en la enseñanza de segundas lenguas». *BABEL A.F.I.A.L.* 3-4-5: 187-197.
- VANDERGRIFT, L. (1999). «Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies». *ELT Journal* 53 (3): 168-176.
- VANDERGRIFT, L. (2007). «Recent developments in second and foreign language listening comprehension research». *Language Teaching* 40: 191-210.
- WEI, D. (2004). «Rethinking the English pedagogy at Hope College in Taiwan». *AARE Conference in Melbourne, Australia*. Disponible en: www.aare.edu.au/o4pap/wei0406.pdf [Último acceso: 01/03/2013].
- WHITE, L (2000). «Universal grammar in second language acquisition: the nature of interlanguage representation». In A. Juffs *et al* (eds.): *Proceedings of GASLA IV*. University of Pittsburgh. Working Papers on Linguistics IV, pp. 3-14.

WILCOX PETERSON, P. (2001). «Skills and Strategies for Proficient Listening». In Celce-Murcia, M. (eds.): *Teaching English as a Foreign or Second Language*, Boston, Heinle & Heinle Publishers (3rd edition).

WILLIS, D. (1990). *The lexical syllabus. A new approach to language teaching*. London, HarperCollins Publishers.

WILSON, J.J. (2008). *How to teach listening*. London, Longman.

WIPF, J.A. (1984). «Strategies for Teaching Language Listening Comprehension». *Foreign Language Annals* 17 (4): 345-348.

YAN, JACKIE XIU *et al.* (2010). «Learner Factors, Self-perceived Language Ability and Interpreting Learning». *The Interpreter and Translator Trainer*, 4 (2): 173-196.

YANAGAWA, Z. & GREEN, A. (2008). «To show or not to show: The effects of item stems and answer options on performance on a multiple-choice listening comprehension test». *System* 26: 107-122.

ZIGLARI, L. (2008). «Affordance and Second Language Acquisition». *European Journal of Scientific Research* 23 (3): 373-379.

Recursos electrónicos

EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) <http://www.eees.es/> [Último acceso: 01/03/2013].

GRELT (Grup de Recerca en l'Ensenyament de Llengües Estrangeres per a Traductors) http://www.fti.uab.es/departament/grups/grelt/index_es.htm [Último acceso: 01/03/2013].

UNESCO: Clasificación de los campos de Ciencia y Tecnología y Nomenclatura Internacional de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.8ce192e94ba842bea3bc811001432ea0/?vgnextoid=363ac9487fb02210VgnVCM1000001d04140aRCRD&vgnnextchannel=28fb282978ea0210VgnVCM1000001034e20aRCRD> [Último acceso: 01/03/2013].

Universidades

- Universidad Alfonso X El Sabio (UAX) <http://www.uax.es/>
- Universidad Antonio de Nebrija (NEBRIJA) <http://www.nebrija.com/>
- Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) <http://www.uab.es/>
- Universidad Autónoma de Madrid (UAM) <http://www.uam.es/ss/Satellite/es/home/>
- Universidad Complutense de Madrid (UCM) <http://www.ucm.es/>
- Universidad de Alicante (UA) <http://www.ua.es/>
- Universidad de Córdoba (UCO) <http://www.uco.es/>
- Universidad de Granada (UGR) <http://www.ugr.es/>
- Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) <http://www.ulpgc.es/>
- Universidad de Málaga (UMA) <http://www.uma.es/>
- Universidad de Murcia (UM) <http://www.um.es/>
- Universidad de Salamanca (USAL) <http://www.usal.es/webusal/>
- Universidad de Valladolid (UVa) <http://www.uva.es/portal/paginas/portada>
- Universidad de Vic (UVIC) <http://www.uvic.es/>
- Universidad de Vigo (UVICO) <https://www.uvigo.es/>
- Universidad del País Vasco (UPV-EHU) <http://www.ehu.es/p200-home/es/>
- Universidad Europea de Madrid (UEM) <http://www.uem.es/>
- Universitat Jaume I de Castellón (UJI) <http://www.uji.es/>
- Universidad Pablo de Olavide (UPO) <http://www.upo.es/portal/impe/web/portada>
- Universidad Pompeu Fabra (UPF) <http://www.upf.edu/>
- Universidad Pontificia Comillas (UPCO) <http://www.upcomillas.es/>
- Universitat de València – Estudi General (UV) <http://www.uv.es/>

ANEXOS

ANEXO I
PLANES DE ESTUDIO DEL GRADO
UNIVERSIDAD ALFONSO X EL SABIO

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Alemán/Francés	FB	Anual	6,00
Civilización e Historia Hispánicas	FB	Anual	6,00
Comunicación	FB	Anual	6,00
Informática de usuario	FB	Anual	6,00
Inglés	FB	Anual	6,00
Introducción a la Economía	FB	Anual	6,00
Lengua	FB	Anual	6,00
Lengua B: Inglés para traductores	OB	Anual	6,00
Lengua C: Alemán/Francés para traductores	OB	Anual	6,00
Optativas	OP		6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Civilización e Historia de los Países de Lengua Francesa/Alemana	FB	Anual	6,00
Civilización e Historia de los Países de Lengua Inglesa	FB	Anual	6,00
Introducción a la Interpretación, técnicas y modalidades	OB	Anual	4,00
Introducción al Derecho	FB	Anual	6,00
Lengua C: Alemán/Francés para traductores	OB	Anual	6,00
Técnicas de Traducción C-A	OB	Anual	4,00
Traducción General A-BI	OB	Anual	4,00
Traducción General A-BI	OB	Anual	4,00
Redacción General	OB	Cuatrimstral	3,00
Teoría y Práctica de la Traducción	OB	Cuatrimstral	4,00
Lingüística Aplicada a la Traducción	OB	Cuatrimstral	4,00
Técnicas de interpretación de enlace B-A/A-B	OB	Cuatrimstral	3,00
Optativas	OP		6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Interpretación consecutiva B-A	OB	Anual	6,00
Interpretación consecutiva C-A	OB	Anual	6,00
Terminología	OB	Anual	6,00
Traducción General C-A-C	OB	Anual	7,00
Informática Aplicada a la Traducción	OB	Cuatrimstral	4,00
Revisión y Corrección de Traducciones B/C-A	OB	Cuatrimstral	3,00
Traducción turística, comercial y administrativa A-B	OB	Cuatrimstral	3,00
Traducción turística, comercial y administrativa B-A	OB	Cuatrimstral	4,00

Gestión de proyectos empresariales de traducción	OB	Cuatrimestral	3,00
Traducción literaria, periodística y audiovisual A-B	OB	Cuatrimestral	3,00
Traducción literaria, periodística y audiovisual B-A	OB	Cuatrimestral	4,00
Traducción y Nuevas Tecnologías	OB	Cuatrimestral	5,00
Optativas	OP		6,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Interpretación simultánea B-A	OB	Anual	6,00
Prácticas Externas	OB	Anual	8,00
Trabajo de Fin de Grado	OB	Anual	6,00
Traducción Profesional C-A (audiovisual, biosanitaria, científico-técnica)	OB	Anual	6,00
Edición Profesional	OB	Cuatrimestral	4,00
Traducción científico-técnica A-B	OB	Cuatrimestral	3,00
Traducción jurídica, económica y jurada B-A	OB	Cuatrimestral	4,00
Creación de empresas de traducción	OB	Cuatrimestral	4,00
Traducción científico-técnica y localización B-A	OB	Cuatrimestral	4,00
Traducción jurídica, económica y jurada A-B	OB	Cuatrimestral	3,00
Optativas	OP		12,00

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua Catalana para Traductores e Intérpretes o Idioma Catalán 1	FB	Anual	9,00
Lengua Castellana para Traductores e Intérpretes o Idioma Castellano 1	FB	Anual	9,00
Idioma B para a Traductores e Intérpretes 1	FB	Cuatrimestral	6,00
Idioma C para Traductores e Intérpretes 1	FB	Cuatrimestral	9,00
Introducción a las Tecnologías de la Traducción y la Interpretación	FB	Anual	6,00
Idioma B para a Traductores e Intérpretes 2	FB	Anual	6,00
Idioma C para a Traductores e Intérpretes 2	FB	Anual	9,00
Iniciación a la Traducción B-A	FB	Anual	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua Catalana o Castellana para Traductores e Intérpretes o Idioma Castellano 2	OB	Cuatrimestral	6,00
Idioma B para a Traductores e Intérpretes 3	OB	Cuatrimestral	6,00
Idioma y Traducción C 1	OB	Cuatrimestral	9,00
Traducción B-A 1	OB	Cuatrimestral	6,00
Historia de la Traducción y de la Interpretación	OB	Cuatrimestral	3,00
Traducción A-A o Idioma Catalán 2	OB	Cuatrimestral	6,00
Idioma B para Traductores i Intérpretes 4	OB	Cuatrimestral	6,00
Idioma y Traducción C 2	OB	Cuatrimestral	9,00
Traducción B-A 2	OB	Cuatrimestral	6,00
Documentación Aplicada a la Traducción y a la Interpretación	OB	Cuatrimestral	3,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Fundamentos para la Mediación Cultural en Traducción e Interpretación B	OB	Cuatrimestral	6,00
Idioma y Traducción C 3	OB	Cuatrimestral	9,00
Traducción B-A 3	OB	Cuatrimestral	6,00
Teoría de la Traducción y de la Interpretación	OB	Cuatrimestral	6,00
Tecnologías de la Traducción y la Interpretación	OB	Cuatrimestral	3,00
Traducción Inversa	OB	Cuatrimestral	3,00
Idioma y Traducción C 4	OB	Cuatrimestral	9,00
Iniciación a la Interpretación	OB	Cuatrimestral	6,00
Iniciación a la Traducción Especializada B-A	OB	Cuatrimestral	5,00
Terminología Aplicada a la Traducción y la Interpretación	OB	Cuatrimestral	4,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Trabajo de Fin de Grado (incluye 1 crédito de	OB		7,00

Metodología del Trabajo Académico)			
Idioma y Traducción C 5	OP	Anual	5,00
Idioma y Traducción C 6	OP	Anual	6,00
Fundamentos de la Mediación Cultural en Traducción e Interpretación C	OP	Anual	6,00
Itinerario en Traducción Especializada			
Traducción Técnica y Científica B-A	OP		6,00
Traducción Jurídica y Financiera A-A y B-A	OP		6,00
Traducción Inversa Especializada	OP		6,00
Traducción Audiovisual y Localización A-A e Inglés-A	OP		6,00
Tradumática	OP		6,00
Lengua de Especialidad (A) para Traductores e Intérpretes	OP		3,00
Lengua de Especialidad (B) para Traductores e Intérpretes	OP		3,00
Itinerario en Traducción Editorial			
Traducción Literaria B-A	OP		6,00
Traducción de textos editoriales no literarios B-A	OP		6,00
Edición y Revisión de Textos (A)	OP		6,00
Literatura (A) para Traductores	OP		6,00
Literatura Extranjera para Traductores	OP		6,00
Lingüística Aplicada a la Traducción	OP		6,00
Itinerario en Traducción Social e Institucional			
Traducción Jurídica y Financiera A-A y B-A	OP		6,00
Mediación Social para Traductores e Intérpretes	OP		3,00
Introducción a las Institucionales Nacionales e Internacionales para Traductores e Intérpretes	OP		3,00
Idioma D para Traductores e Intérpretes 1	OP		9,00
Idioma D para Traductores e Intérpretes 2	OP		9,00
Expresión Oral para Intérpretes A	OP		3,00
Expresión Oral para Intérpretes B	OP		3,00
Itinerario en Interpretación			
Técnicas de Preparación a la Interpretación Consecutiva B-A	OP		6,00
Técnicas de Preparación a la Interpretación Bilateral B-A-B	OP		6,00
Prácticas de Interpretación Bilateral B-A-B	OP		6,00
Expresión Oral A para Intérpretes	OP		3,00
Expresión Oral B para Intérpretes	OP		3,00
Mediación Social para Traductores e Intérpretes	OP		3,00
Introducción a las Institucionales Nacionales e Internacionales para Traductores e Intérpretes	OP		3,00
Traducción Inversa Especializada	OP		6,00

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua Española 1	FB	Semestral	6,00
Lingüística Aplicada a la Traducción	FB	Semestral	6,00
Identidades Culturales Europeas	FB	Semestral	6,00
Lengua Española 2	FB	Semestral	6,00
Literaturas Europeas	FB	Semestral	6,00
Documentación Aplicada a la Traducción	OB	Semestral	6,00
Lengua y Civilización B1	FB	Semestral	6,00
Lengua y Civilización C1	OB	Semestral	6,00
Lengua y Civilización B2	FB	Semestral	6,00
Lengua y Civilización C2	OB	Semestral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua Española 3	FB	Semestral	6,00
Comunicación Intercultural	FB	Semestral	6,00
Lingüística Aplicada a la Traducción 2	FB	Semestral	6,00
Lengua y Civilización B3	OB	Semestral	6,00
Lengua y Civilización C3	OB	Semestral	6,00
Lengua y Civilización B4	OB	Semestral	6,00
Lengua y Civilización C4	OB	Semestral	6,00
Traducción General Lengua B2	OB	Semestral	6,00
Traducción General Lengua C1	OB	Semestral	6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Informática Aplicada a la Traducción	OB	Semestral	6,00
Terminología Aplicada a la Traducción	OB	Semestral	6,00
Introducción a la Interpretación	OB	Semestral	6,00
Traductología	OB	Semestral	6,00
Traducción Científico-Técnica Lengua B	OB	Semestral	6,00
Traducción General Lengua C2	OB	Semestral	6,00
Lengua D1 *Refuerzo en Lengua B *Refuerzo en Lengua C ¹	OB	Semestral	6,00
Traducción Jurídica Lengua B	OB	Semestral	6,00
Traducción Económica Lengua B	OB	Semestral	6,00
Lengua D2 *Refuerzo en Lengua B *Refuerzo en Lengua C ²	OB	Semestral	6,00
Traducción Jurídica Lengua B	OB	Semestral	6,00
Traducción Económica Lengua B	OB	Semestral	6,00

¹ Las asignaturas de Refuerzo en Lengua B o Refuerzo en Lengua C se cursarán en lugar de Lengua D1 en caso de no haber alcanzado un nivel de competencia adecuado en Lengua B o C.

² Las asignaturas de Refuerzo en la Lengua B o Refuerzo en la Lengua C se cursarán en lugar de Lengua D2 en caso de no haber alcanzado un nivel de competencia adecuado en Lengua B o C.

Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Trabajo de Fin de Grado	OP	Anual	6,00
Itinerario en Gestión de Proyectos de Traducción y Tecnologías de la Información			
Edición Profesional	OP	Semestral	6,00
Gestión de Proyectos	OP	Semestral	6,00
Informática Avanzada para Traductores	OP	Semestral	6,00
Localización de Software para Traductores	OP	Semestral	6,00
Revisión y Edición de Textos Traducidos	OP	Semestral	6,00
Traducción Automática y Asistida	OP	Semestral	3,00
Itinerario en Traducción Especializada			
Literatura Comparada y Traducción	OP	Semestral	6,00
Revisión e Edición de Textos Traducidos	OP	Semestral	6,00
Traducción Económica y Financiera (Francés)	OP	Semestral	6,00
Traducción Económica y Financiera (Inglés)	OP	Semestral	6,00
Traducción Especializada C (Inglés)	OP	Semestral	6,00
Traducción Especializada C (Francés)	OP	Semestral	6,00
Traducción Especializada C (Alemán)	OP	Semestral	6,00
Traducción Especializada C (Árabe)	OP	Semestral	6,00
Traducción Humanístico-Literaria (Francés)	OP	Semestral	6,00
Traducción Humanístico-Literaria (Inglés)	OP	Semestral	6,00
Traducción Humanístico-Literaria (Árabe)	OP	Semestral	6,00
Traducción Jurídica y Judicial (Francés)	OP	Semestral	6,00
Traducción Jurídica y Judicial (Inglés)	OP	Semestral	6,00
Itinerario en Interpretación de Conferencias			
Interpretación Consecutiva 1 (Inglés)	OP	Semestral	6,00
Interpretación Consecutiva 1 (Francés)	OP	Semestral	6,00
Interpretación Consecutiva 2 (Inglés)	OP	Semestral	6,00
Interpretación Consecutiva 2 (Francés)	OP	Semestral	6,00
Interpretación Consecutiva (Alemán)	OP	Semestral	6,00
Interpretación Consecutiva (Árabe)	OP	Semestral	6,00
Interpretación de Conferencias 1 (Inglés)	OP	Semestral	6,00
Interpretación de Conferencias 1 (Francés)	OP	Semestral	6,00
Interpretación de Conferencias 2 (Inglés)	OP	Semestral	6,00
Interpretación de Conferencias 2 (Francés)	OP	Semestral	6,00
Interpretación Simultánea 1 (Inglés)	OP	Semestral	6,00
Interpretación Simultánea 1 (Francés)	OP	Semestral	6,00
Interpretación Simultánea 2 (Inglés)	OP	Semestral	6,00
Interpretación Simultánea 2 (Francés)	OP	Semestral	6,00
Interpretación Simultánea (Alemán)	OP	Semestral	6,00
Interpretación Simultánea (Árabe)	OP	Semestral	6,00
Asignaturas válidas para todos los itinerarios			
Curso Monográfico de Traducción 1	OP	Semestral	6,00
Curso Monográfico de Traducción 2	OP	Semestral	6,00
Historia de la Traducción y la Interpretación	OP	Semestral	6,00
Traducción y Variantes del Español	OP	Semestral	6,00
Lengua D3 (Alemán)	OP	Semestral	6,00
Lengua D3 (Árabe)	OP	Semestral	6,00
Lengua D3 (Chino)	OP	Semestral	6,00

Lengua D3 (Francés)	OP	Semestral	6,00
Lengua D3 (Inglés)	OP	Semestral	6,00
Lengua D3 (Japonés)	OP	Semestral	6,00
Lengua D3 (Turco)	OP	Semestral	6,00
Lengua D3 (Persa)	OP	Semestral	6,00
Lengua D3 (Italiano)	OP	Semestral	6,00
Lengua D3 (Portugués)	OP	Semestral	6,00
Lengua D3 (Finés)	OP	Semestral	6,00
Lengua D3 (Griego Moderno)	OP	Semestral	6,00

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua A: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Expresión Oral	FB	Semestral	6,00
Lengua A: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Expresión Escrita. Ortotipografía	FB	Semestral	6,00
Lengua B1: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Comprensión y la Expresión Oral	FB	Semestral	6,00
Lengua B2: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Comprensión y la Expresión Oral	FB	Semestral	6,00
Lengua B1: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Comprensión y la Expresión Escrita	FB	Semestral	6,00
Lengua B2: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Comprensión y la Expresión Escrita	FB	Semestral	6,00
Lengua B1: Civilización y Cultura a través de los Textos	FB	Semestral	6,00
Lengua B2: Civilización y Cultura a través de los Textos	FB	Semestral	6,00
Tecnologías Aplicadas a la Traducción y la Interpretación I	FB	Semestral	6,00
Lengua A: Civilización y Cultura a través de los Textos	OB	Semestral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Tecnologías Aplicadas a la Traducción y la Interpretación II	OB	Semestral	6,00
Documentación para Traductores e Intérpretes	OB	Semestral	6,00
Teorías de la Traducción: Aplicaciones Prácticas	OB	Semestral	6,00
Introducción a la Interpretación	OB	Semestral	6,00
Introducción a la Traducción B1-A	OB	Semestral	6,00
Introducción a la Traducción B2-A	OB	Semestral	6,00
Lengua A: Expresión y Comunicación Oral	OB	Semestral	6,00
Lengua A: Redacción y Composición de Textos	OB	Semestral	6,00
Prácticas de Traducción Virtual B1-A	OB	Semestral	6,00
Prácticas de Traducción Virtual B2-A	OB	Semestral	6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Tecnologías de Traducción Asistida por Ordenador	OB	Semestral	6,00
Terminología para Traductores e Intérpretes	OB	Semestral	6,00

Itinerario en Traducción			
Revisión y Corrección de Traducciones B1-A	OB	Semestral	6,00
Revisión y Corrección de Traducciones B2-A	OB	Semestral	6,00
Traducción Profesional B1-A I	OB	Semestral	6,00
Traducción Profesional B2-A I	OB	Semestral	6,00
Traducción Argumentada A-B1	OB	Semestral	6,00
Tres optativas	OP	Semestral	18,00
Itinerario en Interpretación			
Interpretación Consecutiva y Bilateral B1-A en los Ámbitos Social e Institucional	OB	Semestral	6,00
Interpretación Consecutiva y Bilateral B2-A en los Ámbitos Social e Institucional	OB	Semestral	6,00
Interpretación Consecutiva B1-A	OB	Semestral	6,00
Interpretación Consecutiva B2-A	OB	Semestral	6,00
Interpretación Bilateral B1-A-B1	OB	Semestral	6,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Traducción, Interpretación y Profesión. Gestión de Proyectos	OB	Semestral	6,00
Tres optativas	OP	Semestral	18,00
Trabajo de Fin de Grado	OB	Anual	6,00
Itinerario en Traducción			
Traducción Editorial y en los Medios de Comunicación B1-A	OB	Semestral	6,00
Traducción Editorial y en los Medios de Comunicación B2-A	OB	Semestral	6,00
Traducción Profesional B1-A II	OB	Semestral	6,00
Traducción Profesional B2-A II	OB	Semestral	6,00
Traducción Argumentada A-B2	OB	Semestral	6,00
Itinerario en Interpretación			
Interpretación Simultánea y Traducción a la Vista B1-A en los Ámbitos Social e Institucional	OB	Semestral	6,00
Interpretación Simultánea y Traducción a la Vista B2-A en los Ámbitos Social e Institucional	OB	Semestral	6,00
Interpretación Simultánea B1-A	OB	Semestral	6,00
Interpretación Simultánea B2-A	OB	Semestral	6,00
Interpretación Bilateral B2-A-B2	OB	Semestral	6,00

Optativas de Tercer Curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Itinerario en Traducción			
Interpretación para Traductores B1-A	OP	Semestral	6,00
Interpretación para Traductores B2-A	OP	Semestral	6,00
Itinerario en Interpretación			
Técnicas de Traducción para Intérpretes B1-A	OP	Semestral	6,00
Técnicas de Traducción para Intérpretes B2-A	OP	Semestral	6,00

Formación en Traducción Especializada			
Traducción Jurídica, Administrativa y Comercial B1-A	OP	Semestral	6,00
Traducción Jurídica, Administrativa y Comercial B2-A	OP	Semestral	6,00
Formación en Traducción Audiovisual y Mediación Lingüística			
Mediación Lingüística para la Accesibilidad	OP	Semestral	6,00
Técnicas para la Traducción Audiovisual	OP	Semestral	6,00

Optativas de Cuarto Curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Textos Literarios en Lengua B1 y su Estudio para la Traducción	OP	Semestral	6,00
Textos Literarios en Lengua B2 y su Estudio para la Traducción	OP	Semestral	6,00
Traducción e Interpretación en Organismos Internacionales	OP	Semestral	6,00
Localización de Software y Páginas Web	OP	Semestral	6,00
Prácticas tuteladas	OP	Semestral	6,00
Formación en Traducción Especializada			
Traducción Científico-Técnica B1-A	OP	Semestral	6,00
Traducción Científico-Técnica B2-A	OP	Semestral	6,00
Formación en Traducción Audiovisual y Mediación Lingüística			
Traducción Audiovisual B1-A	OP	Semestral	6,00
Traducción Audiovisual B2-A	OP	Semestral	6,00

UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lingüística Aplicada a la Traducción	FB	Semestral	6,00
Terminología y Documentación Aplicadas a la Traducción	FB	Semestral	6,00
Lengua A I	FB	Semestral	6,00
Lengua A II	FB	Semestral	6,00
Lengua B I	FB	Semestral	6,00
Lengua B II	FB	Semestral	6,00
Lengua C I	OB	Semestral	6,00
Lengua C II	OB	Semestral	6,00
Traducción General Directa B-A I	OB	Semestral	6,00
Traducción General Directa B-A II	OB	Semestral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua A	FB	Semestral	6,00
Lengua B III	FB	Semestral	6,00
Teoría e Historia de la Traducción	FB	Semestral	6,00
Tecnologías de la Traducción	FB	Semestral	6,00
Lengua C III	OB	Semestral	6,00
Lengua C IV	OB	Semestral	6,00
Lengua D I	OB	Semestral	6,00
Lengua D II	OB	Semestral	6,00
Traducción Inversa A-B	OB	Semestral	6,00
Lengua A	OB	Semestral	6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Contrastes Lingüísticos y Culturales de la Lengua B	OB	Semestral	6,00
Traducción Técnico-Científica B-A/A-B	OB	Semestral	6,00
Lengua C V	OB	Semestral	6,00
Terminología Bilingüe B	OB	Semestral	6,00
Optativa de primer cuatrimestre *Lengua D *Prácticas Externas	OP	Semestral	6,00
Traducción Jurídica-Administrativa I B-A/A-B	OB	Semestral	6,00
Interpretación I B-A/A-B	OP	Semestral	6,00
Traducción Literaria B-A/A-B	OB	Semestral	6,00
Traducción General Directa C-A I	OB	Semestral	6,00
Optativa de segundo cuatrimestre *Asignatura optativa de itinerario *Prácticas Externas	OP	Semestral	6,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Traducción Jurídico-Administrativa II B-A/A-B	OB	Semestral	6,00

Interpretación II B-A/A-B	OB	Semestral	6,00
Traducción General Directa C-A II	OB	Semestral	6,00
Traducción Económica, Comercial y Financiera I B-A/A-B	OB	Semestral	6,00
Optativa de primer cuatrimestre *Asignatura optativa de itinerario *Prácticas Externas	OP	Semestral	6,00
Traducción Económica, Comercial y Financiera II B-A/A-B	OB	Semestral	6,00
Traducción General Inversa A-C	OB	Semestral	6,00
Interpretación Lengua III	OB	Semestral	6,00
Trabajo Fin de Grado	OB	Semestral	6,00
Optativa de segundo cuatrimestre *Asignatura optativa de itinerario *Prácticas Externas	OP	Semestral	6,00
Itinerario en Lengua D			
Lengua D III: Chino, Rumano, Ruso, Árabe, Griego Moderno, Polaco e Italiano	OP	Semestral	6,00
Lengua y Traducción D I	OP	Semestral	6,00
Lengua y Traducción D II	OP	Semestral	6,00
Lengua y Traducción D III	OP	Semestral	6,00
Itinerario en Traducción Especializada según Lengua B (Inglés, Francés, Alemán)			
Lengua D III: Chino, Rumano, Ruso, Árabe, Griego Moderno, Polaco e Italiano	OP	Semestral	6,00
Traducción Audiovisual B-A/A-B	OP	Semestral	6,00
Traducción Literaria Avanzada B-A/A-B	OP	Semestral	6,00
Traducción Jurídico-Administrativa B-A/A-B	OP	Semestral	6,00
Itinerario en Traducción Español-Catalán/Catalán-Español			
Lengua D III: Chino, Rumano, Ruso, Árabe, Griego Moderno, Polaco e Italiano	OP	Semestral	6,00
Traducción de Textos Especializados Español-Catalán	OP	Semestral	6,00
Traducción Literaria Catalán-Español	OP	Semestral	6,00
Traducción Literaria Español-Catalán	OP	Semestral	6,00

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua Española I	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B I (Inglés/Francés)	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C I (Inglés/Francés/Alemán/Árabe/Italiano)	FB	Cuatrimestral	6,00
Lingüística	FB	Cuatrimestral	6,00
Herramientas Informáticas Profesionales	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua Española II	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B II (Inglés/Francés)	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C II (Inglés/Francés/Alemán/Árabe/Italiano)	FB	Cuatrimestral	6,00
Fundamentos Teóricos de la Traducción y la Interpretación	OB	Cuatrimestral	6,00
Documentación	OB	Cuatrimestral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua B III (Inglés/Francés)	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C III (Inglés/Francés/Alemán/Árabe/Italiano)	FB	Cuatrimestral	6,00
Culturas y Civilizaciones Panhispánicas	OB	Cuatrimestral	6,00
Herramientas Profesionales para la Traducción	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción General de la Lengua B (Inglés/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B IV (Inglés/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C IV (Inglés/Francés/Alemán/Árabe/Italiano)	OB	Cuatrimestral	6,00
Terminología	OB	Cuatrimestral	6,00
Informática Aplicada a la Traducción	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción General de la Lengua C (Inglés/Francés/Alemán/Árabe/Italiano)	OB	Cuatrimestral	6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Cultura y Civilización de la Lengua B (Inglés/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Técnicas de Interpretación de la Lengua B I (Inglés/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Científica y Técnica de la Lengua B I (Inglés/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Periodística de la Lengua C (Inglés/Francés/Alemán/Árabe/Italiano)	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción intercultural	OB	Cuatrimestral	6,00
Cultura y Civilización de la Lengua C (Inglés/Francés/Alemán/Árabe/Italiano)	OB	Cuatrimestral	6,00
Técnicas de Interpretación de la Lengua B II (Inglés/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00

Traducción Científica y Técnica de la Lengua C (Inglés/Francés/Alemán/Árabe/Italiano)	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Jurídica y Económica de la Lengua C (Inglés/Francés/Alemán/Árabe/Italiano)	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Literaria de la Lengua C (Inglés/Francés/Alemán/Árabe/Italiano)	OB	Cuatrimestral	6,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Técnicas de la Interpretación Jurídica y Económica de la Lengua B (Inglés/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Prácticas en Empresas	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Literaria Lengua B (Inglés/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Cinematográfica y Subtitulado Lengua B (Inglés/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Optativa de primer cuatrimestre	OP	Cuatrimestral	6,00
Memorias de Traducción	OB	Cuatrimestral	6,00
Trabajo Fin de Grado	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción de Textos Agroalimentarios Lengua B (Inglés/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción de Textos Jurídicos y Económicos Lengua B (Inglés/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Optativa de segundo cuatrimestre	OP	Cuatrimestral	6,00
Optativas			
Traducción de Textos Biosanitarios Lengua B (Inglés/Francés)	OP	Cuatrimestral	6,00
Traducción Editorial	OP	Cuatrimestral	6,00
Traducción Multimedia Lengua B (Inglés/Francés)	OP	Cuatrimestral	6,00
Traducción de Textos Publicitarios, Turísticos y Comerciales Lengua B (Inglés/Francés)	OP	Cuatrimestral	6,00

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua A1	FB	Cuatrimstral	6,00
Lengua B1 ³	FB	Cuatrimstral	12,00
Lengua C1 ⁴	FB	Cuatrimstral	12,00
Lengua A2	FB	Cuatrimstral	6,00
Lengua B2	FB	Cuatrimstral	6,00
Lengua C2	FB	Cuatrimstral	6,00
Cultura A	OB	Cuatrimstral	6,00
Documentación	OB	Cuatrimstral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua A3	OB	Cuatrimstral	6,00
Lengua B3	OB	Cuatrimstral	6,00
Lengua C3	OB	Cuatrimstral	6,00
Lingüística	FB	Cuatrimstral	6,00
Informática	FB	Cuatrimstral	6,00
Lengua B4	OB	Cuatrimstral	6,00
Lengua C4	OB	Cuatrimstral	6,00
Cultura B	OB	Cuatrimstral	6,00
Cultura C	OB	Cuatrimstral	6,00
Traducción B1	OB	Cuatrimstral	6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua C5	OB	Cuatrimstral	6,00
Traducción B2	OB	Cuatrimstral	6,00
Terminología	OB	Cuatrimstral	6,00
Traductología	OB	Cuatrimstral	6,00
Optativa de primer cuatrimestre	OP	Cuatrimstral	6,00
Lengua C6	OB	Cuatrimstral	6,00
Traducción B3	OB	Cuatrimstral	6,00
Traducción C1	OB	Cuatrimstral	6,00
Interpretación I	OB	Cuatrimstral	6,00
Optativa de segunda cuatrimestre	OB	Cuatrimstral	6,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Interpretación II	OB	Cuatrimstral	6,00
Traducción B4	OB	Cuatrimstral	6,00
Traducción C2	OB	Cuatrimstral	6,00
Gestión Profesional	OB	Cuatrimstral	6,00
Optativa de primer cuatrimestre	OP	Cuatrimstral	6,00
Trabajo Grado	OB	Cuatrimstral	6,00
Traducción B5	OB	Cuatrimstral	6,00
Traducción C3	OB	Cuatrimstral	6,00

³ Oferta: Árabe, Alemán, Francés e Inglés⁴ Árabe, Alemán, Chino, Griego, Inglés, Italiano, Portugués y Ruso

Optativa de segundo cuatrimestre	OP	Cuatrimestral	6,00
Optativa de segundo cuatrimestre	OP	Cuatrimestral	6,00
Optativas			
Edición y Maquetación para la Traducción	OP	Cuatrimestral	6,00
Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos B/C	OP	Cuatrimestral	6,00
Introducción a la Interpretación en el Comercio y el Turismo B/C	OP	Cuatrimestral	6,00
Traducción en Ciencia y Tecnología B-A/A-B/C-A/A-C	OP	Cuatrimestral	6,00
Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas B-A/A-B/C-A/A-C	OP	Cuatrimestral	6,00
Literatura y Traducción Lengua B/C	OP	Cuatrimestral	6,00
Recursos Informativos para la Traducción e Interpretación	OP	Cuatrimestral	6,00
Tercera Lengua Extranjera y su Cultura	OP	Cuatrimestral	6,00

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua y Cultura A aplicadas a la Traducción e Interpretación 1	FB	Semestral	6,00
Lengua y Cultura B ⁵ aplicadas a la Traducción e Interpretación 1	FB	Semestral	9,00
Lengua y Cultura C ⁶ aplicadas a la Traducción e Interpretación 1	FB	Semestral	9,00
Lingüística General	FB	Semestral	6,00
Lengua y Cultura A aplicadas a la Traducción e Interpretación 2	FB	Semestral	6,00
Lengua y Cultura B aplicadas a la Traducción e Interpretación 2	FB	Semestral	9,00
Lengua y Cultura C aplicadas a la Traducción e Interpretación 2	FB	Semestral	9,00
Recursos informáticos aplicados a la Traducción e Interpretación	FB	Semestral	9,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua y Cultura A aplicadas a la Traducción e Interpretación 3	OB	Semestral	6,00
Lengua y Cultura B aplicadas a la Traducción e Interpretación 3	OB	Semestral	6,00
Lengua y Cultura C aplicadas a la Traducción e Interpretación 3	OB	Semestral	6,00
Traducción General BA-AB 1	OB	Semestral	6,00
Herramientas para la Práctica de la Traducción 1: Terminología	OB	Semestral	6,00
Gramática Normativa	OB	Semestral	6,00
Lengua y Cultura B aplicadas a la Traducción e Interpretación 4	OB	Semestral	6,00
Lengua y Cultura C aplicadas a la Traducción e Interpretación 4	OB	Semestral	6,00
Traducción General BA-AB 2	OB	Semestral	6,00
Herramientas para la Práctica de la Traducción 2: Documentación	OB	Semestral	6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lingüística Aplicada a la Traducción	OB	Semestral	6,00
Traducción General CA-AC	OB	Semestral	6,00
Interpretación Bilateral BA-AB	OB	Semestral	6,00
Traducción Científico-Técnica BA-AB 1	OB	Semestral	6,00
Traducción Humanística BA-AB 1	OB	Semestral	6,00
Teorías Lingüísticas de la Traducción e Interpretación	OB	Semestral	6,00

⁵ Oferta: Inglés, Francés⁶ Oferta: Francés, Inglés, Alemán, Italiano, Griego

Traducción General CA-AC 2	OB	Semestral	6,00
Interpretación Consecutiva BA-AB	OB	Semestral	6,00
Traducción Jurídica y Socioeconómica BA-AB 1	OB	Semestral	6,00
Traducción Audiovisual BA-AB 1	OB	Semestral	6,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Edición y Revisión de Textos para la Traducción Editorial	OB	Semestral	6,00
Prácticas tuteladas de traducción e interpretación	OB	Semestral	6,00
Trabajo de Fin de Grado	OB	Semestral	6,00
Optativas			
Traducción Jurídica y Socioeconómica BA-AB 2	OP	Semestral	6,00
Traducción Científico-Técnica BA-AB 2	OP	Semestral	6,00
Traducción Humanística BA-AB 2	OP	Semestral	6,00
Traducción Especializada CA-AC 1	OP	Semestral	6,00
Interpretación Bilateral CA-AC 1	OP	Semestral	6,00
Variación Lingüística	OP	Semestral	6,00
Introducción al Derecho Internacional	OP	Semestral	6,00
Interpretación Simultánea BA-AB	OP	Semestral	6,00
Lengua y Cultura C aplicadas a la Traducción e Interpretación 1 C2 ⁷	OP	Semestral	6,00
Traducción Jurídica y Socioeconómica BA-AB 3	OP	Semestral	6,00
Traducción Científico-Técnica BA-AB 3	OP	Semestral	6,00
Traducción Audiovisual BA-AB 2	OP	Semestral	6,00
Traducción Institucional BA-AB 1	OP	Semestral	6,00
Traducción Especializada CA-AC 2	OP	Semestral	6,00
Traducción y Cultura: Historia, Género y Ética	OP	Semestral	6,00
Interpretación Simultánea BA-AB 2	OP	Semestral	6,00
Lengua y Cultura C aplicadas a la Traducción e Interpretación 2 C2	OP	Semestral	6,00
Traducción Jurídica y Socioeconómica BA-AB 3	OP	Semestral	6,00
Traducción Científico-Técnica BA-AB 3	OP	Semestral	6,00

⁷ Oferta: Francés, Inglés, Alemán, Italiano, Árabe, Griego

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua A I	FB	Cuatrimestral	6,00
Historia y Cultura de Países de Lengua B	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B ⁸ I	FB	Cuatrimestral	6,00
Informática Aplicada a la Traducción I	FB	Cuatrimestral	6,00
Lingüística Aplicada a la Traducción	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua A II	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B II	FB	Cuatrimestral	6,00
Geografía, Política y Economía de los Países de Lengua B	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C ⁹ I	OB	Cuatrimestral	6,00
Metodología y Práctica de la Traducción (Inglés/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua C II	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua A III	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B III	OB	Cuatrimestral	6,00
Documentación Aplicada a la Traducción	FB	Cuatrimestral	6,00
Traducción General B-A/A-B I	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C III	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B IV	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción General B-A/A-B II	OB	Cuatrimestral	6,00
Introducción a la Traducción Especializada B-A/A-B	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua D ¹⁰ I	FB	Cuatrimestral	6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua D II	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C IV	OB	Cuatrimestral	6,00
Terminología (Inglés/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Especializada Económica B-A/A-B	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción para el Turismo y el Ocio B-A/A-B I	OP	Cuatrimestral	6,00
Traducción Publicitaria y Márketing B-A/A-B	OP	Cuatrimestral	6,00
Traducción para el Comercio Internacional B-A/A-B	OP	Cuatrimestral	6,00
Prácticas I	OP	Cuatrimestral	6,00
Prácticas II	OP	Cuatrimestral	6,00
Informática Aplicada a la Traducción II	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Especializada Científico-Técnica B-A/A-B	OB	Cuatrimestral	6,00

⁸ Oferta: Inglés, Francés⁹ Oferta: Inglés, Francés, Alemán, Italiano, Árabe.¹⁰ Oferta: Inglés, Francés, Alemán, Italiano, Árabe, Griego Moderno, Española de Signos.

Introducción a la Interpretación B-A/A-B	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción para el Turismo y el Ocio B-A/A-B II	OP	Cuatrimestral	6,00
Traducción, Tecnología y Empresa B-A/A-B	OP	Cuatrimestral	6,00
Lengua D III	OP	Cuatrimestral	6,00
Lengua C IV	OP	Cuatrimestral	6,00
Prácticas I	OP	Cuatrimestral	6,00
Prácticas II	OP	Cuatrimestral	6,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Traducción Especializada Jurídica B-A/A-B	OB		6,00
Traducción Especializada Audiovisual B-A/A-B	OB	Cuatrimestral	6,00
Técnicas de Interpretación Consecutiva B-A/A-B	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción General C-A I	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Especializada C-A I	OB	Cuatrimestral	6,00
Técnicas de Interpretación Simultánea B-A/A-B	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción General C-A II	OP	Cuatrimestral	6,00
Interpretación en la Empresa y en los Servicios Públicos B-A/A-B	OP	Cuatrimestral	6,00
Traducción Especializada C-A II	OP	Cuatrimestral	6,00
Trabajo Fin de Grado	OB	Cuatrimestral	12,00

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua Española I	FB	Semestral	6,00
Primera Lengua Extranjera I	FB	Semestral	6,00
Lingüística Aplicada a la Traducción	FB	Semestral	6,00
Fundamentos para la Traducción (Primera lengua extranjera)	OB	Semestral	6,00
Recursos Lexicográficos para la Traducción	OB	Semestral	6,00
Lengua Española II	FB	Semestral	6,00
Primera Lengua Extranjera II	FB	Semestral	6,00
Documentación Aplicada a la Traducción	FB	Semestral	6,00
Traducción Directa (Primera lengua extranjera)	FB	Semestral	6,00
Optativas	OP	Semestral	12,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Informática Básica	FB	Semestral	6,00
Traducción Inversa (Primera lengua extranjera)	FB	Semestral	6,00
Segunda Lengua Extranjera I	FB	Semestral	6,00
Introducción a la Economía y al Derecho: Conceptos Básicos y Terminología	OB	Semestral	4,5
Traducción Inversa (Primera lengua extranjera)	OB	Semestral	6,00
Segunda Lengua Extranjera II	FB	Semestral	6,00
Introducción al Lenguaje Científico-Técnico	OB	Semestral	4,5
Traducción Directa I (Segunda lengua extranjera)	OB	Semestral	6,00
Lengua Española III	OB	Semestral	6,00
Optativas	OP	Semestral	15,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Traducción Jurídica y/o Económica (Primera lengua extranjera)	OB	Semestral	6,00
Terminología Aplicada a la Traducción	OB	Semestral	6,00
Fundamentos de Interpretación (Primera lengua extranjera)	OB	Semestral	6,00
Traducción Científico-Técnica (Primera lengua extranjera)	OB	Semestral	6,00
Lengua Española IV	OB	Semestral	6,00
Introducción a la Interpretación Simultánea (Primera lengua extranjera)	OB	Semestral	6,00
Traducción Directa II (Segunda lengua extranjera)	OB	Anual	9,00
Recursos Tecnológicos para la Traducción	OB	Semestral	6,00
Optativas	OP	Semestral	9,00

Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Gestión Terminológica y de Proyectos	OB	Semestral	6,00
Traducción Especializada Inversa (Primera lengua extranjera)	OB	Semestral	6,00
Itinerario de Traducción: *Seminario de Traducción (Primera lengua extranjera) I *Seminario de Traducción (Segunda lengua extranjera)	OB	Semestral	4,5 + 4,5
Itinerario de Interpretación: *Interpretación Simultánea (Primera lengua extranjera) Interpretación Simultánea (Segunda lengua extranjera)	OB	Semestral	4,5 + 4,5
Aspectos Deontológicos de la Traducción y la Interpretación	OB	Semestral	4,5
Itinerario de Traducción: *Seminario de Traducción (Primera lengua extranjera) II	OB	Semestral	4,5
Itinerario de Interpretación: *Modalidad de Interpretación	OB	Semestral	4,5
Trabajo Fin de Grado	OB	Anual	6,00
Optativas	OP	Semestral	24,00
Optativas			
Lengua Portuguesa I	OP	Semestral	6,00
Lengua Portuguesa II	OP	Semestral	6,00
Lengua Portuguesa III	OP	Semestral	6,00
Lengua Portuguesa IV y Traducción	OP	Semestral	6,00
Lengua Italiana I	OP	Semestral	6,00
Lengua Italiana II	OP	Semestral	6,00
Lengua Italiana III	OP	Semestral	6,00
Lengua Italiana IV y Traducción	OP	Semestral	6,00
Audiodescripción	OP	Semestral	3,00
Subtitulado para Sordos	OP	Semestral	3,00
Segunda Lengua Extranjera III	OP	Semestral	6,00
Prácticas de Traducción (Alemán)	OP	Semestral	6,00
Prácticas de Traducción (Francés)	OP	Semestral	6,00
Prácticas de Traducción (Inglés)	OP	Semestral	6,00
Localización (Inglés)	OP	Semestral	6,00
Traducción Audiovisual (Inglés)	OP	Semestral	6,00
Traducción de Textos Turísticos (Francés)	OP	Semestral	6,00
Traducción Literaria (Alemán como segunda lengua extranjera)	OP	Semestral	6,00
Traducción Jurídica (Francés)	OP	Semestral	6,00
Interpretación Simultánea Avanzada	OP	Semestral	6,00
Estudios y Tendencias en Interpretación	OP	Semestral	6,00
Interpretación Consecutiva y Simultánea (Lengua extranjera: portugués)	OP	Semestral	6,00

Escritura Ideográfica Japonesa (nivel medio)	OP	Semestral	6,00
Prácticas de Traducción (Japonés y tercera lengua extranjera)	OP	Semestral	6,00

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua A1	OB	Semestral	6,00
Lengua B ¹¹ 1	FB	Semestral	6,00
Lengua C ¹² 1	FB	Semestral	6,00
Fundamentos de la Traducción	OB	Semestral	6,00
Lingüística General y Aplicada a la Traducción	FB	Semestral	6,00
Lengua A2	FB	Semestral	6,00
Lengua B2	FB	Semestral	6,00
Lengua C2	FB	Semestral	6,00
Traducción 1 B/A	OB	Semestral	6,00
Documentación para Traductores	OB	Semestral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Informática Aplicada a la Traducción	OB	Semestral	6,00
Lengua B3	FB	Semestral	6,00
Lengua C3	FB	Semestral	6,00
Traducción 2 B/A	OB	Semestral	6,00
Sociedad, Política y Relaciones Internacionales	FB	Semestral	6,00
Lengua B4	OB	Semestral	6,00
Cultura y Civilización Europeas	OB	Semestral	6,00
Retórica y Producción Textual	OB	Semestral	6,00
Traducción 3 B/A	OB	Semestral	6,00
Terminología	OB	Semestral	6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua C4	OB	Semestral	6,00
Traducción 4 A/B	OB	Semestral	6,00
Traducción 1 C/A	OB	Semestral	6,00
Materias optativas	OP	Semestral	12,00
Interpretación Consecutiva B/A	OB	Semestral	6,00
Traducción 2 C/A	OB	Semestral	6,00
Traducción 5 B/A	OB	Semestral	6,00
Materias optativas	OP	Semestral	12,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Traducción Especializada B/A	OB	Semestral	6,00
Interpretación Simultánea B/A	OB	Semestral	6,00
Traducción 3 C/A	OB	Semestral	6,00
Materias optativas	OP	Semestral	12,00
Trabajo Fin de Grado	OB	Anual	12,00
Prácticas en Empresa	OB	Semestral	6,00
Materias optativas	OP	Semestral	12,00

¹¹ Oferta: Inglés, Francés¹² Oferta: Inglés, Francés, Alemán

Optativas de tercer curso			
Gestión Terminológica	OP	Semestral	3,00
TAO	OP	Semestral	3,00
Traducción y Cultura	OP	Semestral	3,00
Oriente y Occidente: Culturas en Contacto	OP	Semestral	3,00
Habilidades Comunicativas A/B	OP	Semestral	6,00
Habilidades Comunicativas C	OP	Semestral	6,00
Lengua D ¹³ 1	OP	Semestral	6,00
Lenguas del Mundo	OP	Semestral	6,00
TIC para la Traducción	OP	Semestral	3,00
Localización	OP	Semestral	3,00
La España Actual: Sistema Político y Relaciones Internacionales	OP	Semestral	3,00
Pragmática Intercultural	OP	Semestral	3,00
Español como Lengua Extranjera	OP	Semestral	6,00
Lengua D2	OP	Semestral	6,00
Lengua para Fines Específicos B	OP	Semestral	6,00
Optativas de cuarto curso			
Introducción al Derecho	OP	Semestral	3,00
Economía Aplicada a la Traducción	OP	Semestral	3,00
Aproximación al Conocimiento y al Lenguaje Científico	OP	Semestral	3,00
Traducción Científica y Técnica Lengua C	OP	Semestral	3,00
Introducción a la Literatura (Inglesa, Francesa, Alemana)	OP	Semestral	3,00
Traducción de Variedades Lingüísticas Lengua B	OP	Semestral	3,00
Geografía Social	OP	Semestral	3,00
Interpretación Social Lengua B	OP	Semestral	3,00
Lenguajes Visuales	OP	Semestral	3,00
Traducción Publicitaria Lengua B	OP	Semestral	3,00
Traducción Jurídica Lengua B	OP	Semestral	3,00
Traducción Económica Lengua B	OP	Semestral	3,00
Traducción Científica Lengua B	OP	Semestral	3,00
Traducción Técnica Lengua B	OP	Semestral	3,00
Traducción Literaria Lengua B	OP	Semestral	3,00
Traducción Humanística Lengua B	OP	Semestral	3,00
Prácticas de Interpretación Consecutiva B/A	OP	Semestral	3,00
Prácticas de Interpretación Simultánea B/A	OP	Semestral	3,00
Traducción Turística Lengua B	OP	Semestral	3,00
Traducción Turística y Publicitaria Lengua C	OP	Semestral	3,00

¹³ Oferta: Francés, Alemán, Italiano, Portugués, Árabe, Chino

UNIVERSIDAD DE VIC

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Informática	FB	Semestral	6,00
Lengua A I	FB	Semestral	6,00
Lengua B ¹⁴ I	FB	Semestral	6,00
Lengua C ¹⁵ I	FB	Semestral	6,00
Lengua Complementaria I	FB	Semestral	6,00
Lengua A II	FB	Semestral	6,00
Lengua B II	FB	Semestral	6,00
Lengua C II	FB	Semestral	6,00
Lengua Complementaria II	FB	Semestral	6,00
Teoría y Práctica de la Traducción B-A	OB	Semestral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua A III	FB	Semestral	6,00
Lengua B III	FB	Semestral	6,00
Lengua C III	FB	Semestral	6,00
Lengua y Traducción A-A Catalán-Español	FB	Semestral	6,00
Traducción General B-A I	OB	Semestral	6,00
Historia. El Mundo desde la II Guerra Mundial	FB	Semestral	6,00
Iniciación a la Interpretación B-A	OB	Semestral	3,00
Lengua A IV	FB	Semestral	3,00
Lengua B IV	FB	Semestral	3,00
Lengua C IV	FB	Semestral	6,00
Lengua y Traducción A-A Español-Catalán	FB	Semestral	6,00
Traducción General B-A II	OB	Semestral	3,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Documentación Aplicada a la Traducción	OB	Semestral	3,00
Informática II	OB	Semestral	3,00
Lengua C V	OB	Semestral	6,00
Técnicas de Expresión Escrita A	OB	Semestral	3,00
Técnicas de Interpretación Consecutiva B-A	OB	Semestral	3,00
Traducción Audiovisual B-A	OB	Semestral	6,00
Traducción Jurídica y Económica	OB	Semestral	6,00
Taller de Lengua Aplicada A	OB	Semestral	3,00
Técnicas de Interpretación Simultánea B-A	OB	Semestral	6,00
Terminología	OB	Semestral	6,00
Traducción C-A I	OB	Semestral	6,00
Traducción de Textos Científicos y Técnicos B-A I	OB	Semestral	6,00
Traducción Jurídica y Económica B-A II	OB	Semestral	3,00

¹⁴ Oferta: Inglés¹⁵ Oferta: Francés, Alemán

Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Formación para la Inserción Laboral y Prácticas	OB	Semestral	3,00
Optativas	OP	Semestral	21,00
Traducción C-A I	OB	Semestral	6,00
Trabajo de Fin de Grado	OB	Semestral	6,00
Optativas			
Interpretación Consecutiva B-A I	OP	Semestral	3,00
Interpretación Simultánea B-A I	OP	Semestral	3,00
Técnicas de Expresión A	OP	Semestral	3,00
Técnicas de Expresión B	OP	Semestral	3,00
Traducción de Textos Científicos y Técnicos B-A II	OP	Semestral	6,00
Traducción de Textos Humanísticos B-A	OP	Semestral	6,00
Traducción Jurídica y Económica B-A III	OP	Semestral	6,00
Traducción, Literatura y Cultura A	OP	Semestral	3,00
Traducción Jurídica y Económica A-A I	OP	Semestral	6,00
Traducción Jurídica y Económica A-A II	OP	Semestral	6,00
Traducción Jurídica y Económica A-A III	OP	Semestral	3,00
Memoria de Traducción Jurídica A-A	OP	Semestral	6,00
Lengua D I	OP	Semestral	6,00
Tendencias de la Cultura Europea I	OP	Semestral	3,00
Cultura y Civilización Anglosajonas	OP	Semestral	3,00
Cultura y Civilización Germánicas	OP	Semestral	3,00
Cultura y Civilización Francófonas	OP	Semestral	3,00
Instituciones y Política Europea	OP	Semestral	6,00
Traducción Inversa A-B	OP	Semestral	3,00
Interpretación Consecutiva B-A II	OP	Semestral	6,00
Interpretación Simultánea B-A II	OP	Semestral	6,00
Traducción Jurídica y Económica B-A IV	OP	Semestral	3,00

UNIVERSIDAD DE VIGO

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua A1, 1: expresión escrita y oral	FB	Semestral	6,00
Idioma I ¹⁶ , 1	FB	Semestral	9,00
Idioma II ¹⁷ , 1	FB	Semestral	9,00
Herramientas para la Traducción y la Interpretación I: Informática	OB	Semestral	6,00
Lengua A2, 1: expresión escrita y oral	FB	Semestral	6,00
Idioma I, 2	FB	Semestral	6,00
Idioma II, 2	FB	Semestral	6,00
Introducción a la Teoría de la Traducción y la Interpretación	OB	Semestral	6,00
Antropología de las Prácticas de Traducción e Interpretación	FB	Semestral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua A1, 2: introducción a las lenguas de especialización	OB	Semestral	6,00
Idioma I, 3	OB	Semestral	6,00
Idioma II, 3	FB	Semestral	6,00
Traducción Idioma I, 1	OB	Semestral	6,00
Herramientas para la Traducción y la Interpretación II: Documentación	OB	Semestral	6,00
Lengua A2, 2: Introducción a las lenguas de especialización	OB	Semestral	6,00
Idioma I, 4	FB	Semestral	6,00
Idioma II, 4	OB	Semestral	6,00
Traducción Idioma II, 1	OB	Semestral	6,00
Cultura y Civilización para T/I: Conceptualizaciones Básicas	OB	Semestral	6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Traducción entre Lengua A1 y Lengua A2	OB	Semestral	6,00
Traducción Idioma I, 2	OB	Semestral	6,00
Traducción Idioma II, 2	OB	Semestral	6,00
Interpretación de Enlace, idioma I	OB	Semestral	6,00
Herramientas para la Traducción y la Interpretación III: Terminología	OB	Semestral	6,00
Interpretación Simultánea, Idioma I	OB	Semestral	6,00
Traducción Idioma I, 3	OB	Semestral	6,00
Traducción Idioma II, 3	OB	Semestral	6,00
Interpretación Consecutiva, idioma I	OB	Semestral	6,00
Introducción a los Ámbitos de Especialización para la Traducción y la	OB	Semestral	6,00

¹⁶ Oferta: Inglés, Francés¹⁷ Oferta: Inglés, Francés, Portugués, Alemán

Interpretación y Aspectos Profesionales de la TI			
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Herramientas para la Traducción y la Interpretación IV: Revisión y Corrección de textos	OB	Semestral	6,00
Traducción Jurídico-Administrativa Idioma I	OB	Semestral	6,00
Optativas de primer semestre	OP	Semestral	18,00
Trabajo Final de Grado	OB	Semestral	6,00
Traducción Económica Idioma I	OB	Semestral	6,00
Optativas de segundo semestre	OP	Semestral	18,00
Optativas			
Interpretación Simultánea Idioma I	OP	Semestral	6,00
Interpretación Consecutiva Idioma II	OP	Semestral	6,00
Interpretación de Idioma II	OP	Semestral	6,00
Relaciones Internacionales	OP	Semestral	6,00
Traducción Científico-Técnica Idioma I	OP	Semestral	6,00
Traducción Medios Audiovisuales Idioma I	OP	Semestral	6,00
Traducción Editorial Idioma I	OP	Semestral	6,00
Traducción Especializada Lengua A1 – Lengua A2	OP	Semestral	6,00
Herramientas para la Traducción e Interpretación: Informática avanzada	OP	Semestral	6,00
Traducción Especializada Idioma II: Servicios culturales	OP	Semestral	6,00
Traducción Especializada Idioma II: Administrativo-Económica	OP	Semestral	6,00
Traducción Especializada Idioma II: Científico-Técnica	OP	Semestral	6,00
Prácticas en Organismos y Empresas	OP	Semestral	6,00

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Expresión Oral y Escrita en Lengua A	FB	Cuatrimestral	6,00
Expresión Oral y Escrita en Lengua A	FB	Cuatrimestral	6,00
Información y Documentación para Traductores e Intérpretes	OB	Cuatrimestral	6,00
Informática para Traductores	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B ¹⁸ I	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B II	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C ¹⁹ I	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C II	FB	Cuatrimestral	6,00
Lingüística I	FB	Cuatrimestral	6,00
Lingüística II	FB	Cuatrimestral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Fundamentos del Mundo Contemporáneo	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B III	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B IV	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C III	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C IV	OB	Cuatrimestral	6,00
Prácticas de Traducción I: español-euskera/francés-español/inglés-español	OB	Cuatrimestral	6,00
Prácticas de Traducción II: español-euskera/francés-español/inglés-español	OB	Cuatrimestral	6,00
Teoría de la Literatura	FB	Cuatrimestral	6,00
Teoría de la Traducción	OB	Cuatrimestral	6,00
Teoría y Modalidades de la Interpretación	OB	Cuatrimestral	6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Edición y Revisión de Textos	OB	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Consecutiva: euskera-español	OP	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Consecutiva I: inglés-español	OP	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Consecutiva II: francés-español y español-francés	OP	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Consecutiva II: inglés-español y español-inglés	OP	Cuatrimestral	6,00
Interpretación de Enlace: euskera-español	OP	Cuatrimestral	6,00
Interpretación de Enlace y sus Ámbitos de Aplicación	OP	Cuatrimestral	6,00
Lengua C V	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C VI	OP	Cuatrimestral	6,00
Lengua D ²⁰ I	OP	Cuatrimestral	6,00
Lengua D II	OP	Cuatrimestral	6,00
Prácticas de Traducción en Lengua C I	OB	Cuatrimestral	6,00

¹⁸ Oferta: Inglés, Francés¹⁹ Oferta: Alemán, Francés, Inglés, Ruso²⁰ Oferta: Árabe, Catalán, Gallego, Griego Moderno, Italiano, Japonés, Polaco, Sueco, Turco

Prácticas de Traducción III: español-euskera y euskera-español II/francés-español y español-francés I/inglés-español y español-inglés I	OB	Cuatrimestral	6,00
Prácticas de Traducción IV: francés-español y español-francés II/francés-euskera y euskera-francés I/inglés-español y español-inglés II/inglés-euskera y euskera-inglés I	OB	Cuatrimestral	6,00
Terminología de la Lengua A	OB	Cuatrimestral	6,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Historia de la Traducción de la Lengua A	OB	Cuatrimestral	6,00
Historia y Cultura de los Países de Habla B	OP	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Simultánea I: euskera-español	OP	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Simultánea I: inglés-español	OP	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Simultánea II: euskera-español	OP	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Simultánea II: francés-español y español-francés	OP	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Simultánea II: inglés-español y español-inglés	OP	Cuatrimestral	6,00
Lengua D III	OP	Cuatrimestral	6,00
Prácticas de Traducción en Lengua C II	OB	Cuatrimestral	6,00
Prácticas de Traducción en Lengua C III	OB	Cuatrimestral	6,00
Prácticas de Traducción euskera-español	OP	Cuatrimestral	6,00
Prácticas de Traducción V: francés-español y español-francés III/francés-euskera y euskera-francés II/inglés-español y español-inglés III/inglés-euskera y euskera-inglés II	OB	Cuatrimestral	6,00
Prácticas de Traducción VI: francés-español y español-francés IV/francés-euskera y euskera-francés III/inglés-español y español-inglés IV/inglés-euskera y euskera-inglés III	OB	Cuatrimestral	6,00
Trabajo Fin de Grado	OB	Cuatrimestral	6,00

UNIVERSITAT JAIME I (CASTELLÓN)

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua Española	FB	Anual	6,00
Lengua Catalana	FB	Anual	6,00
Lingüística	FB	Anual	6,00
Nuevas Tecnologías para las Lenguas y las Humanidades	FB	Semestral	6,00
Lengua C para Traductores e Intérpretes I	FB	Semestral	6,00
Traducción B-A1 I	FB	Anual	6,00
Lengua B para Traductores e Intérpretes I	FB	Semestral	6,00
Lengua B para Traductores e Intérpretes II	OB	Semestral	6,00
Lengua C para Traductores e Intérpretes II	OB	Semestral	6,00
Documentación Aplicada a la Traducción y la Interpretación	OB	Semestral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Pensamiento Contemporáneo e Interculturalidad	OB	Semestral	6,00
Traducción B-A1	OB	Anual	6,00
Lengua C para Traductores e Intérpretes III	OB	Semestral	6,00
Lengua A1 para Traductores e Intérpretes	OB	Anual	6,00
Tecnologías de la Traducción	OB	Semestral	6,00
Lengua y Cultura B para Traductores e Intérpretes	OB	Anual	6,00
Historia de los Países de Habla Inglesa	OB	Semestral	6,00
Lengua C para Traductores e Intérpretes	OB	Semestral	6,00
Terminología para Traductores e Intérpretes	OB	Semestral	6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua y Cultura C para Traductores e Intérpretes	OB	Semestral	6,00
Traducción A1-B I	OB	Anual	6,00
Traducción Literaria B-A1	OB	Anual	6,00
Traducción Científica y Técnica B-A1	OB	Anual	6,00
Traducción Jurídica y Económica B-A1	OB	Anual	6,00
Traducción Audiovisual B-A1	OB	Anual	6,00
Iniciación a la Interpretación B-A1	OB	Anual	8,00
Traducción C-A1	OB	Anual	5,00
Traducción Especializada B-A1	OB	Semestral	6,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Prácticum	OB	Anual	12,50
Traducción C-A1 II	OP	Anual	6,00
Traducción Especializada A2-A1	OP	Semestral	6,00
Optativa 1	OP		6,00
Optativa 2	OP		6,00
Optativa 3	OP		6,00

Optativa 4	OP		6,00
Traducción A1-B II	OB	Semestral	6,00
Trabajo Fin de Carrera	OB	Semestral	6,00
Itinerario 1: Traducción Científica y Técnica			
Traducción Científica y Técnica B-A1 II	OP	Semestral	4,5
Traducción Científica y Técnica B-A1 III	OP	Semestral	4,5
Corrección y Edición de Textos	OP	Anual	4,5
Traductología	OP	Semestral	6,00
Itinerario 2: Traducción Literaria			
Traducción Literaria B-A1 II	OP	Semestral	4,5
Traducción Literaria B-A1 III	OP	Semestral	4,5
Corrección y Edición de Textos	OP	Anual	4,5
Traductología	OP	Semestral	6,00
Itinerario 3: Traducción Audiovisual			
Doblaje B-A1	OP	Semestral	4,5
Subtitulación B-A1	OP	Semestral	4,5
Traducción Audiovisual y Accesibilidad	OP	Anual	4,5
Traductología	OP	Semestral	6,00
Itinerario 4: Interpretación y Mediación Intercultural			
Interpretación Consecutiva B-A1	OP	Semestral	4,5
Interpretación Simultánea B-A1	OP	Semestral	4,5
Mediación Intercultural e Interpretación B-A1/A1-B en los Servicios Públicos	OP	Anual	4,5
Traductología	OP	Semestral	6,00
Itinerario 5: Traducción Jurídica y Económica			
Traducción Jurídica y Económica B-A1 para la Empresa	OP	Semestral	4,5
Traducción Jurídica y Económica B-A1 para el Comercio Exterior	OP	Semestral	4,5
Traducción Jurídica y Económica B-A1 para los Organismos Internacionales	OP	Anual	4,5
Traductología	OP	Semestral	6,00

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua Española. Aspectos Normativos	FB	Semestral	6,00
Lengua B I	FB	Semestral	9,00
Lengua C I	FB	Semestral	9,00
Lingüística Aplicada a la Traducción y la Interpretación	FB	Semestral	6,00
Documentación Aplicada a la Traducción	OB	Semestral	3,00
Análisis y Composición de Textos Españoles	FB	Semestral	6,00
Lengua B II	FB	Semestral	6,00
Lengua C II	FB	Semestral	6,00
Fundamentos de la Teoría de la Traducción	OB	Semestral	3,00
Informática Aplicada a la Traducción I	FB	Semestral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua B III	FB	Semestral	6,00
Lengua C III	OB	Semestral	6,00
Cultura y Sociedad de la Lengua B I	OB	Semestral	6,00
Cultura y Sociedad de la Lengua C I	OB	Semestral	6,00
Iniciación a la Traducción de la Lengua B	OB	Semestral	6,00
Lengua B IV	OB	Semestral	6,00
Lengua C IV	OB	Semestral	6,00
Cultura y Sociedad de la Lengua B II	OB	Semestral	6,00
Cultura y Sociedad de la Lengua C II	OB	Semestral	6,00
Optativa(s)	OP	Semestral	6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Traducción Especializada B I	OB	Semestral	6,00
Introducción a la Traducción de la Lengua C	OB	Semestral	6,00
Terminología	OB	Semestral	3,00
Informática Aplicada a la Traducción II	OB	Semestral	3,00
Lengua B V	OP	Semestral	6,00
Lengua C V	OP	Semestral	6,00
Lengua B VI	OB	Semestral	6,00
Lengua C VI	OB	Semestral	6,00
Traducción Especializada C I	OB	Semestral	6,00
Traducción de Software y Páginas Web B	OB	Semestral	6,00
Traducción de Software y Páginas Web C	OB	Semestral	6,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Técnicas de Traducción Inversa B	OB	Semestral	6,00
Traducción Especializada B II	OB	Semestral	6,00
Técnicas de Interpretación B	OB	Semestral	6,00
Optativas de primer semestre	OP	Semestral	12,00
Traducción Especializada C II	OP	Semestral	6,00
Interpretación Bilateral B/A/B	OP	Semestral	6,00

Optativas de segundo semestre	OP	Semestral	12,00
Trabajo de Fin de Grado	TFG	Semestral	6,00
Optativas			
Variedades del Español	OP		6,00
Lengua de Signos Española I	OP		6,00
Lengua de Signos Española II	OP		6,00
Metodología de la Enseñanza de Lengua Extranjeras	OP		3,00
Sociolingüística de la Lengua B	OP		3,00
Pragmalingüística Intercultural de las Lenguas A y B	OP		3,00
Gramática Contrastiva de las Lenguas A y B	OP		3,00
Lengua B V	OP		6,00
Gramática Contrastiva de las Lenguas A y C	OP		3,00
Lengua C V	OP		6,00
Traducción Audiovisual	OP		3,00
Traducción Editorial B	OP		3,00
Traducción Editorial C	OP		3,00
Técnicas de Traducción Inversa C	OP		6,00
Introducción a la Interpretación de Conferencias de la Lengua B	OP		6,00
Interpretación Bilateral C/A/C	OP		6,00
Introducción a la Interpretación de la Lengua de Signos Española	OP		3,00
Edición y Maquetación de Textos	OP		3,00
Construcción de las Instituciones Internacionales Actuales	OP		3,00
Orientaciones Profesionales de la Traducción	OP		3,00
La traducción en la Historia de la Literatura Española	OP		3,00
Fundamentos de Derecho para la Traducción y la Interpretación	OP		3,00
Fundamentos de Economía para la Traducción y la Interpretación	OP		3,00
Fundamentos de Ciencia y Tecnología para la Traducción y la Interpretación	OP		3,00
Interpretación	OP		3,00
Prácticas en Empresa	OP		6,00

UNIVERSIDAD POMPEU FABRA

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Fundamentos de la Traducción	OB	Trimestral	6,00
Introducción Universitaria y Comunicación	FB	Trimestral	6,00
Lengua Catalana 1	FB	Semestral	8,00
Lengua Española 1	FB	Semestral	8,00
Idioma Catalán 1	FB	Semestral	8,00
Idioma 1 (Alemán, Inglés, Francés)	OB	Trimestral	4,00
Idioma 2 (Alemán, Inglés, Francés)	OB	Trimestral	4,00
Traducción 1	OB	Trimestral	4,00
Traducción 2	OB	Trimestral	4,00
Idioma 3 (Alemán, Inglés, Francés)	OB	Trimestral	4,00
Idioma 4 (Alemán, Inglés, Francés)	OB	Trimestral	4,00
Informática	FB	Trimestral	4,00
Documentación	FB	Trimestral	4,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Idioma Moderno: Inmersión	FB	Trimestral	16,00
Idioma 5 (Alemán, Inglés, Francés)	FB	Semestral	8,00
Idioma 6 (Alemán, Inglés, Francés)	OB	Semestral	8,00
Uso Comparado Catalán-Español	OB	Trimestral	4,00
Idioma Catalán 2	OB	Trimestral	4,00
Contenidos para la Traducción: Derecho y Economía	FB	Trimestral	4,00
Contenidos para la Traducción: Ciencia y Tecnología	FB	Trimestral	4,00
Contenidos para la Traducción: Literatura de la Lengua Catalana	FB	Trimestral	4,00
Contenidos para la Traducción: Literatura de la Lengua Española	FB	Trimestral	4,00
Traducción 3	OB	Trimestral	4,00
Traducción entre las Lenguas Catalana y Española	OB	Trimestral	4,00
Lingüística	OB	Trimestral	4,00
Traducción 4	OB	Trimestral	4,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Traducción de Textos Especializados 1 (humanístico-literarios)	OB	Trimestral	4,00
Terminología	OB	Trimestral	4,00
Técnicas de Expresión Oral Catalán-Español	OB	Trimestral	4,00
Traducción 5	OB	Trimestral	4,00
Tecnologías de la Traducción	OB	Trimestral	4,00
Traducción de Textos Especializados 2 (jurídico-económicos)	OB	Trimestral	4,00
Traducción de Textos Especializados 3 (científico-técnicos)	OB	Trimestral	4,00

Técnicas de Expresión Oral Idioma-Lengua	OB	Trimestral	4,00
Traducción 6	OB	Trimestral	4,00
Traducción y Medios de Comunicación	OB	Trimestral	4,00
Idioma: Redacción y Traducción 1 (Alemán, Inglés, Francés)	OB	Trimestral	4,00
Idioma: Redacción y Traducción 1 (Alemán, Inglés, Francés)	OB	Trimestral	4,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Traducción 7	OB	Trimestral	4,00
Traducción Avanzada Catalán-Español-Catalán	OB	Trimestral	4,00
Traducción 8	OB	Trimestral	4,00
Edición y Revisión	OB	Trimestral	4,00
Trabajo de Fin de Grado	TFG	Trimestral	8,00
Perfil Formativo: Traducción Especializada (Literaria)			
Literatura del Idioma (Alemán, Inglés, Francés)	OP ²¹		4,00
Traducción Literaria 1	OP		4,00
Traducción Literaria 2	OP		4,00
Traducción Literaria 3	OP		4,00
Perfil Formativo: Reflexión sobre la Traducción			
Análisis y Crítica de Traducciones	OP		4,00
Historia de la Traducción	OP		4,00
Historia del Pensamiento sobre la Traducción	OP		4,00
Teorías de la Traducción	OP		4,00
Perfil Formativo: Tecnologías de la Traducción			
Traducción Asistida	OP		4,00
Gestión Terminológica	OP		4,00
Localización	OP		4,00
Industrias de la Lengua	OP		4,00
Perfil Formativo: Interpretación			
Interpretación Idioma-Lengua 1	OP		4,00
Interpretación Idioma-Lengua 2	OP		4,00
Interpretación Idioma-Lengua 3	OP		4,00
Interpretación Idioma-Lengua 4	OP		4,00
Perfil Formativo: Interpretación de Lengua de Signos Catalana			
Interpretación de la Lengua de Signos Catalana 1	OP		4,00
Interpretación de la Lengua de Signos Catalana 2	OP		4,00
Interpretación de la Lengua de Signos Catalana 3	OP		4,00
Interpretación de la Lengua de Signos Catalana 4	OP		4,00
Perfil Formativo: Traducción Especializada (Jurídico-Económica)			
Textos Jurídico-Económicos y su Terminología	OP		4,00

²¹ La oferta de asignaturas optativas se concreta anualmente.

Traducción Jurídico-Económica 1	OP		4,00
Traducción Jurídico-Económica 2	OP		4,00
Traducción Jurídico-Económica 3	OP		4,00
Perfil Formativo: Traducción Especializada (Científico-Técnica)			
Textos Científico-Técnicos y su Terminología	OP		4,00
Traducción Científico-Técnica 1	OP		4,00
Traducción Científico-Técnica 2	OP		4,00
Traducción Científico-Técnica 3	OP		4,00
Perfil Formativo: Traducción y Medios de Comunicación			
Traducción Audiovisual	OP		4,00
Traducción Periodística	OP		4,00
Traducción y Publicidad	OP		4,00
Taller de Traducción y Medios de Comunicación	OP		4,00
Asignaturas para todos los perfiles			
Práctica y Deontología de la Traducción	OP		4,00
Lingüística de la Lengua de Signos Catalana	OP		4,00
Seminario de Lengua	OP		4,00
Seminario de Idioma	OP		4,00
Seminario de Traducción	OP		4,00
Literatura de la Lengua (catalana/española)	OP		4,00
Filosofía del Lenguaje	OP		4,00
Fonética y Fonología	OP		4,00
Morfología	OP		4,00
Sintaxis	OP		4,00
Semántica	OP		4,00
Fundamentos de Procesamiento del Lenguaje Natural	OP		4,00
Lexicología	OP		4,00
Pragmática	OP		4,00
Lingüística Contrastiva	OP		4,00
Enseñanza de Lenguas	OP		4,00
Tratamiento del Discurso y del Diálogo	OP		4,00
Psicolingüística	OP		4,00
Gestión de Proyectos Lingüísticos	OP		4,00
Lingüística Aplicada	OP		4,00
Introducción a la Lingüística Computacional	OP		4,00
Programación 1	OP		4,00
Programación 2	OP		4,00
Estadística	OP		4,00
Sociolingüística	OP		4,00
Variación Lingüística	OP		4,00
Prácticas	OP		20,00

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua B ²²	FB	Anual	9,00
Lengua Española	FB	Anual	6,00
Lengua C ²³	FB	Semestral	9,00
Documentación Aplicada a la Traducción	OB	Semestral	3,00
Historia de España	OB	Semestral	3,00
Introducción a la Mediación Intercultural	OB	Semestral	3,00
Teoría y Práctica de la Traducción B Directa I	OB	Semestral	6,00
Optativas	OP	Semestral/anual	21,00
Fundamentos de la Lengua B	OP	Semestral	7,5
Introducción al Derecho	OP	Semestral	4,5
Metodología de Estudio y Análisis	OP	Semestral	3,00
Fundamentos de la Lengua C I	OP	Semestral	7,5
Fundamentos de la Lengua C II	OP	Semestral	7,5
Tercera Lengua Extranjera ²⁴	OP	Anual	12
Enfoques Económicos para las RR.II (I)	OP	Semestral	3,00
Enfoques Económicos para las RR.II (II)	OP	Semestral	4,5
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Historia y Literatura B	FB	Semestral	6,00
Lengua y Cultura B (Inglés)	FB	Semestral	6,00
Técnicas de Expresión Oral y Escrita B (Inglés)	FB	Semestral	6,00
Historia y Literatura C	FB	Semestral	6,00
Técnicas de Expresión Oral y Escrita B	FB	Semestral	6,00
Lengua y Cultura C	FB	Semestral	6,00
Informática Aplicada a la Traducción	OB	Anual	3,00
Introducción al Hecho Religioso	OB	Semestral	3,00
Lengua y Literatura Españolas	OB	Semestral	3,00
Teoría y Práctica de la Traducción B Directa II	OB	Semestral	4,5
Teoría y Práctica de la Traducción C Directa	OB	(sin definir)	4,5
Optativas	OP	Semestral/Anual	6,00
Historia Contemporánea de España	OP	Semestral	3,00
Literatura Española	OP	Semestral	3,00
Tercera Lengua Extranjera	OP	Anual	6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua Aplicada C I	OB	Anual	6,00
Traducción Económica B-A	OB	Anual	6,00
Traducción Económica C-A	OB	Anual	6,00
Introducción a la Interpretación I	OB	Semestral	6,00

²² Oferta: Inglés

²³ Oferta: Francés, Alemán

²⁴ Oferta: Alemán, Francés, Chino, Italiano

Introducción a la Interpretación II	OB	Semestral	6,00
Gestión y Normalización de Proyectos de Traducción	OB	Semestral	3,00
Teoría de la Traducción	OB	Semestral	4,5
Traducción Asistida por Ordenador (CAT/TAO)	OB	Semestral	3,00
Terminología	OB	Semestral	4,5
Pensamiento Social Cristiano	OB	Semestral/Anual	3,00
Optativas generales	OP	Semestral	6,00
Instituciones y Políticas de la UE	OP	Semestral	6,00
Análisis de Textos Especializados B	OP	Semestral	3,00
Historia de la Traducción	OP	Semestral	3,00
Tercera Lengua Extranjera	OP	Anual	6,00
Lingüística Aplicada a la Traducción	OP	Semestral	3,00
Didácticas de Lenguas Extranjeras	OP	Semestral	3,00
Optativas de Traducción	OP	Semestral	6,00
Traducción Audiovisual	OP	Semestral	3,00
Traducción Literaria B-A	OP	Semestral	3,00
Traducción Técnica B-A	OP	Semestral	3,00
Traducción Institucional C-A	OP	Semestral	3,00
Traducción Literaria C-A	OP	Semestral	3,00
Traducción Técnica C-A	OP	Semestral	3,00
Traducción Institucional B-A	OP	Semestral	3,00
Traducción Publicitaria	OP	Semestral	3,00
Localización	OP	Semestral	3,00
Traducción Financiera	OP	Semestral	3,00
Gestión Profesional de la Traducción	OP	Semestral	3,00
Práctica Facultativa	OP	Semestral	6,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Traducción Jurídica B-A	OB		6,00
Traducción Jurídica C-A	OB		6,00
Introducción a las Técnicas de Interpretación Consecutiva	OB		12,00
Lengua Aplicada C II	OB		6,00
Lengua Aplicada B	OB		3,00
Ética Profesional	OB		3,00
Proyecto Fin de Grado	OB		6,00
Práctica Profesional	OB		12,00
Optativas	OP		6,00
Traducción Audiovisual	OP	Semestral	6,00
Traducción Literaria B-A	OP	Semestral	6,00
Traducción Técnica B-A	OP	Semestral	6,00
Traducción Institucional C-A	OP	Semestral	6,00
Traducción Literaria C-A	OP	Semestral	6,00
Traducción Técnica C-A	OP	Semestral	6,00
Traducción Institucional B-A	OP	Semestral	6,00
Traducción Publicitaria	OP	Semestral	6,00
Localización	OP	Semestral	6,00

Traducción Financiera	OP	Semestral	6,00
Gestión Profesional de la Traducción	OP	Semestral	6,00

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA (A)

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua A I Español	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B I Inglés	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C I (Alemán/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Lingüística	FB	Cuatrimestral	6,00
Informática	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua A II Español	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B II Inglés	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C II (Alemán/Francés)	OB	Cuatrimestral	12,00
Documentación	FB	Cuatrimestral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua A III Español	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B III Inglés	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C III (Alemán/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Introducción a la Traducción B Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Terminología	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua A IV Español	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B IV Inglés	OB	Cuatrimestral	12,00
Lengua C IV (Alemán/Francés)	OB	Cuatrimestral	12,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Traducción General B Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Introducción a la Traducción C (Alemán/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Consecutiva B I Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Herramientas de la Traducción Asistida por Ordenador	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción, Interpretación y Profesión	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Audiovisual y Accesibilidad	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Económico-Jurídica B Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Turístico-Comercial B Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Consecutiva B II Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción General C (Alemán/Francés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Introducción a la Traducción Especializada C (Francés/Inglés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Científico-Técnica B Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Consecutiva C (Francés/Inglés)	OB	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Simultánea B I Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Simultánea B II Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Proyecto de Fin de Grado	OB	Cuatrimestral	6,00
Prácticas Externas	OB	Cuatrimestral	12,00
Civilización y Cultura Inglesa	OP	Cuatrimestral	3,00

Civilización y Cultura Francesa	OP	Cuatrimestral	3,00
Civilización y Cultura Alemana	OP	Cuatrimestral	3,00
Lengua D ²⁵ I	OP	Cuatrimestral	6,00
Lengua D II	OP	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Simultánea (Alemán/Francés)	OP	Cuatrimestral	3,00
Interpretación Consecutiva y de Enlace (Alemán/Francés)	OP	Cuatrimestral	3,00

²⁵ Oferta: Árabe, Alemán, Sueco, Danés, Finlandés, Francés, Griego, Italiano, Neerlandés, Polaco, Portugués, Ruso

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA (B)

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua A I Español	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B I Inglés	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C I Alemán	OB	Cuatrimestral	6,00
Lingüística	FB	Cuatrimestral	6,00
Informática	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua A II Español	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B II Inglés	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C II Alemán	OB	Cuatrimestral	12,00
Documentación	FB	Cuatrimestral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua A III Español	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B III Inglés	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C III Alemán	OB	Cuatrimestral	6,00
Introducción a la Traducción B Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Terminología	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua A IV Español	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B IV Inglés	OB	Cuatrimestral	12,00
Lengua C IV Alemán	OB	Cuatrimestral	12,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Traducción General B Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción, Interpretación y Profesión	OB	Cuatrimestral	6,00
Herramientas de la Traducción Asistida por Ordenador	OB	Cuatrimestral	6,00
Introducción a la Traducción C Alemán	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C I Francés	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C 2 Francés	OB	Cuatrimestral	12,00
Traducción Económico-Jurídica B Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Turístico-Comercial B Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción General C Alemán	OB	Cuatrimestral	6,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Traducción Científico-Técnica B Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Consecutiva B I Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Introducción a la Traducción Especializada C Francés	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C III Francés	OB	Cuatrimestral	6,00
Introducción a la Traducción C Francés	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Audiovisual y Accesibilidad		Cuatrimestral	6,00
Interpretación Consecutiva B II Inglés		Cuatrimestral	6,00
Lengua C IV Francés	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción General C Francés	OB	Cuatrimestral	12,00

Quinto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Interpretación Simultánea B I Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Consecutiva C Alemán	OB	Cuatrimestral	6,00
Introducción a la Traducción Especializada C Francés	OB	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Consecutiva C Francés	OB	Cuatrimestral	6,00
Interpretación Simultánea B II Inglés	OB	Cuatrimestral	6,00
Prácticas Externas	OB		
Trabajo Fin de Grado	OB		12,00
Civilización y Cultura Inglesa	OP	Cuatrimestral	3,00
Civilización y Cultura Francesa	OP	Cuatrimestral	3,00
Civilización y Cultura Alemana	OP	Cuatrimestral	3,00
Lengua D ²⁶ I	OP	Cuatrimestral	3,00
Lengua D II	OP	Cuatrimestral	3,00
Interpretación Consecutiva y de Enlace C Alemán	OP	Cuatrimestral	3,00
Interpretación Simultánea C Alemán	OP	Cuatrimestral	3,00
Interpretación Consecutiva y de Enlace C Francés	OP	Cuatrimestral	3,00
Interpretación Simultánea C Francés	OP	Cuatrimestral	3,00

²⁶ Oferta: Árabe, Alemán, Sueco, Danés, Finlandés, Francés, Griego, Italiano, Neerlandés, Polaco, Portugués, Ruso

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Comunicación Profesional Intercultural	FB	Semestral	6,00
Lengua y Cultura A (Español)	FB	Semestral	6,00
Lengua B ²⁷	FB	Semestral	6,00
Lengua C ²⁸	FB	Semestral	6,00
Iniciación a la Traducción	FB	Semestral	6,00
Comprensión y Producción en Lengua A	FB	Semestral	6,00
Habilidades Comunicativas en Lengua B	FB	Semestral	6,00
Habilidades Comunicativas en Lengua C	FB	Semestral	6,00
Perspectivas Socio-Culturales Lengua C	FB	Semestral	6,00
Pensamiento Creativo	OB	Semestral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Análisis Cultural de la Actualidad Lengua B	OB	Semestral	6,00
Taller de Comunicación en Lengua B	OB	Semestral	6,00
Estrategias de la Traducción Directa (Lengua B)	OB	Semestral	6,00
Taller de Comunicación en Lengua C	OB	Semestral	6,00
Ética Profesional del Traductor	OB	Semestral	6,00
Estrategias de Traducción Inversa (Lengua B)	OB	Semestral	6,00
Traducción Asistida por Ordenador	OB	Semestral	6,00
Prácticas de Traducción General (Lengua B)	OB	Semestral	6,00
Estrategias de Traducción Directa (Lengua C)	OB	Semestral	6,00
Comprensión y Producción en Lengua C	OB	Semestral	6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Traducción Económica y Jurídica (Lengua B)	OB	Semestral	6,00
Interpretación Consecutiva y de Enlace	OB	Semestral	6,00
Prácticas de Traducción General (Lengua C)	OB	Semestral	6,00
Traducción en el Entorno Digital	OB	Semestral	6,00
Gestión de la Terminología	OB	Semestral	6,00
Traducción Especializada (Lengua B)	OB	Semestral	6,00
Prácticas de Traducción Inversa (Lengua B)	OB	Semestral	6,00
Prácticas de Traducción Inversa (Lengua C)	OB	Semestral	6,00
Optativas	OP	Semestral	12,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Prácticas Externas	OB	Semestral	6,00
Interpretación Simultánea	OB	Semestral	6,00
Doblaje y Subtitulación	OB	Semestral	6,00
Gestión de Servicios de Traducción	OB	Semestral	6,00
Laboratorio de Traducción Avanzada	OB	Semestral	6,00
Proyecto Fin de Grado	OB	Semestral	6,00

²⁷ Oferta: Inglés²⁸ Oferta: Francés, Alemán, Chino

Optativas	OP	Semestral	18,00
Interpretación Simultánea Avanzada	OP	Semestral	6,00
Interpretación Consecutiva y de Enlace Avanzada	OP	Semestral	6,00
Edición Profesional	OP	Semestral	6,00
Mediación Intercultural	OP	Semestral	6,00
Traducción Jurada	OP	Semestral	6,00
Didáctica de Lenguas Extranjeras	OP	Semestral	6,00
Actividades Formativas	OP	Semestral	6,00

UNIVERSIDAD DE NEBRIJA

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Introduction to Translation B-A	OB	Semestral	6,00
Oral and Written Communication Skills I	OB	Semestral	6,00
Lengua Española y Comunicación I	FB	Semestral	6,00
Lenguas Modernas (Alemán/Francés)	FB	Semestral	6,00
Patterns & Usage of English Language I	FB	Semestral	6,00
Desarrollo del Espíritu Participativo y Solidario	OB	Semestral	6,00
Oral and Written Communication Skills II	OB	Semestral	6,00
Traducción General Inversa B-A	OB	Semestral	6,00
Introducción al Derecho	FB	Semestral	6,00
Patterns & Usage of English Language II	FB	Semestral	6,00
Seminario de Desarrollo de Competencias I	OB	Semestral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Mundo Contemporáneo	FB	Semestral	6,00
Lengua Española y Comunicación II	FB	Semestral	6,00
Teoría de la Comunicación	FB	Semestral	6,00
Lengua y Cultura Francesa/Alemana I	OP	Semestral	6,00
Documentación y Técnicas Informáticas Aplicadas a la Traducción	OB	Semestral	6,00
Traducción Especializada Científico-Técnica I	OB	Semestral	6,00
Traducción Especializada Jurídico-Económica I	OB	Semestral	6,00
Introducción a la Historia del Arte	FB	Semestral	6,00
Fundamentos de Economía	FB	Semestral	6,00
Seminario de Desarrollo de Competencias II	OB	Semestral	6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
EU Policy and Politics	OP	Semestral	6,00
History and Institutions of English Speaking Countries	OP	Semestral	6,00
Traducción Especializada Científico-Técnica II	OB	Semestral	6,00
Lengua y Cultura Francesa/Alemana II	OP	Semestral	6,00
Traducción General C-A I	OP	Semestral	6,00
Traducción Especializada Jurídico-Económica II	OB	Semestral	6,00
Intercultural Communication for Professional Purposes	OP	Semestral	6,00
Evaluación del Desarrollo de Competencias en la Empresa	OB	Semestral	18,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Traducción General C-A	OP	Semestral	6,00
Traducción Especializada Científico-Técnica	OP	Semestral	6,00

III			
Traducción Audiovisual y Accesibilidad	OP	Semestral	6,00
Seminario de Desarrollo de Competencias III	OB	Semestral	6,00
Lingüística y Terminología Aplicadas a la Traducción	OB	Semestral	6,00
Traducción Especializada Jurídico-Económica III	OP	Semestral	6,00
Trabajo Fin de Grado	OB	Semestral	18,00

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Primer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Ética y Pensamiento Crítico	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua A I: uso y normativa de la lengua catalana	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua A I: uso y normativa de la lengua española	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B I	FB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B II	FB	Cuatrimestral	6,00
Lingüística Aplicada a la Traducción	FB	Cuatrimestral	6,00
Literatura y Estudios Culturales	FB	Cuatrimestral	6,00
Traducción y Recepción de la Cultura Clásica	FB	Cuatrimestral	6,00
TIC Aplicadas a la Traducción	OB	Cuatrimestral	6,00
Traductología	OB	Cuatrimestral	6,00
Segundo curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua C I	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C II	OB	Cuatrimestral	6,00
Documentación para Traductores	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua A (estilística de la lengua catalana)	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua A (estilística de la lengua española)	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B III	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B IV	OB	Cuatrimestral	6,00
Terminología y Lexicografía	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción General (B/A) I	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción General (B/A) II	OB	Cuatrimestral	6,00
Tercer curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Lengua B V	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua B VI	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C III	OB	Cuatrimestral	6,00
Lengua C IV	OB	Cuatrimestral	6,00
Pragmática y Mediación Interlingüística	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Especializada (A/A) I	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción General (C/A) I	OB	Cuatrimestral	6,00
Asignaturas optativas	OB	Cuatrimestral	18,00
Cuarto curso			
ASIGNATURA	CARÁCTER	PERIODICIDAD	CRÉDITOS ECTS
Técnicas y Prácticas de Interpretación (B/A) I	OB	Cuatrimestral	6,00
Técnicas y Prácticas de Interpretación (B/A) II	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Especializada (B/A) II	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción Especializada (B/A) III	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción General (C/A) II	OB	Cuatrimestral	6,00
Traducción General Inversa (A/B)	OB	Cuatrimestral	6,00
Asignaturas optativas	OP	Cuatrimestral	12,00
Trabajo de Fin de Grado	OB	Cuatrimestral	12,00

Optativas			
Instituciones Económicas, Políticas y Sociales Contemporáneas	OP	Cuatrimestral	6,00
Introducción al Derecho Comparado Internacional	OP	Cuatrimestral	6,00
Las Profesiones del Traductor	OP	Cuatrimestral	6,00
Lengua D1	OP	Cuatrimestral	6,00
Lengua D2	OP	Cuatrimestral	6,00
Lingüística Contrastiva B/A	OP	Cuatrimestral	6,00
Traducción General (C/A) III	OP	Cuatrimestral	6,00
Traducción General A1/A2	OP	Cuatrimestral	6,00
Traducción General A2/A1	OP	Cuatrimestral	6,00
Prácticas Externas	OP	Cuatrimestral	6,00

ANEXO II ENTREVISTAS

ENTREVISTA A ALLISON BEEBY LONSDALE (UAB)

Allison, aunque ya tuve la oportunidad de hablar con usted con anterioridad, quiero agradecerle enormemente el haber accedido a hacer esta entrevista personal. Es un verdadero privilegio contar con la ayuda de profesionales de su talla. Con fines de investigación, me gustaría plantearle algunas cuestiones sobre la antigua diplomatura de Traducción e Interpretación de la UAB. Como ya le indiqué, trabajo en la enseñanza de inglés para traductores e intérpretes y me gustaría conocer cómo se abordaba este tipo de enseñanza en la UAB durante los años de la diplomatura.

En primer lugar, ¿cómo se dividía la enseñanza de la lengua inglesa a lo largo de la titulación?

En aquellos años, que era diplomatura, eran tres cursos y había Lengua Inglesa en todos ellos.

¿Y recuerda cuál era la carga lectiva para el inglés lengua B y el inglés lengua C?

Bueno, teníamos muchas más horas que ahora. Para la lengua B, en primero, que había dos asignaturas, B1 y B2, eran seis horas semanales y en B3 y B4, que eran las dos asignaturas del segundo curso, había cuatro horas, pero también había una asignatura anual que era un seminario de cultura de dos horas; era como complementaria a la lengua de segundo y, entonces, era como si tuvieran también seis horas en segundo. En tercero, las dos asignaturas B5 y B5 eran tres horas semanales. Para la lengua C, en primero las dos asignaturas C1 y C2 eran nueve horas y C3 y C4 en segundo eran seis horas y C5 y C6 en tercero me parece que eran cuatro, pero no estoy segura.

¿Y existían requisitos lingüísticos para acceder a la titulación?

Bueno, como sabes, cuando se empezó con la EUTI, la primera EUTI, que era la de la Autónoma en el 72, a parte de este programa, solo había las licenciaturas de Filología y, entonces, era muy popular el programa de la EUTI, y sí que había prueba de entrada específica para la lengua B. Se iba cambiando un poco a través de los años la naturaleza de la prueba de entrada que al final tenía también bastantes elementos de traducción y el nivel era bastante alto, sobre todo porque había mucha demanda y pocas plazas.

Y aparte de la asignatura... del seminario de cultura que me ha comentado, ¿existían otras asignaturas que complementaran la enseñanza de la lengua?

Sí. Bueno, había dos seminarios de cultura. Había el de segundo, que se llamaba «Seminario B1», y después había una optativa que se llamaba «Seminario B2» que también era de todo tipo de contenidos. Había una asignatura optativa también de

literatura inglesa. Había traducción inversa en segundo, que era obligatoria, y también había una optativa de didáctica de la lengua inglesa.

En la actualidad, muchos planes de estudios ponen de manifiesto la necesidad de ampliar las salidas profesionales de nuestros graduados y graduadas. Partiendo de esta base, la enseñanza de lenguas parece ser una de las profesiones más atractivas para los estudiantes. Aunque por razones obvias la salida más directa fuese la traducción y la interpretación, ¿en algún momento también se planteó la titulación como una posible salida a la enseñanza de lenguas extranjeras?

Sí, bueno... esto lo comenté en el perfil que hice de la carrera... del programa de la Autónoma en *The Translator*. Me parece que te hice referencia a este perfil, ¿no?

Sí.

Que originalmente la idea, cuando se formó la Escuela en el 72, la idea era de formar traductores e intérpretes y profesores de lengua como reconocimiento de que en aquel momento faltaba un sitio donde se enseñara realmente la lengua en uso. Pero debido a la oposición de los centros de Magisterio de aquella época, salió en el BOE solamente como traductores e intérpretes. Pero de hecho, como habrás visto, se seguían asignaturas que se podían imaginar que eran también para la formación de profesores, como la asignatura ésta de didáctica de la lengua inglesa, que se dio durante todo el tiempo que duró la diplomatura. Ahora, hoy en día, no. Pero esto yo creo que también es uno de los problemas... bueno, yo creo que esto lo hemos comentado... no hacen falta tantos centros de Traducción e Interpretación, creo... bueno, esto también está en el perfil, en *The Translator*. Como tuvimos tanto éxito, porque no había otros centros, todo el mundo quería una facultad o un centro de Traducción e Interpretación, pero quizás hubiera sido mejor hacer lo que se está intentando hacer ahora un poco con las filologías, de hacer más centros de lenguas aplicadas en diferentes especialidades, diferentes aspectos de lenguas aplicadas. Pero tengo la impresión de que los centros de Traducción, la reforma del Grau se ha quedado bien como Traducción e Interpretación sin tener en cuenta... bueno claro, porque no hay sitio para más cosas, no se han puesto más cosas, pero no está esta filosofía tampoco.

Otra cuestión referente al nuevo plan de estudios de Traducción e Interpretación de la UAB. He podido comprobar en su plan de estudios que el departamento aboga por una enseñanza de los idiomas enfocada a las necesidades de los traductores. Así pues, encontramos denominaciones como, por ejemplo, “Llengüa B/C per a Traductors i Intèrprets”. ¿Esto implica que en la actualidad se utiliza una metodología diferente a la de la diplomatura o, posteriormente, a la de la licenciatura?

Creo que no. Yo creo que siempre, desde que estoy aquí, éramos conscientes de la necesidad de una formación específica. Y bueno, también tenemos un grupo de investigación, el GRELT, que es de lengua para traductores. Siempre ha habido esta búsqueda de una enseñanza específica. Nos hubiera gustado poner «para traductores e intérpretes» antes, pero no nos dejaban. Lo que pasa es que, con lo del Grau, es más

bien una cuestión de protección. Como tenemos las clases muy llenas, si solamente salía como Lengua, entonces era más difícil mantener los números a un nivel razonable, que no se apuntara gente de diferentes licenciaturas o de diferentes Graus de la universidad. Era más bien un cambio de filosofía nuestra en relación con la metodología de la enseñanza. Siempre estábamos convencidos de la necesidad de una docencia específica de lengua para traductores.

Y como profesora de traducción inversa de español-inglés, ¿diría que los estudiantes obtenían un nivel de inglés satisfactorio para la traducción inversa tras cursar las asignaturas de lengua inglesa?

Aquí estamos otra vez con la diplomatura, ¿no?

Sí, en la diplomatura, e incluso, en el momento actual.

Bueno, esta es una pregunta muy espinosa. Primero, yo lo que creo que hay que decir es que el nivel de los estudiantes de la diplomatura en aquella época tenían un nivel mucho más alto que los de ahora, sobre todo porque... como había muy pocos y eran solamente los mejores que entraban... que había un momento que para entrar en inglés en la Autónoma era la nota de corte más alta de toda la Autónoma. Pero, de todas maneras, en la diplomatura... bueno, siempre ha sido una asignatura del segundo año, la asignatura de traducción inversa tenía un doble enfoque: por un lado, prepararles para la traducción inversa profesional, darles las estrategias necesarias para documentarse, etc., y conocimientos sobre el mercado para que sepan qué traducciones pueden hacer y cuáles no, y también, y para mí esto siempre ha sido muy importante en mi docencia de traducción inversa, creo que es también una buena metodología para el perfeccionamiento de la lengua. Entonces, el hecho de aprobar inversa de segundo no significa que puedes salir y hacer cualquier trabajo de traducción inversa en el mercado, pero yo creo que hoy en día, desde luego, con todas las ayudas de las nuevas tecnologías en relación con la documentación y una formación en retórica contrastiva y conocimientos de géneros específicos del mercado de trabajo de inversa, los alumnos pueden empezar a trabajar en esto.

¿Cree que la formación que los estudiantes recibían en las clases de lengua extranjera les resultaba útil para realizar con éxito tareas de mediación interlingüística a nivel profesional, bien fuese traducción directa o inversa?

Creo que sí. Como ya he dicho, siempre intentábamos hacer un enfoque específico para traductores e intérpretes. Volviendo ahora a la diplomatura, nos llegaban entonces alumnos muy aventajados, pero que venían de la escuela sobre todo con conocimientos pasivos, muy expertos en cuestiones gramaticales, quizás con mucho vocabulario, pero con muy poca experiencia en el uso de la lengua y claro... para ellos las clases de lengua en la facultad eran esenciales para realizar con éxito actividades de mediación interlingüística. Muchos venían y casi no habían usado la lengua hablada y para poder llegar a hacer algo de interpretación, las clases de lengua eran muy esenciales. Era una docencia muy bonita porque realmente era activar conocimientos pasivos, añadiendo

también conocimientos pragmáticos, socioculturales que son esenciales para la traducción y la interpretación.

En último lugar, me gustaría preguntarle: bajo su punto de vista, ¿en qué cree que debe basarse una clase de inglés para traductores? ¿En qué partes de la lengua y en qué contenidos incidiría más?

Creo que realmente ésta es una pregunta muy grande y muy larga. Para más detalle te invito a consultar el artículo *The Training of Foreign Languages for Trainee Translators* en *Quaderns*, de 2003. Ahí propongo tres etapas. La primera etapa basada en el mercado y el estudiante y lo que se enseña en las otras clases en el Grau, para no estar repitiendo, la posición de los alumnos entre principiantes y expertos. Y una vez se tiene esto claro, pasar a una segunda etapa, que para mí está basada en el análisis del discurso, la retórica contrastiva. Dentro de la retórica contrastiva podemos incluir también todos los elementos contrastivos a nivel sintáctico, léxico, etc., para realmente juntar todo esto en una clase basada en géneros textuales, que es donde se puede realmente trabajar la lengua. Esto sería la tercera etapa de una enseñanza basada en tareas y en géneros textuales. Entonces, por un lado están aprendiendo la lengua para traducir. También están aprendiendo sobre la traducción, la cultura y la civilización a través de la lengua y también están haciendo una reflexión consciente sobre la lengua para traducción y los puntos de contraste de culturas, retórica, géneros y sistemas de la lengua. Yo abogaré por un enfoque basado en tareas y en géneros textuales... y muy comunicativo, pragmático y muy activo.

Efectivamente. Pues Allison, éstas han sido todas las preguntas que quería hacerle. Le agradezco nuevamente que me haya atendido y, sobre todo, que me haya proporcionado toda esta información, la cual, si usted me lo consiente, utilizaré para la elaboración de mi tesis doctoral.

Muy bien.

Muchísimas gracias.

ENTREVISTA A LAURA CRUZ GARCÍA (ULPGC)

Laura, en primer lugar, quiero agradecerle toda su ayuda y buena voluntad. Es un verdadero honor poder entrevistarla y que comparta sus sabios conocimientos conmigo. Mi tesis versa sobre la enseñanza de lengua inglesa en los estudios de Traducción e Interpretación. En una de las secciones, estoy estudiando cómo era la enseñanza del inglés en la antigua diplomatura de Traducción e Interpretación. Como antigua alumna de la entonces diplomatura de la ULPGC y actual profesora del departamento, me gustaría hacerle unas preguntas y que me contara de primera mano cómo recuerda la titulación.

En primer lugar, ¿podría explicarme cómo se estructuraban las asignaturas de lenguas extranjeras en la diplomatura?

Sí. Vamos a ver. Teniendo en cuenta que eran tres años, en el primer año la lengua B, ya fuera inglés, francés o alemán, se impartía durante seis horas semanales. A la lengua C, que podía ser el inglés, el alemán, el francés o el ruso, se le dedicaba nueve horas a la semana. Entonces... bastantes horas más para la lengua C teniendo en cuenta que es la lengua con la que el alumno no ha tenido contacto en general. Luego, durante el segundo curso, la lengua B se impartía durante cuatro horas semanales. Se reducía dos horas con respecto al primer curso. Y la lengua C seis horas, también se reducían 2 horas. Y en el tercer año ocurría lo mismo. También cuatro horas para la lengua B y cuatro horas para la lengua C. Así era más o menos cómo se configuraban las asignaturas de lengua y el horario, el número de horas semanales. Eran asignaturas anuales, por supuesto, que era lo que se estilaba en aquella época.

¿Y el inglés era la lengua más popular? En general, ¿cuáles eran las combinaciones más frecuentes?

El inglés fue siempre la lengua más popular. La combinación más popular yo diría que era el inglés-alemán debido, sobre todo, al turismo alemán que tradicionalmente hemos tenido sobre todo en la Isla de Gran Canaria o en las islas, digamos... más orientales, más cerca del continente africano. Entonces, las combinaciones más habituales eran el inglés y el francés, el inglés y el alemán y algo de inglés y ruso, aunque era menos frecuente, y luego el alemán y el inglés y el alemán y el ruso, y luego el francés y el inglés. Esas combinaciones eran, creo yo, las más habituales.

¿Y existía alguna asignatura de cultura y civilización que complementara la enseñanza de las lenguas?

No. No existía una asignatura de civilización y cultura así de forma independiente. Lo que se hacía era que estos aspectos culturales se integraban en estas asignaturas de lengua. Entonces, en estas sesiones, se trabajaba a veces con textos que tuvieran que ver

con la civilización y la cultura y se aprovechaban, se explotaban de la misma forma que se explotaba cualquier otro texto.

¿En algún momento se planteó la titulación como una salida a la docencia de lenguas?

No. Desde luego que no. Desde un principio, digamos que se nos vendió la titulación, en el sentido positivo, no estoy criticando nada, pero sí se nos planteó como... bueno, parecía que íbamos a trabajar todos en la ONU o en la UE. Entonces, nos imaginábamos más bien como eso, como auténticos traductores e intérpretes. Pero sí es verdad que luego con el tiempo se fue viendo que los titulados en la EUTI iban acaparando los puestos docentes. Se presentaban a las oposiciones y tenían bastante éxito. Yo creo que se hizo habitual que los diplomados en Traducción e Interpretación se ocuparan de la docencia en las lenguas extranjeras, por delante de los filólogos.

¿Qué método de enseñanza se adoptó en la ULPGC para las asignaturas de lengua extranjera? ¿Se adoptaba, por ejemplo, un método comunicativo?

Pues, yo diría que sí. En general sí. Dependía también del profesor, pero en general, sí. Se trabajaba mucho también la lengua oral y... bueno, la cuestión de la gramática, yo diría que la trabajábamos un poco a medida que iba surgiendo. No trabajábamos la gramática como la trabajábamos en secundaria, por ejemplo, que parecía que eso era el fin en sí.

¿Y en alguno de los cursos se trabajaba la lengua extranjera desde la contrastividad con la lengua materna? En caso afirmativo, ¿lo encontró útil?

No. Nunca se trabajó desde la contrastividad con la lengua materna. Hay que tener en cuenta en este caso que cuando se creó la EUTI de las Palmas no había profesores, no había expertos en traducción e interpretación. Entonces, los profesores que se contrataron eran salidos de secundaria. Fue gente que se fue reciclando a medida que nos enseñaban. A medida que enseñaban a sus alumnos, ellos iban aprendiendo también y formándose. Por lo tanto, no había, digamos, esa orientación a la traducción.

¿Cree que las clases de lengua extranjera de la universidad eran suficientes para conseguir un nivel de idioma aceptable como para llevar a cabo actividades profesionales de traducción e interpretación?

Aquí, a ver, una pregunta, ¿nos estamos refiriendo a si era suficiente el número de horas que se impartían?

Los conocimientos que se impartían en lengua, es decir, el nivel de las asignaturas.

Yo creo que el nivel era bastante decente, que se alcanzaba un nivel bastante alto, y yo lo digo sobre todo por mi experiencia. Yo llegué con un nivel de Bachillerato bastante corriente. Sí es verdad que me gustaba mucho la lengua extranjera, pero vamos, era un nivel normal, y después de la titulación, después de haber estado de Erasmus en Inglaterra, fui capaz de presentarme al examen *Proficiency* de Cambridge, y aprobarlo,

sin ir a prepararme específicamente para ello. Entonces, yo creo que eso puede ser significativo. Entonces, que eso sea suficiente, o que con eso uno pueda llevar a cabo actividades de traducción, ya es otra cuestión, creo yo. No se nos preparaba, no se nos impartían unas clases de inglés orientadas a la traducción. Entonces, en cuanto al nivel de lengua, sí era bueno. Aunque desde luego, ayuda. Cuando más nivel de lengua se tiene, pues mejor puede uno realizar las tareas de traducción.

Como antigua alumna de la diplomatura, ¿hay algo de la clase de lengua extranjera que hubiese cambiado?

Pues precisamente eso que ya comentaba, el hecho de que el inglés parecía estar al margen de la traducción. Se trataba de un inglés en contextos muy generales. Eso creo yo que sería lo que cambiaría.

Entonces, partiendo de esto que me está comentando, ¿considera que las clases de inglés guardaban algún tipo de relación con lo que posteriormente se trabajaba en la clase de traducción?

Pues obviamente no se guardaba una relación entre ellas. Era un inglés, ya digo, muy general y luego en las clases de traducción había materias como traducción científico-técnica, entonces eran, en cierto modo, especializadas.

Y la preparación en inglés para estas asignaturas era nula.

Claro, porque no se trataban lenguajes de especialidad, sino la lengua cotidiana.

Finalmente, partiendo del momento actual, en el que la comunidad científica aboga por un cambio en la manera de enseñar los idiomas a los estudiantes de Traducción e Interpretación, y como actual profesora de inglés del nuevo grado de Traducción e Interpretación de la ULPGC, ¿qué particularidad cree que debe tener una clase de inglés para traductores e intérpretes?

Pues, volvemos a lo que comentaba anteriormente. Pues necesita tener una orientación clara hacia la traducción. En las clases de traducción y en la traducción como actividad profesional, lo que hacemos es traducir textos y un texto siempre va a estar enmarcado en un tipo textual, en un género. Pues deberíamos trabajar esos géneros. También deberíamos trabajar en las clases de inglés la lengua: las estructuras, las convenciones de esos géneros, por supuesto dependiendo siempre del nivel. Si se trata del primer curso, desde luego los textos deberían ser, pues, muy sencillos, no tan especializados, pero sí textos específicos concretos y no dedicarnos a algo que se ha convertido en tradición, que es usar textos periodísticos todo el tiempo. Y sí, el texto periodístico es un tipo textual, pero es uno de los tantísimos que hay y no es precisamente el tipo de texto que más se traduce hoy en día. Hay otros que se traducen con muchísima más frecuencia, con lo cual, creo que eso es lo que deberíamos tener en las clases de inglés; relacionarlas, como decíamos antes, con las clases de traducción que van a tener ese curso o en los cursos siguientes.

Laura, no sabe lo útil que me resulta toda la información que me ha facilitado. Me gustaría utilizar esta información expuesta en esta entrevista para completar mi tesis, siempre y cuando cuente con su consentimiento.

Sí, desde luego, Quique, Y espero que sea de mucha utilidad y te ayude a sacar algo en claro de todo esto en lo que estás trabajando, que es algo que a mí también me interesa. Así que, muchas gracias a ti, Quique.

Gracias a ti, Laura.

ENTREVISTA A ROBERTO MAYORAL ASENSIO (UGR)

Roberto, en primer lugar quería agradecerle enormemente el haber accedido a hacer esta entrevista personal, la cual va a ser, sin duda alguna, vital para mi tesis doctoral. Es un verdadero privilegio poder entrevistar a un profesional con semejante trayectoria profesional como la suya. Mi tema de investigación versa sobre la enseñanza de lengua inglesa en los estudios de Traducción e Interpretación. En una de las secciones que he incluido estoy estudiando cómo era la enseñanza del idioma en la antigua diplomatura para así poder establecer si ha habido cambios desde entonces hasta el momento actual. Como profesor de la entonces diplomatura de la Universidad de Granada, me gustaría hacerle unas preguntas con el fin de profundizar más en este tema.

La primera pregunta que me gustaría hacerle es: ¿Recuerda aproximadamente cuántas asignaturas de lengua inglesa había en la antigua diplomatura de Traducción e Interpretación?

Sí. Había tres asignaturas: Lengua Inglesa I, Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III, que iban destinadas a los alumnos que tenían el inglés como lengua C. Los que tenían el inglés como lengua B no tenían... cursaban otras lenguas extranjeras distintas.

¿Y eran asignaturas anuales o cuatrimestrales?

Las asignaturas eran anuales en aquel momento.

¿Y estas asignaturas se complementaban con alguna otra?

Estas asignaturas se complementaban con varias. En primer lugar, con asignaturas correlativas de civilización. El primer curso era Civilización Británica y el segundo Civilización Americana. En el tercero ya había Relaciones Internacionales, que no tenía relación directa con el inglés. Se relacionaban también con tres asignaturas de gramática de contrastes, en este caso de inglés-español y con una asignatura de técnicas de laboratorio. Estas tres asignaturas correlacionadas evidentemente estaban relacionadas con las asignaturas de traducción, más que con las lenguas C.

¿Y es posible que hubiera también un laboratorio de idioma, o algo similar?

La asignatura de Técnicas de Laboratorio era única. Se impartía en el laboratorio. Sí.

¿Y se adoptó algún método de enseñanza espacial en la Universidad de Granada para enseñar lengua extranjera enfocada para traductores?

En un principio se utilizó el método del aquel momento director de la EUTI, Juan Antonio Rivas, pero en el momento en que su vínculo con nosotros dejó de ser tan fuerte, pasamos a adoptar el método de *Access to English*.

En las asignaturas de inglés, ¿se trabajaban las cuatro destrezas comunicativas? En caso afirmativo, ¿se trabajaban por igual o la comprensión escrita y oral eran superiores?

Teóricamente, sí. Se trabajaba con todas las competencias, pero en la práctica era un enfoque bastante anticuado de conocimientos pasivos, y más basado en la gramática y en la traducción que en otro tipo de actividades. En el caso del laboratorio de idiomas, los contenidos, cuando yo la impartí, fueron de corrección fonética del inglés. Cuando se utilizaba *Acces to English* no se utilizaban materiales auxiliares orales. Eran todos materiales escritos.

¿Y considera que la metodología que se utilizaba en estas asignaturas en general ayudaba a los estudiantes a fomentar una competencia traductora?

Bien. La competencia traductora y la competencia de lengua extranjera evidentemente no coinciden, pero una de las subcompetencias que se reconoce en la competencia traductora está directamente relacionada con el conocimiento y la capacidad de comunicación en la lengua extranjera. En este sentido, sí.

Y dentro de las asignaturas de inglés, ¿se abordaba terminología específica de diferentes ramas del saber que facilitara a los estudiantes su inicio en la traducción especializada?

Es que las asignaturas de inglés empezaban desde un nivel de principiantes y, evidentemente, trataban, sobre todo, de la lengua general. No había ningún componente terminológico especializado en estas asignaturas.

Al tratarse de una titulación nueva en el contexto español, es lógico que los departamentos de Filología se encargaran en gran medida de la puesta en marcha de los estudios. Ahora bien, ¿existía algún criterio a la hora de elegir a los docentes para estas asignaturas? Es decir, ¿habían de tener algún vínculo con la traducción o bastaba con el título de Anglo-germánicas?

Bueno, cuando comenzó esto, los departamentos no eran todavía tan competentes como lo son en este momento y aunque existía una inscripción de estos estudios de lengua inglesa al departamento de Filología Inglesa, sin embargo, no había la misma vinculación que hay en estos momentos. La asignación de profesores se hacía por motivos puramente políticos, internos de la EUTI y simplemente el departamento de Filología pues daba el visto bueno a lo que se decidía internamente en esta escuela universitaria. No había razonamientos de tipo académico a la hora de asignar las asignaturas.

Con la puesta en marcha del nuevo grado de Traducción e Interpretación, muchas universidades han puesto de manifiesto en sus planes de estudio la necesidad de estudiar la lengua extranjera según las necesidades profesionales de los futuros graduados. Bajo su punto de vista, ¿qué particularidad atribuiría a una clase de inglés

para traductores e intérpretes? ¿En qué cree usted que se diferencia una clase de inglés para traductores de una clase de inglés convencional?

En las facultades de Traducción e Interpretación actuales, en las universidades actuales, en estas enseñanzas, hay dos modelos en los departamentos. Unos donde se crean asignaturas de lenguas extranjeras para traductores, que son adscritas a los departamentos de Traducción e Interpretación, y otros donde no existe esta distinción de «para traductores» y son los departamentos de Filología los que directamente tienen adscritas estas enseñanzas. Granada ha seguido siempre el segundo modelo y hemos pensado que quien tiene que enseñar inglés es el departamento de Filología Inglesa y no el departamento de Traducción e Interpretación. Yo participo de esta idea y creo que durante, por lo menos, los pasos iniciales e intermedios del aprendizaje de la lengua extranjera no se distingue nada en absoluto de la lengua extranjera para traductores y lo he podido comprobar a lo largo de la evaluación de muchos proyectos docentes en este ámbito. Es verdad que a nivel avanzado de traducción hacen falta unas competencias o un trabajo específico en algunas áreas, pero simplemente corresponden a una lengua avanzada. En estas áreas que un trabajo especializado de traducción puede ser necesario, insistir, pues, en la sintaxis, especialmente para traducción jurídica, en la traducción de variedades de lengua y del inglés culto, sobre todo para la traducción literaria y también para la traducción jurídica, y el conocimiento de géneros textuales o discursivos y de las particularidades pragmáticas de la lengua inglesa. Pero todo esto corresponde a niveles avanzados de traducción. No se puede decir tampoco que sean competencias específicas de traducción.

Roberto, muchísimas gracias por toda la atención prestada. Me ha proporcionado información verdaderamente valiosa y que, siempre y cuando me dé su consentimiento, utilizaré para completar el marco teórico de mi tesis doctoral.

Gracias una vez más.

De acuerdo. Gracias a usted.

ANEXO IV

EJEMPLOS DE EJERCICIOS TRADICIONALES DE COMPRENSIÓN ORAL

Ejercicio de respuesta múltiple

Extract One

You hear two people on a music programme talking about the singer Nancy Graham.

- 1 What is the man's opinion of Nancy's second album?
 - A He thinks it is very experimental.
 - B He appreciates the continuity of style.
 - C He wonders if she is lacking inspiration.

- 2 What do the two speakers agree about?
 - A the freshness of the music
 - B the lack of real emotion in the music
 - C the calming effect of the music on the listener

Ejercicio de unión múltiple

TASK ONE

For questions 21 – 25, choose from the list A – H the person who is speaking.

- A an artist
- B a fitness instructor
- C a sales manager
- D a childminder
- E a doctor
- F an office cleaner
- G a secretary
- H a retired person

- Speaker 1 21
- Speaker 2 22
- Speaker 3 23
- Speaker 4 24
- Speaker 5 25

TASK TWO

For questions 26 – 30, choose from the list A – H what each speaker is expressing.

- A a pride in personal achievements
- B indifference to current trends
- C an enjoyment of a daily routine
- D a commitment to taking regular exercise
- E a desire to improve his or her diet
- F awareness of his or her health problems
- G a reluctance to admit failure
- H resentment of another person's attitude

- Speaker 1 26
- Speaker 2 27
- Speaker 3 28
- Speaker 4 29
- Speaker 5 30

While you listen you must complete both tasks.

Ejercicio de completar frases

MARINE WILDLIFE PHOTOGRAPHER

Bruce says that 7 is the most important aspect of his work.

Before going on a trip, Bruce makes 8 of the photographs he hopes to take.

Knowing the type of photographs he wants to take helps Bruce to choose the right 9

Bruce disagrees with people who say his way of taking photographs is not 10

It's important to find out whether 11 is needed to photograph in a particular place.

Bruce says that 12 have spoiled several promising shots.

When at sea, Bruce generally keeps his cameras in a container designed for storing 13

He is particularly pleased when his photographs appear in 14

Ejercicio de completar notas

THE BUSINESS MASTER CLASS

SEMINAR NOTES
Arrangements for participants

- 1 The event will take place over
- 2 Seminar organised by
- 3 The title of the last session will be
- 4 To use the New City Hotel car park, delegates must obtain a

Dr Sangalli

- 5 Dr Sangalli has advised many
- 6 The name of his consultancy is
- 7 He is the author of
- 8 In Europe, he is the best-known

The Business Master Class

Two problems for companies:

- 9 to become more
- 10 to establish new

Two outcomes of session:

- 11 design your own
- 12 take away documents containing actual

Ejercicio de unir

Which hotel matches each description?

Choose your answers from the box and write the correct letter **A-E** next to questions 1-4.

A	The Bridge Hotel
B	Carlton House
C	The Imperial
D	The Majestic
E	The Royal Oak

- 1 is in a rural area
- 2 only opened recently
- 3 offers facilities for business functions
- 4 has an indoor swimming pool

Ejercicio de respuestas cortas

Write **NO MORE THAN THREE WORDS AND/OR A NUMBER** for each answer.

What **TWO** factors can make social contact in a foreign country difficult?

- 11
- 12

Which types of community group does the speaker give examples of?

- theatre
- 13
- 14

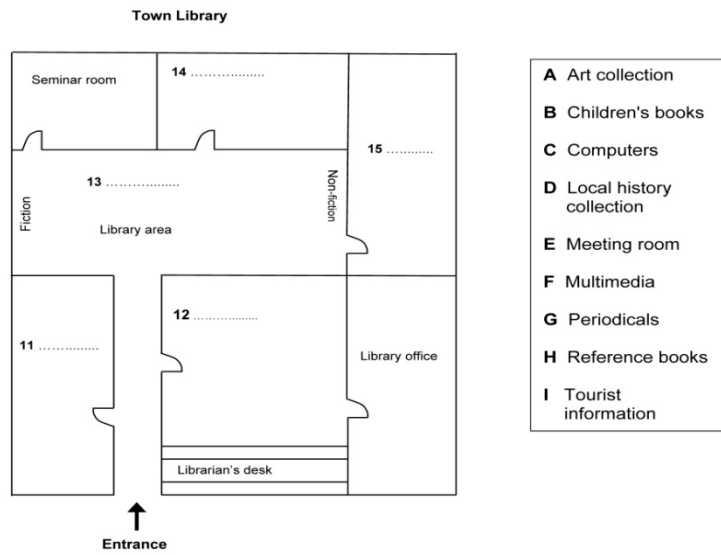
In which **TWO** places can information about community activities be found?

- 15
- 16

Ejercicios con planos, mapas, diagramas, formularios, notas, tablas, organigramas y resúmenes

Label the plan below.

Choose **FIVE** answers from the box and write the correct letters **A-I** next to questions 11-15.



ANEXO V MATERIALES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN

Por el presente doy fe de que soy conocedor/a de:

Que los datos obtenidos mediante mi participación en esta prueba solo van a ser utilizados con fines de investigación.

Que bajo ningún concepto estos van a ser difundidos en medios cuyos fines no sean científicos.

Que este estudio en el que participo pertenece a la prueba de una investigación realizada en la Universitat de València.

Que la inclusión de mis datos en la investigación solo será posible si cumplo una serie de criterios establecidos por los investigadores, pudiendo, por consiguiente, quedar excluido/a de la misma.

Que en ningún momento se va a revelar mi identidad.

Que los resultados no van a computar en la asignatura *Documentación para Traductores*.

Nombre y apellidos:

Fecha:

Firma

LISTENING COMPREHENSION 1

You will hear a teacher talking about reading. Choose the best alternatives **A**, **B** or **C** to answer questions 1-7. You will hear the recording twice.

1. The speaker says reading and driving are similar because
 - A they are both very difficult to learn.
 - B you have to practise a lot to be good at them.
 - C you have to pass reading and driving tests.

2. The speaker says young people
 - A can often only read very slowly.
 - B often don't do what their teachers tell them to do.
 - C should read while travelling by car.

3. The problem, according to the speaker, is that
 - A they are not given interesting things to read.
 - B they don't do what their teachers tell them to do.
 - C they are unable to become involved in what they read.

4. One reason some young people read very slowly is
 - A they say the words aloud or in their heads.
 - B they watch too much TV.
 - C they don't recognize all the words.

5. The speaker thinks saying the words aloud
 - A is the best way to read.
 - B should not be allowed.
 - C is a necessary stage children go through.

6. The speaker blames adults because
 - A they give children the wrong messages.
 - B they complain about children not reading.
 - C they make reading seem difficult.

7. The speaker says that
 - A we should have learned to read by the time we leave school.
 - B we have to keep practising reading.
 - C we should do regular exercise.

TRANSCRIPT

Learning to read is an infinite, continuous, life-long process, not something that takes place at primary school to be quickly and thankfully ticked off the list before you go on to the next thing.

It's like learning to drive. When you pass your test, you've been taught the basics, but you're still a very inexpert beginner who needs to get out on to the road and learn to drive properly. New readers face a similar challenge. They can do it, but it's not yet second nature. And it will only become so through routine daily practice.

Many young people never learn to read other than very slowly. Fourteen and fifteen-year-olds who should have become fluent readers a long time ago, carry the same book around with them in school for weeks.

They read very slowly through a page or two when the teacher tells them to, but their attention is on the mechanics of reading and they never really have the chance to become interested in the content.

Someone who's stuck in this limited position will inevitably turn to television or video because it's faster and easier.

If children are to become "natural" readers, their reading must be developed and speeded up. No fluent reader, for example, slowly pronounces the words very quietly and reads aloud in his head, mentally articulating every word, apart from when we do this deliberately if we're reading something very complicated like a scientific article.

But many young and adult readers never get beyond the stage of pronouncing every word, which is why they're so slow. When seven or eight-year-olds read "to themselves", you can sometimes see their lips moving. This should be a brief stage in the process of learning to read, not the end result.

The answer for children lies in giving them lots of accessible books quickly, and plenty of time both at school and at home to read them. It probably means deliberate restriction of television exposure time, too.

It's also crucial that children see reading as an ordinary part of adult behavior. Children copy adults. I frequently hear teachers and parents complaining that children won't read. In the next breath these same adults are either explaining that they themselves are too busy to read or discussing the previous evening's television programs at length. Two unmistakable messages are being transmitted to children: Don't read, watch TV.

Learning to read doesn't stop when children leave primary school to go on to secondary school. It doesn't even end when you leave school, but should go on throughout life. Sadly you can lose your ability to read if you don't use it regularly, just like the ability to type, run, swim or play the violin.

Teaching children to read is just the beginning. It's what happens after that that makes the difference.

LISTENING COMPREHENSION 2

You will hear part of a radio program about sleep and dreaming. For questions 1-8 fill in the missing information. You will hear the recording twice.

Silvia Johnson believes people can _____ (1) at a particular time by deciding on this in advance.

In the past researchers believed sleeping was not a _____ (2) activity.

Environmental factors including the number of _____ (3) were thought to affect people's sleeping patterns.

Researchers _____ (4) of a particular stimulating hormone in each of the sleepers throughout the night.

The results of Dr Johnson's research indicate that _____ (5) can influence bodily mechanisms.

Sleep research is difficult because people can't tell researchers what is happening _____ (6) while they are asleep.

Lucid dreams are different from ordinary dreams because we _____ (7).

With practice lucid dreamers can experience amazing physical sensations such as leaving their bodies and _____ (8).

La prueba es anónima. No obstante, rellena el siguiente cuadro para obtener un código de identificación y poder relacionar los resultados de los diferentes ejercicios y cuestionarios realizados.

Dos primeras letras del mes en que naciste (Ej: para marzo, escribe MA)	Dos primeras letras del nombre de tu padre (Ej: para Pablo, escribe PA)	Día de nacimiento (solo día, sin mes ni año. Ej: 9 de marzo de 1992, escribe 09)

TRANSCRIPT

A: Dreams have always fascinated us but have remained outside our control. This afternoon, scientist Dr Silvia Johnson explains that this need not be so.

B: Late for work in the morning? Forget that old excuse about the alarm clock not working. I believe that we can wake up at any time in the morning we choose, simply by making a decision to do so the night before. Until quite recently, sleep researchers assumed that sleep was not conscious, but controlled by automatic hormonal mechanisms — known colloquially as “the body clock” — and that these in turn reacted to environmental influences such as the number of daylight hours. However, now we’re beginning to see that sleep can also be affected by the conscious brain. In effect, this means that we can, if we try hard enough, decide when to wake up.

On our most recent study, two groups of volunteers were told before going to bed that they had to wake up at different times. As they slept, my team measured the levels of a particular stimulating hormone in each of the volunteers. This hormone is released around the body shortly before we wake up. In both groups the levels of the hormone started to rise about an hour before the time they had been told they would have to get up. This suggests that anticipation — which is a conscious activity — can actually influence bodily mechanisms that we once thought were entirely unconscious.

Of course one of the problems with this kind of research is that we can’t ask the subjects of the study why they woke up when they did. We have to make the assumption that it was because they anticipated having to wake up at a certain time. Generally a sleeping person is out of contact and unable to indicate what, if anything, is going on inside their minds. But there’s a curious condition in which a person is partly awake and partly asleep. In the state, the conscious part of the mind can actually observe some of its unconscious mechanisms. I’m talking about lucid dreaming.

What happens in a lucid dream is that a person “wakes up” while dreaming, but continues to dream. All the strange fantasies that the brain concocts seem to be as solid as the real world, but because the dreamer’s brain is in full waking mode, he or she realizes that the effects must be hallucinations.

And what makes lucid dreams really different from ordinary dreams is that we can control them. Experienced lucid dreamers can learn to create extraordinary physical sensations, such as leaving their bodies and flying.

Most people are likely to experience a fleeting lucid dream at least once, and some people have them at least once a month. Anyone can learn to do it. The trick is to tell yourself repeatedly while awake that you will watch out for oddities in your dream and “wake up” when you notice them.

LISTENING FOR INTERPRETATION 1

In this first exercise, you have to use your memory to remember what you hear. So as to help you recall the message better, try to create a mental image with the information that you get. The speech is divided into six different sections, the titles of which are provided for you below. No section lasts longer than one minute. Once heard, you are expected to reproduce the message in Spanish. Your translation should be as complete as possible and will be recorded for later use.

Section 1: DESCRIPTION OF THE CHARACTER

Section 2: BEHAVIOR

Section 3: PHYSICAL APPEARANCE

Section 4: ABOUT THE PRODUCTION

Section 5: SOMETHING TO DO BEFORE LEAVING

Section 6: ABOUT THE SCRIPT

LISTENING FOR INTERPRETATION 2

Luke: a lost one.

[Paragraph A: description of the character]

Hello. Thanks for coming. Well... You've been given a very difficult character: Luke. He is a 30-year-old guy from downtown Memphis. You have to pretend that you are a frustrated musician, a little eccentric, single, and eternally looking for any kind of job. You are outgoing and friendly, that's how you win everybody else's confidence and credit.

[Paragraph B: behavior]

Because of things that took place long ago, as you would have read in the script, Anna is the only character you are going to be mean to. She will also be mean to you, and we would like you to get this situation clear in your head. All the kindness, affection and forgiveness that you show to the rest of the characters will be the opposite when it comes to Anna: unpleasantness, hate and bitterness. Mind that during the plot your behavior goes from one extreme to the other.

[Paragraph C: physical appearance]

Your physical appearance fits quite well with Luke's: short, ugly and with big glasses. In order to strengthen your untidy look, we need you to leave your hair down to your shoulders. Start now and I think it will be perfect by the beginning of shooting in seven months. As you can imagine, your outfit won't be very sophisticated: jeans, plain shirts and dirty sneakers. Bring some of your clothes if you think they match these characteristics.

[Paragraph D: about the production]

Our production is covered by one of the most important Studios in L.A. They've produced more than 600 films, and they also produce theater, TV movies, shows, and morning-magazines. Some of them are actually on at the moment. It's a chance for you to show yourself and to do a good job. Don't forget that this is business, and you will be shoulder to shoulder with people who are always looking for new, young faces.

[Paragraph E: something to do before leaving]

Well, let's talk about the rest when we go into action. Before leaving, wait in the hall because Robert Hudson wants to talk to you for a moment. He is a big guy, curly hair, and a moustache. You won't miss him. He's the one wearing a funny outfit and green leather boots.

[Paragraph F: about the script]

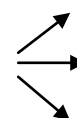
And last but not least, good luck with your script. I know it's a little long but there are a lot of tips for you and the rest of the crew. Pay special attention to the tips marked in blue. These are for you. As it's written in the front page, green marks are for sound technicians, yellow for cameras and black for production. Thank you very much for coming.

LISTENING FOR INTERPRETATION 2

This second exercise is quite similar to the one that you have just done. However, in this one you are going to follow some guided notes which will help you remember what you hear. You are also allowed to make notes through. Take into consideration that this is a real speech and you won't have time to jot down everything. Your notes should be as brief and precise as possible. Try to find a balance between your memory and your notes. If you only rely on your notes, you might have problems when you reproduce the message in Spanish.

Section 1: PRESENTATION

- Who is she?
- What's her problem?
- What happened 8 years ago?
- 3 important survival skills ...



Section 2: VOLUNTEERING

- Why volunteering?
- Why do I love it?
- My whole goal in life now is...
- I've been asked on several occasions:
- My answer:

Section 3: LAUGHTER

- What happened when I was first diagnosed?
- I became aggravated when...
- However, that began to change when...
- Describe the changing process.
- "laughter is like the medicine of the soul"

Section 4: SUPPORT

- Over the last eight and half years... BUT NOW...
- Alone? Crying? No food? No strength? Too sick? Bad news?
- However, the greatest aspect of this is that...

Section 5: CONCLUSION

LISTENING FOR INTERPRETATION 1

Hello, everybody. My name is Darlene. I am a 49 year-old heterosexual grandmother. I am HIV+. After having been infected 8 years ago, I felt very much damaged good and worthless. There are three very important survival skills which I apply to life so that I can survive living with HIV/AIDS. These are volunteering, laughter and support.

I see volunteering as a survival skill because I, honestly, believe that I would have died within two years after diagnosis if I hadn't started helping others. I love it mainly because I do get back more than I put in. My whole goal in life now is to be able to just help others and in doing so I'm helping myself in return. If I can just help one other person, then all of my volunteer time is worth it. You never know when something you do or say might help someone to change their ways when it comes down to risky behavior. I've been asked on several occasions: why do you go out to educate others about HIV/AIDS, help other PWA's and their families? My answer is: "I see my volunteering as my medicine. In order for me to live I MUST take my medicine as prescribed. So every time I need a fix, I volunteer. It helps me to get out of myself and out of the disease. I feel so much better about myself. I have more confidence, self-esteem, and self-worth than when I do not volunteer.

Secondly, I see laughter as being a survival skill. When I was first diagnosed I found nothing funny at all about HIV/AIDS. I became aggravated when someone would try to make a joke about it. How dare they laugh at this terrible disease or about anything were my first thoughts. However, that began to change when I attended my first AIDS retreat six months after I was diagnosed. I actually started seeing PWA's laughing and having fun in spite of it and seeing it as being positive. I didn't understand how anyone could possibly be having fun and enjoying life when they had a disease that would someday kill them. But I know that I wanted to be able to laugh and enjoy life, just like they had. I heard that "laughter is like the medicine to the soul". Most of my life I have been told this, but at this particular retreat this phrase took on a new meaning for me. I needed to be able to take life with a pinch a salt and enjoy it in spite of living with HIV.

And finally, support. Over the last eight and half years, I have made so many friends. Even though many of them are now gone, my life has been enriched beyond words. When I was alone someone held my hand; when I was crying someone wiped my tears away; when I had no food to eat I was fed; when I had no strength to put one foot in front of another someone got me a wheelchair and pushed me to where I needed to go; when I was too sick to take care of myself someone was there to help me; when I got bad news from the doctor I learned that I was not alone; I could go on and on. However, the greatest aspect of this is that none of these people were my family. There were people like you or I. These people were willing to give without expecting anything in return.

In conclusion, life has given us a lot of cherries full of pits, rose bushes full of thorns, and a bunch of lemons along the way. It is what we do with those things that help us to live a life of joy in spite of all of the pitfalls and curves along this highway called life.

ENCUESTA SOBRE LAS PRUEBAS REALIZADAS

DATOS PERSONALES

1. **Edad:**
2. **Sexo:** Hombre Mujer
3. **Nacionalidad:**
4. **Nivel de estudios:**
 Ciclo superior Bachillerato Diplomado Licenciado Doctor

CONOCIMIENTOS DE INGLÉS

1. **Según tu perfil lingüístico, ¿qué lugar ocupa el inglés?**
 Lengua A Lengua B Lengua C Lengua D

2. **¿Dónde has estudiado inglés antes de acceder a los estudios de Traducción y Mediación Interlingüística?**
 En el instituto
 En un colegio inglés (británico o norteamericano)
 En un colegio bilingüe
 Otros (indica cuáles sin incluir estudios realizados en países de habla inglesa)
(Ej: British Council, EOI, etc.)
.....
.....

3. **¿Has estado alguna vez en algún país de habla inglesa?**
 Sí No

- 3.1. En caso afirmativo, rellena la tabla e indica el país/países, el año, la duración de la estancia y la motivación del viaje. El orden es irrelevante.

	País	Año	Duración	Motivación (estudios, practicar idioma, etc.)
1ª Estancia				
2ª Estancia				
3ª Estancia				

4. **Durante los años del instituto, ¿siempre has tenido claro que querías estudiar Traducción e Interpretación a nivel universitario?**
 Sí No

4.1. En caso afirmativo, ¿consideras que te esforzaste más en la asignatura de inglés para iniciar la titulación con un buen nivel?

Sí No

5. ¿Qué notas solías sacar en la asignatura de inglés durante el instituto?

0 – 4,9 5 – 6,9 7 – 8,9 9 – 10

6. ¿Compaginas tus estudios de inglés en alguna institución diferente a la universidad en la actualidad? (Ej: British Council, EOI, etc.)

Sí No

En caso afirmativo, indica dónde:

7. ¿Tienes algún certificado de aptitud en inglés?

Sí No

7.1. En caso afirmativo, indica cuál y la institución emisora (Ej: Nivel intermedio de la EOI):

8. ¿Qué notas has sacado en inglés en la universidad?

- Lengua Inglesa 1: (B1 MCER)
- Lengua Inglesa 2: (B1 MCER)
- Lengua Inglesa 3: (B2 MCER)

9. ¿Cómo definirías tu competencia general en inglés?

Perfecta Alta Intermedia-alta Media Baja

10. Evalúa en una escala de 1 a 10 (donde 1 es el nivel más bajo y 10 el nivel más alto) cuál consideras que es tu nivel en las siguientes habilidades en inglés:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprensión escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expresión escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expresión oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vocabulario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. ¿Prácticas inglés de manera habitual?

Sí No

11.1. En caso afirmativo, ¿podrías especificar cómo/con quién? (Ej: Con algún amigo nativo, en *tandems*, leyendo libros o prensa en inglés, etc.)

.....

12. ¿Alguno de tus padres es nativo de algún país de habla inglesa?

Sí No

13. ¿Con qué frecuencia sueles practicar la comprensión oral por cuenta propia?

- Todos o casi todos los días
- 3 ó 4 veces a la semana
- 1 ó 2 veces a la semana
- 3 ó 4 veces al mes
- Una vez al mes
- Nunca o casi nunca

13.1. Indica de qué forma practicas la comprensión oral por tu cuenta (Ej: con *listenings* en libros didácticos de inglés, viendo la televisión, oyendo la radio etc.)

.....

14. Dentro de la comprensión oral, ¿con qué tipología de ejercicios estás más familiarizado/a? (Señala cuantas opciones procedan)

- Elección múltiple
 - Completar frases
 - Verdadero y falso
 - Preguntas y respuestas
 - Otros (indicar cuáles):
-

15. ¿Estudias o has estudiado otras lenguas extranjeras aparte del inglés?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Sí, en la actualidad | <input type="checkbox"/> No |
| <input type="checkbox"/> Sí, en el pasado | <input type="checkbox"/> Sí, en el pasado y en la actualidad |

15.1. En caso afirmativo, indica en el siguiente cuadro qué idiomas son y tu nivel de competencia en cada uno de ellos.

Idioma	Nivel de competencia				
	<input type="checkbox"/> Perfecto	<input type="checkbox"/> Alto	<input type="checkbox"/> Intermedio	<input type="checkbox"/> Bajo	<input type="checkbox"/> Muy bajo
	<input type="checkbox"/> Perfecto	<input type="checkbox"/> Alto	<input type="checkbox"/> Intermedio	<input type="checkbox"/> Bajo	<input type="checkbox"/> Muy bajo
	<input type="checkbox"/> Perfecto	<input type="checkbox"/> Alto	<input type="checkbox"/> Intermedio	<input type="checkbox"/> Bajo	<input type="checkbox"/> Muy bajo

HABILIDADES EN LA TOMA DE NOTAS

16. ¿Acostumbras a tomar notas en clase? (No solo en las clases de inglés, sino en cualquier asignatura que estés cursando o hayas cursado en la universidad)

- Sí No

16.1. En caso afirmativo, ¿cómo definirías tus notas?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Muy completas | <input type="checkbox"/> Superficiales |
| <input type="checkbox"/> Completas | <input type="checkbox"/> Muy superficiales |
| <input type="checkbox"/> Semicompletas | |

16.2. ¿Utilizas algún método personal? (Ej: abreviaturas, acrónimos, dibujos, etc.)

- Sí No ¿Cuál?

16.3. ¿Has recibido algún tipo de formación sobre cómo tomar notas?

- Sí No ¿Dónde?

16.4. En caso de haber recibido formación, ¿serías capaz de hacer una estimación temporal del total de formación recibida?

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1h. | <input type="checkbox"/> De 3h a 5h. |
| <input type="checkbox"/> De 1h a 3h. | <input type="checkbox"/> Más de 5h. |

PERCEPCIÓN DE LAS PRUEBAS

17. A rasgos generales, ¿cuál de las pruebas te ha resultado más difícil?

- La primera (ejercicio de elección múltiple y de completar frases)
 La segunda (ejercicios de reexpresión en español)

18. ¿En cuál has comprendido mejor los discursos?

- En la primera (ejercicio de elección múltiple y de completar frases)
 En la segunda (ejercicios de reexpresión en español)

19. ¿Es la primera vez que haces ejercicios de comprensión como los de la segunda prueba?

- Sí No

20. Centra tu atención en la segunda prueba y elige la opción que mejor defina tu percepción de la misma.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
20.1. No tengo muy buena memoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.2. Me resulta muy difícil recordar cosas en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.3. Me hubiese gustado hacer una segunda audición	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.4. Hablaban demasiado rápido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.5. Las intervenciones eran muy largas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.6. Había muchas palabras que no entendía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.7. El acento británico me ha resultado difícil de comprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.8. El acento norteamericano me ha resultado difícil de comprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.9. No estoy acostumbrado/a a este tipo de ejercicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.10. Me he puesto nervioso/a y los nervios me han bloqueado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.11. Las notas no me dejaban centrar la atención en el discurso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.12. No entendía mi letra en las notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.13. Ha sido complicado expresar en español lo que había entendido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Indica en una escala del 1 al 6, en la que 1 es el valor mínimo (nada difícil) y 6 el valor máximo (muy difícil), el grado de dificultad de cada uno de los ejercicios en ambas pruebas.

	1	2	3	4	5	6
Ejercicio 1: elección múltiple	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ejercicio 2: completar frases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ejercicio 3: sin toma de notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ejercicio 4: con toma de notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. ¿Crees que hubieras sido capaz de hacer una reexpresión completa hacia el español de los textos de la primera prueba?

Sí No

22.1. En caso negativo, indica las razones. (Ej: comprensión parcial, etc.)

.....
.....
.....
.....

23. El hecho de contar con información por escrito sobre los discursos en ejercicios como los de la primera prueba me ayuda a comprenderlos mejor.

<input type="checkbox"/> Siempre	<input type="checkbox"/> A veces
<input type="checkbox"/> Casi siempre	<input type="checkbox"/> Casi nunca
<input type="checkbox"/> Con frecuencia	<input type="checkbox"/> Nunca

24. Elige la opción según proceda.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
24.1 La formación recibida hasta la fecha en comprensión oral en las asignaturas de inglés me ha servido para realizar los ejercicios de la primera prueba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.2 La formación recibida hasta la fecha en comprensión oral en las asignaturas de inglés me ha servido para realizar los ejercicios de la segunda prueba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LABORATORIO

25. Elige la opción que mejor defina tu postura.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
25.1 Me resulta complicado entender los <i>listenings</i> en el aula con los altavoces del ordenador o un reproductor de CD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.2 Considero que los auriculares han contribuido a que mi comprensión fuera más precisa y completa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.3 El hecho de utilizar el laboratorio y las nuevas tecnologías me ha motivado para hacer ejercicios de comprensión oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SATISFACCIÓN CON LA PRUEBA

26. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con las pruebas?

- Muy satisfecho/a
- Bastante satisfecho/a
- Satisfecho/a
- Indiferente
- Insatisfecho/a
- Muy insatisfecho/a

27. ¿Cómo consideras que podría mejorar tu comprensión oral con vistas a la interpretación? (Ej: más práctica en las clases de inglés, uso de videos, etc.)

1.
2.
3.
4.

28. A modo opcional, haz algún comentario sobre las pruebas realizadas.

.....
.....
.....
.....

El cuestionario es anónimo. No obstante, rellena el siguiente cuadro para obtener un código de identificación y poder relacionar los resultados de los diferentes ejercicios y cuestionario realizados.

Dos primeras letras del mes en que naciste (Ej: para marzo, escribe MA)	Dos primeras letras del nombre de tu padre (Ej: para Pablo, escribe PA)	Día de nacimiento (solo día, sin mes ni año. Ej: 9 de marzo de 1992, escribe 09)

ANEXO VI TRANSCRIPCIONES DE LOS ESTUDIANTES Y EVALUACIÓN

Código: ABAS16	Texto: Luck	Nota: 3.1
-----------------------	--------------------	------------------

Section 1 | Puntuación: 0.3/1

Un chico de treinta años que tiene que hacer el papel de músico excéntrico, muy singular, que nunca ha tenido un trabajo, que es muy pasota y tiene muy pocos amigos.

- Comentario [*1]: OM (0.2)
- Comentario [*2]: OM (0.1)
- Comentario [*3]: FS (0.2)
- Comentario [*4]: FS (0.2)

Section 2 | Puntuación: 0.2/1

Tiene que ser un único personaje que tenga... un... que vaya de un extremo al otro, que tiene que crearse su propia, su propio mundo...

- Comentario [*5]: AD (0.2)
- Comentario [*6]: OM varias (0.6)

Section 3 | Puntuación: 0.4/1

Este personaje es una persona que pega muy bien contigo. Tiene que llevar gafas grandes, tiene que ser feo, tiene que ser un poco desordenado. Tienes que dejarte el pelo un poco largo hasta los hombros, y será... será bastante que pasen como siete meses para tener esas características y, además, tienes que ser muy sofisticado con tu ropa, como llevar vaqueros y camisas.

- Comentario [*7]: OM (0.1)
- Comentario [*8]: OM (0.1)
- Comentario [*9]: CS (0.2)
- Comentario [*10]: OM (0.2)

Section 4 | Puntuación: 0.2/1

Eh... la traducción se va a hacer en uno de los estudios más importantes de los eh... de Los Ángeles, donde se han producido más de 600 productos en los que se incluye cine, teatro, revistas, etc., y tienes que hacer un buen trabajo porque no tienes que olvidar que esto es un negocio y que tienes que tratar con el público y tienes que simpatizar con los jóvenes.

- Comentario [*11]: FS (0.2)
- Comentario [*12]: FS (0.2)
- Comentario [*13]: AD (0.2)
- Comentario [*14]: FS (0.2)

Section 5 | Puntuación: 0.2/1

Antes de salir a grabar tienes que hablar con una persona que tiene el pelo rizado y barba y que te ayudará a saber todo lo que tienes que hacer antes de la... de la producción.

- Comentario [*15]: FS (0.2)
- Comentario [*16]: OM (0.1)
- Comentario [*17]: FS (0.2)
- Comentario [*18]: AD (0.1)
- Comentario [*19]: OM (0.2)

Section 6 | Puntuación: 0.6/1

El guión que te ha tocado es cierto que es muy largo pero es muy bueno y tú tienes que hacer atención, tienes que prestar atención a las marcas azules, las verdes son para los técnicos, las amarillas para los cámaras y las negras para producción.

- Comentario [*20]: OM (0.1)
- Comentario [*21]: AD (0.2)
- Comentario [*22]: OM (0.1)

Código: ABAS16	Texto: AIDS	Nota: 3.8
-----------------------	--------------------	------------------

Section 1 Puntuación: 0.3/1

Su nombre es Dollin, es una mujer de 49 años que es madre, que es positiva. Hace ocho años que fue, que fue infectada, que tiene sida y hay ocho... hay tres habilidades importantes para sobrevivir que es: pedir a la vida simplemente vivir y poder llevar a, a cabo una vida normal sin ningún problema.

Comentario [*23]: AD (0.1)

Comentario [*24]: FS (0.2)

Comentario [*25]: FS (0.2)

Comentario [*26]: FS (0.2)

Section 2 Puntuación: 0.9/2

Ella ha dicho que una de las habilidades importantes para sobrevivir es el voluntariado porque, eh, ella tiene la necesidad que si dentro de dos años muere no haya cumplido y no haya ayudado al resto que es lo que ella quiere. Eh... El problema que tiene es que no sabe si puede dar en realidad lo que pretende o si da menos o si da más, así que su... su mayor objetivo en la vida es ayudar a los demás y ser feliz porque ya que ayudándose ella es su recompensa. Y además, eh, una de las, de las cosas importantes del voluntariado es que vale la pena ayudar a los demás porque nunca sabes si lo que dices o haces puede ser, eh... una ayuda para el resto. Eh... En muchas ocasiones se le ha pedido que eduque a los demás sobre sida, sobre en casas o familias que han tenido estos problemas y no saben cómo afrontarlo. El problema es que su respuesta a esta petición ha sido que el voluntariado es su medicina y que le ha ayudado a afrontar a la vida, eh... a sobrevivir y a sentirse mejor consigo misma.

Comentario [*27]: FS (0.3)

Comentario [*28]: FS (0.3)

Comentario [*29]: OM (0.2)

Comentario [*30]: FS (0.3)

Section 3 Puntuación: 0.8/2

Cuando se lo diagnosticaron, eh... no encontraba que nada divertido sobre el sida. Sin embargo, cuando alguien hacía alguna broma a ella le enfadaba mucho. Pero todo... todo cambió cuando ella misma intentó hacer una broma sobre eso cuando intentó... cuando intentaba reírse y pasárselo bien. Eh... Al principio no entendía como alguien podía ser feliz y le gustaba la vida cuando sabía que iba a morir o cuando sabía que lo... que lo iban a matar. Eh... A ella siempre le han dicho que la risa es la mejor medicina para el alma y ella siempre se lo ha tomado al pie de la letra. Sin embargo, eh, esto tiene un... esta frase tiene un nuevo sentido ahora que es tomarse la vida como divertida en lugar de simplemente vivir con esta enfermedad, con el sida.

Comentario [*31]: OM (0.1)

Comentario [*32]: FS (0.3)

Comentario [*33]: OM (0.3)

Comentario [*34]: FS/SS (0.3)

Comentario [*35]: OM (0.2)

Section 4 Puntuación: 0.8/1

Durante los últimos ocho años y medio ella ha hecho un mon... un montón de amigos de los cuales muchos se han tenido que ir. Sin embargo, ella siempre ha tenido apoyo porque cuando se siente sola, eh... a ella le cogen la mano; cuando llora, alguien le seca las lágrimas; cuando no tiene comida y se siente como si estuviera llena; cuando no tiene fuerza, alguien le ayuda a seguir al igual que cuando está enferma que la... la intentan... la intentan curar. Y... cuando viene el médico y reci... le da malas noticias, eh, ella se siente que, que nunca está sola. Eh, sin embargo, lo mejor de... el mejor aspecto de todo esto es que la gente que le ayuda no es ni

Comentario [*36]: OM (0.2)

Comentario [*37]: AD (0.2)

Comentario [*38]: OM (0.2)

Comentario [*39]: OM (0.1)

Comentario [*40]: FS (0.3)

como... y su familia, **la gente no es como... como ella**, porque lo único que hace es dar sin querer recibir nada... nada a cambio.

Comentario [*41]: SS (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.25/1

Eh... Como conclusión, se puede decir que la vida nos ha dado **muchas teorías**, que el camino de la vida nunca sabes lo que te puede deparar y lo que hay que hacer es, eh... **vivir la... la vida** aunque la vida sea fría y saber que no estás sola.

Comentario [*42]: SS (0.25)

Comentario [*43]: FS/OM (0.5)

Código: ABCA16	Texto: Luck	Nota: 3.1
-----------------------	--------------------	------------------

Section 1 Puntuación: 0.4/1

Hola. Gracias por venir. Te ha tocado... te ha tocado interpretar a un personaje muy difícil. Es un... Luck. Eres un **niño de trece años** que ha **nacido en Memphis**. Tienes que, eh, actuar como un músico frustrado: soltero, **es un poco extrovertido**, eh, siempre está en búsqueda de trabajo. Eres extrovertido y muy amable.

Comentario [*44]: FS (0.2)

Comentario [*45]: AD (0.2)

Comentario [*46]: OM (0.1)

Comentario [*47]: OM (0.1)

Section 2 Puntuación: 0.1/1

De todos estos personajes, **el único que te va a importar es Ana**. Ella **es una chica simpática**, amable, eh, y es el personaje opuesto al resto, **por eso es el único que durante todo el acto vas a tener en mente y va a significar algo para ti**.

Comentario [*48]: FS (0.2)

Comentario [*49]: CS (0.3)

Comentario [*50]: FS/OM (0.4)

Section 3 Puntuación: 0.5/1

Tu apariencia es bastante similar a la de Luck. Eres bajito, feo y con grandes gafas. Para el personaje que te toca interpretar, eh, consideramos que es, eh, adecuado que lleves el pelo largo hasta, hasta los hombros. Para ello te va a llevar más o menos unos siete meses. Tu apariencia física puede también, no va a ser muy **complicada**: unos vaqueros, una camiseta, una **chaqueta**, etc., y si lo consideras oportuno, **puedes llevar unas gafas de sol**.

Comentario [*51]: OM (0.1)

Comentario [*52]: NMS (0.1)

Comentario [*53]: AD (0.1)

Comentario [*54]: FS (0.2)

Section 4 Puntuación: 0.5/1

Esta productora es una de las más importantes de Los Ángeles. Ha realizado más de 600 películas y también participa en teatro, eh, **revistas, periódicos**, etc. Eh, ten en cuenta que es una oportunidad increíble para ti a nivel profesional y esto, y que tienes que hacer, realizar **(incomprensible)**.

Comentario [*55]: FS (0.2)

Comentario [*56]: OM (0.1)

Comentario [*57]: OM (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.2/1

Antes de irte, debes de esperar porque vamos a convencer a Robert Watson, que es uno de los personajes más importantes de esta productora. Es, es inconfundible, ya que viste de manera estrafalaria: lleva unas botas verdes de... de piel y un bigote negro.

Comentario [*58]: FS (0.25)

Comentario [*59]: FS (0.25)

Comentario [*60]: NMS (0.1)

Comentario [*61]: OM (0.2)

Section 6 Puntuación: 0.2/1

Por último, pero no menos importante, vamos a proporcionar una serie de consejos, para ti y para el resto del equipo. Ten en cuenta, eh... las técnicas (incomprensible) y... bueno, muchas gracias para el resto (incomprensible) y muchas gracias por venir.

Comentario [*62]: OM varias (0.5)

Comentario [*63]: SS (0.3)

Código: ABCA16	Texto: AIDS	Nota: 4.3
----------------	-------------	-----------

Section 1 Puntuación: 0.5/1

Hola. Me llamo Darlene. Tengo 80 años. Soy abuela y soy portadora del virus del sida. Hace ocho años me enteré, eh, que estoy infectada y para superar esto, para aprender a convivir con esta enfermedad, he tenido tres pelás muy importantes, que son: el voluntariado, el humor y el respaldo de la gente que me quiere.

Comentario [*64]: FS (0.2)

Comentario [*65]: OM (0.1)

Comentario [*66]: OM (0.2)

Section 2 Puntuación: 0.9/2

Yo veo el voluntariado como una herramienta para sobrevivir, para saber llevar mi enfermedad, porque ayudar a los demás siempre me ayuda a, eh, a llevarla mejor, a soportarlo. Mi principal objetivo es, por tanto, ayudar a que los otros sepan qué es y cómo superarlo. Además, con el voluntariado siempre recibo más de lo que doy. Eh, me han preguntado en muchas ocasiones que por qué me gusta dar a conocer o ayudar al resto a conocer qué es el virus del sida. Eh, yo contesto que el voluntariado es como un, es como mi medicina. Cada vez que necesito un poco de afecto, hago un acto de voluntariado porque así me siento con más confianza conmigo misma y con más fuerzas para soportar y poder llevar la enfermedad.

Comentario [*67]: OM (0.2)

Comentario [*68]: FS (0.2)

Comentario [*69]: OM (0.3)

Comentario [*70]: FS (0.2)

Comentario [*71]: FS (0.2)

Section 3 Puntuación: 0.9/1

En segundo lugar, eh, considero el... la risa, el humor otra herramienta para sobrevivir, para llevar esta enfermedad porque aunque, eh, al principio de ser diagnosticada esta enfermedad no encontraba nada divertido acerca de, acerca de ser cero positiva. Todo, no me hacía gracia cuando la gente bromeaba sobre, sobre ella. Eh, sin embargo, algo cambió cuando empecé a, a asistir a grupos de la risa seis meses después de ser diagnosticada. Esto cambió por completo,

Comentario [*72]: FS (0.3)

Comentario [*73]: OM (0.3)

eh, porque es una forma de reírse de la muerte, de la enfermedad que tenemos. Escuché a lo largo de mi vida que la risa es como una medicina para el alma, aunque (incomprensible).

Comentario [*74]: FS (0.3)

Comentario [*75]: OM (0.2)

Section 4 Puntuación: 0.9/1

Finalmente, el respaldo de los demás. Durante los últimos ocho años y medio he hecho muchos amigos, aunque ahora la mayoría de ellos ya no estén con nosotros. Cuando me he sentido sola, eh, me han ayudado; cuando, cuando he llorado, siempre he tenido alguien, el hombro de alguien (incomprensible); cuando no tenía comida, me han alimentado; cuando no tenía fuerzas, me han ayudado; cuando me he sentido enferma, han hecho todo lo posible para que no lo estuviera; cuando he recibido malas noticias, siempre han estado ahí para hacer que no sean tan malas. Lo mejor, sin embargo, lo mejor de todo esto es que ninguna de esta gente es mi familia, sino que es gente como tú o como yo que no espera nada a cambio de ayudar al resto.

Comentario [*76]: OM (0.2)

Comentario [*77]: FS (0.2)

Comentario [*78]: OM (0.1)

Comentario [*79]: FS (0.3)

Comentario [*80]: OM (0.1)

Comentario [*81]: FS (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.3/1

En conclusión, la vida nos, nos planta cara con dificultades y obstáculos que debemos superar al largo de nuestra existencia.

Comentario [*82]: FS/OM varias (0.7)

Código: ABJO30

Texto: Luck

Nota: 7.5

Section 1 Puntuación: 0.7/1

Hola. Muchas gracias por venir. Te ha tocado un personaje realmente difícil. Eres un chico de treinta años del centro de Memphis y tienes que simular que eres un músico... soltero, excéntrico y que prácticamente lleva toda su vida aceptando cualquier tipo de trabajo. Te resulta muy fácil ganarte la confianza de la gente.

Comentario [*83]: OM (0.1)

Comentario [*84]: OM (0.1)

Comentario [*85]: OM (0.1)

Section 2 Puntuación: 0.9/1

Eh, debido a cosas que sucedieron hace mucho tiempo, según leerás en el papel, en la única persona en quien te vas a centrar la atención es Ana y Ana también se va a centrar en ti. Todos los sentimientos que muestras a la gente como amabilidad y educación, eh, será todo lo contrario lo que muestras hacia Ana. Mostrarás cierto rechazo y tu personaje irá desde un extremo al, al otro.

Comentario [*86]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 0.7/1

Tu apariencia física se adapta muy bien a la tuya. Es bajo, feo y con grandes gafas. Eh, tienes que dejar que te crezca el pelo por lo menos hasta los hombros. Más o menos, si empiezas

Comentario [*87]: SS (0.2)

ahora, dentro de siete meses cuando empiece el rodaje lo habrás conseguido. Como podrás pensar, el aspecto de tu ropa no va a ser muy sofisticado: una camisa y unos vaqueros. Puedes traer tu propia ropa si crees que se adapta al propio personaje.

Comentario [*88]: OM (0.1)

Section 4 Puntuación: 0.7/1

La producción la ha llevado a cabo una de las productoras más importantes del campo. Ha producido más de 600 películas. Eh, además también produce para teatros y las revistas más importantes del momento. Ésta es una oportunidad muy importante para que demuestres tu talento y no te olvides de que vas a estar codeándote con gente muy importante que está siempre buscando nuevos talentos que descubrir.

Comentario [*89]: OM (0.1)

Comentario [*90]: FS (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.8/1

Hay algo que debes realizar antes de que te vayas y antes de entrar en acción. Robert Hudson quiere hablar contigo antes de empezar el rodaje. Seguro que... es imposible que lo confundas porque tiene el pelo rizado y un bigote ba... Lleva ropa muy divertida y unas botas verdes inconfundibles.

Comentario [*91]: OM (0.1)

Comentario [*92]: OM (0.1)

Section 6 Puntuación: 0.7/1

Por último, aunque no por ello menos importante, espero que tengas mucha suerte con tu guión. Sé que es muy largo, pero creo, quiero que prestes mucha atención a las marcas que te hemos hecho. Las azules son las marcas que pertenecen a tus partes del guión; las verdes son para los encargados del sonido, las amarillas son para las cámaras y las negras son para producción.

Comentario [*93]: FS (0.2)

Comentario [*94]: OM (0.1)

Código: ABJO30

Texto: AIDS

Nota: 8.1

Section 1 Puntuación: 0.5/1

Hola. Mi nombre es Darlene. Tengo 49 años. Soy madre, abuela y he dado positivo en sida. Hace ocho años que me infecté. Eso, tengo tres importantes... principios de supervivencia que aplico para poder sobrevivir en mi día a día: uno es el voluntarismo, el apoyo y el tercero el amor.

Comentario [*95]: AD (0.1)

Comentario [*96]: OM (0.2)

Comentario [*97]: FS (0.2)

Section 2 Puntuación: 1.9/2

Para mí, ser voluntaria es una faceta de supervivencia. De hecho, creo que hubiera muerto hace mucho tiempo si no me hubiera dedicado a ayudar a otras personas. Y es que recibo mucho más de lo que doy. De hace mucho tiempo, mi meta es ayudar a otros, ya que así me ayudo a mí misma. Si... aunque solo fuera capaz de ayudar a una persona durante mi é... durante mi tiempo de voluntariado, esto ya merecería la pena. A veces no sabes si tan solo con una sola palabra realmente estás cambiando la forma de ver el mundo de otra persona. Veo mi voluntariado como una medicina, la cual debo tomar bajo prescripción para poder sobrevivir a esta enfermedad. Además, me hace sentir con más confianza y tengo más autoestima que si por el contrario no estuviera haciendo este voluntariado. Me ayuda a salir de mi enfermedad.

Comentario [*98]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 1.7/2

Otra clave para ser capaz de sobrevivir a una enfermedad como ésta es poder, es ser capaz de reírnos. Cuando me diagnosticaron, no había nada que encontrara divertido cuando alguien... veía que alguien intentaba hacer una broma sobre este tipo de enfermedad. No lo soportaba, me enfadaba. Esto cambió unos seis meses después de que fuera diagnosticada. Yo veía a otras personas con sida, o enfermedades similares que no paraban de reírse y de disfrutar de la vida. No entendía cómo teniendo una enfermedad que acabaría por matarlos podían reírse de esa manera. Pero me di cuenta que yo quería ser capaz de amar y de disfrutar de la vida tal cual hacían el resto de personas. Una vez me dijeron que la risa es la medicina del alma y ahora esta frase ha tomado un nuevo significado para mí. Es importante que unos sepan reírnos de nosotros mismos, sean cual sean nuestras situaciones.

Comentario [*99]: FS (0.2)

Comentario [*100]: OM (0.1)

Section 4 Puntuación: 1.6/2

Y por último, el apoyo. Durante estos últimos ocho... ocho años y medio, he hecho muchísimos amigos. Incluso alguno de ellos ya... han pasado a mejor vida, pero he descubierto que cuando yo estaba sola, siempre tenía a alguien que me agarraba la mano; cuando estaba llorando, alguien siempre secaba mis lágrimas; cuando estaba hambrienta, siempre había alguien que me daba de comer; cuando no tenía fuerzas ni para dar un paso, alguien me acercaba una silla de ruedas y me empujaba hasta donde necesitaba ir; cuando estaba demasiado enferma, siempre había alguien que me ayudaba; cuando el médico venía a darme malas noticias, siempre descubrí que no estaba sola. Lo mejor de todo esto es que esa gente que estaba a mi lado no era mi familia, sino que era gente como tú y como yo, que me ha dado tanto y a cambio no esperaba recibir nada más.

Comentario [*101]: NMS (0.1)

Comentario [*102]: OM (0.2)

Comentario [*103]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: audio

Código: AGAM26	Texto: Luck	Nota: 2
-----------------------	--------------------	----------------

Section 1 Puntuación: 0.2/1

Eh, buenos días. Hola, buenos días, gracias por venir. Vas a representar un personaje un tanto difícil. Mira: se trata de un chico de 16 años que vive en un... en el pueblo de Memphis y... y tienes que interpretar una... que vas a hacer un papel...

Comentario [*104]: OM (0.1)

Comentario [*105]: FS (0.2)

Comentario [*106]: FS (0.2)

Comentario [*107]: OM (0.2)

Comentario [*108]: OM (0.1)

Section 2 Puntuación: 0/1

(audio en blanco)

Section 3 Puntuación: 0.3/1

Tu apariencia física eh... no es muy bonita. Para tener una buena apariencia física necesitas dejarte el pelo por debajo de los hombros de longitud, eh... llevar pantalones limpios, camisa limpia, zapatos deportivos limpios...

Comentario [*109]: OM (0.3)

Comentario [*110]: CS (0.3)

Comentario [*111]: OM (0.1)

Section 4 Puntuación: 0.7/1

Una de las mayores productoras de cine de Los Ángeles te ofrece la oportunidad de promocionarte. Éste es un negocio que produce más de 1600 películas, televisión, cine, programas... Es una buena oportunidad para ti, para darte a conocer, pero recuerda que esto es negocio, que esto se trata de negocio y vas a estar cara a cara con gente muy importante.

Comentario [*112]: FS (0.2)

Comentario [*113]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0/1

(audio en blanco)

Section 6 Puntuación: 0/1

(audio en blanco)

Código: AGAM26	Texto: AIDS	Nota: 4.1
-----------------------	--------------------	------------------

Section 1 Puntuación: 0.3/1

Hola a todo el mundo. Mi nombre es... Tengo 45 años y estoy infectado de sida. Hace ocho años... cuando... me infecté.

Comentario [*114]: OM (0.1)

Comentario [*115]: FS (0.2)

Comentario [*116]: OM (0.4)

Section 2 Puntuación: 1/2

Para mí, ser voluntaria es una... llave de... supervivencia. Para mí, ayudar a los demás es algo que me llena. Mi objetivo en la vida ahora es ser capaz de parar esta enfermedad y, realmente, ser voluntaria vale la pena. Muchas veces me preguntan que por qué soy voluntaria y les respondo que... ser voluntaria es, es mi medicina, me ayuda a seguir adelante, eh, me siento mejor conmigo misma y me ayuda a confiar más en mí.

Comentario [*117]: OM (0.5)

Comentario [*118]: FS (0.3)

Comentario [*119]: OM (0.2)

Section 3 Puntuación: 0.8/2

En tercer lugar, la tercera llave para sobrevivir es la risa. Al principio, cuando me *diagnostiza...* me *diagnostiza...* diagnosticaron, eh, no encontré nada divertido en la enfermedad. Sin embargo, poco a poco, esto, empezó... esta visión empezó a cambiar cuando *empe*, cuando... hice un curso de 6 meses para ayudarme a llevar esta... a sobrellevar esta enfermedad. Me enseñaron a pasarlo bien, a disfrutar de la vida, a mirar, a mirar las cosas de una forma más positiva desde otra perspectiva. Em... Me decían que la risa es como una medicina para el alma. Pues, en verdad, eh...

Comentario [*120]: OM (0.2)

Comentario [*121]: FS (0.3)

Comentario [*122]: OM varias (0.5)

Comentario [*123]: OM (0.2)

Section 4 Puntuación: 1.2/2

Por último, el soporte ajeno. Eh... hace unos ocho años y medio, desde los últimos ocho años y medio, he hecho muchos amigos. De hecho, siempre que me encontraba solo, había alguien ahí para ofrecerme su mano; siempre que estaba llorando, alguien secaba mis lágrimas; cuando no tenía comida, me alimentaban; cuando estaba débil, alguien había ahí para empujarme; cuando estaba enferma y no podía cuidar de mí mismo, alguien lo hacía; cuando tenía malas noticias, me decían que no estaba sola. Sin embargo, eh, lo más grandioso que me ha podido pasar es que nadie de esta gente... de estas personas que han estado ahí son de mi familia. Han estado dispuestas a dar sin recibir nada a cambio.

Comentario [*124]: LEX (0.1)

Comentario [*125]: OM (0.3)

Comentario [*126]: OM (0.1)

Comentario [*127]: OM (0.1)

Comentario [*128]: FS (0.2)

Section 5 Puntuación: 0/1

La conclusión de todo esto es que...

Código: AGAN10	Texto: Luck	Nota: 5.7
----------------	-------------	-----------

Section 1 Puntuación: 0.4/1

Eh, este chico se llama Luck. Tiene 30 años, es de la parte central de Memphis. Eh... Tiene que hacer como que es un músico frustrado y así como un poco informal. Está buscando un trabajo y tiene que ser... tiene que aparentar ser muy amigable para conseguirlo.

Comentario [*129]: OM (0.2)

Comentario [*130]: OM (0.2)

Comentario [*131]: FS (0.2)

Section 2 Puntuación: 0.5/1

Hay que tener en cuenta que por, eh... unos factores que pasaron hace mucho tiempo, al único personaje que vas a ser desagradable es un personaje que se llama Ana. Realmente, al, a los demás, todos los demás personajes, vas a ser todo lo contrario. Eh... Tienes que tener en cuenta que durante todo, toda la película vas a tener que ir de un extremo de ser muy antipático con uno de los personajes a ser totalmente lo contrario con los demás.

Comentario [*132]: OM (0.3)

Comentario [*133]: FS (0.2)

Section 3 Puntuación: 0.4/1

Vale, como puedes comprobar tu apariencia física va a ser, va a ser bastante... con lo que se relaciona con tu comportamiento; va a ser bajito, feo, con gafas muy grandes y para realzar tu... tu apariencia sucia vas a tener el pelo largo hasta... hasta los hombros. Eh... La vestimenta no va a variar mucho. Vas a llevar vaqueros, eh... zapatillas así un poco sucias y tal y si tienes algo en casa que te pueda venir bien para este tipo de características de él, pues tráetelo.

Comentario [*134]: FS (0.2)

Comentario [*135]: OM (0.1)

Comentario [*136]: AD (0.1)

Comentario [*137]: OM (0.2)

Section 4 Puntuación: 0.7/1

Vale, la película va a ser grabada en uno de los estudios más importantes de Los Ángeles. Es donde se han cubierto más de 600 películas; también se graban teatro, televisión, programas de radio, etc., y algunos de los cuales se están, se están ahora mismo... están ahora mismo en pantalla y en la radio ahora mismo. Eh... Tienes que tener en cuenta que... tienes que mostrarte a ti mismo para, y hacer un buen trabajo y que no se te olvide que estás compitiendo con gente y que aquí están buscando siempre caras nuevas.

Comentario [*138]: FS (0.2)

Comentario [*139]: FS ↑

Comentario [*140]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.6/1

Vale, antes de irte, tiene eh... hay un... hay un hombre que se llama Robert que tiene que hablar contigo. Eh... Ten en cuenta que tiene un... un bigote así bastante... que no te deja indiferente y su ropa y su vestimenta es bastante divertida.

Comentario [*141]: AD (0.1)

Comentario [*142]: OM (0.2)

Comentario [*143]: OM (0.1)

Section 6 Puntuación: 0.8/1

Bueno, al final eh... corto pero no menos importante, el guión va a ser bastante largo e, y... tenga en cuenta que hay muchos consejos dentro del guión que van a ser para ti y otros para el resto de... del reparto. Eh, los consejos marcados en azul son para ti; luego, los... y ten en cuenta que los verdes son para los técnicos de sonido, los amarillos para los cámaras y los negros para la producción. Simplemente muchas gracias por participar.

Comentario [*144]: AD (0.1)

Comentario [*145]: NMS (0.1)

Código: AGAN10	Texto: AIDS	Nota: 5.1
-----------------------	--------------------	------------------

Section 1	Puntuación: 0.5/1
------------------	--------------------------

Es una chica de 49 años, eh... heterosexual y su problema es que tiene el VIH+. Después de ser infectada, de haber sido infectada hace siete años, eh, ha luchado muchísimo, pero sin ningún resultado positivo. Eh... Sus tres estrategias para sobrevivir son: el voluntariado, eh, reírse mucho y ayudar a los demás.

Comentario [*146]: OM (0.1)

Comentario [*147]: OM (0.1)

Comentario [*148]: FS (0.1)

Comentario [*149]: FS (0.2)

Section 2	Puntuación: 1.1/2
------------------	--------------------------

Para esta persona con... VIH, el voluntariado es una técnica para sobrevivir porque ella cree que si, que se hubiera muerto si no hubiera sido por lo que ha ayudado a otras personas. Eh... le gusta muchísimo y es por lo que ella vive básicamente porque, eh, ella recibe lo que ella da, porque si ella ayuda, a ella le ayudan. Es un... su... lo que quiere llegar a ser, eh, es simplemente ayudar a otras personas, ayu... y de esa forma ella se ayuda a sí misma. Eh, se ha preguntado, le han preguntado alguna vez que qué hace para sentirse mejor y para no... para no acordarse de, de su problema y básicamente ella dice que, que es voluntaria porque es su medicina, eh, que sin la medicina del voluntariado no podría salir adelante. Eh, le ayuda para olvidarse de todo, de todo y de su problema.

Comentario [*150]: OM (0.1)

Comentario [*151]: SS (0.2)

Comentario [*152]: FS (0.3)

Comentario [*153]: FS (0.3)

Section 3	Puntuación: 0.7/2
------------------	--------------------------

Eh, encuentra la risa como un método de supervivencia. Eh, la primera vez que fue diagnosticada, nada le parecía absolutamente gracioso, sobre todo sobre el VIH. Pero, y es más, la... se sentía muy mal cuando alguien hacía un chiste acerca de ello. Sin embargo, la primera, la primera vez que fue a consulta de fisioterapia, empezó a encontrar todo mucho más gracioso y encontró mucho positivismo en estas consultas. Eh, no entendía, después de haber ido algunas veces, cómo algo de, relacionado con el VIH podía ser gracioso. Ella simplemente quería hacerlo. Encontraba la risa como una buena medicina y un arma para combatirla. Eh, desde ese momento empezó a encontrar un nuevo significado a la vida y pensaba que se podía ser mm... llegar más salado con esta consulta. Eh, simplemente tendría que aprender a vivir con su enfermedad.

Comentario [*154]: FS (0.3)

Comentario [*155]: FS (0.3)

Comentario [*156]: FS (0.2)

Comentario [*157]: SS (0.2)

Comentario [*158]: NMS (0.1)

Comentario [*159]: FS (0.2)

Section 4	Puntuación: 1.4/2
------------------	--------------------------

Bueno, el apoyo, finalmente, lo ha... ha tenido muchísimos amigos en estos últimos ocho años y medio, aunque muchos de ellos, eh, se hayan ido porque les ha afectado la enfermedad y han acabado con ellos. Eh, simplemente me han hecho sentir acompañada cuando estaba sola, cuando lloraba, simplemente me han, eh, me han pasado un trapo para quitarme las lágrimas; cuando no tenía comida, ellos me han, eh, me han dado comida para seguir adelante; cuando no tenía fuerzas, ellos me ponían una silla de ruedas para llevarme donde yo quería ir; o cuando yo estaba enferma, ellos han estado allí para cuidarme; eh, para cuando tenía muy malas noticias, o sobre mi salud o lo que fuera, nunca me he sentido sola. Sin embargo, el

Comentario [*160]: ¿?

Comentario [*161]: FS (0.2)

Comentario [*162]: OM (0.1)

Comentario [*163]: OM (0.1)

Comentario [*164]: FS (0.2)

aspecto más grande y mejor de todo esto es que, es que es el dato de que nadie de estas personas era de mi familia. Eran como tú y yo. Lo mejor es que siempre han dado todo sin esperar nada a cambio.

Section 5 Puntuación: 0.4/1

Como conclusión, eh... esta chica mm... apela a que la vida tiene muchas cosas malas, aunque simplemente forman parte de todo lo bueno que forma, eh... por encima de todas las malas, y ya está.

Comentario [*165]: FS (0.3)

Comentario [*166]: SS (0.3)

Código: AGEL28	Texto: Luck	Nota: 3.5
----------------	-------------	-----------

Section 1 Puntuación: 0.4/1

Está hablando de un cha... de una persona vieja que es músico y que está buscando un trabajo. Es un personaje muy difícil uhm... sobre unos 30 años más o menos.

Comentario [*167]: FS (0.2)

Comentario [*168]: OM varias (0.3)

Comentario [*169]: OM (0.1)

Section 2 Puntuación: 0/1

Ana es la personaje sobre la cual se va... se va a hablar sobre el comportamiento. Se habla de todo tipo de comportamientos, que va desde el afecto, eh, hasta el odio, de manera que es un personaje en el que se cambia muy rápidamente desde un extremo hasta el otro.

Comentario [*170]: FS (0.2)

Comentario [*171]: FS varios (0.8)

Section 3 Puntuación: 0.25/1

Tu apariencia física concuerda mucho con su personalidad. Es una persona baja, fea, eh... que... tiene unas gafas grandes, pero para la interpretación se espera que cambie su apariencia durante los próximos siete meses.

Comentario [*172]: FS (0.25)

Comentario [*173]: OM varias (0.5)

Section 4 Puntuación: 0.6/1

Eh... Hay una productora que tiene los estudios en Los Ángeles y que se va a encargar de este tema. Esta productora se encarga de... ha hecho más de 600 películas, además de series de televisión, colaboración con revistas, otros espectáculos... Es una de las más famosas en la actualidad, de manera que para los participantes es una buena oportunidad para darse a conocer.

Comentario [*174]: FS (0.2)

Comentario [*175]: OM (0.1)

Comentario [*176]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.2/1

Antes de irse, hay una cosa que hay que hacer. Hay un chico joven al que hay que conocer. Es un chaval simpático, al que se le echará bastante de menos.

Comentario [*177]: AD (0.2)

Comentario [*178]: AD (0.2)

Comentario [*179]: OM varias (0.4)

Section 6 Puntuación: 0.6/1

Antes de irse, eh... os desea buena suerte, pero hay que seguir unos pasos. Hay diferentes marcas con colores. Hay que seguir la azul, debido a que la verde es la dedicada a los técnicos, la amarilla se refiere a los cámaras y la negra se refiere a los productores.

- Comentario [*180]: ¿?
- Comentario [*181]: OM varias (0.2)
- Comentario [*182]: OM (0.1)
- Comentario [*183]: OM (0.1)

Código: AGEL28	Texto: AIDS	Nota: 4.6
----------------	-------------	-----------

Section 1 Puntuación: 0.3/1

Habla una mujer que se llama Darlene. Tiene, eh, 49 años más o menos. Es, eh... heterosexual y hace ocho años, eh... le diagnosticaron el sida. A partir de aquí su vida ha cambiado y ha tenido tres máximas para supervivir, eh... La primera es, eh... ayudar, uhm... la segunda es tener apoyos y la tercera es que es importante seguir adelante. Es importante para ella vivir al día lo que tiene en la vida.

- Comentario [*184]: AD (0.1)
- Comentario [*185]: OM (0.1)
- Comentario [*186]: NMS (0.2)
- Comentario [*187]: FS (0.1)
- Comentario [*188]: FS (0.2)

Section 2 Puntuación: 1.2/2

Se hizo voluntaria como una manera de supervivencia porque ella pensaba que iba a morir dos años después de que le diagnosticaran la enfermedad. Entonces, a partir de aquí, se marcó una meta, que es ayudar a los demás porque esto, al mismo tiempo, le servía para ayudarse a sí misma, de manera que piensa que su actividad ha valido la pena. Muchas veces le han preguntado por qué se dedica a estudiar... se dedica a educar a otras personas sobre la enfermedad del sida y sus posibles consecuencias y ella cree que porque hacerse voluntario sirve como una especie de medicina. Ayuda a los demás y al mismo tiempo le ayuda a ella. La necesita para sobrevivir porque, eh... pensar que esto interesa a otras personas, le ayuda a confiar más en sí misma.

- Comentario [*189]: OM (0.2)
- Comentario [*190]: NMS (0.2)
- Comentario [*191]: OM (0.2)
- Comentario [*192]: SS (0.2)

Section 3 Puntuación: 0.5/2

Cuando le diagnosticaron sida, eh... por primera vez, encontraba que nada era divertido sobre el sida y sobre lo que le contaban sobre el sida. La gente le hablaba de las características negativas de la enfermedad. No obstante, eh... unos seis meses después empezó el tratamiento, seis meses después del diagnóstico y empezó a ver tanto la enfermedad como la vida de otra manera. Se divertía en estas sesiones, intentaba ser positiva y veía que, pese a vivir con una enfermedad, era posible disfrutar de la vida. Hay que saber, eh... imponerse a los problemas que... que surgen en ella, aunque la vida sea dura, de manera que todo este proceso, eh... le ha hecho ver que la vida tiene un nuevo significado, que se puede disfrutar a pesar de vivir con la enfermedad del sida y que la alegría... puede ser la medicina que se necesita para curarse.

- Comentario [*193]: FS (0.3)
- Comentario [*194]: OM (0.3)
- Comentario [*195]: FS (0.2)
- Comentario [*196]: FS (0.2)
- Comentario [*197]: OM (0.2)
- Comentario [*198]: FS (0.3)

Section 4 Puntuación: 1.3/2

Durante sus últimos, no... Los últimos ocho años de su vida, ocho años y medio, ha hecho amigos, algunos de los cuales no... no se encuentran, pero ahora se ha dado cuenta de la importancia de esta parte de su vida. Se ha dado cuenta de que cuando estaba sola siempre había alguien que la ayudaba; que cuando tenía ganas de llorar, siempre había alguien que la consolaba; que si no tenía comida, siempre había alguien que la alimentaba; que siempre había alguien con una silla de, de... cuando iba en silla de ruedas dispuesto a ayudarle; si estaba enferma, siempre tenía alguien a su lado para que se curara y que, en definitiva, no estaba sola cuando tenía malas noticias. Lo mejor de todo es que ninguna de las personas que la ayudaban eran familia suya, sino que era gente normal, como cualquiera de nosotros, que lo hacía porque realmente quería hacer y no porque esperaran nada a cambio.

Comentario [*199]: NMS (0.2)

Comentario [*200]: OM (0.1)

Comentario [*201]: FS (0.3)

Comentario [*202]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.4/1

A lo largo de la vida, eh... hay muchas piedras en el camino, mucho sufrimiento, pero hay que ser fuerte para seguir hacia delante y para tratar de superar todos los problemas que durante ella... se plantean durante ella.

Comentario [*203]: FS/OM (0.6)

Código: DIDI18	Texto: Luck	Nota: 3.5
----------------	-------------	-----------

Section 1 Puntuación: 0.4/1

Eh... se trata de un músico llamado Luck de 30 años; un músico frustrado, un poco raro, extravagante que busca trabajo.

Comentario [*204]: OM (0.2)

Comentario [*205]: OM (0.1)

Comentario [*206]: OM (0.1)

Comentario [*207]: OM (0.2)

Section 2 Puntuación: 0.3/1

Debido a toda su historia previa, Ana es el único personaje con la que se siente más egoísta. Mantiene un carácter muy cambiante a lo largo de la película.

Comentario [*208]: FS (0.2)

Comentario [*209]: OM varias (0.5)

Section 3 Puntuación: 0.3/1

La apariencia de Luck es que es bajito, feo, con grandes gafas y no un aspecto muy cuidado. Viste con vaqueros, camisetas sucias y su apariencia no es muy elegante.

Comentario [*210]: OM (0.1)

Comentario [*211]: OM (0.3)

Comentario [*212]: OM (0.3)

Section 4 Puntuación: 0.6/1

La productora de la película es una de las más importantes en Los Ángeles. Ha grabado más de 600 películas, series de televisión, *shows* y demás y están siempre buscando caras nuevas para nuevos proyectos, puesto que no deja de ser un negocio.

Comentario [*213]: OM varias (0.4)

Section 5 Puntuación: 0.3/1

Lo que tienes que hacer antes de marcharte es hablar con un hombre de pelo rizado con bigote que te puede ayudar.

Comentario [*214]: FS (0.2)

Comentario [*215]: OM varias (0.5)

Section 6 Puntuación: 0.2/1

Por último, pero no por eso menos importante, tenemos que tener en cuenta el guión. Y depende del color de las letras significará una cosa u otra.

Comentario [*216]: FS (0.2)

Comentario [*217]: OM (0.1)

Comentario [*218]: OM varias (0.5)

Código: DIDI18	Texto: AIDS	Nota: 5.75
-----------------------	--------------------	-------------------

Section 1 Puntuación: 0.8/1

Su nombre es Darlene. Tiene 49 años. Es heterosexual y ya es abuela. Su problema es que es portadora del VIH y hace ocho años se infectó. Según ella, las tres cualidades para poder sobrevivir son: el voluntariado, la risa y el apoyo.

Comentario [*219]: OM (0.2)

Section 2 Puntuación: 1.2/2

Para ella el voluntariado se ha transformado en una característica importante de la vida. ¿Por qué? Porque se hubiera muerto... porque hubiera muerto si no pudiera ayudar a los demás. Es lo que le gusta, ayudar a los demás porque, a su vez, ellos le ayudan. Según ella vale la pena. Algunas veces le han preguntado por qué lo hace. Ella contesta que es porque para ella es su medicina y para vivir necesita su medicina, puesto que deja de lado así su enfermedad.

Comentario [*220]: NMS (0.1)

Comentario [*221]: OM varias (0.4)

Comentario [*222]: OM (0.2)

Comentario [*223]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 1/2

En segundo lugar, la risa. Cuando le diagnosticaron la enfermedad, no encontraba nada divertido sobre ésta. Se enfadaba cuando hacían bromas y estaba muy negativa. No obstante, todo empezó a cambiar cuando se dio cuenta de que valía la pena ser positivo y divertirse, puesto que tenías la capacidad, ya que, un día, podías morir. Siempre había escuchado que la risa es como la medicina del alma. Para ella esta frase cobró un nuevo significado.

Comentario [*224]: FS+OM (0.5)

Comentario [*225]: SS (0.3)

Comentario [*226]: OM (0.2)

Section 4 Puntuación: 1.2/2

Y por último, el apoyo. Con el paso de estos ocho años, Darlene ha hecho muchos amigos. Algunos de ellos se han ido, pero ahora cuando se siente sola, alguien le hace compañía; cuando llora, alguien le seca las lágrimas; cuando no tiene comida para comer, es alimentada; cuando no tiene fuerza para mover los pies, alguien la empuja; cuando está demasiado enferma para cuidar de ella misma, alguien la ayuda y, cuando tiene malas noticias, sabe que no estaba sola. No obstante, lo mejor de todo esto es que nadie de estas personas era su familia. Era gente como tú o como yo que ayuda sin esperar nada a cambio.

- Comentario [*227]: NMS (0.1)
- Comentario [*228]: OM (0.2)
- Comentario [*229]: FS (0.2)
- Comentario [*230]: NSM (0.1)
- Comentario [*231]: OM (0.1)
- Comentario [*232]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.4/1

En conclusión, la vida nos da muchas dificultades que tenemos que superar. Debemos divertirnos y disfrutar de la vida.

- Comentario [*233]: OM varias (0.4)
- Comentario [*234]: OM (0.2)

Código: DIPA08	Texto: Luck	Nota: 4.4
-----------------------	--------------------	------------------

Section 1 Puntuación: 0.5/1

Hola, buenas tardes. Gracias por venir. Eh, te voy a presentar al personaje que tienes que hacer. Es un personaje complicado y bastante difícil. Eres un chico de 30 años que vive en el *downtown* de Memphis. Eh, tienes que aparentar que eres un músico frustrado, eres soltero, algo excéntrico y poco amigable y no te gusta ningún trabajo. No estás contento con ninguno.

- Comentario [*235]: OM (0.1)
- Comentario [*236]: FS (0.5)
- Comentario [*237]: FS (0.2)

Section 2 Puntuación: 0.25/1

A partir de unas cosas que pasaron hace bastante tiempo, tu carácter va variando y tienes que tener clara la situación en la que estás actuando, que es contraria a otro momento de tu vida. Por ejemplo, el amor, hay... el odio, la felicidad... es diferente y tu comportamiento va cambiando desde un extremo a otro dependiendo de la situación en la que te encuentras.

- Comentario [*238]: SS (0.25)
- Comentario [*239]: FS/OM (0.5)

Section 3 Puntuación: 0.4/1

Tu apariencia se asimila bastante a lo que tu personaje quiere decir. Eres bajo, feo, llevas unas grandes gafas. Eh, tienes que dejarte crecer el pelo por debajo de los hombros y tienes siete meses para empezar a, a realizar el personaje. Eh, no eres sofisticado; no vistes de manera sofisticada. Llevas camisetas, pantalones, lo típico de una persona que se arregla lo suficiente.

- Comentario [*240]: FS (0.2)
- Comentario [*241]: NMS (0.1)
- Comentario [*242]: FS/OM (0.3)

Section 4 Puntuación: 0.6/1

Esta película va a ser grabada por uno de los más importantes estudios que se encuentran en LA, en Los Ángeles. Ha grabado más de 600 películas y, entre ellas, programas, revistas y más cosas del espectáculo. Eh, tienes que saber que tienes que realizar las cosas en el momento y tienes que hacer un buen trabajo porque esto es, eh... esto es, eh... *business*, esto es negocios y siempre va a haber gente buscando, eh, nuevas caras y caras jóvenes.

Comentario [*243]: FS (0.2)

Comentario [*244]: FS (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.2/1

Vamos a hablar del resto del tiempo que tienes. Eh, antes de irte, tienes que hablar con Robert Hudson, que quiere hablar contigo. Es un tío agradable, te va a caer bien y es el típico que lleva las cosas de la producción...

Comentario [*245]: SS (0.2)

Comentario [*246]: OM (0.1)

Comentario [*247]: FS (0.2)

Comentario [*248]: FS (0.2)

Comentario [*249]: OM (0.1)

Section 6 Puntuación: 0.7/1

Ahora, para hablar de lo último, pero no menos importante, quiero desearte buena suerte y que tienes que tener atención en las diferentes marcas que hay a lo largo de la producción que son, por ejemplo, marcas azules, que son para saber por dónde tienes que ir; luego, la amarilla para las cámaras y el negro para la producción. Bueno, te deseo mucha suerte y gracias por venir.

Comentario [*250]: OM (0.1)

Comentario [*251]: FS (0.2)

Código: DIPA08	Texto: AIDS	Nota: 6.6
----------------	-------------	-----------

Section 1 Puntuación: 0.5/1

Hola a todos. Mi nombre es Darlene. Tengo 49 años. Soy madre, abuela y desde hace ocho años vivo con el VIH. Soy positiva. Eh, todo lo que hago merece la pena y hay tres cosas importantes para sobrevivir con esta enfermedad, la primera de ellas es la voluntad, la segunda es apoyo y la tercera es sonrisa, tener siempre una buena sonrisa.

Comentario [*252]: AD (0.1)

Comentario [*253]: FS (0.2)

Comentario [*254]: FS (0.2)

Section 2 Puntuación: 1.6/2

Bueno, me hice voluntaria como una manera de sobrevivir. Creo que si hubiese muerto hace dos años y no hubiese ayudado a los demás, entonces, eh, me hubiese sentido mal, por tanto, he tenido que ayudar a los demás para sentirme feliz conmigo misma. Mi mayor propósito ahora, mi, mi... bueno, mi mayor propósito es ayudar a las otras personas que tienen el VIH, que tienen el sida, y así ayudarme también a mí misma. Si ayudo a los otros, así de esta manera considero que mi tiempo como voluntaria ha valido la pena, porque nadie sabe si alguna cosa que diga o haga en algún momento puede ayudar a otra persona con esta misma

Comentario [*255]: FS (0.3)

enfermedad o a sus familiares. Muchas personas me preguntan que por qué ayudo a las otras personas, que por qué ayudo a otras personas que tienen el VIH y yo les contesto que yo, que yo veo ser voluntaria como mi medicina. Me ayuda a vivir. Esta medicina me ayuda a salir, bueno, ser voluntaria me ayuda a salir de mí misma por un momento y sentirme mejor conmigo misma.

Comentario [*256]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 1.4/2

Lo primero que me di cuenta es que la sonrisa es una buena manera para sobrevivir. Eh, eh, la primera vez que me diagnosticaron la enfermedad, no encontraba nada divertido, no me hacía nada gracia y me preguntaba cómo la gente se podía reír cuando tiene... se tiene esta enfermedad. Me agravaba esta situación, me encontraba peor cuando alguien se, alguien hacía algún, una broma o un chiste, pero todo cambió seis meses después de que me diagnosticaran la enfermedad, cuando me di cuenta que reer, reír y divertirse es una manera para ayudarme a superar la enfermedad. En, una buena manera es ser positivo. Eh, en verdad no puedo encontrar divertido, no puedo entender a alguien que sabe que una enfermedad va, va a acabar con tu vida, va a matarte, pero como siempre me han dicho que la risa es una, como una medicina para el alma y esto me lo han dicho muchas veces y para mí ahora ha cobrado un nuevo significado ya que tengo que disfrutar de la vida y en lugar de pensar que la estoy viviendo con el VIH.

Comentario [*257]: NMS (0.1)

Comentario [*258]: FS (0.2)

Comentario [*259]: OM (0.3)

Section 4 Puntuación: 1.1/2

Finalmente, lo más importante es el apoyo. Eh... En estos últimos años, en estos últimos ocho años y medio he hecho muchos amigos y algunos de ellos ya se han ido, pero nunca me siento sola. Cuando me siento sola, alguien coge mi mano; cuando estoy llorando, alguien limpia mis lágrimas; cuando no tengo comida, me siento llena porque alguien me ayuda y cuando no tengo fuerzas para moverme de un lado a otro, alguien me coge, me sienta en una silla de ruedas y me empuja hacia donde yo quiero ir. Eh, cuando alguien, cuando el médico me da malas noticias, sé que no estoy sola. Tengo que continuar, y tengo que continuar por la gente que me está dando ayuda que no son mi familia. Son gente como tú y como yo que da cosas sin pen, eh... da cosas sin pensar en recibir nada a cambio.

Comentario [*260]: NMS (0.1)

Comentario [*261]: FS (0.2)

Comentario [*262]: Verbos NO presente (0.2)

Comentario [*263]: FS (0.2)

Comentario [*264]: AD (0.2)

Section 5 Puntuación: ~~audio~~

Código: DIRO16	Texto: Luck	Nota: 6.6
-----------------------	--------------------	------------------

Section 1 Puntuación: ~~audio~~

Section 2 Puntuación: 0.5/1

Debido a unos sucesos que pasaron hace mucho tiempo, el único personaje al que vas a ser, con el que vas a ser bastante antipático y cruel será Ana. **Quieres aclarar todo esto dentro de tu mente**, pero toda la amabilidad y comprensión que muestras hacia los demás caracteres, eh, perdón, personajes, eh, será justo lo contrario con Ana.

Comentario [*265]: OM (0.2)

Comentario [*266]: SS (0.2)

Comentario [*267]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 0.8/1

Tu personaje es bajito, feo y con gafas grandes. Eh, queremos que el pelo le llegue hasta los hombros, así que deberías dejártelo **largo**. Si empiezas ahora, puede que dentro de... para cuando empiece el rodaje dentro de siete meses ya esté bien. Como te podrás imaginar por las pintas, eh, su vestimenta tan... no es demasiado sofisticada. Llevará pantalones vaqueros, zapatillas, camiseta. Puedes traerte las tuyas propias.

Comentario [*268]: OM (0.1)

Comentario [*269]: NMS (0.1)

Section 4 Puntuación: 0.8/1

Nuestra empresa es una de las más importantes de Los Ángeles y llegamos a producir 600 películas. Además, también hacemos obras de teatro, series, y todo eso. **Esto es una buena oportunidad para ti, para demostrar tu valía, ya que esto es un negocio en el que estarás constantemente rodeado por gente que... en busca de nuevas caras.**

Comentario [*270]: NMS (0.1)

Comentario [*271]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.6/1

Antes de irte, espera, espera en el recibidor y busca a Robert Hall. Le reconocerás porque tiene un, un bigote **muy grande**, **una vestimenta bastante rara y un... unas botas de cuero**.

Comentario [*272]: AD (0.1)

Comentario [*273]: OM (0.2)

Comentario [*274]: OM (0.1)

Section 6 Puntuación: 0.6/1

Por último, buena suerte. **Recuerda que puedes pedir consejo al resto del equipo y en la... en tu guión tienes marcados en azul los, los consejos para ti; en la, en la... primera parte tiene, eh, las marcas verdes son para el equipo de sonido, las amarillas para los cámaras y las negras para la producción.**

Comentario [*275]: OM (0.1)

Comentario [*276]: FS (0.2)

Comentario [*277]: OM (0.1)

Código: DIRO16	Texto: AIDS	Nota: 7.75
-----------------------	--------------------	-------------------

Section 1 Puntuación: 0.9/1

Hola. Mi nombre es Darlene. Tengo 49 años, soy heterosexual y soy VIH+. Eh, me infectaron hace 8 años y al principio me sentía impotente y como que no valía nada, pero he aprendido que hay tres cosas muy importantes para sobrevivir. Son: el voluntariado, la risa y el apoyo.

Comentario [*278]: OM (0.1)

Section 2 Puntuación: 1.8/2

Siempre he pensado que habría muerto en dos años desde que me lo diagnosticaron si no me hubiera dedicado a ayudar a las, a los demás. Principalmente, me encanta, eh, hacer voluntariado porque, en mi opinión, recibo más de lo que doy. Además, el ser capaz de ayudar a otros, me ayuda a mí a cambio. Con haber ayudado a una sola persona, ya ha merecido la pena. Me preguntan muy a menudo por qué enseñar a los demás, por qué hablarles del problema del VIH. Yo, yo siempre respondo que mi... voluntariado es mi medicina. Me ayuda a evadirme de mi enfermedad y de mí misma y a tener más confianza.

Comentario [*279]: OM (0.1)

Comentario [*280]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 1.4/2

En cuanto a la risa, en cuando me diagnosticaron por primera vez el, la enfermedad, no encontraba nada gracioso. Cualquier... me enfadaba con cualquiera que hiciese una broma sobre el tema. ¿Cómo se atrevían si ellos no sabían lo que era? Sin embargo, cuando me llevaron a ver a otras personas también enfermas como yo, vi que se reían. ¿Cómo podían disfrutar de la vida teniendo una enfermedad que acabaría matándoles? Sin embargo, yo también sabía que yo quería disfrutarla igual que ellos. Siempre he oído la frase que dice: la risa es la medicina del alma. Después de esto, la frase adquirió un nuevo significado para mí.

Comentario [*281]: FS (0.2)

Comentario [*282]: OM (0.2)

Comentario [*283]: OM (0.2)

Section 4 Puntuación: 1.7/2

Y por último, el apoyo. En los últimos ocho años y medio, he encontrado a muchos nuevos amigos, aunque muchos de ellos se hayan ido ya. Cada, cuando estaba sola, siempre tenía a alguien que co, que me cogía de la mano; cuando lloraba, alguien me enjugaba las lágrimas; si no tenía comida, alguien me traía y me alimentaba; si no tenía fuerza, alguien me traía una silla... una silla de ruedas y me empujaba donde quisiera ir; si no tenía, eh... si estaba enferma, alguien venía a ayudarme y si el doctor me daba malas noticias, sabía que no estaba sola. Podría seguir así durante mucho tiempo. Sin embargo, el aspecto más importante de todo esto es que ninguna de estas personas eran mi familia. Eran gente como tú y como yo que realmente solo buscaban dar y no esperaban nada a cambio.

Comentario [*284]: OM (0.2)

Comentario [*285]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.4/1

Para concluir, cuando veas que la vida no te sonrío, es tu actitud ante ella lo que determina cómo vas a pasarla.

Comentario [*286]: OM varias (0.6)

Código: ENHE11	Texto: Luck	Nota: 3.8
----------------	-------------	-----------

Section 1	Puntuación: 0.2/1
-----------	-------------------

Eh... bueno, era un hombre de Memphis, del ce... que vivía en el centro de Memphis, sobre unos 30 años, un músico frustrado que... que está buscando cualquier tipo de trabajo para poder ganarse la vida... y poco más. Y eso.

Comentario [*287]: OM (0.2)

Comentario [*288]: FS (0.2)

Comentario [*289]: NMS (0.1)

Comentario [*290]: OM (0.2)

Comentario [*291]: OM (0.1)

Section 2	Puntuación: 0.1/1
-----------	-------------------

Eh, a ver... el texto habla sobre el comportamiento. Comienza hablando de algo que tiene lugar hace mucho tiempo y... no sé, algo de afecto de... de que se te va la cabeza. Bueno, el personaje se llama Ana y es el único personaje con el que tenemos que... ¿tratar? Con el que hacemos algo y... algo de... *unpleasant, hate* y una especie de *feedback*. Y no me acuerdo de más... que va de adelante atrás o algo de eso.

Comentario [*292]: SS (0.3)

Comentario [*293]: ¿? (0.2)

Comentario [*294]: ¿? (0.2)

Comentario [*295]: ¿? (0.2)

Section 3	Puntuación: 0.3/1
-----------	-------------------

El personaje se adecúa bastante bien a lo que parece el actor. Creo que es... eh... bajito, tirando a feo, eh... se debe dejar el pelo... caer hacia abajo y... bueno, tendrá esa imagen más o menos para... debe dejarse esa imagen para empezar a grabar. Más bien al terminar la grabación, tendrá un aspecto más sofisticado. Recomiendo que se traiga algo de su propia ropa si cree que encaja con el personaje.

Comentario [*296]: ¿? (0.2)

Comentario [*297]: OM (0.1)

Comentario [*298]: FS (0.2)

Comentario [*299]: FS (0.2)

Section 4	Puntuación: 0.7/1
-----------	-------------------

La producción de la película está cubierta por un estudio muy importante de Los Ángeles. Eh... Es una productora que aparte produce también teatro, programas de televisión, eh... revistas y otro tipo de cosas. Es una muy buena oportunidad para el actor, para mostrar su trabajo e intentar hacer... eh... sacar éxito de esta oportunidad y también para que otras compañías u otras productoras que están buscando nuevas caras le vean.

Comentario [*300]: FS (0.2)

Comentario [*301]: OM (0.1)

Section 5	Puntuación: 0.3/1
-----------	-------------------

Lo último que va a hacer antes de pasar a la acción, bueno... antes de que se vaya es que un... otra persona, Robert, quiere hablar con él. No sé qué ocupación tiene, pero bueno... que no es una persona que llama mucho la atención y que va a ser fácil reconocerle. Lleva un atuendo un poco extraño, raro, divertido eh... con... pie... botas de piel verde.

Comentario [*302]: ¿? (0.2)

Comentario [*303]: ¿? (0.2)

Comentario [*304]: CS (0.3)

Comentario [*305]: NMS (0.1)

Section 6	Puntuación: 0.7/1
-----------	-------------------

Finalmente, eh... que tengas buena suerte con tu guión, que le vas a tener que echar bastante trabajo, eh... y que prestes atención a eh... las... las letras coloreadas en azul porque esas son

las que son para el actor, para ti. Las letras en verde... Las letras marcadas en verde son para técnicos de sonido y **luces** y las negras para producción. Y muy buena suerte con todo.

Comentario [*306]: AD (0.2)

Comentario [*307]: OM (0.1)

Código: ENHE11	Texto: AIDS	Nota: 5.1
-----------------------	--------------------	------------------

Section 1 Puntuación: 0.6/1

Hola a todos. Eh... Mi nombre es Darlene. Tengo 49 años. Soy eh... **esposa, madre y abuela** y hace ocho años, desgraciadamente, me contagié del VIH **y hay tres cosas importantes que me hacen seguir viviendo día a día. Una es el voluntariado, la **voluntad**, la risa y el apoyo.**

Comentario [*308]: AD (0.2)

Comentario [*309]: OM (0.1)

Comentario [*310]: NMS (0.1)

Section 2 Puntuación: 0.7/2

Eh... Veo el voluntariado como... eh... una eh... como... como un **conocimiento** para sobrevivir. Es un arma de o una herramienta de supervivencia. Eh... Me gusta porque realmente, eh... **moriría si no, si no pudiera ayudar a los otros. Y me doy cuenta de que puedo hacer más cosas de las que yo pensaba, o que los demás piensan que puedo hacer. Ser capaz de ayudar a otras personas para devolver la ayuda que me han prestado a mí en otras ocasiones. ¿Que si merece la pena? Pues realmente no lo puedes saber. Eh... Con algunas personas si, con otras pues no.** Em... El voluntariado, realmente, para mí es como una medicina y necesito tomar mi medicina para estar sana. Eh... Me ayuda a **tomar acción de mí misma** y me ayuda a sentir mejor, tener más confianza en mí misma y tenerme en mejor estima.

Comentario [*311]: NMS (0.1)

Comentario [*312]: NMS (0.1)

Comentario [*313]: FS (0.3)

Comentario [*314]: FS (0.3)

Comentario [*315]: FS (0.3)

Comentario [*316]: SS (0.2)

Section 3 Puntuación: 1.1/1

Eh... Eh... Veo, eh... la risa como una segunda herramienta para mi supervivencia. Eh... Esto es así porque cuando me *diagnos...* al principio de **diagnosticarme**, no encontraba nada... no encontraba nada gracioso en el hecho de, de tener el VIH y me enojaba mucho cuando alguien se atrevía a hacer una broma sobre ello. Eh... Sin embargo, eh... cuando... de todo empezó a cambiar cuando me... empecé a **tratarme**, a hablar con otras personas en grupos de personas afectadas seis meses después de que me diagnosticaran que tenía el, el virus. Y no entendía por qué había gente que, que con el VIH, que se reía y que tenía una visión positiva de la vida. Sin embargo, **me habían dicho muchas veces que la risa es como la medicina del alma, pero nunca le había encontrado el significado que, que, que encontré después de, después de que me diagnosticaran el VIH y de estar con estas personas.** Eh... Realmente no podía reír, pero yo quería reírme y necesitaba, tenía la necesidad de disfrutar de la vida **en lugar de vivir con el VIH.**

Comentario [*317]: NMS (0.1)

Comentario [*318]: NMS (0.1)

Comentario [*319]: OM (0.2)

Comentario [*320]: FS (0.2)

Comentario [*321]: SS (0.3)

Section 4 Puntuación: 1.2/2

Y finalmente, el apoyo. A lo largo de estos últimos ocho años y medio, lo que sí que he hecho es hacer muchos amigos. Eh... Cuando antes estaba, me encontraba sola, pero después de ello, cuando he estado sola, siempre ha habido alguien que me echara una mano; cuando he llorado, ha habido alguien que limpiara... que secase mis lágrimas; cuando no tenía comida, había alguien que me alimentaba; cuando no tenía fuerza ni para andar ni para dar un paso hacia delante, alguien me acercaba una silla de ruedas y me empujaba; cuando me encontraba demasiado enferma, alguien venía para ayudarme; y cuando el doctor me daba malas noticias, venía para que supiera que no estaba sola. Sin embargo, lo mejor de este aspecto es que ninguna de estas personas era de mi familia. Sola... Simplemente como tú y como yo, que mediante el voluntariado, ahí nos ayuda... me ayudaba sin esperar nada a cambio.

Comentario [*322]: FS (0.2)

Comentario [*323]: SS (0.25)

Comentario [*324]: OM (0.1)

Comentario [*325]: SS (0.25)

Section 5 Puntuación: 0.5/1

En conclusión, la vida nos ha puesto muchas penas, muchas piedras en el camino y muchas complicaciones que, al superarlos, esto es lo que ayuda a mejorar en nuestra propia vida y a entendernos a nosotros mismos.

Comentario [*326]: FS (0.25)

Comentario [*327]: FS (0.25)

Código: ENJE09	Texto: Luck	Nota: 3.1
----------------	-------------	-----------

Section 1 Puntuación: 0.4/1

Miren, este es Luck, un hombre de 30 años. Es de la... es de Memphis y, bueno, es un músico frustrado, es simpático y relajado.

Comentario [*328]: OM (0.2)

Comentario [*329]: OM (0.3)

Comentario [*330]: OM (0.1)

Section 2 Puntuación: 0.2/1

Eh... A causa de muchas cosas, Ana vas a ser la única persona con la que... a la que... con el que serás desagradable. Eh...

Comentario [*331]: OM varias (0.8)

Section 3 Puntuación: 0.4/1

El personaje es bajito, feo, con gafas grandes. Como puede imaginar, no será nada sofisticado. Ni vaqueros ni ropa elegante.

Comentario [*332]: OM varias (0.6)

Section 4 Puntuación: 0.6/1

Ésta es una de las productoras más importantes de Los Ángeles. Eh, cuenta con más de 600 películas, teatro, programas de televisión, revistas... Por lo tanto, es muy importante que te

Comentario [*333]: FS (0.2)

Comentario [*334]: OM (0.1)

vendas bien, ya que no debes olvidar que esto es un negocio y que te codearás con una... con un... con la gente más importante de este mundo.

Comentario [*335]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.2/1

Bueno, también es importante hablar de, de lo demás. Antes de salir, no olvides que... que... hay un hombre que desea hablar contigo. Es, bueno... es un hombre majo, tiene bigote y es muy gracioso.

Comentario [*336]: OM (0.2)

Comentario [*337]: AD (0.1)

Comentario [*338]: FS (0.2)

Comentario [*339]: OM varias (0.3)

Section 6 Puntuación: 0.1/1

Y para finalizar, que tengas muy buena suerte con esta experiencia.

Comentario [*340]: FS (0.2)

Comentario [*341]: OM varias (0.7)

Código: ENJE09

Texto: AIDS

Nota: 4.25

Section 1 Puntuación: 0.6/1

Hola a todos. Mi nombre es Darlene. Soy heterosexual y soy cero positivo. Con esto he aprendido tres... tres habilidades muy importantes para la supervivencia, que son: el voluntariado, reír y el apoyo.

Comentario [*342]: OM (0.1)

Comentario [*343]: OM (0.2)

Comentario [*344]: NMS (0.1)

Section 2 Puntuación: 0.9/2

Bueno, y por qué... ¿por qué me dedico al voluntariado? Pues bien, lo veo como... como una habilidad de supervivencia, ya que me hubiera muerto si no... si no... si no hubiera muerto. Em... Hoy en día sé que mi meta en la vida es poder ayudar a los demás y así, pues, ayudarme a mí misma. Y... muchas veces me han preguntado: eh... ¿y por qué no? ¿Por qué no ayudar a los demás y así me ayudo a mí misma? Y bueno, también me han preguntado si vale la pena y mi respuesta es que el voluntariado es mi medicina y, por lo tanto, debo tomarla para vivir y así también, pues, evadirme.

Comentario [*345]: OM (0.3)

Comentario [*346]: OM (0.3)

Comentario [*347]: FS (0.2)

Comentario [*348]: FS (0.3)

Section 3 Puntuación: 0.7/2

Cuando me diagnosticaron el sida, no entendía cómo... cómo una persona con esta enfermedad, que te está matando, cómo una persona así podía ser feliz. Sin embargo, unos seis meses después de ser diagnosticada, pues... asistí a un... a un encuentro y por primera vez vi como... como la gente reía y yo también empecé, empecé a reír. Y ahí me di cuenta que realmente la risa, el poder reír es la medicina del alma.

Comentario [*349]: OM (0.2)

Comentario [*350]: OM varias (0.4)

Comentario [*351]: OM (0.1)

Comentario [*352]: FS (0.3)

Comentario [*353]: FS (0.3)

Section 4 Puntuación: 1/1

Bueno, y por último, el apoyo. Durante los últimos ocho años, he tenido muchos amigos, de los cuales muchos ya no están. Y durante... durante esta temporada, pues, he experimentado de todo. Me he sentido sola, he llorado, pero siempre... siempre había alguien ahí. Cuando no tenía fuerza, siempre había alguien que me ayudaba, me empujaba a dar unos pasos; cuando me sentía demasiado mal, mareada y... siempre alguien me ayudaba; y cuando iba al médico y me veía así el doctor, alguien me decía que no estaba sola. Eh, sin embargo, lo más curioso es que ninguna de estas personas era mi familia. Era gente anónima como vosotros que no esperaba nada a cambio.

Comentario [*354]: NMS (0.1)

Comentario [*355]: FS (0.3)

Comentario [*356]: FS (0.25)

Comentario [*357]: AD (0.1)

Comentario [*358]: FS (0.25)

Section 5 Puntuación: 0.2/1

Así que, por lo tanto, siempre hay que tener presente que en la vida siempre encontraremos una cesta de ayuda o unas manos abiertas, algo que te ayude a avanzar.

Comentario [*359]: FS/OM varias (0.8)

Código: ENJE29	Texto: Luck	Nota: 3.1
----------------	-------------	-----------

Section 1 Puntuación: 0.2/1

Se trata de un chico de 13 años que es músico y está buscando trabajo, creo.

Comentario [*360]: FS (0.2)

Comentario [*361]: OM varias (0.6)

Section 2 Puntuación: 0.2/1

El personaje tiene que mostrar odio y amargura entre otras emociones y después ir de un extremo a otro.

Comentario [*362]: OM varias (0.8)

Section 3 Puntuación: 0.4/1

La apariencia del personaje es, consiste en una apariencia de estatura bajo, es feo, lleva grandes gafas, una persona no aseada.

Comentario [*363]: OM varias (0.6)

Section 4 Puntuación: 0.3/1

Se trata de una de las productoras más importantes, con más de 600 películas de cine, películas en televisión también, shows, eh... revistas y otras actividades.

Comentario [*364]: FS (0.2)

Comentario [*365]: OM varias (0.5)

Section 5 Puntuación: 0.2/1

Antes de irte, eh... Robert Hanson quiere hablar contigo.

Comentario [*366]: OM varias (0.8)

Section 6 Puntuación: 0.6/1

Sobre el guión te diré que es un poco largo. Tiene unas marcas en azul que son para ti. En la tapa frontal las marcas en verde son para los técnicos y las marcas en negro para los productores. Buena suerte.

Comentario [*367]: OM (0.1)

Comentario [*368]: FS (0.2)

Comentario [*369]: OM (0.1)

Código: ENJE29	Texto: AIDS	Nota: 3.6
----------------	-------------	-----------

Section 1 Puntuación: 0.4/1

Se trata de una mujer de 49 años, heterosexual. Se llama Darlene. Es portadora del... del sida, eh... el virus del sida. Hace ocho años fue infectada y nos habla de tres ítems que ella tiene para poder vivir con esta enfermedad. Uno, dos de ellos son: voluntad y apoyo.

Comentario [*370]: OM (0.1)

Comentario [*371]: OM (0.2)

Comentario [*372]: FS (0.2)

Comentario [*373]: OM (0.1)

Section 2 Puntuación: 1/2

Ante la pregunta de por qué el voluntariado, para... para ella es una... una cualidad de supervivencia. Le gusta porque cree que ella puede dar más de lo que ella realmente piensa. Ayudando a los demás se ayuda a sí misma y para ella merece la pena. Ante la pregunta que le han hecho varias veces sobre por qué lo hace, ella ve en el voluntariado como una medicina. La ayuda a no pensar en la enfermedad, se siente mejor y tiene más confianza en sí misma.

Comentario [*374]: OM (0.3)

Comentario [*375]: FS (0.3)

Comentario [*376]: OM (0.3)

Comentario [*377]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 0.6/2

Ella también ve la risa como una habilidad para sobrevivir. Muchas veces le preguntan que cómo se puede reír sobre esta enfermedad que es algo tan serio, pero ella afirma que realmente trata de ser positiva por su bien y disfrutar de la vida, que necesita poder reír. La risa para ella es como la medicina del alma. Eso es lo que le han dicho durante toda su vida y trata de aplicarlo. Disfruta a pesar de su enfermedad.

Comentario [*378]: OM (0.3)

Comentario [*379]: FS (0.3)

Comentario [*380]: OM (0.3)

Comentario [*381]: FS (0.3)

Comentario [*382]: OM (0.2)

Section 4 Puntuación: 0.9/2

Finalmente, el apoyo, la ayuda. Durante los últimos siete años y medio, he hecho muchos amigos. Algunos de ellos ya no están, pero... siempre ha habido alguien que me animara, que me acompañara. Cuando he estado sola, han estado ahí; cuando he llorado, me han animado; cuando no he tenido comida, alguien me la ha proporcionado; cuando he estado muy enferma, siempre ha habido alguien que me ha ayudado. También cuando he tenido malas noticias. Pero lo mejor de esta gente es que no son familia. Son como tú y como yo. No esperan nada a cambio.

Comentario [*383]: FS (0.2)

Comentario [*384]: OM (0.3)

Comentario [*385]: FS (0.2)

Comentario [*386]: OM (0.1)

Comentario [*387]: OM (0.2)

Comentario [*388]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0/1

Para concluir, en la vida hay cosas buenas y cosas malas y hay que agradecer las cosas buenas y todo lo que hacemos. **No he entendido esta parte. Lo siento.**

Código: FEPE13	Texto: Luck	Nota: 4.2
-----------------------	--------------------	------------------

Section 1 Puntuación: 0.5/1

Hola. Muchas gracias por venir. Eh... Se te ha dado un, un personaje un poquito complicado. Eh... Es un hombre de 30 años de Memphis que va a dar la sensación de que vive en un ámbito algo frustrante, puesto que es un músico que no tiene éxito, pero se gana la confianza de los demás, eh, siendo muy amistoso y muy amigable y... simpático.

Comentario [*389]: OM (0.1)

Comentario [*390]: OM (0.2)

Comentario [*391]: FS (0.2)

Section 2 Puntuación: 0.2/1

Eh... Por cosas que se dieron lugar en un pasado, eh... con el personaje que mejor te llevarás es con Ana, a pesar de que ella es todo lo contrario a tú, a ti. Es una persona que te demuestra afectividad, que es, eh, buena, bondadosa y, realmente, ambos os mostraréis cariño a pesar de que tú tienes un carácter diferente al suyo.

Comentario [*392]: CS (0.3)

Comentario [*393]: CS (0.3)

Comentario [*394]: OM (0.2)

Section 3 Puntuación: 0.5/1

Eh, tu apariencia será de una persona bajita, fea, con aspecto de poco limpio. Eh, necesitamos que te dejes el pelo largo. Creo que en unos, en siete meses seguro que lo tienes largo hasta la zona de los hombros y lo que quisiéramos es que trajeras, pues, eh... te pusieras unos pantalones vaqueros, eh, camisetas así, pues... maltrechas y cosas así que no son de una persona muy limpia que digamos.

Comentario [*395]: OM (0.2)

Comentario [*396]: OM (0.1)

Comentario [*397]: OM (0.1)

Comentario [*398]: OM (0.1)

Section 4 Puntuación: 0.5/1

Esta película o producción, como lo quieras determinar, eh, está producida por una de las, de las empresas más importantes en Los Ángeles. Eh, ha hecho unas 600 películas. También tratan el tema de los teatros y es una muy buena forma de que te muestres al público, más que nada porque, eh, recuerda que esto es un negocio y siempre es bueno, eh, mostrar, eh, las técnicas de un actor y demás.

Comentario [*399]: NMS (0.1)

Comentario [*400]: OM (0.2)

Comentario [*401]: OM (0.1)

Comentario [*402]: NMS (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.6/1

Bueno, antes de que nos vayamos, debes presentarte a Robert Hanson, puesto que quería hablar contigo. Lo reconocerás enseguida porque es el que está llevando unos, unos pantalones un tanto curiosos y no tiene pérdida. Lleva un, un... *moustache*.

Comentario [*403]: OM (0.2)

Comentario [*404]: FS (0.2)

Section 6 Puntuación: 0.2/1

Y por último, pero no por ello lo, lo menos importante, eh, los últimos eh... *tips* que te podemos dar es que tu guión, eh, es algo difícil, pero bueno, eh, tienes ahí algunos consejos del resto de los compañeros. Eh... Lo que está marcado en azul no tiene nada que ver contigo, lo que está marcado en amarillo tampoco, pero lo que está marcado en negro es sobre la producción, o sea que solamente debes hacer caso a lo que está marcado en azul.

Comentario [*405]: FS (0.2)

Comentario [*406]: FS (0.2)

Comentario [*407]: (0.2)

Comentario [*408]: OM (0.2)

Código: FEPE13	Texto: AIDS	Nota: 6
----------------	-------------	---------

Section 1 Puntuación: 0.2/1

Hola. Mi nombre es Darlene. Tengo 49 años, eh, soy heterosexual y tengo el, la enfermedad del sida. Antes de que me pasara esto, eh, consideraba que los daños físicos no tenían importancia hasta que me ocurrió y realmente me he dado cuenta de que los tres aspectos que se deben, eh, tener en cuenta son: la, las ganas de reírse, el, el apoyo y el tener las ganas, la fuerza de, de voluntad.

Comentario [*409]: OM (0.1)

Comentario [*410]: NMS (0.1)

Comentario [*411]: FS (0.2)

Comentario [*412]: OM (0.2)

Comentario [*413]: FS (0.2)

Section 2 Puntuación: 1/2

¿Por qué el voluntariado? Pues bien, lo veo como un aspecto de supervivencia y creo que es una buena manera de... de evadirme de mi problema y mi principal objetivo es ayudar a los demás de forma que ellos me ayudan, obtengo un *feedback* de ellos. Y en múltiples ocasiones me preguntan por qué no ayudas a enfermos que tienen la misma enfermedad que tú y yo les respondo que realmente lo que quiero es tomarme el voluntariado como una medicina que me ayuda a evadirme, a salir de mí, a tener más confianza, a sentirme mejor, de forma que si voy a hacer voluntariado con gente que tiene la misma enfermedad que yo no voy a poder hacer esas cosas.

Comentario [*414]: OM (0.3)

Comentario [*415]: OM (0.2)

Comentario [*416]: FS (0.3)

Comentario [*417]: SS (0.2)

Section 3 Puntuación: 1.6/2

En segundo lugar, eh... otro aspecto de supervivencia que considero importante es la, la risa. Cuando me *diag*, diagnosticaron por primera vez, eh... mi enfermedad, eh... no consideraba que eso fuera gracioso y se agravó mi sentimiento cuando vi que alguien podía reírse de un tema tan complicado y tan controvertido como el sida. Sin embargo, seis meses más tarde vi a

Comentario [*418]: OM (0.3)

unos enfermos, eh... que se reían no de su enfermedad, sino se reían, tenían la posibilidad de reírse, eh, y yo me preguntaba que por qué lo hacían siendo que... cómo podían disfrutar de la vida siendo que sabían que iban a morir en cualquier momento por esa enfermedad, ¿no? Pero luego lo pensé mejor y dije: yo quiero, eh, disfrutar de la vida tal y como lo hacen ellos, así es que voy a poner mi fuerza de voluntad y tratar de reírme también. Luego hay una frase que engloba todo esto bastante bien y es que la risa es como la medicina del alma. Eh, eh... Es cierto y yo necesitaba en cierto modo divertirme en la vida, no, no vivirla, sino divertirme.

Comentario [*419]: OM (0.1)

Section 4 Puntuación: 1.3/2

Y finalmente, el apoyo. Es un aspecto que me ha hecho ganar muchos amigos a lo largo de estos últimos ocho años y medio en, en los cuales mi vida se ha enriquecido de una forma abismal. Eh... Sin embargo, puedo decir que... cuando estaba solo, alguien me ofrecía su mano; cuando estaba llorando, alguien venía a limpiarme las lágrimas; si tenía hambre y no tenía comida, alguien me cogía y me alimentaba; si no tenía fuerza, alguien me, me ponía una pierna delante de la otra o me ofrecía una silla para llevarme; si estaba como... me encontraba muy mal, alguien me empezaba a ayudar o si recibía malas noticias, eh, sabía que no estaba sola porque me ayudaban siempre. Y lo más curioso de todo esto es que ninguno de ellos eran, eh, miembros de mi familia. Eran personas como tú o como yo.

Comentario [*420]: NMS (0.2)

Comentario [*421]: NMS (0.1)

Comentario [*422]: OM (0.1)

Comentario [*423]: OM (0.1)

Comentario [*424]: OM (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.7/1

Para concluir, puedo decir que la vida nos ha proporcionado... muchas cerezas llenas de pepitas o, eh... muchos limones en lo que es esta vida con tantas curvas. Lo único que hay que hacer es, es saltar los obstáculos y sobrevivirla.

Comentario [*425]: FS (0.3)

Código: JUGL11

Texto: Luck

Nota: 7

Section 1 Puntuación: 0.6/1

Hola, eh, te han dado un personaje muy difícil. Serás Luck. Un chico de 30 años que es músico, está desempleado y está buscando, eh, no tiene trabajo, eh... pero es un chico muy amistoso y así se gana la confianza de... de todo el mundo.

Comentario [*426]: OM (0.1)

Comentario [*427]: OM (0.1)

Comentario [*428]: OM (0.2)

Section 2 Puntuación: 0.8/1

Ana va a ser el único personaje con el que vas a ser malo. Eh, ella también se va a portar muy mal contigo y toda la... todo lo bien que te vayas a portar con los otros personajes, pues tienes que... tienes que mostrar lo contrario con ella. Vas a mostrarle odio, amargura y... vamos, tienes que ir de extremo a extremo, de portarte bien con el resto de personajes y muy mal con Ana.

Comentario [*429]: OM (0.1)

Comentario [*430]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 0.7/1

Tu apariencia se parece mucho a la de Luck, el personaje principal. Eres bajito, eres poco agraciado y llevas gafas. Pero deberías, mm... te debería crecer el pelo. Yo creo que para los siete... de aquí siete meses estaría bien. Eh... Tu vestimenta también se parece a la de él. Como puedes imaginar no será muy sofisticada, sino vaqueros, deportivos. Si crees que, eh, puedes tener esa ropa la... la puedes llevar.

Comentario [*431]: OM (0.1)

Comentario [*432]: AD (0.2)

Section 4 Puntuación: 0.6/1

Eh, trabajarás en uno de los estudios más importantes de Los Ángeles. Eh, este estudio también produce teatro, televisión, también hace revistas. Es importante de que te dejes ver. Eh, ya sabes que esto es un negocio y que es *impor*, que vas a estar trabajando codo con codo con gente a la que le puedes interesar.

Comentario [*433]: FS (0.2)

Comentario [*434]: OM (0.1)

Comentario [*435]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.8/1

Antes de irte, espera en la entrada porque Robert Hudson quiere hablar contigo. Es un hombre grande, con bigote que lleva unas botas de... de cuero verdes. Eh... No lo... seguro que sabes quién es. No lo confundirás con nadie.

Comentario [*436]: OM (0.1)

Comentario [*437]: OM (0.1)

Section 6 Puntuación: 0.7/1

Y por último, mucha suerte con... la película y con el guión. Eh... no, no olvides... sabemos que el guión es muy largo, pero no olvides leerte los consejos que están dentro de él, eh, sobre todo, especialmente los azules, que son para ti. El resto son también para el resto de la compañía.

Comentario [*438]: OM (0.3)

Código: JUGL11	Texto: AIDS	Nota: 6.9
----------------	-------------	-----------

Section 1 Puntuación: 0.8/1

Hola. Me llamo Darlene. Tengo 49 años. Soy heterosexual y soy abuela y hace ocho años que soy, eh... que tengo sida. Eh, cuando me lo detectaron estuve bastante mal, tenía problemas, pero hay tres elementos claves para sobrevivir al sida: eh, voluntariado, la risa y el apoyo de la gente.

Comentario [*439]: NMS (0.2)

Section 2 Puntuación: 1.1/2

Eh... Mi objetivo es ayudar a los... Hace dos años que soy voluntaria y lo hago por supervivencia, si no hubiera muerto hace dos años. Me gusta el voluntariado porque recibo

Comentario [*440]: OM (0.1)

Comentario [*441]: FS (0.3)

Comentario [*442]: FS (0.3)

más de lo que doy. Mi objetivo es ayudar a los otros y así, a su vez, me ayuda a mí misma. Si solo una persona... si solo he ayudado a una persona, ya ha valido la pena. Hay gente que me pregunta por qué... por qué hago esto, por qué soy voluntaria. Mi respuesta es que el voluntariado es mi medicina. Igual como tengo que tomar la medicina física cuando estoy enferma, también tengo que... también tengo que... hacer de voluntaria. Me siento mucho mejor, más segura.

Comentario [*443]: OM (0.2)

Section 3 Puntuación: 1.4/2

En segundo lugar, considero la risa también como un elemento clave. Eh, cuando me diagnosticaron sida, no le venía ninguna gracia a que la gente bromeara de eso. Pensaba: ¿cómo pueden atreverse a bromear con un tema tan serio? Pero todo cambió hace seis años cuando estuve en un retiro con otros enfermos y veía como se reían, lo pasaban bien y disfrutaban de la vida a pesar de que sabían que iban a morir en algún momento cercano. Yo también quería reír, también quería disfrutar tanto de la vida como lo estaban haciendo ellos. He oído decir que la risa es el alimento, es la medicina del alma y yo también quiero disfrutarla y pasarlo bien.

Comentario [*444]: FS (0.3)

Comentario [*445]: OM (0.1)

Comentario [*446]: AD (0.2)

Section 4 Puntuación: 1.5/2

Y finalmente, el apoyo. Durante estos ocho años y medio que he estado enferma, he hecho amigos, he hecho muchos amigos. Algunos de ellos ya no están entre nosotros, pero ha sido muy... han hecho mi vida muy especial. Cuando estaba sola, ellos me apoyaban; cuando tenía ganas de llorar, ellos me secaban las lágrimas; si estaba débil, me daban más fuerza, me daban fuerza; si estaba muy enferma, me ayudaban, o por ejemplo, si estaba... si recibía malas noticias del médico, eh, podía saber que no estaba sola. Podría seguir así, eh, dando ejemplos, eh, durante horas, pero creo que lo más importante es que esta gente no era mi familia. Eran personas que daban mucho sin esperar nada a cambio.

Comentario [*447]: NMS (0.2)

Comentario [*448]: OM (0.2)

Comentario [*449]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.7/1

En definitiva, mm... el camino de la vida está lleno de... de obstáculos, y es lo que hagamos en este... en este camino, a pesar de los problemas que podemos tener, lo importante.

Comentario [*450]: OM varias (0.3)

Código: JUJO27

Texto: Luck

Nota: 4.75

Section 1 Puntuación: 0.4/1

Toca realizar un... un personaje muy difícil, se llama Luck. Tiene 30 años de edad, procedente de downtown Memphis. Eh, se trata de un músico frustrado que está buscando trabajo, que su vida es un poco frustrante y que intenta por todos los medios superar sus problemas.

Comentario [*451]: OM (0.1)

Comentario [*452]: OM (0.2)

Comentario [*453]: FS (0.2)

Comentario [*454]: OM (0.1)

Section 2 Puntuación: 0.6/1

Como verás en el guión, serás siempre tacaño con Ana. Eh... Tendrás siempre, eh... mucho afecto, te comportarás bien siempre con los demás personajes, pero cuando llega Ana, tu actitud cambia completamente, de un extremo a otro. Siempre será al contrario, si estás feliz... ps... triste, si estás simpático pues antipático, siempre cuando llega Ana... siempre cuando llega Ana.

Comentario [*455]: OM (0.2)

Comentario [*456]: OM (0.2)

Section 3 Puntuación: 0.5/1

Tu apariencia física, eh... queda bastante bien con el personaje de Luck. Es bajito, eh... usa gafas, y es bastante... no es muy agraciado. El pelo, eh, le llega hasta... hasta los hombros. Eh... Usa siempre un aire así como eh... des... eh... desinteresado o así muy... muy poco arreglado. Eh... aunque su vestimenta no es tan sofisticada, utiliza siempre vaqueros y... y camisas. Parece que estas características, eh... fijan bien con el personaje.

Comentario [*457]: OM (0.1)

Comentario [*458]: OM (0.2)

Comentario [*459]: OM (0.2)

Section 4 Puntuación: 0.5/1

En cuanto a la productora, es una de las productoras más importantes de Los Ángeles. Ha... ha producido seis mil... películas y también ha producido obras de teatro, eh... shows de televisión, revistas, etc. Eh... No debes olvidar que es una buena oportunidad para mostrarte a ti mismo y para mostrar tus... tus capacidades y tus... tus aptitudes y tu... tu buena forma de actuar ante las cámaras y recuerda que estarás siempre hombro a hombro con personas que están buscando caras nuevas, jóvenes, para... para sus próximos proyectos.

Comentario [*460]: FS (0.2)

Comentario [*461]: FS (0.2)

Comentario [*462]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.25/1

Antes de irte a grabar, a empezar con la película, debes recordar que Robert Redson quiere hablar contigo. Es un hombre con un gran bigote que es difícil de... de no... de no encontrar y de no... de no saber con... de no saber no diferenciarlo. Que... quiere hablar contigo y quiere hablar de unos asuntos.

Comentario [*463]: FS (0.25)

Comentario [*464]: AD (0.1)

Comentario [*465]: OM (0.2)

Comentario [*466]: OM (0.2)

Section 6 Puntuación: 0.6/1

Por último, pero no menos importante, eh... sobre el guión. Eh... Es un poco largo, pero no te preocupes porque tiene muchas cosas buenas que puedes... de las que puedes sacar provecho. Tienes que tener especial atención con algunas... con algunas marcas que hay en azul, en verde, en amarillo y en negro. Las marcas en azul son para... para ti, para que tomes especial atención, las marcas en verde son para las... los técnicos en sonido, las negras para los de producción y las de amarillo es para otra tercera persona.

Comentario [*467]: Ambigüedad (0.1)

Comentario [*468]: FS (0.2)

Comentario [*469]: OM (0.1)

Código: JUJ027	Texto: AIDS	Nota: 5.9
-----------------------	--------------------	------------------

Section 1	Puntuación: 0.7/1
------------------	--------------------------

Eh... Ella es Darlene. Tiene 49 años, es *hetero...* heterosexual y portadora del virus del sida. Hace ocho años que se infectó del virus y dice que existen tres importantes, eh... características, técnicas para sobrevivir, para seguir con vida con... con... el virus del sida, que son: el voluntariado, la risa y el apoyo.

Comentario [*470]: OM (0.1)

Comentario [*471]: OM (0.2)

Section 2	Puntuación: 1.2/2
------------------	--------------------------

Opina que el voluntariado es una... una característica esencial para sobrevivir, eh... y si ella no hubiera empezado el voluntariado, un voluntariado, dice que no podría haber sobrevivido, no podría haber salido de su... de su enfermedad. Eh, le encanta, lo adora porque recibe mucho más de lo esperado. Recibe muchísimas... muchísimas cosas. Eh... su... su uhm... su propósito ahora en... en la vida es ayudar a los demás porque se ha dado cuenta de que es... de que verdaderamente vale la pena, de que tu... tu comportamiento cambia eh... eh... cuando sufre este tipo... cuando sufres este tipo de enfermedades. Eh... su respuesta es que la... que el voluntariado es... es su medicina, sin prescripción médica, pero ha conseguido que se sienta mucho mejor que cada vez que... que se sienta más... más... que confíe mas en sí misma y cada vez que necesite afecto ayuda a los demás y esto hace que su enfermedad mejore y que seguirá ayudando a los demás cuando lo necesiten.

Comentario [*472]: FS (0.3)

Comentario [*473]: OM varias (0.5)

Section 3	Puntuación: 0.8/2
------------------	--------------------------

Cuando le diagnosticaron el sida, eh... no encontraba nada gracioso a... al respecto. Eh... Pero empezó todo a agravarse cuando un médico empezó a hablar del tema, eh... y no le gustaba nada ni se sentía nada cómoda. Pero, sin embargo, todo empezó a cambiar cuando empezó el tratamiento a los seis meses. Eh... empecé a reír y a... a ser divertida y a ser positiva. No entendía cómo algunos portadores del sida podían reír y sentirse tan bien *consigos* mismos y... y divertirse cuando tenían la enfermedad que... que les iba a matar. Pero ella quería eso, ella quería reír, disfrutar de la vida y ser feliz. Escuchó una cinta que decía que la risa es como la medicina del alma. Esta frase se la tomó muy a pecho y la mayor parte de su vida, eh... la ha mantenido, pero más aún cuando, cuando se dio cuenta que era portadora del sida, porque precisamente quería eso, quería reír, quería vivir, quería disfrutar.

Comentario [*474]: FS (0.3)

Comentario [*475]: FS (0.3)

Comentario [*476]: FS (0.3)

Comentario [*477]: FS (0.3)

Section 4	Puntuación: 1.6/2
------------------	--------------------------

Y por último, el apoyo. Durante los últimos ocho años y medio, eh... había hecho... ha hecho muchos amigos y, aunque muchos se han ido, su vida ha enriquecido un... un montón. Cuando se sentía sola, alguien le tendía la mano; cuando llorara, alguien le secaba las lágrimas; cuando no tenía comida, alguien le alimentaba; cuando no tenía fuerzas para poner otro pie delante y seguir, alguien le daba una silla de ruedas y le empujaba para continuar; cuando se sentía demasiado enferma para cuidar de sí misma, alguien la ayudaba y la continuaba hacia delante;

Comentario [*478]: NMS (0.1)

cuando tenía malas noticias, se daba cuenta... cuando recibía noticias del médico se daba cuenta de que no estaba sola. Pero el aspecto más importante de esto es que ninguna de la personas que la ayudaban a continuar eran su familia, sino que eran personas que daban más de lo que esperaba... de lo que ellas esperaban recibir.

Comentario [*479]: OM (0.1)

Comentario [*480]: FS (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.4/1

En conclusión, la vida nos ha dado muchas buenas cosas por las que disfrutar y eso es lo que tenemos que hacer para seguir adelante en esta larga carretera llamada vida.

Comentario [*481]: CS (0.3)

Comentario [*482]: FS (0.3)

Código: JUSA08

Texto: Luck

Nota: 6.5

Section 1 Puntuación: 1/1

Ante todo, gracias por venir. Eh, el personaje que te ha tocado es un tanto diferente, Luck. Es un chico de 30 años de, de Memphis. Eh... Sobre todo destaca que es un músico frustrado, es excéntrico, está soltero y está desesperado por encontrar un trabajo. Es amigable y... así es como se gana la confianza de la gente.

Section 2 Puntuación: 0.5/1

Por cosas que pasaron, eh, en momentos anteriores, éste va a ser el único personaje con el que seas, con el que seas mezquino. Esto tiene que quedar claro. Toda la benevolencia que, que muestras con los demás y el afecto va a ser justo lo contrario. Vas a mostrar odio, amargura y tal, pero esto va a pasar de un extremo al otro a lo largo del tiempo.

Comentario [*483]: ¿? (0.2)

Comentario [*484]: OM (0.2)

Comentario [*485]: Ambigüedad (0.1)

Section 3 Puntuación: 0.5/1

Tu apariencia le pega bastante al personaje. Eres bajito, feo, tienes unas gafas grandes. Necesitamos que el pelo te llegue por los hombros. Por ello, eh, con que empieces ahora creemos que para el 7 de marzo, que es cuando comenzará el rodaje, será, será suficiente. La ropa va a ser bastante sofisticada y puedes traer bastante... o sea, puedes traer algo de tu ropa si, si crees que va a, a ser pasable para este personaje.

Comentario [*486]: FS (0.2)

Comentario [*487]: CS (0.3)

Section 4 Puntuación: 0.7/1

La producción está desarrollada por una compañía muy importante de Los Ángeles que ha grabado más de 600 películas. Eh, también películas televisivas, eh, programas, eh, cosas de teatro y es una importu... oportunidad muy importante para ti, para... darte a conocer entre personas de... del mundo, de este mundo, de este negocio y con las que vas a estar colaborando, así que aprovéchala.

Comentario [*488]: OM (0.1)

Comentario [*489]: FS (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.4/1

En cuanto al resto de cosas, algo que tienes que hacer antes de irte es quedar con Robert Hanson. Es imposible que, que no sepas quien es. Lo reconocerás a la primera. Es un chico grande, eh, con un atuendo curioso de, eh, verde y con botas de cuero.

Comentario [*490]: NMS (0.1)

Comentario [*491]: OM (0.1)

Comentario [*492]: OM (0.2)

Comentario [*493]: FS (0.2)

Section 6 Puntuación: 0.8/1

Por último, mucha suerte con el guión. No te preocupes porque, aunque es un poco largo, tienes muchos consejos a lo largo de él. Presta especial atención a lo que está en azul, que son las indicaciones para ti, las de amarillo son para los cámaras y las de negro son para los productores.

Comentario [*494]: OM (0.2)

Código: JUSA08	Texto: AIDS	Nota: 8.6
----------------	-------------	-----------

Section 1 Puntuación: 1/1

Hola. Mi nombre es Darlene. Tengo 49 años, soy heterosexual y soy abuela. Soy cero positiva. Después de haber sido afectado, de eso hará ya ocho años, encontré que la vida no tenía sentido ni, ni tenía ningún tipo de, de... que no valía la pena. Entonces, hay tres cosas, tres características que han conseguido hacer que sobreviva. Estas son: eh, el voluntariado, la risa y el apoyo.

Section 2 Puntuación: 1.6/2

Esto del voluntariado lo veo como una manera de sobrevivir porque creo que, si hubiera muerto hace dos años y no hubiera ayudado a alguien, no, nada tendría sentido. Esto lo que hace es que recibo mucho más de la que espero, ¿no? Mi meta es ayudar a los demás y con eso me he ayudado a mí mismo. Con que ayude a una persona más, habrá valido la pena. Nunca se sabe si, si ayudando a alguien, eh, le estás haciendo, o sea, estás creando un cambio en su vida. La gente me pregunta: ¿por qué lo haces? Y digo: yo veo mi voluntariado como una medicina, es decir, me la tomo como si me la hubiesen prescrito para sobrevivir y esto hace que me sienta mejor; me ayuda, me siento más segura y me siento más... eh, tengo más autoestima.

Comentario [*495]: FS (0.3)

Comentario [*496]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 1.6/2

En segundo lugar, la risa. La risa es otra de las cualidades que necesito para sobrevivir. Cuando me diagnosticaron por primera vez, eh, el sida, pues, lógicamente, no lo encontré divertido en absoluto. Si alguien intentaba hacer una broma de ello, pues, me sentía ofendida. ¿Cómo se atreven a bromear sobre esto, sobre algo que algún día sin que te lo esperes puede matarte?

Pero todo esto fue cambiando, sobre todo a partir de la primera vez que fui a una reunión de, de apoyo. Comencé a verlo desde otro punto de vista. Comencé a ver que podías reírte de, eh... no reírte de la enfermedad, sino podías entenderlo desde una manera algo más positiva. Al principio no lo entendía, pero sabía una cosa: sabía que quería volver a disfrutar de la vida, volver a reír. Yo ya había escuchado, dicen, que la risa es la medicina del alma, pero bueno, esta frase, pues, adquirió un nuevo significado a partir de aquel momento y decidí empezar a endulzar la vida y tomármelo de otra manera, que creo que es como realmente uno disfruta del tiempo que le quede.

Comentario [*497]: FS (0.2)

Comentario [*498]: OM (0.2)

Section 4 Puntuación: 1.9/2

Y en último lugar, el apoyo. Ocho años y medio han pasado y... he llegado a hacer muchos amigos. Muchos de ellos, lamentablemente, ya no están, pero ninguna, no hay ni uno solo que no haya enriquecido mi vida. Todos me han ayudado. Cuando me he estado sola, me han sostenido; cuando he llorado, me han secado las lágrimas; si no he tenido comida, me han alimentado; si no he tenido fuerzas, me han proporcionado una silla de ruedas y me han llevado a donde fuera que necesitase; si he estado mal, eh, me han ayudado; si el médico me ha dado malas noticias, eh, he sentido que, que no estaba sola. Podría seguir enrollándome con esto, pero aquí la cuestión es que lo mejor de todo, ellos no eran ni siquiera mi familia. Toda esta gente es gente como tú o como yo y todos han dado sin esperar nada a cambio. Esto es lo más increíble.

Comentario [*499]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.75/1

En conclusión, la vida nos da un montón de cosas. Eh... Lo que realmente tenemos que hacer es preguntarnos qué hacemos con todo lo que nos ofrece la vida y es de este modo eh, eh... lo que desarrolla la manera en la que vivimos este viaje.

Comentario [*500]: OM (0.25)

Código: JUVI22

Texto: Luck

Nota: 3.3

Section 1 Puntuación: 0.25/1

Luck, *downtown* Memphis, *musician*.

Comentario [*501]: OM varias (0.75)

Section 2 Puntuación: 0.3/1

Su personaje tiene que ser agradable con todo el mundo, excepto con Ana y ella también será desagradable con él.

Comentario [*502]: OM varias (0.7)

Section 3 Puntuación: 0.4/1

Luck es bajito, feo y lleva, eh, gafas grandes. Eh, se deja el pelo suelto hasta los hombros y lleva un, ropa muy normal como, eh, vaqueros, eh, camisetas y zapatillas.

Comentario [*503]: OM varias (0.6)

Section 4 Puntuación: 0.4/1

La película está producida por un gran estudio que, además de películas, hace series de televisión y programas y ésta es una buena oportunidad para que... personas importantes puedan conocerle.

Comentario [*504]: OM varias (0.6)

Section 5 Puntuación: 0.4/1

Antes de irse, tiene que esperar en el hall a una persona, eh, cuyo aspecto es que tiene, eh... pelo rizado y, y largo y va vestido de una manera extraña y tiene, eh, botas de cuero verde.

Comentario [*505]: OM varias (0.6)

Section 6 Puntuación: 0.25/1

El guión es un poco largo y tiene que prestar especial atención a las, a los consejos señalados en azul.

Comentario [*506]: OM varias (0.75)

Código: JUVI22	Texto: AIDS	Nota: 5.75
-----------------------	--------------------	-------------------

Section 1 Puntuación: 0.4/1

Su nombre es Darlene, tiene 40 años. Eh, su problema es que, eh, dio positivo en VIH y las tres habilidades más importantes que ella considera son, eh, ser voluntario, eh, saber reírse y deportes.

Comentario [*507]: OM (0.2)

Comentario [*508]: OM (0.2)

Comentario [*509]: FS (0.2)

Section 2 Puntuación: 1.4/2

A la pregunta de por qué ser voluntario ella responde que sin, sin haber hecho esto, ella podría haber muerto perfectamente. A la pregunta de por qué lo, por qué le encanta, es porque para ella gana más de lo que da siendo voluntaria. Su objetivo en la vida ahora que tiene sida es, eh, eh, ayudar a otras personas. Le han preguntado en varias ocasiones, eh, por qué se dedica a enseñar a otras personas sobre el sida y su respuesta es: porque ser voluntario es su medicina, su medicina. Se siente mejor y siento más confianza y, eh, más confianza en sí misma.

Comentario [*510]: OM (0.2)

Comentario [*511]: OM (0.3)

Comentario [*512]: NMS (0.1)

Section 3 Puntuación: 0.9/2

Cuando le diagnosticaron su enfermedad, eh, una de las primeras cosas que se dio cuando era que no, eh, que no encontraba nada divertido, y eso, eh, eso empeoró cuando la gente a su alrededor hacía bromas, eh, a propósito del sida. De todas maneras, eso cambió cuando, eh, fue a retiros de gente, de gente con sida porque empezó a reírse y empezó a , a tener, a divertirse con ciertas cosas y dejar de pensar en el sida.

Comentario [*513]: OM (0.2)

Comentario [*514]: OM varias (0.4)

Comentario [*515]: FS (0.2)

Comentario [*516]: OM (0.3)

Section 4 Puntuación: 1.5/2

Durante los últimos ocho años, lo más diferente, eh, es que ha tenido muchos amigos, aunque algunos de ellos ya estén muertos. La diferencia era que cuando estaba sola, alguien le echaba una mano; cuando lloraba, alguien le secaba sus lágrimas; cuando no tenía comida, alguien la alimentaba; cuando no tenía fuerzas, alguien le, eh, daba una silla de ruedas y empujaba, la empujaba; cuando estaba demasiado enferma, alguien estaba con ella y cuando recibía malas noticias, nunca estaba sola. De todas maneras, el aspecto, el mejor aspecto es que nadie de estas personas eran, era familia suya.

Comentario [*517]: OM (0.2)

Comentario [*518]: OM (0.1)

Comentario [*519]: OM (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.4/1

Eh, la vida es difícil, pero, de todas maneras, eh, ella, eh, ha encontrado algo en cada una de las dificultades para, eh, poder seguir adelante.

Comentario [*520]: FS/OM (0.6)

Código: MAAL23	Texto: Luck	Nota: 6
----------------	-------------	---------

Section 1 Puntuación: audio

Section 2 Puntuación: audio

Section 3 Puntuación: 0.8/1

Físicamente, tu personaje será un chico bajo, feo, con grandes gafas y, bueno, en general, con una apariencia nada agradable, más bien descuidada. Así que necesitamos que te dejes crecer el pelo para que te llegue más o menos por los hombros. Si empiezas ahora, en siete meses lo tendrás lista para cuando empecemos el rodaje. Eh, como... como sabrás, no debes parecer sofisticado, así que tu look será, se compondrá de vaqueros y deportivos. Trae tu propia ropa si te sientes más cómodo.

Comentario [*521]: OM (0.1)

Comentario [*522]: OM (0.1)

Section 4 Puntuación: 0.6/1

Esta producción será llevada a cabo por una empresa que es muy importante en este momento y que lleva entre manos diferentes tipos de negocios relacionados con el cine, eh, con cine y otro tipo de publicaciones como revistas, etc. En fin, (incomprensible) que están de moda, así que piensa que ésta es una oportunidad que tienes para hacerte de notar, que vas a estar trabajando hombro con hombro con gente muy influyente y gente que busca nuevas caras, así que aprovecha esta oportunidad porque, como bien sabes, esto es negocio.

Comentario [*523]: AD (0.1)

Comentario [*524]: FS (0.2)

Comentario [*525]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.6/1

Hablemos un momento de algo que tienes que recordar antes de irte. Por favor, queremos que hables con nuestro compañero. Es inconfundible porque es un hombre grande, con el pelo rizado y lleva un gran bigote. Verás que lleva unas botas verdes de cuero, así que, por favor, pasa a hablar con él antes de irte.

Comentario [*526]: NMS (0.1)

Comentario [*527]: OM (0.1)

Comentario [*528]: AD (0.1)

Comentario [*529]: OM (0.1)

Section 6 Puntuación: 0.4/1

Bueno, y por último, algunos apuntes sobre el guión. Mucha suerte, en primer lugar. Por supuesto, esto puede parecer un poco largo, pero, eh, toma los consejos que te damos a ti y al resto del equipo. Verás que hay unas marcas a los lados de los guiones, eh, clasificadas por colores. Por ejemplo, el verde para el sonido, amarillo para la producción. Utiliza todos estos consejos que te serán muy útiles. Gracias.

Comentario [*530]: FS (0.2)

Comentario [*531]: FS (0.2)

Comentario [*532]: OM (0.2)

Código: MAAL23	Texto: AIDS	Nota: 7.7
----------------	-------------	-----------

Section 1 Puntuación: 0.6/1

Me llamo Darlene. Tengo 49 años. Soy heterosexual, soy una abuela y tengo el sida. Em... Me han pasado muchas cosas a lo largo de estos años y de ellas he podido aprender, sacar unas conclusiones, pero lo más importante es que he aprendido que hay tres habilidades que son esenciales para sobrevivir. Una es confiar en, eh, el voluntariado, otro en la risa y otro en el apoyo de otras personas.

Comentario [*533]: Calco

Comentario [*534]: FS (0.2)

Comentario [*535]: OM (0.1)

Comentario [*536]: AD (0.1)

Section 2 Puntuación: 1.7/2

Si me preguntan por qué colaborar como voluntaria, sin duda diré que es, ha sido una habilidad que a mí me ha ayudado a sobrevivir después de que me diagnosticaran. Creo que en dos años hubiera muerto si no me hubiera dedicado a ayudar a otras personas como voluntaria. Me encanta, y ¿por qué? Porque sé que ayudar a otras personas me ayuda a mí misma y creo que mi objetivo en la vida es éste, eh, ayudar a otros porque solo con una

Comentario [*537]: NMS (0.2)

persona que haya ayudado ya, ya vale la pena y nunca sabes cuánto de aquello que dices o aquello que haces va a tener efecto en esa persona, pero si le sirve y le ayuda, a mí también me ayuda. Muchas veces me han preguntado: ¿y por qué ir a *leccionar* a otros sobre qué es el sida? Y yo siempre les respondo que ésta es mi medicina y para sanar, debo tomarla. Esto me ayuda a salir de mí misma y a sentirme mejor, mejorar mi autoestima y valorarme más.

Comentario [*538]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 1.4/2

En segundo lugar, como ya he dicho, la risa es otra de las habilidades *indispin*, indispensables para sobrevivir. La *prim...* Después de ser diagnosticada, nada relacionado con el sida podía hacerme reír. Es más, no entendía cómo la gente podía tomarse a broma un tema tan serio como éste. Pero después del diagnóstico, empecé a visitar hospitales, empecé a ver a otros afectados, eh, riéndose y aunque al principio fue chocante, porque no podía entender cómo podían reírse aquellas personas con una dolencia que al final acabaría matándoles, al final entendí que yo también debía de hacer lo mismo. Había escuchado muchas veces en mi vida que la risa es el remedio para el alma, como una medicina y ahora esta frase para mí ha adquirido un nuevo significado. Necesito creer en ello para poder seguir viviendo con esta dolencia.

Comentario [*539]: OM (0.1)

Comentario [*540]: FS (0.25)

Comentario [*541]: FS (0.25)

Section 4 Puntuación: 1.7/2

Y finalmente, como tercera habilidad está el apoyo. A lo largo de estos ocho años y medio, he hecho muchísimos amigos. Algunos de ellos se han ido, pero solo haberlos conocido me ha enriquecido enormemente. En mis peores, cuando me sentía sola o llorando, no tenía fuerzas para comer o me sentía demasiado enferma, o cuando el doctor venía a darme malas noticias, en cada uno de estos momentos he sentido que había alguien a mi lado, que no estaba sola. Y lo mejor de esto es que estas personas eran personas como tú o como yo. No eran mi familia. Eran solo personas dispuestas a ayudar y que daban todo sin esperar nada a cambio.

Comentario [*542]: OM (0.1)

Comentario [*543]: OM (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.75/1

La vida puede darnos mm... experiencias muy negativas, eh, pero es lo que hacemos con ellas, lo que hacemos con las opciones que nos da la vida lo que decidirá cómo la vivamos. La decisión es nuestra.

Comentario [*544]: OM (0.25)

Código: MAAN29

Texto: Luck

Nota: 3.5

Section 1 Puntuación: 0.3/1

Es un chico de 30 años de un... de la parte baja. Es un músico y está soltero y le da igual tener cualquier trabajo y es bastante alegre, por lo tanto, se lleva bien con la gente.

Comentario [*545]: OM (0.2)

Comentario [*546]: FS (0.2)

Comentario [*547]: OM (0.1)

Comentario [*548]: OM (0.1)

Comentario [*549]: NMS (0.1)

Section 2 Puntuación: 0.3/1

Ana va a ser la única *carácter* de toda la película que tú... con la que tú estarás... tú serás malvado con ella. Todo lo que tenga que ver con el afecto, la amabilidad, será todo lo contrario, habrá disgusto, odio, (*incomprensible*).

Comentario [*550]: OM varias (0.7)

Section 3 Puntuación: 0.2/1

Tu físico se parecerá al... será idéntico al de una persona pequeña, uhm... con gafas y con el cabello que le llega hasta el hombro, hasta los hombros. Entonces empezará como un cambio, de llevar... un cambio durante siete meses que empezarás a llevar pantalones, vaqueros con zapatos sucios. Y poco a poco puedes traer también cosas de tu casa si quieres y, poco a poco, ir cambiándolo durante esos siete meses.

Comentario [*551]: OM (0.1)

Comentario [*552]: OM (0.1)

Comentario [*553]: FS (0.2)

Comentario [*554]: FS (0.2)

Comentario [*555]: FS (0.2)

Section 4 Puntuación: 0.3/1

Esta producción está... se produce en Los Ángeles y produce como más de 600 películas de... en teatro, de... ah... revistas muy modernas. Y no olvides de que ésta es tu oportunidad para demostrar lo que tú eres y codearte con la gente importante del *business*. Por lo tanto, es ahora cuando puedes aprovechar.

Comentario [*556]: FS (0.2)

Comentario [*557]: FS (0.3)

Comentario [*558]: OM (0.1)

Comentario [*559]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.6/1

Antes de irte, espera en el... espera en el *hall*, en el salón grande porque Robert te estará esperando. Él es un hombre, eh... muy grande, con un traje raro, extraño, tiene bigote y también lleva botas de color verde que son de cuero.

Comentario [*560]: FS (0.2)

Comentario [*561]: OM (0.2)

Section 6 Puntuación: 0.4/1

Por último, debo decir de que el *script* es bastante largo. Sin embargo, tiene bastantes ayudas para ti y para el resto del grupo. Em... Las que están marcadas en azul son tus líneas. La que está en la primera página, por la parte de delante, verás que tienes marcas de color amarillo. Esas son para descripciones y la para... las marcas de color negro son las de producción.

Comentario [*562]: FS (0.2)

Comentario [*563]: SS (0.2)

Comentario [*564]: FS (0.1)

Comentario [*565]: OM (0.1)

Código: MAAN29	Texto: AIDS	Nota: 4.75
----------------	-------------	------------

Section 1 Puntuación: 0.4/1

Hola. Soy una chica británica. Me llamo Darlene. Tengo 49 años. Soy abuela y soy A+ y tengo el sida. Al principio cuando me enteré tenía... eso fue hace ocho años, me sentía herida y sin... y no tenía importancia apenas. Pero, sin embargo, me di cuenta de tres cosas muy importantes

Comentario [*566]: AD (0.2)

Comentario [*567]: ¿?

Comentario [*568]: FS (0.2)

Comentario [*569]: FS (0.2)

que tengo que tener en cuenta en esta vida, que es: ser voluntaria, reírme y tener ayuda de todo el mundo y ayudar a la gente.

Section 2 Puntuación: 0.8/2

Quise hacer el voluntariado porque creo que después de dos años de ayuda, después de que se me fuera diagnosticado, em... mi propósito en la vida era ayudar y que a mí también me ayudaran, por lo tanto, me parecía... me parecía que valía la pena. Y ya que muchas veces me han preguntado por qué quiero hacer este voluntariado y ayudar a la gente para... para que no... para ayudar a la gente con esto, para educarlos. Y yo veo mi voluntariado como una especie de medicina, como un... un... ya que las medicinas hay que tomarlas. Es un tratamiento. Esto para mí es mi tratamiento, ya que yo he sido... pienso que vale la pena. También me siento mejor, me sube la autoestima y el esfuerzo...

Comentario [*570]: FS (0.3)

Comentario [*571]: OM (0.3)

Comentario [*572]: NMS (0.1)

Comentario [*573]: FS (0.2)

Comentario [*574]: OM (0.2)

Section 3 Puntuación: 0.7/2

Reírse también fue, se convirtió para mí en una parte de supervivencia. Al principio no entendía por qué la gente... no entendía... no veía nada divertido cuando me sucedió, cuando me diagnosticaron la enfermedad. No veía nada divertido y siempre estaba triste y enfadada. Me molestaba cuando alguien intentaba hacer una broma sobre eso. Sin embargo, yo no entendí por qué yo no entendía el porqué se podían reír de una cosa que la gente puede morir sobre eso y saben que lo van a hacer. Sin embargo, cuando todo esto... todo esto empezó a cambiar cuando empecé a asistir a mi primer tratamiento de sida. Que allí aprendí que me empezaba a reír, a divertirme, a ser más positiva y empecé a entender que hay gente que también se puede divertir y ser feliz, incluso cuando saben que van a morir. Y a mí siempre se me ha dicho de que reír es la medicina para el alma y... al principio no lo entendía hasta que... pasé por todo esto y ahora, poco a poco, ha empezado a tener un nuevo significado para mí y es... reírse para mí es (imperceptible) darle esa pizca de sal a la vida.

Comentario [*575]: FS (0.2)

Comentario [*576]: AD (0.2)

Comentario [*577]: SS (0.2)

Comentario [*578]: FS (0.3)

Comentario [*579]: SS (0.2)

Comentario [*580]: FS (0.2)

Section 4 Puntuación: 1.5/2

Finalmente, la ayuda. Durante los últimos ocho años y medio, he hecho muchísimos amigos. Sin embargo, ahora la mayoría de ellos ya se han ido. Mi vida ha cambiado bastante. Em... cuando yo me sentía sola, siempre había alguien que me diera la mano; cuando estaba llorando, siempre había alguien que me secara las lágrimas; cuando no tenía comida, me alimentaban; cuando no tenía fuerzas, siempre había alguien que me llevaba en silla de ruedas y me empujaba hacia donde yo quería llegar; cuando estaba demasiado mala, demasiado... triste, me... siempre había alguien ahí para ayudarme; cuando tenía noticias malas, yo nunca estaba sola. Podría continuar diciendo más y más. Sin embargo, éste es un gran aspecto... el mejor... el mejor hecho de todo esto es que nadie... nadie de estas personas que me había ayudado era de mi familia, sino simplemente eran personas como tú y como yo. Eran personas que no esperaban nada a cambio.

Comentario [*581]: OM (0.2)

Comentario [*582]: OM (0.1)

Comentario [*583]: AD (0.1)

Comentario [*584]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.4/1

En conclusión, la vida nos da plantas con espinas o limones por el camino, curvas difíciles. Sin embargo, tenemos que vivirlas con felicidad y con alegría.

Comentario [*585]: FS/OM (0.6)

Código: MAEM19	Texto: Luck	Nota: 4.1
-----------------------	--------------------	------------------

Section 1 Puntuación: 0.2/1

Hola. Gracias por venir. Te van a dar un personaje bastante difícil. Es un viejo músico frustrado, excéntrico, pero a la vez también bastante... comunicativo y extravertido.

Comentario [*586]: NMS (0.1)

Comentario [*587]: OM (0.1)

Comentario [*588]: AD (0.1)

Comentario [*589]: OM varias (0.4)

Comentario [*590]: OM (0.1)

Section 2 Puntuación: 0.2/1

A causa de algunos acontecimientos que ocurrieron en el pasado, tu personaje se contrapone a los otros personajes. La amabilidad, la sensibilidad, etc., son contrarios a lo que tú sientes, aunque también, como hemos dicho antes, eh... tus... tus... tu comportamiento se contrapone mucho.

Comentario [*591]: CS (0.3)

Comentario [*592]: OM varias (0.5)

Section 3 Puntuación: 0.5/1

La apariencia física del personaje se ajustará bastante bien al comportamiento que éste tiene. Será bastante, será bajo, eh... feo y... con grandes gafas. Necesitamos que te dejes el pelo largo, algo así como de unos siete meses. Además, necesitaríamos también que recogieras ropa vieja como, por ejemplo, pantalones, vaqueros o deportivas para que, eh, ése será el tipo de ropa que lleves.

Comentario [*593]: OM (0.1)

Comentario [*594]: OM (0.1)

Comentario [*595]: FS (0.2)

Comentario [*596]: AD (0.1)

Section 4 Puntuación: 0.5/1

En cuanto a la producción, esta película está patrocinada por una gran multinacional que produce cientos de películas al año. También patrocina teatro, programas de televisión, revistas, etc. Eso te servirá para mostrarte de cara al público. Recuerda que estarás trabajando mano a mano con gente que busca caras frescas y es muy importante que los...

Comentario [*597]: FS (0.2)

Comentario [*598]: OM (0.1)

Comentario [*599]: FS (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.3/1

Antes de irte, tienes que hablar con Robert. Te está esperando fuera. Es rubio y tiene un semblante bastante gracioso, gracioso, por lo que es imposible que no pase desapercibido.

Comentario [*600]: FS (0.2)

Comentario [*601]: FS (0.2)

Comentario [*602]: OM varias (0.3)

Section 6 Puntuación: 0.8/1

Y por último, pero no menos importante, buena suerte con tu guión. Eh, es muy largo, pero, eh... tranquilo que lo superarás. Ten, presta especial atención a las marcas que están en azul, que son para ti. Las otras, las verdes, amarillas y negras son para, eh, el sonido, la cámara, etc. Gracias por venir y buena suerte.

Comentario [*603]: FS (0.2)

Código: MAEM19	Texto: AIDS	Nota: 5.75
----------------	-------------	------------

Section 1 Puntuación: 0.5/1

Hola a todos. Mi nombre es Darlene. Tengo 49 años y soy abuela. Hace ocho años fui infectada por el virus del sida. Hay tres, eh, elementos importantes para sobrevivir: la voluntad, reír y la ayuda.

Comentario [*604]: OM (0.1)

Comentario [*605]: OM (0.2)

Comentario [*606]: FS (0.2)

Section 2 Puntuación: 1/2

Creo que el voluntariado es importante para sobrevivir. Si yo no hubiese ayudado a otros, habría muerto hace dos años. Quiero ayudar más de lo que pretendo. Cuando alguien me pregunta por qué ayudo, yo respondo que, eh, mi voluntariado es como una medicina. La tengo que tomar como la medicina que prescriben los médicos. Esto me da más confianza en mí misma y también, al mismo tiempo, me ayuda a mí. Ayuda a otros cuando no sabes exactamente cuando algo ayudará a otra persona.

Comentario [*607]: OM (0.1)

Comentario [*608]: FS (0.3)

Comentario [*609]: OM varias (0.5)

Comentario [*610]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 1.2/2

En segundo lugar, tenemos la risa. Cuando fui diagnosticada, no me parecía nada divertido tener el virus del sida. Primera, mm... primero me... gustaba nada que alguien empezara a bromear sobre eso. No obstante, todo cambió. Un día empecé a ver la vida más, tenía que disfrutar la vida, divertirme más, reír. Yo pienso que la risa es como la medicina del alma.

Comentario [*611]: OM varias (0.8)

Section 4 Puntuación: 1.2/2

Y finalmente, tengo la ayuda que he recibido durante los últimos ocho años y medio por parte de todos mis amigos. Cuando estaba sola, alguien me echaba una mano; cuando estaba llorando, alguien me apartaba las lágrimas; cuando no tenía comida, alguien cocinaba por mí; cuando no tenía fuerzas para continuar, alguien me ayudaba a continuar; cuando estaba demasiado enferma, me ayudaban; y cuando tuve malas noticias por parte del médico, ellos me ayudaban y pude continuar adelante. Lo maravilloso, lo más maravilloso de esto es que ellos no eran mi familia ni parte de mi familia. Era gente como vosotros y como yo. Lo daban todo sin esperar nada a cambio.

Comentario [*612]: OM (0.3)

Comentario [*613]: NMS (0.2)

Comentario [*614]: OM (0.2)

Comentario [*615]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.7

En la vida hay muchas cosas malas que pueden *obstaculi*, obstaculizar nuestros propósitos. Sin embargo, tenemos que aprender a continuar adelante, a sonreír, a disfrutar de la vida y no dejarnos vencer por esos obstáculos.

Código: MAEN31	Texto: Luck	Nota: 6
----------------	-------------	---------

Section 1 Puntuación: 0.8/1

Vale, vas a representar a un personaje muy difícil. Se trata de una persona de 30 años, un hombre de 30 años de Memphis que es un músico frustrado. Está soltero y busca cualquier tipo de trabajo. Se gana a la gente con su carácter alegre y simpático.

Comentario [*616]: OM (0.1)

Comentario [*617]: OM (0.1)

Section 2 Puntuación: 0.8/1

Por razones del pasado, eh... solo eres mezquino con Ana, con el personaje de Ana. Ella también lo es contigo. Eh... Toda la amabilidad, la simpatía que muestras frente... con otros personajes, con ella nunca la muestras. Con ella eres todo antipatía, eres mordaz...

Comentario [*618]: OM (0.1)

Comentario [*619]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 0.8/1

Tu físico representa bastante bien el personaje. Es bajito, con grandes *gla...* con grandes *gla...* gafas y con pelo hasta los hombros. Deberás dejarlo crecer hasta dentro de siete meses que es cuando empieza la producción. En cuanto a la vestimenta llevas vaqueros, camisetas simples y unas viejas zapatillas de deporte.

Comentario [*620]: OM (0.1)

Comentario [*621]: OM (0.1)

Section 4 Puntuación: 0.5/1

Esta película está patrocinada por uno de los estudios más famosos de Los Ángeles. Que hace sobre una producción de 600 películas al año. Hace también producciones de teatro, películas de televisión y también publica revistas. No te olvides de que tienes que hacer... tienes que hacer una buena actuación, ya que ellos están buscando a gente más joven y debes mostrar lo que vales.

Comentario [*622]: FS (0.2)

Comentario [*623]: FS (0.2)

Comentario [*624]: OM (0.1)

Comentario [*625]: FS (0.2)

Comentario [*626]: OM (0.1)

Comentario [*627]: OM (0.1)

Comentario [*628]: OM (0.1)

Comentario [*629]: NMS (0.1)

Comentario [*630]: FS (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.2/1

Antes de irte, quería que hablastes con un... con un hombre. Es una... un hombre grande, eh... con el pelo rizado y que lleva unas... unas botas de piel y un traje... una vestimenta verde.

Section 6 Puntuación: 0.5/1

Y por última, buena suerte con... con el *script*. Eh... Es bastante largo, y... pero tiene algunos consejos para ti y tus compañeros de reparto. Eh... Tienes que fijarte en las marcas azules, que son para **vosotros**. Hay otras marcas, por ejemplo **las negras que son para producción y las verdas...** las verdes que son para... son para la **iluminación**.

Comentario [*631]: FS (0.2)

Comentario [*632]: OM (0.1)

Comentario [*633]: FS (0.2)

Código: MAEN31	Texto: AIDS	Nota: 8.1
----------------	-------------	-----------

Section 1 Puntuación: 0.6/1

Eh... Me llamo Darlene. Tengo 49 años, soy abuela **y estoy infectada por el sida**. Hace ocho años fue cuando fui infectada **y hay algunas habilidades de sobrevivir...** para sobrevivir que me han ayudado como el... ser voluntaria o el apoyo de la gente **.**

Comentario [*634]: OM (0.1)

Comentario [*635]: OM (0.1)

Comentario [*636]: OM (0.2)

Section 2 Puntuación: 1.6/2

Para mí, el ser voluntaria es una habilidad, una técnica de so... de supervivencia porque si no hubiese muerto en dos años desde que me lo diagnosticaron si no lo hubiese hecho. Eh... Me gusta porque doy a la gente más de lo que me dan. Entonces, es muy reconfortante. Mi principal objetivo en esta vida es hacer eh... ayudar a otros y ayudarme al mismo tiempo a mí misma. **Muchas personas me han preguntado varias veces eh... por qué educar sobre la sida,** y yo siempre les contesto que veo esto de ser voluntaria como un medicina porque cada vez que me siento mal necesito tomarla, y eso me ayuda a sentirme mejor, a sentirme más seguro de mí mismo, a tener una mejor autoestima...

Comentario [*637]: OM (0.2)

Comentario [*638]: OM (0.2)

Section 3 Puntuación: 1.4/2

Al principio, cuando me lo diagnosticaron por primera vez, no le encontré nada divertido y esto se vio agravado cuando vi que alguien intentaba hacer bromas sobre ello. Eh... Sin embargo, empezó a cambiar cuando... Mi actitud comenzó a cambiar cuando fui a un retiro sobre el... la sida seis meses después de mi primer diagnóstico. **Empecé a divertirme, a reír, a ser más positiva, a disfrutar...** a entender que tenía que disfrutar de la vida, aunque tuviese esta enfermedad. **Y a veces me decían de pequeña la frase de «la risa es la mejor medicina para el alma».** Y durante este período lo entendí... le vi un nuevo significado a la frase. Tenía que disfrutar mi vida al máximo a pesar de tener esta enfermedad.

Comentario [*639]: FS (0.3)

Comentario [*640]: OM (0.3)

Section 4 Puntuación: 2/2

Y finalmente, el apoyo. Durante estos últimos ocho años y medio, eh... he hecho muchos amigos. Algunos de ellos ya se han ido, pero definitivamente han hecho que me vida sea... se haya enriquecido. Cuando estaba sola, había alguien que me hiciese compañía; cuando estaba llorando, alguien me secaba las lágrimas; cuando no tenía comida, alguien me alimentaba y cuando no tenía ninguna fuerza para poner un pie delante del otro, alguien cogía una silla de ruedas y me empujaba; cuando estaba demasiado enferma, alguien me ayudaba y cuando me daban malas noticias en el médico, sabía que no estaba sola. Sin embargo, yo creo que el aspecto... el mejor aspecto de todo esto es que ninguno de ellos era mi familia y todos ellos daban mucho más de lo que esperaba a cambio, daban todo sin esperar nada.

Section 5 Puntuación: 0.7/1

En conclusión, la vida nos ha dado árboles con muchos frutos, así como... eh... matorrales con hierbajos. Pero es depende de... depende de tu actitud y de lo que hagas con ellos que vives una vida llena de alegría o de remordimientos, tristeza. Es... Es eso lo que marca nuestro... nuestro caminar en esta autopista llamada vida.

Comentario [*641]: SS (0.2)

Comentario [*642]: NMS (0.1)

Código: MAMA05 Texto: Luck Nota: 4.8

Section 1 Puntuación: 0.2/1

Hay que fingir que se, que se es un chico de 33 años del centro de no sé dónde. Es un músico frustrado y... se, se... busca lo que sea, busca un trabajo como sea y es muy amistoso.

Comentario [*643]: OM (0.3)

Comentario [*644]: SS (0.2)

Comentario [*645]: OM (0.2)

Comentario [*646]: OM (0.1)

Section 2 Puntuación: 0.2/1

Hay un personaje que se llama Ana con el que hay que ser chungo porque hace mucho tiempo pasaron unas cosas y hay que ser desagradable con esa persona. Y vas... es una persona que va a recibir mucha amargura, mucho olvido y... como tomaron muchas drogas durante la grabación de una cosa anterior, pues ahora se están muriendo.

Comentario [*647]: OM (0.2)

Comentario [*648]: SS (0.2)

Comentario [*649]: FS (0.3)

Comentario [*650]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 0.7/1

A ver, en cuanto a la apariencia física, tienes que parecer que eres feo y enano, con gafas y necesitamos que te dejes melena, que el pelo te llegue sobre, por los hombros. Yo creo que en unos siete meses o así estarás preparado para interpretar al, a este personaje. En cuanto a la ropa, pues zapatillas de deporte, eh, no sé, vaqueros, no sé, así un poco como de pordiosero.

Comentario [*651]: OM (0.1)

Comentario [*652]: OM (0.1)

Comentario [*653]: OM (0.1)

Si tienes algo en casa que te... que puede encajar con lo que... el personaje requiere, siéntete libre.

Section 4 Puntuación: 0.5/1

Es un estudio de Los Ángeles. Llevan como 600 películas, llevan teatro, llevan espectáculos... O sea, es una oportunidad para ti que no veas. Ahora ten en cuenta que vas a estar mano a mano con peces gordos que están buscando caras nuevas. Así que, cúrratelo.

- Comentario [*654]: FS (0.3)
- Comentario [*655]: OM (0.1)
- Comentario [*656]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.7/1

A ver, antes de irse, eh... hay un tipo que se llama Robert Hudson que quiere hablar contigo. Es un tipo importante. Es un tío con bigote y que, la verdad es que es bastante gracioso, o sea, tiene una pinta bastante graciosa. Aparte del bigote lleva... lo reconocerás porque lleva botas de cuero verdes, que no todo el mundo las lleva.

- Comentario [*657]: Ambigüedad (0.1)
- Comentario [*658]: OM (0.2)

Section 6 Puntuación: 0.6/1

Y último, pero no menos importante, buena suerte con tu movida, pero sigue los consejos. Hay unos consejos que están marcados en azul, ¿vale? Los consejos marcados en azul son para ti. Los consejos marcados en verde son... para los técnicos de sonido, los técnicos... los consejos en amarillo son para los cámaras y los consejos en negro son para la producción.

- Comentario [*659]: Ambigüedad (0.2)
- Comentario [*660]: OM (0.1)
- Comentario [*661]: OM (0.1)

Código: MAMA05	Texto: AIDS	Nota: 5
----------------	-------------	---------

Section 1 Puntuación: 0.6/1

Es una chica que se llama Daylene, de 19 años, heterosexual. Su problema es que contrajo el VIH hace unos ocho años y hay tres... tres, digamos, tres hechos que le han ayudado, le han ayudado a sobrevivir, que es, uno, ser voluntaria, dos, la risa y tres, el apoyo.

- Comentario [*662]: FS (0.2)
- Comentario [*663]: OM (0.1)
- Comentario [*664]: OM (0.1)

Section 2 Puntuación: 1.1/2

A ver, ¿por qué el voluntariado? Pues porque... opina que si no hubiera sida por el voluntariado, habría muerto en, en un período de dos años. Le preguntan que por qué le encantaba, por qué le encantaba. Ella responde que porque recibía más de lo que, de lo que ella ponía en ello. ¿Cuál es su, su objetivo en la vida? Su objetivo en la vida es ayudar a otros y ayudarse a sí misma de ese modo. Es como una especie de retroalimentación, ya que ayudar a los demás le ayuda a ella misma. Se le ha preguntado en varias ocasiones que por qué no... que por qué no ayuda a otras familias de, afectadas por el VIH o por el sida y ella dice que es que el voluntariado... eso es como su medicina. ¿Para qué necesita la gente enferma? Su medicina. Es

- Comentario [*665]: OM (0.1)
- Comentario [*666]: OM (0.3)
- Comentario [*667]: OM (0.1)

lo mismo para ella. El voluntariado es la medicina que ella tiene. Cuando ella necesita repararse de algún modo, practica el voluntariado porque eso también le añade más confianza a sí misma para seguir haciendo sus movidas.

Comentario [*668]: SS (0.2)

Comentario [*669]: OM (0.2)

Section 3 Puntuación: 0.8/2

Vamos a ver, cuando le diagnosticaron el VIH, el sida, no vio nada divertido en ello. Lógicamente, pues si te diagnostican el sida, pues no tienes muchas ganas de reír. Se agravó, se agravaba cuando... cuando la gente hablaba sobre ello. De todos modos, esto empezó a, a cambiar... cuando... no sé cuándo porque no entiendo lo que he escrito y el proceso de cambio fue básicamente reír y ser positiva, y vivir la vida. Y no entendía como otras personas con el mismo problema podían vivir la vida, pero ella al final acaba haciendo, siendo positiva. Muchas veces, muchas veces le dijeron que la risa es como la medicina de la, del alma y al principio no lo entendía pero al final acabó... acabó aceptándolo.

Comentario [*670]: AD (0.25)

Comentario [*671]: FS (0.3)

Comentario [*672]: ¿? (0.25)

Comentario [*673]: FS (0.3)

Comentario [*674]: NMS (0.1)

Section 4 Puntuación: 1.2/2

A ver, durante los últimos ocho años y medio, se ha dado cuenta de que no está sola, de que ha recibido muchas palabras de apoyo y, eh... se ha encontrado a muchos amigos. Cuando estaba sola, siempre había alguien que le tendía una mano; cuando... cuando lloraba, las lágrimas, las lágrimas... digamos que la... alguien le secaba las lágrimas; cuando no tenía comida, le alimentaban; cuando no tenía fuerza, alguien le tendía ayuda como si fuera una silla, como una silla de ruedas y le empujaba; cuando estaba enferma, alguien le ayudaba y cuando recibía buenas noti, noticias del médico, se daba cuenta de que no estaba sola. De todos modos, el mejor aspecto de todo esto es que ninguna de esas personas que se ofrecieron a ayudarle era miembro de su familia, sino que eran gente normal, como ella y como yo y como tú que no esperaba nada, que daba sin reci, sin esperar nada a cambio.

Comentario [*675]: AD (0.2)

Comentario [*676]: OM (0.2)

Comentario [*677]: OM (0.1)

Comentario [*678]: CS (0.3)

Section 5 Puntuación: 0.3/1

En conclusión, la vida nos da muchas cosas buenas que nos ayudan a vivir nuestra vida con más alegrías que penas. En realidad dice que (incomprensible) que es la vida.

Comentario [*679]: CS (0.3)

Comentario [*680]: OM varias (0.4)

Código: MAMA28

Texto: Luck

Nota: 6.5

Section 1 Puntuación: 0.6/1

Muchas gracias por venir. El... se te ha ofrecido un papel muy difícil. Tu papel consistirá en representar a un músico frustrado de las afueras de Memphis. Es una persona excéntrica, eh, pero simpática y muy sociable que está siempre desesperado por trabajar en cualquier cosa.

Comentario [*681]: FS (0.2)

Comentario [*682]: OM (0.1)

Comentario [*683]: OM (0.1)

Section 2 Puntuación: 0.8/1

Tu personaje es un personaje generoso, bueno. Eh, sin embargo, por una serie de hechos que pasaron hace años, como podrás ver en el guión, eh, la única... todos estos sentimientos se vuelven negativos hacia Ana. Eres, es el único personaje con el que te comportas de un modo negativo. Todo lo bueno que haces, eh, para los demás personajes, lo haces malo para Ana, pero verás como esto va cambiando a lo largo de la historia.

Comentario [*684]: FS (0.2)

Section 3 Puntuación: 0.4/1

La apariencia del personaje es la de una persona bajita, eh, bastante fea y con unas gafas grandes, con unas gafas con un cristal gordo. Eh, para darte el aspecto desastrado que queremos conseguir, tenemos que dejar que tu pelo crez... tu pelo crezca más o menos hasta, hasta los hombros. En cuanto a la forma de vestir, pues como habrás supuesto, nada muy sofisticado, eh, zapatillas, eh vaqueros. Si tienes algo de tu ropa que creas que pueda ir con esto, puedes traerlo perfectamente.

Comentario [*685]: OM (0.2)

Comentario [*686]: AD (0.2)

Comentario [*687]: OM (0.1)

Comentario [*688]: AD (0.1)

Section 4 Puntuación: 0.8/1

La producción de la película, eh, corre a cargo de las productoras más importantes de Los Ángeles. Producen alrededor de 600 películas, eh, pero también producen eh... televisión, teatro, y de hecho algunas de sus producciones están desarrollándose actualmente, se pueden ver actualmente. Esto es una gran oportunidad para ti, puesto que vas a estar trabajando codo con codo con gente que está buscando todos los días nuevos y jóvenes talentos como puedas ser tú.

Comentario [*689]: FS (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.5/1

Bueno, eh... antes de que, de que te vayas, eh, Robert Hudson quiere, quiere hablar contigo. La verdad es que cuando salgas lo verás, no tiene pérdida. Es un hombre grande, con un gran bigote y un... vestido de verde muy poco discreto.

Comentario [*690]: AD (0.1)

Comentario [*691]: FS (0.2)

Comentario [*692]: OM (0.2)

Section 6 Puntuación: 0.8/1

Bueno, finalmente, lo último pero no menos importante, que tengas mucha suerte con, con tu trabajo, con tu actuación. Y bueno, antes de irte, eh, tienes una serie de, de consejos en el, en el guión. Fíjate especialmente en los que están escritos en, en azul porque son para ti especialmente. Los negros son para producción, los que están en amarillo para las cámaras y los verdes para los técnicos de sonido. Muy buena suerte con todo.

Comentario [*693]: FS (0.2)

Código: MAMA28	Texto: AIDS	Nota: 7.25
-----------------------	--------------------	-------------------

Section 1	Puntuación: 0.6/1
------------------	--------------------------

Hola, Eh... Mi nombre es Darlene, 49 años, heterosexual, eh, abuela y portadora del virus VIH. Eh... Hace ocho años me... fui infectado con el... con el virus del VIH y me sentía realmente inútil, me sentía que no valía para nada. Con el tiempo he desarrollado tres, tres habilidades, eh... necesarias para sobrevivir con el virus del VIH: la voluntad, el apoyo y el amor.

Comentario [*694]: FS (0.2)

Comentario [*695]: FS (0.2)

Section 2	Puntuación: 1.7/2
------------------	--------------------------

¿Por qué el voluntariado? Porque yo moriría sin poder, eh, ayudar a los demás. Eh, me encanta hacerlo porque siento que, realmente, recibo más de lo que doy. Ahora mismo mi, mi objetivo en la vida con el voluntariado es ayudar y ayudarme a mí misma, eh, cuando les ayudo a ellos. Con que solo a una única persona yo la haya ayudado, ya vale la pena para mí. En muchas ocasiones me han preguntado, eh, por qué el voluntariado. Pues porque para mí es parte... es como mi medicina y yo tengo que tomar mi medicina para, para poder seguir viviendo porque me la ha prescrito un médico. Pues sucede lo mismo con el voluntariado. En cierto modo, con el voluntariado, siento que, que puede alejarme un poco de mí misma y de la enfermedad, salir de mí misma y de la enfermedad y, realmente, necesito esto para vivir. Me hace sentir muy bien.

Comentario [*696]: NMS (0.1)

Comentario [*697]: OM (0.1)

Comentario [*698]: OM (0.1)

Section 3	Puntuación: 1.2/2
------------------	--------------------------

Considero la risa como algo esencial para sobrevivir porque al principio, cuando me diagnosticaron VIH, no había nada que me pareciera divertido. Eh... No creía que nada pudiese arrancarme una sonrisa y esto se agravaba todavía más cuando veía a gente enferma que, que hacía bromas sobre ello. Me parecía imposible que... que pudiesen reírse de algo así. De hecho, para mí empeoraba mi sentimiento, mi situación. Sin embargo, esto empezó a cambiar cuando seis meses después de ser diagnosticada empecé un tratamiento y descubrí a compañeros que... que disfrutaban de su vida y de la risa y de reírse, que podían reírse de su enfermedad. Eh, yo no entendía esto, no entendía cómo podían reírse de la enfermedad que un día acabarían por matarlos. Eh, sin embargo, yo también tenía ganas de, de poder reír, de poder disfrutar mi vida en lugar de solo vivirla a pesar de que tuviese VIH. Siempre me habían dicho que la risa es como la medicina del alma. Eh, en aquel momento, esta frase adquirió un nuevo significado para mí. Se convirtió como en algo fundamental.

Comentario [*699]: FS (0.25)

Comentario [*700]: FS (0.25)

Comentario [*701]: NMS (0.2)

Comentario [*702]: OM (0.1)

Section 4	Puntuación: 1.8/2
------------------	--------------------------

Durante estos últimos ocho años y medio, he conocido a *muchí...* a muchos amigos, muchos de ellos, los cuales, eh, hoy por hoy ya no están aquí. Eh, sin embargo, cuando, cuando me he sentido sola, alguien me ha dado la mano, me ha tendido su mano; cuando he llorado, alguien me ha secado las lágrimas; cuando no he podido comer por mí misma, alguien... me ha hecho comer, me ha dado de comer; cuando no he tenido fuerzas ni para moverme, alguien me ha

Comentario [*703]: OM (0.2)

llevado con una silla de ruedas allí donde necesitaba ir; cuando he estado demasiado enferma para cuidar de mi misma, alguien me ha ayudado; y cuando he recibido malas noticias del médico, me he dado cuenta de que nunca estaba sola. Lo mejor de esto es que ninguna de estas personas era mi familia. Eran gente como vosotros, como yo que simplemente daban sin esperar nada a cambio.

Section 5 Puntuación: 0.5/1

En conclusión, la vida nos da muchas cosas, eh... pero lo importante es cómo, cómo las usamos para vivir esta vida llena de alegría y de felicidad, no las cosas en sí.

Comentario [*704]: Ambigüedad (0.1)

Comentario [*705]: FS (0.2)

Comentario [*706]: SS (0.2)

Código: MAMI11	Texto: Luck	Nota: 5.1
----------------	-------------	-----------

Section 1 Puntuación: 0.3/1

Has de interpretar a un personaje de 30 años, un hombre de Memphis. Está desesperado por encontrar trabajo y está soltero.

Comentario [*707]: OM (0.2)

Comentario [*708]: OM (0.5)

Section 2 Puntuación: 0.1/1

Por razones varias, vas a ser mezquino con el resto de personajes y has de comportarte con ellos con amargura, em, y siendo desagradable.

Comentario [*709]: FS (0.3)

Comentario [*710]: OM varias (0.6)

Section 3 Puntuación: 0.5/1

La apariencia de tu personaje va a ser... vas a ser bajito, feo y con grandes gafas. Vas a vestir, evidentemente, no sofisticado y si tienes ropa propia que crees que encaja en estas características, nos la traes para ponértela tú. Puedes llevar vaqueros, unas zapatillas deportivas, o lo que tú consideres que encaja con este *carac...* con este personaje.

Comentario [*711]: OM (0.2)

Comentario [*712]: OM (0.3)

Section 4 Puntuación: 0.8/1

Esta película va a ser patrocinada por uno de los mayores estudios en Los Ángeles. Eh... Han hecho más de 600 películas y trabajan también en el teatro, en películas de televisión, en *shows* matutinos y muchos de ellos están en el aire en este momento. Es importante que te des a conocer. No olvides que estos son negocios y las caras jóvenes son reclamadas, así que... muéstrate.

Comentario [*713]: OM (0.1)

Comentario [*714]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.6/1

Antes de irte tienes que... Antes de irte tienes que hablar con Robert. Es un hombre grande con el pelo rizado y lo reconocerás porque lleva una indumentaria muy divertida.

Comentario [*715]: OM (0.2)

Comentario [*716]: OM (0.1)

Comentario [*717]: OM (0.1)

Section 6 Puntuación: 0.8/1

Y por último, pero no por ello menos importante, te deseo buena suerte con el guión. Sé que es largo, pero tienes algunos consejos marcados en azul para ti. Fíjate bien porque los verdes... los marcados en verde son para los técnicos de sonido, los marcados en amarillo para los cámaras y los que están subrayados en negro para la producción. Simplemente quería decirte que gracias por venir.

Comentario [*718]: FS (0.2)

Código: MAMI11	Texto: AIDS	Nota: 5.7
-----------------------	--------------------	------------------

Section 1 Puntuación: 0.5/1

Me llamo Darlene, tengo 49 años, soy abuela y hace ocho años me infecté por el virus del VIH. Tres consejos importantes... Tres consejos importantes para... para sobrevivir, que... las cuales las aplico para vivir son: ser voluntarios, ayudar a la gente, voluntarios, ayudar a la gente y querer.

Comentario [*719]: OM (0.1)

Comentario [*720]: OM (0.2)

Comentario [*721]: NMS (0.1)

Comentario [*722]: NMS (0.1)

Section 2 Puntuación: 1.1/2

Vale, nos explica que... eh, el porqué de ser voluntario. Y comenta que... eh, realmente cree que si no hubiera empezado a hacer de voluntaria cuando le diagnosticaron la enfermedad, sinceramente habría muerto. Em... Le das más... le encanta porque le da más... mm... le gusta ayudar a la gente. Eh... Su principal meta en la vida ahora es ser capaz de ayudar a los demás y al mismo tiempo se ayuda a sí misma. Eh... Le han preguntado en muchas ocasiones por qué no se dedica profesionalmente a educar sobre el VIH y ella responde que ser voluntaria es como su medicina. Entonces, o sea, le ayuda a salir de sí misma y, o sea, a olvidarse de sus problemas y de la enfermedad. Le da confianza eh... confían... eh, autoestima y es como cuando alguien toma su medicina, cuando ella necesita medicina, pues se la toma. Pues cuando necesita sentirse bien, hace de voluntaria.

Comentario [*723]: OM (0.1)

Comentario [*724]: FS (0.25)

Comentario [*725]: OM (0.2)

Comentario [*726]: FS (0.25)

Comentario [*727]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 1.35/2

Cuando le diagnosticaron la enfermedad, no encontraba divertido, mm las bromas... no encontraba, no encontraba divertidas las bromas sobre el VIH y eso empeoró cuando... O sea,

eso empeoraba cuando alguien hacía una broma sobre ello. De todas formas, esto empezó a cambiar cuando, eh...acudí a las reuniones... a las reuniones con gente con el mismo problema, eh... seis meses después de haber sido diagnosticada. Em... Ella quería ser capaz de reír y de ser positiva, pero no entendía cómo alguien podía ver la vida positivamente teniendo una enfermedad con la cual ibas a morir de un momento a otro. Eh... Siempre le decían que el... la risa es la medicina del alma. Eh... Siempre se lo decían, pero esta frase cobró un nuevo sentido eh... después de acudir a estas reuniones y ahora no se ríe pero sabe tomárselo con humor.

Comentario [*728]: FS (0.2)

Comentario [*729]: OM (0.2)

Comentario [*730]: SS (0.25)

Section 4 Puntuación: 1.35/2

Durante los últimos ocho años y medio, he hecho muchos amigos. Algunos de ellos ahora eh... se han ido, pero eso no importa porque mi vida se ha visto enriquecida por estas amistades. Cuando me sentía sola, pues alguien había para... para cogerme de la mano; cuando lloraba, me secaban las lágrimas; cuando no tenía comida, me alimentaban; cuando me faltaba fuerza para poner un pie detrás del otro y caminar, me traían una silla de ruedas y me empujaban en ella, me llevaban con ella. Em, cuando estaba demasiado enferma para cuidar a mis hijos, eh, siempre tenía ayuda; cuando el doctor me daba malas noticias, aprendí que no estaba sola. De todas formas, el mejor aspecto de esto es que ninguna de esas personas eran de mi familia. Eh... Eran gente como tú y como yo. Eh... Gente que no esperaba nada a cambio por... por este apoyo que te daba.

Comentario [*731]: OM (0.1)

Comentario [*732]: FS (0.2)

Comentario [*733]: FS (0.25)

Comentario [*734]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.25/1

Para concluir, no... En conclusión, la vida está llena de... de... Nos da muchas cosas la vida como limones, o... penas, pero lo que hacemos con ello es lo que determina lo que hacemos, lo que somos. Eh... Y... Eh... determina lo que hacemos a lo largo de esta carretera llamada vida.

Comentario [*735]: FS (0.25)

Comentario [*736]: FS/OM (0.4)

Comentario [*737]: NMS (0.1)

Código: NOAM30

Texto: Luck

Nota: 5.3

Section 1 Puntuación: 0.6/1

Es un hombre de 30 años, Luck, que vive en el centro de la ciudad de Memphis. Un músico frustrado, excéntrico, soltero y deses... y que busca desesperadamente trabajo y se gana la confianza de la gente... no sé cómo.

Comentario [*738]: OM (0.2)

Comentario [*739]: ¿? (0.2)

Section 2 Puntuación: 0.8/1

Em... su comportamiento será cruel solo con Ana. Ella también será cruel con él y... bueno, el comportamiento de él se deberá a cosas que le han ocurrido en el pasado y todo el afecto y

Comentario [*740]: OM (0.1)

cariño que pueda mostrar hacia otros personajes es justamente todo lo contrario en cuanto se trata de Ana.

Comentario [*741]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 0.5/1

Eh... Tendrá un *look* que se adecúa bastante a su personalidad. Será bajito, feo y con gafas grandes. Es un *look* desordenado, el pelo le llegará hasta los hombros y suele llevar vaqueros, deportivas sucias y camisetas desarregladas.

Comentario [*742]: FS (0.2)

Comentario [*743]: OM (0.2)

Comentario [*744]: OM (0.1)

Section 4 Puntuación: 0.2/1

La producción está a cargo de uno de los estudios más importantes de Los Ángeles que ha... produce más de 600 películas al año, pero también teatro, revistas, programas de televisión. Em... Es muy importante en los negocios tener... trabajar con productoras como ésta, que además siempre están buscando nuevas caras.

Comentario [*745]: FS (0.2)

Comentario [*746]: FS (0.2)

Comentario [*747]: FS (0.2)

Comentario [*748]: OM (0.1)

Comentario [*749]: NMS (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.3/1

Vale, antes de pasar a la acción, va a hablar con otro personaje... Bill... no sé. Eh... Es un personaje con bigote, botas de piel verdes... uf...

Comentario [*750]: NMS (0.1)

Comentario [*751]: NMS (0.1)

Comentario [*752]: NMS (0.1)

Comentario [*753]: OM (0.4)

Section 6 Puntuación: 0.8/1

Por último, ten suerte con el... *script*, el guión. Eh... Sé que es largo, pero está lleno de consejos para ti y para el resto del equipo. Están marcados en azul a lo largo del texto, mm... verde sobre detalles técnicos, amarillo para las cámaras y en negro... sobre producción.

Comentario [*754]: OM (0.1)

Comentario [*755]: OM (0.1)

Código: NOAM30

Texto: AIDS

Nota: 6

Section 1 Puntuación: 0.3/1

Tenemos aquí a Darlene. Es una chica de 19 años, que hace ocho años descubrió que estaba infectada de sida y... se sintió, pues, inútil y... descubrió que las tres cualidades más importantes para sobrevivir eran: voluntad, la risa y el apoyo.

Comentario [*756]: FS (0.2)

Comentario [*757]: OM (0.2)

Comentario [*758]: NMS (0.1)

Comentario [*759]: FS (0.2)

Section 2 Puntuación: 1.4/2

Consideras que es... mm... desde que supo su diagnóstico hace... desde los dos últimos años, si no hubiera podido ayudar a otros, se hubiera muerto. Em... Le gusta... le gusta el voluntariado

porque es... recibe mucho más de lo que... aporta y... es su meta en la vida ahora mismo porque ayudando a otros se ayuda a sí misma. Se siente mucho mejor con ella misma. Le han preguntado en muchas ocasiones que por qué ayudar a otros cuando, en realidad, es ella la que necesita ayuda. Y su respuesta es que el voluntariado, ayudar a otros es su medicina. Es su manera de salir de su enfermedad, de sí misma y se siente mucho mejor, con mucha más seguridad que si no lo hiciera.

Comentario [*760]: OM (0.3)

Comentario [*761]: FS (0.3)

Section 3 Puntuación: 1.1/2

¿Por qué la risa es la segunda cualidad vital? Em... Al principio del diagnóstico, nada me parecía gracioso sobre el sida. No le veía para nada gracia e, incluso, me ofendía cuando hacían chistes sobre ello porque... ¿cómo podían reírse de algo así? Sin embargo, seis meses después del diagnóstico, empecé a... a verlo de otra manera, a reírme, a divertirme, a disfrutar de la vida y a verlo todo desde una perspectiva más positiva. Siempre me habían dicho que la risa es la medicina del alma, pero por primera vez veía a esta frase un sentido nuevo.

Comentario [*762]: OM (0.3)

Comentario [*763]: FS (0.3)

Comentario [*764]: OM (0.2)

Comentario [*765]: OM (0.1)

Section 4 Puntuación: 1.2/2

Y por último, el apoyo. Durante estos últimos ocho años y medio, he hecho muchos amigos. Incluso algunos ya se han ido y lo que me he dado cuenta es de que... cuando he estado sola, alguien me ha cogido la mano; cuando he llorado, alguien me ha enjuagado las lágrimas; cuando no tenía qué comer, he acabado satisfecha; cuando no tenía fuerzas para poner un pie delante de otro, alguien me puso una silla de ruedas y me empujaba hacia allí donde necesitara ir; cuando he estado demasiado enferma, alguien me ha ayudado; cuando he tenido... cuando he recibido buenas noticias del doctor, nunca he estado sola. Sí que lo más importante... el aspecto más importante de esto es que todas estas personas que me ayudaron no eran mi familia. Eran personas como tú o como yo, personas que dan sin recibir nada a cambio.

Comentario [*766]: OM (0.2)

Comentario [*767]: FS (0.2)

Comentario [*768]: OM (0.1)

Comentario [*769]: FS (0.2)

Comentario [*770]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.8/1

En conclusión, la vida supone muchas cargas, muchas piedras en el camino, muchos limones... y todos... la cuestión no es... todas estas complicaciones, sino es lo que hacemos con ellas, cómo hacemos para resolverlas y para seguir nuestro camino en esta... vida.

Comentario [*771]: SS (0.2)

Código: NOFR27	Texto: Luck	Nota: 6.8
-----------------------	--------------------	------------------

Section 1	Puntuación: 0.8/1
------------------	--------------------------

Hola. Gracias por venir. Te ha tocado un personaje difícil, Luck. Es un hombre de 30 años de Memphis y es un músico frustrado que siempre está buscando un trabajo y es simpático de personalidad, lo que hace que la gente confíe en ti.

Comentario [*772]: OM (0.2)

Section 2	Puntuación: 0.8/1
------------------	--------------------------

Por algunos acontecimientos del pasado, Ana será la, será el único personaje con el que serás mezquino, eh... y a todos los demás, todo lo contrario. Será... bueno, no les demostrarás nada de odio ni de amargura, solo a Ana. Irás de un extremo al otro.

Comentario [*773]: OM (0.2)

Section 3	Puntuación: 0.8/1
------------------	--------------------------

La apariencia física de tu personaje no es agradable. Eres bajito, feo, tienes unas gafas grandes y para fomentar esa apariencia desaliñada, te vas a dejar el pelo hasta los hombros. Además, llevarás, eh, una ropa poco sofisticada, como vaqueros, zapatillas de deporte sucias. Si quieres, eh, puedes traer ropa que te pertenezca y crees que encajan en la descripción.

Comentario [*774]: OM (0.2)

Section 4	Puntuación: 0.7/1
------------------	--------------------------

En cuanto a la producción, es obra de un importante estudio de cine de Los Ángeles que también se ocupa de teatro, cine o programas de televisión de mañana. Es una gran oportunidad para ti y recuerda que siempre están buscando a caras nuevas y jóvenes.

Comentario [*775]: OM (0.1)

Comentario [*776]: OM (0.2)

Section 5	Puntuación: 0.4/1
------------------	--------------------------

Antes de irnos, tienes que hablar con Robert, que te quiere decir algo. Es imposible que no le veas. Tiene unas botas de cuero verde.

Comentario [*777]: OM varias (0.6)

Section 6	Puntuación: 0.6/1
------------------	--------------------------

Y ahora pasamos al guión. Eh, buena suerte con él. Es largo, pero hay, eh, consejos en azul para ti y los de otros colores son para otros como los que se ocupan de las cámaras.

Comentario [*778]: OM varias (0.4)

Código: NOFR27	Texto: AIDS	Nota: 7.75
-----------------------	--------------------	-------------------

Section 1 Puntuación: 0.8/1

Hola. Me llamo Darlene. Tengo 49 años, soy heterosexual y abuela y portadora del VIH. Hace ocho años, eh, me quedé infectada y a partir de entonces me empecé a sentir como... como que no tenía valor. En mi vida hay tres habilidades importantes para la supervivencia y son: el voluntariado, la risa y el apoyo.

Comentario [*779]: OM (0.2)

Section 2 Puntuación: 1.2/2

Considero que ser voluntaria es una habilidad de supervivencia porque hubiera muerto si no hubiera podido ayudar a otros. Yo pienso que recibo más de lo que doy y ayudar a otros me permite ayudarme a mí misma. A veces pienso que ayudar a otros, vale la pena, aunque solo sea a una sola persona. Para mí, eh, participar en acciones voluntarias es mi medicina. Debo tomarla. Para sobrevivir debo ayudar a otros porque eso me ayuda a salir de... a salir de... mi mala actitud, a sentirme mejor conmigo misma y a no sentirme sin valor.

Comentario [*780]: OM (0.2)

Comentario [*781]: OM (0.2)

Comentario [*782]: OM varias (0.4)

Section 3 Puntuación: 1.6/2

La risa es también una habilidad para sobrevivir. Eh, cuando me diagnosticaron la enfermedad, no encontraba nada divertido sobre esta enfermedad. Me sentía ofendida cuando alguien intentaba bromear sobre eso. Pensaba: ¿cómo se atreven? No obstante, esto empezó a cambiar cuando vi a otros enfermos de sida riéndose, disfrutando de la vida. No podía entender cómo podían hacerlo, pero quería ser como ellos. Me habían dicho muchas veces antes que la risa es como la medicina para el alma, pero ahora eso tiene un nuevo significado y creo que debo... quiero disfrutar de la vida a pesar de la enfermedad.

Comentario [*783]: OM (0.3)

Comentario [*784]: OM (0.1)

Section 4 Puntuación: 1.8/2

Y finalmente, el apoyo. En los últimos ocho años y medio, he hecho muchos amigos. Algunos de ellos ya no están, pero todos y cada uno han ayudado a enriquecer mi vida. Todos ellos me ayudaron cuando estaba sola, cuando lloraba, cuando no tenía comida, cuando no tenía fuerzas, cuando estaba demasiado enferma y cuando el médico me daba malas noticias. Siempre había alguien ahí para ayudarme. Lo más... más importante de esto es que ninguno de ellos era mi familia. Eran como tú y como yo. Daban sin esperar recibir nada a cambio.

Comentario [*785]: OM (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.8

En conclusión, la vida nos da muchas cosas malas. Es agria. Está llena de espinas, pero es lo que hacemos con todo lo que se nos da lo que la marca.

Comentario [*786]: OM (0.2)

Código: NOJO12	Texto: Luck	Nota: 2.6
-----------------------	--------------------	------------------

Section 1 Puntuación: 0.2/1

Es un chico joven de unos 30 años de edad de... Memphis. Es un músico frustrado que encuentra cualquier tipo de trabajo. Que quiere buscar cualquier tipo de trabajo.

Comentario [*787]: OM (0.2)

Comentario [*788]: NMS (0.1)

Comentario [*789]: OM (0.2)

Comentario [*790]: OM (0.2)

Section 2 Puntuación: 0/1

Me he perdido por completo.

Section 3 Puntuación: 0/1

La apariencia física de una persona, eh, da una idea de cómo son. Eh... Por ello necesitamos que, o sea, es importante llevar la cabeza encima de los, eh, hombros. Eh, como puedes imaginar, eh, la personalidad de una persona depende de... (incomprensible) cómo viste. Si es sofisticada, si lleva vaqueros, etc. Estas características, eh, van relacionadas con, o sea, la apariencia física va relacionada con como es una persona.

Comentario [*791]: FS (0.2)

Comentario [*792]: FS (0.2)

Comentario [*793]: FS (0.2)

Comentario [*794]: FS (0.2)

Comentario [*795]: OM (0.2)

Section 4 Puntuación: 0.3/1

Todas las producciones más importantes se realizan en los estudios de Los Ángeles, donde se han producido más de 600 películas, teatro, televisión, eh... películas, eh, shows, incluso revistas sobre... películas. Es una oportunidad para mostrarte, para demostrarte a ti mismo que puedes hacerlo y hacer un nuevo trabajo.

Comentario [*796]: FS (0.2)

Comentario [*797]: FS (0.2)

Comentario [*798]: FS (0.2)

Comentario [*799]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.3/1

Pasamos a hablar de las cosas que tienes que hacer antes de marcharte. Tienes que hablar con un gran chico, con un chico grande con bigote, em... bastante divertido que lleva un... botas de piel verdes.

Comentario [*800]: OM (0.3)

Comentario [*801]: FS (0.2)

Comentario [*802]: NMS (0.1)

Comentario [*803]: OM (0.1)

Section 6 Puntuación: 0.8/1

Bueno, te deseamos mucha suerte con tu script. Eh, aquí te hemos dado muchos consejos para ti. Eh, ten en cuenta que los, eh, consejos que están marcados en blue, en azul, son para ti, las marcas verdes serán para el personal técnico, las amarillas para los cámaras y los negros para, eh, producción. Muchas gracias.

Comentario [*804]: FS (0.2)

Código: NOJO12	Texto: AIDS	Nota: 5.6
-----------------------	--------------------	------------------

Section 1 Puntuación: 0.3/1

Hola. Soy Darlene. Tengo 49 años, heterosexual. Soy madre y estoy infectada de sida. Antes de estar infectada hace ocho años, em... tenía unas habilidades. Eh, pienso que hay unas habilidades sociales muy importantes que me va, que me ayudan a sobrevivir al sida. Estas habilidades son: voluntad, eh... felicidad y apoyo.

- Comentario [*805]: OM (0.1)
- Comentario [*806]: AD (0.1)
- Comentario [*807]: FS (0.3)
- Comentario [*808]: FS (0.2)

Section 2 Puntuación: 1.6/2

Para mí el voluntariado ha constituido una herramienta de supervivencia. Si no hubiera sido por esto, eh, habría muerto después de dos años de que se me hubiera diagnosticado la enfermedad. Ayudando a otros, eh, recibo mucho más de lo que doy, mucho más de lo que esperaba. Eh, mi meta actual en la vida es ayudar a otros y eso me reporta a mí muchos beneficios, es decir, también me ayuda a mí. Eh, en muchas ocasiones se me ha preguntado que por qué no, eh, aprovecho los voluntariados para educar a otras personas acerca del sida y preparar a sus familias. Mi *respu*, eh, mi respuesta siempre ha sido que para mí... eh... formar parte de un voluntariado es como recibir mi medicina. Necesito tomar esa medicina como si estuviera prescrita. Esto me ayuda a sobrevivir, me siento mucho mejor, me da más confianza en mí misma, aumenta mi autoestima y, al fin y al cabo, me ayuda.

- Comentario [*809]: NMS (0.1)
- Comentario [*810]: OM (0.3)

Section 3 Puntuación: 1.1/2

En mi opinión, eh, la risa también constituye una herramienta de supervivencia. Cuando me diagnosticaron la enfermedad por primera vez, eh, la verdad, no le encontré la gracia por ninguna parte. No podía entender, eh, por qué la gente podía llegar a reírse de esta terrible enfermedad. Eh, sin embargo, todo empezó a cambiar, eh, cuando después de seis meses de mi diagnóstico empecé a... a tener una terapia de, de risa. Eh, entonces empecé a ver que riendo y disfrutando, eh, se podía ver la vida de otra forma bastante positiva. Antes de esto yo no entendía cómo podía la gente con esta enfermedad que podía llegar a matarles ser felices, pero ahora me doy cuenta de que, eh, debo disfrutar la vida igual que lo hacen ellos. Eh, pienso que la risa es una medicina de la vida, bueno, perdón, ya había escuchado alguna vez que la risa es una medicina de la vida. Eh, lo había escuchado aunque ahora sí que lo doy un nuevo significado. Pienso que hay que disfrutar la vida, no vivirla simplemente con sida.

- Comentario [*811]: FS (0.3)
- Comentario [*812]: OM (0.2)
- Comentario [*813]: FS (0.2)
- Comentario [*814]: FS (0.2)

Section 4 Puntuación: 1.3/2

Por último, tenemos el apoyo. Durante estos último ocho años, eh, he hecho muchos amigos. Aunque algunos de ellos se hayan marchado, eh, tengo recuerdos muy positivos y he vivido experiencias muy positivas con ellos en la vida. Cuando estaba sola, me sentía sola, ellos me hacían sentir que no lo estaba, me daban apoyo; si lloraba, me quitaban las lágrimas; si no tenía alimentos, ellos me alimentaban; si me encontraba sin fuerza, me ayudaban, incluso me sentaban en una silla de ruedas y me llevaban donde necesitara ir; si me encontraba mareada

- Comentario [*815]: FS (0.2)
- Comentario [*816]: FS (0.3)
- Comentario [*817]: FS (0.2)

de modo que no pudiera, eh, valerme por mí misma, me ayudaban y me daban fuerzas; eh, si recibía malas noticias por parte del doctor, me hacían sentir que no estaba solo. Sin embargo, el mejor aspecto de esto es que ninguna de estas personas eran mi familia. Eran personas como tú o como yo, personas que querían dar sin esperar nada a cambio.

Section 5 Puntuación: 0.2/1

Como conclusión, eh, la vida nos da oportunidades de aprender a disfrutar la vida lleno de alegría y de esperanza a lo largo del camino de nuestra vida, y esto nos va a ayudar a vivirla mejor y a disfrutarla.

Comentario [*818]: FS/OM varias (0.8)

Código: OCFE18

Texto: Luck

Nota: 7.1

Section 1 Puntuación: 0.8/1

Hola, gracias por venir. Vas a interpretar a un personaje bastante difícil, un hombre de 30 años del centro de Memphis. Interpretarás a un músico frustrado, un tanto excéntrico, solitario, en busca de cualquier tipo de trabajo, pero que es simpático y es de este, de este modo en el que te ganas a la gente.

Comentario [*819]: OM (0.1)

Comentario [*820]: NMS (0.1)

Section 2 Puntuación: 0.9/1

Por cosas que ocurrieron antes, Ana es el único *carac*, el único personaje con el que te llevarás mal, con el... sentirás aversión por él, bueno, por ella y ella por ti. Así pues, mientras sentirás afecto y perdonarás a los demás, con ella sentirás lo contrario, puesto que la odias. Tenéis personalidades completamente diferentes.

Comentario [*821]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 0.65/1

En lo que se refiere a tu apariencia física, ésta concuerda con tu personaje. Serás una persona bajita, fea y llevarás gafas grandes. Tienes que dejarte que el pelo te crezca hasta los hombros, así que empieza ya así dentro de siete meses lo tendrás. Por otra parte, tu ropa será sofisticada: llevarás pantalones, zapatos, camisa, así que si tienes algo que pueda servirte en tu armario, tráelo.

Comentario [*822]: OM (0.1)

Comentario [*823]: CS (0.25)

Section 4 Puntuación: 0.6/1

La producción corre a cargo de uno de los estudios más importantes de Los Ángeles, que ha producido más de 600, que ha realizado más de 600 producciones, tanto de teatro como de cine, como de, eh, revistas, series de televisión, representaciones en general. Eh, date cuenta...

Comentario [*824]: FS (0.2)

Anexo VI

esfuérzate por realizar un buen trabajo puesto que esto es un negocio y debes... y debes mostrarte de manera que se interesen por ti.

Comentario [*825]: OM (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.75/1

Antes de irte, debes esperar en el *hall* porque Robert quiere hablar contigo. Robert es un hombre bastante grande, con el pelo rizado y tiene bigote. No tiene pérdida. No lo confundirás. Además, lleva unas graciosas y cantarinas botas de piel.

Comentario [*826]: NMS/OM (0.25)

Section 6 Puntuación: 0.6/1

Buena suerte con el guión. Es... no te preocupes. Es largo pero tiene algunas... algunos apuntes que te ayudarán. Así, por ejemplo, tienes que fijarte en lo que está marcado en azul porque es lo que a ti te interesa. No hagas caso de los colores verde, amarillo o negro, por ejemplo, porque se refiere, son para otro, para otras cosas que no te incumben. Gracias por tu participación y... nos vemos.

Comentario [*827]: OM varias (0.4)

Código: OCFE18

Texto: AIDS

Nota: 7.75

Section 1 Puntuación: 0.6/1

Hola. Me llamo Darlene. Soy una mujer heterosexual, soy abuela y soy portadora del VIH. Hace ocho años contraí esta enfermedad y las tres... y las tres... los tres pilares sobre los que se sustenta mi vida son: el voluntariado, el amor y la... y el soporte, las risas y el apoyo de los demás.

Comentario [*828]: OM (0.2)

Comentario [*829]: AD (0.1)

Comentario [*830]: AD (0.1)

Section 2 Puntuación: 1.6/2

Veo el voluntariado como una razón para vivir por, y creo que si no hubiera empezado a ayudar a los demás, hubiera muerto hace mucho tiempo. Esto se debe a que recibo, realmente recibo más de lo que doy cuando hago voluntariado. Ahora, el, mi principal objetivo en la vida es seguir ayudando a los demás porque de este modo me ayudo a mí misma. Muchos me preguntan por qué hago esto, por qué... por qué enseño a los demás, por qué les explico lo que es el VIH, aquello que implica y mi respuesta es siempre que el voluntariado es mi medicina y, del mismo que estoy enferma, necesito tomarla para curarme y gracias a ella me siento mejor conmigo mismo y... estoy más segura de mí.

Comentario [*831]: OM (0.3)

Comentario [*832]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 1.6/2

La segunda razón para vivir es la risa. Cuando me diagnosticaron VIH por primera vez, no encontraba nada gracioso acerca de ello. Es más, me sentía muy ofendida cuando alguien

intentaba hacer una *bomb*, una broma sobre ello. Sin embargo, todo cambió seis meses después de que me diagnosticaron la enfermedad, me llevaron a una **terapia con otra gente** que vivía, que, con VIH, que vivía la vida de una manera positiva y se divertía. Y yo me di cuenta de que realmente quería ser... disfrutar de la vida como ellos y verla de otro modo. La risa es la medicina del alma. Es una frase que me han dicho muchas veces, pero para mí tiene un nuevo significado y es que la vida hay que vivirla con una pizca de sal y debo aprender a vivir con un, con el VIH.

Comentario [*833]: FS (0.2)

Comentario [*834]: OM (0.2)

Section 4 Puntuación: 1.9/2

Y finalmente,... el apoyo. Y finalmente, apoyo. Durante los últimos ocho años y medio, he hecho muchos amigos, algunos de los cuales se han... han fallecido, pero que sin ninguna duda han enriquecido mi vida. Cuando estaba sola, alguien me acompañaba y me daba, me daba fuerzas; cuando lloraba, alguien me secaba las lágrimas; si no tenía comida, alguien me alimentaba; cuando no tenía fuerzas para caminar, alguien me tendía una... unas silla... una silla de ruedas; cuando estaba demasiado enferma para cuidar de mí misma, alguien acudía en mi ayuda y cuando tenía malas noticias, me di, del doctor, me di cuenta de que no estaba sola, de que tenía mucha gente a mí alrededor que me quería. Y lo mejor, sin embargo, lo... lo mejor de esto, lo más impresionante es que nadie de, ninguna de estas personas era de mi familia. Eran como tú y como yo y no querían nada de vuelta.

Comentario [*835]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.5/1

Y como conclusión, la vida **es un camino con cerezas en el que nos encontramos limones por el camino**. Así pues, debemos tener en cuenta que no es un camino de rosas. Que vamos a encontrar obstáculos, pero que **debemos ser positivos porque siempre... hay luz al final del túnel**.

Comentario [*836]: SS (0.3)

Comentario [*837]: FS (0.2)

Código: SEJO21

Texto: Luck

Nota: 6.3

Section 1 Puntuación: 0.5/1

Bueno su *per...* tu personaje es muy difícil. Es un chico de 30 años, eh, de *downtown* Memphis. Eh... Sí, es un chico... es un músico que está frustrado y que no encuentra trabajo pero que está dispuesto a trabajar cualquier cosa.

Comentario [*838]: OM (0.1)

Comentario [*839]: OM (0.1)

Comentario [*840]: OM (0.1)

Comentario [*841]: OM (0.2)

Section 2 Puntuación: 0.6/1

Vale, como en el... como verás en el... como verás en el... ¡ay! Bueno, Ana va a ser la única con la que vas a ser, eh... vas a tener una relación, eh... de... de... totalmente extrema. Es decir,

contra... con el resto vas a ser muy afectuoso, muy bueno, muy buena persona. Sin embargo, con Ana vas a ser, eh, malo, vas a ser... malo.

Comentario [*842]: OM varias (0.4)

Section 3 Puntuación: 0.7/1

Vale. Tu apariencia física, eh, se va a parecer bastante a como tú eres: bajito, eh... con *gra*, gafas muy grandes y, eh, feo. El pelo vamos, vamos a necesitar que, que te lo... que te lo dejes largo hasta los hombros. Si empiezas ahora de aquí a siete meses ya estará bien. En cuanto a tu apariencia física, en cuanto a la ropa, eh... vamos a necesitar que lleves un... una ropa no... no muy sofisticada. Con... con que lleves... con que lleves tu propia ropa, basta: unos vaqueros, unas zapatillas de deporte, camisetas...

Comentario [*843]: OM (0.1)

Comentario [*844]: FS (0.2)

Section 4 Puntuación: 0.5/1

En cuanto a la producción, eh... decirte que eres, es una de las más importante de Los Ángeles. Eh... Ha hecho... ha producido casi más de 600 películas además de teatro, eh... televisión, revistas, etc. Eh... También piensa que es una oportunidad para mostrarte, para hacer un buen trabajo y para... y piensa que vas a estar trabajando hombro con hombro con las personas que van a estar buscando nuevas caras, o sea que es importante.

Comentario [*845]: FS (0.2)

Comentario [*846]: FS (0.2)

Comentario [*847]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.6/1

Antes de... de entrar en acción, antes de irte vas a, eh... pásate por el *hall* porque Robert quiere hablar contigo. Eh... Es una... es un hombre alto, con un bigote muy grande, eh... que lleva botas verdes de... botas verdes, o sea que... no... no te vas a equivocar, lo reconocerás.

Comentario [*848]: OM (0.1)

Comentario [*849]: AD (0.2)

Comentario [*850]: OM (0.1)

Section 6 Puntuación: 0.9/1

Por último, eh... sobre el, el guión... solo queríamos darte la... eh... desearte suerte con el guión. Sabemos que es largo pero, eh... te hemos preparado unos cuantos consejos. Los consejos que están en azul son para ti, los que están en verde son para los técnicos, los que están en rojo son para la *ca*... eh... los cámaras, y por último, los negros son para el resto.

Comentario [*851]: OM (0.1)

Código: SEJO21

Texto: AIDS

Nota: 6.1

Section 1 Puntuación: 0.6/1

Bueno, me llamo Darlene, soy un... una chica de 85 años, soy abuela. Tengo sida desde hace ocho años... fue hace ocho años cuando me infecté. Eh... En esa época me sentía inútil, me sentía inútil. Sin embargo, hay tres actitudes que me sirvieron para poder luchar y sobrevivir: la primera fue el voluntariado, la segunda la risa y por último el apoyo.

Comentario [*852]: FS (0.2)

Comentario [*853]: OM (0.1)

Comentario [*854]: NMS (0.1)

Section 2 Puntuación: 1.3/2

Uhm... Vale, el voluntariado, eh... ¿por qué hago voluntariado? Porque, eh... veo el voluntariado como una herramienta de supervivencia, que sin ella **hace dos años, eh, me habría seguramente muerto**, desde hace dos años. ¿Por qué me encanta? Porque en realidad recibo más de lo que doy y ahora mismo mi meta en la vida es ayudar a los demás porque ayudando a los demás me ayudo a mí misma. Y... simplemente ayudando... sí... solamente a una persona, ya... ya vale la pena. **Muchas veces no sabes si estás realmente ayudando o no, pero vale la pena.** Muchas veces me han preguntado que por qué ayudas a otras personas que tienen sida **y yo les respondo que porque, eh... el voluntariado, ayudar al resto es como mi medicina y como una medicina tengo que tomarla todos los días.** Porque así me siento mejor, me siento más, eh... me siento mejor conmigo misma y mi autoestima es mucho *ma...* mucho mayor que la de antes.

Comentario [*855]: FS (0.3)

Comentario [*856]: FS (0.3)

Comentario [*857]: OM (0.1)

Section 3 Puntuación: 1.1/2

Uhm... La segunda, eh... cosa que me hizo sobrevivir fue la risa. Cuando me diagnosticaron por primera vez el sida, eh... *na*, eh... no encontraba nada divertido, no podía reírme. Eh, todo esto empeoró cuando... ah... el resto de gente, eh... hacía bromas, gastaba bromas sobre la enfermedad **¿Cómo podía yo reírme con algo así? ¿Cómo podía reírme con una enfermedad como el sida?** Sin embargo, esto cambió seis, seis meses después de que me diagnosticaran el *cance...* el sida. Eh, fue cuando **empecé a ver otra gente que también estaba enferma,** entonces con esta gente empecé a ver que ellos se reían, que ellos podían... se divertían, aún estado enfermos se divertían. Entonces **yo empecé a... a hacer lo mismo, me di cuenta de que** la risa es... era la medicina del alma, era, eh... que este tratamiento podía... que con este tratamiento que es la risa podía, eh... llegar a sobrellevarla de alguna forma.

Comentario [*858]: NMS (0.1)

Comentario [*859]: OM (0.2)

Comentario [*860]: FS (0.2)

Comentario [*861]: FS (0.2)

Comentario [*862]: OM (0.2)

Section 4 Puntuación: 1.5/2

Y por último, el apoyo. Durante los... últimos ocho años y medio... uhm... eh... he encontrado muchos amigos, eh..., muchos de los cuales ya se han ido, eh... **pero ahora me doy cuenta de que gracias a ellos todas las veces que he estado sola siempre ha habido alguien ahí que me ha ayudado;** cuando, eh... lloraba, siempre ha habido alguien que me secaba las lágrimas; cuando no comía, siempre había alguien ahí para alimentarme; cuando no tenía fueras ni para seguir ni para levantarme, siempre había alguien me daba una silla de ruedas; cuando estaba demasiado enferma, **siempre había alguien ahí ayudándome; cuando tenía malas noticias,** sentía que no me... que no estaba sola. Sin embargo, eh... lo que... lo mejor de todo esto es que ninguna de estas personas eran parte de mi familia, eran familiares míos, sino personas como tú o como yo, personas que daban... lo daban todo sin esperar nada a cambio.

Comentario [*863]: OM (0.2)

Comentario [*864]: OM (0.1)

Comentario [*865]: OM (0.1)

Comentario [*866]: OM (0.1)

Section 5 Puntuación: 0.4/1

Para concluir, eh... simplemente decir que la vida nos ofrece muchas cosas. Nos ofrece animales, nos ofrece limones, nos ofrece muchas cosas que... lo importante es la alegría en este camino que se llama vida.

Comentario [*867]: SS (0.3)

Comentario [*868]: FS (0.3)

Código: SEJU10	Texto: Luck	Nota: 4.25
-----------------------	--------------------	-------------------

Section 1 Puntuación: 0.2/1

Es un hombre e Memphis que va a ser... que va a interpretar el papel de un músico frustrado que tiene que pretender que... que le va bien y que no le importa.

Comentario [*869]: OM (0.2)

Comentario [*870]: OM (0.2)

Comentario [*871]: FS (0.2)

Comentario [*872]: OM (0.2)

Section 2 Puntuación: 0.2/1

Vale. El comportamiento debe ser lo contrario a lo que eres en realidad. Eres amable, comprensivo. Debes actuar como si... al principio, al principio de tu trabajo como músico debes actuar, eh... como todo lo contrario, como una persona egoísta, con mal comportamiento, sin ningún tipo de amabilidad. Y luego, tu comportamiento debe ir de un extremo a otro y, al final, ir cambiando progresivamente.

Comentario [*873]: FS (0.2)

Comentario [*874]: FS varios (0.6)

Section 3 Puntuación: 0.4/1

Tu apariencia física debe, debe ir conforme con tu comportamiento y tu descripción. Debes ser bajito, feo, con las... con gafas grandes y, y el pelo debe llegarte a la altura de los hombros. Además, en cuanto a la ropa, llevarás unos vaqueros eh... desgastados, unas zapatillas sucias y una camiseta pequeña.

Comentario [*875]: FS (0.2)

Comentario [*876]: OM (0.2)

Comentario [*877]: AD (0.1)

Comentario [*878]: OM (0.1)

Section 4 Puntuación: 0.8/1

La producción será realizada en unos de los estudios más importantes de Los Ángeles, el cual ha producido más de 600 películas, y también lleva a cabo revistas eh... y prensa importante del país. Ésta es una oportunidad para mostrarte a ti mismo. Eh... Ya sabes que esto es el negocio y es una oportunidad para, para estar mano con mano con... con toda la gente que te puede contratar y puede proporcionarte una buena oportunidad de forma que llegues al éxito.

Comentario [*879]: FS (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.2/1

Cuando empieces a actuar, tendrás que actuar con Robert Hudson, el cual querrá hablar contigo. Él es un tipo muy importante. Su apariencia física es destacable por su... porque lleva unas botas eh... verdes.

Comentario [*880]: FS (0.3)

Comentario [*881]: FS (0.2)

Comentario [*882]: OM (0.3)

Section 6 Puntuación: 0.75/1

Para finalizar, eh... hablaremos sobre el gui3n. Es un poco largo, pero eh... tiene ciertos puntos muy importantes que debes seguir que est3n marcados en azul. El color negro es para aquello relacionado con la producci3n. Muchas gracias por venir y mucha suerte.

Comentario [*883]: OM (0.25)

C3digo: SEJU10	Texto: AIDS	Nota: 4.75
-----------------------	--------------------	-------------------

Section 1 Puntuaci3n: 0.2/1

Hola. Mi nombre es Darlene. Eh... Mi problema es que... me he infectado con el virus VIH. Eh... Hace ocho a3os esto tambi3n le ocurri3 a mi abuela y hoy debo daros tres consejos muy importantes. El primero es que os... os... que os... eh... ofrezc3ais para ser voluntarios, que sonri3is y que ayud3is.

Comentario [*884]: OM (0.3)

Comentario [*885]: FS (0.2)

Comentario [*886]: FS (0.2)

Comentario [*887]: NMS (0.1)

Section 2 Puntuaci3n: 1.2/2

¿Por qu3 el primero es voluntariado? Para m3 es una... una parte de la supervivencia. Para m3 ayudar a otras personas me ayud3 a sobrevivir, por eso me encanta y lo sigo haciendo. Mi principal objetivo en la vida es eh... ser capaz de ayudar a otros porque, de esta forma, me olvido de mis problemas y puedo... para m3 es como una medicaci3n. En muchas ecua... ocasiones me han preguntado que... por qu3 me dedico a educar a otros en lo relativo al VIH y mi respuesta es siempre la misma. Yo veo el voluntariado como una medicina y, puesto que es una medicina, para sobrevivir debo tomarme mi medicina. Esto me aporta m3s con... m3s seguridad de m3 misma, m3s autoestima, etc.

Comentario [*888]: FS (0.3)

Comentario [*889]: FS (0.3)

Comentario [*890]: OM (0.2)

Section 3 Puntuaci3n: 0.8/2

Considero eh, sonre3r otra parte esencial para, de las, de la supervivencia porque cuando... me diagnosticaron por primera vez el VIH, me pareci3 que esto no ten3a ning3n tipo de gracia. En fin, obviamente, me deprim3, en fin... em... Cuando empeor3, incluso, eh... y si cab3a, cuando alguien me, me... incluso intent3 realizar un chiste sobre ello. Sin embargo, esto empez3 a cambiar cuando mi actitud empez3 a cambiar y empec3 a sonre3r por primer vez, tend3a pues... a disfrutar de la vida, ¿no? El proceso fue, pues, empec3 a re3rme, a sonre3r, eh... y entonces empec3 a ser feliz y, eh, en definitiva a disfrutar de la vida como si realmente la tuviera, ¿no? Como una persona normal. Para m3 una frase esencial es que sonre3r es la medicina del alma. Y es que esta frase, eh, tiene un nuevo significado para m3, ya que eh... para m3 significa disfrutar en lugar de vivir con el VIH.

Comentario [*891]: FS (0.2)

Comentario [*892]: FS (0.3)

Comentario [*893]: FS (0.2)

Comentario [*894]: FS (0.2)

Comentario [*895]: SS (0.3)

Section 4 Puntuaci3n: 1.2/2

Y finalmente, el 3ltimo aspecto de supervivencia para m3 es la... ayuda o el soporte. Durante los 3ltimos ocho a3os y medio, he hecho much3simos amigos, pero ahora muchos de ellos ya

Comentario [*896]: NMS (0.1)

no están. Cuando he estado sola, alguien ha estado ahí para... para cogermela de la mano; cuando he llorado, ha habido alguien para secar mis lágrimas; cuando no he tenido comida, ha habido alguien para dármela; cuando no he tenido fuerzas, ha habido alguien para animarme a mover mis piernas; cuando he estado enferma como para cuidar de mi misma, ha habido alguien que lo ha hecho y cuando el doctor me ha dado malas noticias, ha habido alguien que me ha ayudado a olvidarlas. Sin embargo, el aspecto más destacado de esto, ninguno de ellos eran mi familia. Todos ellos eran gente que simplemente estaba dispuesta ayudarme. Y lo más importante de esto es que todos ellos daban sin pedir nada a cambio.

Comentario [*897]: OM (0.2)

Comentario [*898]: FS (0.3)

Comentario [*899]: FS (0.2)

Section 5 Puntuación: 0.4/1

En conclusión, debo decir que la vida nos pondrá muchos obstáculos en el camino, pero esto es realmente lo que nos hace fuertes y nos hace, eh, superar estos obstáculos para que veamos cómo podemos superar cualquier cosa. Y esto es lo que nos hace más fuertes en el duro camino de la vida.

Comentario [*900]: FS (0.3)

Comentario [*901]: FS (0.3)

ANEXO VII NOTAS DE LAS PRUEBAS

LENGUA B INGLÉS

PRUEBA 1

PRIMER EJERCICIO

IDENTIFICADOR	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	NOTA
ABAS16	√	√	√	x	√	√	√	8.5
ABCA16	√	√	√	√	√	√	√	10
ABJO30	√	√	√	√	√	√	√	10
AGAM26	√	x	√	√	√	x	√	7.1
AGAN10	√	√	√	x	√	√	√	8.5
AGEL28	√	√	x	x	√	√	√	7.1
DIDI18	√	x	x	√	√	√	√	7.1
DIPA08	√	√	x	x	√	√	√	7.1
DIRO16	√	√	√	x	√	√	√	8.5
ENHE11	√	√	√	√	√	√	√	10
ENJE09	√	√	√	√	√	√	√	10
ENJE29	√	√	√	√	√	√	√	10
FEPE13	√	√	√	√	√	√	√	10
JUGL11	√	√	√	x	√	√	√	8.5
JUJO27	√	√	√	x	√	√	√	8.5
JUSA08	√	√	x	√	√	√	√	8.5
JUVI22	√	√	x	x	√	√	√	7.1
MAAL23	-	-	-	-	-	-	-	-
MAAN29	√	x	x	√	√	√	√	7.1
MAEM19	√	√	√	√	x	√	√	8.5
MAEN31	√	√	√	√	√	√	√	10
MAMA05	√	√	√	√	√	√	√	10
MAMA28	√	√	√	√	√	√	√	10
MAMI11	√	√	√	√	√	√	√	10
NOAM30	√	√	√	x	√	√	√	8.5
NOFR27	√	√	√	x	√	√	√	8.5
NOJO12	-	-	-	-	-	-	-	-
OCFE18	√	√	√	√	√	√	√	10
SEJO21	√	√	√	√	√	√	√	10
SEJU10	√	√	x	√	√	√	√	8.5

SEGUNDO EJERCICIO

IDENTIFICADOR	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	NOTA
ABAS16	√	√	x	x	√	x	~	~	5
ABCA16	√	√	x	x	√	√	~	~	6.25
ABJO30	√	√	√	x	√	x	√	√	7.5
AGAM26	√	√	x	x	x	x	~	~	3.7
AGAN10	√	√	√	√	√	√	x	~	8.1
AGEL28	√	√	√	√	√	√	~	~	8.75
DIDI18	√	√	√	~	x	√	~	~	6.9
DIPA08	√	√	x	√	√	√	√	~	8.1
DIRO16	√	√	√	√	√	√	√	√	10
ENHE11	√	√	√	√	√	√	~	√	9.4
ENJE09	√	√	√	x	√	√	x	~	6.8
ENJE29	√	√	x	x	x	x	~	~	3.75
FEPE13	√	√	√	√	x	x	x	~	5.6
JUGL11	√	√	x	x	√	√	√	~	6.8
JUJO27	√	√	√	x	√	√	~	√	8.1
JUSA08	√	√	√	√	√	√	√	~	9.3
JUVI22	√	√	√	√	√	√	x	√	8.75
MAAL23	√	√	~	√	√	√	√	~	8.75
MAAN29	~	√	√	~	x	√	x	√	6.25
MAEM19	√	√	√	√	√	x	x	~	6.8
MAEN31	√	√	√	x	√	√	~	√	8.1
MAMA05	√	√	x	x	x	√	√	~	5.6
MAMA28	√	√	√	√	√	√	√	√	10
MAMI11	√	√	√	√	√	√	~	~	8.75
NOAM30	√	√	√	√	√	√	√	√	10
NOFR27	√	√	√	√	√	√	x	√	8.75
NOJO12	-	-	-	-	-	-	-	-	-
OCFE18	√	√	x	~	√	√	~	~	6.8
SEJO21	√	√	√	~	√	√	~	~	8.1
SEJU10	√	√	√	√	√	√	√	~	9.4

PRUEBA 2

PRIMER EJERCICIO

IDENTIFICADOR	SEC1 *1	SEC2 *1	SEC3 *1	SEC4 *1	SEC5 *1	SEC6 *1	NOTA
ABAS16	0.3	0.2	0.4	0.2	0.2	0.6	3.1
ABCA16	0.4	0.1	0.5	0.5	0.2	0.2	3.2
ABJO30	0.7	0.9	0.7	0.7	0.8	0.7	7.5
AGAM26	0.2	0	0.3	0.7	0	0	2
AGAN10	0.4	0.5	0.4	0.7	0.6	0.8	5.7
AGEL28	0.4	0.2	0.4	0.6	0.2	0.1	3.1
DIDI18	0.4	0.3	0.3	0.6	0.3	0.2	3.5
DIPA08	0.5	0.25	0.4	0.6	0.2	0.7	4.4
DIRO16	AUDIO	0.5	0.8	0.8	0.6	0.6	6.6
ENHE11	0.2	0.1	0.3	0.7	0.3	0.7	3.8
ENJE09	0.4	0.1	0.25	0.6	0.2	0.6	3.5
ENJE29	0.2	0.2	0.4	0.3	0.2	0.6	3.1
FEPE13	0.5	0.2	0.5	0.5	0.6	0.2	4.2
JUGL11	0.6	0.8	0.7	0.6	0.8	0.7	7
JUJO27	0.4	0.6	0.5	0.5	0.25	0.6	4.75
JUSA08	1	0.5	0.5	0.7	0.4	0.8	6.5
JUVI22	0.25	0.3	0.4	0.4	0.4	0.25	3.3
MAAL23	AUDIO	AUDIO	0.5	0.6	0.6	0.4	6
MAAN29	0.3	0.3	0.2	0.3	0.6	0.4	3.5
MAEM19	0.2	0.2	0.5	0.5	0.3	0.8	4.1
MAEN31	0.8	0.8	0.8	0.5	0.2	0.5	6
MAMA05	0.2	0.2	0.7	0.5	0.7	0.6	4.8
MAMA28	0.6	0.8	0.4	0.8	0.5	0.8	6.5
MAMI11	0.3	0.1	0.5	0.8	0.6	0.8	5.1
NOAM30	0.6	0.8	0.5	0.2	0.3	0.8	5.3
NOFR27	0.8	0.8	0.8	0.7	0.4	0.6	6.8
NOJO12	0.2	0	0	0.3	0.3	0.8	2.6
OCFE18	0.8	0.9	0.65	0.6	0.75	0.6	7.1
SEJO21	0.5	0.6	0.7	0.5	0.6	0.9	6.3
SEJU10	0.2	0.2	0.4	0.8	0.2	0.75	4.25

SEGUNDO EJERCICIO

IDENTIFICADOR	Q1 *1	Q2 *2	Q3 *2	Q4 *2	Q5 *1	NOTA
ABAS16	0.3	0.9	0.8	0.8	0.25	3.8
ABCA16	0.5	0.9	0.9	0.9	0.3	4.3
ABJO30	0.5	1.9	1.7	1.6	AUDIO	8.1
AGAM26	0.3	1	0.8	1.2	0	4.1
AGAN10	0.5	1.1	0.7	1.4	0.4	5.1
AGEL28	0.6	0.9	0.7	1	0.2	4.25
DIDI18	0.8	1.2	1	1.2	0.4	5.75
DIPA08	0.5	1.6	1.4	1.1	AUDIO	6.5
DIRO16	0.9	1.8	1.4	1.7	0.4	7.75
ENJE09	0.3	1.2	0.5	1.3	0.4	4.6
ENHE11	0.6	0.7	1.1	1.2	0.5	5.1
ENJE29	0.4	1	0.6	0.9	0	3.6
FEPE13	0.2	1	1.6	1.3	0.7	6
JUGL11	0.8	1.1	1.4	1.5	0.7	6.9
JUJO27	0.7	1.2	0.8	1.6	0.4	5.9
JUSA08	1	1.6	1.6	1.9	0.75	8.6
JUVI22	0.4	1.4	0.9	1.5	0.4	5.75
MAAL23	0.6	1.7	1.4	1.7	0.75	7.7
MAAN29	0.4	0.8	0.7	1.5	0.4	4.75
MAEM19	0.5	1	1.2	1.2	0.7	5.75
MAEN31	0.6	1.6	1.4	2	0.7	8.1
MAMA05	0.6	1.1	0.8	1.2	0.3	5
MAMA28	0.6	1.7	1.2	1.8	0.5	7.25
MAMI11	0.5	1.1	1.35	1.35	0.25	5.7
NOAM30	0.3	1.4	1.1	1.2	0.8	6
NOFR27	0.8	1.2	1.6	1.8	0.8	7.75
NOJO12	0.3	1.6	1.1	1.3	0.2	5.6
OCFE18	0.6	1.6	1.6	1.9	0.5	7.75
SEJO21	0.6	1.3	1.1	1.5	0.4	6.1
SEJU10	0.2	1.2	0.8	1.2	0.4	4.75

ANEXO VIII

CUADROS COMPARATIVOS PARA ANÁLISIS CUALITATIVO

SISTEMA DE INTERPRETACIÓN DE SIGNOS

↑	De acuerdo/Me ha servido
↓	En desacuerdo/No me ha servido
↑↑	Muy de acuerdo/Me ha servido mucho
↓↓	Muy en desacuerdo/No me ha servido nada
¿?	Tengo dudas

GRUPO III

	NOFR27	JUGL11	ABJO30	OCFE18	JUSA08	MAEN31	DIRO16
Ejercicio 1.1	8.5	8.5	10	10	8.5	10	8.5
Ejercicio 1.2	8.75	6.8	7.5	6.8	9.3	8.1	10
Ejercicio 2.1	6.8	7	7.5	7.1	6.5	6	6.6
Ejercicio 2.2	7.75	6.9	8.1	7.75	8.6	8.1	7.75
Estancias extranjero	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Tiempo estancias	-	-	1 mes	2 mes	+/- 2 mes	1 mes	2 mes
Lengua Inglesa III	8.9	9	7	7.5	9	7.1	9
Competencia inglés	Alta	Alta	Inter-alta	Alta	Alta	Inter-alta	Alta
Competencia CO	8	10	7	8	9	8	8
Práctica inglés	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Frecuencia práctica CO (veces)	3/4 semana	Todos días	1/2 semana	Todos días	Todos días	Todos días	Todos días
Prueba más difícil	2	2	2	2	2	2	2
Mejor comprensión	1	1	2	2	1	2	1
Mala memoria	¿?	↓	↓	↓	↑	↑	↑↑
Recordar en inglés	¿?	↑	↓	¿?	↓↓	↓	↑
2ª audición	↑	↑	↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑
Hablaban rápido	↓	↓	↓↓	↓	↓↓	↓	↓↓
Palabras desconocidas	↓	↓	↓	↓↓	¿?	↓	↓↓
Acento BrE	↓	↓	↓↓	↓↓	↓↓	↓	↓↓
Acento AmE	↓	↓	↓↓	↓↓	↓↓	↓↓	↓↓
Falta costumbre P2	↑	↑↑	↑	↑↑	↑	↑	↑↑
Bloqueo por nervios	↑	↑↑	¿?	¿?	↓	↑↑	↑
Lectura de notas	↑	↑	↑	¿?	¿?	↓	↑↑
Letra de notas	↓	↓	↓↓	↓	¿?	↓	↓↓
Expresión en español	↓	↑	↑	↑	¿?	↑	↑
Formación P2 (+)	¿?	↓↓	↑	¿?	¿?	¿?	↓↓

GRUPO II

	MAAL23	SEJO21	DIPA08	MAMA28	NOAM30	AGAN10	JUJO27	MAMI11	FEPE13	MAEMI9
Ejercicio 1.1	-	10	7.1	10	8.5	8.5	8.5	10	10	8.5
Ejercicio 1.2	8.75	8.1	8.1	10	10	8.1	8.1	8.75	5.6	6.8
Ejercicio 2.1	6	6.3	4.4	6.5	5.3	5.7	4.75	5.1	4.2	4.1
Ejercicio 2.2	7.7	6.1	6.6	7.25	6	5.1	5.9	5.7	5.5	5.75
Estancias extranjero	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Tiempo estancias	4 mes	2 mes y medio	3 mes	+ 1 mes	-	+ 1 año	-	3 semana	2 mes	2 mes y medio
Lengua Inglesa III	9	9	5	9	7	6	7.2	6	8	6
Competencia inglés	Alta	Alta	Inter-alta	Inter-alta	Inter-alta	Alta	Inter-alta	Inter-alta	Alta	Media
Competencia CO	9	7	8	8	8	9	7	7	9	7
Práctica inglés	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Frecuencia práctica CO (veces)	3/4 mes	2/3 semana	3/4 mes	1/2 semana	1/2 semana	Todos días	1/2 semana	Todos días	Todos días	3/4 mes
Prueba más difícil	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2
Mejor comprensión	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1
Mala memoria	↓↓	↑↑	↓	↓	↓	↑	¿?	↑	↓	↑
Recordar en inglés	↓↓	↑↑	↓	↓	↓	↓	¿?	↓	↓↓	↑
2ª audición	↓↓	↑↑	↑	↑	¿?	↓↓	↑	↑↑	¿?	↑↑
Hablaban rápido	↓↓	↓↓	↓	↓↓	↓	↓↓	↓	↓↓	↓	↓
Palabras desconocidas	↓↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓↓	↑
Acento BrE	↓↓	↓↓	↓↓	↓↓	↑	↓↓	↓	↓↓	↓↓	↓
Acento AmE	↓↓	↓↓	¿?	↓	↑	↓↓	↓	↓↓	↓↓	↓
Falta costumbre P2	↑	↑↑	↑	↑↑	↑↑	↓↓	↑↑	↑	¿?	↑
Bloqueo por nervios	↓	↑	↓	↓	↑	↓↓	↑	↑	¿?	¿?
Lectura de notas	↓	↑	↓	↓	¿?	↓↓	¿?	↑	¿?	¿?
Letra de notas	↓	↓↓	↓	↓↓	↓↓	↓↓	¿?	↓↓	↓	↓↓
Expresión en español	↓	↑↑	¿?	↓	↑↑	↓↓	¿?	↓	↓	↑
Formación P2 (+)	↓↓	↓↓	↑	¿?	↑	↓	↑	↓↓	¿?	↓↓

GRUPO I

	AGAM26	DIDI18	NOJO 12	MAMA05	ABCA16	ABAS16	MAAN29	ENJE09	ENJE29	SEJU10	JUVI22	ENHE11	AGEL28
Ejercicio 1.1	7.1	7.1	-	10	10	8.5	7.1	10	10	8.5	7.1	10	7.1
Ejercicio 1.2	3.7	6.9	-	5.6	6.25	5	6.25	6.8	3.75	9.4	8.75	9.4	8.75
Ejercicio 2.1	2	3.5	2.6	4.8	3.2	3.1	3.5	3.5	3.1	4.25	3.3	3.8	3.1
Ejercicio 2.2	4.1	5.75	5.6	5	4.3	3.8	4.75	4.6	3.6	4.75	5.75	5.1	4.25
Estancias extranjero	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
Tiempo estancias	1 mes	1 mes	1 mes y medio	4 días	+/- 3 meses	2 meses	3 sem	2 sem	8 días	-	-	1 mes	1 mes
Lengua Inglesa III	5.2	8	NOT	6	NOT	6.3	8.8	7.8	NOT	7	6	9	7.8
Competencia inglés	Media	Media	Media	Alta	Inter-alta	Media	Alta	Alta	Inter-alta	Inter-alta	Inter-alta	Alta	Media
Competencia CO	6	6	8	6	8	6	9	8	7	7	8	9	5
Práctica inglés	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No
Frecuencia práctica CO (veces)	3/4 mes	3/4 semana	1 vez mes	1/2 semana	1/2 semana	Todos días	Todos días	3/4 semana	1/2 semana	1/2 semana	Nunca	Nunca	1 mes
Prueba más difícil	2	1	-	1	2	2	1	2	1	2	-	2	2
Mejor comprensión	1	2	-	2	2	2	2	2	2	1	-	1	1
Mala memoria	↑	¿?	¿?	↓	↑	↓	¿?	↑	↓	¿?	-	↑	↑
Recordar en inglés	¿?	↑	↑	¿?	¿?	↓	↓	↑	↓	↓	-	↓	¿?
2ª audición	↑↑	↑↑	↑↑	↓↓	↑↑	↑↑	↑	↑↑	↑	↑	-	↓	↑
Hablaban rápido	↓	↓	¿?	↓↓	↓	¿?	↓↓	↓	↓	↓	-	¿?	↓
Palabras desconocidas	↓	↓	↑	↓	↓	↓	↓↓	↓	¿?	↑	-	↑	¿?
Acento BrE	¿?	↓	↓↓	↓	↓	↓	↓↓	¿?	↓	↓	-	↓↓	¿?
Acento AmE	¿?	↓	↓	↓	↓	↓	↓↓	¿?	↑	↓	-	↓↓	↑
Falta costumbre P2	↑↑	↑↑	↑↑	↓	↑	↑	↑↑	↑↑	↑	↑↑	-	↑↑	↑↑
Bloqueo por nervios	↑	↑	¿?	↓↓	↑↑	↑	↑	↑↑	↓↓	↓	-	↓↓	↑
Lectura de notas	↑↑	¿?	¿?	↓	↑↑	↑	¿?	↑	¿?	¿?	-	↑	↑↑
Letra de notas	↓↓	↓↓	¿?	↑↑	↓	¿?	↑	↓	↓↓	↓↓	-	↓↓	↓↓
Expresión en español	↓↓	↑↑	¿?	↓	↑	↓	↑	↑	↓	¿?	-	↓	↓
Formación P2 (+)	↓↓	¿?	↓	↓	¿?	↑	↑	¿?	↑	↓↓	-	¿?	¿?

