

**MEMORIA DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS
PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA
VICERRECTORADO DE INNOVACIÓN Y CALIDAD DOCENTE
CURSO ACADÉMICO 2012-2013**

DATOS IDENTIFICATIVOS:

1. Título del Proyecto

“Relevancia” y “motivación”: una aproximación pragmático-cognitiva a los procesos de enseñanza-aprendizaje y de traducción de segundas lenguas

2. Código del Proyecto

121076

3. Resumen del Proyecto

El conocimiento del verdadero significado pragmático de la “relevancia” definido dentro de una teoría de la comunicación es fundamental para poder diseñar actividades y tareas de interés práctico y de efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un problema frecuente en el aula es que el profesor no conoce exactamente las suposiciones de partida de sus estudiantes ni sus expectativas. De ahí que sean necesarias las actividades dedicadas a verificar el estado real de conocimientos del estudiante, su capacidad para captar los puntos fundamentales que se le enseñan, para determinar el grado de relevancia que tiene para él/ella la información que se le ofrece, el grado de motivación despertado y la eficacia de las estrategias docentes empleadas en función de la nueva información. En el presente proyecto hemos intentado obtener esta información no solo durante o al final del curso, sino desde el inicio del mismo.

4. Coordinador/es del Proyecto

Nombre y Apellidos	Departamento	Código del Grupo Docente
Vicente López Folgado	Traducción e Interpretación, Lenguas Romances, Estudios Semíticos y Documentación	137
M ^a del Mar Rivas Carmona	Traducción e Interpretación, Lenguas Romances, Estudios Semíticos y Documentación	137

5. Otros Participantes

Nombre y Apellidos	Departamento	Código del Grupo Docente	Tipo de Personal
M ^a Luisa Calero Vaquera	Ciencias del Lenguaje	52	PDI (CU Lingüística General)
María Martínez-Atienza de Dios	Ciencias del Lenguaje	52	PDI (Prof. Sustituta Interina)
Azahara Veroz González	Traducción e Interpretación, Lenguas Romances, Estudios Semíticos y		Becaria FPDI

	Documentación		
Silvia Soler Gallego	Traducción e Interpretación, Lenguas Romances, Estudios Semíticos y Documentación		Becaria FPDl
M ^a Isabel Velasco Moreno			Investigadora Doctora Grupo PAI HUM-887
Rafael Ángel Jiménez Carmona			Investigador Máster de Enseñanza UCO
M ^a José Pérez Cabrera	Traducción e Interpretación, Lenguas Romances, Estudios Semíticos y Documentación		Investigadora Máster Traducción UCO

6. Asignaturas afectadas

Asignaturas afectadas		
Código y Nombre de la asignatura	Área de Conocimiento	Titulación/es
101599 Lengua C III (Inglés)	Traducción e Interpretación	Grado Traducción e Interpretación
101610 Lengua C IV (Inglés)	Traducción e Interpretación	Grado Traducción e Interpretación
101659 Herramientas Profesionales para la Traducción	Traducción e Interpretación	Grado Traducción e Interpretación
101620 Traducción General de la Lengua B (Inglés)	Traducción e Interpretación	Grado Traducción e Interpretación
101656 Fundamentos Teóricos de la Traducción y la Interpretación	Traducción e Interpretación	Grado Traducción e Interpretación
6410 Prácticum (Inglés)	Traducción e Interpretación	Licenciatura Traducción e Interpretación
Psicolingüística	Lingüística General	Grado Filología Hispánica
El español como lengua extranjera	Lengua Española	Grado Filología Hispánica

Especificaciones

*Utilice estas páginas para la redacción de la memoria de la acción desarrollada. La memoria debe contener un mínimo de cinco y un máximo de **diez** páginas, incluidas tablas y figuras, en el formato indicado (tipo y tamaño de letra: Times New Roman, 12; interlineado: sencillo) e incorporar todos los apartados señalados (excepcionalmente podrá excluirse alguno). En el caso de que durante el desarrollo de la acción se hubieran producido documentos o material gráfico dignos de reseñar (CD, páginas web, revistas, vídeos, etc.) se incluirá como anexo una copia de los mismos.*

Apartados

1. Introducción (justificación del trabajo, contexto, experiencias previas, etc.).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje y de traducción de una segunda lengua se apoyan en una amplia gama de teorías y prácticas, pero las aproximaciones pragmático-cognitivas basadas en la filosofía del lenguaje (como es el caso de la Teoría de la Relevancia de Sperber & Wilson (1986, 1995)) no siempre se han considerado de interés. La pragmática es, sin embargo, una disciplina esencial, si no la más esencial, para entender tanto lo que se enseña como lo que ocurre en el aula, en tanto que está relacionada no con el lenguaje como sistema o como producto, sino con la interrelación entre forma lingüística, mensaje comunicado y usuarios del lenguaje (Oatey & Zegarac, 2002). Teniendo en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje están mediados por el lenguaje, si, además, estamos enseñando precisamente lenguaje, la pragmática tendrá una doble aplicación.

Conceptos pragmáticos como la “cooperación” griceana han recibido atención frecuente, no así la máxima de “relevancia”, de vital interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que permite llegar a entender las condiciones necesarias para la adquisición de conocimiento a través de la comunicación.

Para Sperber y Wilson (1995: vii) los individuos centran su atención en lo que les parece la información más relevante; esto permite ser lo más eficientes posible empleando el mínimo ‘esfuerzo de procesamiento’. A su vez, la comunicación más eficaz produce un número máximo de ‘efectos contextuales’ con el mínimo posible de esfuerzo de procesamiento.

Para que se consigan los requisitos de relevancia máximos en la comunicación en el aula, los profesores necesitan hacer ‘suposiciones’ acerca de los conocimientos de sus estudiantes. Para un profesor siempre es ‘relevante’ lo que enseña, pero para los estudiantes puede suponer un esfuerzo de procesamiento demasiado grande. Aquí entra en juego la “motivación” y la disposición psicológica del estudiante para considerar nuevas suposiciones. En términos de relevancia, los profesores llevan a cabo actos “ostensivos”, haciendo “manifiestos” conocimientos o suposiciones para sus estudiantes. Estos actos aportan nueva información que se pretende que sea “óptimamente relevante”.

Por supuesto, el hacer que algo se haga “manifiesto” o asequible al estudiante no garantiza que vaya a ser aprendido. Para Sperber y Wilson, para que un fenómeno sea “relevante” su nueva información o nuevas suposiciones se deben combinar con información conocida o con suposiciones que produzcan efectos contextuales. (Entendemos contexto como un “constructo psicológico, un subconjunto de las suposiciones del oyente acerca del mundo”). Si los estudiantes no perciben ninguna conexión relevante, ni el más motivado de los estudiantes podrá aprender. Si se percibe como relevante, la nueva información deberá tener dos efectos: llevará a modificar o abandonar antiguas suposiciones, o a confirmarlas y reforzarlas.

Las ‘suposiciones’ (*assumptions*) que tenemos son los pensamientos o ideas que consideramos como representaciones del mundo real (Sperber y Wilson, 1995: 2). La educación tiene como objeto evidente el desarrollar y mejorar estas representaciones y conocimientos.

Un problema frecuente en el aula es que el profesor no conoce exactamente las suposiciones de partida de sus estudiantes ni sus expectativas. De ahí que sean necesarias las actividades dedicadas a verificar el estado real de conocimientos del estudiante, su capacidad para captar los puntos fundamentales que se le enseñan, para determinar el grado de relevancia que tiene para él/ella la información que se le ofrece...

Por tanto, el conocimiento del verdadero significado pragmático de la relevancia definido dentro de una teoría de la comunicación es fundamental para poder diseñar actividades y tareas de interés práctico y de efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. **Objetivos** (concretar qué se pretendió con la experiencia).

Los objetivos pretendidos en este proyecto han sido:

1. Llevar a cabo un acercamiento pragmático-cognitivo a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.
2. Llevar a cabo un acercamiento pragmático-cognitivo a la traducción de una segunda lengua.
3. Evaluar el *punto de partida de conocimientos/suposiciones* de los estudiantes en el comienzo del curso.
4. Evaluar el *punto de partida de conocimientos/suposiciones* de los estudiantes respecto a los diferentes temas, conceptos, estructuras... que iban a aprender.
5. Evaluar las *expectativas* de los estudiantes respecto a dicho aprendizaje.
6. Diseñar distintas actividades y tareas que permitieran valorar el grado de *motivación previa*, el grado de motivación despertado y la *efectividad* en el aprendizaje.
7. Comparar la efectividad de las estrategias de enseñanza (actividades, empleo de distintos medio de emisión, etc.) en función del grado de *motivación* y de *relevancia*.
8. Abordar la enseñanza de la gramática desde un punto de vista cognitivo.
9. Realizar *encuestas de autoevaluación* para valorar la actitud del estudiante, grado de motivación, expectativas previas, comparación de efectividad de distintos modos de presentación de la “información nueva”.

3. **Descripción de la experiencia** (exponer con suficiente detalle lo realizado en la experiencia).

A continuación se exponen las actividades llevadas a cabo por los participantes del proyecto en las distintas asignaturas:

Los Prof. López Folgado y Soler Gallego y la Prf^a. Calero Vaquera adoptaron un acercamiento teórico-práctico en las asignaturas “Fundamentos Teóricos de la Traducción y la Interpretación” del Grado en Traducción e Interpretación y en “Psicolingüística” del Grado en Filología Hispánica, respectivamente. Plantearon un acercamiento pragmático-cognitivo a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua y a la traducción de una segunda lengua. Asimismo, evaluaron el punto de partida de conocimientos/suposiciones y expectativas de los estudiantes en el comienzo del curso respecto a los diferentes temas, conceptos, estructuras... que iban a aprender.

Las Prf^{as}. Rivas Carmona y Martínez-Atienza en las asignaturas “Lengua C IV (Inglés)” del Grado en Traducción e Interpretación y “El español como lengua extranjera” del Grado en Filología Hispánica, respectivamente, desarrollaron un planteamiento eminentemente práctico, evaluando los conocimientos/suposiciones y expectativas de los estudiantes, para después diseñar distintas actividades y tareas que permitieron valorar el grado de motivación previa, el grado de motivación despertado y la efectividad en el aprendizaje. Esto les permitió comparar la efectividad de las estrategias de enseñanza (actividades, empleo de distintos medio de emisión, etc.) en función del grado de motivación y de relevancia. Asimismo, abordaron la enseñanza de la gramática desde un punto de vista cognitivo. Finalmente, valoraron la actitud del estudiante, grado de motivación, expectativas previas, comparación de efectividad de distintos modos de presentación de la “información nueva”.

Los Profs. López Folgado y Rivas Carmona en las asignaturas “Traducción General de la Lengua B (Inglés)” “Prácticum (Inglés)” del Grado en Traducción e Interpretación desarrollaron un acercamiento eminentemente práctico desde una perspectiva pragmático-cognitiva en la traducción inglés>español.

La Prof^a Veroz González diseñó actividades de evaluación de la motivación, relevancia y efectividad de las herramientas informáticas a disposición del estudiante.

Los investigadores Jiménez Carmona y Velasco Moreno, como profesionales y asesores psicopedagógicos colaboraron en el diseño de las actividades prácticas de evaluación del grado de motivación, de relevancia y de eficacia de las distintas estrategias, temas, estructuras, etc. objeto del proceso enseñanza-aprendizaje.

4. **Materiales y métodos** (describir el material utilizado y la metodología seguida).

La metodología empleada ha seguido una orientación cualitativa y etnográfica. Según Woods (1987: 18), la etnografía describe las creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo ello se desarrolla o cambia de una situación a otra con el tiempo. Es, quizás, el método más usado en la investigación educativa para estudiar y reflexionar sobre la práctica docente. Por su parte, Taylor y Bogdan (1986: 19-20) destacan que la investigación cualitativa es una investigación inductiva donde el investigador adopta una perspectiva holística y las personas, los escenarios y los grupos no son reducidos a variables, sino que son considerados un todo. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio: interactúan de un modo natural y no intrusivo.

En esta línea de investigación etnográfica, *la investigación en la acción* nos ha parecido el método más adecuado, “es un método de investigación cualitativa que se basa en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria.” (*Diccionario de Términos Clave de E/LE*).

Herramientas y estrategias de obtención de datos: En la investigación sobre la acción educativa las herramientas básicas son “la observación y el diálogo con otros profesionales o entre investigadores y docentes, llevados a cabo de modo sistemático y registrado”. En este sentido, la observación y la toma de nota en cuadernos de campo ha sido una de las herramientas fundamentales de trabajo; además, *el cotejo de los resultados entre los distintos participantes ha resultado particularmente enriquecedor.*

Otras herramientas que se han usado en este tipo de investigación para la recogida de datos han sido el diario del profesor, el diario de aprendizaje, el informe de clase, entrevistas a personas implicadas en el proceso, discusiones en grupo, la creación de un portafolio, etc. Hemos empleado casi todos estos instrumentos en un momento u otro de nuestro proyecto, pero,

principalmente, para obtener y analizar información relevante hemos llevado a cabo *cuestionarios* (antes y después del curso) y *observación participante* (mediante un registro de observación anotamos de manera puntual y sistemática aspectos sobre la actitud y participación del alumnado y el grado de realización de las diferentes actividades y tareas). De esta manera hemos podido reconocer de una manera más sistemática los progresos generales y la respuesta de los alumnos a las actividades y dinámicas propuestas.

Se muestra a continuación, a modo de ejemplo, un modelo de cuestionario de autoevaluación al final del periodo de aprendizaje, en concreto el empleado por los docentes de la asignatura Prácticum de 4º de Licenciatura de Traducción e Interpretación:

Cuestionario de autoevaluación	
1.	¿Te ha permitido esta asignatura aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de tus estudios de Traducción e Interpretación? Razona tu respuesta.
2.	¿Te ha permitido esta asignatura detectar puntos débiles en tu competencia traductora relacionados con las siguientes subcompetencias?
2.1.	Comunicativa y textual: capacidad de comprensión, expresión y análisis textual en las lenguas de trabajo.
2.2.	Cultural: conocimiento de las culturas de las lenguas de trabajo.
2.3.	Área temática: conocimiento del área temática.
2.4.	Instrumental y profesional: capacidad de documentación, uso de herramientas informáticas aplicadas a la traducción y organización del trabajo (cumplimiento de plazos).
2.5.	Psico-fisiológica: actitud ante la tarea traductora y capacidad para reflexionar y tomar decisiones de manera eficaz en las condiciones.
2.6.	Interpersonal: capacidad de comunicar eficazmente con expertos u otras personas implicadas en la tarea traductora.
2.7.	Estratégica: capacidad de aplicar diferentes técnicas de traducción y de resolución de problemas en general y de argumentar su utilización.
3.	¿Crees que esta asignatura ha contribuido positivamente a reforzar tu seguridad ante una posible incorporación al mundo de la traducción profesional?

Tabla 1. Modelo de cuestionario: Cuestionario de auto-evaluación

5. **Resultados obtenidos y disponibilidad de uso** (concretar y discutir los resultados obtenidos y aquéllos no logrados, incluyendo el material elaborado y su grado de disponibilidad).

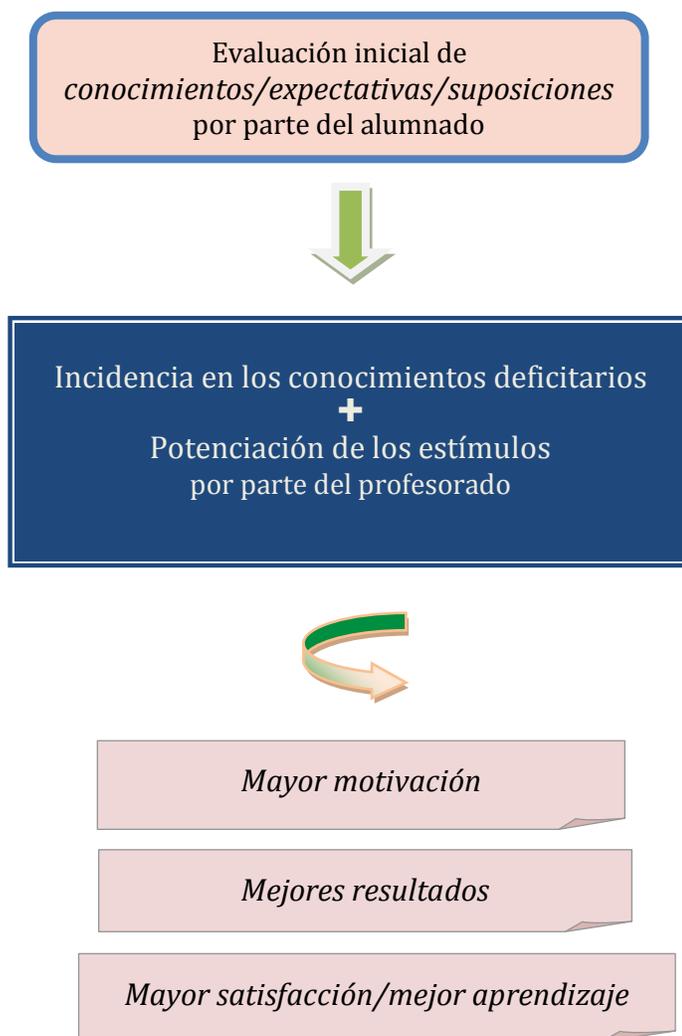
Un primer logro de este proyecto ha sido la concienciación por parte de todos participantes implicados en el proyecto de la *importancia de un acercamiento pragmático-cognitivo* a la enseñanza y aprendizaje, así al proceso de traducción de una segunda lengua.

La observación en el aula, los cuestionarios y las entrevistas nos han revelado la importancia de evaluar el *punto de partida de conocimientos/suposiciones* de los estudiantes en el comienzo del curso. Tradicionalmente se llevan a cabo cuestionarios sobre la labor del profesorado y la calidad de la enseñanza, pero no así sobre las *expectativas* de los estudiantes

respecto a dicho aprendizaje. Como pudimos comprobar en las reuniones entre docentes, el hecho de evaluar dichas expectativas en un inicio redundó en una más que evidente *mayor motivación* y unos *mejores resultados*, puesto que pudimos incidir en aquellos aspectos menos conocidos por los estudiantes a la vez que potenciar en la medida de lo posible los estímulos.

Así, por ejemplo, en asignaturas prácticas del tipo Prácticum de 4º curso de la Licenciatura de Traducción e Interpretación en la que tradicionalmente se había asignado el corpus que había de ser traducido, se optó por valorar los intereses y preferencias de los propios estudiantes (traducción humanístico-literaria, científico-técnica, bio-sanitaria, jurídico-económica, audiovisual, etc.). Dado que se trata de asignaturas anuales, el hecho de trabajar con textos que supongan un estímulo para el discente (bien porque desean dedicar su perfil profesional a ese tipo de textos, bien porque el área temática suscita su interés, etc.) redundó en un rendimiento más alto. No solo se entregaron más número de trabajos en 1ª convocatoria que en otros años, sino que se presentó un mayor número de trabajos antes del plazo límite de entrega. Esto redundó en un mayor grado de satisfacción.

Podríamos resumir estas ideas en el siguiente gráfico:



6. **Utilidad** (comentar para qué ha servido la experiencia y a quiénes o en qué contextos podría ser útil).

Aunque nuestra experiencia se ha centrado en estudiantes de Traducción e Interpretación eminentemente, es extrapolable a cualquier otra área o disciplina. El énfasis radica en la perspectiva a la hora de analizar la acción educativa. Considerábamos que se contaba con herramientas de evaluación al final del proceso de aprendizaje (encuestas de calidad, etc.), pero necesitábamos equilibrar dicho análisis y partir desde el inicio del curso con herramientas de “observación participante”, cuestionarios, entrevistas, etc. El compartir nuestras ‘impresiones’ y ‘datos’ entre los participantes del proyecto nos ha confirmado la utilidad del mismo y nos invita a extenderlo a otras materias.

7. **Bibliografía.**

- Brumfit, C, & Johnson, K. (Eds.). (1979). *The communicative approach to language teaching*. London: Oxford University Press.
- Gabrielatos, C. (2002). Inference procedures and implications for ELT. First published in R.P. Millrood (Ed.), (2002). *Research Methodology: Discourse in teaching a foreign language* (pp. 30-52). Tambov: Tambov State University Press. Also available through ERIC (accession number ED476840).
Retrieved January 20, 2013 from
<http://www.gabrielatos.com/Inference.htm>
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. London: Harvard University Press.
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. In C. Brumfit & K. Johnson (Eds.). (1979). *The communicative approach to language teaching* (pp. 5-26) London: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1980). *Language & education: Ethnolinguistic essays*. Washington, DC: Centre for Applied Linguistics.
- Lowe, M. (2004). Language philosophy and language teaching. First published in *IATEFL Issue 180*, Oct/Nov, 2004. Retrieved January 20, 2013 from
http://www.iatefl.org/archives/Texts/180_Lowe.html
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunn, R. and Lingley, D. (2004). Revamping the lecture for EFL classes: A case for mini-lectures. *The Language Teacher*, 28(3), 15-20.
<http://www.jaltpublications.org/tlt/articles/2004/03/nunn>
- Nunn, R. (1999). The purposes of language teachers’ questions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, IRAL*, 37(1), 23-42.
- Nunn, R. (2003). Intercultural communication and Grice’s principle. *Asian EFL Journal*, 14(1). Retrieved January 20, 2006 from
<http://www.asian-e-fl-journal.com/march03.sub3.htm>
- Schmitt, N. and Celce-Murcia, M. (2002). An overview of applied linguistics. In N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 1-18) London: Edward Arnold.

- Spencer-Oatey, H. and Zegezac, V. (2002) Pragmatics. In N. Schmitt (Ed.) *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 74-91) London: Edward Arnold.
- Sperber, D. and Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition* (2nd ed.) Oxford, England: Blackwell.
- White, R. (2001). Adapting Grice's maxims in the teaching of writing. *ELT Journal*, 55(1), 62-69.

Córdoba, a treinta de septiembre de dos mil trece