TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA Y EL APRENDIZAJE-ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: ACTITUDES Y PRÁCTICAS EN ESTADOS UNIDOS

FLAVIA BELPOLITI
Texas A&M Commerce
ENCARNA BERMEJO
Houston Christian University

Introducción

A pesar de la tradicional oposición al empleo de la traducción en las clases de segundas lenguas, en las últimas décadas se ha observado una importante revisión y revitalización en el uso de prácticas traductológicas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Pintado-Gutiérrez, 2012; Laviosa, 2014; Colina y Lafford, 2017). Esta revitalización se sustenta en nuevas conceptualizaciones en el ámbito de pedagogías de segundas lenguas, cambios de perspectivas sobre el empleo de la L1 en la enseñanza de L2 (especialmente desde el paradigma multilingüe y las teorías sobre las prácticas translingüísticas), junto con la instauración de la mediación como una habilidad imprescindible para la participación activa de las personas en contextos plurilingües y multiculturales (Bazani, 2019; Carreres y Noriega-Sánchez, 2019). El trabajo investigativo sobre prácticas de traducción pedagógica, sin embargo, se ha limitado mayoritariamente a los contextos europeos y asiáticos, con investigación casi inexistente en el ámbito estadounidense. Considerando esta ausencia, este artículo presenta los resultados de la primera fase de un amplio proyecto de investigación denominado Pedagogical Translation and Spanish Teaching and Learning[1] iniciado en 2022. El objetivo principal de este proyecto es comprender de qué forma las prácticas de traducción pedagógica (PTP) se perciben, evalúan e integran en la enseñanza y en el aprendizaje del español en los Estados Unidos. El proyecto consiste en tres grandes fases: 1) análisis general de las actitudes de instructores y aprendientes por medio de un cuestionario electrónico; 2) análisis de actitudes y prácticas de traducción de instructores y aprendientes por medio de entrevistas semidirigidas; y 3) análisis de manuales y materiales educativos utilizados hoy en día en la preparación de docentes de español en Estados Unidos.

Ante lo expuesto, se proponen las siguientes preguntas de investigación que guían esta primera fase: ¿con qué frecuencia se utilizan las PTP en las clases de español, según instructores y aprendientes?, y ¿cómo perciben y valoran las PTP instructores y aprendientes para el aprendizaje del español? Consideramos que responder a estas preguntas es un paso esencial para lograr un mayor acercamiento entre disciplinas "divorciadas" (Bazani, 2019) de los estudios traductológicos y la pedagogía de segundas lenguas/lenguas de herencia; dicho acercamiento permitiría una retroalimentación valiosa y podría impactar positivamente en el desarrollo lingüístico, comunicativo e intercultural de los aprendientes (Pym, 2018; Carreres y Noriega-Sánchez, 2019).

1. Investigaciones previas

Al revisar la investigación sobre enseñanza de idiomas en el último siglo encontramos que en gran parte de los enfoques pedagógicos se ha excluido casi absolutamente el empleo de la traducción debido, principalmente, a las percepciones negativas sobre el método tradicional de Gramática-Traducción (Cook, 2010; Laviosa, 2014; Brown y Lee, 2015). Varios han sido los argumentos presentados en contra de la implementación de tareas de traducción en el aprendizaje de lenguas: a) se centran en aspectos formales de la lengua y desatienden los aspectos comunicativos y funcionales; b) presentan muestras de lengua artificiales lejanas al empleo comunicativo del idioma; c) emplean preferencialmente la L1 de los

[1] Protocolo de investigación aprobado por los Comités de Revisión Institucional de Texas A&M Commerce (Protocolo IRB # 2302) y de Houston Christian University (Protocolo IRB # 00012024).

aprendientes en detrimento del acceso al *input* de la L2; d) la complejidad de estas tareas requiere de un conocimiento avanzado de ambas lenguas para completarse exitosamente; e) la percepción general de que las actividades de traducción afectan negativamente la motivación y el compromiso de los aprendientes; y f) la traducción se considera una actividad profesional y disciplinar desligada de la pedagogía de lenguas (Cook, 2010; Bazani, 2019; González-Davies, 2020; para un análisis histórico de perspectivas sobre la traducción y la enseñanza de lenguas, *vid.* Laviosa, 2014, cap. 1).

A pesar de esta tendencia histórica, en los últimos treinta años se ha publicado un número creciente de estudios empíricos enfocados en la *traducción pedagógica*[2] y la enseñanza de segundas lenguas, con resultados alentadores (Whyatt, 2009; Laviosa, 2014; Carreres y Noriega-Sánchez, 2019). En general, la investigación ha mostrado que la traducción puede convertirse en una herramienta valiosa para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de una segunda lengua considerando efectos netamente positivos: a) el desarrollo general del idioma; b) la mejora de las competencias lingüística y metalingüística; c) el incremento en la motivación y el compromiso del aprendiente; y d) las ganancias en habilidades generales para la interacción multicultural en comunidades plurilingües (Gónzalez-Davies, 2004; Whyatt, 2009; Pym, Gutiérrez-Colón Plana y Malmkjaer, 2013; Laviosa, 2014; Pym, 2018; Carreres y Noriega-Sánchez, 2019). Estos estudios han respaldado la reintroducción de las prácticas de traducción en la enseñanza de segundas lenguas y presentan la traducción como un componente pedagógico relevante dentro de los enfoques comunicativos. Además, las conceptualizaciones actuales sobre plurilingüismo, prácticas de translenguar y la incorporación de la mediación como una "quinta habilidad" en el aprendizaje de lenguas han impactado en cómo se define e integra la traducción en la clase de idiomas (Consejo de Europa, 2001; Cook, 2010; Pintado-Gutiérrez, 2012; Colina y Lafford, 2017; Pym, 2018; Carreres y Noriega-Sánchez, 2019; Pintado-Gutiérrez, 2019).

1.1. Actitudes de los instructores y aprendientes de lenguas hacia la traducción

A pesar del número limitado de estudios que se centran específicamente en la traducción pedagógica, particularmente en el contexto estadounidense, algunas investigaciones se han concentrado en analizar las percepciones y actitudes de los instructores y aprendientes hacia la traducción en la enseñanza y el aprendizaje de otro idioma. La mayoría de estos estudios se agrupan en contextos educativos de Europa y Asia con escasa investigación en los Estados Unidos.

En cuanto a las actitudes de los estudiantes, Carreres (2006) realizó una encuesta a 31 estudiantes universitarios angloparlantes que estaban aprendiendo español y encontró que todos consideraban la traducción como una herramienta valiosa para desarrollar vocabulario, gramática, escritura y conocimiento de registros. Sin embargo, menos de la mitad indicó que les gustaba trabajar en tareas de traducción debido a la demanda de tiempo y esfuerzo que implican estas actividades. Liao, también en 2006, impartió un cuestionario a 351 estudiantes universitarios taiwaneses aprendientes de inglés y complementó el estudio con diez entrevistas. Los resultados indicaron que, para los participantes, la traducción facilitaba el aprendizaje de ESL, cuando se utilizaba como estrategia para aprender, memorizar y monitorizar la comprensión. Sin embargo, varios indicaron preocupación hacia una posible interferencia de la lengua materna y dependencia si se utiliza como único recurso de aprendizaje. Whyatt (2009) encuestó a 64 estudiantes polacos que estaban aprendiendo inglés después de completar un módulo de traducción. El 72 % indicó que se sentían más seguros en su uso del inglés y el 85 % respondió que disfrutaba realizando actividades de traducción; la mayoría consideraba la traducción como una actividad intelectual desafiante pero valiosa. Laviosa (2014) replicó el estudio de Carreres con 30 estudiantes graduados italianos aprendientes de inglés; las respuestas fueron positivas a todas las preguntas de la encuesta, lo que indica que estos participantes valoraron la traducción como una herramienta pedagógica al tiempo que reportaron disfrutar al completar actividades de traducción y considerarlas como parte valiosa de su formación profesional.

[2] A pesar de que no hay acuerdo general en cómo definir y conceptualizar la *traducción pedagógica*, en esta investigación consideramos que es el conjunto de contenidos, prácticas y estrategias que integran de forma intencional el empleo de la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o lengua adicional.

En lo que se refiere a las perspectivas actitudinales de los instructores, existen muy pocos estudios centrados específicamente en esta población. Pekkanli (2012) implementó un cuestionario sobre actitudes hacia la traducción con 60 futuros profesores de inglés en una universidad turca; la mayoría de los encuestados respondió positivamente a las preguntas sobre el uso de la traducción para enseñar gramática, vocabulario y ampliar las cuatro habilidades lingüísticas. Además, mostraron una actitud positiva hacia la traducción para mejorar la precisión y la fluidez en la segunda lengua. Kelly y Bruen (2015) exploraron la extensión de las actitudes negativas y positivas y las implementaciones en el aula en 12 entrevistas con instructores universitarios que enseñaban japonés y alemán en Irlanda. Las respuestas de la entrevista indicaron una actitud positiva al evaluarla como una actividad normal de clase que facilita el aprendizaje, especialmente del vocabulario. Posteriormente, Benelhadj Djelloul y Neddar (2017) evaluaron la percepción de los docentes argelinos mediante un cuestionario con énfasis en el efecto de la traducción en la escritura en L2. 65 profesores de inglés de secundaria en Argelia respondieron a la encuesta; una gran mayoría mostró actitudes positivas hacia el uso de la traducción en sus clases, particularmente para la expansión del vocabulario, la gramática y el desarrollo de la escritura. Marinac y Barić (2018) analizaron las actitudes de los profesores croatas de lenguas extranjeras y el uso de la traducción en sus clases; 40 instructores de nivel universitario completaron un cuestionario en línea e indicaron actitudes positivas en general (90 %). Además, informaron que utilizaban principalmente la traducción para enseñar vocabulario y facilitar la comprensión de textos.

Finalmente, el estudio más amplio hasta la fecha sobre la traducción pedagógica y las actitudes de los instructores es el informe de Pym, Gutiérrez-Colón Plana y Malmkjaer para la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea, publicado en 2013. La investigación analizó los diferentes enfoques e implementaciones de la traducción en la enseñanza de lenguas en Europa. El estudio involucró una encuesta en línea y entrevistas con grupos de instructores de idiomas y especialistas en 13 países europeos y 3 países de comparación (Australia, China y Estados Unidos); y contaron con la participación de 963 instructores y 57 expertos. Los resultados generales indican que hay consenso mayoritario en que la traducción contribuye al aprendizaje de idiomas, con actitudes mayoritariamente positivas hacia su funcionalidad para el desarrollo de la fluidez escrita y la comprensión lectora. A pesar del consenso de actitudes positivas, la traducción se implementa con poca frecuencia; solamente algunos docentes universitarios de Finlandia, Croacia, Alemania y el Reino Unido señalaron un empleo habitual de PTP en sus clases de segundas lenguas. Un dato valioso del estudio indica que los instructores con más experiencia docente utilizan más la traducción en sus clases, mientras que los profesores con menos experiencia mostraron actitudes más ambiguas o negativas hacia las PTP. Estas actitudes negativas se explicaron, mayoritariamente, por evaluar las prácticas como perjudiciales para la adquisición de lenguas y por considerar que son actividades "solo para profesionales" (Pym, Gutiérrez-Colón Plana y Malmkjaer, 2013, p. 123). Estas percepciones reflejan con claridad la perspectiva crítica que el campo de la enseñanza de segundas lenguas ha sostenido persistentemente en el último siglo.

Como muestran estos estudios, aprendientes e instructores enuncian, en general, actitudes positivas hacia la acción traductora para el aprendizaje de otra lengua, particularmente para el desarrollo de vocabulario, lectocomprensión y escritura; no obstante, las indicaciones de actitudes negativas que aún persisten se sustentan en implementaciones y resultados relacionados con el método tradicional de Gramática-Traducción (Pym, Gutiérrez-Colón Plana y Malmkjaer, 2013; Laviosa, 2014; Carreras y Noriega, 2019). Considerando el contexto particular de los Estados Unidos, la investigación en esta área continúa siendo casi inexistente y requiere establecer una agenda amplia para comprender cómo se entienden, implementan y evalúan nuevas perspectivas sobre la traducción para el aprendizaje de lenguas en este contexto. El proyecto de investigación que se presenta en este artículo puede convertirse en un primer paso para establecer esta agenda de investigación.

2. Metodología

2.1. Instrumento y recopilación de datos

Como se mencionó, este proyecto de métodos mixtos secuencial se desarrolla en varias fases; en este artículo presentamos solamente los resultados de la fase 1, centrada en dos extensos cuestionarios en línea diseñados para capturar las percepciones sobre PTP de instructores y aprendientes del español en Estados Unidos. Los cuestionarios se enfocaron en tres grandes áreas: a) las PTP en el aula de español, b) la valoración de la traducción pedagógica para el aprendizaje del español y c) la traducción pedagógica y la motivación. En esta fase inicial se plantean dos preguntas centrales: (1) ¿con que frecuencia se utilizan las PTP en las clases de español, según instructores y aprendientes?; y (2) ¿cómo perciben y valoran las PTP instructores y aprendientes en cuanto al aprendizaje del español?

2.1.1. Encuesta del instructor

La invitación a instructores de español para participar en el estudio se distribuyó ampliamente, incluyendo asociaciones de idiomas extranjeros en los Estados Unidos (ACTFL, AATSP, AAUSC), coordinadores de distritos escolares y grupos de profesores de español en las redes sociales. La encuesta electrónica se implementó utilizando Google Forms y fue presentada en dos versiones (inglés y español) para que los participantes pudieran seleccionar su idioma preferido; la distribución se realizó entre los meses de marzo y junio del 2022.

El diseño de la encuesta incluyó tres secciones principales: una primera sección presentó la descripción del proyecto y el formulario de consentimiento; en esta sección también se invitó a los participantes a compartir su correo electrónico para participar en la entrevista de seguimiento de la segunda fase. La segunda sección contenía 16 preguntas para recopilar datos demográficos, antecedentes educativos y experiencia en la enseñanza del español. La tercera sección de la encuesta incluía dos preguntas abiertas sobre la posición de los participantes con respecto al uso de la traducción, seguidas de dos preguntas amplias de escala Likert. Los ítems de la escala Likert fueron diseñados para medir siete subescalas directamente relacionadas con las prácticas y actitudes con respecto a la PTP: (1) prácticas de traducción, (2) prácticas translingüísticas del instructor, (3) prácticas translingüísticas del aprendiente, (4) valoración de la traducción para la adquisición/el desarrollo del lenguaje, (5) valoración de la traducción para la competencia comunicativa e intercultural, (6) valoración de la traducción para la motivación del aprendiente y (7) problemas al implementar tareas de traducción en la clase.

La encuesta se experimentó inicialmente con ocho instructores de español (cinco de nivel universitario, tres de nivel secundario) que proporcionaron comentarios sobre claridad, redundancia y extensión. Según sus comentarios, se reformularon seis ítems y se eliminó una de las preguntas abiertas. Además, las versiones de la encuesta en inglés y español fueron revisadas por un traductor profesional para confirmar la equivalencia de significado.

2.1.2. Encuesta del aprendiente

La encuesta electrónica para recopilar información sobre las prácticas y actitudes de los estudiantes se diseñó también por medio de Google Forms y se compartió con varias asociaciones profesionales y grupos de profesores de español, a quienes se les solicitó compartir la encuesta con su alumnado. El cuestionario se distribuyó entre los meses de marzo y agosto del 2022. Al igual que el instrumento para los instructores, la encuesta se presentó a los participantes en inglés y en español; las preguntas se organizaron asimismo en tres secciones: la primera sección presentó la descripción del proyecto y el formulario de consentimiento, donde se invitó a los participantes a compartir su correo electrónico para participar en la entrevista de seguimiento. La segunda sección fue adaptada del cuestionario *Bilingual Language Profile* (Birdsong, Gertken, y Amengual, 2012) e incluyó once preguntas para recopilar información demográfica, antecedentes educativos y experiencia en el aprendizaje de inglés y español. La tercera sección incluyó una pregunta abierta, similar a la presentada a los docentes, seguida de tres preguntas amplias de escala Likert, centradas en cinco subescalas: (1) preferencias de prácticas pedagógicas en el aula, (2) prácticas translingüísticas, (3) valor de la traducción para la adquisición del

español, (4) valor de la traducción para la competencia comunicativa e intercultural y (5) valor de la traducción para la motivación en el aprendizaje.

La encuesta se experimentó con seis estudiantes de español, quienes proporcionaron comentarios sobre claridad, redundancia y extensión. Según sus comentarios, se reformularon cuatro ítems y se eliminaron tres ítems por redundantes. Además, las versiones de ambas encuestas en inglés y español fueron revisadas por un traductor profesional para confirmar equivalencia de significado.

2.2. Tratamiento de datos y análisis

Inicialmente se revisaron las respuestas a las encuestas de instructores y aprendientes para confirmar su consentimiento como participantes del estudio y se eliminaron las encuestas incompletas (n = 11). Seguidamente, todas las respuestas se anonimizaron y se prepararon para el análisis. Se utilizaron estadísticas descriptivas para resumir y reportar las respuestas de la encuesta y para determinar los perfiles de los participantes; las respuestas de la tercera sección, enfocada en "Prácticas y actitudes", se analizaron para establecer coeficientes globales de consistencia interna de los ítems para cada subsección[3]. Finalmente se implementó la prueba de Mann-Whitney para muestras de grupos independientes para comparar las perspectivas de los instructores y los alumnos hacia las PTP y el empleo de estas prácticas en el aula.

Los datos de la pregunta abierta se analizaron cualitativamente siguiendo los métodos de *Grounded Theory* (Neuman, 2011; Birks y Mills, 2015). Las respuestas se distribuyeron inicialmente considerando tres grandes categorías: percepción positiva, neutral y negativa, buscando responder la pregunta central "¿cuáles son las actitudes de los docentes y aprendientes hacia el uso de la traducción en el aula de español?". Siguiendo procedimientos de codificación abierta (Neuman, 2011), cada investigador analizó los segmentos y asignó temas preliminares, considerando cómo los participantes explicaban y justificaban sus percepciones. Después de comparar y discutir estos temas y resolver las diferencias, los investigadores perfilaron el análisis mediante la codificación axial, revisando los datos varias veces, lo que resultó en dos series de códigos: percepciones de los instructores y percepciones de los aprendientes. Finalmente, los códigos resultantes de este análisis se contrastaron con las respuestas en la tercera sección de la encuesta para confirmar y refinar los resultados.

3. Resultados y discusión

3.1. Perfiles de los participantes

La primera sección de las encuestas de los docentes y aprendientes recopiló información sobre sus perfiles sociolingüísticos y profesionales. En esta primera fase contamos con la participación de 101 instructores de español que enseñan en Estados Unidos; el 69 % eran mujeres y el 28 % hombres, mientras que un 3 % prefirió no contestar la pregunta. La mayoría (47 %) indicó una edad entre 46 y 60 años, mientras que el 37 % se encontraba en el rango de 31 a 45 años. Aproximadamente la mitad (54 %) indicó que el español era su lengua materna, mientras que el 52 % seleccionó el inglés como su L1. 90 participantes (89 %) indicaron conocimientos de un tercer idioma además del inglés y el español. En cuanto al perfil académico observamos bastante homogeneidad. En general, los participantes tenían títulos avanzados (31 % de doctorado y 44 % de maestría), mientras que el 21 % reportó estar en proceso de completar estas titulaciones. Solo el 4 % tenía una licenciatura. En cuanto a experiencia profesional como instructores de lengua, las respuestas indicaron que la mayoría (n = 63; 62 %) tiene una amplia experiencia docente con más de diez años en la profesión. Con respecto a sus contextos de enseñanza, la mayoría de los participantes, el 75 %, indicaron que enseñan o han enseñado a diversas poblaciones de estudiantes,

[3] La prueba de Crombach's Alpha para medir consistencia interna de los ítems Likert indicó resultados superiores a "aceptable" para todas las subsecciones, como se detalla a continuación: encuesta de instructores, sección sobre frecuencia de PTP con 20 ítems resultó en $\alpha = 0{,}82$; sección sobre actitudes con 29 ítems resultó en $\alpha = 0{,}74$. Encuesta de estudiantes, sección sobre frecuencia de PTP con 20 ítems resultó en $\alpha = 0{,}80$; sección sobre actitudes con 25 ítems resultó en $\alpha = 0{,}69$.

incluyendo angloparlantes, estudiantes nativos, estudiantes de español como lengua de herencia y estudiantes multilingües.

En cuanto a los aprendientes, 150 participantes completaron la encuesta, 70 % mujeres y 28 % hombres, mientras que el 2 % prefirió no indicar su sexo. La mayoría (86 %) indicó que su edad estaba entre los 18 y 24 años, el 6 % estaba en el rango de 25 a 30 años y el 8 % seleccionó la opción de "31+". El 44 % indicó que el inglés era su lengua materna, mientras que el 43 % seleccionó la opción "español"; un 13 % indicó que en el hogar se hablaba tanto inglés como español. Esta respuesta sirve para postular que alrededor del 56 % de los aprendientes pueden considerarse estudiantes de español como lengua de herencia. En cuanto al uso actual de la lengua en cuatro contextos sociales (familia, amigos y conocidos, salón de clases y trabajo), las respuestas indicaron que el inglés es el idioma más frecuente en todas las interacciones. Para concluir la subsección de antecedentes lingüísticos, solo 25 aprendientes respondieron que sabían un tercer idioma (italiano, francés y alemán fueron los más mencionados).

3.2. Frecuencia de uso de las PTP para la enseñanza-aprendizaje del español

La Imagen 1 ilustra la distribución general de las respuestas con respecto a la frecuencia con que se integran las PTP en el aula de español. Las respuestas generales mostraron que el 41 % de los aprendientes consideraron que estas prácticas eran una implementación poco frecuente en el aula; el 25 % las percibe como actividades esporádicas, mientras que el 34 % las ve como una actividad de aprendizaje frecuente en la clase. En comparación, el 54 % de los instructores consideró que las PTP se implementaban con poca frecuencia y el 25 % señaló no implementarlas nunca. Una minoría (21 %) indicó que las PTP se empleaban con frecuencia en sus clases de español.

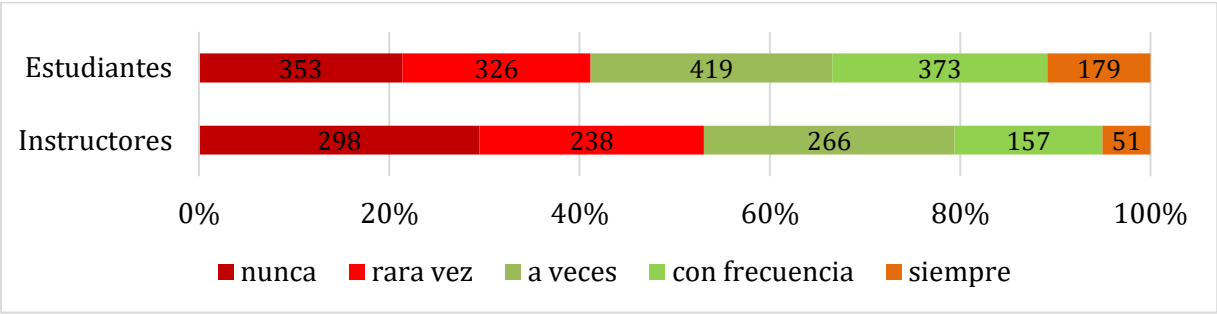

Imagen 1 - Frecuencia del uso de las PTP.

La prueba de Mann-Whitney que comparó ambos grupos confirmó que hay una diferencia significativa entre las respuestas de los aprendientes y los instructores. Los aprendientes percibieron que las implementaciones de traducción en la clase eran más frecuentes (*Mdn* = 3; *SD* = 1,342) que los instructores (*Mdn* = 2; *SD* = 1,303); (*U* = 5836; *p* = 0,001; *r* = 0,201). La diferencia estadística refleja que los aprendientes consideraron que la traducción se implementaba "a menudo" en sus cursos; por otro lado, los instructores parece que consideraron que no implementaban las PTP de manera consistente en sus aulas, al ser la respuesta media de 2, "raramente". Al considerar cada pregunta individualmente, los datos de los aprendientes indican que ciertas prácticas parecen ser más frecuentes (PTP enfocadas en vocabulario y gramática, habilidades comunicativas y estrategias) en comparación con las respuestas de los instructores.

Los resultados generales de esta sección están estrechamente relacionados con las respuestas encontradas en estudios anteriores (Pym, Gutiérrez-Colón Plana y Malmkjaer, 2013; Marinac y Barić, 2018) y concuerda con las respuestas a la pregunta abierta de la encuesta. Esto puede implicar que los aprendientes realizan prácticas de traducción con más frecuencia en general, dentro y fuera del contexto de la clase, por lo que se podría deducir que perciben la traducción como una práctica frecuente en su aprendizaje.

3.3. Actitudes hacia PTP para la enseñanza y el aprendizaje del español: ítems tipo Likert

La tercera sección de la encuesta examinó cómo los profesores y los alumnos evaluaban el uso de la traducción para la enseñanza y el aprendizaje del español en cuatro áreas: (i) *formas lingüísticas,* (ii) *competencia comunicativa y cultural,* (iii) *practicidad* y (iv) *motivación*. La Imagen 2 presenta un resumen de las respuestas a los 25 ítems de escala Likert, considerando el grado de acuerdo con cada ítem.

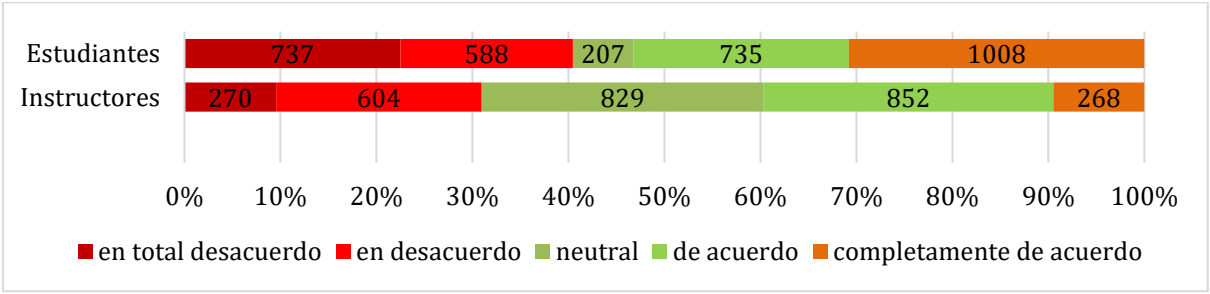

Imagen 2 - Actitudes sobre el valor de las PTP.

Como muestra la Imagen 2, las respuestas generales ponen de manifiesto que el 40 % de los estudiantes perciben el uso de las PTP negativamente, el 6 % lo considera neutral (no es negativo ni perjudicial) y una mayoría leve de 54 % valora las PTP positivamente para el aprendizaje del idioma español. Los instructores brindaron una postura diferente: el 31 % respondió negativamente, el 29 % expresó una valoración neutral y el 40 % indicó que percibía que las PTP era una implementación beneficiosa en el aula de español. A pesar de la diferente distribución de respuestas para cada grupo, no se encontraron diferencias significativas entre las actitudes de los profesores y los aprendientes. La prueba de Mann-Whitney confirmó que no hay una diferencia significativa entre las respuestas de los dos grupos. Los estudiantes evaluaron las implementaciones de traducción como mayormente positivas (*Mdn* = 4; *SD* = 1,460) y, aunque la respuesta media de los instructores fue más baja (*Mdn* = 3; *SD* = 1,288), ambos grupos mostraron percepciones similares hacia las PTP, inclinándose más a lo positivo que a lo negativo. Sin embargo, al considerar las respuestas obtenidas en áreas específicas, el análisis mostró que los instructores y aprendientes tenían diferentes actitudes en dos subáreas específicas: *competencia comunicativa y cultural* y *motivación.*

La Imagen 3 resume las respuestas de docentes y aprendientes considerando los siete ítems enfocados en las PTP para el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural. La mayoría de los aprendientes (65 %) percibió que traducir tiene un impacto positivo en el desarrollo de dicha competencia, por lo que es un enfoque valioso de apoyo en esta área. El 5 % de los alumnos presentó una actitud neutral, mientras que el 30 % mostró una actitud negativa. Por otro lado, los instructores percibieron las PTP de manera más matizada: el 26 % valoró negativamente las PTP en esta área, el 27 % sostuvo una posición neutral y el 46 % las evaluó positivamente como herramienta de apoyo en el desarrollo de esta competencia.

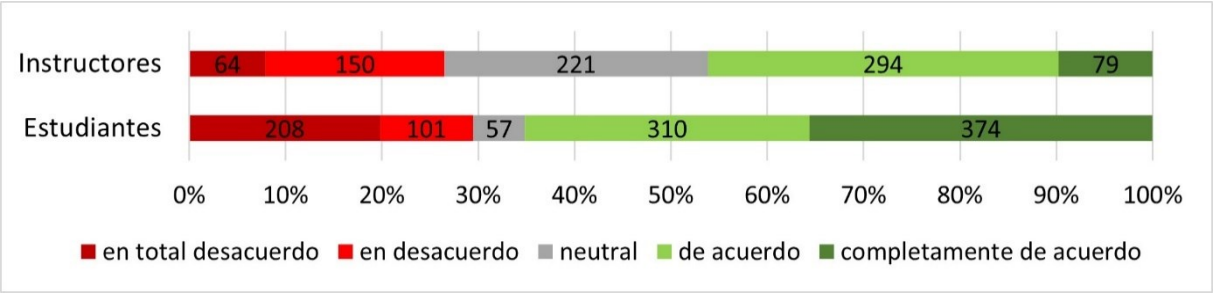

Imagen 3 - Actitudes sobre el valor de las PTP para la competencia comunicativa e intercultural.

La prueba de Mann-Whitney confirmó una diferencia significativa entre la valoración de las PTP de aprendientes e instructores en esta área. Los aprendientes percibieron las implementaciones de traducción

como más positivas para desarrollar la competencia comunicativa e intercultural (*Mdn* = 4; *SD* = 1,453), que los instructores (*Mdn* = 3; *SD* = 1,090); (*U* = 5311; *p* = 0,004; *r* = 0,262). De igual forma, se encontraron diferencias significativas en el subapartado relacionado con la motivación y autonomía en el aprendizaje de idiomas. La Imagen 4 resume las respuestas a los siete ítems enfocados en la motivación. Aproximadamente la mitad de los estudiantes (51 %) valoran positivamente las PTP para apoyar la motivación y la autonomía; el 9 % sostuvo una posición neutral, mientras que el 40 % indicó tener una actitud negativa hacia las PTP en esta área. En contraste, el 38 % de los instructores percibieron positivamente las PTP como valiosas para aumentar la motivación y la autonomía, el 34 % mantuvo una posición neutral y el 29 % las evaluó negativamente.

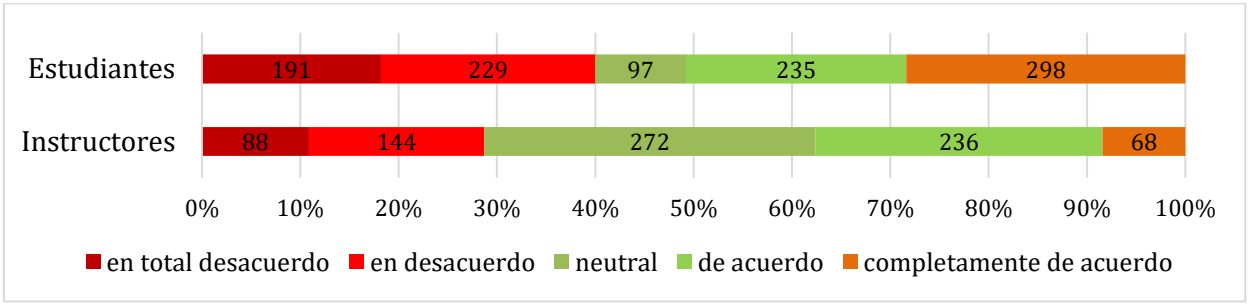

Imagen 4 - Actitudes sobre el valor de las PTP para la motivación y autonomía.

La prueba de Mann-Whitney confirmó una diferencia significativa entre la valoración de las PTP por parte de aprendientes e instructores sobre la motivación y la autonomía de aprendizaje. Los aprendientes percibieron la traducción de forma más positiva en esta área (*Mdn* = 4; *SD* = 1,392) que los instructores (*Mdn* = 3; *SD* = 1,063); (*U* = 5127; *p* = 0,003; *r* = 0,290). Estos resultados cuantitativos se correlacionan con las respuestas a la pregunta abierta, presentando una perspectiva relevante sobre cómo difieren las percepciones y actitudes entre instructores y aprendientes.

3.4. Actitudes hacia las PTP para la enseñanza y el aprendizaje del español: pregunta abierta

Como se describió anteriormente, la encuesta incluía una pregunta abierta general para recopilar más información sobre las percepciones individuales sobre la traducción: "En general, ¿qué piensa sobre el uso de la traducción en su clase de español?". El análisis axial resultó en 113 segmentos relevantes de las respuestas de los instructores y 199 de las respuestas de los aprendientes. La Imagen 5 muestra los resultados generales de las tres actitudes hacia las PTP; considerando el número de enunciados afirmativos, se observó que los encuestados expresaron mayoritariamente actitudes positivas hacia las PTP.

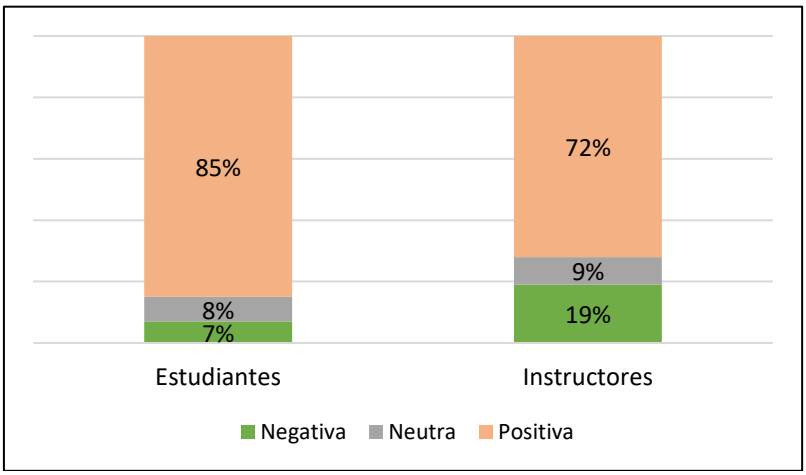

Imagen 5 - Actitudes sobre las PTP en la pregunta abierta.

Aunque los aprendientes superaron a los instructores en el porcentaje de comentarios positivos (85 % frente al 72 % de los instructores), la mayoría de los participantes en este estudio está de acuerdo en considerar la traducción pedagógica como una implementación beneficiosa para la enseñanza y el aprendizaje del español. Con respecto a las opiniones negativas, los instructores mostraron una percepción más crítica, con un 19 % de comentarios que indicaban oposición al uso de las PTP en sus clases. Un análisis posterior mostró una perspectiva compleja sobre las razones principales que los participantes proporcionaron para explicar sus actitudes. La Tabla 1 resume los temas principales de cada categoría; los números indican cuántas veces se mencionó cada tema en las respuestas.

Tabla 1 - Actitudes hacia las PTP, por subtemas[4].

Positiva	**Neutral**	**Negativa**
Beneficiosa (I = 19, E = 89) Apoyo para la comprensión (I = 9, E = 30) Adquisición de formas (I =18, E = 28) Motivante (I = 5, E = 10) Desarrollo de conciencia lingüística (I = 10, E = 5) Uso específico (I = 20) Competencia bilingüe (E = 8)	Falta de experiencia con PTP (I = 5, E = 5) Rechazo institucional (I = 5) Potencialmente benéfica (I = 6)	Perjudicial (I = 10, E = 4) Limita adquisición de L2 (I = 6, E = 6) Limita acceso al *input* (I = 7) Provoca errores (E = 3)

Se observa una clara superposición en la perspectiva de los instructores (I) y los estudiantes (E) en varias de las subcategorías, lo que indica un terreno compartido con respecto a sus percepciones hacia las PTP. Entre las respuestas positivas, ambos grupos valoraron las PTP como beneficiosas en general, como una buena estrategia para verificar la comprensión y también para apoyar la adquisición de las formas del lenguaje, vocabulario y gramática (ejemplos 1-4).

(1) I think it's a valuable practice with many possible uses and purposes. (I #23)
(2) I think it's helpful to have access to translation in class to help with comprehension/grammar. (E #70)
(3) I think it helps a lot with my reading comprehension. (E #92)
(4) Translation often helps me understand what a struggling student is thinking. (I #20)

Asimismo, solo dos temas fueron mencionados por cada grupo en particular: por un lado, los estudiantes indicaron que las prácticas de traducción crearon oportunidades para expresar y expandir su competencia bilingüe (ejemplos 5 y 6). Por otro lado, los instructores observaron que la traducción puede ser un enfoque valioso con tareas específicas (verificar la comprensión, respaldar explicaciones) o para trabajar con niveles o cursos específicos (ejemplos 7 y 8).

(5) I think it stimulates our brain and it's helpful exercising both languages at same time, especially the language that we are not that good at. (E #69)
(6) I think it's beneficial and a good way to practice using both mastered languages (English and Spanish). (E #132)
(7) I think there is a time and a place for translation. I use it for basic understanding or sometimes for clarity. (I #25)
(8) It is helpful (1) for advanced grammar classes for contrastive analysis, and (2) to move quickly over a lexical item that is not the focus of the class. (I #43)

Con respecto a los escasos comentarios negativos, tanto instructores como estudiantes coincidieron en dos temas: las PTP, en general, no son valiosas para el aprendizaje de idiomas y pueden afectar negativamente a su adquisición. Como muestran los ejemplos 9-11, instructores y estudiantes consideran que las PTP limitan el acceso a la lengua meta y pueden dificultar el desarrollo de la competencia.

[4] I = instructores; E = estudiantes.

(9) I think using translation is not a very effective strategy to teach a second language. (I # 22)
(10) It conflicts with what I have always learned about using 90 % or more of the target language in the classroom and I feel a pang of guilt every time a word of English comes out of my mouth. (I #11)
(11) I think that using translation in the classroom is not effective because it leads to students being dependent on the translation and not working towards learning the language. (E #43)

Conclusiones

La persistente crítica al método de Gramática-Traducción durante más de 80 años, así como la limitada conceptualización de la traducción como una actividad profesional "independiente" de la adquisición de lenguas (Colina y Lafford, 2017; Pintado-Gutiérrez, 2019), han limitado su valoración e integración en la enseñanza-aprendizaje de lenguas —conceptualizaciones que, ciertamente, resuenan en las actitudes expresadas por los participantes de nuestro estudio. Sin embargo, las transformaciones en los modelos para la enseñanza de segundas lenguas en el siglo XXI han incorporado una integración dinámica de perspectivas que favorecen propuestas eclécticas dentro de modelos comunicativos amplios, formalizados en marcos institucionales tanto en Estados Unidos —como por ejemplo los *Estándares nacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras* (National Standards in Foreign Language Education Project, 1996)— como en la Comunidad Europea, con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001). Especialmente en este último, las metas centrales para la enseñanza de segundas lenguas incluyen desarrollar y promover la capacidad plurilingüe y la competencia intercultural de los aprendientes, así como integrar la mediación como una habilidad esencial. Debido a esto, reconstruir el diálogo entre el campo de los Estudios Traductológicos y la Pedagogía de Segundas Lenguas sigue constituyendo una tarea relevante para lograr dichas metas (Bazani, 2019; González-Davies, 2020).

Como explicamos inicialmente, el proyecto que nos ocupa tiene como objetivo principal investigar de qué forma se valoran y emplean las PTP en la enseñanza-aprendizaje del español en el contexto de los Estados Unidos. Al considerar los resultados iniciales, podemos observar la presencia de representaciones complejas y contradictorias sobre el valor de las PTP y su implementación en la clase de español. La respuesta general a la pregunta "¿con qué frecuencia se utilizan las PTP en las clases de español?" mostró que una minoría de estudiantes y de instructores expresaron que la traducción estaba presente en sus clases "con frecuencia" o "siempre", mientras que la mayoría de los participantes indicaron que su implementación era muy infrecuente o directamente inexistente. Considerando preguntas específicas sobre la frecuencia de empleo de distintas PTP, ambos grupos coincidieron en señalar que el uso más frecuente se enfocaba en las áreas de vocabulario y gramática, seguido por la comprensión lectora. Las PTP enfocadas en desarrollar la competencia comunicativa e intercultural, en fomentar el dominio de recursos digitales y en aplicar la traducción en experiencias de aprendizaje-servicio, en cambio, presentaron índices de frecuencia muy bajos. El empleo esporádico y limitado de las PTP para la enseñanza de las formas de la lengua y la lectocomprensión refleja resultados similares obtenidos en estudios previos (Carreres, 2006; Pym, Gutiérrez-Colón Plana y Malmkjaer, 2013; Marinac y Barić, 2018).

Al considerar la segunda pregunta general, "¿cómo perciben y valoran las PTP instructores y aprendientes en cuanto al aprendizaje del español?", el posicionamiento actitudinal general de ambos grupos es positivo; los participantes coinciden en que las PTP son valiosas para el aprendizaje del español, tal como se vio proyectado en los análisis cuantitativo y cualitativo. Considerando los resultados de esta etapa inicial del proyecto de investigación, las prácticas de traducción pedagógica se construyen como implementaciones *potencialmente* valiosas para enseñar y aprender español en Estados Unidos, pero es evidente que su utilización efectiva en las clases es todavía muy limitada, tanto en la frecuencia de empleo como en el enfoque netamente lingüístico. Creemos que, como indica Pintado-Gutiérrez (2019), el trabajo interdisciplinar entre los Estudios Traductológicos y la Pedagogía de Segundas Lenguas necesita continuarse y expandirse, especialmente en el contexto estadounidense, para que los beneficios de la traducción pedagógica alcancen su pleno potencial.

Referencias bibliográficas

Bazani, A. (2019). Translation and L2 teaching's relationships status: from former 'friends' and 'enemies' to current 'strangers'. En M. Koletnik y N. Froeliger, (Eds.), *Translation and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, pp. 3-22.

Benelhadj Djelloul, D. y Neddar, B. (2017). The usefulness of translation in Foreign Language teaching: teacher's attitudes and perceptions. *Arab World English Journal for Translation y Literacy Studies,* 1 (3), pp. 162-176.

Birdsong, D., Gertken, L., y Amengual, M. (2012). *Bilingual language profile: an easy-to-use instrument to assess bilingualism*. Texas: University of Texas at Austin. https://sites.la.utexas.edu/bilingual.

Birks, M. y Mills, J. (2015) *Grounded theory: a practical guide*. Londres: Sage.

Brown, D. y Lee, H. (2015). *Teaching by principles*. Nueva York: Pearson.

Carreres, A. (2006). Strange bedfellows: translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in Modern Language degrees: Uses and Limitations. En *6th Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada.* https://web.archive.org/web/20190819115016id_/http://cttic.org:80/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf.

Carreres, A. y Noriega-Sánchez, M. (2019). Traducción pedagógica. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish Language Teaching*. Londres/Nueva York: Routledge, pp. 613-628.

Colina, S. y Lafford, B. (2017). Translation in Spanish language teaching: the integration of a "5th skill" in the second language curriculum. *Journal of Spanish Language Teaching,* 4 (2), pp. 110-123.

Consejo de Europa. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. https://rm.coe.int/1680459f97.

Cook, G. (2010). *Translation and language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.

González-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

González-Davies, M. (2020). Developing mediation competence through translation. En S. Laviosa y M. González-Davies (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Education*. Londres/Nueva York: Routledge, pp. 434-450. http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp.

Kelly, N. y Bruen, J. (2014). Translation as a pedagogical tool in the foreign language classroom: A qualitative study of attitudes and behaviors. *Language Teaching Research,* 19 (2), pp. 150-168.

Laviosa, S. (2014). *Translation and language education. Pedagogical approaches explained*. Londres/Nueva York: Routledge.

Liao, P. (2006). EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. *RELC,* 37 (2), pp. 191-215.

Marinac, M. y Barić, I. (2018). Teachers' attitudes toward and use of translation in the Foreign Language classroom at institutions of higher education in Croatia. *Theory and Practice in Language Studies,* 8 (8), pp. 906-915.

National Standards in Foreign Language Education Project. (1996). *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Kansas: Allen Press.

Neuman, W. L. (2011). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson Education.

Pekkanli, I. (2012). Translation and the contemporary language teacher. *Procedia,* 46, pp. 955-959.

Pintado-Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebar,* 23, pp. 321-353.

Pintado-Gutiérrez, L. (2019). Mapping translation in foreign language teaching: demystifying the construct. En M. Koletnik y N. Froeliger, (Eds.), *Translation and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, pp. 23-38.

Pym, A. (2018). When translation studies lost the plot: relations with language teaching. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts,* 4 (2), pp. 203- 22.

Pym, A., Gutiérrez-Colón Plana, M. y Malmkjaer, F. (2013). *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union: A Study*. Luxemburgo: European Commission-Directorate General for Translation.

Whyatt, B. (2009). Translating as a way of improving language control in the mind of the L2 learner: assets, requirements and challenges of translation tasks. En M. Dynel, (Ed.), *Advances in Discourse Approaches*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 365-388.