EL TRABAJO POR PROYECTOS (*PROJECT WORK*): Un ejemplo de traducción en el aula de lengua extranjera

ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA

Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras, en general, y en nuestro país, en particular, ha sufrido claramente el efecto del péndulo en los últimos años.[1] Se pasó de una situación casi anacrónica en la que el método de Gramática-Traducción primaba por encima de cualquier otro posible a una explosión de "comunicatividad" en los años ochenta, que conllevó de forma práctica la abolición del uso de la traducción en el aula.[2] Obsérvese que, por ejemplo, en los manuales clásicos en los que se describe el Enfoque Comunicativo[3] no se dedica ni siquiera un sólo párrafo a abordar el tema de la traducción.

Desde entonces, y principalmente desde comienzos de los años noventa, en nuestro contexto educativo, los docentes percibieron que la lengua materna del alumnado (L1) debería tener un lugar en el aula de lengua extranjera (L2)[4] y, consecuentemente, se observa, aunque aún de forma aislada, un interés por reincorporar la traducción al aula de L2.[5] Esta situación descrita encontraba su paralelismo en la postura adoptada por Atkinson,[6] al defender un enfoque post-comunicativo en el que se concede a la L1 la atención merecida.

La apuesta por el uso de la traducción es muy clara en los casos de Inglés para Fines Específicos (ESP), mientras que en casos de Inglés General son necesarias algunas

---

[1] Z. Nadstoga: "A communicative use of translation in the classroom", *English Teaching Forum* (1988) 26/4, p. 12; M. Celce-Murcia: "Language teaching approaches: an overview", en M. Celce-Murcia (ed.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, Heinle & Heinle, 1991, p. 3.

[2] I. Tudor: "Guidelines for the communicative use of translation", *System* (1987) 15/3, pp. 365-371.

[3] W. Littlewood: *Communicative language teaching. An introduction,* Cambridge, CUP, 1981.

[4] A. Bueno González: "El papel de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera", en *Actas del IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada,* Bilbao, AESLA, 1992; A. R. Roldán Tapia: "Argumentos a favor de un uso razonado de la lengua materna en la clase de lengua extranjera", *GRETA, Revista para profesores de Inglés* (1997), 5/1, pp. 24-28.

[5] S. Villoria Andreu: "La traducción en la enseñanza del Inglés en Bachillerato", en *Actas del XI Congreso de AEDEAN,* León, Univ. de León, 1989; M. Vivancos Machimbarrena: "La traducción en la enseñanza del Inglés: *English for specific purposes & General English*", *E.S., Revista de Filología Inglesa* (1990), 14, pp. 183-189. C. Valero Garcés: "La traducción como estrategia en el aprendizaje del Inglés con Fines Específicos", en L. Mora González (ed.): *Investigaciones filológicas anglo-norteamericanas. Actas del I Congreso de Lengua y Literatura Anglo-Norteamericana,* Univ. de Castilla-La Mancha, 1994.

[6] D. Atkinson: "The mother tongue in the classroom: a neglected resource", *ELT Journal* (1987), 41/4, pp. 241-247; y *Teaching monolingual classes,* Harlow-Essex, Longman, 1993.

Lengua y Cultura. ROLDAN TAPIA, Antonio R. El trabajo por proyectos (Project Wor...
Centro Virtual Cervantes

puntualizaciones. Como argumenta Vivancos,[7] el uso del inglés en el aula de ESP, en una situación de enseñanza como la nuestra, queda resumido en la mayoría de las ocasiones a la lectura y comprensión de textos técnicos y, por tanto, el recurso de la traducción queda autorizado como un instrumento más en pro de la comprensión. Tudor[8] va más allá y considera que la traducción, como proceso de transmisión de mensajes que supera barreras lingüísticas y culturales, es una actividad eminentemente comunicativa y su uso ha de considerarse en un espectro más amplio de contextos que el del propio ESP.

En el Inglés General, sin embargo, también se aboga por el uso de la traducción, aunque sin olvidar algunas de las siguientes consideraciones:[9] por ejemplo, que la traducción no se utilice con alumnos de niveles iniciales, que se comience haciendo de L2 a L1 y se pase posteriormente de L1 a L2, y que la unidad de traducción sea un texto completo y no palabras o frases sueltas.

2. LA TRADUCCIÓN EN EL TRABAJO POR PROYECTOS

La propuesta que defendemos a continuación está en consonancia con la situación descrita; es decir, con el reconocimiento del papel que la L1 debe jugar en el aula de L2, y comparte la idea de que no se debe entender la traducción como un fin (aprender a traducir) sino como un medio más de aprendizaje (traducir para aprender). La forma de encauzar la traducción como medio de aprendizaje en el aula de L2 puede ser el trabajo por proyectos.

La experiencia acumulada en el trabajo por proyectos[10] y las observaciones hechas al respecto por algunos autores[11] han servido para guiar el camino de una investigación de clase como la que se describe a continuación.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación es describir el uso que hacen los alumnos de las destrezas lingüísticas, la lengua empleada y los materiales de trabajo utilizados por ellos, mientras trabajan en grupo, en clase, realizando proyectos. La hipótesis de trabajo es confirmar de forma empírica que nuestra impresión inicial sobre el uso de la traducción en el trabajo por proyectos.

---

[7] Vivancos, art. cit., p. 187.

[8] I. Tudor: "Using translation in ESP", *ELT Journal* (1987), 41/4, p. 273.

[9] Tudor, ib.; Nadstoga, art.cit.; T. Urgese: "Translation, when and why", *English Teaching Forum* (1989) 27/3, pp. 38-40.

[10] A. R. Roldán: *La integración de un "process syllabus" en un curso de secundaria: input, interacción, destrezas, L1 y L2 en la realización de "project work"*, Granada, Univ. de Granada, 1997 (edición en microfichas).

[11] C. Faerch, K. Haastrup y R. Phillipson: *Learner language and language learning*, Clevedon, Multilingual Matters, 1984; Tudor, ib.; T. Hutchinson: *Introduction to project work*, Oxford, OUP, 1991.

Lengua y Cultura. ROLDAN TAPIA, Antonio R. El trabajo por proyectos (Project Wor...
Centro Virtual Cervantes

3.1. Participantes

Los participantes fueron 82 estudiantes, divididos en 18 grupos de trabajo, con una media de 4 o 5 alumnos por grupo. Todos del mismo nivel, 2° BUP, con el español como L1 común a todos ellos, con edades que oscilan entre los 15 y 18 años, de extracción social media-baja, de un centro público, del medio urbano, y con niveles de competencia y capacidad bastante dispares.

3.2. Registro de observación y recogida de datos

Para este fin se diseñó un registro de observación, similar a los empleados en otros casos,[12] en el que se incluían categorías que reflejaban el uso hecho de las cuatro destrezas, la lengua utilizada para cada una de ellas y los materiales de trabajo empleados.

El registro de observación fue validado en una prueba piloto antes de su utilización definitiva. Se aplicó en seis sesiones de trabajo a los 12 primeros grupos y en ocho sesiones a los grupos 13-18. Fue aplicado por un equipo de observadores no participantes, con una frecuencia de codificación de un minuto, en tiempo real de observación.

Los observadores siguieron un riguroso plan de formación y entrenamiento antes de desempeñar su tarea, como se sugiere en la literatura al respecto.[13]

Para cada sesión de observación y para cada grupo de alumnos se utilizó un ejemplar del registro de observación diseñado, que tiene el formato siguiente y que se utiliza de la forma que se describe a continuación. Sirva esto simplemente como ejemplo:

CATEGORÍA	NÚMERO DE CODIFICACIONES	TOTAL
Escribir en L1	////////	8

3.3. El concepto de proyecto (*project work*)

El concepto de proyecto ha estado sujeto a muchas pero pequeñas variaciones con respecto a la concepción básica del mismo,[14] que, por razones evidentes en este momento, no vamos a discutir. Los elementos comunes a todas las definiciones y que en nuestro caso hemos siempre entendido como rasgos definitorios de un proyecto son las siguientes: *a*) su carácter negociable; *b*) el ser un trabajo centrado en el alumno; *c*) su desarrollo, habitualmente, en grupo; *d*) la posibilidad que ofrece de integración de las

[12] A. Malamah-Thomas: *Classroom interaction,* Oxford, OUP, 1987; D. Nunan: *Understanding language classrooms. A guide for teacher-initiated action,* Cambridge, Prentice Hall, 1989; J. G. Gebhard: "Awareness of teaching: approaches, benefits, tasks", *English Teaching Forum* (1992), 30/4, pp. 2-7; A. Rees: "Segmenting classroom activities for research purposes", en J. Edge y K. Richards (eds.): *Teachers develop teachers research. Papers on classroom research and teacher development,* Oxford, Heinemann, 1993.

[13] C. M. Evertson y J. L. Green: "Observation as inquiry and method", en M. C. Wittrock (ed.): *Handbook of research on teaching,* Nueva York, Macmillan, 1986; P. Sheal: "Classroom observation: training the observers", *ELT Journal* (1989), 43/2, pp. 92-103; M. Williams: "A developmental view of classroom observations", *ELT Journal* (1989), 43/2, pp. 85-91.

[14] A. R. Roldán Tapia, o. cit., p. 73 y ss..

Lengua y Cultura. ROLDAN TAPIA, Antonio R. El trabajo por proyectos (Project Wor...
Centro Virtual Cervantes

cuatro destrezas; *e*) la posibilidad de ser permanente evaluado en todas sus fases; *f*) su originalidad, reflejo de un enorme trabajo de producción lingüística; *g*) el estar basado en áreas temáticas y no en puntos gramaticales concretos; y *h*) su carácter integrador, que permite a todos los alumnos participar en la medida de sus capacidades y habilidades.

4. RESULTADOS

Seguidamente, presentamos sólo aquellos datos más relevantes para esta investigación: escritura en L1 y L2, lectura en L1 y L2, y uso del diccionario bilingüe, en sentido L1>L2 (español>inglés) y L2>L1 (inglés>español).

GRUPO	ESC. L1	ESC. L2	LEC. L1	LEC. L2	D.L1>L2	D.L2>L1
1	15	43	-	3	13	-
2	19	19	8	1	26	3
3	46	33	2	7	31	11
4	40	31	2	2	16	1
5	20	17	20	2	13	1
6	67	31	5	7	21	2
7	50	17	7	9	28	2
8	1	73	23	28	15	5
9	26	52	26	25	22	9
10	7	43	7	4	26	2
11	13	42	7	8	28	5
12	17	35	8	1	5	6
13	25	74	5	26	20	-
14	74	46	13	2	35	-
15	30	23	2	15	14	4
16	42	42	-	3	18	1
17	76	65	14	14	57	13
18	40	53	24	8	69	22
Total	608	739	173	165	457	87

5. DISCUSIÓN

De los datos anteriores se desprende una lectura clarificadora para la confirmación de la hipótesis de trabajo.

Los estudiantes escriben mucho más que leen, casi cuatro veces más: frente a un total de 1.347 codificaciones de las categorías de lectura, solamente se registran 338 de lectura. Además, todos los grupos escriben en mayor o menor medida en ambas lenguas, pero, sin embargo, hay dos grupos (el 1 y el 16) que no han leído nada en L1 y muy poco (3 codificaciones respectivamente) en L2. Todo ello confirma una de las características que habíamos descrito como típicas de un proyecto tipo: la que hace referencia al enorme volumen de producción lingüística que genera un proyecto.

Con respecto a la escritura, cabe señalar que 8 grupos escriben más tiempo en L1 que en L2, que otros 8 grupos hacen lo contrario, más en L2 que en L1, y que 2 grupos más escriben por igual en las dos lenguas. Es más destacable, si cabe, el hecho de que

Lengua y Cultura. ROLDAN TAPIA, Antonio R. El trabajo por proyectos (Project Wor...
Centro Virtual Cervantes

el total de categorías de escritura en L2 excede sobradamente el número de categorías en L1, 739 frente a 608.

Con respecto a la lectura, destacar igualmente algo muy semejante: 7 grupos leen más en L1, 9 grupos leen más en L2 y otros 2 leen por igual en ambas lenguas. El total de codificaciones en cada una de las dos lenguas nos demuestra que, aunque levemente, los alumnos leen más material en L1 que en L2, como norma general.

Los materiales empleados por los grupos en las sesiones de trabajo fueron variados: diccionarios monolingües y bilingües, libros de texto, periódicos, revistas, folletos, etc.; pero sin duda alguna, los datos más interesantes para la investigación en curso los arrojan las categorías que describen el uso del diccionario bilingüe. Lo más destacable es que uno de los sentidos en los que se emplea el diccionario quintuplica el uso que se hace en el otro sentido: es decir, se trabaja muchísimo más en sentido español>inglés que en el contrario, 457 codificaciones frente a 87, incluso hay tres grupos (el 1, 13 y 14) que no utilizan el diccionario en el sentido inglés>español.

6. CONCLUSIÓN

Los datos discutidos más arriba nos permiten concluir de la siguiente forma: el proceso llevado a cabo por un grupo en una sesión de trabajo en proyectos es el siguiente:

1. Extraer información sobre el área temática en la que están trabajando, casi por igual, de materiales escritos en español e inglés.
2. Elaborar una serie de borradores, antes de presentar el producto final: primero en español y después en inglés, utilizando para ello el diccionario bilingüe en sentido L1>L2.
3. Producir el/los texto/s que van a presentar como producto final del proyecto, lógicamente, en inglés.

El proceso descrito es, en suma, una recepción y transmisión de mensajes producidos en las dos lenguas: en primer lugar, aunque en menor medida, se produce una lectura de material en L2, información que es reutilizada en la elaboración escrita de un texto en L1, al que se le da forma definitiva en L2; en otras palabras, la traducción, en un sentido y en otro, directa e inversa, manteniendo el que parece ser el orden más apropiado: primero, de L2 a L1 y después, de L1 a L2.

Lengua y Cultura. ROLDAN TAPIA, Antonio R. El trabajo por proyectos (Project Wor...
Centro Virtual Cervantes