

La traducción pedagógica como estrategia de aprendizaje de enunciados metafóricos en contextos de español como lengua de especialidad

Clara Ureña Tormo

Universitat Politècnica de València (España)  

Pilar Valero Fernández

Universität Heidelberg. Observatory of Spanish in Europe (Alemania)  

<https://dx.doi.org/10.5209/clac.87287>

Enviado: 1 de marzo de 2023 • Aceptado: 31 de mayo de 2023

Resumen: Con la llegada del Método Comunicativo la traducción sufrió un veto absoluto por su vínculo tradicional con el Método de Gramática-Traducción; en cambio, se ha verificado su reincorporación en las aulas de idiomas y, en particular, en las de español como lengua extranjera (ELE). En este estudio se analiza la valoración de los discentes y el uso que estos realizan de la traducción pedagógica (TP) como estrategia de aprendizaje de los enunciados metafóricos (EM), unidades pluriverbales frecuentes en las lenguas de especialidad. Para ello, se ha contado con un grupo de 54 estudiantes universitarios de nivel B2 distribuidos en dos contextos de aprendizaje: uno de inmersión lingüística (Universitat Politècnica de València) y otro sin inmersión (Universität Tübingen). Los resultados más llamativos demuestran que el 70.3 % de los participantes traduce las palabras a su L1 siempre o casi siempre que aprende vocabulario nuevo y el 44.4 % piensa que la TP le ayuda siempre o casi siempre en el aprendizaje de los EM concretamente. Asimismo, para explicar el significado de un EM, un alto porcentaje utiliza la TP en lugar de aportar una paráfrasis definitoria en español, tanto cuando el EM es conocido (el 75.84 %) como cuando no lo es (el 73.99 %). Además, un 64.7 % selecciona la traducción en un diccionario bilingüe o traductor como principal estrategia de aprendizaje para llegar al significado de un EM. Por su parte, se ha verificado que el grado de transparencia semántica de los EM no condiciona el tipo de estrategia empleada para acceder a su significado ($p = .694$).

Palabras clave: traducción pedagógica; enunciado metafórico; lenguas de especialidad; estrategia de aprendizaje.

ENG Pedagogical translation as a strategy for learning metaphorical utterances in the context of Spanish as a specialized language

Abstract: With the advent of the Communicative Method, translation suffered an absolute veto due to its traditional link with the Grammar-Translation Method. However, its reincorporation in language classrooms, particularly in the field of Spanish as a foreign language (SFL), has been verified. This study analyzes students' evaluation and use of pedagogical translation (PT) as a learning strategy for metaphorical utterances (ME), which are common multiword units in specialized languages. For this purpose, a group of 54 university students at B2 level were distributed in two learning contexts: one with linguistic immersion (Universitat Politècnica de València) and the other without immersion (Universität Tübingen). The most striking results show that 70.3 % of the participants always or almost always translate words to their L1 when they learn new vocabulary, and 44.4 % think that PT always or almost always helps them to learn EM. A high percentage use PT to explain the meaning of EM instead of a definitional paraphrase in Spanish, both when the EM is known (75.84 %) and when it is not known (73.99 %). In addition, 64.7 % select translation in a bilingual dictionary or translator as the main learning strategy to retrieve the meaning of an EM. It has also been verified that the degree of semantic transparency of the EM does not influence the type of strategy used to access their meaning ($p = .694$).

Keywords: pedagogical translation; metaphorical utterances; specialized languages; learning strategy.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. Lenguas de especialidad: una exemplificación. 2.2. Traducción pedagógica como estrategia de aprendizaje. 2.3. Enunciados metafóricos en las lenguas de especialidad. 3. Metodología. 3.1. Preguntas de investigación. 3.2. Participantes. 3.3. Materiales. 3.4. Estudio de las unidades meta. 3.5. Procedimiento de análisis. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones. Agradecimientos. Contribución de autoría CREDIT. Referencias bibliográficas. Anexo.

Cómo citar: Ureña Tormo, C.; Valero Fernández, P. (2025). La traducción pedagógica como estrategia de aprendizaje de enunciados metafóricos en contextos de español como lengua de especialidad. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 102 (2025), 117-132. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.87287>

1. Introducción

Existen recursos y estrategias que nos hacen recordar más fácilmente una información o una situación (pensemos en una nota en la nevera de la próxima cita médica, una tarea asignada en nuestra cuenta de Google Calendar, etc.). De la misma manera, si indagamos en cómo nuestra memoria a largo plazo, la que contiene el lexicón mental, almacena y permite emplear más vocabulario en una lengua extranjera, hallamos estrategias que facilitan las competencias de recepción y de producción por parte de sus usuarios. De hecho, cabe recordar que dicho lexicón mental se halla organizado de tal forma que las distintas unidades establecen múltiples relaciones entre sí permitiendo, gracias a su dinamismo, almacenar nueva información; esto es, nuestro lexicón mental posibilita entender un vocabulario receptivo y producir un vocabulario productivo (*Diccionario de términos clave de ELE* 2008). En la enseñanza-aprendizaje de unidades léxicas, concretamente del español como lengua extranjera (ELE), se aplican reglas mnemotécnicas facilitadoras de su dominio pasivo y activo como, por ejemplo, la creación de redes de significados (Higueras, 2009), la asociación de elementos similares (Garauzábal Heinze & Codesido García, 2015), la recurrencia del *input* (Krashen, 1989; Horst, Cobb & Meara, 1998; Gardner, 2004), la asociación con imágenes, la vinculación emocional (Rufat, 2018) y, entre otras, la traducción pedagógica (TP) como estrategia cognitiva (O'Malley & Chamot, 1990). Es esta última en la que nos centramos en la presente investigación, ya que, según expresan Carreres y Noriega Sánchez (2013: 257), “los aprendices de una segunda lengua son ‘traductores naturales’ o espontáneos que recurren a la traducción”.

Asimismo, el perfil de participantes que compone la muestra de este trabajo, estudiantes universitarios aprendientes de ELE, se aproxima didácticamente a textos orales y escritos de diferentes lenguas de especialidad, por su vinculación profesional futura. Una de las principales particularidades de las lenguas especializadas en el nivel léxico es el uso extremadamente frecuente de términos plurilingües con carácter figurado (Hoffmann, 1984; Cabré, 1993, 2004). Así pues, lo comprobamos en unidades léxicas de los diferentes sectores profesionales: en el ámbito de la salud (*infarto de miocardio*, *velo del paladar*), en el del derecho (*delincuencia de guante blanco*, *delincuencia de cuello blanco*), en el de la economía (*masa salarial*, *caída en bolsa*) o en el del periodismo (*mar de lágrimas*, *empresarios del ladrillo*) (Valero Fernández, 2022b, 2022c). Estas son, por consiguiente, nuestras unidades léxicas de interés: unidades complejas con carácter figurado en las lenguas de especialidad, que concretizan lo abstracto y proyectan representaciones o procesos mentales acerca de las diferentes áreas del conocimiento (García Negroni & Hall, 2023). Las denominamos aquí enunciados metafóricos (EM).

Partiendo de nuestra experiencia docente y con el deseo de alcanzar una enseñanza efectiva del componente léxico-semántico en clases de español con fines específicos (EFE), se desea indagar en el papel que ocupa la TP, según la opinión de los discentes, en el aprendizaje de los EM, también llamados construcciones libres figuradas (Vidal & Cabré, 2004). Para este fin, se ha contado con un grupo de 54 estudiantes de nivel B2 de español, según el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Instituto Cervantes, 2002), que aprenden la lengua extranjera (L2) en dos contextos: uno en inmersión lingüística, llevado a cabo en la Universitat Politècnica de València (UPV), y otro sin dicha inmersión, realizado en la Universität Tübingen (UT).

Para lograrlo, se analizan cualitativa y cuantitativamente las respuestas de los aprendices sobre si traducen las explicaciones del profesor y del material didáctico a su lengua materna (L1), si traducen nuevos términos o unidades de carácter figurado, y si realizan estas traducciones palabra por palabra o en bloque. Además, a partir de la opinión de los estudiantes, se describe la importancia que los profesores conceden a la TP y el modo en que aquellos valoran esta práctica docente para extraer, así, posibles implicaciones didácticas. Por último, además de tener en cuenta creencias básicas y valoraciones generales, en esta investigación se verifica de manera empírica qué actuación siguen los estudiantes cuando realmente se enfrentan a EM, solicitándoles que aporten el significado de estas cinco unidades: *piel de hormigón*, *células madre*, *puente rectificador*, *estructura de ramas* e *interfaces de pasarela común*. Ante esta tarea, podían darse dos escenarios: en el primero, el participante conocía el significado del EM y aportaba directamente, bien la correspondiente traducción a la L1 o a otra L2, bien una paráfrasis en español. En el segundo escenario, por el contrario, desconocía el valor semántico del EM, lo cual implicaba llegar al mismo mediante la activación de nueve estrategias propuestas (buscar la expresión completa en un diccionario bilingüe o un traductor, identificar el significado literal de cada una de las palabras de la expresión, etc.), que podían complementarse con otras estrategias vinculadas al estilo de aprendizaje propio de cada estudiante. Por último, en esta labor se quería comprobar la influencia de la mayor o menor transparencia semántica del EM en la preferencia de unas estrategias frente a otras.

2. Marco teórico

2.1. Lenguas de especialidad: una ejemplificación

Una lengua de especialidad se define como un subconjunto de la lengua general que se vale de diferentes recursos específicos, tanto lingüísticos como no lingüísticos, en una situación comunicativa especializada (Cabré & Gómez de Enterría, 2006). Ahora bien, cada una de las lenguas de especialidad se diferencia del

resto por poseer unos rasgos léxicos, morfológicos, sintácticos, multimodales, ortotipográficos, kinésicos, prosódicos, pragmáticos, entre otros, que vienen determinados por las situaciones comunicativas en las que se usan estos subconjuntos de la lengua general. Para poder entender qué implicaciones didácticas supone esta realidad, se ofrece en la Tabla 1 una comparativa entre la lengua de especialidad, por ejemplo, de los diseñadores de moda frente a un grupo de podólogos. Con este fin, se presentan de manera sucinta, a partir de Ureña Tormo (2022) y Marcos Tejedor y Valero Fernández (2022), no solo los rasgos lingüísticos y no lingüísticos de dichos profesionales, sino también se aportan ejemplos de la documentación de trabajo con la que desempeñan sus profesiones, así como diferentes propuestas didácticas que serían pertinentes en el aula de EFE, según la especialidad del alumnado.

Tabla 1. Comparativa entre lenguas de especialidad

Rasgos		Lengua de especialidad empleada por diseñadores de moda	Lengua de especialidad empleada por podólogos
Análisis verbal	Léxico	<ul style="list-style-type: none"> - Productos de moda (accesorios). - Profesionales de la moda (<i>figurista</i>). - Acciones de corte y confección de las prendas (<i>sobrehilar</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentación clínica (<i>consentimiento informado</i>). - Equipamientos (<i>sillón podológico</i>). - Equipos de protección individual (<i>gafas de montura integral para polvo grueso</i>)
	Semántico	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones de hiperonimia-hiponimia se producen entre las palabras ropa o vestimenta y las distintas categorías que hay de prendas de vestir (<i>peto, traje</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo de símiles (<i>El pie se comporta como una barra rígida en el periodo propulsivo de la marcha humana</i>). - Presencia de metáforas para la expresión (<i>La úlcera tiene el tamaño de una moneda de un euro</i>).
	Morfológico	<ul style="list-style-type: none"> - Préstamos lingüísticos (<i>suéter</i>) y los extranjerismos (<i>print</i>). - Unidades sintagmáticas (sustantivo + de + sustantivo: <i>altura de cadera</i>; sustantivo + adjetivo: <i>ojete metálico</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Compuestos (<i>lesión disto-lateral</i>). - Siglas (<i>FD 'flexión dorsal'</i>). - Epónimos (<i>enfermedad de Sever</i>). - Extranjerismos de lenguas clásicas (<i>Hallux abductus valgas</i>).
	Sintáctico	<ul style="list-style-type: none"> - 1.^a persona del plural para referirse al equipo de trabajo o a la firma (<i>Hemos creado una colección transgresora</i>), así como para conectar con el cliente (<i>Deberíamos preguntarnos qué hay detrás de esta prenda</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Oraciones impersonales (<i>Se valora el rango de movilidad de la rodilla</i>). - Oraciones simples (<i>El dolor tiene origen mecánico durante la deambulación</i>). - Enunciados interrogativos para la recopilación de la información clínica (<i>¿Desde cuándo le sucede?</i>).
Análisis no verbal	Paralingüístico	<ul style="list-style-type: none"> - El tono de voz, el volumen, la entonación, el ritmo, los silencios y las pausas determinan la transmisión de su mensaje en eventos de comunicación interna a la compañía y de comunicación externa con el cliente. 	<ul style="list-style-type: none"> - En el ámbito asistencial, se emplea una conversación activa y participativa para transmitir confianza al paciente, además de crear un ambiente íntimo de relación profesional-paciente y asegurar la comprensión de la información.
	Kinésico	<ul style="list-style-type: none"> - El sector de la moda se relaciona con los buenos modales, el saber estar, el protocolo y la elegancia. - Preferencia por los movimientos delicados y armónicos. La elegancia en los hombres se caracteriza por movimientos faciales y corporales rectos, mientras que en las mujeres tienden a ser suaves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión facial que muestre seguimiento y compresión. - Gestos que muestren, autoridad y seguridad entre los locutores, llegando a mostrar preocupación o serenidad ante una situación clínica o sensibilidad en el ámbito asistencial.
	Proxémico	<ul style="list-style-type: none"> - La distancia espacial puede ser de 46 cm-120 cm entre profesionales. Por el contrario, la distancia aumenta en encuentros y reuniones entre profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia del contacto físico para transmitir comprensión o alivio (posar las manos sobre la espalda o las manos del interlocutor).
Análisis multimodal	<ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje verbal se acompaña de fotografías, dibujos y otros elementos gráficos en el plano escrito, y de la reproducción de material audiovisual en el plano oral. - Importancia de la fotografía (fotografía de pasarela, para plasmar los desfiles y los eventos de moda; la fotografía de producto, para fotografiar productos en un estudio; la fotografía de editorial, para las publicaciones en revistas, libros y catálogos; y la fotografía de campaña, para promocionar una marca). 	<ul style="list-style-type: none"> - El orden del material, el olor o la presencia de objetos personales favorecen un ambiente acogedor e íntimo creando una buena anamnesis con la que hacer un diagnóstico certero. - Imágenes para complementar el lenguaje verbal y asegurar la comprensión del discurso (uso de una radiografía para explicar los hallazgos encontrados mediante la comparación con otra sin alteraciones). 	

Rasgos	Lengua de especialidad empleada por diseñadores de moda	Lengua de especialidad empleada por podólogos
Documentación de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha técnica (historial del modelo, la descripción del diseño, la tabla de medidas y la ficha de confección, las fichas de escalados, de etiquetado y de empaquetado para la fabricación). - Patrón (fotografía o dibujo de la prenda, la talla y los metros de tela necesarios, piezas a tamaño real del patrón, hojas de instrucciones para interpretar el patrón). 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoja de evolución. - Informes (hoja de informe de alta). - Hoja de anestesia (procedimiento que se llevará a cabo, riesgos y beneficios posibles a los que el paciente tiene que dar su visto bueno). - Hoja de consentimiento informado. - Informe quirúrgico (tipo de anestesia, descripción de la técnica, duración de la intervención, etc.). - Receta.
Propuestas didácticas	<ul style="list-style-type: none"> - Confección de una ficha técnica de una prenda de vestir. - Participación en una feria de moda. - Entrevista con un diseñador. - Presentación de una colección de moda de baño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Simulación del diagnóstico de un problema de onicomicosis. - Creación de un informe clínico. - Elaboración de una anamnesis. - Búsqueda de información y actualización en el tratamiento de verrugas plantares.

2.2. Traducción pedagógica como estrategia de aprendizaje

Los aprendices de una segunda lengua, como traductores naturales (Alcarazo & López, 2014) –sin confundir esta consideración con la de la *traducción natural* y la capacidad innata de traducir de los hablantes bilingües que no han recibido una formación especial para este fin (PACTE 2020)–, pueden recurrir a la TP para poner en práctica su competencia estratégica que, junto con la lingüística, la discursiva y la sociolingüística, facilita su comunicación en la L2 (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008). De hecho, García Medall (2001) afirmaría que es imposible pedirle a un estudiante que piense en la lengua meta sin antes pensar en su lengua materna. De esta forma, la TP es una de las diferentes posibilidades que el alumnado selecciona para reparar sus deficiencias comunicativas y lograr finalmente una comprensión, una producción y una interacción eficaces, ya sean de forma oral o escrita. La competencia estratégica potencia el empleo de todos los recursos disponibles (diccionarios, gramáticas, glosarios, internet, etc.), el aprovechamiento de elementos no verbales (imágenes, esquemas, mapas mentales, mímica, onomatopeyas, etc.), junto a la propia ayuda de una autoridad lingüística (profesor u otros nativos) (Griva, 2009).

Por su parte, las estrategias de aprendizaje comprenden procesos y acciones que los alumnos realizan conscientemente para mejorar su aprendizaje. Siguiendo a Pinilla Herrera y Cohen (2019), desde las primeras publicaciones en torno al concepto de ‘estrategia de aprendizaje’ hasta la actualidad, se han propuesto múltiples definiciones del término, así como numerosas taxonomías para clasificar las estrategias según distintos criterios, por ejemplo, según la función que realizan, el objetivo que persiguen, las destrezas que desarrollan o los factores individuales de los estudiantes que las implementan. A partir de ahí, en el presente artículo entendemos la noción de ‘estrategia de aprendizaje’ según la propuesta de los citados autores, tomada a su vez de Cohen (2011: 7), que define las estrategias de aprendizaje como “thoughts and actions, consciously chosen and operationalized by language learners, to assist them in carrying out a multiplicity of tasks from the very onset of learning to the most advanced levels of target-language performance”.

En cuanto a las propuestas de clasificación, en la actualidad se prefiere organizar las estrategias en función de la habilidad que persiguen desarrollar, esto es, en función de si el alumno trabaja la lectura, la escritura, la comprensión auditiva y lectora, la adquisición de vocabulario y gramática, o la traducción (Pinilla Herrera & Cohen, 2019). Así, centrándonos específicamente en el uso de las estrategias ante una situación de desconocimiento del vocabulario, el discente puede resolver dicha carencia léxico-semántica, mediante todos estos recursos, denominados *estrategias compensatorias no cooperativas* según Faerch y Kasper (1983), las cuales comprenden: la deducción del significado por el contexto (cohesión léxica), la búsqueda selectiva de información (Pinilla Gómez, 2004; Griva, 2009), el conocimiento poseído de la lengua materna o de otras lenguas extranjeras, las traducciones literales a la L1 o a otras L2 (Fernández López, 2004), la comprensión de las relaciones lineales entre proposiciones (Douglas, 2005), la identificación de una palabra conocida en la lengua nativa que recuerda la palabra nueva (Madej, 2012), la paráfrasis (mediante, por ejemplo, descripciones, definiciones, comparaciones, etc.), la creación de nuevas palabras o reestructuraciones, la realización de dibujos o de esquemas, la formulación de hipótesis, la relación entre sinónimos o antónimos, la invención de nuevos términos, etc. Igualmente, en la competencia estratégica vinculada directamente con el aprendizaje del léxico, juega un papel importante el procedimiento estratégico seguido por los estudiantes de L2 hasta lograr el conocimiento de las unidades léxicas, quienes desarrollan estrategias diferentes basadas, por ejemplo, en establecer asociaciones entre términos (*linking strategies*) o inferir a partir del contexto (*guessing from context strategies*) (Castellano Risco, 2019). Por este motivo, en nuestra investigación, para los cinco EM, se debían seleccionar las estrategias concretas en el orden preciso en el que se recurrián a ellas, puesto que nos parecía relevante conocer qué pasos realizaba el alumnado hasta alcanzar la comprensión de los EM, los cuales poseían diferente grado de transparencia semántica (véase 3.4).

Para un perfil de estudiantes sin las competencias profesionales de un traductor –quien cuenta con una competencia bilingüe, una competencia extralingüística, un dominio de los conocimientos intrínsecos de la traducción, una competencia instrumental, una competencia estratégica particular y una competencia fisiológica (Sánchez Cuadrado, 2015)–, la TP se considera otra alternativa adicional al resto de estrategias

compensatorias de aprendizaje (Pinilla Gómez, 2004). Asimismo, la TP sirve de vínculo entre la L2 y la L1 o con otras lenguas extranjeras de dominio del alumnado, favoreciendo el deseado plurilingüismo anotado en las obras de referencia: *MCER* (Instituto Cervantes, 2002, 2021) y *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes, 2006). En definitiva, el estudiante cuenta con la TP para alcanzar satisfactoriamente sus fines comunicativos (Fernández López, 2004; Garayzábal Heinze & Codesio García, 2015). Además, se recomienda su propia presencia en el aula, no solo porque se corresponde con una de las denominadas *actividades de mediación* —considérese, por ejemplo, como una actividad que permite la relación con el conocimiento previo de la L1 o de otras L2 (Instituto Cervantes, 2021)—, sino porque está valorada positivamente, tal y como demuestran estudios anteriores (Barbasán Ortúño *et al.*, 2018).

2.3. Enunciados metafóricos en las lenguas de especialidad

En la enseñanza-aprendizaje de unidades léxicas, refiriéndonos con este término tanto a unidades monoverbales como a pluriverbales (Lewis, 1991), son las segundas las que ocupan nuestra atención, exactamente las que son propias de determinadas áreas de conocimiento (ingeniería, arquitectura, informática, etc.), pues nuestros informantes, todos ellos universitarios, se aproximan al español en contextos académico-científicos. En este sentido y teniendo en cuenta que la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de EFE es lograr que el alumnado alcance “un cierto conocimiento sobre el funcionamiento de aspectos concretos de los lenguajes de las diferentes especialidades, que aprenda a actuar y expresarse adecuadamente en situaciones especializadas específicas y, a la par, mejore su conocimiento de la materia” (Vidal & Cabré, 2004: 897), resulta primordial que las cuestiones léxico-semánticas se aborden mediante la implementación de estrategias que “fomenten la reflexión, repetición, fijación y uso y faciliten el aprendizaje de la comunicación” (Moreno Navarro *et al.*, 2019: 151).

Los lenguajes científico-técnicos presentan una tendencia hacia la significación denotativa de los vocablos (García Yebra, 2004; Valero Fernández, 2022a, 2022b, 2022c y 2022d), pues “por definición son unívocos y objetivos, evitan las equivalencias laterales de valor” (Vivián Palacios & Coello Tissert, 2008: 81); en cambio, no los excluye del uso de conceptualizaciones metafóricas, las cuales guían al alumnado en el dominio de conocimiento especializado. De este modo, Salinas Barrios (2021: 3-4) ofrece un ejemplo de cómo en los lenguajes de especialidad se alcanza la abstracción metafórica en diferentes estadios a partir del dominio fuente *cadena* y dos dominios meta *un error es un eslabón en una cadena y el adn (una base nitrogenada) es un eslabón en una cadena*. Primeramente, se parte de una situación en la que una *cadena de acero* es perceptible o tangible (*Sacaron a pasear al perro con una cadena de acero*), es decir, estamos ante un enunciado en el que se da una percepción directa de la *cadena de acero* como nexo entre las personas que pasean al perro y la actividad desarrollada, el paseo. Seguidamente, dejamos de imaginar esa cadena “real” o “perceptible” para focalizarnos ahora en el conjunto de eslabones que toman el sentido de *error reiterado* (*Esa manipulación a la cifra global, provocó una cadena de errores*), esto es, nos quedamos con el atributo físico de la cadena “de ser una entidad con eslabones en la que cada eslabón está unido tras otro (...) para asumir que un error (...) puede ir unido a otro, y este a su vez a otro, otorgando significado a la idea de que un acto pueda provocar una cadena de errores” (Salinas Barrios, 2021: 4). Por último, se presenta una situación en la que el dominio conceptual se une al terreno de la ciencia (*La doble cadena de ADN se separa*). De esta forma, el ADN se entiende como un eslabón de dicha cadena.

En este paulatino proceso, de abstracción metafórica, es exactamente donde se defiende la rentabilidad, en tanto que estrategia cognitiva, de la TP como apoyo para el aprendizaje de EM en las lenguas de especialidad. Por su parte, la transparencia semántica de un EM, entendida como la capacidad de percibir la existencia de una conexión entre, por una parte, el significado literal resultante de la combinación de las palabras que forman la expresión y, por otra, su significado metafórico (Pamies Bertrán, 2014: 34-35), interferirá en el grado de facilidad / dificultad para traducir de la L2 a la L1. Existen múltiples factores que determinan el grado de transparencia semántica, según quedan recogidos en los trabajos de Beréndi, Csábi y Kövecses (2008: 80), Boers (2000) y de este último autor junto con Demecheleer (2001). A partir de las publicaciones citadas, podemos establecer que las expresiones resultan más transparentes cuando están formadas por palabras comunes, cuando se apoyan en metáforas productivas ampliamente utilizadas, cuando proyectan una imagen mental clara y en aquellas ocasiones en las que una de las palabras constituyentes mantiene su significado literal.

3. Metodología de la investigación

3.1. Preguntas de investigación

El presente estudio se plantea abordar las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿En qué medida los estudiantes utilizan la traducción en su proceso de aprendizaje del español L2 y cómo valoran este recurso?
2. ¿Los estudiantes prefieren aportar la traducción en su L1 u ofrecer la definición en español cuando conocen el significado de un EM, teniendo en cuenta su grado de transparencia semántica?
3. ¿Qué estrategias utilizan los estudiantes con mayor frecuencia para lograr conocer el significado de un EM, en función de su grado de transparencia semántica?

3.2. Participantes

El conjunto de participantes está formado por 54 estudiantes de español de nivel B2 que cursan asignaturas de español. Los participantes tienen una media de 24 años de edad. La mayoría de ellos es de Alemania (37), si bien también hay estudiantes procedentes de otros países como Francia (3), Italia (3), Noruega (2), Brasil (2), Polonia (1), Suecia (2), Turquía (1), Estados Unidos (1), Rumanía (1) y Austria (1). Por tanto, estamos ante diversas lenguas maternas en clase de EFE: alemán, italiano, noruego, portugués, polaco, sueco, turco, inglés y rumano.

En el momento de implementar el estudio, 23 de los participantes están realizando una estancia académica en la UPV, en la ciudad de Valencia. Todos ellos participan en el programa de intercambio Erasmus y cursan estudios de grado o máster, en las especialidades de Ingeniería mecánica, Ingeniería industrial, Ingeniería civil, Ingeniería agronómica, Ingeniería eléctrica, Ingeniería química, Arquitectura, Geoinformática, Biotecnología y Diseño industrial. Los participantes cursan una asignatura de español de nivel B2, en la que parte de los contenidos se corresponde con el español de especialidad. La asignatura tiene una carga docente de dos sesiones semanales de 90 minutos cada una. Por su parte, los 31 participantes restantes estudian en la UT, situada en la ciudad alemana de Tübingen, y se encuentran realizando bien sus estudios de grado, dentro de los programas de *Bachelor of Art (B.A.)* o *Bachelor of Education (B.Ed.)*, bien sus estudios de máster, concretamente el *Master of Education (M.Ed.)*. Este grupo asiste al curso “Textproduktion II” (2 ETCS), con una carga lectiva de 90 minutos a la semana. La investigación se desarrolla durante el semestre de otoño del curso 2022-2023.

Nos encontramos, por tanto, ante dos grupos de participantes que se diferencian por el contexto de aprendizaje y por el área de conocimiento de sus estudios de grado o máster: los de la UPV están matriculados en programas de Ciencias, Ingeniería y Arquitectura; los de la UT realizan estudios enmarcados en la rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades. Estos aspectos constituyen dos variables que, aparentemente, podrían condicionar los resultados. Sin embargo, como se detallará en el apartado 4, la influencia de estos factores no es significativa y los dos grupos pueden examinarse de manera conjunta para el propósito de esta investigación.

3.3. Materiales y procedimiento

El estudio se llevó a cabo durante una sesión de clase y todo el alumnado participó de manera voluntaria. Para implementarlo, se utilizó un cuestionario en línea alojado en la plataforma Google Forms (véase Anexo) y se realizó el procedimiento siguiente: las profesoras responsables describieron los objetivos del proyecto y especificaron al alumnado la tarea que debían realizar. La actividad consistía en completar, de manera individual, el cuestionario mencionado con un límite de tiempo de 45 minutos. El cuestionario se dividió en tres secciones.

1. *Cuestionario demográfico.* Incluye seis preguntas para recabar información personal y definir el perfil. Se les pregunta por la edad, el sexo, el país de nacimiento, el nivel de español, el tiempo que llevan estudiando español y los estudios universitarios que están cursando.
2. *Cuestionario sobre el uso de la traducción.* Consta de diez preguntas sobre el papel que ocupa la traducción en su proceso de aprendizaje del español. Concretamente, deben indicar la frecuencia con la que recurren a la traducción para aprender el idioma en general y para adquirir contenidos específicos como el vocabulario general y el de carácter figurado. También se les pregunta por las ventajas de la traducción en la adquisición de la lengua y por el uso de la traducción por parte de sus profesores. En las preguntas formuladas se incluye una escala de Likert con un rango del 1 al 5, en el que 1 equivale a “nunca” y 5, a “siempre”. Asimismo, se cuenta con dos preguntas de respuesta “sí” / “no” para que el alumnado indique su interés hacia las actividades basadas en traducir.
3. *Actividad de traducción.* Se traducen cinco expresiones metafóricas de los ámbitos de la ciencia y la ingeniería (véase 3.4.). Cada unidad se integra en una oración que sirve para contextualizar la expresión en cuestión. A partir de ahí, se pide a los estudiantes que indiquen si conocen su significado. Si su respuesta es afirmativa, deben aportar, bien la traducción en su lengua materna, bien el significado en español (la paráfrasis definitoria). A continuación, señalan qué razones han motivado dicha elección, para lo cual se les proporcionan varias alternativas, entre ellas: “porque me permite aprender español”, “porque es más cómodo”, etc. Además de estas razones, pueden mencionar otras. Por el contrario, en el caso de que no conozcan el significado de la expresión y, por tanto, su respuesta a la primera cuestión sea negativa, se les pide que realicen las acciones que consideren necesarias para descubrirlo y, tras ello, lo indiquen (pueden comprobarse en el Anexo). Junto con las nueve estrategias sugeridas, también se les ofrece la opción de añadir otras estrategias distintas a las especificadas. Cada estudiante repite el proceso cinco veces, una por cada EM. Cada vez, el orden en el que aparecen las estrategias cambia, con el objetivo de no condicionar las respuestas de los participantes. Durante todo el procedimiento, los estudiantes tienen acceso a internet a través de sus teléfonos móviles y ordenadores portátiles, si bien no se da ninguna indicación específica acerca del dispositivo concreto que deben utilizar.

3.4. Unidades meta

En la actividad de traducción se presentan los siguientes EM:

1. *Células madre.* ‘Célula indiferenciada con capacidad para autorrenovarse de forma ilimitada o prolongada y para dar origen a células diferenciadas de uno o varios linajes’.

2. *Estructura de ramas*. ‘Organización de una serie de elementos que no se disponen de forma lineal, sino que se subdividen o se ramifican a partir del elemento principal’.
3. *Interfaz de pasarela común*. ‘Conjunto de reglas que definen la forma estándar en la que un servidor web se comunica con otro programa en la misma máquina y con un programa externo en otra máquina’.
4. *Pared de hormigón*. ‘Concepción contemporánea de la fachada de hormigón de un edificio según la cual la fachada funciona como una capa que recubre el edificio y lo separa de su entorno’.
5. *Puente rectificador*. ‘Un circuito electrónico usado en la conversión de corriente alterna en corriente continua’.

La selección de las unidades meta se ha realizado a partir de varios criterios que se especifican a continuación. En primer lugar, los cinco términos son unidades poliverbales formadas por, al menos, dos palabras con significado léxico. En segundo lugar, los términos seleccionados incluyen una palabra que presenta una frecuencia normalizada inferior a los 45 casos por millón según CORPES XXI y una palabra con una frecuencia normalizada superior a la indicada. La excepción es el término *célula madre*, dado que las dos palabras *célula* y *madre* registran una frecuencia de 69.31 y 385.02 respectivamente. Se ha decidido incluir este término porque es muy probable que los participantes lo conozcan y, para poder responder a la segunda pregunta de investigación, necesitamos asegurarnos de que, al menos, están familiarizados con uno de los 5 EM.

En tercer lugar, dado que las expresiones seleccionadas son EM, se ha tenido en cuenta su grado de conceptualización/abstracción, considerando que los términos *células madre*, *estructura de ramas* y *pared de hormigón* son más transparentes, en comparación con *interfaz de pasarela común* y *puente rectificador*, cuyo grado de transparencia es menor. Las tres primeras expresiones están formadas por palabras más frecuentes según CORPES XXI y uno de sus constituyentes mantiene su significado literal (*célula*, *estructura* y *pared*).

Con el fin de contrastar la decisión de las autoras, un comité formado por siete lingüistas especialistas en lenguaje figurado ha respondido un cuestionario en el que han indicado si los términos propuestos les parecen “nada transparentes”, “poco transparentes”, “bastante transparentes” o “muy transparentes”. Los resultados muestran que existe consenso unánime en que las expresiones *células madre*, *estructura de ramas* y *pared de hormigón* son bastante o muy transparentes y que *puente rectificador* es poco transparente. En cuanto al término *interfaz de pasarela común*, la valoración es más desigual: cuatro lo consideran poco transparente y tres, bastante transparente. A pesar de ello, consideramos que los factores mencionados anteriormente justifican la clasificación de *interfaz de pasarela común* como poco transparente, dado que la palabra *interfaz* es un término especializado poco frecuente en la lengua común y su carácter abstracto obstaculiza la proyección de una imagen mental clara.

Por su parte, en el Anexo puede comprobarse que las oraciones en las que se insertan los cinco EM muestran un grado de dificultad comparable entre sí ya que incluyen estructuras sintácticas similares y contienen palabras con un significado accesible para estudiantes de español de nivel avanzado.

3.5. Procedimiento de análisis

Antes de proceder a analizar los resultados, ha sido necesario comprobar si los dos grupos de estudiantes, procedentes de la UPV y de la UT, pueden tomarse de manera unificada como un solo grupo. Para ello, se aplica la prueba de Mann Whitney-U al número de expresiones conocidas por cada participante, teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje y la especialidad de sus estudios. De manera independiente, con el fin de responder a las tres preguntas de investigación planteadas, el análisis de los datos se desarrolla en tres fases. En todas ellas, se lleva a cabo un análisis estadístico de tipo descriptivo e inferencial, este último mediante pruebas no paramétricas debido a la muestra reducida de participantes.

En cuanto a la primera pregunta (*¿En qué medida los estudiantes utilizan la traducción en su proceso de aprendizaje del español L2 y cómo valoran este recurso?*), se analizan las respuestas aportadas a cada una de las diez preguntas que componen el cuestionario sobre el uso de la traducción, y se presentan los resultados estadísticos desde una perspectiva descriptiva. Para responder a la segunda pregunta de investigación, (esto es, para explicar el significado de una expresión metafórica en español L2, *¿los estudiantes prefieren aportar la traducción en su L1 u ofrecer la definición en español cuando conocen el significado de un EM, teniendo en cuenta su grado de transparencia semántica?*), nos centramos en la actividad de traducción y tenemos en cuenta tanto las respuestas de los participantes que conocen de antemano las expresiones metafóricas propuestas como las respuestas de aquellos que no están familiarizados con ellas y, por consiguiente, han de desarrollar una serie de estrategias hasta descubrir su significado. En ambos casos, las respuestas registradas se dividen en dos conjuntos según si los participantes aportan la traducción en su L1 (o en inglés) o, por el contrario, definen el significado de la expresión en español y, a partir de ahí, se aplica la prueba de Kruskal-Wallis al porcentaje de respuestas de cada tipo. Al mismo tiempo, para verificar si el tipo de respuesta aportado para cada expresión está condicionado por su grado de transparencia, se aplica la prueba de Kruskal-Wallis al porcentaje de respuestas que ofrecen la traducción y al porcentaje de respuestas que aportan el significado en la L2 para cada expresión en función de su transparencia u opacidad.

Para abordar la tercera pregunta de investigación (es decir, para descubrir el significado de una expresión metafórica desconocida de la L2, *¿qué estrategias utilizan los estudiantes con mayor frecuencia para lograr conocer el significado de un EM, en función de su grado de transparencia semántica?*), nos centramos exclusivamente en las estrategias seleccionadas por los participantes que no conocen de antemano las expresiones propuestas. Concretamente, se contabiliza el número de veces que se utiliza cada estrategia para descubrir el significado de cada una de las cinco expresiones y se calcula el porcentaje que representa el uso de cada

estrategia en relación con las demás. A continuación, los datos obtenidos se clasifican en función de si las estrategias están basadas en procedimientos de traducción o no, y se implementa la prueba de signos de Wilcoxon aplicándola, por una parte, al porcentaje de estrategias basadas en la traducción y, por otra parte, al porcentaje de estrategias que no activan la traducción (o lo hacen en menor grado). También se tienen en cuenta las respuestas de los participantes que mencionan el uso de otras estrategias distintas a las especificadas en el cuestionario, así como el nivel de transparencia semántica de los EM. Para abordar este último aspecto, se aplica la prueba de Mann Whitney-U al porcentaje de uso de cada estrategia individual en función del grado de transparencia de la expresión. Además, el procedimiento se repite, con la diferencia de que la prueba se implementa sobre las estrategias agrupadas según si tienen una base traductológica o no.

4. Resultados

En los apartados siguientes se presentan los resultados a las tres preguntas de investigación. Antes de ello, conviene puntualizar que, como se ha anticipado en el apartado 3.2., los dos grupos de participantes se examinan como un único grupo dado que las variables que los diferencian (el contexto de aprendizaje y el área de conocimiento de sus estudios) no se muestran significativamente influyentes. En concreto, los estudiantes de la UPV muestran un conocimiento promedio de las unidades meta correspondiente al 30.62, frente al 25.33 de los participantes de la UT. La diferencia entre los dos conjuntos de estudiantes no es significativa, de manera que, para el propósito de la presente investigación, podemos unificarlos en un solo grupo ($p = .180$).

En relación con el uso de la TP en el aprendizaje del español, más de la mitad de los participantes (el 59.3 %) afirma que no traduce nunca o casi nunca las explicaciones del profesor o del material a su L1. En la misma línea, el 77.8 % no traduce nunca o casi nunca las palabras individualmente cuando lee un texto en español. Sin embargo, cuando se les pregunta por el uso de la traducción en la adquisición del vocabulario, el 70.3 % afirma que traduce las palabras a su L1 siempre o casi siempre y, al respecto, la mayoría sostiene que esta práctica ayuda a retener el vocabulario nuevo, concretamente, el 53.7 % opina que ayuda siempre o casi siempre y el 31.5 %, a veces. La utilidad de la traducción se considera ligeramente inferior para aprender el lenguaje figurado, para un 44.4 % es de ayuda siempre o casi siempre, para un 31.5 % a veces y para un 22.2 % casi nunca.

Por otra parte, en cuanto al uso de la traducción por parte del profesorado, el 66.7 % de los estudiantes afirma que los docentes no utilizan nunca o casi nunca la traducción cuando enseñan vocabulario y el 62.9 % apunta que la mayoría de los profesores no proponen actividades de traducción en clase nunca o casi nunca. No obstante, más de la mitad de los participantes (el 64.8 %) opina que las actividades de traducción son siempre o casi siempre útiles para aprender español, para el 25.9 % lo son a veces y para el 7.4 % casi nunca. En coherencia con estas valoraciones, a casi el 70 % de los participantes le gustaría hacer más actividades de traducción para aprender español.

Cuando los estudiantes conocen la expresión metafórica y se les pide que aporten la traducción en la L1 o expliquen su significado en español, el 75.84 % opta por la primera alternativa, frente al 24.16 %, que aporta una paráfrasis definitoria del término. Cuando los estudiantes no conocen el significado de las expresiones, se les pide que realicen las acciones que estiman oportunas para descubrirlo y, tras ello, aporten la traducción en la L1 o expliquen su significado en español. En este caso, los resultados son similares a los anteriores, pues el 73.99 % de los participantes aporta directamente la traducción y el 26.01 % describe el significado en español. En este sentido, se comprueba que la variable relativa al conocimiento previo de la expresión no afecta a la preferencia por aportar la traducción o describir el significado ($p = .670$). Es decir, tanto si los participantes conocen la expresión de antemano como si han de desarrollar una serie de acciones para descubrir su significado, la preferencia por aportar la traducción del término es significativamente más frecuente en comparación con la de ofrecer una paráfrasis definitoria.

Por otra parte, centrando la atención en el tipo de respuesta aportada para cada expresión metafórica en particular, se observa que traducir a la L1, en vez de proporcionar una paráfrasis definitoria en la L2, predomina de manera más destacada en relación con los términos *células madre* (83.79 % frente a 16.22 % cuando es conocida y 75 % frente a 25 % cuando no lo es), cuando es conocida (88.89 % frente a 11.11 %), *estructura de ramas* cuando no es conocida (83.33 % frente a 16.67 %) e *interfaz de pasarela común*, tanto si es conocida (80 % frente a 20 %) como si no lo es (86.21 % frente a 13.79 %). La Tabla 2 recoge el porcentaje de respuestas en las que los participantes aportan la traducción en la L1 y el significado en la L2 para cada una de las cinco expresiones propuestas, en función de si las conocen previamente o no su significado.

Tabla 2. Porcentaje de respuestas (%) que aportan la traducción en la L1 y el significado en la L2 para cada expresión según el conocimiento previo de los participantes

Expresión	Tipo de respuesta	Conocida	No conocida
<i>piel de hormigón</i>	TRADUCCIÓN L1	58.33	62.07
	SIGNIFICADO L2	41.66	37.93
<i>células madre</i>	TRADUCCIÓN L1	83.79	75
	SIGNIFICADO L2	16.22	25

Expresión	Tipo de respuesta	Conocida	No conocida
<i>puente rectificador</i>	TRADUCCIÓN L1	88.89	63.33
	SIGNIFICADO L2	11.11	36.67
<i>estructura de ramas</i>	TRADUCCIÓN L1	68.18	83.33
	SIGNIFICADO L2	31.82	16.67
<i>interfaz de pasarela común</i>	TRADUCCIÓN L1	80	86.21
	SIGNIFICADO L2	20	13.79

A partir de los datos anteriores, se examina si el tipo de respuesta está condicionado por el grado de transparencia de las expresiones, teniendo en cuenta que el significado de *piel de hormigón*, *células madre* y *estructura de ramas* es más transparente y el de *puente rectificador* e *interfaz de pasarela común*, más opaco (véase 3.4.). Se demuestra, así, que esta variable no afecta significativamente al predominio de la traducción ($p = .201$), de manera que los participantes optan por proporcionar la traducción de las expresiones metafóricas propuestas, en vez de explicar su significado en español, al margen de que la conexión entre el significado literal de la expresión y su significado metafórico sea más o menos evidente.

En relación con las estrategias que utilizan los participantes para descubrir el significado de las expresiones metafóricas desconocidas, tomados en conjunto los cinco términos, se comprueba que las estrategias predominantes son buscar la expresión completa en un diccionario bilingüe o un traductor (64.7 %) y, en menor medida, fijarse en el contexto y en el significado de las palabras de alrededor (46.32 %), traducir el significado de las palabras individuales que componen la expresión (40.84 %) y buscar una expresión similar en la lengua materna cuando se entiende el significado literal de las palabras (31.38 %). Resulta menos frecuente crear una imagen mental a partir del significado literal de toda la expresión (28.04 %), buscar las palabras individuales en un diccionario bilingüe (23.16 %), buscar la expresión completa en un diccionario monolingüe de español (21.1 %), hacer memoria para tratar de recuperar el significado porque es posible que la expresión se haya visto o escuchado anteriormente (13.36 %) y buscar las palabras individuales en un diccionario monolingüe de español (11.46 %).

Por último, cerca de un 8 % de las respuestas corresponde al recurso a otras estrategias distintas a las anteriores. En este sentido, los estudiantes traducen la expresión española al inglés –la primera lengua extranjera de la mayoría de ellos– o buscan el término en un metabuscador como Google, como se desprende de estas respuestas: “pongo la expresión entera en Google para buscar artículos sobre el objeto y entender de esta manera de lo que se trata” e “intento encontrar unas informaciones en la web”. A veces filtran las búsquedas en Google para encontrar imágenes: “buscar imágenes en el internet” y “busco la palabra en Google para ver imágenes”. La Tabla 3 recoge el porcentaje de uso de las estrategias desarrolladas para descubrir el significado de cada expresión, junto al uso promedio total de cada estrategia.

Tabla 3. Porcentaje de uso (%) de las estrategias desarrolladas para descubrir el significado de cada expresión y promedio de uso total (%)

Estrategia	piel de hormigón	células madre	puente rectificador	estructura de ramas	interfaz de pasarela común	Media total
1. Buscar expresión completa en diccionario bilingüe o traductor	69.4	37.9	74.5	66.7	75	64.7
2. Traducir significado literal de las palabras	49	34.5	40.4	30.3	50	40.84
3. Buscar expresión similar en mi L1	32.7	37.9	29.8	27.3	29.2	31.38
4. Crear imagen mental	34.7	31	21.3	30.3	22.9	28.04
5. Buscar expresión completa en diccionario monolingüe de español	30.6	13.8	19.1	21.2	20.8	21.1
6. Fijarme en el contexto y traducir las palabras de alrededor	67.3	21.1	48.9	48.5	45.8	46.32
7. Hacer memoria y recuperar el significado	12.2	17.2	14.9	12.1	10.4	13.36
8. Buscar en diccionario monolingüe de español las palabras individuales	10.2	3.4	17	12.1	14.6	11.46
9. Buscar en diccionario bilingüe las palabras individuales	34.7	10.3	21.3	18.2	31.3	23.16
Otras	8	0	10.5	6	14.7	7.84

En otro orden de cosas, las estrategias anteriores pueden clasificarse en función de si implican un proceso de traducción a la lengua materna o si, por el contrario, no se activa este proceso o se manifiesta en menor medida. Es muy probable que, al desarrollar la mayoría de las estrategias sugeridas, el aprendiente active procedimientos de traducción y de no traducción al mismo tiempo, dada la complejidad inherente al proceso de descubrir el significado de vocabulario desconocido. Por tanto, la clasificación de las estrategias en función de la activación (o no) de un proceso de traducción no puede entenderse en términos absolutos. Aun así, consideramos que las estrategias que implican traducción de manera más prominente son la número 1, 2, 3, 6, 7 y 9, mientras que las estrategias en las que la traducción tienen una relevancia menor son la 4, 5 y 8¹, y comprobamos que el primer tipo de estrategias es significativamente más frecuente como recurso para descubrir el significado de expresiones metafóricas desconocidas ($p < .001$). En cuanto a las estrategias alternativas propuestas por los propios participantes, se entiende que buscar el equivalente de la expresión española en inglés sí implicaría traducción, mientras que buscar en Google información sobre el concepto expresado por el término en cuestión no conllevaría necesariamente un proceso de traducción.

Por otra parte, en el análisis desarrollado también comprobamos que la frecuencia con la que se utiliza cada estrategia para descubrir el significado de las expresiones no está influenciada de manera significativa por su grado de transparencia ($p = .694$). La Tabla 4 muestra el porcentaje de uso promedio de cada estrategia en función de si el significado de la expresión es más transparente (*piel de hormigón*, *células madre* y *estructura de ramas*) o más opaco (e *interfaz de pasarela común*).

Tabla 4. Porcentaje de uso promedio de cada estrategia en función del grado de transparencia de las expresiones metafóricas propuestas

Estrategia	% uso expresiones más transparentes	% uso expresiones menos transparentes
1. Buscar expresión completa en diccionario bilingüe o traductor	58.00	74.75
2. Traducir significado literal de las palabras	37.93	45.2
3. Buscar expresión similar en mi L1	32.63	29.5
4. Crear imagen mental	32.00	22.1
5. Buscar expresión completa en diccionario monolingüe de español	21.87	19.95
6. Fijarme en el contexto y traducir las palabras de alrededor	45.63	47.35
7. Acer memoria y recuperar el significado	13.83	12.65
8. Buscar en diccionario monolingüe de español las palabras individuales	8.57	15.8
9. Buscar en diccionario bilingüe las palabras individuales	21.07	26.3
Otras	4.67	12.6

Si el análisis anterior se repite con las estrategias divididas según si activan la traducción o no, se comprueba que el uso promedio de las estrategias basadas en la traducción corresponde a un 34.85 % en el caso de las expresiones que presentan un grado mayor de transparencia semántica y a un 39.29 %, en el de expresiones que resultan menos transparentes. Por su parte, la frecuencia media con la que se utilizan las estrategias que no activan la traducción es del 20.81 % en el caso de las expresiones más transparentes y del 19.28 % en el de las expresiones menos transparentes. De ahí, se comprueba que el grado de transparencia del EM no influye de manera significativa en que los aprendientes utilicen un tipo determinado de estrategias para descubrir su significado (estrategias basadas en la traducción: $p = .525$; estrategias no basadas en la traducción: $p = .906$), lo que confirma los resultados obtenidos previamente al examinar cada estrategia de manera individual. Es decir, los participantes recurren indistintamente tanto a estrategias de traducción como a estrategias que no se basan en traducir con independencia del mayor o menor grado de transparencia de la expresión.

5. Discusión

El análisis del uso de la traducción por parte del alumnado de español L2 ha permitido identificar una clara diferencia en cuanto a la frecuencia con la que los participantes traducen en función del tipo de tarea que realizan. Concretamente, la traducción constituye un recurso poco utilizado para entender las explicaciones del profesorado o las palabras de un texto, mientras que su frecuencia aumenta notablemente cuando se trata de aprender un contenido específico como el vocabulario. Esta información se ha contrastado empíricamente y, en efecto, cuando los participantes han de aportar el significado de EM del ámbito científico, optan por proporcionar la traducción a su L1, en vez de definirlo en español. Además, la preferencia por la traducción se produce con independencia de que los estudiantes conozcan de antemano el EM y, por tanto,

¹ Consideramos que una estrategia activa un proceso traductológico de forma más prominente cuando implica el uso de traductores o diccionarios bilingües, cuando el alumno traduce las palabras que constituyen el EM o las palabras que forman el contexto, cuando se intenta relacionar el EM con una expresión semejante en la L1, etc. Por el contrario, la traducción se muestra menos latente en estrategias que llevan el uso de diccionarios monolingües o que desarrollan un proceso cognitivo en el que el alumno activa en su mente una imagen que representa el concepto expresado por el EM.

lo recuperen directamente de su lexicón mental, o de que desarrollen previamente una serie de estrategias hasta llegar a su significado. Este dato no resulta sorprendente si tenemos en cuenta que las principales estrategias utilizadas por los participantes implican procedimientos de traducción (p. ej., buscar en diccionarios bilingües y traductores) y, por tanto, es lógico que luego aporten el equivalente traductológico en la L1, en vez de la definición en español. Igualmente, destaca la preferencia por la traducción al margen de que los EM tengan un significado más o menos transparente. En un principio, podríamos pensar que las expresiones más transparentes se pueden definir de forma más sencilla que las que tienen un significado más opaco; sin embargo, en ambos casos se prefiere la traducción. Estos resultados contribuyen a confirmar la idea del “saber natural contrastivo” de los aprendientes de lenguas extranjeras (García Mendall, 2001: 14), según el cual la traducción ocurre de manera natural en la mente del estudiante, quien traduce de forma inconsciente cuando realiza determinadas actividades durante la adquisición de la L2 (Alcarazo & López, 2014).

Por otra parte, la mayoría de los participantes en esta investigación destaca la utilidad de las tareas de traducción y muestra interés por realizar más actividades de este tipo. Estos datos se muestran consistentes con los de Barbasán Ortuño *et al.* (2018: 66-67), según los cuales el alumnado de lenguas de especialidad valora de manera muy positiva las actividades de traducción y reconoce su utilidad para aprender gramática y vocabulario. Además, cerca del 65 % de nuestros informantes sostiene que sus profesores utilizan poco o nada la traducción en clase y proponen pocas actividades de traducción. La opinión de estos estudiantes contrasta con las respuestas de un grupo de profesores que participaron en otro estudio sobre esta misma cuestión (Ureña Tormo & Valero Fernández, en prensa). El 70 % de los docentes del citado trabajo asegura que utiliza la TP en sus clases, de los cuales el 48 % la usa para traducir vocabulario específicamente.

Como ya se ha señalado, las principales estrategias que utilizan los participantes para descubrir el significado de EM desconocidos implican procedimientos de traducción, tanto si se trata de EM más transparentes u opacos. Concretamente, la estrategia más utilizada consiste en buscar la expresión en un diccionario bilingüe o un traductor, un dato que no sorprende dada la rapidez y facilidad con la que estas herramientas permiten encontrar el significado de un término. Siguiendo en orden de relevancia, la segunda estrategia más utilizada por los participantes consiste en fijarse en el contexto en el que se inserta la expresión y, en menor medida, identificar la traducción literal de las palabras que componen la expresión. Estos resultados van en la misma línea que los de Cooper (1999) y Rohani *et al.* (2012), que muestran que, cuando los estudiantes tratan de inferir el significado de expresiones idiomáticas en la L2, se fijan más en el contexto que en el significado literal de las palabras que forman la expresión.

Los hallazgos expuestos en el párrafo anterior también se muestran consistentes con los obtenidos en el estudio de Castellano Risco (2019), en el que se examinan las estrategias de aprendizaje más utilizadas por un grupo de estudiantes de secundaria durante la adquisición de vocabulario en inglés L2. Según la citada investigación, entre las estrategias preferidas, destaca comprobar si existe un cognado en la L1 y pedirle al profesor la traducción del término, mientras que, entre las menos utilizadas, se encuentra preguntar por una paráfrasis o un sinónimo del término en cuestión (Castellano Risco, 2019: 86-87). Igual que en nuestro estudio, las estrategias predominantes conllevan un proceso de traducción de la L2 a la L1. Además, Castellano Risco (2019: 88) comprueba que, agrupadas las estrategias según su tipología, las más utilizadas son las denominadas *linking strategies*, basadas en crear asociaciones entre el término nuevo y otras palabras de la L1 o la L2, y las *guessing from context strategies*, en las que se utiliza el contexto como apoyo para inferir el significado de las palabras desconocidas. Precisamente, la segunda estrategia más usada por los participantes de nuestro estudio consiste en fijarse en el contexto para llegar al significado de los EM propuestos.

6. Conclusiones

De la investigación realizada se concluye que, cuando se pregunta por el significado de un EM, los estudiantes prefieren aportar la traducción a su L1 antes que explicar el significado utilizando la L2, tanto si el EM tiene un significado transparente como si es más opaco. Asimismo, si desconocen el significado, las principales estrategias que utilizan para descubrirlo tienen una base traductológica, de nuevo, con independencia del grado de transparencia semántica del EM. A partir de estos datos, podemos establecer que la práctica de la traducción, de manera más o menos consciente, tiene un papel ciertamente relevante en el proceso de adquisición de los EM del ámbito científico y que, como apunta Salas Llanas (2020), los EM pueden ser un recurso conceptual potenciador de la adquisición del conocimiento.

Los resultados obtenidos nos llevan a cuestionarnos hasta qué punto es productivo evitar, sino altamente recomendable, el uso de la L1 y la traducción en el aula de lenguas extranjeras. Los participantes del estudio, de hecho, tenían total libertad para utilizar diccionarios monolingües y otras fuentes de consulta en internet y, antes que recurrir a ellos, prefirieron utilizar otras estrategias de traducción que no involucran ayuda externa como fijarse en el contexto y traducir el significado de las palabras próximas, identificar la traducción literal de las palabras que forman la expresión o intentar recuperar una expresión similar en su L1.

En consecuencia, estos datos invitan a plantear propuestas de intervención didáctica que vayan enfocadas a reforzar la práctica de la traducción en el aula, con el objetivo de que los estudiantes utilicen las estrategias de traducción de la manera más eficaz posible. Es decir, dado que la traducción a la L1 es inherente al proceso de adquisición de una L2, sería ventajoso potenciar esta habilidad natural para optimizar sus beneficios. En este sentido, proponemos una serie de pautas para trabajar las estrategias de aprendizaje juntamente con la TP, pautas que pueden completarse con las planteadas en Pinilla Herrera y Cohen (2019: 37-40), con un carácter más general. En primer lugar, conviene fomentar las actividades en las que los alumnos deban implementar diferentes estrategias de tipo traductológico, para que puedan mejorar su

competencia en el uso correcto y eficaz de las fuentes de consulta disponibles en internet, traductores en línea y diccionarios electrónicos. Es fundamental proporcionarles técnicas, tanto para realizar búsquedas efectivas de términos especializados con un significado metafórico, como para interpretar los resultados de manera correcta. En segundo lugar, es importante dotar al alumnado de orientaciones precisas para que identifique las palabras clave de un enunciado y, a partir de ahí, desarrollar las estrategias inferenciales de manera más efectiva. En tercer lugar, invitamos a fomentar el establecimiento de redes semánticas y léxicas entre palabras y expresiones equivalentes en lenguas diferentes, con el fin de favorecer la recuperación de términos ya almacenados y facilitar la interpretación de nuevos términos mediante estrategias traductológicas. En cuarto lugar, respecto a la adquisición del lenguaje metafórico específicamente, proponemos que se realice una traducción pautada de los EM en la que el alumnado sea consciente realmente de los diferentes grados de abstracción que sufren las unidades en los planos literal y metafórico, tal como muestra Salinas Barrios (2021) mediante los ejemplos aportados en 2.2. sobre la cadena del perro y la cadena de ADN.

Por último, nuestra labor docente en la universidad, como piedra angular del conocimiento, debe estar siempre al servicio de las necesidades de nuestro alumnado, con unas particularidades muy cambiantes y, sobre todo, con unas herramientas que transforman su realidad de forma dinámica y volátil (piénsese en la llegada del chatbot "ChatGPT" y su actuación en la traducción de EM).

Agradecimientos

Se agradece la motivación y la dedicación de todos nuestros estudiantes de "Español General IV-B2" (Universitat Politècnica de València) y "Textproduktion II" (Universität Tübingen) del curso académico 2022-2023, quienes han posibilitado llevar a cabo esta investigación.

Contribución de autoría CREDIT

Conceptualización: Pilar Valero Fernández

Curación de datos: Clara Ureña Tormo y Pilar Valero Fernández

Análisis formal: Clara Ureña Tormo y Pilar Valero Fernández

Adquisición de fondos: Clara Ureña Tormo y Pilar Valero Fernández

Investigación: Clara Ureña Tormo y Pilar Valero Fernández

Metodología: Clara Ureña Tormo

Administración del proyecto: Clara Ureña Tormo y Pilar Valero Fernández

Recursos: Clara Ureña Tormo y Pilar Valero Fernández

Software: Clara Ureña Tormo y Pilar Valero Fernández

Supervisión: Clara Ureña Tormo y Pilar Valero Fernández

Validación: Clara Ureña Tormo y Pilar Valero Fernández

Visualización: Clara Ureña Tormo y Pilar Valero Fernández

Redacción – borrador original: Clara Ureña Tormo y Pilar Valero Fernández

Redacción – revisión y edición: Clara Ureña Tormo y Pilar Valero Fernández

Referencias bibliográficas

- Alcarazo López, Noelia y López Fernández, Nuria (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *RedELE*, 26, 1-15.
- Barbasán Ortúño, Inmaculada, Pérez-Sabater, Carmen y Montero-Fleta, Begoña (2018). La traducción en el aula de lenguas para fines específicos: antiguas herramientas en nuevos contextos. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 18, 51-79. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2018.i18.03>
- Beréndi, Márta, Csábi, Szilvia y Kövecses, Zoltán (2008). Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. En Frank Boers y Seth Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 65-99). Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Boers, Frank (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.553>
- Boers, Frank y Demecheleer, Murielle (2001). Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *ELT Journal*, 55(3), 255-262. <https://doi.org/10.1093/elt/55.3.255>
- Cabré, María Teresa (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.
- Cabré, María Teresa (2004). Recursos lingüísticos en la enseñanza de las lenguas de especialidad. V *Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología*. <https://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/cabre.htm>.
- Cabré, María Teresa y Gómez de Enterría, Josefa (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Carreres, Àngeles y Noriega Sánchez, María Ruth (2013). Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario. En Beatriz Blecua, Sarra Borrell, Berta Crous y Fermín Sierra (eds.), *Actas XXIII Congreso Internacional de la ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 253-261). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Castellano Risco, Irene (2019). Understanding the selection of vocabulary learning strategies: the impact of the language teaching approach. *Journal of English Studies*, 17, 75-101. <https://doi.org/10.18172/jes.3779>
- Cohen, Andrew (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman.
- Cooper, Thomas (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*, 33(2), 33-262.

- Douglas, Silvina (2005). El acceso al léxico y la construcción del sentido en textos de especialidad. En Gabriela Vázquez (coord.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, 97-112. Madrid: Edinumen.
- Faerch, Claus y Kasper, Gabriele (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Harlow: Longman.
- Fernández López, Sonsoles (2004). Las estrategias de aprendizaje. En Jesús Sánchez Lobato e Irene Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 411-433). Madrid: SGEL.
- Garayzábal Heinze, Elena y Codesio García, Ana Isabel (2015). *Fundamentos de la Psicolingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.
- García Mendall, Joaquín (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>
- García Negroni, María Marta y Hall, Beatriz (2023). Posicionamientos subjetivos y diálogo académico: el caso de los enunciados metafóricos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 93, 103-115. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.85568>
- Gardner, Dee (2004). Vocabulary Input through Extensive Reading: A Comparison of Words Found in Children's Narrative and Expository Reading Materials. *Applied Linguistics*, 25(1): 1-37. <https://doi.org/10.1093/applin/25.1.1>
- Griva, Eleni, Kamaroudis, Stavros y Geladari, Athina (2009). 'Young learners' vocabulary strategies employment in a foreign language. *Synergies Sud-Est européen*, 2, 21-36.
- Higueras, Marta (2009). Aprender y enseñar léxico. *MarcoELE*, 9, 111-126. <https://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>
- Hoffmann, Lothar (1984). *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783112573327>
- Horst, Marlise, Cobb, Tom y Meara, Paul (1998). Beyond a Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary Through Reading. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 207-223.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Instituto Cervantes (2005). *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Instituto Cervantes (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/
- Krashen, Stephen (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
- Lewis, Michael (1991). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Madej, Anna (2012). Las estrategias de aprendizaje del vocabulario según la literatura metodológica contemporánea. En María Pilar Celma Valero, María José Gómez del Castillo y Susana Heikel (eds.), *Actas del XLVII Congreso Internacional de la AEPE. El español, vehículo multicultural* (pp. 113-124). Gijón: Asociación europea de profesores de español (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/apee/pdf/congreso_47/congreso_47_12.pdf)
- Marcos Tejedor, Félix y Valero Fernández, Pilar (2022). Español de la podología. En Pilar Valero Fernández (dir.), *Guía para la enseñanza de español con fines específicos: ciencias de la salud*. Jaén: Eris ediciones.
- Moreno Navarro, Aránzazu, Zagalaz Sánchez, María Luisa y González González de Mesa, Carmen (2019). Didáctica del español con fines médicos y estrategias para el desarrollo de la competencia léxica. *Doblele*, 5, 139-161. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.62>
- O'Malley, J. Michael y Chamot Ann Uhl (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge/New York: CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- PACTE. Hurtado Albir, Amparo, Galán Mañas, Anabel, Kuznik, Anna, Olalla Soler, Christian, Rodríguez Inés, Patricia y Romero, Lupe (2020). Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research. *The Interpreter and Translator Trainer*, 14(2), 95-233, <https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1732601>
- Pamies, Antonio (2014). El algodón no engaña: algunas observaciones sobre la motivación en fraseología. En Violeta Durante (ed.), *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones. Biblioteca fraseológica y paremiológica*, 5 (pp. 35-50). Madrid: Centro Virtual Cervantes / Instituto Cervantes.
- Pinilla Gómez, Raquel (2004). Las estrategias de comunicación. En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 435-446). Madrid: SGEL.
- Pinilla Herrera, Ángela y Cohen, Andrew (2019). Estilos y estrategias de aprendizaje. En Javier Muñoz Basols, Elisa Gironzetti, Manel Lacorte (coords.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 38-51). Oxon/Nueva York: Routledge.
- Real Academia Española. Banco de datos (CORPES XXI). *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi> [Fecha de consulta: 10/01/2023]

- Rohani, Gholamreza, Saeed, Ketabi y Mansoor, Tavakoli (2012). The effect of context on the EFL learners' idiom processing strategies. *English Language Teaching*, 5, 104-114. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n9p104>
- Rufat, Anna (2018). Enseñanza del componente léxico-semántico. En *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. II. Enseñanza y aprendizaje de los componentes lingüísticos*. Madrid: En-Clave.
- Salas Llanas, Israel (2020). Ciencia y metáfora: algunos apuntes gnoseológicos. En Cristóbal José Álvarez López, María Carrillo Rivas, Diego Jiménez Palmero y María Méndez Orense (coords.), *Lingüística prospectiva*, 421-432. <https://doi.org/10.12795/9788447221202>
- Salinas Barrios, Iván (2021). Revisión de estudios sobre metáforas conceptuales en ciencia y educación científica. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 58(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.12>
- Sánchez Cuadrado, Adolfo (2015). *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Ureña Tormo, Clara (2022). Español del diseño de moda. En Pilar Valero Fernández (dir.ª), *Guía para la enseñanza de español con fines específicos: arte y humanidades*. Jaén: Eris ediciones.
- Ureña Tormo, Clara y Valero Fernández, Pilar (en prensa). La traducción pedagógica en la enseñanza-aprendizaje de ELE: análisis de su presencia en los manuales y estudio desde la perspectiva del profesorado. *Revista Española de Lingüística Aplicada* (RESLA).
- Valero Fernández, Pilar (dir.ª) (2022a). *Guía para la enseñanza de español con fines específicos: arte y humanidades*. Jaén: Eris ediciones.
- Valero Fernández, Pilar. (dir.ª) (2022b). *Guía para la enseñanza de español con fines específicos: ciencias de la salud*. Jaén: Eris ediciones.
- Valero Fernández, Pilar. (dir.ª) (2022c). *Guía para la enseñanza de español con fines específicos: ciencias sociales y jurídicas*. Jaén: Eris ediciones.
- Valero Fernández, Pilar. (dir.ª) (2022d). *Guía para la enseñanza de español con fines específicos: ciencias, ingeniería y arquitectura*. Jaén: Eris ediciones.
- Vidal, Vanesa y Cabré, María Teresa (2004). La combinatoria léxica en la enseñanza y aprendizaje de lenguas para propósitos específicos. En María Auxiliadora Castillo Carballo, Olga Cruz Moya, Juan Manuel García Platero y Juan Palo Mora Gutiérrez (coords.), *Actas del XV Congreso ASELE. Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad* (pp. 896-902). Sevilla: Universidad de Sevilla / Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0894.pdf
- Vivián Palacios, Stable y Coello Tissert, Juana Lidia (2008). Una reflexión sobre el tratamiento del léxico en el programa de español como lengua extranjera en la especialidad de recepción hotelera del sector turístico. *Santiago*, 15, 74-89. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/14508105>
- VV. AA. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Editorial SGEL/Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/dicccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm

Anexo

Edad

País de nacimiento

Años que llevas estudiando español

Tus estudios universitarios: Grado Máster Doctorado

Sexo: Hombre Mujer Otro

Nivel de español: A1 A2 B1 B2 C1 C2

Indica del 1 al 5 con qué frecuencia realizas estas situaciones:

(todos los datos son confidenciales y la información se usa solo con fines científicos)

1. Cuando estudio español, traduzco las explicaciones del profesor o del material a mi lengua materna.
 Del 1 (Nunca) 2 3 4 al 5 (Siempre).
2. Cuando aprendo vocabulario en español, traduzco las palabras a mi lengua materna.
 Del 1 (Nunca) 2 3 4 al 5 (Siempre).
3. Cuando leo un texto en español, traduzco cada palabra individualmente a mi lengua materna (sin fijarme en las estructuras).
 Del 1 (Nunca) 2 3 4 al 5 (Siempre).
4. Traducir del español a mi lengua materna me ayuda a recordar el vocabulario nuevo.
 Del 1 (Nunca) 2 3 4 al 5 (Siempre).
5. Traducir el lenguaje figurado del español a mi lengua materna me ayuda a entenderlo mejor.
 Del 1 (Nunca) 2 3 4 al 5 (Siempre).
6. La mayoría de mis profesores de español utiliza la traducción cuando enseña vocabulario.
 Del 1 (Nunca) 2 3 4 al 5 (Siempre).
7. La mayoría de mis profesores de español propone actividades de traducción en clase.
 Del 1 (Nunca) 2 3 4 al 5 (Siempre).
8. Las actividades de traducción son útiles para aprender español.
 Del 1 (Nunca) 2 3 4 al 5 (Siempre).

Indica si estás de acuerdo con estas afirmaciones:

(todos los datos son confidenciales y la información se usa solo con fines científicos)

1. Me gustaría hacer más actividades de traducción para aprender español. Sí No
2. Tu nivel de español influye en la frecuencia con que traduces del español a tu lengua materna.
 Sí No

A continuación, te presentamos 5 expresiones metafóricas. Contesta a las preguntas.

Lee esta frase:

Durante la fase de ejecución de la obra, es necesario identificar una **piel de hormigón** fuerte y bien compactada, y una baja permeabilidad y difusión.

¿Conoces el significado de: **piel de hormigón**? Sí No

Si tu respuesta es sí, ¿qué significa? Escribe el significado en español o la traducción a tu lengua materna. Elige la opción que prefieras (solo una opción): _____

¿Por qué has escrito el significado en español o la traducción a tu lengua materna? Marca una o varias opciones.

- Porque me permite aprender mejor el español.
- Porque es más cómodo.
- Porque es más rápido.
- Porque lo memorizo mejor.
- Otra_____

Si tu respuesta es no, haz lo que consideres para llegar a su significado y escríbelo a continuación.

Ahora que ya conoces el significado, selecciona qué estrategias has utilizado para descubrirlo. Marca una o varias opciones.

- Intento buscar la expresión completa en un diccionario bilingüe o un traductor (español-lengua materna).
- Intento identificar el significado literal de cada una de las palabras de la expresión.
- Si entiendo el significado de las palabras que forman la expresión, busco si existe una expresión similar en mi lengua materna.
- Creo una imagen mental a partir del significado literal de toda la expresión.
- Intento buscar la expresión completa en un diccionario monolingüe de español.
- Me fijo en el contexto e intento identificar el significado de las palabras que hay alrededor.
- Intento hacer memoria para recuperar el significado porque creo que la he visto en ocasiones anteriores.
- Intento buscar en un diccionario monolingüe de español las palabras de forma aislada.
- Intento buscar las palabras de forma aislada en un diccionario bilingüe o un traductor (español-lengua materna).
- Otra_____

Lee esta frase:

Las **células madre** son capaces de renovarse durante largos períodos de tiempo mediante replicación celular. Además, pueden transformarse en células especializadas como las cardiacas o las neuronas.

¿Conoces el significado de: **células madre**?

(...)

Lee esta frase:

El **puente rectificador** se presenta habitualmente como un dispositivo eléctrico que se utiliza en todos los ámbitos, tanto industriales como domésticos.

¿Conoces el significado de: **puente rectificador**?

(...)

Lee esta frase:

Los azúcares fabricados por el cuerpo humano modifican muchas de las proteínas contenidas en los genes y forman una **estructura de ramas**.

¿Conoces el significado de: **estructura de ramas**?

(...)

Lee esta frase:

Las aplicaciones basadas en las **interfaces de pasarela común** fueron una de las primeras prácticas de crear contenido dinámico para las páginas web.

¿Conoces el significado de **interfaces de pasarela común**?

(...)