

Traducir en colores: la traducción como herramienta de evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera

Translating in colours: Translation as an assessment tool for reading comprehension in English as a second language

Dr. Bruno ECHAURI GALVÁN. Profesor Ayudante Doctor. Universidad de Alcalá (bruno.echauri@uah.es).

Dra. Silvia GARCÍA HERNÁNDEZ. Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Alcalá (silvia.garciah@uah.es).

Resumen:

El presente trabajo se centra en describir una acción docente orientada a explorar y tratar de validar el uso de la traducción como herramienta de enseñanza y evaluación en el aula de inglés y de mejora de la planificación y práctica docente. Esta propuesta se divide en dos planos diferentes para los que se emplean distintos conceptos traductológicos. El primero es la elaboración de una actividad basada en lo que Jakobson (2004, obra original publicada en 1959) catalogó como traducción intersemiótica o transmutación, esto es, aquella que se produce entre un código de signos verbal y un código de signos no verbal. Esta actividad, realizada entre alumnos de tercer curso de primaria, propone a los estudiantes completar una transmutación simétrica texto-

ilustración con el objetivo de reforzar y evaluar sus habilidades de comprensión lectora a través de un enfoque novedoso y motivador. El segundo plano es el análisis de los resultados a partir de parámetros traductológicos. Sobre la base de que el proceso de traducción y el proceso de ilustración comparten mecanismos coincidentes (Pereira, 2008), se analizarán y calificarán las ilustraciones creadas por los estudiantes empleando como criterios de evaluación procedimientos tradicionales de los estudios de traducción como la traducción literal y la ampliación de Hurtado Albir (2001) o la explicitación de Vázquez Ayora (1977), entre otros. El global de la experiencia ha arrojado interesantes resultados en ambos planos. Por un lado, se demuestra cómo conceptos propios del campo de la traducción pueden ser una

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 03-03-2020.

Cómo citar este artículo: Echaury Galván, B. y García Hernández, S. (2020). Traducir en colores: la traducción como herramienta de evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera | *Translating in colours: Translation as an assessment tool for reading comprehension in English as a second language*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 327-346. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-07>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

herramienta útil a la hora de evaluar los aciertos y errores cometidos por los estudiantes en actividades de este tipo. Por otro lado, se ha confirmado cómo este mecanismo de evaluación permite al profesor identificar los conocimientos adquiridos para analizar y mejorar su propia práctica docente, adaptándola a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Descriptor: traducción intersemiótica, evaluación, competencia lectora, lengua extranjera (inglés).

Abstract:

This paper focuses on describing a teaching activity aimed at exploring the use of translation as a teaching and assessment tool in English as a second language classes and as a means of improving teachers' planning and educational practices. The proposal is divided into two activities using different translation concepts. The first involves the development of an activity based on what Jakobson (2004, original work published in 1959) called intersemiotic translation or transmutation, i.e., the process of translating between a verbal sign system and a non-verbal one. This activity, which was completed by third-year primary-school students, is based around producing

a symmetrical transmutation from text into illustration. Its main objective is to improve and assess reading comprehension skills by using a motivational and innovative approach. The second action focuses on analysing the results using translational criteria. Given that there are similarities between translation and illustration, which scholars like Pereira (2008) have noted, the drawings crafted by the students are assessed using different traditional procedures from translation studies as assessment criteria, such as Hurtado Albir's (2001) literal translation and amplification and Vázquez Ayora's (1977) explicitation, among others. The experience as a whole has revealed interesting results in both aspects. On the one hand, it has shown how concepts from the field of translation can be a useful tool for evaluating the right and wrong decisions students make when carrying out this type of activity. On the other, the fact that this assessment mechanism enables teachers to identify the knowledge acquired in order to analyse and improve their own teaching practice, adapting it to their students' learning needs has been confirmed.

Keywords: intersemiotic translation, assessment, reading comprehension, foreign language (English).

1. Introducción

El presente artículo se centra en explorar y tratar de demostrar la validez de la traducción como herramienta para la práctica y evaluación de una segunda lengua y de mejora de la planificación y el ejercicio de la docencia. Para ello, se ha diseñado un

modelo de actividad orientado a reforzar y valorar la comprensión lectora en inglés, implementando los estudios de traducción en su preparación, desarrollo y evaluación. Este modelo, puesto en práctica para este estudio con alumnos en el tercer curso de Educación Primaria, busca distanciarse de

actividades más convencionales y establecerse como una alternativa para el trabajo de la comprensión lectora en la segunda lengua (L2) replicable en distintos contextos.

Esta propuesta tiene como pilar fundamental la traducción intersemiótica (o transmutación) texto-ilustración y los paralelismos existentes entre el proceso de traducir un texto y el de ilustrarlo. Así, el modelo de actividad que presentamos se divide en dos pasos fundamentales. El primero tiene como protagonistas a los alumnos que, a partir de un texto proporcionado por el profesor, deben realizar una transmutación texto-ilustración que reproduzca de la manera más fiel posible el contenido del pasaje. El segundo es el análisis de resultados y concierne fundamentalmente al profesorado. En este caso, la evaluación de los trabajos se lleva a cabo a través de una rúbrica que engloba varios procedimientos de traducción presentes en los dibujos de los estudiantes. El empleo (o no) de estos procedimientos tendrá repercusiones positivas o negativas en la calificación en función del impacto sobre la fidelidad de la obra meta con respecto a la original y permitirá al profesor identificar los conocimientos adquiridos y las áreas en las que resulta necesario un mayor hincapié.

2. Marco teórico

La traducción ha sido largamente utilizada como herramienta didáctica orientada a la enseñanza de una segunda lengua. Su primera manifestación, y probablemente la más conocida, es el método gramática-traducción. Surgido en Prusia en el siglo XVIII, se populariza y extiende a partir de su

llegada a los Estados Unidos (Richards y Rodgers, 2014). Sintetizando la descripción de Richards y Rodgers (2014), este método se centra, fundamentalmente, en potenciar las destrezas escritas. La oración es la principal unidad de trabajo y la gramática se enseña de forma deductiva, esto es, mostrando las reglas primero y aplicándolas a través de la traducción después. El vocabulario aprendido por el alumnado se limita al que contienen los textos empleados, se prioriza la fidelidad al texto original (TO) y el lenguaje de instrucción suele ser la lengua materna del grupo en cuestión.

La llegada de enfoques, como el comunicativo, más modernos y muy distintos en su planteamiento, relegaron al método gramática-traducción a un segundo plano. Asimismo, de un tiempo a esta parte, el uso de la traducción (inversa en este caso) como herramienta docente se ha convertido en un elemento polémico y sometido a un debate constante. Muchas voces han criticado su uso en el aula por distintas razones: artificialidad, dificultad en la consecución de los ejercicios, frustración del alumnado o dependencia de la lengua materna (L1), entre otras. Y, sin embargo, una aplicación efectiva puede tener múltiples beneficios: emplear la L2 con un propósito concreto que redunde en beneficio de la motivación (Popovic, 2001), sistematizar y explicitar el proceso de traducción que muchos estudiantes ya realizan mentalmente de forma automática o reforzar aspectos como el estilo, el registro, la precisión y el conocimiento sobre elementos culturales de la segunda lengua, todo ello sin soslayar necesariamente la función comunicativa del lenguaje (Carreres, 2006).

Para alcanzar estos resultados, en los últimos años han ido surgiendo nuevas metodologías aplicables a distintos niveles de la enseñanza. Malmkjaer (1998), por ejemplo, centra su enfoque pedagógico en imitar con los estudiantes de una L2 el proceso que sigue cualquier traductor a la hora de enfocar su trabajo. En su opinión, tratar de replicar en el aula la práctica real de la traducción de forma fiel favorece la puesta en práctica de las cuatro destrezas fundamentales y, por consiguiente, favorece el aprendizaje de una segunda lengua. Por otro lado, Hurtado Albir (1999) propone una didáctica de la traducción profesional a partir del aprendizaje por proyectos, modelo que, con los debidos ajustes, puede aplicarse en etapas previas. Entre otros beneficios, este enfoque posibilita la utilización y contraste de múltiples estructuras gramaticales, permite conocer los usos de la L2 en distintas situaciones comunicativas, refuerza el conocimiento del contexto sociocultural de la lengua meta y pone en funcionamiento destrezas lingüísticas y cognitivas al mismo tiempo.

Estos son solo algunos ejemplos de nuevas propuestas que han dejado atrás el método gramática-traducción para introducir la traductología en la enseñanza de lenguas de una forma más atractiva para el alumnado. La propuesta que se presenta en este artículo se enmarca en esta línea, pero pretende hacerlo desde un prisma novedoso, basado en un tipo de traducción menos explotado a nivel pedagógico: la traducción intersemiótica. A partir de este concepto, nuestro trabajo busca poner en práctica y evaluar la destreza de comprensión lectora del alumnado a través de la transmutación. A partir de una actividad

en la que los estudiantes deben plasmar en una imagen el contenido que han descodificado del texto escrito en la L2, podremos comprobar, por la fidelidad que el dibujo guarda con el significado del texto, hasta qué punto el alumnado ha sido capaz de comprender lo que ha leído, practicando así una evaluación de la comprensión lectora sin que los estudiantes tengan que hacer uso de otras destrezas de expresión lingüística, ya sea oral o escrita.

El concepto de traducción intersemiótica o transmutación fue acuñado por Jakobson (2004) y engloba todas aquellas traducciones que se producen entre un código de signos verbales y otro de signos no verbales. Este tipo de traducción puede catalogarse como autónoma, caso de una novela adaptada al cine, o como complementaria, caso de un texto y la ilustración que lo acompaña. Este último ejemplo sirve precisamente para representar el tipo de transmutación (texto-ilustración) sobre el que se construye este artículo.

Varios son los autores que han observado similitudes entre la práctica de la traducción y de la ilustración. Algunas de las opiniones más destacadas en este sentido, al menos en lo que a la elaboración de este trabajo se refiere, son las propuestas por Pereira en distintos estudios. Según este autor (2008), las transmutaciones texto-ilustración, a pesar del cambio de materia, siguen siendo un resultado que deriva del texto fuente y, por tanto, analizables en base a parámetros traductológicos. Ya sea de forma consciente o inconsciente, traductores e ilustradores toman decisiones similares, siguiendo estrategias y procedimientos análogos en su labor

que pueden explicarse a través de la teoría de la traducción (Pereira, 2007, 2008). Asumir este presupuesto permite establecer conexiones a nivel traslativo entre un texto y su correspondiente ilustración. Y es en este paralelismo en el que se apoya el desarrollo del modelo de actividad que presenta este trabajo. Si en el proceso de ilustración de un texto pueden identificarse distintos procedimientos de traducción, estos pueden servir a su vez como herramienta efectiva de análisis y evaluación. Llevada al aula, esta idea supone utilizar los procedimientos de traducción como mecanismo para corregir y calificar los trabajos realizados por los alumnos.

Los procedimientos de traducción podrían definirse como los métodos que se aplican a la traducción de oraciones o unidades más pequeñas. A este respecto, son múltiples las clasificaciones que, hasta la fecha, han intentado catalogarlos. Puesto que muchas de ellas son complementarias, este trabajo no se circunscribe a una taxonomía concreta, sino que toma conceptos de distintos autores. En la relación posterior se incluyen los procedimientos con los que se trabajará a lo largo de este artículo. La definición incluye su descripción original y, cuando sea necesario, una descripción adicional resultante de adaptar el concepto a las transmutaciones de texto a ilustración:

- Traducción literal (Hurtado Albir, 2001): traducción palabra por palabra. En transmutaciones texto-ilustración, este procedimiento implica incluir en la imagen segmentos de información iguales a los contenidos en el texto, con las modificaciones propias del cambio de materia.

- Elisión (Hurtado Albir, 2001): implica la omisión de elementos presentes en el texto original. En el estudio de las actividades completadas por los estudiantes se analizarán como elisiones los elementos textuales que estos hayan decidido omitir en sus dibujos.
- Amplificación (Hurtado Albir, 2001): contrario a la elisión, supone el añadido de elementos no mencionados en el texto fuente. En el análisis de los trabajos de los estudiantes, se considerarán ampliaciones aquellos elementos añadidos al dibujo que el texto no recoge.
- Explicitación (Vázquez Ayora, 1977): es un tipo de expansión a través de la cual el texto meta (TM) hace explícito algo implícito o que puede colegirse de la lectura del texto fuente. En el caso que nos ocupa, es la ilustración la que manifiesta este tipo de fenómeno.
- Alteración (Nida, 1964): modificaciones que pueden producir cambios en aspectos como el orden sintáctico, la categoría gramatical de algunas palabras o la significación de parte del texto. En lo que a nuestros objetos de estudio se refiere, se considerarán alteraciones aquellas modificaciones realizadas por el alumno que deven en un cambio de significado de la obra meta con respecto a la original.

Como se comentaba al principio de la sección, las transmutaciones texto-ilustración tienden a ser complementarias, esto es,

suelen operar en conjunción con el texto original del que surgen. La formación de una dupla que genera significado al mismo tiempo permite al ilustrador crear distintas dinámicas con efectos muy diferentes sobre el lector. Siguiendo una de sus clasificaciones más populares, la propuesta por Nikolajeva y Scott (2001), estas dinámicas pueden ser simétricas, de ampliación, complementarias, de contrapunto o contradictorias. Este abanico ofrece numerosas posibilidades al profesorado a la hora de enseñar y evaluar distintos conceptos y destrezas. De cara al propósito de la actividad que nos ocupa, esto es, poner en práctica y medir la competencia lectora de los alumnos, la dinámica que el dibujo deberá establecer con respecto al texto tendrá que ser simétrica. Así, el objetivo de los estudiantes será que texto e ilustración transmitan la misma información.

El uso de dibujos e ilustraciones en la enseñanza de lenguas extranjeras aparece en otras actividades como los dictados de dibujos (*picture dictations*). En este caso, lo que se trabaja es la comprensión auditiva en estudiantes que están empezando a manejar la lengua escrita y todavía no tienen adquirida la destreza de expresión escrita (en ocasiones ni siquiera en su L1). Así pues, como apunta Sievers (2017), el objetivo principal de los dictados de dibujos es medir el nivel de adquisición de vocabulario y de habilidades de escucha sin necesidad de que intervenga ninguna otra destreza en la evaluación de estos dos aspectos. Basándonos en esta idea como punto de partida, lo novedoso que aporta nuestra propuesta es cómo, a través de una actividad de transmutación (texto-

ilustración), se puede medir la comprensión lectora en lugar de la auditiva, a la vez que se practica el desarrollo de otras habilidades, como la alfabetización audiovisual o la mediación lingüística, además de tener en cuenta los distintos modos de aprender del alumnado y la atención a la diversidad, como se comprobará más adelante.

La validez y eficacia de la técnica de los dictados de dibujos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas ha quedado probada en varios estudios, como el de Ferlazzo y Hull-Spynieski (2012) o el de Sievers (2017), no solo para mejorar distintas destrezas o el desarrollo de vocabulario y nivel gramatical, sino también para conseguir una mayor motivación del alumnado, proponiendo una tarea creativa y alejada del modelo centrado en el maestro para pasar a dar protagonismo a los alumnos, que es otra cuestión que hemos tomado en consideración a la hora de plantear y desarrollar esta propuesta didáctica.

El empleo de la transmutación como herramienta educativa encaja además, perfectamente, con otras líneas pedagógicas que han ido cobrando importancia en los últimos años. Nos referimos, concretamente, a conceptos como la alfabetización visual (*visual literacy*) o actividades de estrategia y mediación en el aprendizaje de lenguas extranjeras (North y Piccardo, 2016) que avalan el uso de la transmutación para la enseñanza del inglés. A lo largo de numerosos estudios (Riddle, 2009; Elkins, 2009, entre otros), se ha definido la alfabetización visual como la habilidad de interpretar, utilizar y crear elementos visuales en relación con un texto escrito

para galvanizar la comunicación de forma efectiva, el aprendizaje o el pensamiento crítico. En su reciente estudio, Newman y Ogle (2019) apuntan que la alfabetización visual incluye la habilidad de expresar ideas y sentimientos de manera efectiva a través de dibujos, imágenes y gráficos. Así, la alfabetización visual promueve la integración entre texto escrito e imagen, pilar fundamental del modelo de actividad propuesto en este artículo. Siguiendo a Mitchell (2009), la lectura es ya de por sí una destreza visual, puesto que implica la descodificación de símbolos para poder entender el texto. En su estudio, este autor propone invertir los patrones habituales, pasando a proponer el texto escrito como base de lo que hay que descodificar; en respuesta a ese texto estaría la imagen que ayuda al alumno a explicar lo que hay en el texto escrito. En el modelo de actividad de transmutación que proponemos, esta sería la estructura básica que seguiría el trabajo concerniente al estudiante, que estaría trabajando, a la vez que la comprensión lectora, esa capacidad de expresión que propone la alfabetización visual.

En cuanto al concepto de mediación que aparece en la nueva edición del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (North y Piccardo, 2016), hablar de transmutación en la enseñanza de lenguas supondría adentrarnos en el cuarto modo de comunicación descrito por el documento: la mediación lingüística. En el año 2017, el MCER se aleja de la división del aprendizaje de la lengua en cuatro destrezas hacia una nueva división, esta vez en modos de comunicación: recepción, interacción, producción y mediación. Este

último se define como la reformulación de un texto (oral o escrito) para facilitar su comprensión. En otras palabras, de forma similar a un traductor, el alumno que actúa como mediador debe construir un texto nuevo que permita la comunicación y la construcción de significado (Stathopoulos, 2015). Para ello, no es necesario que la traducción ocurra entre dos lenguas distintas, sino que puede darse entre dos variedades o registros de la misma lengua. De hecho, Dendrinós (2006) subraya que la mediación lingüística no es solo una tarea en la que se utiliza el lenguaje hablado y escrito, sino que puede incluir modos de comunicación visual como dibujos, textos multimodales, etc. De ahí se deriva que la tarea de transmutación propuesta incluye, además del refuerzo de tareas de comprensión lectora y de alfabetización visual, el desarrollo de la destreza de mediación que exige el MCER.

La mediación, pues, integraría los otros modos de comunicación, ya que el estudiante trabajaría primero con tareas de recepción, interactuaría con el lenguaje y con el propio texto y produciría finalmente un texto nuevo derivado del original. Así, tal y como se avanzaba en el párrafo anterior, el propio MCER introduce de forma explícita la traducción como herramienta pedagógica eficaz para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Algunos aspectos que aparecen descritos en el documento y que lo avalan serían la mediación textual (*translating a written text*), el uso de estrategias de mediación tales como la adaptación del lenguaje (de lengua escrita a dibujo en nuestro caso), o la puesta en práctica de técnicas de representación

visual de la información (*adapting language o visually representing information*).

Por último, para justificar el uso de la transmutación como método para la práctica y evaluación de la comprensión de un texto escrito nos hemos apoyado en otras teorías como la de las inteligencias múltiples y la atención a la diversidad de aprendizaje del alumnado. El modelo de actividad que presenta este artículo permite la inclusión de estudiantes que sí son capaces de entender lo que dice un texto escrito pero que presentan alguna dificultad de expresión. En este sentido, la teoría de Gardner (1983) sobre los distintos tipos de inteligencia y el hecho de que no todos aprendemos de la misma forma, nos lleva a salir de la repetición de ciertos patrones marcados por la enseñanza tradicional de la comprensión lectora (básicamente, responder por escrito a preguntas de respuesta abierta/cerrada o más o menos guiadas sobre lo que dice un texto) por otras técnicas que pueden resultar más inclusivas y motivadoras para el alumnado de primaria.

3. Desarrollo de la actividad

El primer paso antes de poner en práctica nuestro modelo de actividad fue asegurar su calidad y su validez como herramienta de evaluación. Para ello, nos basamos en estudios como los de Sidhu (2005), Gorsuch y Griffée (2017) o Kunan (2018) para establecer cinco criterios de calidad, siendo la validez y la fiabilidad los principales aspectos que hay que tener en cuenta (Hughes, 2003). Posteriormente, analizamos nuestro modelo siguiendo esos cinco criterios. En el listado que se mues-

tra a continuación se define cada uno de ellos y se explica su implementación en la actividad que proponemos:

- Validez: según la mayoría de estudios sobre evaluación, la validez es el aspecto más valorado a la hora de sancionar una tarea de evaluación. El concepto de validez en la evaluación reside en que la actividad realmente mida lo que se propone medir. En el caso que nos ocupa, el hecho de dibujar lo que se comprende de un texto escrito se ajusta perfectamente a este criterio. A diferencia de otras actividades de comprensión lectora en las que los estudiantes deben, por ejemplo, responder a preguntas de respuesta abierta sobre la información contenida en el texto, en el caso del dibujo no se mide ninguna otra destreza más que la que se pretendía medir, es decir, la comprensión del texto escrito, ya que en ningún caso se valora el nivel de expresión artística del dibujo ni tampoco la capacidad de expresión escrita del alumno, algo que sí ocurriría en el supuesto mencionado anteriormente.
- Transparencia: para que una tarea de evaluación sea adecuada, el alumnado debe estar familiarizado con el tipo de actividad que va a realizar. En nuestro caso, los estudiantes completaron una actividad previa con puntos en común, lo que permitió ese primer contacto con la mecánica de la acción docente que nosotros proponemos. Este «simula-

cro», explicado en párrafos ulteriores, les permitió también identificar claramente lo que se esperaba de ellos a la hora de realizar la actividad y la forma en la que se les iba a evaluar, aspectos fundamentales para cumplir con el criterio de transparencia.

- **Practicalidad/usabilidad/viabilidad:** para cumplir con estos puntos, la actividad debe ser sencilla de comprender y de realizar por parte de los estudiantes y factible a la hora de corregir e interpretar los resultados por parte del profesorado. Como se comentaba anteriormente, nuestra actividad resulta accesible y familiar para los alumnos. Al mismo tiempo, la dinámica en la que se basa pretende aumentar la motivación a través de una tarea novedosa que a la vez les ayuda a desarrollar la capacidad de mediación lingüística. Por último, el sistema de evaluación propuesto (ver apartado 4) resulta práctico para facilitar que el profesorado pueda discriminar con claridad si los estudiantes han alcanzado o no los objetivos de aprendizaje y hasta qué punto han asimilado los contenidos de manera correcta.
- **Fiabilidad:** cualquier método de evaluación debería proporcionar resultados fiables, coherentes y constantes, así como ofrecer datos similares en momentos o contextos distintos. Al no entrar en juego ninguna otra destreza, la actividad en su conjunto puede considerarse también como

fiable, ya que el acierto del estudiante depende básicamente de si es capaz o no de comprender el texto escrito. Del mismo modo, el empleo de la rúbrica descrita más adelante asegura una continuidad en los criterios de evaluación, lo que impide que la calificación varíe en función del docente que supervisa la actividad.

- **Discriminación:** la tarea de evaluación debe siempre ayudar al profesorado a diferenciar con facilidad entre resultados positivos y negativos. Al generar un elemento visual como producto final, el maestro puede hacerse una idea a simple vista de los alumnos que han adquirido los conocimientos y los que no, o de la medida en que lo han hecho. Para una discriminación más objetiva, se ha diseñado una rúbrica para medir los resultados que se detallarán en secciones posteriores.

Establecida la validez del modelo de actividad, pasó a ponerse en práctica. Esta etapa se llevó a cabo en un centro educativo de educación primaria y secundaria de Alcalá de Henares, Madrid. El grupo que colaboró en este proyecto pertenecía al tercer curso de Educación Primaria (8-9 años) y estaba formado por un total de 47 alumnos.

La implementación de la actividad se dividió en distintas etapas que incluían tres sesiones dentro del aula. En primer lugar, se contactó con el profesorado de este curso y se les planteó el modelo de actividad que queríamos llevar a cabo con el

fin de medir la fiabilidad de la transmutación como método de mediación lingüística y evaluación de la comprensión lectora. Tras aceptar nuestra propuesta, las maestras nos proporcionaron los objetivos y contenidos de la unidad en la que pondríamos en práctica la actividad, a fin de adecuar el texto que los alumnos tendrían que comprender y, ulteriormente, traducir. A petición nuestra, nos mostraron también la programación didáctica de la asignatura para que la actividad sirviera al mismo tiempo como proceso de revisión de lo estudiado anteriormente durante el curso. Con esto se buscaba que el texto elegido fuera lo más auténtico posible y no un simple escrito creado *ad hoc* para trabajar con el punto gramatical y el vocabulario específico perteneciente a la unidad didáctica en la que se llevaría a cabo la actividad.

Una vez seleccionado el texto (ver anexo 1), se sometió a la aprobación de las maestras. Tras aceptarlo, la primera sesión dentro del aula consistió en trabajar con los alumnos en una actividad muy similar para que se familiarizaran con su dinámica y objetivos. Junto con sus maestras, los estudiantes leyeron un texto distinto al escogido por nosotros; posteriormente, se les mostró un dibujo elaborado a partir de este escrito. La ilustración contenía algunos errores y omisiones intencionados que ellos mismos pudieron identificar, trabajando en pequeños grupos, tras lo cual se llevó a cabo una puesta en común.

Finalizado este pequeño simulacro, ya en la sesión posterior, el grupo recibió instrucciones más precisas sobre cómo realizar la actividad propuesta. Así, se les pro-

porcionó el texto escrito y se les indicó que tenían que realizar una ilustración simétrica (esto es, que reflejase con fidelidad la información del TO) en la que plasmasen lo que habían comprendido del texto. Una vez terminada, cada alumno entregó su propia transmutación creada a partir del texto original. Tras finalizar la actividad, los alumnos compartieron sus impresiones con las maestras que, posteriormente, nos trasladaron las opiniones de los estudiantes junto a las suyas propias. En este sentido y pese a lo informal de estas respuestas, conviene recalcar que ambas partes calificaron la experiencia como un éxito, ya que los alumnos se habían mantenido atentos a la tarea y la habían disfrutado mucho más que cualquier otra actividad de comprensión de lectura llevada a cabo previamente.

4. Criterios de evaluación

Como se anunciaba en la introducción, la evaluación de esta actividad se realiza a través de una rúbrica compuesta por distintos procedimientos de traducción que establecimos en base al propósito principal de la acción docente y que, anticipamos, serían fácilmente identificables en los dibujos de los estudiantes. Puesto que traducción e ilustración operan en base a mecanismos similares, una rúbrica de este tipo permitirá subrayar y catalogar los aciertos y errores del alumnado bajo denominaciones precisas. Una categorización como esta permite, en consecuencia, la asignación de distintos valores a cada procedimiento identificado, siendo posible gradar la magnitud del error en función, fundamentalmente, de la distancia que

cree entre la obra meta y el original (p. ej., la elisión completa de uno de los personajes mencionados en el texto implica un mayor distanciamiento del original que elidir una de sus particularidades).

Dada la naturaleza y propósito de la actividad y las directrices dadas a los alumnos, los procedimientos escogidos a la hora de elaborar la rúbrica fueron los siguientes: amplificación, elisión, explicitación, traducción literal y alteración (ver apartado 2). El análisis posterior de los trabajos realizados por el alumnado y las conversaciones con las maestras implicadas en la consecución de la actividad confirmaron la presencia de todos los procedimientos, así como su idoneidad de cara a valorar los resultados finales.

Partiendo de una puntuación máxima de 10 puntos, estos procedimientos se catalogaron como positivos o negativos en función de su efecto a la hora de lograr una obra meta fiel al texto original. Los considerados positivos no restan puntos al estudiante y son la traducción literal y la explicitación. El grupo de procedimientos calificados como negativos lo forman los tres restantes (elisión, amplificación y alteración) y restan puntos al resultado final en función de su magnitud e impacto. Las maestras que implementaron la actividad en el aula fueron las encargadas de determinar el impacto en la calificación final que tendría cada procedimiento. Así, la rúbrica empleada en la evaluación de los trabajos (Tabla 1) fue la siguiente:

Tabla 1. Rúbrica.

PROCEDIMIENTO	VALORACIÓN	EXPLICACIÓN
Traducción literal	0	El alumno transmite una pieza de información o pasaje determinado con fidelidad al TO.
Explicitación	0	El alumno incluye una pieza de información deducible de lo expuesto en el texto.
Elisión	Grave: Hasta -1	El alumno omite un segmento de información relevante como puede ser una figura completa.
	Leve: Hasta -0.25	El alumno omite un elemento de información periférico como puede ser un rasgo de un personaje concreto.
Amplificación	Grave: Hasta -1	El alumno añade un segmento relevante de información que no se encuentra ni puede inferirse del texto y que implica un cambio de significado importante en el TM.
	Leve: Hasta -0.25	El alumno añade un segmento de información que no se encuentra ni puede inferirse del texto pero que no implica un cambio de significado importante en el TM (p. ej., comida de los peces).
Alteración	Hasta -0.5	La información del original se sustituye por otra que aporta un significado distinto (p. ej., color de pelo, ojos).
CALIFICACIÓN	Numérica	Cualitativa

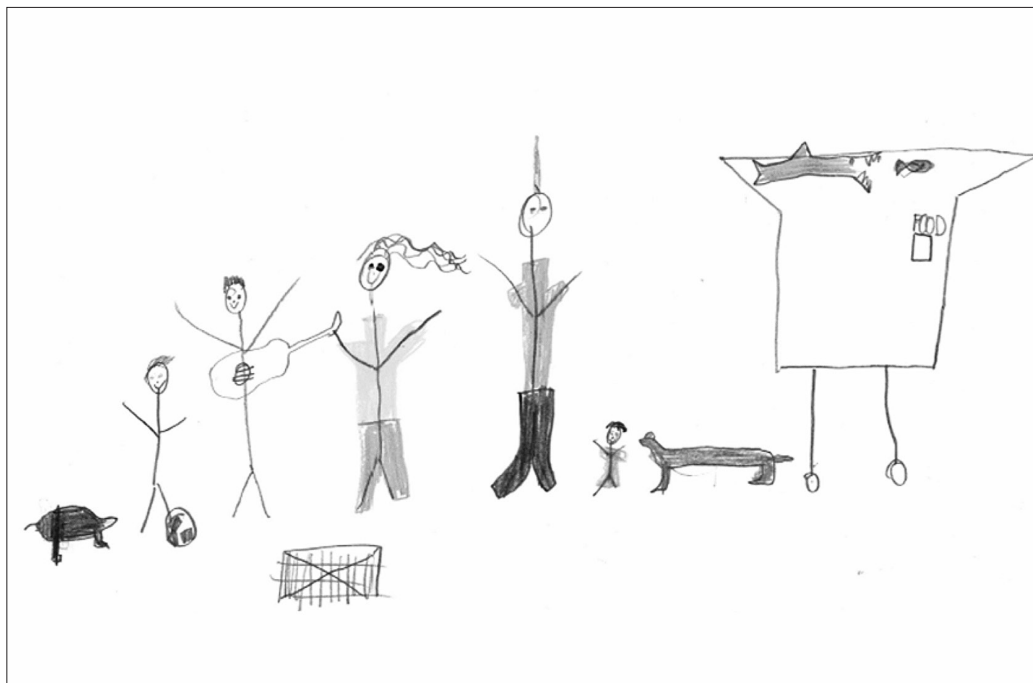
Fuente: Elaboración propia.

5. Rúbrica: aplicación práctica

En esta sección se presentan tres ejemplos de aplicación de la rúbrica a los trabajos realizados por los alumnos. Estos dibujos se realizaron originalmente a color, pero las características de la revis-

ta impiden reproducir este aspecto. Para que la muestra sea suficiente para probar la efectividad de este instrumento de evaluación se han incluido un trabajo calificado como sobresaliente, otro de un nivel intermedio (aprobado) y uno suspenso:

5.1. Ejemplo 1 (Gráfico 1)



Fuente: Dibujo elaborado por estudiante 5.

Este primer caso fue finalmente calificado con un 9. En este ejemplo, el alumno mantiene intacta casi toda la información presente en el TO. Aunque cuesta apreciarlo, consigue reproducir con exactitud casi todos los pequeños detalles como el color de pelo y ojos de los personajes. En el lado positivo de la balanza también se incluyen dos casos de explicitación: la portería, que se colige del gusto del niño por el fútbol, y la pecera y el agua, elementos necesarios

para que los peces sobrevivan. Por el contrario, se subrayan como negativos los tres fenómenos siguientes: la elisión leve del color morado del pez, las alteraciones observables en el color del pelo de la madre y el pelo liso del hermano y, por último, una amplificación leve como el bote de comida para los peces. Pese a todo, el alto grado de literalidad y la coherencia de sus explicitaciones hicieron a este trabajo merecedor de la calificación de «sobresaliente».

5.2. Ejemplo 2 (Gráfico 2)

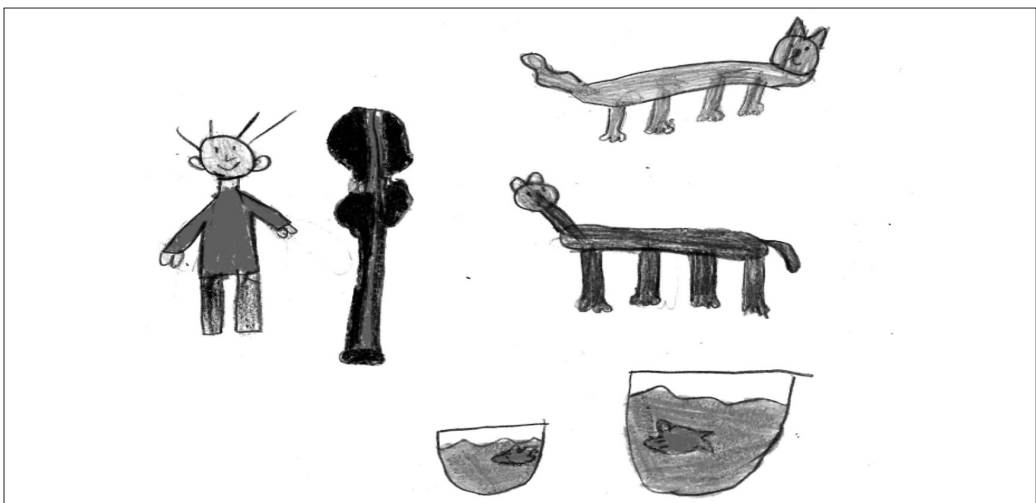


Fuente: Dibujo elaborado por estudiante 16.

En este caso, el dibujo obtuvo una calificación de aprobado: 5.5. Esta imagen muestra una comprensión menor por parte del alumno. A pesar de que la representación de algunos personajes se ha realizado de manera correcta (John, la madre y un pez), se aprecian varias omisiones graves,

como la falta de algunos personajes (hermano, perro y otro pez); omisiones leves, como el color de los ojos del padre, los de la hermana o los del gato, y alteraciones como el vestido de la niña, o el color del gato. En esta ocasión, no se incluyen explicitaciones ni aparecen casos de amplificación.

5.3. Ejemplo 3 (Gráfico 3)



Fuente: Dibujo elaborado por estudiante 27.

En este último ejemplo puede verse que el estudiante no ha sido capaz de comprender el texto. No se reproduce adecuadamente ninguno de los personajes descritos, por lo que la calificación final es de 3, insuficiente. Lo más relevante de este dibujo es la elisión: a primera vista, se aprecian casos de omisión grave: faltan 4 personajes que se describen en el texto (el padre, la madre, el hermano y la hermana). Aparecen, además, ejemplos de elisión más leves como el color de los ojos del gato, así como diversos casos de alteración. Entre otros, se encuentra el tamaño de los animales: por ejemplo, el texto dice que el gato está gordo, aspecto que no se ha tenido en cuenta en el dibujo. De igual modo, y aunque se ha mantenido el tamaño de los peces al que hacía referencia el texto, se han alterado los colores en el caso del pez grande. Podemos observar que hay otro caso de alteración en el color de la ropa de John, que no está descrita en el texto. Como único aspecto positivo, se podría valorar el caso de explicitación: la presencia de las peceras y el agua al dibujar los peces.

6. Resultados globales

La Tabla 2 que se muestra a continuación recoge las calificaciones obtenidas por

el grupo una vez evaluadas todas las actividades entregadas:

Tras las valoraciones individuales, el estudio conjunto de todos los trabajos nos permitió llegar a una serie de conclusiones generales con respecto a la presencia de los distintos procedimientos de traducción aplicados. Dentro de la parte positiva, conviene subrayar el alto grado de literalidad presente en las actividades calificadas como notables o sobresalientes. En estos casos destaca el nivel de detalle alcanzado por los dibujos, ya que incluso los rasgos proporcionalmente más pequeños, como el color de los ojos, están, en su mayoría, correctamente representados. La explicitación, menos habitual pero relativamente significativa, suele venir representada por objetos asociables de manera lógica a un personaje en cuestión, como el balón de fútbol y la pecera citados anteriormente o un collar para el perro y el gato.

Por otro lado, a pesar de que el número de elisiones graves (casi siempre centradas en la omisión de uno o varios personajes) ha resultado más alto de lo esperado, cabe destacar que los errores más frecuentes son las elisiones leves y las alteraciones.

TABLA 2. Calificaciones.

CALIFICACIONES FINALES		
NOTA CUALITATIVA	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE
Sobresaliente	7	15 %
Notable	20	42.50 %
Aprobado	14	29.70 %
Insuficiente	6	12.20 %
TOTAL	47	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las primeras, están principalmente relacionadas con la omisión de algún rasgo de los personajes. En lo que concierne a las segundas, tienden a focalizarse fundamentalmente sobre el color de las cosas y, en menor medida, sobre su dimensión. Así, es muy frecuente encontrar que a la ropa, los ojos, el pelo y otros rasgos de los personajes del texto se les da un color distinto al que recoge el TO. De manera similar, son varios los casos en los que no se respetan las dimensiones de los protagonistas, dibujando por ejemplo a dos de los hermanos del mismo tamaño cuando el texto explicita lo contrario o equiparando las medidas de los peces pese a que el pasaje diferencia entre uno grande y otro pequeño.

Las ampliaciones graves encontradas, aunque menos relevantes como fenómeno, merecen cuando menos una mención en este apartado, quizás por su especial impacto sobre el profesor. Pese a ser relativamente escasas, las más frecuentes se producen por el añadido de uno o varios personajes o, en casos más leves, la introducción de algún detalle en algún personaje (p. ej., colorear la ropa de John a su gusto, ya que no se explicita en el texto), o añadir un elemento o complemento como pendientes a la madre, una gorra al hermano, etc.

De todo lo anterior, las maestras infirieron varias conclusiones interesantes. Por un lado, el conocimiento previo del alumnado las llevó a dudar en un primer momento de que la causa de los errores estuviera en la falta de vocabulario. Así, en la sesión en la que se les devolvieron los

trabajos corregidos, las maestras lanzaron una serie de preguntas orientadas a determinar el proceso de lectura llevado a cabo por los estudiantes. De este modo, pudieron comprobar cómo la velocidad de lectura fue una de las principales causantes de los errores cometidos. Otro punto a tener en cuenta fue la superficialidad de su contacto con el texto. Muy pocos lo relevaron y aún menos alumnos revisitaron el texto original durante el proceso de transmutación. En este sentido, las maestras descubrieron que el aspecto que más convenía trabajar de cara a mejorar los resultados en actividades similares era la sistematización del proceso de lectura: un texto, especialmente en una segunda lengua, debe leerse con atención y cuidado más de una vez. Asimismo, en labores como la desarrollada por los alumnos, conviene trabajar con la vista puesta en el original y cotejar el resultado con la obra fuente una vez finalizado el proceso.

Por otro lado, uno de los efectos más positivos en opinión de las maestras fue el descubrimiento de la capacidad de los alumnos para establecer conexiones e inferencias lógicas a partir de un texto. En el significativo número de explicitaciones coherentes que los estudiantes incluyeron en sus trabajos subyace un alto nivel interpretativo que las maestras no dudaron en destacar. De igual forma, subrayaron que una actividad de traducción interlingüística no habría posibilitado identificar o promover esta capacidad, ya que probablemente los alumnos no se hubieran atrevido a expresar con palabras lo que sí hicieron con sus dibujos (cuesta imaginar que ejemplos, como los de la pecera o la portería,

se hubiesen reproducido en un texto meta escrito en otra lengua).

7. Discusión

A pesar de los avances metodológicos de las últimas décadas con la introducción de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, parece que la práctica y, sobre todo, los métodos de evaluación de la comprensión lectora, siguen quedándose anclados en metodologías tradicionales. Tal y como apunta Maarof (2016) en su estudio sobre evaluación, en general no se está teniendo en cuenta la innovación que se ha producido recientemente en el estudio del proceso de adquisición del proceso lector y se siguen utilizando para su evaluación las mismas técnicas que hace años, que no se ajustan a estas nuevas metodologías.

La inclusión de dibujos e ilustraciones para la práctica y evaluación de la comprensión lectora en la etapa de primaria aparece en otros estudios y propuestas. Por ejemplo, Dougherty Stahl, Flanigan y McKenna (2020) proponen dos métodos muy interesantes para iniciarse en la lectura con alumnos de los primeros años de primaria que incluyen información visual: los libros de cuentos ilustrados (*storybook reading*) y libros de ilustraciones sin lenguaje textual (*wordless picture books*). En ambos casos, los alumnos interactúan con las imágenes que ven, que les ayudan a comprender y/o a construir la historia. Por otro lado, tenemos la propuesta de Jiménez Ortega y Alonso Ortíz (2005), que define varios niveles de progresión en el aprendizaje y adquisición del proceso lector. Para

los primeros años de primaria, estos autores incluyen tareas como unir frases con el dibujo correspondiente o repasar el dibujo y unirlo a la frase correspondiente. En una segunda fase, se le pide ya al alumno que realice algunos dibujos que correspondan con el texto que ha leído. Sin embargo, estas iniciativas van siempre unidas a otras tareas como unir la ilustración a una frase, responder a preguntas de respuesta abierta o de verdadero/falso.

Lo que diferencia nuestra propuesta de estos y otros estudios es que propone el desarrollo no solo de la comprensión lectora como destreza, sino que aúna el trabajo de distintas habilidades del alumnado, incluyendo la de *aprender a aprender*, desarrollando así su autonomía y haciéndoles partícipes de su propio proceso de aprendizaje. Por otro lado, la actividad aporta también cuestiones positivas para el profesorado. A través de esta tarea, las maestras implicadas en el proyecto han podido realizar una investigación en sus propias aulas, lo que les ha llevado a reflexionar sobre su propia práctica docente y a ser conscientes de una manera eficaz y sencilla del punto exacto de desarrollo de la comprensión lectora de sus alumnos.

En lo que concierne a su utilidad general como herramienta educativa, la consecución de las distintas etapas que componen la actividad ha puesto de relieve varios aspectos beneficiosos para la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, la identificación de errores expuesta en los párrafos anteriores llevó a las maestras a ahondar en las causas que los habían provocado y a la subsiguiente

búsqueda de soluciones. Del mismo modo, los resultados generales (concretamente, el destacable número de explicitaciones correctas) resaltaron la alta capacidad del grupo para inferir y conectar ideas de manera lógica.

En segundo lugar, se trata de una actividad distinta y motivadora, diferente a la metodología tradicional, para practicar la comprensión lectora en el aula de lengua extranjera. Su puesta en práctica reflejó un altísimo porcentaje de alumnos centrados en la tarea, con muy pocas interrupciones. El hecho de que la actividad implicase, hasta cierto punto, el desarrollo de la creatividad de cada alumno es ya un punto a favor de su uso en el aula, ya que los niveles de atención y motivación aumentaron considerablemente. El trabajo de la expresión artística como competencia transversal, a pesar de que en este caso no se evalúa la calidad artística del dibujo, permite al alumnado practicar destrezas más propias de otra materia y aplicarlas al aprendizaje de la lengua extranjera. De este modo, se fomenta un proceso de aprendizaje más holístico y enriquecedor, donde los estudiantes aprecian que las distintas materias no están aisladas, sino que se combinan e integran para lograr una experiencia multidisciplinar y, por tanto, más significativa.

Otra de las razones del éxito de la actividad es que a los estudiantes no se les exigía el uso de la lengua escrita para demostrar que realmente habían comprendido el texto. En línea con lo que se preveía durante la etapa de diseño de la actividad (ver apartado 2), esto ayudó sobre todo a alumnos con niveles de expresión escrita

más bajos que los de sus compañeros y a aquellos con alguna dificultad de expresión, que normalmente suelen frustrarse cuando no son capaces de expresar lo que han comprendido. Las maestras pudieron corroborar que algunos de sus estudiantes con más dificultades en la asignatura demostraron la misma capacidad de comprensión que alumnos que normalmente obtenían las calificaciones más altas. De este modo, tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica docente, ya que, como ellas mismas apuntaron, pudieron reconocer los fallos comunes de los alumnos. Esto las llevó a replantearse la manera en la que estaban trabajando con ellos algunos aspectos como la enseñanza del vocabulario y la necesidad de un cambio metodológico para el repaso de contenidos de otras unidades a fin de que, por ejemplo, el léxico adquirido en una unidad se revise en las siguientes y no se olvide con facilidad al verse reciclado y utilizado en otros contextos. Además, las maestras pudieron reconocer con más facilidad aquellas áreas donde cada alumno necesita hacer más hincapié.

Por último, otro de los beneficios derivados de la actividad fue lo relativamente sencillo que resultó para los alumnos comprobar su nivel de comprensión tras recibir los resultados y comentar sus dibujos. La comparación de un producto propio de carácter visual con el elemento narrativo proporcionado por las maestras les permitió identificar rápidamente qué aspectos de la lengua inglesa eran capaces de manejar y cuáles debían mejorar, siendo así más conscientes y responsables de su progreso en el proceso de aprendizaje.

8. Conclusiones

El modelo de actividad descrito a lo largo de estas páginas presenta y defiende la aplicación de la traducción en el aula de inglés de una manera singular. El empleo de la transmutación supone un enfoque innovador a la hora de combinar la traducción con la enseñanza de una segunda lengua y, aunque las habilidades artísticas del alumnado no son parte evaluable de esta actividad, aporta cierto matiz creativo que diferencia esta acción docente de otras relacionadas con la evaluación de la comprensión lectora, como las pruebas de opción múltiple o las actividades de pregunta y respuesta (ya sea oral o escrita).

La rúbrica presentada en el apartado 4 es probablemente el instrumento más valioso a nivel pedagógico de esta acción didáctica tanto para profesores como para alumnos. Como se ha podido comprobar, este elemento permite a los primeros no solo calificar la actividad de una manera precisa, sino también identificar las fortalezas y debilidades del alumnado tanto a nivel grupal como individual. En este sentido, los procedimientos de traducción son también una herramienta útil para mostrar a los alumnos sus aciertos y errores. Utilizándolos a un nivel muy básico, el profesor podrá, a través de sus correcciones y explicaciones, conseguir que los alumnos conecten sus fallos a los elementos elididos o a las ampliaciones realizadas. Además, podrán aprender que una actividad de este tipo requiere una traducción literal por su parte en la que traten de mantener todos los elementos del original sin añadir u omitir aspectos no explícitos o implícitos en el texto. Al mismo tiempo, la

actividad ha demostrado su utilidad en la mejora de la práctica docente. No solo se trata de un modelo que fomenta la transversalidad con el uso de estrategias o tipos de actividad propias de otras materias, sino que además, a través de su puesta en práctica, las maestras pudieron reflexionar sobre las distintas metodologías que estaban implementando para la práctica de la comprensión lectora y la enseñanza de estructuras gramaticales y vocabulario, aparte de percibir con más facilidad dónde estaban los principales problemas de cada alumno en estas áreas.

Por último, creemos conveniente subrayar el alto grado de transferibilidad de esta actividad y el potencial de la transmutación como herramienta docente en distintos estadios de la educación. Por un lado, el modelo de actividad presentado en este artículo puede adaptarse a diferentes niveles y lenguas, ajustando la dificultad del texto. Del mismo modo, algunas de sus bases pueden emplearse en la enseñanza de conceptos y en la potenciación de habilidades diferentes a las presentadas en este artículo. Así, sugerir a los alumnos la creación de una relación complementaria entre el texto y la imagen podría servir como instrumento para medir la comprensión lectora y potenciar la imaginación y la creatividad de los estudiantes. Por otro lado, ya en niveles educativos más avanzados, la transmutación texto-ilustración puede tener distintas aplicaciones. Siguiendo la línea de este artículo, la creación de una relación contradictoria, al margen de poner en funcionamiento las destrezas antes mencionadas, puede ser útil para explorar o reforzar conceptos como la ironía o las

implicaturas. Asimismo, si nos circunscribimos a los estudios de traducción, actividades de naturaleza similar pueden emplearse para profundizar en el mismo concepto de transmutación o para consolidar el conocimiento referente a los procedimientos de traducción alejándose de las metodologías más habituales.

Anexo 1: texto original

Hello!

My name is John and I am tall, my hair is short and black, and I play the guitar. This is my family. My mother has long blond hair and her eyes are blue. She is wearing jeans and a yellow T-shirt. My father is tall, his hair is grey, and he has got brown eyes. He is wearing black trousers and a blue shirt. I have got one brother and one sister. My brother is short, he has curly brown hair and blue eyes, and he likes football. My sister is very small, she is two years old, and she has short black hair and green eyes. She is wearing a pink dress. We have got four pets: one dog, one cat and two fish! Our dog is big and brown, the cat has got yellow eyes, and it is black and fat. We have got a big fish and a small fish. The big one is blue and purple, and the small one is orange.

Referencias bibliográficas

- Carreres, A. (2006). Strange bedfellows: Translation and language teaching. En *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. La Habana: Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council. Recuperado de http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp (Consultado el 18-05-2018).
- Consejo de Europa (2017). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Dendrinós, B. (2006). Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*, 22, 9-35.
- Dougherty Stahl, K. A., Flanigan, K. y McKenna, M. C. (2020). *Assessment for Reading Instruction*. Nueva York; Londres: The Guilford Press.
- Elkins, J. (2009). *Visual literacy*. Nueva York: Routledge.
- Ferlazzo, L. y Hull-Sypniewski, K. (2012). *The ESL/ELL teacher's survival guide: ready-to-use strategies, tools and activities for teaching English language learners of all levels*. San Francisco: Jossey-Bass (Wiley).
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Book.
- Gorsuch, G. y Griffée, D. (2017). *Second language testing for student evaluation and classroom research*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología, introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Jakobson, R. (2004). On linguistic aspects of translation. En L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 113-118). Londres; Nueva York: Routledge.
- Jiménez Ortega, J. y Alonso Ortiz, M. L. (2005). *Método para el desarrollo de la comprensión lectora*. Madrid: La Tierra Hoy.
- Kunan, A. J. (2018). *Evaluating language assessments*. Nueva York; Londres: Routledge.
- Malmkjaer, K. (1998). *Translation and language teaching*. Manchester: St Jerome.
- Maarof, N. (2016). *Assessing second language reading*. Singapur: Partridge Publishing.
- Mitchell, W. J. T. (2009). Visual literacy or literary visualcy? En J. Elknis (Ed.), *Visual literacy* (pp. 10-14). Nueva York: Routledge.
- Newman, M. y Ogle, D. (2019). *Visual literacy. Reading, thinking and communicating with visuals*. Londres; Nueva York: Rowan and Littlefield.

- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating*. Leiden: E. J. Brill.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Nueva York; Londres: Garland Publishing.
- North, B. y Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. A Council of Europe project. *Language Teaching*, 49 (3), 455-459.
- Pereira, N. M. (2007). Book illustration as intersemiotic translation: The case of *Alice in Wonderland* in Brazil. En D. Kenny y K. Ryou (Eds.), *Across boundaries: International perspectives on translation studies* (pp. 56-77). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Pereira, N. M. (2008). Book illustration as (intersemiotic) translation: Pictures translating words. *Meta*, 53 (1), 104-119. doi: <https://doi.org/10.7202/017977ar>
- Popovic, R. (2001). The place of translation in language teaching. *Bridges*, 5, 3-8.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riddle, J. (2009). *Engaging the eye generation. Visual literacy strategies for the K-5 classroom*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Sidhu, K. S. (2005). *New approaches to measurement and evaluation*. Nueva Delhi: Sterling Publishers.
- Sievers, U. (2017). *Creative teaching-Sustainable learning. A holistic approach to foreign language teaching and learning*. Norderstedt: Books on Demand.
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.
- Vázquez Ayora, G. (1977). *Introducción a la traductología*. Washington D. C.: Georgetown University Press.

Biografía de los autores

Bruno Echaury Galván es Doctor en Lenguas Modernas, Literatura y Traducción. Actualmente, es Profesor Ayudante Doctor en la Universidad de Alcalá. Sus líneas de investigación se centran en la traducción intersemiótica y en la enseñanza de la traducción. Es miembro del grupo de investigación RECEPTION y miembro del Grupo de Investigación en Literatura Contemporánea.

 <https://orcid.org/0000-0002-7055-5699>

Silvia García Hernández es Doctora en Lenguas Modernas, Literatura y Traducción. Actualmente, es Profesora Ayudante Doctora en la Universidad de Alcalá. Sus líneas de investigación se centran en la enseñanza de lenguas extranjeras y la literatura inglesa contemporánea escrita por mujeres. Es miembro del Grupo de Investigación en Lenguaje y Educación y miembro del Grupo de Investigación en Literaturas y Culturas en Lengua Inglesa.

 <https://orcid.org/0000-0001-8276-604X>

Sumario*

Table of Contents**

Editorial Editorial

José Antonio Ibáñez-Martín

Una consideración educativa sobre la pandemia:
resistir... y adelantar

*An educational consideration on the pandemic: endure...
and progress*

181

Estudios Studies

**Bernardo Gargallo López, Fran J. García-García,
Inmaculada López-Francés,
Miguel Ángel Jiménez Rodríguez y
Salomé Moreno Navarro**

La competencia aprender a aprender:
valoración de un modelo teórico

*The learning to learn competence: An assessment of a
theoretical model*

187

**Miguel A. Santos Rego, María José Ferraces Otero,
Ígor Mella Núñez y Ana Vázquez-Rodríguez**
Universidad, competencias cívico-sociales
y mercado de trabajo

*University, civic-social competences,
and the labour market*

213

**Jesús Miguel Jornet Meliá, María Jesús Perales
Montolio y José González-Such**

El concepto de validez de los procesos
de evaluación de la docencia

The concept of validity of teaching evaluation processes 233

Fernando Acevedo Calamet

Factores explicativos del abandono de los estudios
en la educación superior en contextos socio-
académicos desfavorables

*Explanatory factors for dropout from higher education in
unfavourable socio-academic contexts*

253

Notas Notes

María-Carmen Ricoy y Cristina Sánchez-Martínez

Revisión sistemática sobre el uso de la tableta en la
etapa de educación primaria

A systematic review of tablet use in primary education 273

Jaime Carcamo-Oyarzun y Christian Herrmann

Validez de constructo de la batería MOBAC para la
evaluación de las competencias motrices básicas en
escolares de educación primaria

*Construct validity of the MOBAC test battery for the assessment
of basic motor competencies in primary school childrens* 291

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

Concha Iriarte Redín, Sara Ibarrola-García y Maite Aznárez-Sanado

Propuesta de un instrumento de evaluación de la mediación escolar (CEM)

Proposal for a school mediation evaluation tool (MEQ) 309

Bruno Echauri Galván y Silvia García Hernández

Traducir en colores: la traducción como herramienta de evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera

Translating in colours: Translation as an assessment tool for reading comprehension in English as a second language 327

Reseñas bibliográficas

Esteban-Bara, F. (2019). *La universidad light: Un análisis de nuestra formación universitaria* (José L. González-Geraldo).

Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (Eds.) (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los*

retos de la evaluación (Andrea Muñoz Villanueva).

Lafforgue, L. (2019). *Recuperemos la escuela* (Beatriz Gálvez).

Ferraces-Otero, M. J., Godás-Otero, A. y García-Álvarez, J. (2019). *Cómo realizar un estudio científico en ciencias sociales, de la educación y de la salud* (Carolina Rodríguez-Llorente). 347

Informaciones

46.ª conferencia anual de la Association for Moral Education sobre el tema: «Morality, Environmental Sustainability, and Education»; XV Congreso Internacional de Teoría de la Educación: «Democracia y tradición en la teoría y la práctica educativa del siglo XXI. En el 50 aniversario de la Ley General de Educación». 361

Instrucciones para los autores

Instructions for authors 365



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

Translating in colours: Translation as an assessment tool for reading comprehension in English as a second language

Traducir en colores: la traducción como herramienta de evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera

Bruno ECHAURI GALVÁN, PhD. Assistant Professor. Universidad de Alcalá (bruno.echauri@uah.es).

Silvia GARCÍA HERNÁNDEZ, PhD. Assistant Professor. Universidad de Alcalá (silvia.garciah@uah.es).

Abstract:

This paper focuses on describing a teaching activity aimed at exploring the use of translation as a teaching and assessment tool in English as a second language classes and as a means of improving teachers' planning and educational practices. The proposal is divided into two activities using different translation concepts. The first involves the development of an activity based on what Jakobson (2004, original work published in 1959) called inter-semiotic translation or transmutation, i.e., the process of translating between a verbal sign system and a non-verbal one. This activity, which was completed by third-year primary-

school students, is based around producing a symmetrical transmutation from text into illustration. Its main objective is to improve and assess reading comprehension skills by using a motivational and innovative approach. The second action focuses on analysing the results using translational criteria. Given that there are similarities between translation and illustration, which scholars like Pereira (2008) have noted, the drawings crafted by the students are assessed using different traditional procedures from translation studies as assessment criteria, such as Hurtado Albir's (2001) literal translation and amplification and Vázquez Ayora's (1977) explicitation, among others.

Revision accepted: 2020-03-03.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 276 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Echauri Galván, B., & García Hernández, S. (2020). Traducir en colores: la traducción como herramienta de evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera | *Translating in colours: Translation as an assessment tool for reading comprehension in English as a second language*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 327-346. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-07>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

The experience as a whole has revealed interesting results in both aspects. On the one hand, it has shown how concepts from the field of translation can be a useful tool for evaluating the right and wrong decisions students make when carrying out this type of activity. On the other, the fact that this assessment mechanism enables teachers to identify the knowledge acquired in order to analyse and improve their own teaching practice, adapting it to their students' learning needs has been confirmed.

Keywords: intersemiotic translation, assessment, reading comprehension, foreign language (English).

Resumen:

El presente trabajo se centra en describir una acción docente orientada a explorar y tratar de validar el uso de la traducción como herramienta de enseñanza y evaluación en el aula de inglés y de mejora de la planificación y práctica docente. Esta propuesta se divide en dos planos diferentes para los que se emplean distintos conceptos traductológicos. El primero es la elaboración de una actividad basada en lo que Jakobson (2004, obra original publicada en 1959) catalogó como traducción intersemiótica o transmutación, esto es, aquella que se produce entre un código de signos verbal y un código de signos no verbal. Esta actividad, realizada entre

alumnos de tercer curso de primaria, propone a los estudiantes completar una transmutación simétrica texto-ilustración con el objetivo de reforzar y evaluar sus habilidades de comprensión lectora a través de un enfoque novedoso y motivador. El segundo plano es el análisis de los resultados a partir de parámetros traductológicos. Sobre la base de que el proceso de traducción y el proceso de ilustración comparten mecanismos coincidentes (Pereira, 2008), se analizarán y calificarán las ilustraciones creadas por los estudiantes empleando como criterios de evaluación procedimientos tradicionales de los estudios de traducción como la traducción literal y la ampliación de Hurtado Albir (2001) o la explicación de Vázquez Ayora (1977), entre otros. El global de la experiencia ha arrojado interesantes resultados en ambos planos. Por un lado, se demuestra cómo conceptos propios del campo de la traducción pueden ser una herramienta útil a la hora de evaluar los aciertos y errores cometidos por los estudiantes en actividades de este tipo. Por otro lado, se ha confirmado cómo este mecanismo de evaluación permite al profesor identificar los conocimientos adquiridos para analizar y mejorar su propia práctica docente, adaptándola a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Descriptorios: traducción intersemiótica, evaluación, competencia lectora, lengua extranjera (inglés).

1. Introduction

This article examines and seeks to demonstrate the validity of translation as a tool for practising and evaluating a second language and for improving the

planning and practice of teaching. To this end, we have designed an activity intended to enhance and assess reading comprehension in English, with translation studies integrated into its

preparation, implementation, and evaluation. This model, which was put into practice with children in their third year of primary school for this study, differs from more conventional activities and establish itself as an option for second language (L2) reading comprehension work that can be replicated in different settings.

The basis of this proposal is intersemiotic translation (or transmutation) between text and illustration and the parallels between the process of translating a text and illustrating it. The model activity we present is, therefore, divided into two basic steps. The students are the protagonists of the first step: on the basis of a text their teacher gives them, they must do a text-illustration transmutation depicting the content of the passage as faithfully as possible. The second step is analysis of the results and essentially involves teachers. Here, the evaluation of the children's work is based on a mark scheme that encompasses various translation processes present in their drawings. Whether they use (or do not use) these procedures will have a positive or negative impact on the mark depending on how they affect the target work's faithfulness to the original and will enable teachers to identify what knowledge students have acquired and any areas that need more work.

2. Theoretical framework

Translation has long been used as a tool for second language teaching. The first example of this, and probably the

best known, is the grammar-translation method. This developed in Prussia in the 18th century and spread after it arrived in the USA (Richards & Rodgers, 2014). To summarise the description given by Richards and Rodgers (2014), this method fundamentally concentrates on improving written skills. The main working unit is the sentence, and grammar is taught deductively, that is to say, by presenting the rules first and then applying them through translation. The vocabulary students learn is limited to what the texts contain. Faithfulness to the source text (ST) is prioritised and the language of instruction is usually the mother tongue of the groups in question.

The appearance of more modern methods, such as communicative language teaching, that differ greatly in their approach pushed the grammar-translation method into the background. Likewise, the use of translation (inverse in this case) as a teaching tool has recently become a matter of controversy that is subject to constant discussion. Many people have criticised its use in the classroom for a variety of reasons: artificialness, the difficulty of completing exercises, the fact it can cause frustration for students, and its dependence on the mother tongue (L1), among others. And yet if used effectively, it can have multiple benefits: using the L2 with a specific objective can increase motivation (Popovic, 2001), it can systematise and make explicit the translation process that many students already automatically perform mental-

ly, and it can strengthen aspects such as style, register, precision, and knowledge of cultural elements of the second language, all without necessarily ignoring the communicative function of language (Carreres, 2006).

To achieve these results, new methodologies, applicable to different levels of teaching, have appeared in recent years. Malmkjaer (1998), for example, bases her pedagogical focus on imitating the process translators follow when working with L2 students. In her opinion, trying to replicate the real practice of translation faithfully in the classroom favours the practical implementation of the four fundamental skills and so encourages second-language learning. Furthermore, Hurtado Albir (1999) proposes a model of teaching translation as a profession that uses project-based learning, a model that could be used at earlier stages with appropriate modifications. Among other benefits, this model makes it possible to use and compare multiple grammatical structures, learn about how the L2 is used in different communicative situations, strengthen knowledge of the socio-cultural context of the target language, and operationalise linguistic and cognitive skills at the same time.

These are just some examples of new proposals that have eschewed the grammar-translation method to bring translation studies into language teaching in a way that is more appealing to students. The proposal presented in this paper also follows this line, but it sets

out to do so from an innovative perspective based on a type of translation that is less widely used in teaching: intersemiotic translation. Starting with this concept, our work sets out to operationalise and evaluate students' reading-comprehension skills through transmutation. By using an activity where students have to decode the content of a text in their L2 and depict it in a drawing, we can gauge how much they understand of what they have read according to how faithfully the drawing agrees with the meaning of the text, thus evaluating students' reading skills without requiring them to use other oral or written linguistic expression skills.

The concept of intersemiotic translation or transmutation was developed by Jakobson (2004) and includes all translations that involve moving between a system of verbal signs and another of non-verbal signs. This type of translation can be classed as autonomous, as in the case of a novel adapted for the cinema, or as complementary, as in the case of a text and an illustration that accompanies it. This latter example corresponds exactly to the type of transmutation (text-illustration) used in this article.

Several authors have observed similarities between the practices of translation and illustration. Some of the most notable opinions in this respect, at least in relation to the preparation of this work, are those put forward by Pereira in a number of studies. Pereira (2008) observes that despite the change

in medium, text-illustration transmutations still result in something that derives from the source text and so can be analysed using translation studies paradigms. Whether consciously or unconsciously, translators and illustrators take similar decisions, following similar strategies and procedures in their work that can be explained using translation theory (Pereira, 2007, 2008). Accepting this premise makes it possible to establish connections between a text and its corresponding illustration at a translational level. And the development of the activity model presented in this text is based on these parallels. If different translation procedures can be identified in the process of illustrating a text, they can in turn serve as an effective analysis and evaluation tool. When transferred to the classroom, this idea involves using translation processes as a mechanism for correcting and marking the work students do.

Translation processes can be defined as the methods used for translating sentences or smaller units. Many classifications have, to date, tried to categorise them on this basis. As many of these classifications complement each other, this work does not restrict itself to using one specific taxonomy, but instead takes concepts from different authors. The list below shows the procedures used in this article. The definition includes the original description and, when necessary, an additional description resulting from adapting the concept to the transmutation from text to illustration.

- Literal translation (Hurtado Albir, 2001): Word by word translation. In text-illustration transmutations this procedure involves including segments of information in the image that are the same as the content in the text with the modifications necessitated by the change of medium.
- Elision (Hurtado Albir, 2001): This involves omitting elements that are present in the source text. In the study of the drawings done by the students, any textual elements they choose to omit from their drawings will be analysed as elisions.
- Amplification (Hurtado Albir, 2001): In contrast to elision, this involves adding elements that are not mentioned in the source text. In the analysis of the students' work, any elements added to the drawing that are not in the text will be classed as amplifications.
- Explicitation (Vázquez Ayora, 1977): This is a type of expansion in which the target text (TT) makes something explicit that was implicit in the source text or can be inferred when reading it. In the case that concerns us, it is the illustration that manifests this type of phenomenon.
- Alteration (Nida, 1964): Modifications that can cause changes in aspects such as syntactic order,

the grammatical category of some words or the meaning of part of the text. With regards to our subject matter, any modifications students make that result in a change in the meaning of the target work compared to the original will be regarded as alterations.

As noted at the start of this section, text-illustration transmutations tend to be complementary, that is, they generally operate in conjunction with the source text from which they derive. The formation of a pair of texts that simultaneously create meaning allows the illustrator to create different dynamics with widely varying effects on the reader. According to one of the most popular classifications, that proposed by Nikolajeva and Scott (2001), these dynamics can be symmetrical, amplifying, complementary, counterpoints, and contradictory. This range offers teachers numerous possibilities for teaching and evaluating different concepts and skills. Given the aim of the activity that concerns us, namely operationalising and measuring student's reading competence, the drawing must establish a symmetrical dynamic with the text. Therefore, the students' objective is for the text and illustration to convey the same information.

Drawings and illustrations are also used in second language teaching in other activities such as picture dictations. These are used to work on listening comprehension with students who are starting to handle the written

language but have not yet acquired the ability to express themselves in writing (sometimes even in their L1). As Sievers (2017) notes, the main purpose of picture dictations is to gauge the degree of acquisition of vocabulary and listening skills without needing to use any other skill to evaluate these two aspects. Taking this idea as our starting point, our proposal is innovative because it involves using a transmutation (text-illustration) activity to assess reading comprehension instead of listening comprehension, while at the same time working on the development of other skills such as audiovisual literacy and linguistic mediation, as well as taking into account students' different learning styles and paying due attention to diversity, as shown below.

The validity and efficacy of the picture dictations technique in the language teaching-learning process has been demonstrated in various studies such as those by Ferlazzo and Hull-Spynieski (2012) and Sievers (2017), not just for improving different skills and developing vocabulary and command of grammar, but also for improving students' motivation by presenting them with a creative task that moves away from the teacher-centred model to give students a central role, something else we have taken into account when suggesting and developing this didactic proposal.

Using transmutation as an educational tool also fits in perfectly with other pedagogical lines that have

become increasingly important in recent years. By this we refer to concepts such as visual literacy or strategies and mediation activities in second language acquisition (North & Piccardo, 2016) that support the use of transmutation for teaching English. Numerous studies (Riddle, 2009; Elkins 2009, and others) have defined visual literacy as the ability to interpret, use, and create visual elements relating to a written text to stimulate effective communication, learning, and critical thinking. In a recent study, Newman and Ogle (2019) note that visual literacy includes the ability to express ideas and feelings effectively with drawings, images, and figures. So, visual literacy promotes the integration of written text and image, the fundamental basis of the model of activity proposed in this paper. According to Mitchell (2009), reading is in itself a visual skill, as it involves decoding symbols in order to be able to understand a text. In his study, this author suggests inverting the conventional patterns and presenting the written text as the starting point for what is to be decoded; the response to this text is the image, which helps students explain what is in the written text. In the transmutation activity model we propose, this is the basic structure of the work done by the students, who will work on the capacity for expression that visual literacy proposes at the same time as working on reading comprehension.

Speaking of transmutation in language teaching involves considering in greater depth the fourth mode

of communication described in the latest edition of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (North & Piccardo, 2016): linguistic mediation. In 2017, the CEFR moved away from dividing language learning into four skills favouring a new division, this time into modes of communication: reception, interaction, production, and mediation. This last mode is defined as reformulating a text (oral or written) to facilitate its comprehension. In other words, a student who acts as a mediator must, in a similar way to what a translator does, construct a new text that enables communication and the construction of meaning (Stathopoulou, 2015). Translation does not need to be between two different languages to achieve this; instead it can be between two varieties or registers of the same language. Indeed, Dendrinou (2006) emphasises that linguistic mediation is not just a task in which spoken and written language are used, but it can actually include forms of visual communication such as drawings, multi-media texts, etc. Consequently, the suggested transmutation task, as well as boosting reading comprehension and visual literacy, also develops the mediation skill required by the CEFR.

Mediation, then, combines the other modes of communication, as the student first works on reception tasks, then interacts with the language and the text itself, and finally produces a new text based on the original. So, as stated in the previous paragraph, the CEFR itself explicitly introduces translation as an

effective pedagogical tool for teaching and learning foreign languages. Some aspects described in the document that back this up include textual mediation (*translating a written text*), using mediation strategies such as adapting the language (from written language to a drawing in our case), or using techniques to represent information visually (*adapting language or visually representing information*).

Finally, to justify the use of transmutation as a method for practising and evaluating the comprehension of a written text, we have called on other theories such as multiple intelligences and considering different learning styles. The model of activity in this article enables the inclusion of students who can understand what a written text says but have problems with expression. Accordingly, Gardner's theory (1983) of different types of intelligence and the fact that we do not all learn in the same way, leads us to avoid recreating certain patterns from traditional teaching of reading comprehension (basically giving written answers to questions about what a text says that are open- and closed-ended and are guided to a greater or lesser extent). Instead we replace them with other techniques that might be more inclusive and motivational for primary school students.

3. Development of the Activity

The first step before putting our model activity into practice was to check its quality and validity as an evaluation

tool. To do this, we relied on studies like those by Sidhu (2005), Gorsuch, and Griffiee (2017) and Kunan (2018) to establish five criteria for quality, with validity and reliability being the main aspects to consider (Hughes, 2003). We then analysed our model on the basis of these five criteria. These are all defined in the list below and their implementation in the activity we propose is explained:

- Validity: According to most studies on evaluation, validity is the most important aspect when approving an evaluation task. Validity in evaluation requires that an activity actually measures what it sets out to measure. In the case that interests us, drawing what you have understood from a written text fits this criterion perfectly. Unlike other reading comprehension activities where students must, for example, answer open questions about the information in a text, drawing does not measure any skills other than the one we set out to measure, as in no case is the artistic quality of the drawing assessed, nor is the students' written expression ability assessed, something that is not the case in other reading comprehension activities.
- Transparency: For an evaluation task to be suitable, students must be familiar with the type of activity they are going to perform. In our case, they completed a previ-

ous activity with similar features, which enabled a first contact with the mechanics of the teaching activity we propose. This «trial run», described below, also enabled students to identify clearly what was expected of them when carrying out the activity and how they would be assessed, fundamental aspects for complying with the requirement for transparency.

- Practicality/usability/viability: To comply with these points, an activity must be easy for students to understand and carry out and feasible when teachers correct and interpret the results. As noted above, our activity is accessible and familiar for the students. At the same time, the dynamic on which it is based is intended to increase motivation by using a novel task which also helps them develop the linguistic mediation ability. Finally, the proposed evaluation system (see section 4) is practical for enabling teachers to discriminate clearly whether or not students have achieved the learning objectives and how much they have absorbed the content correctly.
- Reliability: Any evaluation method must provide reliable, coherent, and consistent results and also offer similar information in different moments or contexts. As no other skill is involved, the activity as a whole can be regarded

as reliable since whether students answer correctly only depends on them understanding the written text. Similarly, use of the mark scheme described below ensures continuity in the evaluation criteria, which ensures marks do not vary depending on which teacher oversees the activity.

- Discrimination: The evaluation process must always help teachers to differentiate with ease between positive and negative results. As the end product is visual, the teacher can get an idea at a glance of which students have acquired the knowledge and which have not, and how much they have done so. In order to discriminate more objectively, we have developed a mark scheme to measure the results, which is described in later sections.

After having established the validity of the activity model, we then put it into practice. This stage took place in a primary and secondary school in Alcalá de Henares, Madrid. The group that took part in this project was in the third year of primary education (8-9 years of age) and comprised a total of 47 students.

Implementation of the activity was divided into different stages, including three classroom sessions. First of all, we contacted the teachers from this year and suggested to them the type of activity we wanted to carry out to gauge the reliability of transmutation as a method

for linguistic mediation and assessing reading comprehension. After they had accepted our suggestion, the teachers sent us the objectives and content of the unit in which we would implement the activity so that we could tailor the text that the students would have to understand and then translate. At our request, they also showed us the subject syllabus so that the activity would also simultaneously be as a process for revising what they had previously studied during the year. This was done to ensure that the text chosen was as authentic as possible and not just a piece of writing created *ad hoc* to cover the specific grammar point and vocabulary from the teaching unit in which the activity would be done.

After we selected the text (see annexe 1), we sent it to the teachers for approval. After they had approved it, the first session in class involved working with the students on a very similar activity so that they could familiarise themselves with its dynamic and objectives. Along with the teachers, the students read a different text to the one we had chosen. They were then shown a drawing based on this text. The illustration contained several deliberate errors and omissions that they had to identify while working in small groups, after which there was a plenary.

After this small trial run had been carried out, the group received more precise instructions in the next session on how to do the proposed activity. They were given the written test and were

told that they had to create a symmetrical illustration (one that faithfully reflects the information in the ST) showing what they had understood from the text. Once they had finished, all of the students handed in the transmutations they had created based on the original text. After completing the activity, the students shared their impressions with the teachers who then passed on to us the students' opinions and their own opinions. Accordingly, and despite the informal nature of these responses, it is worth stressing that teachers and students alike described the experience as a success, as the students maintained concentration on the task and enjoyed it much more than any other reading comprehension activity they had done before.

4. Evaluation criteria

As noted in the introduction, this activity was evaluated using a mark scheme comprising different translation procedures that we established based on the main aim of the teaching activity and which, we anticipated, would be easily identifiable in the students' drawings. Translation and illustration use similar mechanisms and so a mark scheme of this sort makes it possible to emphasise and classify the students' correct answers and mistakes with precise descriptions. Consequently, a classification of this sort makes it possible to assign different values to each procedure identified as the magnitude of the error can be marked based on the distance it creates between the target text

and the original (e.g., the complete elision of one of the characters mentioned in the text creates a greater distance from the original than eliding one of a character's features).

Given the nature and aim of the activity and the instructions given to the students, the procedures chosen when preparing the mark scheme were the following: amplification, elision, explicitation, literal translation, and alteration (see section 2). Subsequent analysis of the work the students produced and conversations with the teachers involved in delivering the activity confirmed the presence of all of the procedures as well as the scheme's suitability for assessing the final results.

Starting with a maximum score of 10 points, the procedures are classified as positive or negative depending on their effect on the creation of a target work that is faithful to the source text. Literal translation and explicitation are classed as positive and do not reduce students' scores. The three remaining procedures (elision, amplification, and alteration) are classed as negative and deduct points from the final score according to their magnitude and impact. The teachers who delivered the activity in class were in charge of determining the impact of each procedure on the final mark. The mark scheme used for evaluating the work is shown in Table 1.

TABLE 1. Mark scheme.

PROCEDURE	MARK	EXPLANATION
Literal translation	0	The student remains faithful to the ST while conveying a piece of information or particular passage.
Explicitation	0	The student includes a piece of information that can be deduced from what is stated in the text.
Elision	Serious: Up to -1	The student omits a relevant piece of information, such as a whole figure.
	Minor: Up to -0.25	The student omits a minor piece of information such as a feature of a specific character.
Amplification	Serious: Up to -1	The student adds a significant piece of information that is not in the text, cannot be inferred from it, and involves an important change in meaning in the TT.
	Minor: Up to -0.25	The student adds a significant piece of information that is not in the text, cannot be inferred from it, but does not involve an important change in meaning in the TT (e.g. fish food).
Alteration	Up to -0.5	Information from the ST is replaced with other information with a different meaning (e.g. Hair or eye colour).
MARK	Numerical	Qualitative

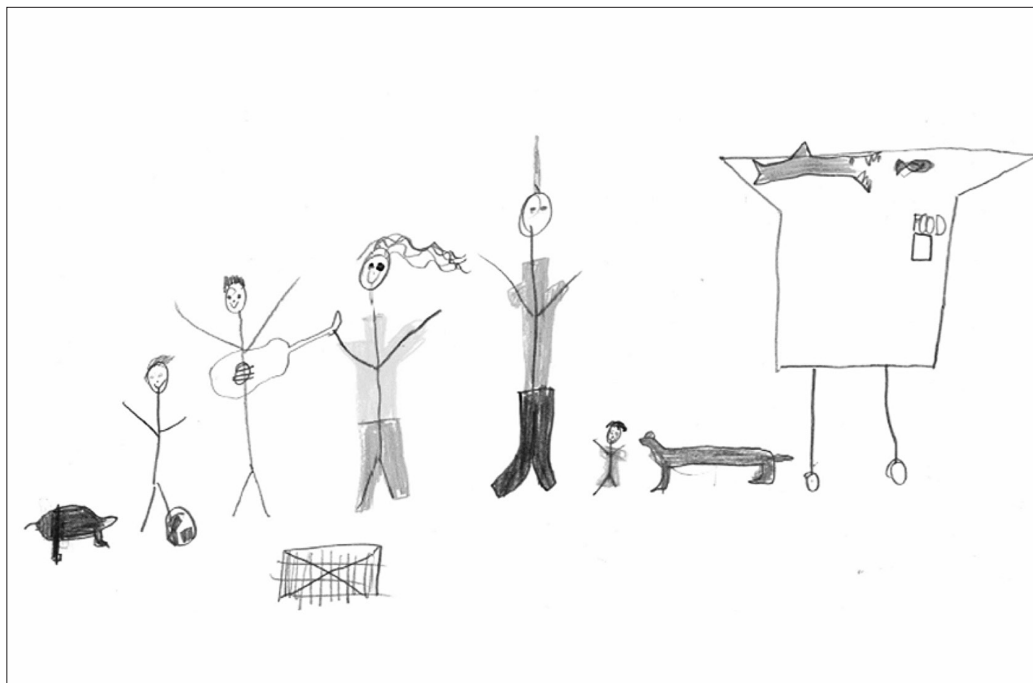
Source: Own elaboration.

5. Mark Scheme: Practical implementation

Three examples of application of the mark scheme to the students' work are presented in this section. These drawings were originally done in colour, but the characteristics of the journal mean

this aspect cannot be reproduced. For the sample to be sufficient to test the effectiveness of this evaluation instrument, one piece marked as very good has been included as well as one intermediate one (pass), and one unsatisfactory.

5.1. Example 1 (Graph 1)



Source: Drawing by student 5.

This first case was given a mark of 9 out of 10. In this case, the student reproduces almost all of the information present in the ST. Although it is hard to make out, the student accurately reproduces almost all of the small details such as the hair and eye colour of the characters. On the positive side, there are also two cases of explicitation: the goal, which is inferred from the boy liking football and the fish tank and water, which the fish

need to survive. By contrast, the following three phenomena are negatives: the minor elision of the purple colour of one of the fish, the changes that are apparent in the mother's hair colour and the brother's straight hair, and also a slight amplification, namely the packet of fish food. Despite this, its high degree of literality and the coherence of the explicitations meant this piece deserved a mark of very good.

5.2. Example 2 (Graph 2)

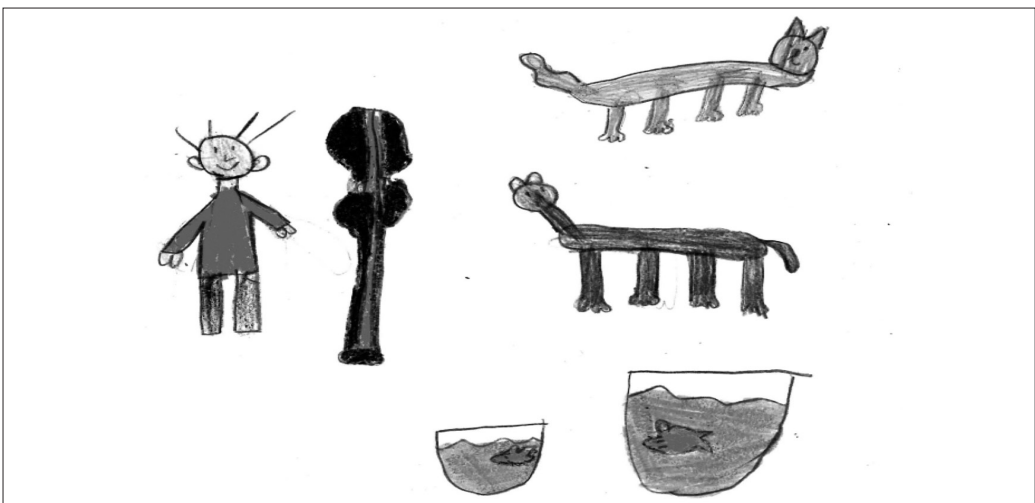


Source: Drawing by student 16.

In this case, the drawing was given a pass mark: 5.5. This image displays lower comprehension by the student. Although some of the characters are correctly represented (John, the mother, and a fish), there are some serious omissions such as the absence of some characters (the

brother, the dog, and another fish), minor omissions, such as the eye colour of the father, sister, and cat, and alterations such as the girl's dress or the colour of the cat. On this occasion, there were no explicitations and there are no cases of amplification.

5.3. Example 3 (Graph 3)



Source: Drawing by student 27.

In this last case, we can see that the student did not understand the text. None of the characters described are accurately reproduced, and so the final mark is 3, unsatisfactory. The most significant element in this drawing is elision. Serious omissions can easily be seen: four of the characters described in the text are missing (the father, the mother, the brother, and the sister). There are also more minor examples of elision such as the cat's eye colour as well as various cases of alteration. These include the size of the animals: for example, the text says that the cat is fat, something not shown in the drawing. Similarly, although the fishes' size, as mentioned in the text, is maintained, the colours of the larger fish are changed. Another case of alteration can also be seen in the colour of John's clothing, which is not described in the text. The case of explicitation — the presence of the fish tanks and the water when drawing the fishes — was the only positive aspect.

6. Overall results

Table 2 below lists the marks obtained by the group once all of the activities submitted had been evaluated.

After the individual assessments, a joint analysis of all of the students' pieces of work enabled us to reach a series of general conclusions regarding the presence of the different translation procedures applied. Among the positives, the high degree of literalism present in the pieces classed as good or very good should be noted. In these cases the level of detail achieved in the drawings stands out, as even proportionally smaller features such as eye colour are correctly represented on the whole. Explicitation, which is less common but relatively significant, often takes the form of objects that can logically be associated with a particular character, such as the football and fish tank mentioned above or collars for the dog and cat.

In contrast, while the number of serious elisions (almost always focussed on the omission of one or more characters) is higher than expected, it is worth noting that the most frequent errors are minor elisions and alterations. The former principally relate to the omission of some of the features of the characters. The latter tend to focus mainly on the colour of things and, to a lesser extent, their size. Therefore, we often find that the clothing,

TABLE 2. Marks.

FINAL MARKS		
QUALITATIVE MARK	NUMBER OF STUDENTS	PERCENTAGE
Very good	7	15%
Good	20	42.50%
Pass	14	29.70%
Unsatisfactory	6	12.20%
TOTAL	47	100%

Source: Own elaboration.

eyes, hair, and other features of the characters from the text are in a different colour to the one stated in the ST. Similarly, there are various cases in which the sizes of the characters are not respected, for example drawing both siblings the same size when the text says they are not or making the fishes the same size when the passage states that one is large and the other one is small.

The most serious amplifications found, although they are less common as a phenomenon, deserve to be mentioned in this section because of they stood out especially to the teachers. Although they are relatively scarce, the most frequent ones involve the addition of one or more characters or, in less important cases, the addition of a detail to a character (e.g. colouring in John's clothes to the student's own personal taste, as this is not stated in the text), or adding an element or accessory such as giving the mother earrings or giving the brother a hat.

The teachers drew several interesting conclusions from this. On the one hand, their prior knowledge of the students initially led them to question whether the cause of the errors really was a lack of vocabulary. So, in the session in which the corrected work was returned, the teachers asked a series of questions intended to establish the reading process the students performed. By doing this, they were able to ascertain that reading speed was one of the main sources of errors. Another point to consider was the superficiality of students' contact with the text. Very few reread it and even fewer returned to

the source text during the transmutation process. Consequently, the teachers discovered that the aspect it was most advisable to work on to improve results in similar activities was making the reading process more systematic: a text, especially in a second language, must be read carefully and more than once. Similarly, in tasks such as those done by the students, it is advisable to consider the source text when working and compare the result with the source text once the process is completed.

On the other hand, one of the most positive outcomes, in the view of the teachers, was that they discovered the students' ability to make connections and logical inferences based on a text. The significant number of coherent explicitations that students included in their works is underpinned by a high interpretative level that the teachers were quick to note. They also observed that an interlinguistic translation activity would not have made it possible to identify or promote this ability as the students would probably not have dared express in words what they did in their drawings (it is hard to imagine that the fish tank or the goal would have been reproduced in a target text written in another language).

7. Discussion

Despite methodological advances in recent decades with the introduction of new teaching-learning models for foreign languages, it seems that practice and in particular methods for evaluating reading comprehension are still rooted in traditional methodologies. As Maarof (2016)

notes in her study of evaluation, recent innovations are not generally taken into account when studying the process of acquiring reading skills which is still being evaluated using the same techniques as years ago, techniques that do not fit these new methodologies.

The use of drawings and illustrations for practising and evaluating reading comprehension at primary level appears in other studies and proposals. For example, Dougherty Stahl, Flanigan, and McKenna (2020) propose two very interesting methods for starting reading with students in the first years of primary school that include visual information: illustrated storybook reading and wordless picture books. In both cases, students interact with the images they see, which help them to understand and/or piece together the story. There is also a proposal by Jiménez Ortega and Alonso Ortiz (2005), who define various levels of progression in the learning and acquisition of the reading process. For the early years of primary education, these authors include tasks such as matching phrases to the corresponding image or going over the drawing and linking it to the corresponding phrase. In a second phase, students are asked to do drawings that correspond to the text they have read. However, these initiatives are always linked to other tasks such as linking the illustration to a phrase and answering open-ended or true/false questions.

Our proposal differs from these and other studies in that it not only proposes developing reading comprehension as a skill but it also connects with work on

several of the students' different skills including *learning to learn*, thus developing their independence and making them participants in their own learning process. Furthermore, the activity is also of use for teachers. With this task, the teachers involved in the project were able to perform research in their own classrooms, which has led them to reflect on their own teaching practice and discover in an effective and simple way of the exact point of development of their students' reading comprehension.

With regards to its general usefulness as an educational tool, completing the different stages in the activity has emphasised various beneficial aspects for teaching practice and the teaching-learning process. Firstly, identifying the errors listed above led the teachers to dig into their causes and subsequently look for solutions. Likewise, the general results (specifically, the noteworthy number of correct explicitations) highlight the group's high capacity to infer and connect ideas logically.

Secondly, this is a distinct and motivating activity, which differs from traditional methodology for practising reading comprehension in second language classes. Its use in class saw a very high percentage of students focussing on the task with very few interruptions. The fact that the activity drew on each student's creativity to some extent is an argument in favour of using it in class, as attention and motivation levels increased considerably. Working on artistic skills as a cross-sectional competence, even though the artistic quality of the work is not assessed in this case,

enables students to practise skills more closely connected to other subjects and apply them to learning a second language. In this way, a more holistic and enriching learning process is encouraged in which students see that the different subjects are not isolated but instead are combined and integrated to achieve a multidisciplinary and therefore more significant experience.

Another reason for the success of the activity is that the students are not asked to use written language to show that they have really understood the text. In line with what was forecast during the activity's design stage (see section 2), this especially helped students with lower levels of written expression than their classmates and those who have problems expressing themselves, who normally get frustrated when they cannot express something they have understood. Teachers were able to ascertain that some of their students, who have the most problems with the subject, showed the same capacity for understanding as students who normally obtain the highest marks. As a result, they could reflect on their own teaching practice, since as they themselves noted, they could recognise the students' common mistakes. This led them to reconsider how they cover some aspects with their students — such as teaching vocabulary — and the need for a methodological change to revise content from other units so that, for example, the vocabulary acquired in one unit is reviewed in following ones and is not easily forgotten as it is recycled and reused in other contexts. Furthermore, the teachers could more easily recognise areas that require more emphasis with each student.

Finally, another benefit of this activity was that students found it comparatively easy to establish their level of comprehension after they received their results and commented on their drawings. Comparing something visual they have produced themselves with a narrative element provided by the teachers enabled them to identify rapidly which aspects of English they were able to handle and which needed improvement, thus being more conscious of and responsible for their progress in the learning process.

8. Conclusions

The model of activity described in these pages presents and supports a distinctive application of translation in English as a second language classes. The use of transmutation involves an innovative focus when combining translation with second-language teaching, and although the students' artistic skills are not evaluated as part of this activity, they do contribute a certain creative element that differentiates this teaching activity from others used for evaluating reading comprehension such as multiple choice tests or questions and response activities (whether oral or written).

The mark scheme described in section 4 is perhaps the most valuable instrument in this didactic activity at a pedagogical level, for teachers and students alike. As we have been able to establish, this element not only allows teachers to mark the activity in a precise way but also to identify students' strengths and weaknesses, both as a group and individually. Accord-

ingly, translation procedures are also a useful tool for showing students what they have done right and where they have made mistakes. By using them at a very basic level, the teacher can, with corrections and explanations, ensure that students connect their mistakes and any elisions or amplifications they have performed. They can also learn that an activity of this type requires them to do a literal translation in which they try to maintain all of the elements of the original without adding or omitting aspects that are not explicit or implicit in the text. At the same time, the activity has shown its value for improving teaching practice. This model not only encourages transversality through the use of strategies or types of activity associated with other subjects, but by implementing it, teachers were also able to reflect on the different methodologies they use to practice reading comprehension and teach grammatical structures and vocabulary as well as perceiving more easily where each student's main problems were in these areas.

Finally, we think it is important to underline the high degree of transferability of this activity and transmutation's potential as a teaching tool in different educational stages. On the one hand, the model of activity presented in this article can be adapted to different levels and languages by adjusting the difficulty of the text. In addition, some of its foundations can be used for teaching concepts and reinforcing skills other than those presented in this article. For example, suggesting students create a complementary relationship between text and image can also be used

as a tool to measure reading comprehension and boost students' imagination and creativity. On the other hand, at more advanced educational levels, text-illustration transmutation can have various applications. Along the same lines as this article, creating a contradictory relationship, as well as operationalising the aforementioned skills, could be useful for exploring or reinforcing concepts such as irony or implicatures. Similarly, if we go beyond translation studies, similar activities can be used to consider the concept of transmutation in greater depth or consolidate knowledge relating to translation procedures, moving away from more normal methodologies.

Annexe 1: Source text

Hello!

My name is John and I am tall, my hair is short and black, and I play the guitar. This is my family. My mother has long blond hair and her eyes are blue. She is wearing jeans and a yellow T-shirt. My father is tall, his hair is grey, and he has got brown eyes. He is wearing black trousers and a blue shirt. I have got one brother and one sister. My brother is short, he has curly brown hair and blue eyes, and he likes football. My sister is very small, she is two years old, and she has short black hair and green eyes. She is wearing a pink dress. We have got four pets: one dog, one cat and two fish! Our dog is big and brown, the cat has got yellow eyes, and it is black and fat. We have got a big fish and a small fish. The big one is blue and purple, and the small one is orange.

References

- Carreres, A. (2006). Strange bedfellows: Translation and language teaching. In *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. La Habana: Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council. Retrieved from http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp (Consulted on 2018-05-18).
- Council of Europe (2017). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dendrinis, B. (2006). Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*, 22, 9-35.
- Dougherty Stahl, K. A., Flanigan, K., & McKenna, M. C. (2020). *Assessment for Reading Instruction*. New York; London: The Guilford Press.
- Elkins, J. (2009). *Visual literacy*. New York: Routledge.
- Ferlazzo, L., & Hull-Sypniewski, K. (2012). *The ESL/ELL teacher's survival guide: ready-to-use strategies, tools and activities for teaching English language learners of all levels*. San Francisco: Jossey-Bass (Wiley).
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book.
- Gorsuch, G., & Griffiee, D. (2017). *Second language testing for student evaluation and classroom research*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología, introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Jakobson, R. (2004). On linguistic aspects of translation. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 113-118). London; New York: Routledge.
- Jiménez Ortega, J., & Alonso Ortiz, M. L. (2005). *Método para el desarrollo de la comprensión lectora*. Madrid: La Tierra Hoy.
- Kunan, A. J. (2018). *Evaluating language assessments*. New York; London: Routledge.
- Malmkjaer, K. (1998). *Translation and language teaching*. Manchester: St Jerome.
- Maarof, N. (2016). *Assessing second language reading*. Singapur: Partridge Publishing.
- Mitchell, W. J. T. (2009). Visual literacy or literary visualcy? In J. Elknis (Ed.), *Visual literacy* (pp. 10-14). New York: Routledge.
- Newman, M., & Ogle, D. (2019). *Visual literacy. Reading, thinking and communicating with visuals*. London; New York: Rowan and Littlefield.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating*. Leiden: E. J. Brill.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picture-books work*. New York; London: Garland Publishing.
- North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. A Council of Europe project. *Language Teaching*, 49 (3), 455-459.
- Pereira, N. M. (2007). Book illustration as intersemiotic translation: The case of Alice in Wonderland in Brazil. In D. Kenny & K. Ryou (Eds.), *Across boundaries: International perspectives on translation studies* (pp. 56-77). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Pereira, N. M. (2008). Book illustration as (intersemiotic) translation: Pictures translating words. *Meta*, 53 (1), 104-119. doi: <https://doi.org/10.7202/017977ar>
- Popovic, R. (2001). The place of translation in language teaching. *Bridges*, 5, 3-8.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riddle, J. (2009). *Engaging the eye generation. Visual literacy strategies for the K-5 classroom*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Sidhu, K. S. (2005). *New approaches to measurement and evaluation*. New Delhi: Sterling Publishers.
- Sievers, U. (2017). *Creative teaching-Sustainable learning. A holistic approach to foreign language teaching and learning*. Norderstedt: Books on Demand.
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.
- Vázquez Ayora, G. (1977). *Introducción a la traductología*. Washington D. C.: Georgetown University Press.

Authors' biographies

Bruno Echaury Galván has a doctorate in Modern Languages, Literature, and Translation from the Universidad de Alcalá. He is currently an Assistant Professor at the Universidad de Alcalá. His research interests focus on intersemiotic translation and on teaching translation. He is a member of the RECEPTION research group and a member of the Contemporary Literature research group.

 <https://orcid.org/0000-0002-7055-5699>

Silvia García Hernández has a doctorate in Modern Languages, Literature, and Translation from the Universidad de Alcalá. She is currently an Assistant Professor at the Universidad de Alcalá. Her research interests focus on teaching foreign languages and on contemporary English literature by women. She is a member of the Language and Education Research Group and a member of the Literatures and Cultures in the English Language Research Group.

 <https://orcid.org/0000-0001-8276-604X>

Table of Contents

Sumario

Editorial

José Antonio Ibáñez-Martín

An educational consideration on the pandemic:
endure...and progress

*Una consideración educativa sobre la pandemia: resistir...
y adelantar*

181

Studies

**Bernardo Gargallo López, Fran J. García-García,
Inmaculada López-Francés, Miguel Ángel Jiménez
Rodríguez, & Salomé Moreno Navarro**

The learning to learn competence: An assessment
of a theoretical model

*La competencia aprender a aprender: valoración de
un modelo teórico*

187

**Miguel A. Santos Rego, María José Ferraces Otero,
Ígor Mella Núñez, & Ana Vázquez-Rodríguez**

University, civic-social competences, and the
labour market

*Universidad, competencias cívico-sociales y mercado de
trabajo*

213

**Jesús Miguel Jornet Meliá, María Jesús Perales
Montolio, & José González-Such**

The concept of validity of teaching evaluation
processes

*El concepto de validez de los procesos de evaluación
de la docencia*

233

Fernando Acevedo Calamet

Explanatory factors for dropout from higher education
in unfavourable socio-academic contexts

*Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación
superior en contextos socio-académicos desfavorables*

253

Notes

María-Carmen Ricoy, & Cristina Sánchez-Martínez

A systematic review of tablet use in primary education

*Revisión sistemática sobre el uso de la tableta en la etapa de
educación primaria*

273

Jaime Carcamo-Oyarzun, & Christian Herrmann

Construct validity of the MOBAK test battery for the
assessment of basic motor competencies in primary
school children

*Validez de constructo de la batería MOBAK para la evaluación
de las competencias motrices básicas en escolares de
educación primaria*

291

Concha Iriarte Redín, Sara Ibarrola-García, & Maite Aznárez-Sanado

Proposal for a school mediation evaluation tool (MEQ)

Propuesta de un instrumento de evaluación de la mediación escolar (CEM)

Bruno Echaury Galván, & Silvia García Hernández

Translating in colours: Translation as an assessment tool for reading comprehension in English as a second language

Traducir en colores: la traducción como herramienta de evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera

Book reviews

- 309 **Esteban-Bara, F. (2019).** *La universidad light: Un análisis de nuestra formación universitaria [The light university: An analysis of our university education]* (José L. González-Geraldo). **Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (Eds.) (2019).** *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación [Service learning: The challenges of evaluation]* (Andrea Muñoz Villanueva). **Lafforgue, L. (2019).** *Recuperemos la escuela [Reclaiming the school]* (Beatriz Gálvez). **Ferraces-Otero, M. J., Godás-Otero, A., & García-Álvarez, J. (2019).** *Cómo realizar un estudio científico en ciencias sociales, de la educación y de la salud [How to do a scientific study in the social, educational, and health sciences]* (Carolina Rodríguez-Llorente). 347

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 276 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid