

LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: RECORRIDO HISTÓRICO E INVESTIGACIÓN EMPÍRICA EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA DE GRECIA

TRANSLATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: HISTORICAL OVERVIEW
AND EMPIRICAL INVESTIGATION AT THE HELLENIC OPEN UNIVERSITY

LA TRADUCTION DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES :
CONTEXTE HISTORIQUE ET RECHERCHE EMPIRIQUE À L'UNIVERSITÉ
OUVERTE EN GRÈCE

Dimitra Tsokaktsidu

Universidad Aristóteles de Tesalónica (AUTH) y Universidad Abierta de Grecia (EAP)

Resumen

El papel de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras ha cambiado a lo largo de la historia. Durante siglos, fue una herramienta clave en el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, con la llegada del Movimiento Reformista y nuevos métodos de enseñanza, la traducción fue muy criticada y excluida del aula, considerándose un obstáculo para el acceso directo a la lengua extranjera. No fue hasta la aparición del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) en 2001 que la traducción volvió a ser reconocida como parte integral del aprendizaje de lenguas extranjeras.

En este artículo examinaremos el papel de la traducción en la enseñanza de lenguas mediante un recorrido histórico de los diferentes métodos de enseñanza, y presentaremos los resultados de un estudio empírico llevado a cabo en la Universidad Abierta de Grecia, cuyo objetivo es conocer las percepciones del estudiantado de lenguas extranjeras respecto a la traducción.

Palabras clave: La traducción en la enseñanza de lenguas, didáctica de lenguas, traducción, mediación.

Abstract

The role of translation in foreign language teaching has undergone many changes throughout history. For centuries, it was an essential tool in language learning. However, with the advent of the Reform Movement and new teaching

methods, translation was heavily criticised and banned from classroom practice, being considered an obstacle to direct access to the foreign language. It was not until the introduction of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in 2001 that translation was once again recognised as an integral part of foreign language learning.

This article examines the role of translation in language teaching through a historical overview of the different teaching methods and presents the results of an empirical study conducted at the Hellenic Open University, aimed at understanding the perceptions of foreign language students regarding translation.

Keywords: Translation in language teaching, language didactics, translation, mediation.

Résumé

Le rôle de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères a évolué au cours de l'histoire. Pendant des siècles, elle a été un outil essentiel dans l'apprentissage des langues. Cependant, avec l'avènement du mouvement réformateur et des nouvelles méthodes d'enseignement, la traduction a été fortement critiquée et exclue de la salle de classe, étant considérée comme un obstacle à l'accès direct à la langue étrangère. Il a fallu attendre l'émergence du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) en 2001 pour que la traduction soit à nouveau reconnue comme partie intégrante de l'apprentissage des langues étrangères.

Dans cet article, le rôle de la traduction dans l'enseignement des langues est examiné à travers un parcours historique des différentes méthodes d'enseignement, et les résultats d'une étude empirique réalisée à l'Université Ouverte de Grèce sont présentés, visant à connaître les perceptions du public apprenant en langues étrangères à l'égard de la traduction.

Mots-clés : Traduction dans l'enseignement des langues, didactique des langues, traduction, médiation.

1. INTRODUCCIÓN

Durante siglos y hasta la aparición de los llamados métodos de enseñanza actuales, la traducción se consideraba una herramienta esencial y, por consiguiente, desempeñó un papel fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Junto con la gramática, servía como medio para desarrollar la competencia lingüística en la lengua extranjera. Sin embargo, con la aparición del Movimiento Reformista y los subsiguientes métodos de enseñanza, la traducción fue criticada y perdió su lugar privilegiado en la enseñanza de lenguas. Durante gran parte del siglo XX, tanto la traducción como el uso de la lengua materna del estudiantado fueron excluidos del aula de idiomas extranjeros, considerándose una desviación o un obstáculo para el acceso directo a la lengua extranjera. No fue hasta la publicación del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) en 2001 que la traducción, en sus diferentes manifestaciones, volvió a ser reconocida como parte integral de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Dicho documento propuso la introducción de una serie de actividades de mediación lingüística, entre las cuales se incluye la traducción. Sin embargo, el avance más significativo hacia la inclusión de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras se produjo con el nuevo Volumen Complementario del MCER, que propuso una escala de descriptores en relación con la traducción en los diferentes niveles (A1-C2).

En el apartado 2 de este trabajo, se analizará el papel de la traducción en los métodos de enseñanza de lenguas más relevantes de los últimos dos siglos. En el apartado 3, se presentarán los objetivos, la metodología y los resultados de una investigación empírica llevada a cabo en la Universidad Abierta de Grecia.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se esboza el papel de la traducción en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. Haremos una breve descripción de algunos de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras más destacados analizando el papel de la traducción y la lengua materna en cada uno de ellos. A continuación, se presentará el papel de la traducción en la actualidad haciendo referencia al MCER y al Volumen Complementario del MCER que marcaron un paso decisivo en la inclusión de la traducción en el aula de lenguas contemporáneo.

2.1. La traducción en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

El primer método de enseñanza de lenguas modernas, el “Método de gramática y traducción”, “Enfoque de gramática y traducción” o “Método tradicional”, que surgió en el siglo XIX, se basaba en los métodos de la enseñanza de las lenguas clásicas. A diferencia de métodos posteriores que se basan en principios pedagógicos y lingüísticos, este enfoque no partía de una teoría didáctica bien definida. Su objetivo principal era el aprendizaje y la aplicación de reglas gramaticales de la lengua extranjera, así como la traducción. Como indica su propio nombre, la traducción asumía un rol privilegiado en este enfoque al ser tanto un medio de aprendizaje como también un fin en sí mismo, pues estaba presente en diversas fases del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. Se utilizaba como un medio para explicar, practicar y evaluar la gramática (Neuner y Hunfeld, 1993, p. 23, 27) o el vocabulario (Neuner y Hunfeld, 1993, p. 27), o para practicar y evaluar la comprensión lectora (Neuner y Hunfeld, 1993, p. 25, 27). El alumnado era expuesto a vocabulario, frases o textos enteros traducidos (traducción pasiva), pero muchas veces tenía también la tarea de producir sus propias traducciones (traducción activa). En este método predominaban principalmente las formas de traducción escrita (Kelly, 1976, p. 218) puesto que el énfasis en este enfoque recaía en las formas escritas de la lengua.

Este enfoque no era adecuado para los propósitos de la enseñanza de idiomas modernos, ya que tenía sus raíces en la enseñanza de las lenguas muertas y, por ello, descuidaba, entre otras cosas, las destrezas orales. Así pues, a finales del siglo XIX surgieron los primeros opositores al *Método de gramática y traducción*. Los Metodólogos Naturales subrayaron la necesidad de modernizar los enfoques de enseñanza y desafiaron la creencia generalizada de que la traducción era el único medio para transmitir el significado (Kelly, 1976, p. 25), pues consideraban que un idioma extranjero “should be accessed directly, without translation, with the mother tongue only to be used as a last resort” (Butzkamm y Caldwell, 2009, p. 17).

Sin embargo, el hito que marcó el inicio del Movimiento Reformista fue sin duda la conocida publicación de Wilhelm Viëtor *Der Sprachunterricht muss umkehren: Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage* (*La enseñanza de idiomas debe cambiar: Una contribución al problema de la sobrecarga*¹) publicada en 1882 bajo el seudónimo *Quousque Tandem* (Viëtor, 1882). En este panfleto, el lingüista alemán abogaba por el uso exclusivo de la lengua extranjera y la eliminación de la lengua materna en la

¹Traducción propia del alemán.

enseñanza de lenguas. No obstante, cuatro años más tarde, en una segunda edición ampliada de su panfleto y utilizando esta vez su verdadero nombre, Viëtor respondió a las críticas a su propuesta de enseñar la lengua extranjera sin la interferencia de la lengua materna. En esta nueva edición, admitió que la traducción a la lengua materna podría ser admisible en las primeras etapas del aprendizaje para asimilar vocabulario y estructuras. Sin embargo, siguió criticando los ejercicios de traducción por considerarlos una actividad mecánica y repetitiva, basada en frases similares y en reglas gramaticales concretas (Viëtor, 1886/1905, p. 22).

Los representantes del Movimiento Reformista se basaron en la fonética, una disciplina nueva en su época, y en la idea de que el habla tiene primacía sobre la escritura (Cook, 2010, p. 4), como respuesta a la predominancia de la lengua escrita y la gramática en el *Método de gramática y traducción*. Aunque mantenían una postura crítica hacia la traducción, “the reformers were not excessive or fanatical in their attitude to translation, acknowledging a role for it, and allowing for its judicious use” (Cook, 2010, p. 5). Incluso el propio Viëtor (1886/1905, p. 49) explica que su crítica se dirigía principalmente a la traducción hacia la lengua extranjera. Kelly (1976, p. 25) también sostiene que “there were many Direct Methodologists who considered translation to be of considerable value.”

El surgimiento del *Método Directo*, que apareció a finales del siglo XIX, fue el resultado de la necesidad de actualizar la enseñanza de lenguas extranjeras. Su nombre se debe a la creencia de que una lengua extranjera debía enseñarse directamente, sin la interferencia de la lengua materna (Neuner y Hunfeld, 1993, p.33), en línea con los principios del *Método Natural*. La diferencia entre ambos métodos radicaba en que el *Método Directo*, a diferencia del *Método Natural*, intentó encontrar un fundamento científico para sus procedimientos. De hecho, los metodólogos directos se basaron en gran medida en los hallazgos de disciplinas como la psicología, la fonética y los nuevos tipos de análisis estructural (Kelly, 1976, p. 12), comparando el aprendizaje de lenguas extranjeras con la adquisición de la lengua materna a través de la imitación. Como ya se ha mencionado, el *Método Directo* daba prioridad al lenguaje oral sobre el escrito, y la pronunciación ocupaba un papel primordial. Por lo tanto, otros aspectos basados en la lengua escrita, como la traducción y la gramática, pasaron a un segundo plano.

El *Método Directo* fue el primero de una serie de métodos denominados “monolingües”, seguido por los *Métodos Audiolingual* y *Audiovisual*, y culminando en el *Enfoque Comunicativo* de la enseñanza de idiomas. Los *Métodos Audiolingual* y *Audiovisual*, que siguieron los principios del *Método Directo*, también consideraban

que las lenguas extranjeras se aprenden sin la interferencia de la lengua materna, principalmente por imitación. Algunos² lingüistas llegaron incluso a afirmar que una lengua extranjera solo puede aprenderse de hablantes nativos (Bloomfield, citado en Neuner y Hunfeld, 1993, p. 59).

Adoptando la teoría conductista del aprendizaje, que sostenía que este se produce mediante procedimientos de estímulo-respuesta, *los Métodos Audiolingual y Audiovisual* empleaban ejercicios de patrones (*pattern drills*) basados en estímulos visuales o auditivos para fomentar la producción oral del alumnado. El uso de la lengua materna y, por lo tanto, la traducción, no tenía cabida en estos métodos, al menos en teoría, ya que en la práctica el estudiantado recurría a la traducción mental: “Though the use of pictures and objects was meant to prevent translation, many teachers were aware that a pupil would automatically work out his own translated equivalent of the native word denoting the object” (Kelly, 1976, p. 23). Además, cabe destacar que el uso de estímulos visuales causaba en muchas ocasiones confusión en el estudiantado, puesto que “there were some doubts about the effectiveness of the picture in conveying meaning to pupils of a culture different from that of the artist who drew it” (Kelly, 1976, p. 23). Efectivamente, las ilustraciones pueden reflejar referencias culturales propias del contexto de la autoría, que no siempre coinciden con la experiencia y los conocimientos previos del alumnado, lo que puede resultar en malentendidos. Además, cabe destacar que la interpretación de los estímulos visuales puede estar influida no solo por la cultura, sino también por la percepción individual.

El *Enfoque Comunicativo* en la enseñanza de idiomas, que surgió en los años 70, tiene poco que decir sobre el uso de la lengua materna o la traducción. Ni las descarta por completo, como en los métodos anteriores, ni las integra de manera central, aunque su uso limitado para aclarar cuestiones concretas puede ser aceptado en ciertas ocasiones. A pesar de ello, el *Enfoque Comunicativo* se puede catalogar dentro de los métodos de enseñanza monolingües.

El avance de la pragmática y la teoría de los actos de habla dio lugar a un cambio en el enfoque del aprendizaje de lenguas extranjeras, poniendo el énfasis en preparar al estudiantado para desenvolverse en situaciones cotidianas y desarrollar habilidades para actuar y comunicarse de manera adecuada en diferentes contextos. Es importante destacar que, durante las décadas de los 70 y 80, se experimentó un

² Por motivos de legibilidad, en este trabajo se utiliza el masculino gramatical como forma genérica. Esta elección no implica discriminación alguna y comprende a todas las personas, independientemente de su género.

crecimiento significativo en la demanda de ciudadanos por aprender lenguas extranjeras. En particular, en Europa, la expansión de la Unión Europea con la incorporación de nuevos Estados miembros, el consiguiente flujo migratorio de estudiantado y personal trabajador, junto con el incremento del turismo facilitado por la libre circulación en el continente, resultaron en que el aprendizaje de idiomas se convirtiera en una prioridad para la ciudadanía.

A finales del siglo XX, la aparición del *Enfoque Intercultural* supuso el fin de la era de los métodos centrados exclusivamente en la lengua extranjera, marcando el cierre de casi un siglo de enfoques monolingües. A pesar de que existen investigadores e investigadoras que argumentan que la traducción nunca desapareció por completo de las aulas de lenguas extranjeras (Cook, 2010, p. 3; Ettinger, 1989, p. 201), es con la prevalencia del *Enfoque Intercultural* que se reconoce nuevamente y se acepta el papel de la lengua materna y de otras lenguas y culturas, y, por consiguiente, la traducción en el aula de idiomas. Este enfoque considera la lengua no solo como una herramienta de comunicación, sino también como un medio de interacción con personas de orígenes lingüísticos y culturales diferentes.

2.2. Perspectivas actuales de la traducción en la enseñanza de lenguas

Desde los comienzos del siglo XXI, la traducción está experimentando un renacimiento, como señala Cook (2010, p. 37), y, según una publicación de la Comisión Europea (2013) ha vuelto a ser objeto de estudio con investigaciones significativas llevadas a cabo en diversos países europeos. Además, los avances en la investigación sobre el bilingüismo, así como el desarrollo de la neurociencia han contribuido positivamente en la reintegración de la lengua materna (L1) y la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras (González Davies, 2012, p. 87).

Sin embargo, el factor más significativo que cambió la percepción sobre la traducción fue la publicación del MCER, que marcó un antes y un después en relación con su inclusión en las clases de lenguas extranjeras. El documento, publicado en 2001, propuso la integración de actividades de mediación que “hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente” (Consejo de Europa, 2001, p. 14). Entre las actividades de mediación escrita, encontramos diferentes formas de traducción, como la traducción exacta de contratos, textos legales, científicos, etc., o la traducción literaria (Consejo de Europa, 2001, p. 85). En el documento se hizo también mención de estrategias de mediación, así como de las fases de mediación (planificación,

ejecución, evaluación y corrección) (Consejo de Europa, 2001, p. 86), aunque no se proporcionaron escalas de descriptores en referencia a los tipos de textos o los tipos de traducción adecuados para cada nivel.

Aproximadamente dos décadas más tarde, el nuevo Volumen Complementario del MCER, publicado en 2018 (Consejo de Europa, 2018) y traducido al español en 2020 (Consejo de Europa, 2020), da un paso más hacia la integración de la traducción como parte integral del aprendizaje de lenguas extranjeras. En este documento, se considera que el alumnado de lenguas extranjeras debe aprender a traducir en el contexto del aula, proponiendo la traducción como una de las actividades de mediación escrita. Además, el término “mediación” se usa en un sentido más amplio y sus actividades se clasifican en tres subcategorías: la mediación de textos, la mediación de conceptos y la mediación de la comunicación (Consejo de Europa, 2020, p. 21).

La traducción de un texto escrito es una de las siete subcategorías de la mediación de textos, y se proporcionan escalas con descriptores que detallan el tipo de traducción (traducción sencilla/poco elaborada, traducción aproximada, traducción de todo el texto), el tipo del texto meta (escrito, oral o en lenguaje de señas), la complejidad del texto de origen (desde palabras y frases simples hasta textos abstractos o especializados) y los tipos de texto o entornos discursivos (personal, público, profesional, educativo) en los niveles A1-C2 (Consejo de Europa 2020, pp. 116-118, pp. 243-245).

La traducción se considera, pues, una parte integral de la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque debe distinguirse de la traducción profesional, dado que “los descriptores ilustrativos ofrecidos en esta sección no sirven para describir las competencias de los intérpretes y traductores profesionales” (Consejo de Europa 2020, p. 107).

Hoy en día, la traducción se presenta en una variedad de formas, muy distintas de los tipos de traducción tradicional del pasado. Se considera una actividad comunicativa con un propósito explícito para un público determinado, en contraste con la llamada *traducción en el vacío* (Vienne, 1994, p. 52), es decir, una traducción realizada en el aula sin un objetivo concreto ni un destinatario específico.

Además, la traducción se combina con las nuevas tecnologías, como en el caso de la traducción audiovisual (McLoughlin, 2009; Torralba Miralles, 2020), y puede desarrollarse mediante el trabajo en equipo (González Davies 2007) o a través de proyectos bilingües y multilingües (Königs, 2000; Butzkamm y Caldwell, 2009, p. 230),

preparando así al estudiantado para futuros encuentros multilingües y multiculturales.

También pueden emplearse diferentes tipos de traducción, como la traducción oral (Butzkamm y Caldwell, 2009, p. 199), la traducción a la vista (Van Dyk, 2009, p. 203), la comparación de textos paralelos y de traducciones (Butzkamm y Caldwell, 2009, p. 199-200), así como la revisión de textos traducidos por traductores automáticos (Kerr, 2014, p. 55) o la inteligencia artificial. Para llevar a cabo una traducción, el estudiantado aprende a utilizar diccionarios (Consejo de Europa, 2001, p. 86 y Consejo de Europa, 2020, pp. 117, 245) y otras herramientas en línea, lo que les permite desarrollar sus competencias tecnológicas al mismo tiempo que comprende la utilidad y las limitaciones de estos recursos.

En la actualidad, no solo se promueve la inclusión de la traducción en el aula de idiomas, sino que además hay teóricos que abogan por el desarrollo de la competencia traductora del estudiantado de lenguas extranjeras (Nord, 1999; Berenguer, 1999; González Davies, 2012; Floros, 2020). Esto supone una ruptura con la clasificación tradicional entre la traducción pedagógica y la traducción profesional, en un intento por unificar ambos enfoques. Sin embargo, es importante señalar que la competencia traductora desarrollada en el aprendizaje de lenguas extranjeras no es equiparable a la de los profesionales de la traducción, ya que el objetivo no es formar traductores y traductoras profesionales. Aun así, saber traducir es una competencia valiosa en numerosos ámbitos profesionales y académicos.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

Se llevó a cabo un estudio empírico con el estudiantado del programa de estudios Lengua y Civilización Española de la Universidad Abierta de Grecia con el objetivo de analizar sus percepciones sobre el papel de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para ello, durante el segundo cuatrimestre de 2023, se recopiló información a través de cuestionarios electrónicos, los cuales permitieron conocer no solo sus opiniones sobre la traducción en la enseñanza de lenguas, sino también sus experiencias previas y la influencia que atribuyen a la traducción en su proceso de aprendizaje.

3.1. Objetivos del estudio y preguntas de investigación

El objetivo principal de esta investigación era examinar las percepciones del estudiantado respecto al uso de la traducción en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Específicamente, el estudio buscó responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué tipo de experiencias ha tenido la población encuestada con la traducción como estudiantes de ILE (Inglés como Lengua Extranjera) y ELE (Español como Lengua Extranjera)?
- ¿Cuál es la opinión del estudiantado del programa Lengua y Civilización Española sobre la traducción? ¿La considera una herramienta útil?
- ¿El alumnado del programa se dedica a la traducción fuera del aula de lengua extranjera?
- ¿El futuro profesorado de ELE planea utilizar actividades de traducción en sus clases?

3.2. Metodología

Para averiguar las opiniones de la población encuestada, se optó por una metodología cuantitativa, definida como "un conjunto de técnicas utilizadas para estudiar las variables de interés de una determinada población" (Hueso y Cascant, 2012: 3). Empleamos técnicas de recolección de datos, así como de análisis cuantitativos, es decir, cuestionarios y el programa de estadística SPSS 21.

Respecto al tipo de estudio, este se enmarca dentro de los estudios descriptivos, ya que "descriptive surveys chiefly tell us how many (what proportion of) members of a population have a certain opinion or characteristic or how often certain events occur together that is, are associated with each other" (Oppenheim, 1992, 12).

El cuestionario, utilizado como principal instrumento de recogida de datos, se diseñó a partir de la revisión de la literatura (Kelly, 1976; Malmkjær, 1998; Witte, Harden y Ramos de Oliveira, 2009, etc.) y de estudios previos sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras (Tsokaktsidu, 2015, 2023). Para garantizar su validez y realizar los ajustes necesarios, se llevó a cabo un estudio piloto en enero de 2023, lo que permitió afinar la versión final del cuestionario.

La investigación se realizó en febrero del mismo año y contó con la participación de estudiantes de los cuatro cursos del programa Lengua y Civilización Española de

la Universidad Abierta de Grecia. Los datos se recopilaron mediante un cuestionario en línea (Google Formularios) compuesto por 69 ítems.

3.3. Participantes

En el estudio descriptivo participaron 184 estudiantes de dicho programa. Este cuenta con un total de 244 estudiantes, por lo que la muestra resulta representativa, dado que abarca más del 75 % del estudiantado.

El tipo de muestreo por el que se optó fue un muestreo por conveniencia que es un método de selección de muestra en el que los sujetos de la encuestas se eligen a base de su disponibilidad y accesibilidad (Etikan, Musa y Alkassim, 2016, p. 2). Cabe destacar que la Universidad Abierta es la única universidad a distancia de Grecia que ofrece programas de grado y postgrado. El programa de grado de Lengua y civilización española de esta universidad es uno de los dos programas de estudios hispánicos en Grecia y tiene una duración de cuatro cursos. Consta de un total de 12 unidades temáticas, dos de las cuales con asignaturas de lengua española.

3.3.1. Perfil del estudiantado

A continuación, presentaremos un breve perfil del estudiantado que incluirá datos sobre el sexo, la edad, la(s) lenguas maternas (L1), las lenguas extranjeras (L2, L3, etc.), el curso y los estudios anteriores. Cabe destacar que, al tratarse de una universidad a distancia, el promedio de edad es más alto en comparación con el de una universidad convencional, y un porcentaje considerable de la población ha cursado estudios superiores o de otro tipo. Además, a diferencia del estudiantado de las universidades convencionales, este grupo es muy heterogéneo en cuanto a aspectos como la edad, los estudios previos, la profesión, etc.

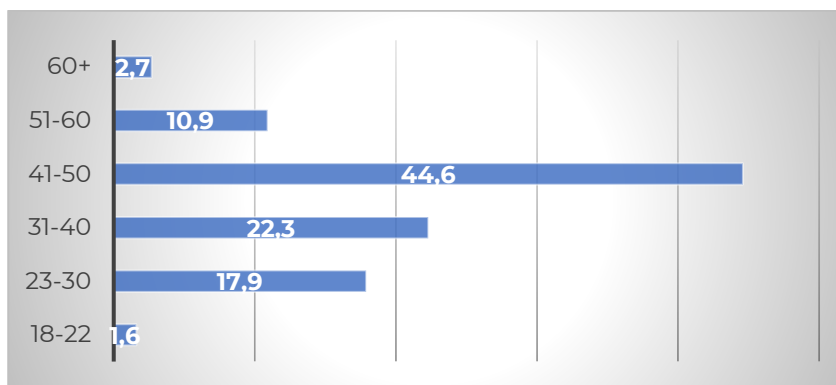
3.3.2. Edad y sexo

Como era de esperar, las edades del estudiantado difieren de las de la universidad convencional y, además, varían considerablemente entre sí, ya que el programa está dirigido a un público mucho más amplio. Aunque en la actualidad la edad de acceso a la Universidad Abierta ha descendido de los 23 a los 18 años, la mayoría del estudiantado tiene más de 31 años. Concretamente, y tal como se puede observar en el gráfico 1, el 44,6% del alumnado que participó en la encuesta tiene entre 41 y 50 años, mientras que aproximadamente dos de cada diez tienen entre 31 y 40

años. El grupo más joven (18-22 años) representa solo el 1,6 % de la población encuestada. También cabe destacar que el 10,9% tiene entre 51 y 60 años, y un 2,7% tiene más de 60 años.

Con respecto al sexo del estudiantado, la mayoría, es decir, el 77,7%, eran mujeres, mientras que el 22,3% eran hombres.

Gráfico 1. *Edad del estudiantado*



3.3.3. L1, L2, L3, L4 y estancia en el extranjero

A La gran mayoría del alumnado (95,7%) tiene como L1 el griego, mientras que solo un 2,2% son nativos del castellano. Un porcentaje reducido es bilingüe en griego y español (1,1%) o en griego y albanés (0,5%), y el restante 0,5% tiene como lengua materna el albanés.

Todas las personas participantes hablan español como lengua extranjera, ya que es un requisito poseer, al menos, un diploma de lengua española B1 para poder cursar estudios en el programa de Lengua y Civilización española. Además, casi la totalidad de la población encuestada habla inglés, y una parte significativa incluso domina una tercera o cuarta lengua extranjera. Las lenguas extranjeras más mencionadas como tercera lengua extranjera son el francés (31,5%), el italiano (27,2%) y el alemán (22,3%), aunque también se mencionaron otras lenguas como el ruso, el portugués, el árabe y el chino, entre otras.

A la pregunta sobre si habían residido durante al menos dos meses en algún país extranjero, aproximadamente cuatro de cada diez contestaron de manera afirmativa. De éstos, aproximadamente uno de cada tres había residido en España o en un país de habla hispana (32,4%), uno de cada seis en un país de habla inglesa (16,2%), mientras que el 14,9% había residido en un país de habla alemana. El porcentaje de estudiantes que había residido en un país de habla francesa o en otro

país era escaso (6,8% y 4,1% respectivamente), mientras que el 17,6% había tenido estancias largas en varios países.

3.3.4. Estudios previos, profesión actual y futura profesión

Más de dos tercios de la población encuestada había cursado anteriormente estudios universitarios de grado (31,5 %) o de posgrado (31 %) y, de hecho, un 1,1 % poseía un título de doctorado. Solo una tercera parte (36,4 %) había finalizado la educación secundaria o tenía un título de formación profesional.

Respecto a las profesiones que ejerce el estudiantado del programa, el 22,3% se dedica a la enseñanza de lenguas extranjeras, mientras que el 15,2% trabaja en el sector turístico. El 13% se dedica a las ventas y un 8,7% trabaja en el ámbito de la traducción. También hay una minoría de estudiantes (8,2%) que no ha trabajado nunca. Cabe mencionar que esta pregunta admitía respuestas múltiples, por lo que una parte del alumnado indicó que trabaja o ha trabajado en diferentes ámbitos. Además, hay estudiantes que trabajan en sectores muy variados, como el derecho, la administración, la agricultura, el sector bancario, la gastronomía, la carpintería, la escritura, el ámbito militar o la veterinaria, entre otros.

En cuanto a la profesión a la que les gustaría dedicarse, más de la mitad, es decir, el 56%, respondió que les gustaría trabajar en la enseñanza del español como lengua extranjera. El 53,3% expresó su interés por convertirse en profesional de traducción, el 20,1% desearía trabajar en el sector turístico y un 6% en el sector de ventas. También hubo estudiantes que indicaron que no desearían cambiar de profesión³. De las respuestas obtenidas, se desprende que una gran parte del estudiantado desea dedicarse a una profesión relacionada con el español y los estudios que actualmente cursan en la Universidad Abierta de Grecia.

3.4. Experiencias con la traducción en la enseñanza de lenguas

Como se ha podido observar, la gran mayoría del alumnado habla al menos dos lenguas extranjeras, lo que indica que posee una amplia experiencia en el aprendizaje de lenguas. Por lo tanto, una parte del cuestionario suministrado se centró en preguntas sobre el uso de distintos tipos de traducción en la enseñanza de lenguas.

³ Esta pregunta admitía respuestas múltiples, por lo que algunas personas de la población participante seleccionaron más de una opción profesional.

A continuación, presentaremos las percepciones del estudiantado respecto a este asunto, comparando las respuestas obtenidas en relación con la enseñanza del español y del inglés.

3.4.1. Experiencias con diferentes formas de traducción en la enseñanza del español

Como se desprende de la tabla 1, la forma de traducción utilizada con mayor frecuencia en las clases de lengua española, según las personas encuestadas, es la traducción de palabras, con una media de 4,4 en una escala de 1 a 5, donde 1 = “nunca usamos esta forma de traducción” y 5 = “hubo un uso muy frecuente de esta forma de traducción”. La mediana y la moda, tal y como se visualizan en la tabla 1, son 5, es decir, el estudiantado ha elegido el valor más alto de la escala.

En cuanto a la traducción de frases del español al griego y viceversa, también se ha observado un uso bastante frecuente, con una media de 3,6. La traducción de textos completos, la mediación lingüística oral o escrita⁴ y el empleo de películas con subtítulos en griego son las formas de traducción utilizadas con menor frecuencia. Sin embargo, cabe destacar que la traducción, en cualquiera de sus formas, tiene cabida en las clases de español como lengua extranjera, ya que para ninguna de las formas mencionadas se ha constatado un uso escaso.

A la pregunta relacionada con qué otros tipos de traducción se empleaban durante las clases de español como lengua extranjera, el estudiantado mencionó las siguientes actividades:

- Traducción de canciones
- Traducción de textos literarios (poemas y obras de teatro)
- Mediación interlingüística
- Traducción de refranes y frases hechas
- Traducción de material audiovisual / creación de subtítulos
- Traducción de artículos
- Traducción de artículos científicos
- Traducción de fenómenos gramaticales / comparación de lenguas.

Aunque realizamos un análisis cualitativo de esta pregunta, clasificando las respuestas a esta pregunta abierta, se identificó una tendencia a mencionar con

⁴Mediación en este contexto: La transferencia oral o escrita de información concreta de un texto de una lengua A a una lengua B, dirigida a personas que no comprenden la lengua A y teniendo en cuenta sus necesidades

mayor frecuencia la traducción de canciones. También cabe subrayar que solo un número reducido de estudiantes indicó que no se empleó la traducción durante las clases de español, y la razón principal mencionada fue, sobre todo, la falta de conocimiento del griego por parte del profesorado, dado que se trataba de hablantes nativos del español.

	Traducción de textos (E-G y G-E)	Traducción de frases (E-G y G-E)	Traducción de palabras / vocabulario (E-G y G-E)	Películas con subtítulos griegos	Mediación lingüística oral o escrita
Media	3,1	3,6	4,4	2,7	2,8
Mediana	3	4	5	3	3
Moda	3	4	5	1	3
Desv. típ.	1,3	1,1	0,9	1,5	1,3
Mínimo	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5

Tabla 1. *Formas de traducción usadas en las clases del ELE.*

3.4.2. Experiencias con diferentes formas de traducción en la enseñanza del inglés

Como se mencionó anteriormente, la gran mayoría del alumnado del programa aprendió inglés como primera lengua extranjera. En este apartado, se resumen las experiencias que tuvieron con las diferentes formas de traducción en las clases de ILE, llevando a cabo una comparación entre las experiencias como estudiantes de español e inglés.

En lo referente al uso de la traducción en las clases de inglés, la población encuestada indicó que la forma más frecuente de traducción utilizada era la traducción de palabras/vocabulario, con una media de 4,3 en una escala de 1 a 5, donde 1 = "no usamos nunca esta forma de traducción" y 5 = "hubo un uso muy frecuente de esta forma de traducción". La media y la mediana de este ítem son 5, lo que indica un uso muy frecuente de dicho tipo de traducción.

También, la media (3,6), la moda (4) y la mediana (4) de la traducción de frases del y al inglés son muy altas, lo que la convierte en la segunda forma de traducción más empleada, seguida de la traducción de textos, con una media de 3,3.

Los tipos de traducción menos utilizados, según el estudiantado del programa, son la mediación lingüística oral o escrita y las películas con subtítulos en griego, que sirven de ayuda en la comprensión audiovisual. Sin embargo, la media del uso no se puede considerar muy baja, ya que en ambos casos supera el 2,7.

Comparando el uso de las diferentes formas de traducción en las clases de ELE e ILE, se puede concluir que la traducción de palabras/vocabulario se emplea con gran frecuencia, siendo la media de uso en las clases de español más alta. Asimismo, la traducción de frases presenta un uso bastante frecuente en ambos casos. En tercer lugar se encuentra la traducción de textos, probablemente debido a que este tipo de actividades requiere más tiempo y se considera más exigente. A diferencia de la traducción de palabras o frases, traducir un texto completo requiere un análisis detallado del texto original, considerando aspectos como la tipología textual, el estilo, el propósito del texto y el público receptor. Además, implica el uso de herramientas de traducción y requiere una revisión exhaustiva para garantizar que se ha transmitido adecuadamente la intención del texto original y que el texto traducido cumple su función en la lengua meta.

	Traducción de textos (I-G y G-I)	Traducción de frases (I-G y G-I)	Traducción de palabras / vocabulario (I-G y G-I)	Películas con subtítulos griegos	Mediación lingüística oral o escrita
Media	3,3	3,6	4,3	2,7	2,9
Mediana	3	4	5	3	3
Moda	3	4	5	1	4
Desv. típ.	1,3	1,1	1	1	1,3
Mínimo	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5

Tabla 2. *Formas de traducción usadas en las clases del ILE*

3.5. Percepciones del estudiantado sobre la traducción en la enseñanza de lenguas

Como se pone de manifiesto en la tabla 3, el estudiantado tiene una opinión muy positiva sobre las diferentes formas de traducción que se pueden emplear en las clases de lenguas extranjeras. La traducción de palabras/vocabulario de la L1 a la L2 y viceversa encabeza la lista y es considerada la más útil, con una media de 4,42, probablemente porque el estudiantado aprovecha la transferencia interlingüística como una estrategia de comprensión y aprendizaje de la lengua extranjera, seguida por los ejercicios de subtitulación (uso activo/creación de subtítulos), cuya media es 4,39 (en una escala de Likert, donde 1 = “nada útil” y 5 = “muy útil”). También el visionado de películas con subtítulos en griego, es decir, el uso pasivo de subtítulos en las clases, con una media de 4,36, se considera muy útil. Por último, la traducción de textos y frases también se considera útil, superando la media en ambos casos el 4. Se puede constatar, pues, que la traducción, en cualquiera de sus formas, se considera una herramienta de gran utilidad para el aprendizaje de lenguas.

LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: RECORRIDO HISTÓRICO E INVESTIGACIÓN EMPÍRICA EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA DE GRECIA

	Opinión sobre la traducción de textos de la lengua materna a la extranjera y viceversa	Opinión sobre la traducción de frases de la lengua materna a la extranjera y viceversa	Opinión sobre la traducción de palabras / vocabulario de la lengua materna a la extranjera y viceversa	Opinión sobre el empleo de películas con subtítulos en griego (traducción audiovisual pasiva)	Opinión sobre ejercicios de subtitulación en las clases de lenguas extranjeras (traducción audiovisual activa)
Media	4,14	4,18	4,42	4,36	4,39
Mediana	5	5	5	5	5
Moda	5	5	5	5	5
Desv. típ.	1,177	1,013	0,846	0,906	0,868
Mínimo	1	1	1	2	2
Máximo	5	5	5	5	5

Tabla 3. Opiniones del estudiantado sobre las distintas formas de traducción en la clase de lenguas extranjeras

A continuación, se pidió al estudiantado que expresara su acuerdo o desacuerdo con respecto a algunas afirmaciones relacionadas con la traducción en el aprendizaje de lenguas. La mayoría de los estudiantes cree que la traducción les ayuda en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que la media en este ítem fue de 4,3 en una escala de Likert, donde 1 = “estoy completamente en desacuerdo” y 5 = “estoy completamente de acuerdo”. Las respuestas a la pregunta sobre si la traducción debe formar parte de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras fueron muy similares, puesto que el 70,6% de la población encuestada declaró estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. También mostró su acuerdo con el hecho de que es importante aprender a traducir en las clases de lenguas extranjeras, es decir, desarrollar la competencia traductora del alumnado, siendo la media de este ítem de 4,1.

Es evidente, pues, que los sujetos ven la traducción no solo como un medio para conseguir un fin, que es el aprendizaje de la lengua extranjera, sino también como una competencia importante, en cuyo desarrollo debería enfocarse la clase de lengua. Por consiguiente, el 63% del alumnado está de acuerdo o muy de acuerdo con la inclusión de actividades de traducción en los manuales de lenguas, tal como propone el Volumen Complementario del MCER (2020).

Asimismo, el alumnado encuestado señala que, a la hora de aprender vocabulario nuevo, suele traducir mentalmente a su L1 o apuntar la traducción en su cuaderno o libro. Además, consideran que la traducción mental o escrita a otra lengua extranjera, por ejemplo el inglés, es una herramienta útil, aunque parece que menos estudiantes la emplean.

LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: RECORRIDO HISTÓRICO E INVESTIGACIÓN EMPÍRICA EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA DE GRECIA

Respecto a los sentimientos asociados al uso de la traducción como herramienta, la mayoría del alumnado (84,8%) afirma no sentirse mal ni culpable al emplear la traducción y la lengua materna. Por el contrario, traducir mentalmente o por escrito les aporta seguridad en su comprensión, ya que el 76,6% está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación.

En conclusión, se puede constatar que la traducción, no solo como herramienta o medio, sino también como competencia a desarrollar dentro del marco de las clases, es considerada como un elemento imprescindible para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Afirmación	Media	Mediana	Moda	Desv. Típ.
La traducción me ayuda en el aprendizaje de una lengua extranjera.	4,3	5	5	0,949
La traducción es una actividad demasiado exigente para el estudiantado de lenguas extranjeras.	3,5	4	5	1,086
La traducción de textos es una actividad adecuada solo para los niveles de lengua más avanzados.	2,7	3	3	1,262
La traducción de palabras/vocabulario es adecuada solo para los principiantes.	2,3	2	1	1,227
Me gustaría que en los manuales de lengua se incluyeran actividades de traducción.	3,9	4	5	1,008
Es importante aprender a traducir en la clase de lenguas extranjeras.	4,1	4	5	1,085
La traducción debe formar parte de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.	4	4	5	1,024
Cuando aprendo una palabra nueva, hago una traducción mental a mi idioma.	4,1	4	5	1,008
Cuando aprendo una palabra nueva, hago una traducción mental a otra lengua extranjera, por ejemplo, al inglés.	3,1	3	3	1,4
Cuando aprendo una palabra nueva, suelo apuntar la traducción a mi lengua materna en mi libro o cuaderno.	4	4	5	1,136
Cuando aprendo una palabra nueva, suelo apuntar la traducción al inglés en mi libro o cuaderno.	2,8	3	3	1,344
Traducir una palabra mentalmente o apuntar la traducción en un cuaderno me hace sentir seguro/a de que la he entendido bien.	4,1	4	5	1,047

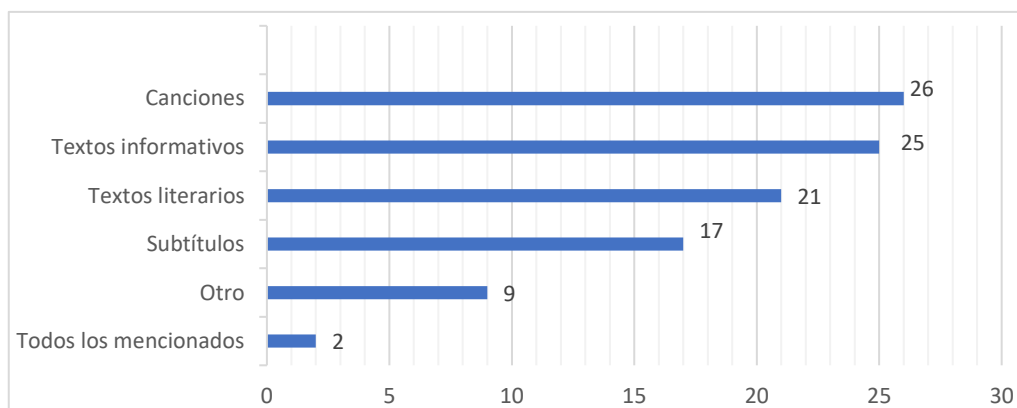
Tabla 4. Acuerdo o desacuerdo con respecto a afirmaciones relacionadas a la traducción en el aprendizaje de lenguas

3.6. La traducción como actividad fuera del aula

Aparte de ser una actividad empleada dentro del aula de lenguas extranjeras, queríamos averiguar si el alumnado también se dedicaba a la traducción en su tiempo libre. Como se desprende del gráfico 2, las respuestas que recibimos eran muy dispersas, ya que el 45% declaró dedicarse a la traducción raras veces o nunca, mientras que el 28% preparaba traducciones por su cuenta algunas o muchas veces. Aunque la media en este ítem fue de 2,7, puede considerarse relativamente alta, ya que se trata de una actividad voluntaria realizada en el tiempo libre del estudiantado y complementaria al trabajo asignado por el profesorado.

Respecto a los tipos de textos que traduce el estudiantado, se ha podido constatar que uno de cada cuatro traduce canciones o textos informativos cuando tiene la oportunidad. Uno de cada cinco prefiere traducir textos literarios, mientras que aproximadamente uno de cada seis se dedica a la traducción de subtítulos. Estos datos reflejan la diversidad en los intereses del estudiantado a la hora de elegir los tipos de textos.

Gráfico 2. Tipos de textos que traduce el estudiantado en su tiempo libre

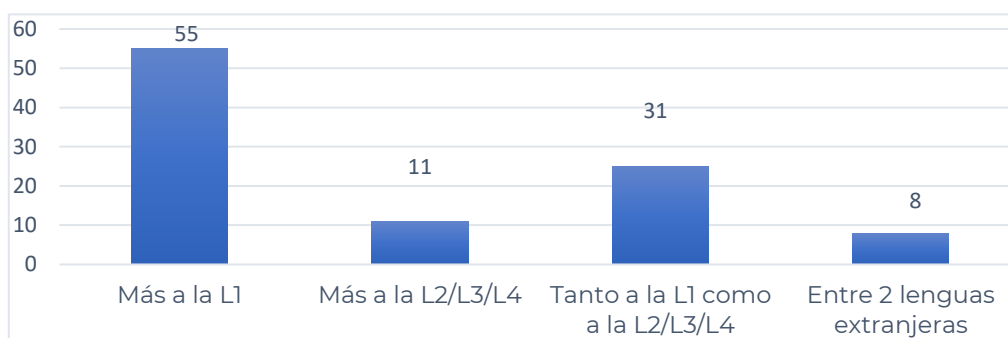


Al ser preguntado sobre por qué se dedican a la traducción en su tiempo libre, aproximadamente un tercio del alumnado indicó que su objetivo es mejorar su competencia lingüística en la lengua extranjera. El 19% lo hace porque le gusta la traducción, mientras que solo el 7% tiene como propósito exclusivo mejorar su competencia traductora. Sin embargo, cabe subrayar que el 37% de la población encuestada eligió varias o todas las respuestas ofrecidas, que incluyen, además de las mencionadas anteriormente, la mejora de la lengua materna.

En lo referente a la direccionalidad de la traducción, hemos comprobado que más de la mitad del estudiantado traduce principalmente hacia su lengua materna, mientras que uno de cada tres se dedica en su tiempo libre tanto a la traducción directa (a la L1) como a la traducción inversa (a la lengua extranjera). Además, una

minoría indicó que traduce entre dos lenguas extranjeras, dado que, como hemos mencionado anteriormente, una gran parte del estudiantado habla dos o incluso tres lenguas extranjeras. Cabe destacar que esta es una pregunta en la que el estudiantado podía elegir más de una respuesta, por lo que el porcentaje total supera el 100%.

Gráfico 3. *Tipos de textos que traduce el estudiantado en su tiempo libre*



3.7. La utilización de la traducción por el futuro profesorado

Al ser preguntados sobre si incorporarían la traducción en sus clases de lengua como futuros docentes, aproximadamente 6 de cada 10 estudiantes respondieron de manera afirmativa. Solo 1 de cada 10 declaró que no la utilizaría, mientras que 1 de cada 3 se mostró neutral, sin estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación.

A continuación, se pidió al estudiantado justificar su respuesta en una pregunta de respuesta abierta. Tras realizar un análisis cualitativo de las respuestas obtenidas, se identificaron las siguientes categorías de justificación:

La traducción:

- es imprescindible o necesaria en una clase de lengua.
- promueve la comprensión tanto de la lengua extranjera como de la materna.
- facilita la comprensión de textos y la adquisición de vocabulario.
- representa una ayuda importante para el estudiantado.
- contribuye al desarrollo de la competencia traductora y de las destrezas asociadas.
- permite al estudiantado comprender mejor las estructuras de las lenguas implicadas y tomar conciencia de que no siempre existen equivalencias directas entre ellas.

Por otro lado, quienes dudaban en emplear la traducción en sus clases justificaron sus respuestas con los siguientes argumentos:

- No todo el alumnado posee las competencias necesarias para realizar una traducción, a pesar de que se trata de una actividad valiosa.
- La traducción es una actividad anticuada.
- No siempre existen equivalencias entre las lenguas.
- Falta de tiempo para incluir esta actividad en el aula.

Las respuestas de la población encuestada evidencian que el estudiantado es consciente tanto de las ventajas de la traducción como de sus desventajas, entre ellas el hecho de que se trata de una actividad exigente que requiere tiempo suficiente y competencias específicas que el alumnado debería desarrollar. También es importante señalar que la mayoría del futuro profesorado concibe la traducción desde su enfoque tradicional, ya que apenas mencionaron la traducción audiovisual, la mediación lingüística, las competencias interculturales o la traducción como competencia incluida en el Volumen Complementario del MCER.

3.8. Análisis bivariable

En este apartado presentaremos una serie de correlaciones entre variables ordinales llevadas a cabo durante el análisis estadístico. Los resultados de dicho análisis se presentarán en tablas que reflejan dichas correlaciones. Describiremos la dirección y la fuerza de las relaciones entre las variables, y examinaremos su significancia estadística, ofreciendo posibles interpretaciones de los resultados obtenidos.

Para el análisis bivariable, hemos optado por utilizar el coeficiente de correlación de Spearman, una medida no paramétrica empleada para evaluar la relación monotónica entre dos variables ordinales o cuantitativas no lineales.

3.8.1. Análisis bivariable de las variables “Frecuencia del uso de la traducción directa e inversa de textos en las clases de español” y “Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos”

Tal como se puede observar en la tabla 5, existe una correlación positiva entre las dos variables. La correlación observada es débil, con un valor de $r = 0,429$, pero es estadísticamente significativa, ya que $p = 0,0 < 0,05$. Esto sugiere que cuanto más aumenta la frecuencia con la que se emplea la traducción en el aula, más favorable será la percepción del estudiantado sobre su utilidad.

**LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: RECORRIDO
HISTÓRICO E INVESTIGACIÓN EMPÍRICA EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA DE
GRECIA**

			Frecuencia del uso de la traducción directa e inversa de textos	Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos
Rho de Spearman	Frecuencia del uso de la traducción directa e inversa de textos	Coeficiente de correlación	1,000	0,429**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	180	180
	Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos	Coeficiente de correlación	0,429**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	180	184
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). *				

Tabla 5. *Correlación entre las variables “Frecuencia del uso de la traducción directa e inversa de textos en las clases de español” y “Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos”*

3.8.2. Análisis bivariable de las variables “Frecuencia del uso traducción directa e inversa de textos en las clases de inglés” y “Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos”

De igual manera, la tabla 6 corrobora que existe una relación positiva débil entre las dos variables ($r = 0,271$), que es estadísticamente significativa, ya que $p = 0,0 < 0,05$.

A partir de los dos análisis bivariados realizados, se puede concluir que, cuanto más se incluye la traducción de textos en las clases de lenguas extranjeras, mejor es la opinión que tiene el estudiantado sobre dicha actividad. Consecuentemente, podemos suponer que el hecho de incluir la traducción de textos como actividad en clase tiene como resultado que el estudiantado valore su utilidad, ya que se da cuenta de que esta actividad contribuye al desarrollo de una serie de destrezas y competencias.

			Frecuencia del uso de la traducción directa e inversa de textos	Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos
Rho de Spearman	Frecuencia del uso de la traducción directa e inversa de textos	Coeficiente de correlación	1,000	,271**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	184	184
	Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos	Coeficiente de correlación	0,271**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	184	184

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). *

Tabla 6. *Correlación entre las variables “Frecuencia del uso de la traducción directa e inversa de textos en las clases de inglés” y “Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos”*

3.8.3. Análisis bivariable de las variables “Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos” y “Frecuencia de la dedicación a la traducción fuera del aula”

Se ha observado una correlación positiva, aunque muy débil, entre las dos variables, con un valor de $r = 0,173$. El valor $p = 0,019 < 0,05$ indica que existe una relación estadísticamente significativa entre las dos variables analizadas. Por lo tanto, podemos concluir que existe una tendencia a que, cuanto mejor sea la opinión del estudiantado sobre la traducción, mayor sea su dedicación a esta actividad en su tiempo libre.

			Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos	Frecuencia de la dedicación a la traducción fuera del aula
Rho de Spearman	Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos	Coefficiente de correlación	1,000	0,173*
		Sig. (bilateral)	.	0,019
		N	184	184
	Frecuencia de la dedicación a la traducción fuera del aula	Coefficiente de correlación	0,173*	1,000
		Sig. (bilateral)	0,019	.
		N	184	184

*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 7. *Correlación entre las variables “Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos” y “Frecuencia de la dedicación a la traducción fuera del aula”*

3.8.4. Análisis bivariable de las variables “Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos” e “Incorporación de la traducción en las clases de lengua por parte del futuro profesorado”

La tabla 8 refleja una correlación positiva moderada entre las dos variables analizadas, con un valor de $r = 0,439$. El valor $p = 0,0 < 0,05$ confirma que se trata de una correlación estadísticamente significativa. Como cabía esperar, cuanto más favorable sea la opinión del futuro profesorado sobre dicha actividad, mayor será la intención de incorporar este tipo de actividades en sus clases.

LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: RECORRIDO HISTÓRICO E INVESTIGACIÓN EMPÍRICA EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA DE GRECIA

			Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos	Incorporación de la traducción en las clases de lengua
Rho de Spearman	Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos	Coeficiente de correlación	1,000	0,439**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	184	184
	Incorporación de la traducción en las clases de lengua	Coeficiente de correlación	0,439**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	184	184
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)..				

Tabla 8. Correlación entre las variables “Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos” y “Incorporación de la traducción en las clases de lengua por parte del futuro profesorado”

3.8.5. Análisis bivariable de las variables “Incorporación de la traducción en las clases de lengua por parte del futuro profesorado” e “Inclusión de actividades de traducción en los manuales de lenguas”

Se ha podido constatar una correlación positiva moderada entre las dos variables, con un valor de $r = 0,575$. La prueba de significancia estadística se confirma con un valor de $p = 0,0 < 0,05$. Por lo tanto, podemos deducir que los futuros docentes que están a favor de emplear la traducción como herramienta en sus clases desearían que los manuales de lenguas incluyeran actividades de traducción, formando así parte del currículum y facilitando su inclusión en el aula de lenguas.

			Incorporación de la traducción en las clases de lengua por parte del futuro profesorado	Inclusión de actividades de traducción en los manuales de lenguas
Rho de Spearman	Incorporación de la traducción en las clases de lengua por parte del futuro profesorado	Coeficiente de correlación	1,000	0,575**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	184	184
	Inclusión de actividades de traducción en los manuales de lenguas	Coeficiente de correlación	0,575**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	184	184
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)..				

Tabla 9. Correlación entre las variables “Incorporación de la traducción en las clases de lengua por parte del futuro profesorado” y “Inclusión de actividades de traducción en los manuales de lenguas”

3.8.6. Análisis bivariable de las variables “Importancia de la competencia traductora en muchos ámbitos profesionales” e “Importancia de aprender a traducir en la clase de lenguas extranjeras”

Podemos observar una correlación positiva entre las variables analizadas. La correlación es débil ($r = 0,217$) pero estadísticamente significativa. A medida que aumenta el acuerdo del estudiantado con la afirmación de que la competencia traductora es importante en muchos ámbitos profesionales, también aumenta su disposición a incluir la traducción en las clases de lenguas extranjeras. Por lo tanto, la percepción de la traducción como herramienta útil en contextos profesionales impulsa su inclusión en el aula de lenguas extranjeras.

			Importancia de la competencia a traductora en muchos ámbitos profesionales	Importancia de aprender a traducir en la clase de lenguas extranjeras
Rho de Spearman	Importancia de la competencia traductora en muchos ámbitos profesionales	Coeficiente de correlación	1,000	0,217**
		Sig. (bilateral)	.	0,003
		N	184	184
	Importancia de aprender a traducir en la clase de lenguas extranjeras	Coeficiente de correlación	0,217**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,003	.
		N	184	184
**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).				

Tabla 10. Correlación entre las variables “Importancia de la competencia traductora en muchos ámbitos profesionales” e “Importancia de aprender a traducir en la clase de lenguas extranjeras”

3.8.7. Análisis bivariable de las variables “Importancia de la competencia traductora en muchos ámbitos profesionales” y “Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos”

Existe una correlación positiva débil ($r = 0,249$) entre las dos variables analizadas, que es significativa, ya que $p = 0,01 < 0,05$. Se puede deducir, por tanto, que a medida que aumenta la percepción de que la competencia traductora es importante para varios ámbitos profesionales, más positiva será la opinión del alumnado sobre la traducción de textos en la clase de lenguas extranjeras.

LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: RECORRIDO HISTÓRICO E INVESTIGACIÓN EMPÍRICA EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA DE GRECIA

			Importancia de la competencia traductora en muchos ámbitos profesionales	Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos
Rho de Spearman	Importancia de la competencia traductora en muchos ámbitos profesionales	Coeficiente de correlación	1,000	0,249**
		Sig. (bilateral)	.	0,001
		N	184	184
	Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos	Coeficiente de correlación	0,249**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,001	.
		N	184	184
**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).				

Tabla 11. *Correlación entre las variables “Importancia de la competencia traductora en muchos ámbitos profesionales” y “Opinión sobre la traducción directa e inversa de textos”*

4. CONCLUSIONES

Como se ha podido constatar mediante la investigación empírica llevada a cabo, la traducción, en sus diversas manifestaciones, sigue ocupando un lugar relevante en el aula de lenguas extranjeras. Además, las opiniones del estudiantado sobre dicha actividad son en su mayoría positivas, lo que coincide con los hallazgos de estudios previos (Tsokaktsidu, 2015, 2023).

Concretamente, en referencia a la primera pregunta de investigación, que explora las experiencias previas de la población encuestada con la traducción como estudiantes de ELE e ILE, hemos observado una clara evidencia de que se emplean diferentes tipos de traducción en las clases de lenguas, siendo la traducción de vocabulario y de frases las más empleadas.

Respecto a la segunda cuestión de investigación, que aborda las percepciones del estudiantado del programa Lengua y civilización española sobre la traducción, los resultados han mostrado que todos los tipos de traducción mencionados (traducción de vocabulario, de frases, de textos, uso de películas con subtítulos en griego, ejercicios de subtitulación, entre otros) son considerados útiles o muy útiles por el alumnado. Por consiguiente, tanto las formas tradicionales de traducción como las más contemporáneas son percibidas de manera favorable.

En cuanto a la tercera pregunta, relacionada con la dedicación del estudiantado a la traducción fuera del aula, los hallazgos sugieren que el estudiantado se dedica de manera voluntaria a la traducción cuando dispone de tiempo libre, aunque la frecuencia de dicha actividad no es especialmente alta.

Finalmente, con respecto a la última pregunta de investigación sobre la incorporación de la traducción en las clases de lengua por parte del futuro profesorado, se ha constatado que la mayoría de la población encuestada estaría dispuesta a emplear actividades de traducción en sus clases. No obstante, es importante destacar que la mayoría del futuro profesorado se enfoca principalmente en la traducción en su forma tradicional, con escasas menciones a formas más actuales de traducción, como la traducción audiovisual o la mediación lingüística.

De lo anteriormente expuesto, tanto en la parte teórica del presente artículo, como en los resultados de la investigación empírica, se puede constatar que la traducción no solo tiene cabida en la enseñanza de lenguas en la actualidad, sino que puede desempeñar un papel importante. Además, se ha puesto de manifiesto que el estudiantado es consciente de la importancia de desarrollar la competencia traductora en las clases de lengua y que desearía que las actividades formaran parte del currículum con su inclusión en los manuales. Dicho interés por la traducción se ha evidenciado además por la dedicación a esta actividad fuera de clase, así como por el uso de la traducción mental como estrategia de aprendizaje.

Sin embargo, también se ha hecho patente la necesidad de adoptar un enfoque renovado, pues la traducción debe asumir un rol diferente al que ocupaba en el pasado. La era de la traducción como una mera herramienta pedagógica ha quedado atrás. Hoy en día, la traducción en las clases de lenguas extranjeras, tiene que desempeñar un doble papel: por un lado, sigue siendo una herramienta de aprendizaje, es decir, un medio para desarrollar la competencia lingüística e intercultural del estudiantado, mediante la comparación de lenguas, estructuras y elementos culturales. Por otro lado, la traducción debe considerarse un objetivo en sí mismo, contribuyendo al desarrollo de la competencia traductora del alumnado, la cual le resultará útil en diversos ámbitos, tanto personales, como públicos, profesionales y educativos.

El reto, por tanto, no solo radica en incorporar diversas formas contemporáneas de la traducción en el aula de lenguas, incluyendo textos de distintos ámbitos y tipologías según lo propuesto en el Volumen Complementario del MCER (2020), sino también en garantizar que las actividades de traducción estén integradas en situaciones comunicativas reales, de modo que el estudiantado comprenda por qué y para quién prepara una traducción. Es preciso, por tanto, revisar los manuales didácticos para introducir actividades de traducción adaptadas a cada nivel, conforme a las escalas de descriptores ilustrativos establecidos en el Volumen Complementario del MCER (2020). Asimismo, es fundamental ofrecer una formación

adecuada al profesorado de lenguas extranjeras en materias de traducción. Dicha formación podría abarcar, entre otros temas, la didáctica de la traducción, teorías de traducción, lingüística del texto y el uso de herramientas de traducción, incluyendo la revisión de textos generados por traductores automáticos, memorias de traducción y aplicaciones de inteligencia artificial. Este contexto tecnológico en la didáctica de la traducción plantea, sin duda, nuevas preguntas sobre cómo la integración de herramientas digitales puede transformar su enseñanza, al mismo tiempo que abre nuevas líneas de investigación sobre su impacto en el desarrollo de la competencia traductora y en la formación del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berenguer, L. (1999). "Como preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras". *Quaderns*, 4, pp. 135-150.
- Butzkamm, W. y Caldwell, J. A. W. (2009). *The bilingual reform: a paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Consultado 10-01-2024].
- Consejo de Europa (2018). *Common European framework of reference for languages: companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Consultado 12-01-2025].
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Disponible en: www.coe.int/lang-cefr [Consultado 12-01-2025].
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: an argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Ettinger, S. (1989). "Soll man im Fremdsprachenunterricht übersetzen?" En: Königs, F. G. (ed.). *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht: Neue Beiträge zu einem alten Thema*. München: Goethe Institut, pp. 199-213.

- Floros, G. (2020). "Pedagogical vs. professional translation: reconsidering a long-standing differentiation". *inTRAlinea*, 22. Disponible en: <https://www.intralinea.org/archive/article/2493> [Consultado 12-02-2025].
- González Davies, M. (2012). "The comeback of translation: integrating spontaneous practice into foreign language learning." En: González Davies, M. y Tarrona, A. (eds): *New trends in early foreign language learning: the age factor, CLIL and languages in contact*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 86-96.
- González Davies, M. (2007). "Translation: why the bad press? A natural activity in an increasingly bilingual world". *Humanising Language Teaching*, 9(2). Disponible en: <http://www.hltmag.co.uk/mar07/mart02.htm> [Consultado 20-02-2025].
- Hueso, A. y Cascant, MJ. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Editorial Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/17004>
- Etikan, I., Musa, S. A. y Alkassim, R. S. (2016). "Comparison of convenience sampling and purposive sampling." *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5, pp. 1-4) DOI: 10.11648/j.ajtas.20160501.11. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/304339244_Comparison_of_Convenience_Sampling_and_Purposive_Sampling [Consultado 20-10-2024]
- Kelly, L. G. (1976). *25 centuries of language teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Kerr, P. (2014). *Translation and own language activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Königs, F. G. (2000). "Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders." *Fremdsprache Deutsch*, 23, pp. 6-13.
- Malmkjær, K. (1998). *Translation and language teaching: language teaching and translation*. Manchester: St. Jerome.
- McLoughlin, L. I. (2009). "Inter-semiotic translation in foreign language acquisition: the case of subtitles." En: Witte, A., Harden, T. y Ramos de Oliveira Harden, A. (Eds.) *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: Peter Lang. pp. 227-244.
- Neuner, G. y Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Nord, C. (1999). *Fertigkeit Übersetzen*. München. Langenscheidt.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.
- Torralba Miralles, G. (2020). "El uso de subtítulos pasivos y activos en la enseñanza de lenguas extranjeras: una revisión de las posibilidades didácticas de ambos

- recursos." *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), pp. 231-250. DOI: 10.17533/udea.ikala.v25n01a11. Disponible en: <http://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a11> [Consultado 30-11-2024]
- Tsokaktsidu, D. (2015). "Übersetzung und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht: Eine empirische Studie", *Modern Technologies of Teaching Foreign Languages. International Theoretical and Practical Conference: selected papers*. Ulyanovsk, 20 enero 2015. Ulyanovsk: UISTU, pp. 123-128.
- Tsokaktsidu, D. (2023). "Übersetzung im Fremdsprachenunterricht: Eine quantitative Studie", *Modern Technologies of Teaching Foreign Languages. International Theoretical and Practical Conference: selected papers*. Ulyanovsk, 20-21 enero 2023. Ulyanovsk: UISTU, pp. 134-140.
- Van Dyk, J. (2009). "Language learning through sight translation." En: Witte, A., Harden, T., y Ramos de Oliveira Harden, A. (Eds.). *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: Peter Lang pp. 203-214.
- Vienne, J. (1994) "Towards a pedagogy of 'translation in situation'", *Perspectives: Studies in Translatology*, 2(1), pp. 51-60. <https://doi.org/10.1080/0907676X.1994.9961222>.
- Viëtor, W. (1886/1905). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn: Henninger. Disponible en: <https://archive.org/details/dersprachunterr00vigooq> [Consultado 12-12-2024].
- Viëtor, W. [Quousque Tandem] (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn: Henninger.
- Witte, A., Harden, T. y Ramos de Oliveira, A. (2009). *Translation in second language learning and teaching*. Bern: Peter Lang.

Fecha de recepción 28 de febrero de 2025

Fecha de aceptación 24 de abril de 2025



Este artículo pertenece a la Universidad de Zaragoza
y se distribuye bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Eres libre de compartir copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Bajo las condiciones siguientes:

LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: RECORRIDO HISTÓRICO E INVESTIGACIÓN EMPÍRICA EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA DE GRECIA

Reconocimiento de la autoría, ya incluida en esta diapositiva.

NoComercial — no se puede utilizar el material para una finalidad comercial.

SinObraDerivada — Sin remezclar, transformar o crear a partir del material