

# Textos y contextos: E/LE para el turismo cultural

Marcella La Rocca  
Universidad de Palermo (Italia)

Marcella La Rocca es licenciada en Filología alemana y española por la Universidad de Palermo y en la actualidad está completando la tesis del doctorado en Metodología y Análisis de la Traducción de la Universidad de Vic (Barcelona). Es profesora de español con muchos años de experiencia en la enseñanza en centros de secundaria en Italia. Actualmente es profesora contratada de Lengua y Traducción Española en la Universidad de Palermo. Entre sus principales temas de investigación figuran la pedagogía colaborativa, la aplicación de las teorías socioconstructivistas a la didáctica de la traducción, las tareas de traducción en la didáctica del Español /LE y las nuevas tecnologías.

**Resumen:** El trabajo que presentamos a continuación describe una propuesta metodológica dirigida a estudiantes universitarios de nivel avanzado, con un interés en el lenguaje especializado del sector turístico cultural. Nuestra propuesta, que se basa en una epistemología socioconstructivista y humanista, un enfoque didáctico colaborativo y una programación procesual centrada en los géneros textuales de mayor interés para el turismo cultural, como folletos, guías, reportajes, anuncios, etc., se caracteriza por el uso de la traducción como tarea comunicativa y por el recurso a fichas de trabajo, de concienciación y autocorrección como ayudas distales al proceso de enseñanza y aprendizaje.

## 1. INTRODUCCIÓN

La propuesta metodológica que presentamos a continuación se proyectó y experimentó en el ámbito de la asignatura Lengua y Traducción Española III del curso de licenciatura en Operadores del Turismo Cultural de la Facultad de Letras de Palermo, Italia, en el curso 2005/2006. Con nuestro trabajo nos proponíamos elaborar materiales para la enseñanza del Español/LE a nivel avanzado en el ámbito de cursos de grado o posgrado con un interés en el lenguaje especializado del sector turístico cultural. Para ello, elaboramos una programación por tareas centrada en diferentes géneros textuales que se pueden encontrar en este ámbito, como folletos, guías, páginas web, anuncios, reportajes, etc. Cada unidad didáctica de la programación realizada se centra en un diferente género, a través de una serie de tareas previas, una tarea final y una o más tareas derivadas (Martín Pereris, 2004). En particular, recurriendo a textos auténticos, se analizan las características de cada género textual, evidenciando las diferencias en las convenciones de género entre el español y la L1, a través de un trabajo con textos paralelos y análisis textual (Swales, 1990, 2004; Bhathia, 1993).

Las diferentes tareas que conforman nuestra propuesta se elaboraron con el objetivo de que los estudiantes consolidasen sus competencias en la L2, alcanzando el nivel C1 del Marco Común del Consejo de Europa. En particular, nos interesaba ampliar su competencia discursiva y textual, acostumbrándolos al uso de textos paralelos para el análisis textual, sea como método de acercamiento al texto, sea como preparación a las tareas de traducción. Entre las características más innovadoras de nuestra propuesta podemos destacar la utilización del formato didáctico del taller y el recurso a tareas de traducción para la didáctica del E/LE.

A continuación presentaremos, en primer lugar, las base teóricas de la propuesta; pasaremos luego a presentar la propuesta, en cuanto a contenidos, metodología y evaluación. Por último, expondremos nuestras conclusiones y propuestas de investigación sobre el tema. En anexo al presente trabajo se incluyen los cuestionarios que se suministraron a los estudiantes para evaluar la metodología utilizada durante la fase experimental del proyecto.

## 2. MARCO TEÓRICO

El marco epistemológico de referencia de la propuesta metodológica que aquí se presenta integra aportaciones procedentes de las teorías del aprendizaje constructivistas, interaccionistas y humanistas, y sus aplicaciones en la educación en general, y en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras y de la didáctica de la traducción, en particular.

Desde una perspectiva socioconstructivista y humanista, el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso de construcción conjunta de significados realizado por aprendientes y profesor a través de sus interacciones en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje (Coll et al., 1995: 193). El lugar privilegiado donde puede realizarse el proceso constructivo del aprendiente gracias a los soportes y ayudas de los otros es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesta por Vygotsky (1995). La actuación del profesor en la ZDP se configura como una acción de andamiaje (Bruner et al., 1976; Bruner, 1984, 1998), en la que el profesor proporciona formas de ayuda y apoyo a la acción constructiva realizada por el estudiante, retirando y modulando progresivamente las ayudas según el aprendiente va avanzando en la ZDP (Coll y Onrubia, 1999: 26; Onrubia, 2003: 46). Para que la intervención del profesor en la ZDP sea eficaz, debe constituir un reto para los aprendientes, pero, al mismo tiempo, debe ofrecerles los instrumentos necesarios para superarse. Para ello, el profesor recurre a la observación participativa y a la plasticidad. Gracias a la observación participativa, que le permite conocer el nivel de partida y monitorizar los avances y obstáculos que experimentan los aprendientes, y a la plasticidad, que le permite intervenir de forma contingente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesor ajusta su intervención a las necesidades contingentes de los estudiantes en los diferentes momentos del proceso de construcción de significados (Coll, 1990: 144; Coll y Solé, 1989: 20).

En cuanto a los respectivos roles de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, hay que evidenciar que en una propuesta metodológica basada en una epistemología socioconstructivista y humanista, el estudiante tendrá un rol central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, asumiendo responsabilidades crecientes sobre su mismo proceso de aprendizaje. En este proceso serán determinantes la instauración de un contexto colaborativo que facilite el aprendizaje y lo que los estudiantes aporten al proceso mismo, en cuanto a motivación, disponibilidad y estilos personales de aprendizaje (Williams y Burden, 1997: 88-110). En una clase colaborativa los roles tradicionales del profesor como dispensador del saber y del estudiante como recipiente inerte dejan lugar a nuevos

roles que permiten distribuir mejor la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor se convierte en asesor y arquitecto (Lee y Van Patten, 1995: 12-16) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a disposición de los estudiantes para aclarar dudas, responder a las consultas de los estudiantes e intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje para modelarlo con su acción de andamiaje. Este nuevo rol del profesor influye también en la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, asumiendo su parte de responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La acción educativa, por tanto, estará encaminada a formar al aprendiente para que adquiera una siempre mayor autonomía y control en el proceso constructivo que caracteriza el aprendizaje, es decir, <<para que llegue a tener el conocimiento de las propias cogniciones y sea capaz de regular su propia actividad mental durante el proceso de aprendizaje>> (Esteve et al., 2003)

## **2. 1. Los textos en la didáctica de la L2**

En la producción y comprensión de los textos, los hablantes recurren a esquemas mentales que les permiten planificar e interpretar los textos respetando las convenciones socioculturales y, por tanto, cumpliendo con las normas de textualidad de una determinada lengua y cultura (Corno, 1994: 57; van Dijk, 2005). Partiendo de estas premisas, podemos afirmar que la competencia textual se configura como un elemento esencial de la competencia comunicativa de cualquier hablante y, por tanto, representa un objetivo fundamental de la didáctica de una L2.

La competencia textual en L2, por cuanto expuesto, comporta, como mínimo, las siguientes habilidades:

- reconocer textos pertenecientes a diferentes tipologías y géneros textuales;
- comprender y producir textos de diferentes tipologías y/o géneros, respetando las normas de textualidad de la lengua y cultura en cuestión;

Del concepto de texto y de los criterios que permiten distinguir un texto de un enunciado se han ocupado numerosos estudiosos en el ámbito de la Lingüística del texto (*Textlinguistics*), también conocida como Análisis del discurso (van Dijk, 1988: 7).

Una definición de texto que tiene en cuenta el carácter comunicativo de los intercambios que se producen entre el productor de un texto y el receptor del mismo es la que encontramos en de Beaugrand y Dressler (1997: 35): <<un TEXTO es un ACONTECIMIENTO COMUNICATIVO que cumple siete normas de TEXTUALIDAD>>. Las normas a las que se refieren los autores son la cohesión, la coherencia, la intencionalidad, la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad. Estas siete normas, según de Beaugrand y Dressler, funcionan como principios constitutivos que definen la forma de comportamiento identificable como comunicación textual. Existen además, según estos autores, tres principios regulativos que controlan la comunicación textual, es decir, la eficacia, la efectividad y la adecuación.

Según Van Dijk (1972), existe una estructura profunda macroestructural de carácter semántico o lógico-semántico que constituye la base sea de las estructuras del enunciado sea de las relaciones entre éstas. Van Dijk (1988) distingue entre estructuras locales o microestructuras, dentro de las que incluye las

estructuras del enunciado, cuya descripción corresponde a la gramática, y las estructuras secuenciales, que corresponden al nivel del texto y cuya descripción compete a la gramática del texto; y estructuras globales, que comprenden la macroestructura, en el plano semántico, y la superestructura, en el plano de la estructura formal. Van Dijk habla también de estructuras de relevancia y de estructuras retóricas, que, según este autor, pueden afectar a todos los niveles estructurales del texto ( van Dijk, 1988: 13-18).

El concepto de género textual ha sido estudiado, en particular, dentro del ámbito del discurso profesional, aunque sus orígenes se remontan a la retórica clásica.

Según Swales (1990), que analiza el desarrollo de este concepto en diferentes ámbitos de estudio, <<un género comprende un tipo de eventos comunicativos que comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad profesional o académica en que se producen y constituyen, por tanto, el fundamento del género en cuestión. Este fundamento conforma la estructura esquemática del discurso e influye y determina la selección del contenido y del estilo>> (Swales, 1990: 58).

Bhatia (1993), que recoge la definición de Swales y la elabora ulteriormente, agrega que aunque hay muchos factores que influyen en la elaboración de un género, como el contenido, la forma, los receptores, el medio, y el canal, el elemento fundamental que lo caracteriza es la función o funciones comunicativas que debe cumplir. Según Bhatia, las funciones comunicativas determinan la forma del género y su estructura interna. A un cambio en las funciones comunicativas corresponde, por lo general, un cambio de género, aunque en el caso de cambios de menor entidad de las funciones comunicativas, según este autor, nos encontraremos frente a diferentes subgéneros ( Bhatia, 1993: 13).

Para un análisis del género que permita dar una visión contextualizada, Bhatia (2002) sugiere que se haga una clasificación de los géneros en diferentes fases. En primer lugar, este autor propone hallar su *propósito comunicativo general* (por ejemplo: persuadir, informar, etc.); en segundo lugar, sugiere averiguar cómo ese propósito comunicativo general se refleja en distintos *valores retóricos y genéricos* (narración, exposición, etc.), y descubrir cuáles son las estructuras léxico-gramaticales que se utilizan para ello (selección de tiempos y modos verbales, formas de tratamiento, uso de colocaciones, etc.). Según Bhatia, la combinación de diferentes valores retóricos permite clasificar los géneros en grupos que comparten un mismo fin comunicativo (por ejemplo: géneros promocionales, géneros informativos, etc.), dentro de los cuales es posible distinguir diferentes géneros específicos (por ejemplo: anuncios, folletos, reportajes, etc.).

Resumiendo, podemos afirmar que todos los textos pertenecientes a un determinado género textual comparten los siguientes elementos:

- un propósito comunicativo general;
- una superestructura formal convencional, reconocida por la comunidad discursiva como característica del género en cuestión;
- una estructura retórica compuesta por partes o movimientos obligatorios y opcionales;
- elementos de la microestructura lingüística que contribuyen a la identificación del género.

En el aula de LE el análisis de textos pertenecientes a un determinado género, con el fin de identificar sus características y compararlas con las de los textos del mismo género en la L1, se puede realizar a partir del esquema propuesto

por Bhatia, es decir, partiendo de la determinación del propósito comunicativo general del género, pasando luego a reconocer los propósitos comunicativos secundarios, a la identificación de los diferentes valores retóricos y genéricos que presenta el texto (movimientos) y a analizar las estructuras léxico-gramaticales que se utilizan para realizar los propósitos comunicativos enunciados. La comparación de textos pertenecientes al mismo género en la L1 y en la L2 puede resultar de gran utilidad para la construcción de una competencia textual en L2 y para consolidar, al mismo tiempo, la competencia textual en la L1 de los estudiantes.

## **2. 2. La traducción en la clase de E/LE**

En cuanto al uso de tareas de traducción para la enseñanza del Español/LE, hay que evidenciar que según varios autores, la traducción como instrumento didáctico en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, o traducción pedagógica, se puede utilizar para favorecer el análisis contrastivo entre la L1 y la L2 (Alonso Alonso y González Álvarez, 1996: 139; Calvi, 2001: 334) para detectar y eliminar posibles interferencias entre la L1 y la L2, evitar el recurso a estrategias de elusión (*avoidance*), mejorar las competencias lingüísticas, cognitivas y comunicativas, sea en la L1 sea en la L2, llegar a una mejor comprensión y aceptación de las diferencias socioculturales entre la L1 y la L2, etc. (González Davies, 2002: 64-74).

Cabe añadir que la traducción, bien interlingüística o intralingüística, puede resultar un instrumento muy útil para que los alumnos tomen conciencia de la existencia de reglas no escritas que regulan el uso de la lengua en diferentes contextos y aprendan a aplicarlas correctamente (Duff, 1989: 20-21). Hay que destacar, además, que esta actividad es seguramente más auténtica y natural que muchos otros ejercicios que se realizan en la clase de L2. En efecto, en la vida real la traducción, bien intralingüística bien interlingüística tiene una utilidad práctica innegable y los textos auténticos que se utilizan para los ejercicios de traducción aportan a la clase de lengua una gran variedad de géneros y tipologías textuales y de registros lingüísticos, la misma variedad con la que los estudiantes deberán enfrentarse cuando utilicen la lengua extranjera para fines prácticos (Duff, 1989: 6-7).

En su trabajo sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras (2001), Maria Vittoria Calvi, afirma que la traducción pedagógica puede resultar útil para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes en su L1, para mejorar su competencia lectora en la lengua extranjera, y, sobre todo, para realizar una comparación entre las dos lenguas en cuestión. En particular, la traducción directa, según esta autora, fomenta la conciencia de la proximidad lingüística y puede transformarse en un momento esencial de la reflexión contrastiva, gracias a la utilización de técnicas de autocorrección; mientras la traducción inversa puede resultar útil para evaluar la competencia contrastiva, es decir, la capacidad de mantener separadas las dos lenguas evitando la contaminación (Calvi, 2001: 333-339).

En nuestra opinión, además de este uso de la traducción como actividad encaminada a la adquisición de la competencia comunicativa (traducción pedagógica), en un curso avanzado de E/LE para el Turismo Cultural, la traducción puede constituir un objeto de aprendizaje autónomo, a través de tareas de traducción contextualizadas (encargos de traducción, proyectos de traducción) encaminadas a la adquisición de una competencia traductora especializada en el ámbito del Turismo cultural.

Además, la realización en clase de tareas de traducción en grupo puede constituir una ocasión ideal para adoptar un enfoque contrastivo textual. En efecto, en una metodología colaborativa como la que caracteriza el presente trabajo, la negociación de significados, la verbalización de las propias elecciones y la acción de andamiaje del profesor constituyen momentos privilegiados de concienciación metacognitiva ( Landone, 2001: 143) en los que el análisis contrastivo resulta de gran utilidad. En esta fase, además, es posible llamar la atención de los estudiantes sobre problemas de traducción debidos a diferencias entre las lenguas de trabajo y sus respectivas culturas en cuanto al uso de convenciones de género, marcas culturales, fraseología, colocaciones, etc.

Por cuanto expuesto, consideramos que el encargo de traducción simulado y el proyecto de traducción (sea real, como propone Kiraly, 2000, sea simulado) reúnen todas las características citadas por Zanón (1995: 52-53) como esenciales en una tarea y se pueden incluir a pleno derecho entre las tareas que componen las diferentes unidades didácticas del presente trabajo.

### 3. ENFOQUE DIDÁCTICO

El enfoque didáctico del presente trabajo se inscribe en el enfoque por tareas, y, dentro de este, opta por la enseñanza centrada en el estudiante a través del trabajo colaborativo en grupos.

Dentro del enfoque comunicativo, y como desarrollo de éste, se ha hablado de enfoque por tareas para designar un enfoque comunicativo basado en una programación procesual ( Breen, 1990, 1996; Zanón, 1995).

Los planes procesuales, en palabras de Michael P. Breen (1990: 13), <<representan *como se hace algo*>>. Los programas basados en tareas <<organizan y presentan lo que se logra a través de la enseñanza y el aprendizaje en términos de *cómo* un aprendiz puede utilizar su competencia comunicativa cuando realiza una serie de tareas>> (ibidem).

La secuenciación de contenidos por tareas de aprendizaje permite elaborar una programación flexible, que tenga en cuenta la emergencia de problemas de aprendizaje (Breen, 1990: 17), y, al mismo tiempo, permite recoger las instancias de formación de los propios estudiantes.

Según Breen (1990), las tareas << pueden secuenciarse desde aquéllas que son familiares en función de la competencia de los aprendices en ese momento hacia las menos familiares, o desde el tipo más generalizable de tareas al menos generalizable. Estas dimensiones amplias pueden ser aplicadas a la naturaleza del conocimiento y/o a las capacidades requeridas por una tarea>> (ibidem).

Nunan (1989), por su parte, propone secuenciar las tareas de forma que las diferentes tareas requieran esfuerzos progresivamente mayores por parte de los estudiantes y, al mismo tiempo, de forma que las capacidades adquiridas o practicadas en una fase de la tarea sean utilizadas y extendidas en fases posteriores (principio de continuidad) (Nunan, 1989: 118-119).

En cuanto a las tareas comunicativas iniciales, Breen afirma que son diagnósticas en dos sentidos, ya que << primero, están dirigidas a descubrir lo que es manejable para el aprendiz – que competencias posee – y, segundo, son diagnósticas de lo que el aprendiz aún no conoce o no puede hacer>> (ibidem). Las siguientes tareas, en cambio, << están secuenciadas en función del desarrollo del conocimiento y capacidades desde la competencia inicial del aprendiz>> (ibidem).

En una programación de tipo procesual la tarea constituye el fulcro de la programación, alrededor del cual se articulan todas las actividades de aprendizaje. En este sentido, y partiendo de la perspectiva socioconstructivista y humanista que caracteriza nuestro marco epistemológico de referencia, la programación por tareas de aprendizaje, consiste en la selección y secuenciación de una serie de tareas finales, a través de la realización de las cuales los aprendientes pueden construir sus propios significados acerca de los contenidos de aprendizaje, y en la elaboración y secuenciación de actividades o tareas previas y derivadas (en la terminología de Martín Peris, 2004) que mantienen una relación de continuidad con la tarea final (Nunan, 1989), bien porque son necesarias para la consecución de capacidades o la adquisición de conocimientos indispensables para la construcción de nuevos conocimientos y competencias (tareas previas), bien porque los conocimientos y competencias adquiridos gracias a la realización de las tareas finales capacita a los aprendientes para su realización (tareas derivadas) .

### **3. 1. De la clase al "Taller"**

Desde la perspectiva socioconstructivista y humanista que caracteriza nuestro marco epistemológico de referencia, la finalidad de la educación es la de formar a la persona en su totalidad (educación integral u holística), poniéndole a disposición los instrumentos para seguir aprendiendo autónomamente, aún después de que habrá completado el ciclo educativo institucional (educación continuada o *lifelong-learning*). Esto comporta, por un lado, la necesidad de enseñar a los estudiantes a aprender de forma autónoma, y, por el otro, la de modelar la enseñanza sobre las necesidades individuales y sociales de los aprendientes.

Hay que evidenciar que la autonomía del aprendiente no es una característica estática del sujeto que aprende, sino más bien un proceso gradual que requiere un esfuerzo y una disponibilidad para asumir responsabilidades por parte del aprendiente y una actuación específica por parte del profesor ( Jiménez Raya, 1994: 44-45). En efecto, el desarrollo de la autonomía comporta, para el profesor, la necesidad de fomentar la conciencia metacognitiva de los estudiantes y su capacidad de aprender a aprender por medio de un entrenamiento estratégico, que les ayude a planificar y controlar de forma consciente el proceso de resolución de tareas ( Esteve et al., 2003).

La forma de organización social que, según la literatura, permite la instauración de un contexto más favorable para el proceso de enseñanza y aprendizaje es la del trabajo colaborativo en pequeños grupos de tres o cuatro estudiantes, ya que, además de fomentar la interacción entre los estudiantes y de estos con el profesor, reduce la ansiedad típica de los contextos competitivos (Crozier 1997; Oxford 1999) y ayuda a instaurar relaciones interpersonales positivas, al mismo tiempo que favorece la autonomía de trabajo de los miembros del grupo (Crandal, 1999; Onrubia, 2003).

Además, la organización social del aula en pequeños grupos que trabajan de forma colaborativa, con el profesor que actúa como mediador, facilitador y guía, según varios estudios (Coll, 1984: 135; Onrubia, 2003: 37; Rochera et al, 1999: 59-60), favorece la aparición de dispositivos de ayuda entre los estudiantes, con una consecuente mejora de los resultados del aprendizaje y un incremento de la motivación.

Por último, la interacción entre pares y entre estudiantes y profesor durante la resolución de las tareas de forma colaborativa, al impulsar al estudiante a verbalizar sus procesos cognitivos (introspección y reconocimiento de estrategias), favorece la metacognición y el conocimiento estratégico ( Fernández, 1996:9).

El trabajo colaborativo comporta, además, la adquisición de algunas técnicas interpersonales, como la verbalización y justificación de las propias elecciones, la negociación, la división de roles, la revisión del trabajo realizado, etc., que son requisitos fundamentales en el mundo real, en el que se tiende a trabajar sobre proyectos que se realizan en equipo bajo la supervisión de una figura más experta (director del proyecto o supervisor).

En nuestra opinión, para que sea posible una redistribución de los roles de los participantes y de la respectiva responsabilidad sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje es aconsejable recurrir a un formato didáctico diferente al de la clase tradicional, que permita una mayor flexibilidad y una mejor división de las responsabilidades entre aprendientes y profesor-facilitador. El Taller, como formato didáctico, se puede utilizar con este objetivo.

Según Don Kiraly (2000), el concepto de taller (*workshop*) puede resultar útil para describir un formato didáctico alternativo basado en una epistemología socioconstructivista. En el Taller, el profesor deja de ser el transmisor de conocimientos, para pasar a ser guía y facilitador en el proceso constructivo del estudiante, que asume un rol central y se hace cargo de responsabilidades crecientes sobre su mismo proceso de aprendizaje

El formato del Taller permite pasar de la situación muy poco comunicativa del aula como lugar donde se escucha o, en la mejor hipótesis, se participa en una clase proyectada e impartida por el profesor, a un lugar en el que se interactúa, se proyecta, se programa, se toman decisiones, se evalúa y se construye activamente la propia comprensión del mundo en una comunidad de aprendizaje. Una comunidad cuya función y justificación es la de ser útil para el desarrollo personal de cada uno de sus miembros, aprendientes y profesor-facilitador, y que es una comunidad real en un mundo real, con sus propias reglas, dinámicas y objetivos.

#### 4. NUESTRA PROPUESTA METODOLÓGICA

Como hemos dicho, el proyecto que aquí presentamos se experimentó en la asignatura Lengua y Traducción Española III de la licenciatura en Ciencias del Turismo Cultural de la Facultad de Letras de la Universidad de Palermo, Italia. En el curso 2005/2006 se experimentaron tres unidades didácticas: "el anuncio", "el folleto turístico", y "el reportaje".

Para la elaboración de nuestra propuesta, partimos de un análisis de las necesidades de nuestros estudiantes. Basándonos en los objetivos de la licenciatura en Traducción Cultural y en las salidas profesionales previstas en los documentos oficiales, establecimos los objetivos de la asignatura Lengua y Traducción Española que se deben alcanzar a lo largo de los tres años de esta licenciatura (Cuadro 1).

##### **Objetivos didácticos de la asignatura Lengua y Traducción Española:**

Los estudiantes de la licenciatura en Turismo Cultural deberán alcanzar las siguientes competencias y habilidades:

- Saber traducir del español a la L1 textos de especialidad en el ámbito del turismo cultural;
- Saber traducir de la L1 al español textos de especialidad en el ámbito del turismo cultural;
- Saber redactar en español textos promocionales o ilustrativos de las características ambientales, históricas y culturales de la región,

basándose en fuentes de documentación en L1 y/o con el auxilio de textos paralelos en español;

- Saber redactar en L1 textos promocionales o ilustrativos de las características ambientales, históricas y culturales de países hispanohablantes, basándose en fuentes de documentación en lengua española;
- Saber construir itinerarios turísticos redactados en español, sobre la base de textos documentales en L1 y en español;
- Saber guiar grupos, utilizando como lengua de comunicación la lengua española, con el objetivo de ilustrar las características naturalísticas, históricas, arqueológicas, económicas y antropológicas de la región.

**Cuadro 1: Objetivos didácticos de la asignatura Lengua y Traducción Española**

Considerando que la asignatura Lengua y Traducción Española en el curso de licenciatura en cuestión se estudia por tres años, con una carga lectiva de 60 horas por curso, y que en los dos primeros años los estudiantes alcanzan una competencia comunicativa que corresponde al nivel B2 del Marco de referencia europeo, y una competencia traductora del español a la L1 de nivel intermedio, con nuestro trabajo nos proponíamos, como hemos dicho, que los estudiantes consolidasen sus competencias en la L2, alcanzando el nivel C1 del Marco común europeo, y, en particular, nos interesaba ampliar su competencia discursiva y textual, acostumbrándolos al uso de textos paralelos para el análisis textual, sea como método de acercamiento al texto, sea como preparación a las tareas de traducción.

Para alcanzar los objetivos previstos, como también hemos dicho, elaboramos una programación por tareas centrada en diferentes géneros textuales que se pueden encontrar en el ámbito del turismo cultural, como folletos, guías, páginas web, anuncios, reportajes, etc.

Las tareas que componen cada unidad didáctica se realizaron en grupos, de forma colaborativa, bajo la supervisión de la profesora que actuó como facilitadora y guía, a través de una acción de andamiaje (Bruner, 1980; Williams y Burden, 1997) en la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1995) y con el soporte de instrumentos de concienciación, reflexión y metacognición elaborados por la profesora como ayudas distales en la zona de desarrollo próximo (Rochera et al., 1999: 52-53).

La evaluación se realizó a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y comprendió una fase de autoevaluación y autocorrección a través de fichas; una fase de evaluación diagnóstica al final de cada unidad; y una fase de evaluación final, al final del curso, realizada a través de un proyecto de traducción en grupos y de una prueba final individual de traducción, redacción y gramática.

Durante las clases los estudiantes trabajaron en grupos, negociando, comunicando entre sí y con los otros grupos, solicitando la ayuda de la profesora cuando la necesitaban. Por nuestra parte, realizamos un trabajo constante de observación, para detectar las necesidades que surgían en los diferentes grupos, interviniendo sea para ayudar a los grupos que lo solicitaban, sea para guiar a los que parecían estancarse o encontrar dificultades que no podían superar autónomamente.

Siempre tuvimos en cuenta los conceptos de zona de desarrollo próximo y de andamiaje durante nuestra actuación en la clase, y nunca dimos soluciones preconfeccionadas, sino que ayudamos a los estudiantes a encontrar sus propias soluciones a los problemas evidenciados.

Nuestra acción de andamiaje no se limitó a la fase de elaboración de las tareas sino que se extendió a la de autocorrección, en la que intentamos guiar a los estudiantes para que comprendieran el origen de los errores que habían hecho y logaran solucionar los problemas encontrados.

Los instrumentos de concienciación, y autocorrección elaborados se fueron adecuando a las instancias que iban surgiendo durante las clases. Con su elaboración, intentamos ofrecer una ayuda distal a los estudiantes, para favorecer la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje.

Las fichas de trabajo y autocorrección se realizaron también en grupos, por lo que hubo una comunicación y negociación constante entre los miembros de cada grupo, entre los diferentes grupos y entre los estudiantes y la profesora.

#### 4. 1. Presentación de la propuesta

Cada unidad didáctica de la programación se centra en un diferente género, a través de una serie de tareas previas, una tarea final y una o más tareas derivadas (Martín Pereris, 2004). En particular, intentamos destacar las características de cada género textual, evidenciando las diferencias en las convenciones de género entre el español y la L1, a través de un trabajo con textos paralelos y análisis textual (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 1993).

Teniendo en consideración la clasificación de las actividades de la lengua en actividades de comprensión, producción, interacción y mediación (MRE, 2002), elaboramos tareas de análisis textual, producción oral y escrita, traducción intersemiótica e interlingüística (Jakobson, 1984) etc., que comportan la integración de diferentes destrezas lingüísticas.

Cada unidad comienza con un **Texto de introducción**, que permite un primer acercamiento al género textual en que se centra la unidad, acompañado de algunas actividades que se proponen que los estudiantes comiencen a familiarizarse con la estructura del género en cuestión. Después de este acercamiento inicial, la sección **Vamos a ver** guía a los aprendientes, a través de algunas preguntas, en la interpretación del texto con una técnica *top-down*, partiendo de la comprensión global del texto, y pasando luego a una fase de análisis más detallada. El texto de partida se utiliza, por último, en actividades de traducción intersemióticas y/o interlingüísticas en grupos.

Después de este grupo de actividades encaminadas a focalizar la atención de los estudiantes sobre las características del género textual en que se centra la unidad, se pasa al **Análisis de géneros**, a través de una serie de actividades de investigación, análisis, comparación y reflexión sobre textos pertenecientes al género en cuestión sea en la L1 que en la L2.

La sección siguiente, **Textos en contexto**, introduce nuevas muestras de textos pertenecientes al mismo género, que presentan variantes respecto al **Texto de introducción**, y que constituyen sendos textos de partida para una serie de tareas recogidas en la sección **Manos a la obra** para cuya realización los estudiantes deberán llevar a cabo actividades de comprensión, producción, interacción y mediación, integrando diferentes destrezas lingüísticas y otras habilidades complementarias, como la capacidad de negociar, de elaborar un proyecto, de buscar información en internet, etc.

La sección **En breve** recoge textos breves que pertenecen al mismo género tratado en la unidad o a uno similar y propone una serie de actividades de ampliación,

redacción, síntesis, manipulación, encaminadas a ampliar la competencia textual de los estudiantes en el género en cuestión.

A continuación, el **Taller de traducción** presenta un encargo de traducción para cuya realización los estudiantes deberán trabajar en equipo, utilizando las técnicas de documentación de que disponen.

La **Tarea final** comporta la realización de un proyecto en grupos, con una clara consigna para su elaboración y su entrega. Se trata siempre de un proyecto que comporta actividades de investigación, documentación, proyectación, distribución de roles, redacción, corrección, y presentación del trabajo realizado.

En el **Banco de Ideas**, se recogen una serie de tareas derivadas, que permiten consolidar las competencias textuales adquiridas con la unidad en cuestión, o materiales de documentación complementarios para la redacción de textos pertenecientes al género textual tratado en la unidad.

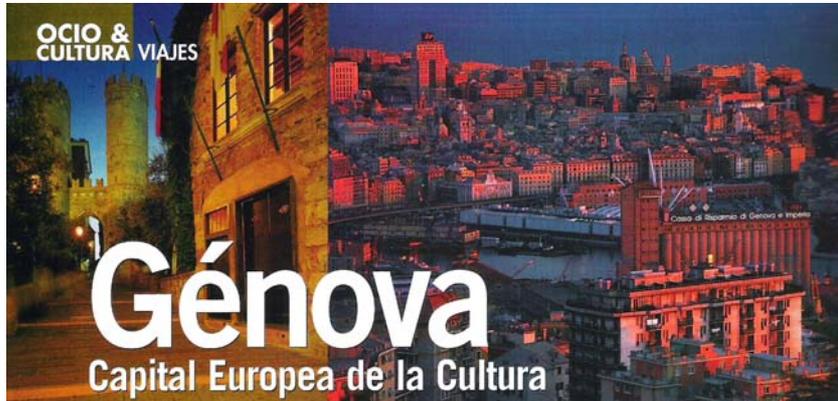
Con el fin de poner a disposición de los estudiantes la información necesaria sobre los diferentes géneros tratados, se incluyó en cada unidad una sección **Ampliación: G de género**, con fichas informativas sobre el género textual en que se centra la respectiva unidad.

A continuación, presentamos los materiales correspondientes a la unidad didáctica centrada en el género "reportaje".

## EL REPORTAJE

### TEXTO DE INTRODUCCIÓN

- Aquí tenéis un artículo publicado en la sección Ocio, cultura y viajes de la revista Clara. Después de leerlo, y con la ayuda del recuadro de la página siguiente, identificad las partes que componen su estructura.



Destino ideal para amantes del arte y de las ciudades marineras, Génova reúne con su capitalidad cultural grandes obras en sus palacios señoriales.

**R**ocas y montañas configuran el paisaje de la región italiana de Liguria, situada en el norte el país. Bañada por el Mediterráneo, cuenta con uno de los puertos más importantes de la historia de Europa, el de su capital, Génova. Edificios imponentes, suntuosas casas señoriales e iglesias son algunos de los rastros del esplendor marítimo durante la Edad Media. Conocida como "la città superba" (la ciudad soberbia) durante el medievo, Génova es hoy la herencia de una ciudad marinera que ha sabido estructurar estéticamente su crecimiento. Llena de contrastes, en Génova conviven en armonía rascacielos y construcciones medievales.

**Por la ciudad medieval**  
En el cinturón de las murallas, datadas del siglo XII, se encuentran "La Porta di Vacca" y "La Porta Soprana", desde las que se puede iniciar un recorrido hacia el "Porto Antico", no sin antes acercarse a la casa donde vivió el navegante Cristóbal Colón. Antigua zona de pescadores y marineros, el "Porto Antico" alberga hoy numerosas tiendas. Es, sin duda, una buena zona para hacer un alto en el camino para comer o cenar en alguno de sus restaurantes típicos, donde podrás degustar las especialidades culinarias del norte de Italia. Tras un momento de relax, no dudes en pasear por la vía Garibaldi, una de sus calles más emblemáticas, donde se hallan los palacios de las familias más célebres de la ciudad, como el de los Doria.

**La Catedral** está dedicada a San Lorenzo. De estilo gótico, conserva en su interior un artefacto que cayó sobre la catedral durante los bombardeos de 1942. Otra de las iglesias más significativas de Génova es la "Chiesa de Santo Stefano", donde fue bautizado Colón. Bajo el "Ponte Monumentale", arteria que cruza la ciudad, llegarás al "Mercado Orientale", nacido en el siglo XIX, donde antiguamente venían los campesinos a vender frutas y verduras y que todavía hoy es una explosión de gente, colores y aromas. Justo al lado del mercado encontrarás la "Chiesa della Consolidazione", un antiguo convento. Otros ejemplos de la herencia medieval que no debes perderte son la plaza de San Matteo, donde encontrarás una acogedora iglesia dedicada a dicho santo y la de Cattaneo.

**Rubens y el arte genovés**  
Génova es un destino especialmente recomendado para amantes del arte y especialmente en estos días cuando el "Palazzo Tursi" acoge la exposición "Los palacios históricos genoveses", una auténtica muestra-homenaje a Rubens. Veintiocho dibujos pintados por el artista traídos desde el RIBA de Londres se reunirán hasta el próximo 5 de septiembre en un escenario único. Génova cuenta con un gran número de exposiciones permanentes en sus galerías ubicadas en edificios repletos de historia, los palacios señoriales. Así, el "Palazzo Bianco", el "Palazzo

Spinola" o el "Palazzo Rosso" albergan, junto con el "Palazzo Ducale", algunas de las muestras de arte más importantes de la ciudad. Y si vas con niños, no olvides hacer una visita al "Acuario di Genova", el más grande de Europa, donde podrás conocer la biodiversidad del fondo submarino. ●

A la izquierda, "Porta Soprana" y casa de Cristóbal Colón. Sobre estas líneas, vista general de la ciudad.

#### DATOS PRÁCTICOS

**CÓMO LLEGAR**  
● La compañía aérea italiana Alitalia ([www.alitalia.it](http://www.alitalia.it)) vuela a Génova desde Madrid y Barcelona, a partir de 410 € + tasas, haciendo escala en Milán o Roma. También puedes viajar en ferry (934.439.898) desde Barcelona por 139 € ida y vuelta.

**DÓNDE ALOJARSE**  
● Si quieres alojarte en el centro de la ciudad, puedes optar por el hotel Alexander, de 3 estrellas. Desde 51 €.

**DÓNDE COMER**  
● La "Antica Cantina i Tre Merli", conocido por su gran variedad de vinos, ofrece un menú especial de degustación para turistas desde 14 € ([www.itremerli.it](http://www.itremerli.it)).

**MÁS INFORMACIÓN**  
● Oficina de Turismo de Italia, tel. 915.599.750.

126 Clara agosto 2004

Por Laura Bermúdez

**Antetítulo:** m. Titular secundario de un periódico que precede al principal.

**Entradilla:** f. Comienzo de una información periodística que resume lo más importante de ella.

**Imagen:** f. Figura, representación.

**Informaciones útiles:** Sección dedicada a los datos de utilidad.

**Mapa:** Representación geográfica.

**Logotipo:** m. Distintivo formado por letras, abreviaturas, etc., peculiar de una empresa, conmemoración, marca o producto.

**Recuadro:** m. En los periódicos, espacio encerrado por líneas para hacer resaltar una noticia.

**Titular:** m. Cada uno de los títulos de una revista, de un periódico, etc., compuesto en tipos de mayor tamaño. U. m. en pl.

**Título:** m. Palabra o frase con que se da a conocer el nombre o asunto de una obra o de cada una de las partes o divisiones de un escrito.

**Pie:** m. Explicación o comentario breve que se pone debajo de las ilustraciones de prensa.

**Subtítulo:** m. Título secundario que se pone a veces después del título principal.

Fuente: [www.rae.es](http://www.rae.es)

### VAMOS A VER

- ¿Cómo se puede dividir el cuerpo del reportaje? Resumid cada parte del texto con una oración.
- Atendiendo a la estructura retórica, ¿en cuantas partes se puede dividir el texto? ¿Cuáles son? ¿Qué características permiten distinguirlas?
- Subrayad los verbos del texto. ¿Qué tiempos y modos verbales se utilizan? ¿Por qué? ¿A qué intención comunicativa o función de la lengua apuntan los tiempos y modos verbales del texto?
- ¿Qué forma de tratamiento se utiliza, el tú o el Usted? ¿Por qué?
- *Bañada, conocida, llena...* ¿Qué función textual cumplen estos participios atributivos?

### TAREAS DE TRADUCCIÓN

FICHA DE TRABAJO: CLASIFICACIÓN DE GÉNEROS		
ÁMBITO DEL TURISMO CULTURAL		
<b>GÉNERO:</b>	<b>SUBGÉNERO:</b>	
<b>TEXTO ANALIZADO:</b>		
<b>INTENCIONES COMUNICATIVAS</b>	<b>PRINCIPAL:</b>	
	<b>SECUNDARIAS:</b>	
<b>SITUACIÓN COMUNICATIVA</b>	<b>CAMPO</b>	PROMOCIÓN TURÍSTICA
	<b>TONO</b>	
	<b>MODO</b>	ESCRITO CON IMÁGENES
<b>CONVENCIONES FORMALES</b>	<b>ESTRUCTURA</b>	1.
		2.
		3.
		4.
		5.
		6.
		7.
		8.
		9.
		10.
	<b>FORMAS LINGÜÍSTICAS FIJAS</b>	

- Haced una lista de los términos turísticos que se encuentran en el texto y luego elaborad un pequeño glosario bilingüe.
- En grupos de tres realizad una traducción del texto en vistas de una posible publicación en una revista de vuestro país.

#### ANÁLISIS DE GÉNEROS

- Buscad otros ejemplos de textos pertenecientes al mismo género en español y en

vuestra L1 y rellenad la ficha a la izquierda para cada texto.

- ¿Cuales son, en vuestra opinión, las características principales del género "reportaje"?
- ¿El género "reportaje" en español y en vuestra L1 presenta alguna diferencia en cuanto a estructura, uso de formas lingüísticas fijas y situación comunicativa? Discutid los resultados de vuestras observaciones con vuestros compañeros y con el profesor.
- Comparad vuestras conclusiones con la descripción del género "reportaje" en la sección **ampliación G de género**

**Para hacer un reportaje** debes seguir el siguiente esquema:

**Introducción al tema** que se va a tratar, con un lenguaje atractivo, interesante y directo.

**Desarrollo amplio del contenido.** El reportero da su opinión personal sobre el hecho, analizándolo, describiendo los detalles y ofreciendo una visión de carácter general.

Al redactar el reportaje hay que tener en cuenta una serie de técnicas:

- Conocer claramente los hechos o el tema que sirve de base al reportaje.
- Buscar información para dominar el tema totalmente.
- Hacer un esquema de las principales ideas que se quieren exponer.
- Escribir los primeros párrafos intentando llamar la atención del lector, de forma que el relato resulte atractivo y sugerente.
- Desarrollar el tema con absoluta objetividad, procurando que no decaiga el tono del relato.
- Adoptar las cualidades propias del buen reportaje: exactitud, precisión, sencillez, naturalidad, ritmo, color, corrección y propiedad.

Fuente: <http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/2reporta.htm>

## **TEXTOS EN CONTEXTO**

A continuación encontraréis algunos reportajes publicados en el suplemento "El Viajero" del periódico El País.

- Haced una lista de los términos turísticos que se encuentran en los tres textos y agregadlos a vuestro glosario bilingüe.
- Elegid uno de los textos y realizad una traducción en grupos en vistas de su posible publicación en el suplemento viajes de un diario de vuestro país. Para la traducción utilizad la ficha de trabajo nº1 (anexo 1).

# Primavera cromática

FRANCESCO MANETTO

EL VIAJERO - 11-03-2006

*Un recorrido por el valle del Jerte, repleto de cerezos, o un descenso por el río Segura, rodeado de melocotoneros. Fiestas para recibir los primeros soles y disfrutar del brote de la naturaleza.*

Cuando la nieve empieza a derretirse y desaparecer de las cumbres de las montañas extremeñas, otro manto blanco comienza a extenderse por sus laderas. Son las flores de los cerezos, que durante unos días en la segunda quincena de marzo convierten al valle del Jerte ([www.elvalledeljerte.com](http://www.elvalledeljerte.com)), en Cáceres, en un escenario natural irrepetible.

El aroma de más de un millón de estos árboles frutales invita a recibir la primavera con un recorrido a través de los 11 pueblos que componen el valle y que del 21 de marzo al 2 de abril celebrarán las Fiestas del Cerezo en Flor. La ruta circular que recorre la sierra de Cáceres o la carretera N-110, paralela al río Jerte, son dos alternativas válidas que permiten disfrutar de diferentes perspectivas de los campos cubiertos de alfombras blancas y perfumadas. Desde Cabezuela del Valle hasta Rebollar, se puede aprovechar, por ejemplo, para hacer una visita guiada a la reserva natural de la Garganta de los Infiernos y conocer distintas rutas enogastronómicas.

La Fiesta de la Floración de Cieza (<http://ayuntamiento.cieza.net>), en Murcia, cuyas actividades se desarrollan a lo largo de marzo, celebra la aparición de las primeras flores en sus campos con decenas de iniciativas turísticas y culturales. Un descenso náutico a través del río Segura, entre las hileras de melocotoneros y la neblina de la huerta murciana, acompañado por recitales de poesía; rutas ecuestres y de senderismo; un concurso de fotografía, un certamen de pintura y talleres de artes plásticas. Una buena ocasión para conocer Cieza, acercarse a estas tierras que en primavera regalan a la vista un espectáculo de gran riqueza cromática y aprovechar las ofertas de turismo rural de la región.

En abril, además, coincidiendo con la semana de Pascua, el pueblo asturiano de Grado ([www.ayto-grado.es](http://www.ayto-grado.es)) y el concejo de Pola de Lena ([www.poladelena.com](http://www.poladelena.com)) celebran el fin del invierno con los encuentros Flor primera y Fiestas de la Flor. Una feria tradicional y una romería popular que pueden convertirse en una manera diferente de conocer el espíritu de estas localidades asturianas lindantes con el Camino de Santiago.

## MANOS A LA OBRA

- Elegid una de las direcciones de internet que figuran en el texto y ampliad la información para elaborar un reportaje sobre una de las fiestas que se presentan en el artículo, teniendo en cuenta los consejos del recuadro de la página anterior. Recordad que podéis utilizar también la información de la sección **ampliación: G de género**

# Rincones de Barcelona

Ocho itinerarios guiados por historiadores y urbanistas descubren hasta mayo la evolución de la vida y la arquitectura en barrios como el mestizo Raval, la Ribera o el industrial Poblenou.

FRANCESCO MANETTO  
EL VIAJERO - 18-03-2006



El mercado de Santa Catarina, en el barcelonés barrio de la Ribera. (SUSANNA SÁEZ)

Qué es un barrio? ¿Qué papel desempeña en el tejido urbano? ¿Cómo cambia su arquitectura y cómo influye en la vida de los ciudadanos? Son algunas de las cuestiones que plantea el ciclo de ocho itinerarios *Ciudad, ciudades*, organizado por el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, y que desde el 1 de abril hasta finales de mayo se propone descubrir, cada fin de semana, una zona y una faceta diferente de la ciudad.

Desde el barrio de la Ribera, donde los estilos gótico y modernista conviven con la colorista rehabilitación del mercado de Santa Catarina -terminada por Benedetta Tagliabue a partir de un proyecto del fallecido Enric Miralles-, hasta el mestizaje cultural del Raval, pasando por la cuadrícula del Ensanche o las zonas lindantes con los ríos Llobregat y Besòs. Uno de los objetivos de estos recorridos consiste en enseñar cómo se adapta el entorno metropolitano a las transformaciones impuestas por los modelos de vida y producción de cada época.

El equipo de guías del centro cultural barcelonés -especialistas en historia del arte, urbanismo, medio ambiente o mediación cultural- orientan, por ejemplo, durante cuatro horas, a grupos de 25 a 70 asistentes entre los vestigios de la antigua muralla, los tradicionales ejes comerciales del centro histórico y las más recientes reformas pensadas para agilizar la circulación, como la apertura de la Via Laietana. Otro itinerario trata de acercar a los visitantes a dos diferentes planteamientos urbanísticos en el Poblenou: de los restos de las antiguas fábricas a la construcción de las infraestructuras previstas por el llamado Plan 22@, que pretende convertir este barrio en un parque tecnológico. También hay recorridos centrados en los intentos de regeneración medioambiental. En la zona del Garraf se mostrarán las últimas intervenciones de paisajismo puestas en marcha en previsión del cierre del enorme vertedero de Barcelona. Una ruta por cada capa de la ciudad, para conocer diferentes mundos detrás de cada esquina.

- [www.cccb.org](http://www.cccb.org).

## MANOS A LA OBRA

- Después de leer el texto pensad en grupos en una actividad similar que se pueda desarrollar en vuestro país o región. Podéis proyectar las diferentes fases de realización y preparar un informe que presentaréis a toda la clase.

# Comienza la temporada en los parques temáticos

I. M.

EL VIAJERO - 18-03-2006

La llegada de la primavera coincide con la nueva temporada en los parques temáticos españoles, que anuncian estos días algunas de sus novedades para los próximos meses. El 3 de marzo inició su sexta temporada **Dinópolis**, el parque paleontológico de Teruel, con la instalación *El último minuto* (un recorrido en barca por siete salas que recrea la historia desde la extinción de los dinosaurios hasta la aparición del *Homo sapiens*) como principal novedad.

El 24 de marzo reabre sus puertas **Port Aventura**, en Salou (Tarragona), que este año tiene el agua como principal argumento de su promoción: en verano inaugura Beach Club, un espacio de tres hectáreas con piscinas de arena, infantiles, climatizadas y deportivas. El agua también será protagonista de espectáculos como la fuente monumental de Mediterránea, con chorros que alcanzan los 35 metros de altura y 120 focos que juegan con el agua para crear géiseres, pirámides, tulipas y otros efectos, o *Bubblebou*, un espectáculo con pompas gigantes de jabón. En el área de Port Aventura dedicada a China se podrá ver el nuevo espectáculo *Chinatown*. Reservando antes del 31 de marzo, y para un mínimo de dos noches, ofrecen alojamiento en uno de los tres hoteles del complejo, desayunos y entradas a los parques desde 74 euros por persona y noche (basado en dos adultos de pago, acompañantes gratis), y en agencias de viaje.

El **Parque Warner**, de San Martín de la Vega (Madrid), tiene prevista su reapertura el 1 de abril y ha renovado el acuerdo con la cadena hotelera NH para lanzar ofertas conjuntas de entradas y alojamiento. Entrada individual para un día, 33 euros; niños de 5 a 11 años, 25 euros.

El grupo **Parques Reunidos** tiene ya a la venta su bono anual 2006, válido para todos los parques del grupo (por ejemplo, el Parque de Atracciones de Madrid), por 75 euros (54 euros si se renueva el del año anterior).

- [www.portaventura.es](http://www.portaventura.es).

- [www.dinopolis.com](http://www.dinopolis.com).

- [www.parquewarner.com](http://www.parquewarner.com)

## MANOS A LA OBRA:

- Elegid una de las direcciones de internet que figuran en el texto y ampliad la información para elaborar un reportaje sobre uno de los parques temáticos presentados en el artículo.

## EN BREVE:

- ¿En qué se diferencian los textos a continuación de los reportajes de las páginas anteriores?
- ¿De qué género se trata?
- Identificad la estructura y la función comunicativa que cumple cada texto.
- Elegid uno de los textos, ampliad la información con la ayuda de las direcciones de internet y realizad un reportaje para el suplemento "El Viajero" del periódico El País.
- Elegid 6 o 7 reportajes en la sección viajes de una revista o de un periódico publicado en España y resumid los textos para publicarlos en la sección "Zona € de compras" de la revista Clara.

### ZONA € / DE COMPRAS

## EL INNSBRUCK MÁS ROMÁNTICO

Febrero es el mes de los enamorados. ¿Imaginas algo más romántico que pasear con tu pareja en un trineo tirado por caballos a través de un nevado paisaje, cubiertos con mantas? Pues ésta y otras bucólicas actividades no encuentran mejor escenario para ser desarrolladas que los pueblos de Innsbruck, capital del Tirol. Entre todos ellos, escoged Kúhtai, en el valle de Sellraintal. Tranquilo y acogedor, está a 2.020 m (el más alto de Austria). En su estación de esquí, donde casi nunca hay colas, puede esquiar o practicar descenso en trineo incluso por la noche. Además, cuenta con uno de los hoteles más aristocráticos de la zona: el Jagdschloss, residencia de caza de los Habsburgo durante siglos. Un biznieto de Francisco José I de Austria y Sissi es hoy su propietario. Los clientes pueden alojarse en habitaciones principescas. Por otro lado, estaréis sólo a media hora en coche de Innsbruck. En ella podréis disfrutar de la arquitectura imperial y barroca de su casco antiguo, comprar los productos típicos de la zona –sobre todo queso y cristal tallado–, comer en buenos restaurantes...



GETTY IMAGES

**En Kúhtai** podrás disfrutar en pareja de románticos paseos en trineo de caballos.

**CUANTO VALE...**

-  Pan negro (el típico del lugar): 2 € por kilo.
-  1 café: desde 1,70 €.
-  1 menú: 12 € aprox.

**Indicado para:** quienes quieran celebrar un particular San Valentín.

**Cómo llegar:** puedes volar con Lufthansa hasta Munich a partir de 99 € i/v desde Madrid (consultar desde otras ciudades españolas). Allí, puedes coger un coche de alquiler (2 h a Innsbruck). Más información: tel. 902.220.101/www.lufthansa.es

**El hotel:** alojarse en régimen de media pensión en el Jagdschloss cuesta 110 € por persona y noche (www.jagdschloss.at).

**Para saber más:** Turismo de Austria, tel. 932.050.373/www.austria.info/es

### Hoteles con encanto

#### FIN DE SEMANA DE GOLF



El hotel se encuentra en la misma entrada del campo de golf.

La fórmula de un fin de semana de descanso puede ser: campo, deporte, masajes, buena comida y mejor vino. Junto a las montañas de Montserrat, el hotel Barceló Barcelona Golf las ha unido. Es un cuatro estrellas junto a un campo de golf de 18 hoyos. Dos noches + tratamiento de belleza: 179 €. **Más información:** tel. 902.101.001/ www.barcelo.com

#### LA FIESTA NORUEGA DEL SOL

El archipiélago noruego más al norte es Svalbard, donde durante 4 meses no brilla nunca el sol. Por eso, la ciudad de Longyearbyen, se convierte en una fiesta cuando vuelve el astro rey, este año el 8 de marzo. Empezará a brillar cada día un rato más, hasta que entre el 19 de abril y el 23 de agosto no se ponga nunca. **Más información:** Turismo de Noruega, 913.440.987.



La zona de Svalbard en los primeros días de recuperado sol.

## OFERTAS

■ **EUROPA DESDE 235 €**  
Hasta el 31 de marzo, escápate tres días a Praga (República Checa) con **Politours** desde 235 €, y a Varsovia (Polonia) o Viena (Austria) por algo más de 340 €. **Más inf:** www.politours.es



Pasa tres días en Varsovia (Polonia) desde 235 €.

#### ■ CASA RURAL EN MÁLAGA

Si te apetece descubrir los bellos pueblos de Nerja y Filigrana (Málaga), alójate en el **Hotel Rural Almazara**. Hasta el 31 de marzo, la habitación doble cuesta sólo desde 50 € + IVA, un 40% menos de lo habitual. **Más información:** www.hotelruralalmazara.com

#### ■ A BRUSELAS BARATO

Ya puedes volar entre Madrid y Bruselas con **Vueling** a partir de unos 30 € por trayecto + tasas. Una vez allí, el Hotel Leópolo ofrece un pack (visita guiada, entradas a 3 museos, desayunos y cena gastronómica) de 2 noches por 134 €. **Más inf:** www.vueling.com/www.hotel-leopold.be/Turismo Belga: tel. 935.085.991.

## TALLER DE TRADUCCIÓN

- Una revista dedicada a un público de mujeres os ha encargado la traducción de un reportaje publicado en España por la revista Elle. Vuestro artículo aparecerá en el próximo número de la revista en la sección Viajes. Para la traducción podéis utilizar todas las fuentes de documentación de que disponéis. En el recuadro encontraréis información adicional sobre uno de los personajes que se nombran en el artículo. Para la realización de la traducción en grupos utilizad la ficha de trabajo nº2 (anexo 2).

## BARCELONA, ÍNTIMAYPERSONAL

Por Gema Veiga. Fotos: Conrad White

Pastelerías del siglo pasado, restaurantes de autor, tiendas 'fashion'... recorreremos la ciudad condal con la hija de Purificación García para regalarte la ruta secreta de toda una experta en estilo de vida.



«El último de la clase será el primero en la vida». Con este eslogan la diseñadora Purificación García ha guiado a su hija Soledad desde los «suficientes» de la cartilla del cole hasta el éxito de su primera tienda en Barcelona. Esta chica de 22 años, de alma bohemia y look chic, es quien nos conduce por la ruta más sugerente de la ciudad para demostrarnos que los apellidos, como el estilo, se llevan en el ADN.

**Cita en San Cugat del Vallés.** Quedamos por la mañana en las afueras residenciales, justo en la puerta de su local: Sayan Bazar, un espacio mágico con vocación de caja de Pandora, donde lo mismo puedes encontrar una pashmina india que una cama balinesa. «Soy relaciones públicas, pero mi madre es la mejor escuela. Me cuelo en sus escapadas para traer cosas exóticas de Nueva Delhi o Jaipur. ¿Mi meta? Que esta tienda sea un gran mercadillo para los que tienen espíritu viajero». Pero madre e hija no sólo viajan por motivos profesionales, también conocen los guetos de Calcuta, apadrinan niños y tiene amigos en las zonas devastadas por el tsunami. «Todavía no he querido ver en la tele lo que pasó. Sólo sé que debemos darles nuestro apoyo. Es

posible que vaya a la India a final de año».

**En coche a diagonal.** Nos dirigimos rumbo a las calles comerciales de la zona bien de Barcelona y nos tiramos una hora mirando los complementos de diferentes marcas en Leshoe. «Me encantan los zapatos extrovertidos y las firmas internacionales. ¡Estas estanterías son mi paraíso!».

**Barrio del Exaimple.** Seguimos de shopping por los selectos escaparates de la calle Córcega. Queremos visitar Azul Tierra, un auténtico santuario para los amantes de la decoración con mucho encanto. «Aquí compro los regalos de cumpleaños de mi madre. Siempre encuentro algo diferente para renovar la casa», dice Soledad mientras echa el freno de mano y las curvas imposibles de las fachadas modernistas se quedan congeladas en el retrovisor del coche.

### Aperitivo en el paseo de Gracia.

Cambiamos de paisaje físico y mental. Nos adentramos en las aceras más nobles y señoriales. Aquí está Flash de Rabat, una joyería con barra de cócteles. Es la hora del aperitivo, así que aprovechamos para pedir un Martini que nos ayude a digerir el precio de un reloj que Soledad persigue desde hace tiempo para su colección. «Me chiflan estas maquinillas. Aquí encuentras todas las marcas... ¡Por no hablar de las joyas! Sin embargo, yo prefiero la bisutería. Mis alhajas tienen más de cien años, son de plata y han pertenecido a tribus de países lejanos, me las trae mi madre... ¡Mamá! ¿Qué haces aquí?».

Purificación García nos sorprende con una amplia sonrisa y su mirada expeditiva. «Menos mal que os encuentro... ¡Os invito a comer!».

fin de jornada en las ramblas. «Mi madre y yo tenemos en común tres cosas: somos exigentes, fuertes y tozudas. Nos gusta pelear hasta el final por nuestras ideas». Soledad nos habla enganchada del brazo de Purificación mientras esquiva las mesas de Before, un restaurante de vanguardia con sabor mediterráneo. «Me vuelve loca la comida sencilla. Aquí la carta es un lujo».

Después de comer paseamos un rato por las Ramblas. Hay críos con uniforme, echadoras de cartas y un

escaparate que nos para en seco: Escribá, la pastelería fundada en 1906. «¡Soy adicta al chocolate!», confiesa mi cicerone mientras mete los dedos en una bolsita de celofán. Purificación García la mira de reojo. «Mi madre tiene un carácter fuerte pero en realidad es hipersensible. Le chiflan los abrazos –me dice al oído–. Si tuviera que definirla diría que es la mujer más perfeccionista que conozco. Supongo que por eso ha llegado a donde está». De tal palo...

## LA GUÍA DE SOLE

### Joyerías

Flash de Rabat. Su escaparate está lleno de gemas espectaculares y relojes de alto standing. ¿Lo mejor? Tiene servicio de coctelería, todo un lujo. Pº Gracia, 59. Tel. 932 72 24 23.

### Pastelerías

Escribá. Por fuera, un impresionante local modernista; por dentro, un caleidoscopio de repostería artesanal. Son los reyes del buen chocolate. Rambla de las flores, 83. Tel. 933 01 60 27.

### Restaurantes

Before. De lo mejor en platos de cocina mediterránea. Por la noche podrás disfrutar de sus espectáculos de danza del vientre y de sus copas bohemias. Muy in. Santa Mónica, 2. Tel. 933 01 35 03.

Júpiter. Su fuerte es mezclar platos argentinos, italianos y españoles en una misma carta. Todo muy casero. Jupi, 4. Tel. 932 68 36 50.

### Decoración

Azul tierra. Una de las tiendas de decoración más selectas de Barcelona. Sus objetos importados de Oriente nunca defraudan. Puro mestizaje. Córcega, 302. Tel. 931 27 83 56.

### Moda

Leshoe. Uno de los espacios más fashion para comprar zapatos y accesorios. ¿Marcas? Helmut Lang, Marc Jacobs, UGG, Sissi Rossi... Tenor Viñas, 6. Tel. 932 00 54 20.

Marta Boul. Ropa, zapatos y accesorios muy especiales de Nolita, Colcci y pronto también Evisú. Amigo, 39. Tel. 932 41 23 65.

### De todo un poco

Sayan bazar. Propiedad de Soledad Álvarez, este espacio está especializado en objetos y complementos de sabor oriental. ¡Querrás llevártelo todo! Santa María, 2. San Cugat. Tel. 935 44 14 33.

Reportaje completo en la edición impresa [ ELLE nº 224 ].

[http://www.purificaciongarcia.es/frames\\_puri.html](http://www.purificaciongarcia.es/frames_puri.html)



PURIFICACIÓN GARCÍA nació en Castrelo do Valle, un pueblecito de la provincia de Orense. Pasó su infancia en Montevideo, ciudad uruguayaya a donde su familia se trasladó cuando contaba apenas un año de vida. Su primer trabajo tuvo lugar en una empresa textil de esta ciudad, donde adquirió un gran conocimiento del tejido, la base de su futura profesión.

**1973:** Con veintiún años se traslada a Canadá, donde entra en contacto con el mundo de la piel.

**1977:** Tras una fugaz etapa neoyorquina, decide regresar a España.

**1978:** Vive un par de años en Mallorca y crea sus primeros modelos. Ella misma los vende por las playas de moda.

**1980:** Fija su residencia definitiva en Barcelona, ciudad donde vive con su marido Alberto y donde han nacido sus tres hijos, María Ximena, Soledad y Marc.

**1981:** Presenta su primera colección completa.

**1983:** Se implanta en el mercado nacional, desfilando cada temporada en Barcelona y en Madrid.

**1985:** Apertura de su primera tienda en Bélgica, concretamente en Amberes.

**1989:** Primer desfile en Milán. Recibe una calurosa acogida de la crítica italiana.

**1990:** Primer desfile en Tokio con ocasión de la apertura de boutiques en Tokio, Osaka y Kioto.

**1992:** Realiza dos vestidos para el desfile que tuvo lugar en la fiesta inaugural de las Olimpiadas de Barcelona.

Inspirados en la Sagrada Familia y en el Parque Güell de Gaudí, personaje que le fascina, hoy se exhiben en el Museo Olímpico de Lausana.

**1995:** Apertura de su boutique taller en la Avenida Pau Casals de Barcelona, donde al margen del prêt-a-porter, se ocupa personalmente de lo que llama "nueva costura".

**1997:** Presenta su primera colección de novias en la pasarela del grupo Novia España.

**1998:** Firma del acuerdo con STL para el diseño, la fabricación y la distribución de una línea prêt-a-porter femenina, otra masculina y sus respectivos accesorios.

Participa en la gala "España se asoma a los océanos" que tiene lugar en el Día de España en la Expo de Lisboa.

Purificación García ha realizado el vestuario de Nuria Expert, Asumpta Serna y Victoria Abril en diversas películas y obras de teatro.

**2000:** Participa en el vestuario de las siguientes obras de teatro:

- Te Quiero Muñeca: protagonizada por Maribel Verdú y Luis Merlo y dirigida por Ernesto Caballero.

- Top Dogs: escrita por Urs Widmer y dirigida por Mario Gas.

En cuanto a las películas colabora en el vestuario de:

- Desafinado: de Manuel Gómez Pereira vistiendo al actor norteamericano Joe Mantegna.  
- Qui hi ha: largometraje para la Televisión Catalana (TV3) dirigida por Silvia Munt.  
- La Soledad Era Esto: interpretada por Charo López y cuyo director es el argentino Sergio Renan.  
- La Mujer De Mi Vida: de Antonio del Real y protagonizada entre otros por Patricia Bredice, Emilio Gutiérrez Caba, José Sancho y Elisa Mantilla.  
- Realización del vestuario de Sergi López, y Elvira Minguez protagonistas de la película "Solo mía" del director Javier Balaguer.  
Lanza el perfume "Además" de Purificación García con la casa Puig.  
**2001:** Publica el libro "Tener Estilo" de la editorial Temas de Hoy, (Planteta).  
Lanzamiento de su primera colección de gafas fabricada por INDO.  
**2002:** Lanzamiento de Purificación García Intimo, colección de lencería y corsetería fabricada por Creaciones Garel.  
Lanzamiento de las líneas de relojes y Purificación García Casa, en colaboración de Henderson Group y Hierba Monesal respectivamente.  
**2003:** Se crea el Concurso Anual de Fotografía Purificación García

### **MANOS A LA OBRA**

- Buscad en internet la información necesaria y realizad un reportaje sobre las mujeres emprendedoras en vuestro país.

## TAREA FINAL

- La revista Clara os ha encargado la elaboración de un reportaje sobre una ciudad de interés turístico cultural para su sección Ocio, cultura y viajes. Buscad la información necesaria utilizando todas las fuentes de documentación de que disponéis y realizad el artículo en grupos. Cada grupo deberá encargarse de leer el trabajo de otro grupo y de hacer propuestas de corrección. Podréis decidir si aceptar o rechazar las propuestas de corrección en la fase final de revisión del trabajo, antes de la entrega del reportaje.

## BANCO DE IDEAS

En las siguientes direcciones de internet podéis encontrar informaciones útiles para realizar un reportaje:

[http://www.avizora.com/publicaciones/comunicacion/textos/periodismo\\_basico\\_0018.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/comunicacion/textos/periodismo_basico_0018.htm)

<http://periodismoescolar.iespana.es/3c.htm>

<http://www.reporterosdearagon.com/curso.htm>

<http://recursos.cnice.mec.es/media/prensa/bloque4/>

<http://mimosa.pntic.mec.es/~ajuan3/lengua/tperiod.htm>

Si necesitáis ideas para vuestro reportaje podéis consultar también:

<http://www.vayaspain.com/>

<http://www.mcx.es/turismo/default.htm>

<http://www.tourspain.es/es/TURESPANIA/ENLACES/Spaininfo.htm>

AMPLIACIÓN: G de género - EL REPORTAJE

### El reportaje

Se pueden distinguir dos tipos de reportajes: el reportaje objetivo y el reportaje interpretativo. Cada uno de ellos pertenece a un género periodístico. El reportaje objetivo es considerado un género informativo, mientras que el reportaje interpretativo se clasifica como género interpretativo.

El reportaje objetivo cumple en gran parte las mismas funciones que la noticia. Presenta bastantes elementos comunes, sobre todo que el periodista mantiene la objetividad en la presentación de los hechos. Es un relato descriptivo que no debe incluir opiniones personales o valoraciones del periodista, si bien este tipo de reportaje tiene sus propios rasgos característicos que le diferencian de la noticia. Quizá el más evidente es que su extensión generalmente es mayor. El reportaje, por tanto, permite al periodista ofrecer un mayor número de datos complementarios que cuando redacta una noticia en la que debe ceñirse a los elementos esenciales, dada la limitación de espacio con la que trabaja.

También encontramos diferencias en lo que se refiere al lenguaje. En el caso de la noticia ya sabes que se aplican unas normas estrictas y un lenguaje bastante definido. En el reportaje el periodista disfruta de una mayor libertad expresiva siempre limitada por la función de informar. Si escribes un reportaje, podrás utilizar algunas estructuras sintácticas poco frecuentes en las noticias, o elaborar descripciones más creativas, pero no se te puede olvidar que lo que pretendes ante todo es informar con profundidad al lector de unos hechos determinados. Si nuestra creatividad supone una dificultad añadida para que el lector pueda recibir esos datos informativos de un modo claro y directo, nos habremos equivocado en el planteamiento. Siguen siendo válidas para el reportaje las siguientes normas que rigen la noticia: objetividad, claridad y precisión.

El reportaje objetivo consta de dos partes: el lead [la entradilla] y el cuerpo del mismo. El lead del reportaje pretende ganar la atención del lector desde la primera frase, a diferencia del lead de la noticia que tiene como función prioritaria condensar la esencia de la noticia. No es necesario que el lead del reportaje reúna los datos esenciales de los acontecimientos o hechos que se describen. Pretende atrapar el interés del lector para que continúe la lectura del reportaje. Para ello puede aplicar distintas fórmulas de lead utilizando: la ironía, el contraste o la sorpresa. Cuando el periodista lo considere oportuno podrá utilizar también el lead informativo característico de la noticia.

En el cuerpo del reportaje el periodista tampoco tiene que ceñirse a la estructura de la pirámide invertida casi obligatoria en las noticias. Además de aplicar esta estructura cuando la estime conveniente, el periodista puede combinar datos esenciales con datos complementarios para mantener el interés del lector y la intensidad del relato. Recuerda entonces que en el reportaje no es obligatoria la exposición de los datos en estricto orden decreciente de importancia.

Fuente: <http://recursos.cnice.mec.es/media/prensa/bloque4/pag4.html>

**El reportaje.** Es un trabajo periodístico de carácter informativo y documental, referente a un personaje, un suceso, un descubrimiento o cualquier otro tema

Se pueden distinguir dos tipos de reportajes: el reportaje objetivo y el reportaje interpretativo. Cada uno de ellos pertenece a un género periodístico. El reportaje objetivo es considerado un género informativo, mientras que el reportaje interpretativo se clasifica como género interpretativo.

El reportaje objetivo cumple en gran parte las mismas funciones que la noticia. Presenta bastantes elementos comunes, sobre todo que el periodista mantiene la objetividad en la presentación de los hechos. Es un relato descriptivo que no debe incluir opiniones personales o valoraciones del periodista, si bien este tipo de reportaje tiene sus propios rasgos característicos que le diferencian de la noticia. Quizá el más evidente es que su extensión generalmente es mayor. El reportaje, por tanto, permite al periodista ofrecer un mayor número de datos complementarios que cuando redacta una noticia en la que debe ceñirse a los elementos esenciales, dada la limitación de espacio con la que trabaja.

También encontramos diferencias en lo que se refiere al lenguaje. En el caso de la noticia ya sabes que se aplican unas normas estrictas y un lenguaje bastante definido. En el reportaje el periodista disfruta de una mayor libertad expresiva siempre limitada por la función de informar. Si escribes un reportaje, podrás utilizar algunas estructuras sintácticas poco frecuentes en las noticias, o elaborar descripciones más creativas, pero no se te puede olvidar que lo que pretendes ante todo es informar con profundidad al lector de unos hechos determinados. Si nuestra creatividad supone una dificultad añadida para que el lector pueda recibir esos datos informativos de un modo claro y directo, nos habremos equivocado en el planteamiento. Siguen siendo válidas para el reportaje las siguientes normas que rigen la noticia: objetividad, claridad y precisión.

### Tipos de reportaje

**Semblanza.** Aquí se describe a una personalidad, tanto objetiva como subjetivamente, es decir, con la mayor cantidad de detalles y circunstancias que enmarcan su existencia. Un reportaje de semblanza de éxito dejará al lector con la sensación de conocer a fondo a la persona entrevistada: sus virtudes, defectos, habilidades, sentimientos, preferencias personales, su pasado, sus valores actuales y su visión y ambición hacia el futuro.

**Científico.** Este tipo de reportaje tiene la ventaja del elemento actualidad, ya que destaca los avances y descubrimientos científicos más recientes, algunos espectaculares que captan por completo la atención del receptor. ¿El mayor reto para el periodista? Interpretar los términos científicos haciéndolos entendibles para receptores de todo nivel cultural. En este renglón se incluyen los reportajes médicos, ecológicos, astronómicos, bioéticos, etc.

**Explicativo.** Se presta para ahondar en hechos de trascendencia entre la opinión pública, tiene un fondo predominantemente noticioso pero detalla las causas y efectos de la noticia o serie de eventos noticiosos.

**Investigativo.** El reportaje investigativo requiere una labor casi detectivesca del periodista para captar detalles completamente desconocidos sobre un hecho en particular. Requiere mucha confianza de las fuentes en el reportero, las que aportarán pruebas y documentos en muchos casos confidenciales, con la total certeza que el periodista no revelará sus nombres. Este tipo de reportaje usualmente contiene cifras actualizadas y datos estadísticos en relación al tema. Por la seriedad y extensión del reportaje (usualmente una serie de ellos), a veces requiere la participación de dos o tres periodistas. Estos deben profundizar y verificar la información, así como evitar revelaciones o fugas informativas antes de la publicación de la investigación periodística

### Resumiendo

El reportaje es un trabajo periodístico de carácter informativo y documental, referente a un personaje, un suceso, un descubrimiento o cualquier otro tema.

### Características:

**Emisor:** El reportero. Por ello va firmado, mencionando el nombre del reportero o reporteros autores del trabajo y el lugar desde donde se ha redactado el reportaje. Son múltiples las anécdotas, el mundo de la prensa, que hablan de "reporteros" que ni siquiera han estado en el lugar de los hechos. Hoy sería un error terrible, que atentaría contra la dignidad profesional del que incurriera en tal hecho. Se hace presente mediante aportaciones subjetivas.

**Mensaje:** Desarrolla la noticia, tratando de captar el ambiente en que se ha producido, con:

- Declaraciones de testigos o implicados.
- Descripción de ambientes .
- Descripción de testigos o implicados.

### Estructura:

- El titular presenta características literarias
- En el cuerpo se destaca el comienzo (no interesan tanto los datos como tratar de captar la atención del lector) y el final (se acumulan los recursos literarios). En el desarrollo se pueden aportar los datos (las cinco "W").

**Intención del discurso:** El reportaje informa y entretiene, puesto que aporta la visión particular del reportero, además de utilizar elementos literarios.

**Aspectos lingüísticos:** Se combinan los elementos periodísticos con los literarios. Está presente la subjetividad del autor, más que en uso de la 1ª persona (suele mantenerse la 3ª) en la valoración de los hechos. Especialmente relevante suele ser la presencia de adjetivos valorativos. No son ajenos otros recursos literarios como los paralelismos, anáforas, comparaciones, etc...

Fuente: [http://www.avizora.com/publicaciones/comunicacion/textos/periodismo\\_basico\\_0018.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/comunicacion/textos/periodismo_basico_0018.htm)

## 5. EVALUACIÓN

La evaluación se realizó a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y comprendió una fase de autoevaluación y autocorrección a través de fichas; una fase de evaluación diagnóstica al final de cada unidad; y una fase de evaluación final, al final del curso, a través de proyectos realizados por los estudiantes en grupos y de pruebas individuales de redacción, traducción y gramática.

Sobre las formas de tratamiento del error en la didáctica del E/LE, Fernández (2002) sugiere, entre otras posibilidades, la corrección interactiva, la autocorrección apoyada por el profesor, la toma de conciencia y el desarrollo de estrategias personales de superación.

Sobre el mismo tema, y refiriéndose a la didáctica de la traducción, Christiane Nord (1996) opina que para que el estudiante pueda aprender del error que ha realizado en una traducción, tiene que comprender de qué clase de error se trata y qué relación tiene con el encargo de traducción. En otras palabras, cuando el profesor marca los errores de traducción debe hacerlo de forma que los estudiantes puedan fácilmente comprender qué clase de error han realizado y por qué la opción elegida resulta incorrecta en el ámbito de la traducción en cuestión.

En nuestra opinión, para que la fase de corrección de los trabajos de producción escrita y de traducción se convierta en una operación metacognitiva, es oportuno que el profesor se limite a marcar los errores, utilizando un sistema convencional compartido con los estudiantes, que les permita identificar el tipo de error, sin dar la posible solución o corrección.

Para que los estudiantes se concentren en la fase metacognitiva del análisis de errores, es oportuno utilizar, en un primer momento, únicamente el sistema convencional para marcar los errores, dejando la presentación del baremo de evaluación para una fase posterior, cuando los estudiantes se hayan acostumbrado al trabajo de análisis metacognitivo de sus propios errores, y hayan podido apreciar su utilidad para su propio proceso de aprendizaje. En este segundo momento, se presentará el baremo de corrección, que comprenderá sea la representación gráfica, sea la notación. De esta forma los estudiantes podrán comprender el peso diferente de los errores y podrán evaluar autónomamente sus trabajos. En efecto, estamos convencidos de que es fundamental separar la fase de corrección y análisis metacognitivo de los errores de la de evaluación, porque ésta genera ansiedad e induce a subestimar la importancia del trabajo de autocorrección.

También en la fase de corrección y autocorrección, es aconsejable trabajar en grupos (taller de autocorrección), con el soporte de fichas que guíen a los estudiantes en la autocorrección de los trabajos, mientras el profesor debería intervenir, también en este caso, con una acción de andamiaje, recurriendo, cuando sea oportuno, a un enfoque contrastivo para que los estudiantes tomen conciencia de los errores de interferencia interlingüística (fichas 3 y 4). De esta forma, a través de un trabajo en grupos y con el profesor, los estudiantes pueden intentar comprender el origen de sus errores y sugerir soluciones posibles a los errores evidenciados.

Las fichas que presentamos son sólo un ejemplo de como se pueden elaborar fichas de autocorrección como ayudas distales a la actividad metacognitiva de los estudiantes (Rochera et al., 1999: 52-53). El profesor decidirá en cada caso sobre qué tipologías de errores centrar el trabajo de autocorrección, según los problemas que vayan surgiendo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo colaborativo en grupos sobre las fichas de autocorrección permite a los estudiantes intercambiar opiniones, negociar posibles soluciones a los problemas encontrados y elaborar conjuntamente propuestas de corrección de los errores evidenciados. También en esta fase, la labor de andamiaje del profesor es esencial para guiar a los grupos y ayudarlos a realizar la tarea de autocorrección. La fase de corrección y evaluación de los trabajos de los estudiantes se convierte, de esta forma, en un momento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que los estudiantes intervienen activamente, con una labor metacognitiva que favorece su proceso mismo de aprendizaje.

## FICHA DE AUTOCORRECCIÓN DE TRADUCCIONES

En la traducción que habéis entregado hay algunos puntos marcados que tienen que ser revisados.

1. Subrayadlos en el texto en español;
2. intentad comprender a qué se debe el problema y transcribid en la tabla a continuación los puntos que corresponden a las posibles causas de error indicadas.

LÉXICO Y FRASEOLOGÍA	TÉRMINO O EXPRESIÓN DESCONOCIDOS	TÉRMINO POLISÉMICO	FALTA TÉRMINO CORRESPONDIENTE	COLOCACIÓN LÉXICA	LOCUCIÓN
MORFOSINTAXIS	CONECTOR DESCONOCIDO	NO RECONOCÍ EL TIEMPO O MODO VERBAL	NO RECONOCÍ LA FUNCIÓN MORFOSINTÁCTICA	CALCO SINTÁCTICO	OTROS

3. intentad encontrar una posible solución recurriendo al contexto, a textos paralelos o al diccionario;
4. si habéis encontrado una posible solución al problema escribidla en la tabla (columna2); si no, intentad encontrar una solución consultando con los demás grupos y anotadla en la columna 3;

TÉRMINO O EXPRESIÓN EQUIVOCADO	PROPUESTA DE CORRECCIÓN 1	PROPUESTA DE CORRECCIÓN 2

## FICHA DE AUTOCORRECCIÓN DE REDACCIONES

En la redacción que habéis entregado hay algunos puntos marcados que tienen que ser revisados.

1. intentad comprender a qué se debe el problema y transcribid en la tabla a continuación los puntos marcados en las columnas correspondientes a las posibles causas de error.

LÉXICO Y FRASEOLOGÍA	TÉRMINO INCORRECTO	TÉRMINO NO APROPIADO	CALCO LÉXICO DE LA L1	USO DE LOCUCIONES Y FRASEOLOGÍA
MORFOSINTAXIS	CONECTOR	TIEMPO O MODO VERBAL	CALCO SINTÁCTICO DE LA L1	OTROS

2. intentad encontrar una posible solución recurriendo a textos paralelos, al diccionario o a otras fuentes de documentación;
3. si habéis encontrado una posible solución al problema escribidla en la tabla (columna2); si no, intentad encontrar una solución consultando con los demás grupos y anotadla en la columna 3;

TÉRMINO O EXPRESIÓN EQUIVOCADO	PROPUESTA DE CORRECCIÓN 1	PROPUESTA DE CORRECCIÓN 2

## 6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Aunque hasta la fecha se han experimentado sólo tres unidades didácticas centradas en géneros textuales, la metodología adoptada ha resultado fundamental para lograr una evidente mejora de la competencia comunicativa y traductora de los estudiantes, con una reducción de los errores de interferencia lingüística y con una mejora de la competencia textual. Los datos analizados muestran, además, una mejora en la motivación de los estudiantes y una excelente aceptación de la metodología por parte de los mismos.

En una segunda fase de experimentación, que se llevará a cabo en el curso 2006/2007, se elaborarán y se someterán a experimentación otras tres unidades didácticas centradas en géneros textuales. Estamos convencidos de que el resultado final será satisfactorio, y de que lograremos alcanzar los objetivos que nos proponíamos al elaborar el presente proyecto.

En nuestra opinión, en el campo de la didáctica del E/LE, los estudios sobre géneros textuales pueden constituir un interesante campo de investigación, sobre todo para su aplicación en el ámbito de la enseñanza a nivel universitario. La adquisición de una competencia textual y discursiva, indispensable para cualquier estudiante de LE, resulta aún más importante para los estudiantes universitarios con un interés práctico en algún sector específico, como es el caso del ámbito del Turismo Cultural. Nuestra experiencia nos ha convencido de que el análisis de textos pertenecientes a géneros textuales de uso frecuente en el ámbito de interés profesional de los estudiantes puede resultar de gran utilidad para la adquisición de este tipo de competencia.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Alonso, M<sup>a</sup> R. y E. M<sup>a</sup> González Álvarez, "Adquisición de segundas lenguas: traducción y transferencia positiva", en Valero Garcés, C. (ed.), *Encuentros en Torno a la Traducción II. Una realidad interdisciplinar*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 1996, págs. 133-141.
- Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- Beaugrand de, R. A. y W. U. Dressler, *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Berenguer, L., "Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras", *Quaderns 4*, 1999, págs. 135-150.
- Bhatia, V. K., *Analysing Genre*, London & New York, Longman, 1993.
- \_\_\_\_\_ "Applied Genre Analysis: Analytical Advances and Pedagogical Procedures", en Johns, A. (ed.), *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2002.
- \_\_\_\_\_ *Worlds of Written Discourse*, London, Continuum, 2004.
- Breen, M. P., "Paradigmas actuales en el diseño de programas", *Comunicación Lenguaje y Educación 7-8*, 1990, págs. 7-32.
- \_\_\_\_\_ "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I)", *Signos XIX*, 1996, págs. 42-49.
- Bruner, J., "Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky", en Bruner, J., *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1984.
- \_\_\_\_\_ y V. Sherwood, "Peekaboo and the learning of rule structures", en Bruner J. S. y K. Sylva (eds.) *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth, Penguin, 1976.
- \_\_\_\_\_ *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 1998.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón Valls, *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 1999.
- Calvi, Maria Vittoria, "La traduzione nell'insegnamento linguistico", en Melloni, Alessandra et al. (ed.), *Interpretar, traducir textos de las culturas hispánicas*, Bologna, Clueb, 2001, 327-342.
- Cambra Giné, M., "El discurso en el aula", en Mendoza Fillola, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Horsori, 1998, págs. 227-238.
- Candlin, C., "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación Lenguaje y Educación 7-8*, 1990, págs. 33-54.

- Carrera Díaz, M., "La construcción del texto periodístico en italiano y en español", en Muñiz, M. y F. Amella (a cura di), *La costruzione del testo in italiano. Sistemi costruttivi e testi costruiti*, Atti del seminario Internazionale di Barcellona (24-29 aprile 1995), Firenze, Franco Cesati Editore, 1996.
- Castellá, J. M., "Diversitat discursiva i gramàtica. Avantatges i mites de la tipologia textual", *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 4, 1995, págs. 73-82.
- \_\_\_\_\_ "Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 10, 1996, págs. 23-31.
- Coll, C., "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", *Infancia y Aprendizaje* 27/28, 1984, págs. 119-138.
- \_\_\_\_\_ *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Coll, C. e I. Solé I Gallart "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", *Cuadernos de Pedagogía* 168, 1989, págs. 16-20.
- Coll, C., R. Colomina, J. Onrubia y M.<sup>a</sup> J. Rochera, "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa", en P. Fernández Berrocal y M. A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos*, Madrid, Siglo XXI, 1995, págs. 189-232.
- Coll, C. y J. Onrubia, "La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos", en C. Coll y D. Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996, págs. 53-73.
- \_\_\_\_\_ "Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor", *Textos de didáctica de la Llengua y de la Literatura* 20, 1999, págs. 19-37.
- Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, 2002 [en línea], <<http://cvc.cervante2s.es/obref/marco/>>, [consulta abril 2006].
- Corno, D., "Il ragionare testuale: Il testo come risultato del processo di comprensione", en Desideri, P., *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Crandal, J., "Cooperative language learning and affective factors", en Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 226-245.
- Crozier, W. R., *Individual learners. Personality differences in education*, London & New York, Routledge, 1997.
- Delisle, J., *Translation. An interpretive Approach*, Ottawa, University of Ottawa Press, 1988.
- Duff, Alan, *Translation*, Oxford, Oxford University Press, 1989.

Estaire S. y J. Zanón, "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7 (8), 1990, págs. 55-90.

Estaire, S., "La programación de unidades didácticas a través de tareas", *redELE* 1, 2004, [en línea], < <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/estaire.shtml>>, [consulta agosto 2005].

Esteve, O., M. Arumí, M.<sup>a</sup> D. Cañada, "Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje", *Bells* 12, 2003, [documento en línea], < <http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/articulos.asp?codart=96>>, [consulta mayo 2005].

Fernández, S., *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija, 1996.

Fernández, Sonsoles, 2002, "Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación", en XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Barcelona, Difusión.

González Davies, "Translation in Foreign Language Learning: Sleeping with the Enemy?", *A.P.A.C. of news*, enero 2002a, págs. 64-74.

\_\_\_\_\_ "Introducción: principios pedagógicos", en González Davies, M. (coord.) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, Octaedro, Barcelona, 2003b, págs. 11-18

Gutt, E. A., *Translation and Relevance*, Oxford, Blackwell, 1993.

Hatim, B. y I. Mason, *Discourse and the Translator*, New York, Longman, 1990.

\_\_\_\_\_ *The Translator as Communicator*, London & New York, Routledge, 1997.

Holz-Mänttari, J., *Translatorisches Handeln: Theorie und Methode*, Helsinki, Suomalainen Tiedeakatemia, 1984.

Jakobson, R., *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Ariel, 1984.

Jiménez Raya, M., "Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras", en Benítez Pérez, P. et al., *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, 1994, pp. 41 -57.

Jonassen, D. H., "Evaluating Constructivist Learning", *Educational Technology*, 36 (9), 1991, págs. 28-33.

Kiraly, D., "From teacher-centered to learning-centered classrooms in translator education: Control, chaos or collaboration?", Intercultural Studies Group, Online Symposium on Innovation in Translator and Interpreter Training, 1999, [documento en línea], < <http://www.fut.es/~apym/symp/kiraly.html>>, [consulta febrero 2004].

\_\_\_\_\_ *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*, Manchester, St. Jerome, 2000.

- Kohonen, V. "Authentic assessment in affective foreign language education" en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 279-294.
- Kussmaul, P., *Training the translator*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1995.
- Landone, Elena, 2001, "Consciousness-raising: la traduzione per unità lessicali", en Cancellier Antonella y Renata Londero, eds., *Italiano e spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno. Roma (16-18 settembre 1999)*, Padova, Unipress.
- Lederer, M., *Translation: the Interpretive Model*, Manchester, St. Jerome, 2003.
- Lee, J. F. y B. Van Patten (eds.), *Making Communicative Language Teaching Happen*, New York, Mac Graw Hill, 1995.
- Lörscher, W., *Translation performance, translation process and translation strategies: a psycholinguistic investigation*, Tübingen, Gunter Narr, 1991.
- Lvovskaya, Z., "The Scope of a Communicative Theory of Translation: An Attempt at Systematisation", en Beeby, A. et al. *Investigating translation*, Philadelphia, John Benjamins, 2000.
- Llobera, M., J. M. Cots y D. Hymes, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.
- Martín Peris, E., "Las tareas en la enseñanza de e/le a adultos", en Siguan M. (Coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas*, Barcelona I.C.E. /Horsori, 1995, págs. 39-56.
- \_\_\_\_\_, "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?", *redELE 0*, 2004, [en línea], < <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.shtml> >, [consulta mayo 2005].
- Nord, C., *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Amsterdam y Atlanta, Ga, Rodopi, 1991.
- \_\_\_\_\_, "Las funciones comunicativas y su realización textual en la traducción", *Sendebars* 5, 1994, págs. 85-103.
- \_\_\_\_\_, "El error en la traducción: categorías y evaluación", en Hurtado Albir, A., (dir.), *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1996, págs. 91-103.
- \_\_\_\_\_, *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, Manchester, St. Jerome, 1997.
- Nunan, D., *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- Onrubia, J., "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas", en Coll, C., et al., *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993, págs. 101-124.

- \_\_\_\_\_ "Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo", *Cooperación Educativa* 68, 2003, págs. 37-46.
- Oxford, R., "Anxiety and the language learner", en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp 58-67
- Reiss, K. y H. Vermeer, *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen, Niemeyer, 1984-1991.
- Rochera, M.<sup>a</sup> J., I. De Gispert y J. Onrubia, "Organización social del aula, formas de interactividad y mecanismos de influencia educativa", *Investigación en la Escuela* 39, 1999, págs. 49-62.
- Swales, J. M., *Genre Analysis. English in academic and research settings*, Cambridge, C.U.P. 1990.
- \_\_\_\_\_ *Reserch genres: explorations and applications*, Cambridge, C.U.P., 2004.
- Van Dijk, T. A., "Models for text grammars", *Linguistics* 105, 1972, 35-68.
- \_\_\_\_\_ *News Analysis. Case studies of international and national news in the press*, Hillsdale, Erlbaum, 1988
- \_\_\_\_\_ "Macro Contexts", *Paper CDA Congress Murcia, September 2004, Second draft, May 2005*, [en línea], < <http://www.discourse-in-society.org/teun.html> >, [consulta diciembre 2005].
- Van Lier, L., *Interaction in the language curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*, New York, Longman, 1996.
- Vygotsky, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1995.
- Williams, M. y R. Burden, *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Zanón, J., "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas", *Signos* 14, enero-marzo 1995, págs. 52-67.

## 8. ANEXOS

### CUESTIONARIO FINAL PARA LOS ESTUDIANTES

Contesta a las siguientes preguntas sobre el curso de Lengua y Traducción Española III

#### **PRIMERA PARTE**

1. Piensas que el trabajo en grupos:
  - a. ha facilitado el aprendizaje;
  - b. ha constituido un obstáculo para el aprendizaje;
  - c. no ha influido en el aprendizaje;
  
2. Piensas que durante las clases la docente ha tenido:
  - a. un rol central;
  - b. un rol de guía y sostén;
  - c. un rol secundario;
  
3. Piensas que los estudiantes han tenido:
  - a. un rol central en el proceso de aprendizaje;
  - b. un rol secundario en el proceso de aprendizaje;
  - c. un rol parcial en el proceso de aprendizaje;
  
4. Piensas que los estudiantes:
  - a. han tenido la posibilidad de tomar conciencia del proceso de aprendizaje;
  - b. non han tenido la posibilidad de tomar conciencia del proceso de aprendizaje;
  
5. Piensas que los estudiantes han trabajado:
  - a. con autonomía total;
  - b. con autonomía creciente respecto al docente;
  - c. dependiendo totalmente del docente;
  
6. Piensas que el metodo de trabajo utilizado por el docente:
  - a. ha influido positivamente en la motivación de los estudiantes;
  - b. ha influido negativamente en la motivación de los estudiantes;
  - c. no ha influido en la motivación de los estudiantes;



1. ¿Cómo han trabajado los grupos durante las clases? ¿Ha habido algún problema de formación de los grupos, distribución del trabajo, negociación y elaboración de las tareas?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. ¿Puedes dar alguna sugerencia para mejorar el funcionamiento de los grupos de trabajo?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Qué piensas de las fichas de trabajo, autocorrección y reflexión? ¿Piensas que han tenido alguna utilidad? ¿Puedes dar alguna sugerencia para mejorarlas?

---

---

---

---

---

---

6. ¿Piensas que las clases de lengua y traducción española III han sido útiles ?  
¿Cómo?

---

---

---

---

---

---

7. ¿Puedes dar alguna sugerencia para mejorar las clases de esta asignatura?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---