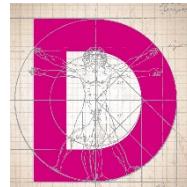


Digilec 12 (2025), pp. 60-89

Fecha de recepción: 22/01/2025

Fecha de aceptación: 02/05/2025

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2025.12.11600>



e-ISSN: 2386-6691

PIGMALIÓN EN EL AULA: LA TRADUCCIÓN DE UNA OBRA LITERARIA COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

PYGMALION IN THE CLASSROOM: THE TRANSLATION OF A LITERARY WORK AS A RESOURCE IN L2 TEACHING IN SECONDARY EDUCATION

Edurne GOÑI ALSÚA

Universidad Pública de Navarra

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7488-2689>

Resumen

La traducción como herramienta didáctica para la enseñanza de las segundas lenguas vuelve a abrirse camino en las aulas de Educación Secundaria como un recurso docente más, adaptada a las necesidades del alumnado actual. En este artículo se presenta una propuesta de tareas basadas en la traducción literaria como fuente de la traducción pedagógica (TP) y la traducción audiovisual didáctica (TAD), para cada uno de los cursos de la enseñanza secundaria obligatoria (E.S.O.) y Bachillerato, tareas que enraízan en la legislación vigente. El objetivo es proporcionar nuevas vías didácticas para ampliar las herramientas a disposición de docentes y discentes en las aulas. Metodológicamente, las tareas consisten en la traducción de extractos de *Pygmalion / Pigmalión*, de George Bernard Shaw, que los alumnos y alumnas deben desarrollar en el aula tanto de manera tradicional, como relacionadas con las nuevas tecnologías. La propuesta aún no se ha llevado a cabo en las aulas, pero su puesta en práctica es posible, ya que están fundamentadas en la legislación vigente y los estudios recientes muestran la motivación del alumnado hacia este tipo de tareas.

Palabras clave: *Pygmalion-Pigmalión*; traducción pedagógica (TP); traducción audiovisual didáctica (TAD); aprendizaje basado en tareas; subtitulación y doblaje

Abstract

Translation as a pedagogical tool for the teaching of the second language is flourishing again in the classrooms of secondary education as another didactic tool, adapted to the needs of the current students, becoming another teaching tool. In this article, we are going

to present a proposal of tasks, based on literary translation as a source of pedagogical translation (PT) and didactic audiovisual translation (DAT). The tasks are intended for all the courses of compulsory secondary education, and are based on the current legislation. The objective is to provide both teachers and students with new blendings of tools for the L2 classes. Methodologically, the tasks consist on the translation of extracts from the play *Pygmalion*, and its translation into Spanish, *Pigmalión*, by George Bernad Shaw, which students must perform in the classroom in a traditional way or related with the new technologies. The proposal has not yet been implemented, but we trust in its possibilities, as it roots in the current legislation and recent research shows that this type of tasks is motivating

Keywords: *Pygmalion-Pigmalión*; pedagogical translation (PT); didactic audiovisual translation (DAT); task-based learning (TBL); subtitling and dubbing

1. INTRODUCCIÓN

En esta propuesta partimos de dos conceptos fundamentales: el primero es que «la traducción a la lengua materna es una estrategia de aprendizaje frecuentemente utilizada por el alumnado, es un fenómeno conocido como *silent translation* o traducción interiorizada» (Caballero Rodríguez, 2009, p. 341). El segundo es un testimonio que devuelve tanto a la L1 como a la traducción al aula de la L2: la lengua materna es el vientre del que nace la segunda lengua (Rodríguez y Oxbrow, 2008). Ambos conceptos son la base de la Traducción Pedagógica (TP), ya que la traducción es un hecho que, consciente o inconscientemente, todos los discentes de lenguas extranjeras realizan en su proceso de aprendizaje, que se sostiene, además, sobre la base de la L1.

El objetivo de esta contribución es la presentación de una propuesta didáctica en la que se van a utilizar extractos de la obra de George Bernard Shaw *Pygmalion* (1914) y su traducción al castellano *Pigmalión* (1973 y 2016), como texto origen para una serie de actividades en las que la TP y la traducción audiovisual didáctica (TAD) son las herramientas que el alumnado va a emplear en su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa (L2). Tras la base teórica, se presentan las actividades preparadas para cada uno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con su explicación y referencia a las competencias y habilidades desarrolladas en cada una de ellas. Utilizaremos la traducción interlingüística tanto directa como inversa, en las modalidades de subtitulación y doblaje y diferentes programas de Internet como complemento. De esta manera, se refuerzan los procesos de traducción que realiza constantemente el alumnado, quienes se supone que son traductores naturales que se enfrentan cada día a esta actividad (Leonardi, 2010).

El objetivo específico es mostrar que nuevas tareas basadas en la conjunción multimodal de literatura, TP y TAD y herramientas de Internet pueden implementarse en las aulas de L2 (en este caso trabajamos sobre la lengua inglesa, pero pueden extenderse a cualquier otra L2), ya que se trabajan las cinco habilidades, se ajustan a la legislación vigente y la investigación ha mostrado que son motivadoras.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Traducción pedagógica

Klaudy (2003) definió la traducción pedagógica (TP) como un tipo específico de traducción con propósitos educativos, en la que el texto se convierte en un medio para la adquisición y mejora de la lengua, conceptos que también expone Leonardi (2010), quien afirma que la TP es un medio para ayudar al alumnado a adquirir, desarrollar y seguir reforzando sus conocimientos en una lengua extranjera. La traducción como proceso natural puede utilizarse en el aula de la L2 de manera ventajosa, porque implica un avance en los procesos cognitivos, frente a los que se desarrollan mediante otras actividades; de hecho, Pintado (2012) explica que la TP es una habilidad multinivel que puede ayudar a

los estudiantes en su proceso de aprendizaje autónomo, noción que aparece recogida en una de las siete competencias claves definidas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE (2013).

Desde la década de 1970, autores de relevancia han investigado la adecuación de incluir la TP en la docencia de las lenguas, llegando a conclusiones muy positivas. Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez (2017) citan a House (1977), Königs (1981), Titford y Hieke (1985), House y Blum-Kulka (1986), Tudor (1987), Duff (1989) o al mismo British Council (1991) como los primeros exponentes de este cambio de consideración con respecto al hecho traductor en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la L2. Canga-Alonso y Rubio-Goitia (2016), por otro lado, fijan su atención en el papel que ha jugado la TP en la enseñanza de la L2, llegando a la conclusión de que esta ha experimentado un proceso conformado por tres estadios: predominio, en la época de implementación del método Gramática-traducción; rechazo y ausencia, cuando a finales del siglo XIX se empiezan a desarrollar los métodos comunicativos y se considera que la TP es dañina y contraproducente; y una etapa de rehabilitación progresiva, que es en la que nos encontramos. Junto a esta evolución en la percepción, en los últimos años el foco de estudio se ha modificado. Floros (2020) expone que anteriormente la pregunta era «si» se podía incluir la traducción en las aulas, mientras que ahora la pregunta es «cómo» implementarla de manera efectiva y atractiva, con el objetivo de que se mejore la participación, motivación, implicación del alumnado, su satisfacción por el aprendizaje y sus resultados de aprendizaje. De esta manera, en unos pocos años la TP ha pasado a considerarse la quinta habilidad (Naimushin, 2002) por los beneficios que aporta, al mejorar la agilidad verbal y contribuir a expandir el vocabulario de los alumnos y alumnas. En palabras de Leonardi (2011), la TP constituiría la quinta destreza, que apoya y complementa las otras cuatro destrezas lingüísticas.

Pintado (2012) recoge los objetivos de la TP, a saber: a) mejorar la comprensión del texto origen; b) mejorar las producciones del alumnado; c) desarrollar el conocimiento de la L2; d) utilizar el contraste entre lenguas de manera eficiente y luchar contra las interferencias; e) ayudar a alcanzar mayor fluidez en la lengua mediante la reformulación; f) expandir el vocabulario del estudiante; g) consolidar el uso de estructuras de la L2 mediante su uso activo; h) mejorar el estilo de la L2. Estos objetivos se vieron confirmados en un estudio realizado en Irlanda por Kelly y Bruen (2015), quienes concluyeron que la TP es una herramienta útil, que puede complementar los diferentes enfoques pedagógicos eclécticos como un componente más que, de acuerdo con Siregar (2019), también incrementa la interacción y la comprensión. Asimismo, Canga-Alonso y Rubio-Goitia (2016), tras un estudio con alumnos y alumnas de 16 años con los que se implementó la TP, llegaron a la conclusión de que estos habían mejorado sus habilidades para organizar y analizar la información y habían alcanzado una mayor comprensión de la interacción entre lenguas, por lo que se evitaban errores comunes.

2.2. Traducción audiovisual didáctica

En la era digital en la que nos encontramos, los elementos multimedia y las redes sociales han entrado en las aulas como recursos docentes, por lo que deberíamos

considerar otras facetas al presentar ejercicios de TP. En este campo podemos incluir la Traducción Audiovisual Didáctica (TAD), definida como el uso activo de las diferentes modalidades de traducción audiovisual (subtitulación, doblaje audiodescripción, voces en off, etc.) utilizados por los estudiantes en el aprendizaje de lenguas como objetivo de una secuencia didáctica o como una tarea aislada (Talaván, Lertola y Fernández-Costales, 2023). Es decir, la TAD se focaliza en el diseño, desarrollo y aplicación de tareas didácticas en las que los estudiantes deben subtítular o doblar un vídeo utilizando estrategias distintivas y hacer uso de la tecnología disponible (Fernández-Costales, Talaván y Tinedo, 2023).

Incalcaterra y Lertola (2014) exponen que las modalidades mencionadas son herramientas de probada eficacia, de acuerdo con las investigaciones previas de Garza (1991), Borrás y Lafayette (1994), Winke, Gass y Sydorenko (2010), Danan (2010) o Talaván (2010), que pueden implementarse en el aula de varias maneras y con fines diferentes. A esta lista de académicos que abogan por el uso de estos nuevos métodos podemos incluir a Vanderplanck (1988) y, de acuerdo con Floros (2020, p. 5), a «Bogucki, 2009; Danan, 2010; Díaz Cintas & Fernández Cruz, 2008; D'Ydewalle, 2002; Incalcatterra McLoughlin & Lertola, 2014; King, 2002; Pavesi & Perego, 2008; Sokoli, 2006; Talaván Zanón, 2006; Chiu, 2012; Talaván & Ávila-Cabrera, 2015», sin olvidar tampoco a Ibáñez Moreno y Vermeulen, que en 2014 sugirieron que la audiodescripción podía tener cabida en la docencia de la L2 porque el uso de la audiodescripción en el aula puede mejorar la competencia léxica y fraseológica y la idiomaciedad.

La primera de estas modalidades, la subtitulación, es la transferencia de la información incluida en el canal auditivo (y, algunas veces, información textual que pueda aparecer en el visual) de forma escrita, que aparece generalmente en una fuente pequeña centrada en la parte inferior de la pantalla (Talaván, Lertola y Fernández-Costales, 2023). Esta modalidad es beneficiosa para la comprensión oral porque, según Vanderplank (2008, p. 276), «fomenta la percepción oral y el procesamiento del lenguaje y ayuda en la comprensión de dialectos difíciles de entender», a lo que Beltramello añade la mejora del reconocimiento y adquisición del vocabulario, porque al leer lo que se oye se generan beneficios cognitivos (2019). Por otro lado, implementar la subtitulación parece ser tan beneficioso, que la Comunidad Europea ha financiado programas como LvS y Clipflair para facilitar a los y las docentes la creación de materiales didácticos basados en los subtítulos. De acuerdo con Incalcatterra y Lertola (2014), Clipflair con el tiempo ofrecerá una plataforma web, así como una serie de actividades de subtulado y doblaje, e incluirá herramientas de redes sociales para el desarrollo de una comunidad de usuarios. Desafortunadamente, ninguna de estas dos plataformas se halla en funcionamiento, aunque el alumnado cuenta con la plataforma TRADILEX (<https://www.tradilex.es/>), desarrollada por el grupo de investigación TRADIT, dependiente de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Otra modalidad es el doblaje, cuya atención se centra en la lengua oral. Como explican Talaván, Lertola y Fernández-Costales (2023), esta modalidad consiste en la substitución de los diálogos originales por una pista de audio nueva, en la que los diálogos nuevos, normalmente traducidos interlingüísticamente, se sincronizan con los movimientos de los labios de los personajes. Asimismo, va más allá de la simple

traducción, ya que incluye la adaptación e interpretación de los actores de doblaje (Soler, 2020). También Soler (2020) explica que las habilidades que mejora el doblaje son cuatro. La primera es la comprensión oral, porque los estudiantes deben escuchar los diálogos antes de realizar la tarea, y la segunda es la pronunciación y la entonación, porque tienen que grabar sus voces de la manera más natural posible. Además, los textos pueden explotarse para mejorar la comprensión escrita y la producción oral.

Incalcaterra y Lertola (2014) exponen que estas modalidades son formas híbridas de conversación, las cuales difieren de las conversaciones orales espontáneas y muestran características tanto de la lengua hablada como de la escrita, al mantener la coherencia, planificación y cohesión de las estructuras escritas, expresando las ideas de manera oral, pero sin las superposiciones u otros accidentes dialógicos de la conversación espontánea. Por ello, su implementación en el aula puede suponer una ventaja, ya que con estas modalidades se presentan situaciones dialógicas reales, pero más lineales y más accesibles al alumnado.

Por último, la audiodescripción, además de ser una de las modalidades de accesibilidad a los medios audiovisuales, se puede definir como la traducción intersemiótica de la información incluida en el canal visual como texto oral que se graba en una pista de audio nueva que acompañará a los diálogos originales ocupando los espacios libres en el canal auditivo (Talaván, Lertola y Fernández-Costales, 2023). Esta modalidad fomenta en los estudiantes la reflexión sobre la lengua y el aprendizaje de vocabulario nuevo, promoviendo las competencias fraseológicas y léxicas (Ibañez Moreno y Vermeulen, 2014). Desde el punto de vista del alumnado, Beltramello (2019) recoge los estudios de Chiu (2012), Danan (2010) y Steyvers (2015), que muestran respuestas muy favorables hacia la subtitulación, el doblaje y la audio-descripción, ya que, además de considerarlos positivos, el alumnado los encuentra motivadores.

Respecto a la idoneidad de este nuevo método didáctico en las aulas de educación primaria y secundaria, Fernández-Costales (2021) explica que, aunque el número de estudios sobre la aplicación de este método en las aulas mencionadas es limitado, estos han demostrado evidencias empíricas que apoyan el potencial didáctico de la subtitulación y el doblaje como recursos didácticos entre niños y adolescentes.

2.3. Tipos de actividades basadas en TP

Como hemos explicado, el proceso de inclusión de la TP en el aula de idiomas no es nuevo. Newmark (1991) señalaba que en niveles iniciales la traducción puede resultar útil como forma de control y consolidación de la gramática y el vocabulario básicos y que en niveles intermedios puede resultar útil en el tratamiento de los errores.

Estas nociones de adecuación a las necesidades y estadios de desarrollo del alumnado se han ido definiendo conforme ha avanzado la investigación en esta área. De acuerdo con Leonardi (2010), el uso adecuado de la traducción pedagógica puede demostrar que esta actividad no se centra únicamente en la precisión. Los ejercicios de traducción pueden servir para fines diversos, desde el tratamiento de problemas lingüísticos hasta cuestiones relacionadas con la cultura, la semántica o la pragmática. Además, sigue la autora, la traducción puede ayudar a los estudiantes a mejorar su

capacidad analítica y de resolución de problemas, que son esenciales en la vida cotidiana y en la mayoría de los ámbitos laborales.

De hecho, esta autora propone una tabla en la que especifica tipos de actividades basadas en la TP:

Tabla 1

Marco pedagógico de la traducción. Estructura básica

Types of Translation Activities	Sub-types of Translation Activities
Pre-Translation Activities	<ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming - Vocabulary preview - Anticipation guides
Translation Activities	<ul style="list-style-type: none"> - Reading activities - Speaking and listening - Writing - Literal translation - Summary translation - Parallel texts - Re-translation - Grammar explanation - Vocabulary builder and facilitator - Cultural mediation and intercultural competence development
Post-Translation Activities	<ul style="list-style-type: none"> - Written or oral translation commentary - Written or oral summary of the ST - Written composition about ST-related topics

Fuente: Leonardi, 2010, p. 88.

Junto con estas actividades, Floros (2020) propone la traducción de obras teatrales breves, que los alumnos y alumnas pueden representar después, ejercicios de interpretación, o ejercicios en los que los discentes trabajen con textos paralelos que vayan más allá de los diccionarios monolingües. Pintado (2012), por otro lado, propone introducir la TP en el aprendizaje cooperativo en forma de tareas, ya que ambos ayudan al alumnado a alcanzar ciertas cotas de autonomía. Para ella, las tareas deben dividirse en tres partes:

- a) pre-tarea: los estudiantes entienden el significado del texto, interpretan su sentido y analizan los problemas de traducción que puedan plantearse para establecer estrategias;
- b) tarea: los estudiantes manipulan tanto el texto origen como el texto meta;
- c) post-tarea: es la parte final, la más interactiva, en la que los estudiantes verifican de manera colaborativa sus producciones, discutiendo en parejas o grupos las diferentes propuestas de traducción, lo que, a su vez, constituye un proceso de negociación del que se revelan las soluciones más adecuadas.

Incalcaterra y Lertola (2014), por otra parte, proponen un plan didáctico dividido en tres fases. En la primera, el alumnado decodifica los elementos de información presentes en la parte lingüística, paralingüística y extralingüística; en la segunda, lleva a cabo la traducción directa del elemento verbal y, en la tercera, desarrolla la producción escrita de un texto en la lengua meta que se adecúe a los otros canales presentes. De hecho, estas autoras publicaron en 2014 los resultados de un estudio llevado a cabo entre 2008 y 2012, basado en varias encuestas entre el alumnado que asistía a sus cursos de idiomas en los que se incluían ejercicios de subtitulación. En este estudio, se mostraban muy favorables a su inclusión porque, según expresaron, les gustó ver los subtítulos finalizados, disfrutaron con las actividades, se mostraron contentos con el resultado de los subtítulos y mejoraron la comprensión oral y escrita, así como la traducción y la expresión escrita, aunque por lo que respecta a la expresión oral, no reconocieron mejoría.

Por último, tal y como se ha explicado anteriormente, el alumnado cuenta con la plataforma TRADILEX (<https://www.tradilex.es/>), propuesta metodológica desarrollada por el grupo de investigación TRADIT (<https://tradit.uned.es/results-transfer/>), que consta de cuatro partes. La primera es la preparación, con tareas para practicar las cuatro destrezas y la mediación; el visionado del clip con el que se va a trabajar, que también incluye tareas de recepción y mediación; la tarea TAD, en la que se trabaja la traducción adaptada a cada modalidad y, por último, las tareas de cierre o producción (Talaván y Tinedo-Rodríguez, 2022).

Hoy en día, es primordial contextualizar los ejercicios y acercarlos a la vida de nuestros alumnos y alumnas, incluyendo actividades basadas en la realidad en la que viven: vídeos en Youtube o Tik-tok, posts en Facebook, Twitter-X o Instagram, o introduciendo actividades de TP por medio de las nuevas tecnologías, como vamos a ver a continuación.

2.4. Traducción y currículo escolar

La elaboración y aceptación por parte de los países europeos del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) en 2001 supuso un revulsivo en la didáctica de las mismas. Cambios a nivel organizativo, legislativo y de estudio de nuevas metodologías didácticas siguieron a su publicación, modificando para siempre la docencia de las lenguas, anteriormente más centrada en la enseñanza de la gramática y el vocabulario, para focalizarla en la comunicación.

En España, este Marco se ha concretado en varias leyes de educación, la última la LOMLOE o Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en las que se subraya la necesidad de centrar la docencia en las habilidades comunicativas (comprensión y expresión oral), el desarrollo de las competencias de manera transversal en todo el currículo escolar, el cambio de enfoque desde una clase centrada en el/la docente a la clase centrada en el discente y la integración en el aula de alumnado con diferentes capacidades. Aparentemente, por lo tanto, la traducción, una actividad basada en las dos habilidades escritas (comprensión y expresión) y en el conocimiento de la gramática y el léxico de la L2, quedaría excluida de los planes docentes. Sin embargo, de acuerdo con Pintado (2021), el informe de la

Dirección General de Traducción de la UE, publicado en 2013, reevalúa la traducción en las aulas multilingües y examina el papel de la traducción en el aprendizaje de idiomas, basándose en el principio de que la promoción activa de una Europa multilingüe y multicultural requiere en gran medida que los ciudadanos sean plurilingües o políglotas.

Por otro lado, González-Davies (2004) expone que conceptos elementales en el método comunicativo como la autonomía del alumnado, el trabajo por parejas, el aprendizaje significativo, la idea de aprender a aprender, la toma de decisiones o las clases centradas en el alumnado son todos ellos conceptos que también son relevantes en la enseñanza de la traducción y añade que las actividades se pueden diseñar de tal manera que se desarrollen las competencias y las cuatro habilidades. De igual modo debemos mencionar a Floros (2020), quien expone que la TP es una herramienta efectiva en las clases con alumnado de capacidades mixtas quienes, según la legislación, deben permanecer en el aula con adaptaciones curriculares que respondan a sus necesidades específicas.

Con referencia a las transformaciones mencionadas, no es menos importante el cambio de perspectiva derivada de la emergencia de la competencia cultural. De acuerdo con Aydinalp (2020), el concepto de cultura ha cambiado a lo largo del tiempo, pasando de la literatura, las artes y la filosofía a la cultura como forma de vida compartida. Esta nueva concepción favorece el uso de la TP, al ser esta una translación interlingüística de contenido y conceptos culturales. Como afirma Nord (1997), la comunicación tiene lugar en situaciones limitadas de tiempo y espacio que no son universales, sino que pertenecen a un entorno cultural que condiciona la situación, y la lengua, continúa la autora, debe considerarse parte de la cultura.

De esta manera, Alcarazo y López (2014) exponen el hecho de que la traducción puede presentar una oportunidad para explorar aspectos comunicativos, contextuales y socioculturales, poniendo como ejemplo un término tan común como *fish and chips*, cuya traducción no acaba de tener sentido si lo desgajamos del componente cultural que lo caracteriza. De hecho, Vermes (2010) advierte que la traducción no es sólo una estructura de manipulación, sino que es, ante todo, una forma de comunicación y, como tal, implica necesariamente la interacción y cooperación entre personas, lo que la convierte en un instrumento potencialmente muy útil en la enseñanza de la L2.

Por otro lado, la TP supone un ejercicio de desarrollo de estrategias cognitivas y de comparación y contraste entre dos lenguas, en las que no todo tiene una relación directa. De acuerdo con García-Medall, la TP «no puede sino redundar en beneficio de la conciencia contrastiva del estudiante (como, por otro lado, lo hacen otras destrezas siempre presentes en los programas de enseñanza de una lengua no materna)» (2001, p. 128). Así, los estudiantes entienden cómo funcionan las lenguas y consolidan su comprensión de las estructuras de la L2 (Canga-Alonso y Rubio-Goitia, 2016). Igualmente, Pintado (2021) incide en este hecho, al centrarse en el desarrollo de las estrategias cognitivas, cuando afirma que el alumnado se apoya en su L1 con el fin de construir, desarrollar o estructurar el conocimiento de la lengua extranjera. Esta estrategia, continúa Pintado, suele producirse de forma instintiva y los alumnos y alumnas no suelen ser conscientes de ello.

También, la TP refuerza el aprendizaje autónomo de los y las estudiantes, ya que les demanda un trabajo independiente durante una gran parte de la actividad (Pintado, 2012) y les invita a reflexionar en su propio proceso de aprendizaje. Así, cuanto más piense el alumnado sobre cómo aprenden, más capaces serán de tomar las riendas de su propio aprendizaje y se convertirán en alumnos y alumnas autónomos (Canga-Alonso y Rubio-Goitia, 2016).

Asimismo, Källkvist (2013) subraya que una ventaja adicional que presenta la TP es la mejora de la interacción entre el/la docente y el alumnado y el alumnado entre sí. Debido al hecho de que el alumnado se ve obligado a desarrollar un trabajo autónomo y a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje, el/la docente pasa a tener un papel secundario en el aula, convirtiéndose en un guía y dejando de lado el papel protagonista que tenía hasta este momento. De esta manera, se cumple también el dictado legislativo que establece que el alumnado es el centro en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar, debemos citar la taxonomía de Bloom, desarrollada en 1956 y actualizada en 2000, propuesta que ordena las seis habilidades del pensamiento en dos órdenes: inferior (recordar, comprender, aplicar) y superior (analizar, evaluar y crear), relacionándolas con una serie de acciones cognoscitivas y psicomotrices que el alumnado realiza en el aula. En el nivel superior es donde se situaría la traducción porque, de acuerdo con Ajayi (2021), el alumnado tiene que evaluar, reflexionar y reorganizar los elementos dados para producir una estructura nueva, desarrollando así un proceso de producción cognitivo de orden más elevado.

Por lo tanto, observamos que la TP, o quinta habilidad, es un método centrado en el alumnado que se puede adaptar al método comunicativo (el más extendido en las aulas) y que refuerza los procesos cognitivos y las competencias de aprender a aprender, cultural y lingüística. De tal manera, podemos concluir afirmando que se puede emplear la traducción como un método más, combinado con otro tipo de recursos y adaptado al nivel y a las necesidades del alumnado (Alcarazo y López, 2014).

3. PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN: *PIGMALIÓN – PYGMALION* FUENTE DE TP

Aunque somos conscientes de que los textos propuestos al alumnado a lo largo del curso escolar deben ser variados, en este trabajo vamos a presentar una única fuente, la obra de teatro *Pygmalion*, escrita por G. B. Shaw (1856-1956) en 1912. Para la realización de las tareas, se va a utilizar por una parte el texto escrito de la edición de 1941, *Pigmalión*, texto traducido al castellano en 2016 por Miguel Cisneros Perales, que carece de la distinción entre la variación dialectal y la lengua estándar que aparece en el original, por otra, la traducción que realizó Julio Broutá en la década de 1920, que mantiene la distinción dialectal en una edición de 1973 y, por último, *Pygmalion*, la película realizada por Anthony Asquith en 1938 y protagonizada por Leslie Howard, tanto en lengua original como traducida al castellano. Podemos observar, entonces, la interdisciplinariedad en que se basa esta propuesta, como confirman las palabras de

Bolaños-García-Escribano, Talaván y Fernández-Costales (2024) quienes destacan que los productos multimedia (películas y series, por ejemplo) suelen estar vinculados intertextualmente a otros productos creativos (por ejemplo, la literatura).

La propuesta didáctica consiste en una serie de tareas adaptadas a los cuatro cursos de ESO y a los dos de Bachillerato. Hemos elegido este método porque si una tarea de traducción se sitúa adecuadamente, constituye un foco de práctica tan natural como cualquier otra actividad en el aula, y es un foco que, como hemos visto, reúne la mayoría o la totalidad de las competencias que normalmente se consideran esenciales en la práctica en el aula (Malmkjaer, 1998). Si bien las actividades se han diseñado para ciertos cursos en concreto, elección basada en la práctica docente previa y en los requerimientos de los niveles planteados en la legislación educativa, muchas de ellas pueden intercambiarse. Entendemos que los ejercicios propuestos para los cuatro cursos de la ESO pueden realizarse en cualquiera de ellos, variando, eso sí, la complejidad lingüística que se requiera del alumnado. Lo mismo sucede con los de Bachiller. En este caso se ha dejado la traducción de dialectos para 2º debido a la dificultad de la misma, aunque en un grupo de 1º también se podría realizar. Asimismo, el hilo de X puede ser válido en el curso siguiente.

Las tareas se basan en la traducción interlingüística tanto directa como inversa, siendo esta, también, la base que va a dar lugar a otra serie de actividades. Los alumnos y alumnas van a trabajar con los ordenadores en el aula, de manera individual, en parejas o en grupos, desarrollando de esta manera el trabajo cooperativo. Junto con la descripción de cada tarea, se incluyen las habilidades lingüísticas y las competencias que desarrolla, así como una breve descripción de la herramienta informática empleada. En los primeros cursos, los contenidos son básicos, mientras que en los últimos, el foco se pone en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de la traducción. El rol del/ de la docente es el de guía: responde a las dudas del alumnado mientras están realizando la implementación y corrige los productos finales.

Tabla 2

Implementación en 1º ESO

CURSO: 1º ESO	
OBJETIVOS	COMPETENCIAS
Practicar los conocimientos adquiridos sobre descripción física, el verbo <i>to be</i> y otras formas como <i>look like</i>	Comunicativa Cultural Aprender a aprender Digital
Familiarizarse con nuevas herramientas web	
Desarrollar trabajo en equipo	

Leer literatura extranjera que no está en el currículo de la ESO			
<p>CONTENIDOS</p> <p>Adjetivos y sustantivos de descripción física (los referidos en el libro de texto)</p> <p>Verbos <i>to be</i> y <i>have got</i> perifrasis <i>look like, is wearing</i></p> <p>Vocabulario sobre biografías en pasado: <i>was born, died, lived, worked</i></p> <p>HABILIDADES</p> <p>Comprensión y expresión escrita</p> <p>Comprensión y expresión oral</p> <p>Mediación</p>	<p>MATERIALES / HERRAMIENTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - www.voki.com: en esta web los alumnos pueden crear avatares a partir de personajes y diferentes elementos relativos a la descripción personal dados y, tras ello, grabar sus voces reproduciendo lo que quieren que el avatar diga, o bien escribir el texto para que el avatar lo lea. La duración máxima de la grabación es de un minuto. - https://es.padlet.com: herramienta para la creación de murales que se proyectan en la pizarra interactiva del aula. 		
<p>TEXTO</p> <p><i>Pigmalión</i>, 2016</p> <p>Texto: Acto I (Shaw, 2016, pp 81-97)</p>	<p>TIPO DE TRADUCCIÓN</p> <p>Interlingüística Inversa</p>		
PROCEDIMIENTO			
TAREAS	DESCRIPCIÓN	INTERACCIÓN (Grupos de alumnos)	TEMPORALIZACIÓN
SESIÓN 1			
Tarea 1	Lluvia de ideas sobre <i>Pigmalión</i> y Bernard Shaw	Individual	10 minutos
Tarea 2	Lectura del primer acto de <i>Pigmalión</i>	Grupo de clase	35 minutos
Tarea 3	Se divide al alumnado en grupos de 7 y entre ellos se reparten los personajes	Grupos de 7 alumnos	5 minutos

SESIÓN 2			
Tarea 4	Repaso de la sesión previa	Clase completa	5 minutos
Tarea 5	Explicación del uso del programa y de la actividad	Clase completa	10 minutos
Tarea 6	Creación del avatar	Individual	35 minutos
SESIÓN 3			
Tarea 7	Escucha de las grabaciones	Grupo clase	15 minutos
Tarea 8	Descripción y dibujo de los personajes	Grupos de 7	30 minutos
Tarea 9	Actividad final	Grupo clase	5 minutos
EVALUACIÓN			
A discreción del profesorado.			
Se recomienda una evaluación informal basada en la observación			

Fuente: Elaboración propia (2024)

Actividad básica: Creación de avatar y grabación de sus características.

Número de sesiones de clase (50 minutos cada una): 3.

Explicación de la actividad:

Sesión 1

1. Breve lluvia de ideas sobre *Pigmalión* y Bernard Shaw; el/la docente plantea cuestiones sencillas que deben buscarse en la web. Ejemplos: *Who was G.B. Shaw?* *Where and when did he live?* *What is the Pigmalion effect?* *Where and when is this play set?* *Write a sentence by this author that you find funny or interesting.*
2. Se lee el primer acto, en el que se describen los personajes y se sitúa la acción.
3. En grupos de 6-7 se reparten los personajes (señora Eynsford Hill, Clara Eynsford Hill, Freddy Eynsford Hill, un transeúnte, Eliza Doolittle, Coronel Pickering, un transeúnte sarcástico). Dependiendo del número de alumnos y alumnas, se pondrán adecuar el número de personajes.

Sesión 2

4. El/la docente repasa lo que se llevó a cabo en la sesión anterior: conceptos básicos sobre el autor y la obra y resumen del acto I.
5. Explicación del programa que se va a usar y de la actividad.

6. Crean un avatar con las características de su personaje en www.voki.com. Una vez creado el avatar, escriben en la L1 una descripción de su personaje tan específica como puedan, la traducen a la L2 y la leen grabándola para que el avatar la reproduzca.

Sesión 3

7. Se escuchan las diferentes grabaciones, comparándose las diferentes descripciones de cada uno de los siete personajes y votan la que más les ha gustado.

8. Los alumnos y alumnas se unen formando grupos, uno por cada personaje, (siete grupos de tres o cuatro). En inglés, describen cómo se lo imaginan físicamente y uno de ellos lo dibuja. Tanto el dibujo como la grabación del avatar elegido se proyectan, para posteriormente grabarse en el mural de la clase en <https://es.padlet.com>.

9. Resumen final. Los y las alumnas exponen su opinión sobre la actividad, refiriendo los conocimientos adquiridos.

Tabla 3

Implementación en 2º ESO

CURSO: 2º ESO	
OBJETIVOS	COMPETENCIAS
<p>Sintetizar una historia para crear un comic con las ideas principales de la misma</p> <p>Familiarizarse con el concepto de dialecto</p> <p>Familiarizarse con nuevas herramientas web</p> <p>Desarrollar trabajo en equipo</p> <p>Leer literatura extranjera que no está en el currículo de la ESO</p>	<p>Comunicativa</p> <p>Cultural</p> <p>Aprender a aprender</p> <p>Digital</p>
CONTENIDOS	MATERIALES / HERRAMIENTAS
<p>Formas narrativas básicas en pasado</p> <ul style="list-style-type: none"> - verbos en pasado simples sobre la vida de una persona - adverbios de secuencia <p>Formas narrativas básicas del presente</p> <p>Concepto de dialecto</p>	<p>https://makebeliefscomix.com/tell-a-story-comic-prompts/: web que provee al usuario de imágenes, bocadillos y recuadros para la creación de cómics. Sólo es necesario copiar y pegar los elementos dentro de las cuadrículas y escribir el texto en los bocadillos creados a tal efecto.</p>

HABILIDADES			
Comprensión y expresión escrita Comprensión y expresión oral Mediación			
TEXTO		TIPO DE TRADUCCIÓN	
<i>Pygmalion</i> , 1985		Interlingüística Directa	
PROCEDIMIENTO			
TAREAS	DESCRIPCIÓN	INTERACCIÓN (Grupos de alumnos)	TEMPORALIZACIÓN
SESIÓN 1			
Tarea 1	Introducción a los dialectos	Grupo clase e Individual	20 minutos
Tarea 2	Lectura del primer acto de <i>Pigmalión</i>	Individual	30 minutos
SESIÓN 2			
Tarea 4	Los alumnos traducen el primer acto	Grupos de cuatro	50 minutos
SESIÓN 3			
Tarea 5	Explicación del uso del programa y de la actividad	Clase completa	5 minutos
EVALUACIÓN			
A discreción del profesorado. Se recomienda una evaluación por medio de rúbricas de ambas actividades: traducción y redacción del cómic en inglés.			

Fuente: Elaboración propia (2024)

Texto: Acto I (Shaw, 1985, pp 13-30).

Actividad básica: Creación de un cómic basado en la obra.

Número de sesiones de clase (50 minutos cada una): 3.

Explicación de la actividad:

Sesión 1

1. Concepto de dialecto. Las alumnas y alumnos buscan información sobre qué es un dialecto, exponen qué dialectos conocen y se les pregunta si hay dialectos que les gusten o no y qué piensan de una persona que habla en un determinado dialecto. El/la docente guía la conversación para llegar a un punto clave: si los dialectos definen en cierta manera a sus hablantes. La o el docente explica qué es el *cockney* y el alumnado busca referencias sobre el mismo.
2. De manera individual, los alumnos leen el primer acto de *Pigmalión*.
3. Si no han terminado, acaban la lectura de tarea.

Sesión 2

4. En grupos de cuatro, se divide el texto y se realiza una traducción directa del texto. El/la docente resuelve las dudas sobre el dialecto si las hubiere.

Sesión 3

5. La/el docente explica las características principales de la herramienta <https://makebeliefscomix.com/tell-a-story-comic-prompts/>
6. En los mismos grupos en los que han realizado las traducción, crean el cómic de la parte que han traducido, manteniendo las características dialectales en los diálogos y unen las partes para hacer un comic completo sobre el primer acto de la obra.
7. Posteriormente, el o la docente imprime los comics que crearon los alumnos, de tal manera que haya una copia por grupo que, posteriormente, se guardarán en la biblioteca del aula.

Tabla 4*Implementación en 3º ESO*

CURSO: 3º ESO	
OBJETIVOS	COMPETENCIAS
Traducir un texto y adaptarlo a las necesidades de la subtitulación	Comunicativa Cultural Aprender a aprender Digital
Familiarizarse con las características básicas de la subtitulación	
Familiarizarse con la sinonimia básica en la subtitulación	
Familiarizarse con nuevas herramientas web	
Desarrollar trabajo en equipo	

Leer literatura extranjera que no está en el currículo de la ESO			
<p>CONTENIDOS</p> <p>Uso del presente perfecto y del pasado simple en inglés.</p> <p>Estructura del diálogo.</p> <p>Lenguaje enfático</p> <p>HABILIDADES</p> <p>Comprensión y expresión escrita</p> <p>Comprensión y expresión oral</p> <p>Mediación</p>	<p>MATERIALES / HERRAMIENTAS</p> <p>https://www.kapwing.com/ es una herramienta de subtitulación, cuya base son vídeos de https://www.youtube.com. En la herramienta mencionada, aparece una ventana con los fotogramas, el texto en la lengua origen y un espacio para escribir la traducción que, en la edición posterior, aparece escrita bajo el fotograma correspondiente.</p>		
<p>TEXTO</p> <p><i>Pygmalion</i>, 1938.</p> <p>Película</p>	<p>TIPO DE TRADUCCIÓN</p> <p>Interlingüística Directa</p>		
PROCEDIMIENTO			
TAREAS	DESCRIPCIÓN	INTERACCIÓN (Grupos de alumnos)	TEMPORALIZACIÓN
SESIÓN 1			
Tarea 1	Introducción. La/el docente explica las características principales de la subtitulación y del programa que van a emplear	Grupo de clase	10 minutos
Tarea 2	Visionado de la primera escena del acto IV	Grupo de clase	20 minutos
Tarea 3	Explicación de los puntos importantes de la escena y del diálogo	Grupo de clase	20 minutos
SESIÓN 2			
Tarea 4	Traducción y subtitulación	Parejas	50 minutos

POSIBLES SESIONES			
Tarea 5 y subsiguientes	En sesiones a lo largo del curso, a discreción del/la docente, el alumnado crea su propia película, basada en las escenas más representativas como resumen de la obra.	Parejas	
EVALUACIÓN			

Fuente: Elaboración propia (2024)

Texto: Acto IV, páginas 96-105 de la obra (Shaw, 1938) /páginas 40-45 del guion.

Actividad básica: Subtitulación.

Número de sesiones de clase (50 minutos cada una): 2.

Explicación de la actividad:

Sesión 1

1. La/el docente explica las características más importantes de la subtitulación (número de sílabas por línea, términos concretos, resumen de las ideas cuando sea necesario) y del programa que van a emplear.
2. El alumnado visiona la primera escena del acto IV, el momento en el que Higgins, Pickering y Eliza regresan a casa de Higgins, discuten sobre la noche y se felicitan por el éxito del experimento, lo que hace enfadar a Eliza.
3. Se comentan la situación, se resaltan los puntos importantes para entender qué está pasando y se presta atención a los problemas lingüísticos si los hubiere.

Sesión 2

4. El alumnado, en parejas, realiza la traducción sin ayuda de papel, aunque se les permite usar el diccionario. Escriben las frases traducidas en el apartado correspondiente del programa. Una vez terminan, cíican en crear, descargan los metrajes y los guardan como archivo de video.

Sesiones posteriores

A lo largo del curso, el alumnado crea su propia película, basada en las escenas más representativas como resumen de la obra.

Tabla 5*Implementación en 4º ESO*

CURSO: 4º ESO			
OBJETIVOS		COMPETENCIAS	
Traducir un texto y adaptarlo a las necesidades del doblaje		Comunicativa Cultural Aprender a aprender Digital	
Familiarizarse con las características básicas del doblaje			
Familiarizarse con la sinonimia básica en el doblaje			
Familiarizarse con nuevas herramientas web			
Desarrollar trabajo en equipo			
Leer literatura extranjera que no está en el currículo de la ESO			
HABILIDADES		MATERIALES / HERRAMIENTAS	
Comprensión y expresión escrita Comprensión y expresión oral Mediación		https://www.adobe.com/es/products/audition.html Programa que permite grabar audios. https://anchor.fm , también para la grabación de audios	
TEXTO		TIPO DE TRADUCCIÓN	
<i>Pygmalion</i> , 1985		Interlingüística Directa	
PROCEDIMIENTO			
TAREAS	DESCRIPCIÓN	INTERACCIÓN (Grupos de alumnos)	TEMPORALIZACIÓN
SESIÓN 1			
Tarea 1	Introducción. La/el docente explica las características principales del	Grupo de clase	10 minutos

	doblaje y del programa que van a emplear		
Tarea 2	Visionado de la escena final del acto III	Grupo de clase	20 minutos
Tarea 3	Explicación de los puntos importantes de la escena y del diálogo	Grupo de clase	20 minutos
SESIÓN 2			
Tarea 4	Traducción y doblaje	Grupos de 5	50 minutos
POSIBLES SESIONES			
Tarea 5 y subsiguientes	En sesiones a lo largo del curso, a discreción del/la docente, el alumnado crea su propia película, basada en las escenas más representativas como resumen de la obra.	Grupos de 5	50 minutos
EVALUACIÓN			
A discreción del profesorado. Se recomienda una evaluación formal de los textos escritos de la adecuación gramatical de las producciones.			

Fuente: Elaboración propia (2024)

Texto: Acto III escena final, páginas 88-95 de la obra / páginas 36-39 del guion/ película 1985.

Actividad básica: Doblaje.

Número de sesiones de clase (50 minutos cada una): 2.

Explicación de la actividad:

Sesión 1

1. Se presenta al alumnado una breve caracterización de los principales elementos del doblaje y del programa que se va a emplear.
2. Visionado de la escena final del acto III.
3. Explicación de los puntos importantes de la escena y del diálogo.

Sesión 2

4. Los y las alumnas se dividen en grupos de cinco, cada uno a cargo de un personaje, (Whiskers, Higgins, Pickering y Eliza, y uno de ellos se encargará de los tres personajes siguientes: Hostess, Host y Footman). Visionan el metraje y leen el texto. Tras esto, traducen la parte que les corresponde a cada uno y la escriben, para posteriormente grabarla por medio del programa Adobe Audition. También es posible realizar esta actividad mediante una grabación tradicional en forma de podcast con <https://anchor.fm>. Una última posibilidad es realizarla en el momento: tras traducir el texto y escribirlo en papel, los alumnos y alumnas lo van leyendo conforme lo declaman los actores y actrices, cuya imagen está proyectada en la pizarra digital o en la pantalla del aula.

Sesiones posteriores

Al igual que con la actividad de subtitulación, el alumnado escoge las escenas que más les gusta de la película y elabora su propio montaje de la historia.

Tabla 6

Implementación en 1º Bachillerato

CURSO: 1º BACHILLERATO	
OBJETIVOS	COMPETENCIAS
Aprender las siglas más habituales en los mensajes de texto	Comunicativa Cultural
Distinguir lenguaje formal e informal	Aprender a aprender Digital
Traducir un texto y resumirlo, adaptándolo a las necesidades de la red social	
Practicar la síntesis de ideas	
Redactar una narración siguiendo los parámetros de la PAU	
Desarrollar trabajo en equipo	
Leer literatura extranjera que no está en el currículo de Bachillerato	
CONTENIDOS	MATERIALES / HERRAMIENTAS
Lenguaje formal e informal	https://x.com/ Red social en la que cada persona puede opinar, adjuntar fotos o
Siglas coloquiales en inglés	

Estructura de la narración	vídeos, tanto en su perfil como en las conversaciones de otros usuarios.		
HABILIDADES			
Comprensión y expresión escrita Comprensión y expresión oral Mediación			
TEXTO	TIPO DE TRADUCCIÓN		
<i>Pigmalión</i> , 2016 Penúltima escena de la obra	Interlingüística Inversa		
PROCEDIMIENTO			
TAREAS	DESCRIPCIÓN	INTERACCIÓN (Grupos de alumnos)	TEMPORALIZACIÓN
SESIÓN 1	Explicación de las diferencias entre lenguaje formal y el coloquial. Presentación de las siglas más habituales en los mensajes de texto en inglés. Se divide al alumnado en parejas y se distribuyen los personajes	Grupo de clase	15 minutos
Tarea 2	Traducción de las réplicas	Individual	35 minutos
Tarea 3	Posible tarea si no han acabado las traducciones en el aula.	Individual	-
SESIÓN 2	Adaptación del texto a la longitud del tuit y uso de siglas explicadas durante la sesión anterior.	Individual	30 minutos
Tarea 5	Cada miembro de la pareja tuitea su texto alternativamente.	Parejas	20 minutos

SESIÓN 3 (Posible)			
Tarea 6	Redacción cooperativa de una narración que muestra el fin de la historia	Parejas	50 minutos

EVALUACIÓN

A discreción del profesorado.

Se recomienda una evaluación formal de la redacción siguiendo los criterios de la PAU

Fuente: elaboración propia (2024)

Texto: *Pigmalión*, 2016, penúltima escena de la obra, discusión entre Eliza y Higgins en la que Eliza vuelve a las formas coloquiales, páginas 200-208.

Actividad básica: Hilo de X con la discusión final entre Eliza y Higgins.

Número de sesiones de clase (50 minutos cada una): 2.

Explicación de la actividad:

Sesión 1

1. El/la docente explica las diferencias entre el lenguaje formal y el coloquial y las siglas más habituales en los mensajes de texto en inglés. El/la docente ha buscado las siglas correspondientes a los términos del texto que las alumnas y los alumnos van a emplear. Se divide al alumado en parejas y se asignan los personajes.
2. Cada alumno traduce al inglés sus réplicas, quedando el texto escrito en papel.
3. Si no han acabado de traducirlas, deben hacerlo como tarea para la clase siguiente.

Sesión 2

4. Cada alumna y alumno adapta sus réplicas a la longitud de un tuit (280 caracteres) y cambia los términos por sus siglas coloquiales correspondientes si es posible. Si las réplicas son largas, se pueden redactar siguiendo formato de hilo de esta red social.
5. Cuando tienen el texto preparado, lo van tuiteando alternativamente, para que quede la conversación en el muro.

Possible continuación

Los alumnos redactan de manera cooperativa una narración en la que exponen el fin de la historia entre los dos protagonistas.

Tabla 7*Implementación en 2º Bachillerato*

CURSO: 2º BACHILLERATO			
OBJETIVOS		COMPETENCIAS	
Conocer las principales características del dialecto <i>cockney</i> . Establecer posibles correspondencias entre el dialecto <i>cockney</i> y dialectos de la lengua castellana con uso similar. Traducir dialectos. Discernir la calidad de una traducción de acuerdo con sus conocimientos de la lengua castellana. Redactar un guion basado en un texto previo.		Comunicativa Cultural Aprender a aprender Digital	
CONTENIDOS Características (breves) de los dialectos sociales españoles. Características de los guiones.		MATERIALES / HERRAMIENTAS Diccionarios generales https://www.wordreference.com Diccionarios de corpus https://www.linguee.es	
HABILIDADES Comprensión y expresión escrita Comprensión y expresión oral Mediación			
TEXTO		TIPO DE TRADUCCIÓN	
<i>Pygmalion</i> , 1985		Interlingüística Directa	
PROCEDIMIENTO			
TAREAS	DESCRIPCIÓN	INTERACCIÓN (Grupos de alumnos)	TEMPORALIZACIÓN

SESIÓN 1			
Tarea 1	Previo al inicio, la/el docente ha traducido las réplicas de los personajes		
Tarea 2	Investigación sobre el dialecto <i>cockney</i> : orígenes y características principales.	Individual	10 minutos
SESIÓN 2			
Tarea 3	Traducción de las réplicas de la protagonista.	Parejas	40 minutos
Tarea 4	Análisis de las traducciones realizadas	Parejas	30 minutos
SESIÓN 3 (posible)	Elección de la traducción y exposición de las razones	Parejas	20 minutos
Tarea 5	Redacción de un guion para si posible grabación como podcast	Grupos de 4	
EVALUACIÓN			
A discreción del profesorado. Se recomienda una evaluación informal de la actividad. Si se lleva a cabo la redacción del guion, se recomienda una corrección del mismo siguiendo los criterios de la PAU			

Fuente: elaboración propia (2024)

Texto: Acto I y segunda escena del Acto II (Shaw, 1985, páginas 13-30 y 37-48)

Actividad básica: Traducción de las réplicas dialectales de Eliza en los Actos I y II.

Número de sesiones de clase (50 minutos cada una): 2.

Explicación de la actividad:

Sesión 1

Previo a la clase, el/la docente ha traducido las réplicas de los personajes que acompañan en escena a Eliza.

1. El alumnado investiga qué es el *cockney* y sus características principales.
2. En parejas, y con ayuda de los diccionarios mencionados, traducen las réplicas de Eliza; la mitad de la clase, al castellano estándar, y la otra mitad, a un dialecto del castellano que consideren equivalente.

Sesión 2

3. Divididos de acuerdo al dialecto al que tradujeron, el alumnado analiza las traducciones de sus compañeros y compañeras y, tras un análisis lingüístico de las mismas, escogen la que creen que tiene mayor calidad.

4. Exposición de las razones que les han llevado a tomar tal determinación.

Sesiones posteriores

En grupos de cuatro, redactan colaborativamente un guion para su escenificación y grabación como podcast.

4. CONCLUSIÓN

En esta propuesta, hemos podido observar que, pese al rechazo sufrido a lo largo del siglo XX, diferentes estudios académicos de referencia han demostrado que la TP es una herramienta con posibilidades docentes en el aula de L2. Algunos autores, incluso, han considerado que es una quinta habilidad que, implementada en el aula, resulta beneficiosa para los alumnos, ya que en su desarrollo se requiere un proceso cognitivo de orden elevado, porque el alumno debe evaluar el texto en la lengua origen, reflexionar sobre sus rasgos lingüísticos, metalingüísticos y culturales, reorganizar los elementos que caracterizan al texto para exponerlos en la lengua meta y producir una estructura correcta en esa lengua. Este cambio de parecer se ha visto respaldado por el concepto de Mediación que se ha incluido en la nueva versión del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

Las propuestas presentadas, basadas en la TP, conjugan el hecho traductor en sí con las nuevas tecnologías, de la mano de diferentes herramientas informáticas, y responden a las necesidades legislativas que reclaman las Administraciones Educativas, ya que conjugan el aprendizaje significativo con las habilidades lingüísticas y las competencias clave. Esto abre nuevas vías en el campo de la docencia, que se ve reforzado al contar con un abanico de tareas que son a la vez educativas y motivantes.

Estas propuestas docentes se han distribuido en los diferentes cursos de ESO y Bachillerato, y estructuran una progresión de contenidos y habilidades que los discentes deben adquirir y desarrollar, respectivamente, mostrando una evolución desde contenidos básicos como la descripción de una persona (nivel A1), hasta la distinción dialectal (nivel B2). Somos conscientes de que las actividades centradas en la ESO pueden intercambiarse, siguiendo las necesidades marcadas por el currículo, y pueden desarrollarse a lo largo de las sesiones propuestas, o tratarse como breves actividades que sirvan como complemento a otras sesiones. Incluso alguna de ellas podría realizarse en Bachillerato, como el subtulado y el doblaje. De la misma manera, las unidades propuestas para Bachillerato pueden intercambiarse entre los dos cursos. Sin embargo, no creemos adecuado para el alumnado de ESO la creación de un hilo de la red social X. No obstante, todas estas variaciones puede depender tanto del nivel del alumnado, como de la pericia del profesorado. Asimismo, se pueden escoger otras obras literarias. En este caso concreto hemos escogido *Pigmalión/Pygmalion* por la aparente sencillez de su discurso y argumento, el contenido dialectal y por ser una obra que se ha llevado tanto al cine como al teatro musical. Consideramos que se pueden crear ejercicios similares

basados en otras obras teatrales o literarias, en general, aunque un requerimiento básico a nuestro modo de ver es que sean trabajos que no aparezcan en los currículos de los diferentes cursos, llegando a dar cabida, incluso, a obras de la literatura española que puedan provenir de estudios sincrónicos previos.

Por todo lo expuesto, podemos concluir que hemos dado respuesta positiva a los dos objetivos que aparecen definidos al principio de este trabajo. Se ha presentado una propuesta didáctica basada en *Pygmalion/Pigmalión* en la que se proponen actividades de TP (inversa y directa) y AVT de manera multimodal. De esta manera, el alumnado puede desarrollar competencias y habilidades enmarcadas en la legislación vigente de una manera lúdica.

Aunque estas propuestas didácticas no se han podido llevar todavía a las aulas, por lo que carecemos de la evaluación del desempeño del alumnado, se puede suponer que esta sería positiva, tal y como han demostrado varios estudios citados a lo largo del texto, en los que se hace referencia a la buena acogida que la conjunción entre TP y nuevas tecnologías ha tenido en las aulas, subrayando así la eficacia de la traducción en el ámbito escolar de enseñanza de la L2.

REFERENCIAS

- Ajayi, L. (2021). Competence of Secondary School Teachers. Usage of Bloom's Taxonomy of Education on Lesson Preparation, Presentation and Students. *Assessments in Science. International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 5, 473-478. <Http://doi:10.47772/IJRISS.2021.51025>
- Alcarazo López, N. y López Fernández, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 26, s.p. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:35562027-c807-4b7c-b916-69e3956baac9/2014-redele-26-00alcarazo-lopez-pdf.pdf>
- Aydinalp, E. B. (2020). The Role of Pedagogical Translation on the Development of Intercultural Communicative Competence in Language Teaching. *Journal of Language Research*, 4(1), 69-85. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1226945>
- Beltramello, A. (2019). Exploring the Combination of Subtitling and Revoicing Tasks: A Proposal for Maximising Learning Opportunities in the Italian Language Classroom. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 8, 93-101. <Http://doi:10.12681/ijltic.20279>.
- Bolaños-García-Escribano, A., Talaván, N., Fernández-Costales, A. (2024). Audiovisual translation and media accessibility in language education. *Parallèles*, 36(1), 3-17 <http://DOI:10.17462/para.2024.02.02>
- Caballero Rodríguez, B. (2009). El papel de la traducción en la enseñanza del español, en *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, pp. 339-352. Disponible en:

- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/22_aplicaciones_09.pdf
- Canga-Alonso, A. y Rubio-Goitia, A. (2016). ‘Students’ Reflections on Pedagogical Translation in Spanish as a Foreign Language. *Tejuelo*, 23, 132-157. <Http://doi:10.17398/1988-8430.23.1.132>.
- Carreres, A., Muñoz-Calvo, M., Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish language teaching: the fifth skill / La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99-109. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1419030>
- Fernández-Costales, A. (2021). Audiovisual translation in primary education. Students’ perceptions of the didactic possibilities of subtitling and dubbing in foreign language learning. *Meta*, 66(2), 280-300. <https://doi.org/10.7202/1083179ar>
- Fernández-Costales, A., Talaván, N., Tinedo-Rodríguez, A.J. (2023). Didactic audiovisual translation in language teaching: Results from TRADILEX. *Comunicar* 77, 21-32. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-02>
- Floros, G. (2020). Pedagogical Translation in School Curriculum Design. En Meng Ji y Sara Laviosa (Meng Ji y Sara Laviosa eds.), *The Oxford Handbook of Translation and Social Practices*. Oxford University Press, pp. 280-299. <Http://doi:10.1093/oxfordhb/9780190067205.013.20>
- García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus: Revista de traducción e interpretación*, 3, 113-140. <https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6083>
- Gonzalez-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. John Benjamins. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir*. Edelsa.
- Ibáñez Moreno, A. y Vermeulen, A., (2014). La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias. En Rafael Orozco (ed.) *New Directions on Hispanic Linguistics*. Cambridge Scholars Publishing, pp. 258-287.
- Incalcaterra McLoughlin, L. y Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83. <Http://doi:10.1080/1750399X.2014.908558>
- Källkvist, M. (2013). The Engaging Nature of Translation: A Nexus Analysis of Student-Teacher Interaction. En D. Tsagari, y G. Floros (Eds.), *Translation in Language Teaching and Assessment*. Cambridge Scholars Publishing, pp.115-134. <https://portal.research.lu.se/en/publications/the-engaging-nature-of-translation-a-nexus-analysis-of-student-te>
- Kelly, N. y Bruen, J. (2015). Translation as a pedagogical tool in the foreign language classroom: A qualitative study of attitudes and behaviours. *Language Teaching Research*, 19, 150-168. <Http://doi:10.1177/1362168814541720>
- Klaudy, K. (2003). *Languages in Translation*. Scholastica.

- Leonardi, V. (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From theory to practice*. Peter Lang.
- Leonardi, V. (2011). Pedagogical Translation as a Naturally-Occurring Cognitive and Linguistic Activity. *Foreign Language Learning. Annali Online Di Lettere-Ferrara*, 1(2), 17-28. <Http://doi:10.15160/1826-803X/234>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Malmkjaer, K. (Ed.) (1998). *Translation and language teaching*. St Jerome.
- Marqués Cobeta, N. (2021). Discursive creation in audiovisual translation: a case study. *Academia Letters*, Article 2569. <Http://doi:10.20935/AL2569>
- Naimushin, B. (2002). Translation in Foreign Language Teaching: The Fifth Skill. *Modern English Teacher*, 11(4), 46-49.
- Newmark, P. (1991). *About translation*. Clevendon, Multilingual Matters.
- Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity, functionalist approaches explained*. St. Jerome Press.
- Pintado Gutierrez, L. (2012). *The Use of Translation towards Foreign Language Autonomous Learning*. Researchgate, pp. 175-195. https://www.researchgate.net/publication/275967501_The_Use_of_Translation_to_towards_Foreign_Language_Autonomous_Learning/stats
- Pintado Gutiérrez, L. (2021). Translation in language teaching, pedagogical translation, and code-Switching: restructuring the boundaries. *The Language Learning Journal*, 49(2), 219-239. <Http://doi:10.1080/09571736.2018.1534260>
- Rodríguez Juárez, C. R., y Oxbrow, G. (2008). L1 in the EFL classroom: More a help than a hindrance? *Porta Linguarum*, 9, 93–109. <http://doi.org/10.30827/Digbug.31748>
- Shaw, G.B. (1938). *Pygmalion*. <https://secureservercdn.net/198.71.233.96/p2z.144.myftpupload.com/pdf/Pygmalion.pdf>
- Shaw, G.B. (1973). *Comedias escogidas*. Aguilar. Traducción de Julio Broutá
- Shaw, G.B. (1985). *Pygmalion*. Penguin Books.
- Shaw, G.B. (2016). *Pigmalión*. Cátedra. Traducción de Miguel Cisneros Perales.
- Siregar, M. (2019). Pedagogical Translation Use by Scientific Approach in Teaching English. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 2(4), 111-119.
- Soler Pardo, B. (2020). Subtitling and dubbing as teaching resources for learning English as a foreign language using Clipfair software. *Lenguaje y textos*, 51, 41-56. <http://doi.org/10.4995/lyt.2020.12690>
- Talaván, N., Lertola, J., Fernández-Costales, A. (2023). *Didactic Audiovisual Translation and Foreign Language Education*. Routledge
- Talaván, N. y Tinedo-Rodríguez, A.J. (2022). Una mirada transdisciplinar a la Traducción Audiovisual Didáctica: un recurso para formar a la ciudadanía del Siglo XXI. *Hikma* 22(1), 143-166 DOI: <https://doi.org/10.21071/hikma.v22i1.14593>

Vanderplank, R. (2008). The Significance of First Language Development in Five to Nine Year Old Children for Second and Foreign Language Learning. *Applied Linguistics - APPL LINGUIST*, 29, 717-722.

Vermes, A. (2010). Translation in foreign language teaching: A brief overview of pros and cons. *Eger Journal of English Studies*, 10(1), 83-93