



**CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR (CEDDES)**

TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER EN EDUCACIÓN

Título: La Traducción Oral a Simple Vista en la formación del profesional de
Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera

Autor: Lic. Daniel Cima Mesa, Prof. Asistente

Tutor: Dr. C.Adrian Abreus González, Prof. Auxiliar

Septiembre, 2016

“Traducir es tanto como crear; y casi puede decirse que sólo puede traducir bien aquel que posee condiciones semejantes, cuando no son iguales a las del autor interpretado, porque el que traduce ha de salir de sí y ponerse donde el autor se puso, para dar a cada palabra el alma y fuego que la harán durable.”

José Martí (1887)

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Adrian Abreus González por haber sabido, incluso desde la distancia, guiar mi formación desde el pregrado hasta aquí. Por ser como un hermano mayor que siempre te escucha y aconseja.

A Ana Lina y Alex por su apoyo incondicional.

A todo el colectivo del CEDDES, por su entrega incondicional.

A mis compañeros del departamento de idiomas, por todo su apoyo y comprensión.

A toda mi familia por siempre apoyar mis proyectos, en especial a mi esposa

Susana, mi abuela, mi hermanito Diaguito y mi papá.

A Carolina por dejar que su “Ato” trabajara en su computadora.

A mis compañeros de la maestría en especial a Alexis por demostrarnos a todos que lo esencial es invisible para los ojos.

A mis suegros que tanto me cuidan.

A mí mismo

DEDICATORIA

A mi Mamá

SÍNTESIS

La tesis se dirigió a la elaboración de un sistema de tareas docentes para desarrollar la Traducción Oral a Simple Vista en el Licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera. En la investigación se abordan elementos importantes relacionados con la formación de los licenciados en Lengua Inglesa en Cuba y en el mundo y los aspectos más relevantes sobre la Traducción Oral a Simple Vista, así como su conceptualización y relación con la Interpretación. Se analizan además las tendencias actuales en torno a su enseñanza-aprendizaje y se presentan los fundamentos que desde el punto de vista didáctico, filosófico, sociológico, psicológico y sociolingüístico sustentan el sistema propuesto. La recogida y análisis de los datos se basó en el paradigma de investigación cualitativo. El aporte práctico se sustenta en un sistema de tareas docentes que permite el desarrollo de la Traducción Oral a Simple Vista mediante la relación de subordinación e interdependencia existente entre cada una de las acciones y operaciones que lo componen.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS SOBRE LA TRADUCCIÓN ORAL A SIMPLE VISTA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA.....	9
1.1 La formación del profesional de la Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la universidad cubana actual. Generalidades.....	9
1.2 La traducción oral a simple vista (TOASV). Conceptualización y aspectos relevantes en torno a su enseñanza.....	12
1.2.1 Aspectos relevantes sobre la enseñanza de la TOASV.....	16
1.3 Correlación TOASV-interpretación.....	19
1.4 La enseñanza-aprendizaje de idiomas basada en tareas. Su concepción con enfoque sistémico.....	22
Conclusiones del Capítulo I.....	31
CAPÍTULO II. SISTEMA DE TAREAS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCION ORAL A SIMPLE VISTA EN LA CARRERA LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA.....	33
2.1 Caracterización del Licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Cienfuegos. Diagnóstico de necesidades.....	33
2.1.1 Análisis de los resultados preliminares de la investigación.....	33
2.2. Generalidades sobre el sistema de tareas docentes para la enseñanza de la TOASV.....	41
2.2.1 Fundamentos del sistema de tareas docentes para la enseñanza de la TOASV.....	42

ÍNDICE (Cont.)

	Pág.
2.2.2 Momentos didácticos para la utilización del sistema de tareas docentes para el desarrollo de la TOASV.....	47
2.3 El sistema de tareas docentes para la enseñanza de la TOASV	48
2.4 Análisis y descripción del proceso de valoración teórica del sistema de tareas docentes por criterio de expertos	58
2.5 Validación práctica del sistema propuesto	61
Conclusiones del capítulo II	64
CONCLUSIONES	65
RECOMENDACIONES	66
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La realización de constantes reformas educativas en el mundo ha permitido que se integre a los currículos universitarios la formación de profesionales de la Lengua Inglesa con segundas lenguas extranjeras. En ese sentido, se pone énfasis en la preparación de un profesional capaz de comunicar un mensaje de una lengua a otra como mediador de la comunicación entre un emisor y un receptor en un contexto comunicativo dado. Asimismo, según Montes de Oca (2003), se pretenden fomentar en estos profesionales los conocimientos del idioma extranjero para perfeccionar el nivel de práctica oral e interpretativa, de manera que pueda regir la capacidad comunicativa en la traducción y la interpretación.

En el caso particular de Cuba, dicha formación tiene como objetivo fundamental preparar a un profesional capaz de coadyuvar al entendimiento entre hispanohablantes y no hispanohablantes cuyo medio de comunicación sean las lenguas objeto de la profesión (MES, 2009). Es por ello que, desde sus inicios, la carrera Lengua Inglesa con segunda Lengua Extranjera ha concebido la enseñanza de la traducción y la interpretación en todos sus planes de estudio. Si se tiene en cuenta que los traductores e intérpretes son los mediadores lingüísticos que facilitan la comunicación, puede decirse que la traducción ofrece una conexión lingüística que elimina las barreras de comunicación que pudieran existir entre dos lenguas y culturas.

Aunque existen criterios que reconocen al proceso de traducción en un sentido más amplio, a menudo esta se refiere específicamente a la traducción escrita, reconociendo a la traducción inmediata y presencial como interpretación.

A pesar de emplear indistintamente los términos traducción e interpretación, estos no son sinónimos. Estudios lingüísticos en este campo asumen que esta última no es más que un tipo de traducción que involucra al lenguaje oral en lugar del escrito. Según Henderson (1987), la distinción entre los procesos de traducción e interpretación en una lengua extranjera no ha sido del todo definida en la literatura. Sin embargo, autores como Baker (2001), en la *“Routledge Encyclopedia of Translation Studies”*, consideran que la mayoría de los estudiosos enfatizan que la traducción y la interpretación cumplen básicamente la misma función, aunque

usualmente los intérpretes asumen que estos procesos son totalmente diferentes e incompatibles. Esta propia autora asevera que, en relación con la práctica de traducción y la interpretación en la contemporaneidad, algunas de las distinciones entre estos procesos no son controversiales. Según Baker (2001), lo más obvio en este planteamiento proviene del hecho de que los traductores operan con el lenguaje escrito y tienen tiempo para pulir su trabajo, mientras que los intérpretes operan con el lenguaje oral y no tienen tiempo para refinar el producto del proceso interpretativo.

Un punto intermedio entre la traducción escrita y la interpretación lo define la traducción oral a simple vista (TOASV), en tanto esta modalidad de traducción presupone la combinación de estilos, tiempo y formas de re-expresión que son propias de ella y no de otro tipo de traducción.

A pesar de su importancia, para muchos autores resulta compleja la ubicación y denominación de la TOASV. Su similitud con la traducción escrita está dada por lo existencia de un texto de partida como el paso inicial al proceso de traducción. Por otra parte, dada su naturaleza oral también está fuertemente vinculada a la interpretación, toda vez que la rendición del mensaje comprendido a partir del texto escrito debe ser comunicada de manera oral en una lengua diferente.

La traducción oral a simple vista es considerada a menudo por los estudiantes de lenguas extranjeras (futuros intérpretes) como la actividad más difícil a la que se enfrentan. Este hecho está dado fundamentalmente porque las formas de interpretación trabajan exclusivamente con el lenguaje oral.

Teniendo en cuenta que en el lenguaje escrito a menudo se hace uso de oraciones más largas y complejas que en el lenguaje oral, la tarea de interpretar un texto puede ser muy complicada, fundamentalmente en la expresión oral y el uso gramatical indicado. En esta modalidad de traducción, el intérprete adopta un sistema organizacional diferente, haciendo uso de las pausas y entonación, lo que involucra la segmentación de ideas que a menudo difieren de la forma en que estas se organizan en la escritura, por lo que el hecho de que los intérpretes profesionales la realicen con menos frecuencia que otras modalidades de interpretación, es otra razón por lo cual es tan compleja de describir.

La traducción oral a simple vista agiliza los procesos cognitivos que se ponen en marcha durante la interpretación. Su práctica constante permite resolver estructuras gramaticales que presentan dificultades en la combinación lingüística en cuestión, lo que desencadena una especie de cascada que facilita la resolución de otras estructuras gramaticales tan o más complejas que las primeras. En ella intervienen un sin número de procesos tales como el pensamiento analítico, el pensamiento rápido, la memoria, las habilidades asociativas, la producción del habla, etc., a la vez que ayuda a formar una imagen de lo que se está diciendo, o sea, a imprimir esa imagen en la memoria para luego expresarla en la lengua salida.

Varios han sido los autores que han profundizado en el estudio de la traducción oral a simple vista en el mundo. Así, por ejemplo, destacan las investigaciones de Lambert (1988), Spilka (1996), Jiménez (1999), Lozano y Montoya (2010), Gorszczyńska (2010), Hurtado (2011), Pérez (2012), Trovato (2012), Pierre y Stanley (2013) y Loreto (2014). En el caso del contexto cubano, por otra parte, destaca la denominación de Espí (2011), aunque no se han encontrado referencias a investigaciones previas en este campo.

Es válido destacar, no obstante, que la atención recibida por esta modalidad desde la didáctica de la traducción ha sido insuficiente, sobre todo en Cuba. La mayoría de las investigaciones realizadas por los autores mencionados destacan la importancia de la TOASV y ofrecen algunos lineamientos metodológicos que orientan a los docentes hacia su enseñanza y desarrollo en el marco de formación de los profesionales de la Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera. Sin embargo, dichas soluciones carecen de propuestas de tareas sistémica y didácticamente diseñadas que permitan a los estudiantes desarrollar la TOASV de manera coherente durante su proceso de formación. Jiménez (2009) corrobora esta afirmación al plantear que, a pesar de la importancia nominal atribuida a esta modalidad de traducción por numerosos docentes e investigadores interesados en la traducción oral, el hecho es que los estudios realizados sobre esta son escasos. Con el surgimiento del Plan de Estudios D, en el 2009, se tiene en cuenta la TOASV como integrante de las asignaturas que conforman el currículo base y

propio de la carrera Lengua Inglesa con segunda Lengua Extranjera, aunque se introduce en el quinto año de la formación con un total de 64 horas clases. Ello demuestra que el estudiante no tiene contacto previo con la asignatura hasta el último año de estudios, incluso cuando esta requiere el desarrollo de técnicas específicas que le serán evaluadas en ese propio año académico como parte de su culminación de estudios mediante examen estatal.

Teniendo en cuenta la experiencia práctica del autor como miembro de los tribunales de exámenes estatales en la Universidad de Cienfuegos, así como docente de Interpretación, y asumiendo que no todos los años que cursan la carrera en la actualidad transitan por la implementación del Plan de Estudios D; se procedió a aplicar una serie de instrumentos y técnicas de investigación científica que permitieran explorar el estado de desarrollo de esta modalidad de la traducción en los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera. Asimismo, aunque la investigación está dirigida esencialmente al desarrollo de la habilidad por parte del estudiante, se prestó especial atención a la preparación que poseen los profesores de Interpretación para su enseñanza y al tipo de tareas que emplean para su desarrollo.

Las principales regularidades definidas luego de la aplicación de los instrumentos y técnicas de investigación son las siguientes:

- Incoherencias por parte de los estudiantes en la comunicación oral del contenido de un texto escrito en una lengua diferente a la que debe ser transmitido
- Poca sistematicidad en la práctica de la TOASV por parte de los estudiantes en el aula y fuera del contexto escolar
- Inadecuada estructuración de las acciones que realizan los estudiantes para el desarrollo de la TOASV
- Deficiente empleo del conocimiento lingüístico y extralingüístico durante la TOASV

En este sentido, es criterio del autor de la investigación que se requieren acciones y operaciones coherente y didácticamente diseñadas, que faciliten el desarrollo de la traducción oral a simple vista, de modo que le permita al estudiante la

apropiación del conocimiento de manera activa. Así, se define como **Problema Científico**: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la Traducción Oral a Simple Vista (TOASV) en la formación del profesional de la Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Cienfuegos?

Es por ello que se define como **objeto de estudio** el proceso de formación del profesional de Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Cienfuegos, y en consecuencia se delimita como **campo de acción** el desarrollo de la Traducción Oral a Simple Vista.

Se precisa como **objetivo**: elaborar de un sistema de tareas docentes para el desarrollo de la Traducción Oral a Simple Vista en los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Cienfuegos.

Lo anteriormente planteado permite definir como **idea a defender** que el diseño e implementación de un sistema de tareas docentes, que toma como base los principios propuestos por Doughty y Long (2003) en torno la enseñanza comunicativa de lenguas basada en tareas, contribuye al desarrollo de la TOASV en los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Cienfuegos.

Para cumplir el objetivo de la investigación se tienen en cuenta las siguientes **tareas científicas**:

1. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con la Traducción Oral a Simple Vista y su enseñanza
2. Diagnóstico del estado actual del desarrollo de la TOASV en los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera
3. Diseño y fundamentación de un sistema de tareas docentes para el desarrollo de la TOASV en los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera
4. Valoración teórica por criterio de expertos del sistema propuesto
5. Validación del sistema de tareas docentes para el desarrollo de la TOASV

Para la conducción de la investigación, se tuvo en cuenta la aplicación de la metodología cualitativa, centrándose fundamentalmente en la descripción y

comprensión de la TOASV y su rol en la formación del profesional de la Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

MÉTODOS DEL NIVEL TEÓRICO:

1. Analítico-sintético: para analizar y resumir los resultados de los instrumentos y técnicas que se aplicaron durante el proceso de diagnóstico del problema y para la corroboración de la efectividad del sistema de tareas. Además, para la realización de acciones a través de toda la investigación y como apoyo al análisis de los resultados obtenidos en el estudio empírico.
2. Inductivo-deductivo: para realizar el análisis de los resultados obtenidos antes y durante la investigación, y hacer generalizaciones sobre el desarrollo de la TOASV en la formación del profesional de la Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera
3. Histórico-lógico: para conocer la dinámica de comportamiento de la enseñanza de la TOASV y conocer su evolución histórica, así como las particularidades que la han caracterizado, destacando su proceso de desarrollo hasta la actualidad
4. Modelación: para la elaboración del sistema de tareas, específicamente para objetivar las relaciones entre los elementos del problema y el objeto de estudio y representar las relaciones que se dan entre los elementos que la conforman
5. Sistémico-estructural: para estructurar el sistema de tareas docentes y la relación entre sus componentes, además de permitir la concepción sistémica de la investigación

De los **MÉTODOS DEL NIVEL EMPÍRICO** se utilizaron:

1. Encuesta a alumnos: aplicada a estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, con el fin de conocer sus criterios en torno al desarrollo de la TOASV en su proceso de formación y a la aplicación del sistema de tareas docentes propuesto.
2. Entrevista a docentes: aplicada a profesores de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, para explorar sus puntos de vista en torno al desarrollo de la TOASV en la formación de los profesionales de la Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, así como las consideraciones que

desde la didáctica de la traducción caracterizan su proceso de enseñanza aprendizaje en la Universidad de Cienfuegos.

3. Observación: a las clases de Interpretación para corroborar en la práctica cómo los profesores desarrollan la TOASV.
4. Análisis de documentos: para analizar el papel que se otorga a la TOASV en los planes de estudio de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera y en los programas de la disciplina Traducción e Interpretación.
5. Criterio de expertos: se aplicó el Método Delphi para valorar la validez teórica del sistema de tareas docentes propuesto.

La novedad de la tesis radica en el perfeccionamiento metodológico de la enseñanza-aprendizaje de la Traducción Oral a Simple Vista, en función de los objetivos para su desarrollo en el contexto universitario cubano, específicamente en la formación de los Licenciados en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

El **aporte práctico**, por su parte, es el sistema de tareas docentes en sí, compuesto por acciones y operaciones que permiten el desarrollo coherente de la TOASV en la formación del profesional de la Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

La tesis se estructura en Introducción, dos Capítulos, Conclusiones capitulares y finales, Recomendaciones, Bibliografía y Anexos. El primero de los capítulos aborda los referentes teóricos referidos a la Traducción Oral a Simple Vista, su conceptualización y criterios para su enseñanza en la formación de los Licenciados en lengua inglesa con Segunda Lengua Extranjera, así como consideraciones teóricas en torno a su relación con la interpretación y el empleo de tareas con enfoque sistémico. En el segundo capítulo se presenta el análisis de los resultados preliminares de la investigación, así como los fundamentos del sistema de tareas docentes y el sistema en sí, con sus correspondientes acciones y operaciones para cada una de las fases metodológicas del desarrollo de la TOASV. Este capítulo presenta además los resultados de la implementación en la práctica del sistema de tareas docentes en los estudiantes de quinto año de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Extranjera en la Universidad de Cienfuegos.

CAPÍTULO I.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS SOBRE LA TRADUCCIÓN ORAL A SIMPLE VISTA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS SOBRE LA TRADUCCIÓN ORAL A SIMPLE VISTA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

En este capítulo se presenta un análisis teórico de los fundamentos que caracterizan la Traducción Oral a Simple Vista en la formación de los profesionales de la Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, tomando en consideración su conceptualización y las tendencias más relevantes en torno a su enseñanza; así como su correlación con la interpretación. Por otra parte, se profundiza en los elementos relacionados con el sistema de tareas docentes como resultado de investigación y vía para la solución de problemas pedagógicos determinados en la práctica docente.

1.1. La formación del profesional de la Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la universidad cubana actual. Generalidades

La formación de profesionales es una responsabilidad que corresponde a las instituciones de educación superior a nivel global. En tal sentido, esta juega un rol importante en el desarrollo de la personalidad del sujeto como ser social y es el resultado de un proceso educativo, por lo que pudiera decirse que su finalidad es el desarrollo humano e integral de la persona, siempre que tenga la capacidad y la voluntad para formarse (Rodríguez y Urbay, 2015).

En Cuba, las exigencias de la formación del Licenciado en Lengua Inglesa con Segunda lengua Extranjera demandan la preparación de un profesional capaz de mostrar altos niveles competitivos en las lenguas que estudian. Al mismo tiempo, los futuros egresados deben ser capaces de integrar las habilidades necesarias para su buen desempeño profesional, sobre todo en sus modos de actuación como traductores e intérpretes.

A partir del año 1976, con el Plan de Estudios A, se inició la formación de los Licenciados en Lengua Inglesa en Cuba. En un comienzo no existían objetivos definidos con respecto a las esferas de actuación de los egresados, por lo que su perfil resultaba demasiado amplio. Ello condicionó la aparición del Plan de

Estudios B, el cual logró preparar a los estudiantes en dos direcciones esenciales: la especialización en Lingüística y la especialización en tareas de la traducción y la interpretación. Generalmente, quienes se especializaban en Lingüística se dedicaban a la docencia y en algunos casos a la investigación. Los traductores e intérpretes, por su parte, se desempeñaban laboralmente en centros de los organismos de la administración central del estado (OACE) y en su proceso formativo recibían a partir del tercer año un entrenamiento en Traducción Oral a Simple Vista (TOASV), técnicas de elocución, toma de notas e interpretación consecutiva al español, así como interpretación bilateral.

Es válido destacar que la formación de Licenciados en Lengua Inglesa era exclusiva de la Universidad de La Habana, situación que se mantuvo hasta el comienzo de la implementación del Plan de Estudios C. La otrora Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas se inicia en la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas y en la Universidad de Oriente, en el curso 1989-90. En el curso 1990-91 comienza el Plan C en la Universidad de la Habana, la Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos y la Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya. Este plan de estudio significó un paso de avance en la formación de profesionales de perfil amplio en la lengua inglesa (traductores, intérpretes y profesores).

Los requerimientos de esta formación en el nuevo milenio muestran cambios sustanciales, entre los que se destacan: la necesidad de mostrar sólidos valores morales y ciudadanos y de ética profesional, de alcanzar altos niveles competitivos en la lengua inglesa y la capacidad de desempeñarse profesionalmente en esta primera lengua, así como en una segunda lengua (Plan de Estudio D, 2009).

A partir de esta perspectiva y con el continuo perfeccionamiento del proceso de formación comienza a implementarse el Plan de Estudios D en el año 2009. Según Abreus y Carballosa (2014), esta concepción curricular asume que desde los presupuestos teóricos, los egresados de dicha carrera deben ser capaces de dominar las regularidades psicológicas del habla como actividad, la interrelación dialéctica entre lenguaje y pensamiento, lengua y lenguaje, lenguaje y sociedad, así como las leyes fundamentales de la lengua inglesa como sistema. Asimismo, desde la praxis y en su modo de actuación como traductor e intérprete, el

estudiante debe procesar la información de textos auténticos dentro del marco cognoscitivo de un nivel avanzado, así como demostrar control consciente de los contenidos lingüísticos.

Actualmente la carrera se estudia en la Universidad de Oriente, la Universidad de Holguín, la Universidad Central de Las Villas, la Universidad de Matanzas, la Universidad de Camagüey, la Universidad de Ciego de Ávila, la Universidad de Cienfuegos y la Universidad de La Habana.

Se debe tener en cuenta que la naturaleza de esta formación en Cuba es diferente a otras universidades del mundo, donde los estudiantes sólo deben desarrollar hábitos y habilidades de traducción o interpretación, en tanto ingresan con un dominio completo de la lengua extranjera. Por lo general, los currículos a nivel mundial no incluyen asignaturas de formación complementaria, toda vez que son los estudiantes los que suelen conformar sus propios planes de estudios (Espí, 2011).

En el contexto cubano, la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera concibe en los tres primeros años el aprendizaje de las lenguas extranjeras objeto de estudio de manera simultánea. A fin de lograr estas aspiraciones, el proceso de enseñanza –aprendizaje se ha diseñado de forma tal que el estudiante desarrolle de manera armónica, integral e intensiva en una etapa inicial las cuatro habilidades lingüísticas, a saber: expresión oral, expresión escrita, comprensión de lectura y comprensión auditiva, de modo que pueda utilizar la lengua inglesa como medio de instrucción desde el primer año de la carrera. Consecuentemente, el estudiante será capaz de emplear dichas habilidades con el fin profesional necesario para la utilización de la lengua inglesa y de la segunda lengua extranjera como instrumentos de trabajo especializado.

De esta forma, el objetivo fundamental de esta formación en Cuba es la preparación de un profesional capaz de coadyuvar, como traductor e intérprete y en una situación histórica concreta, a la comunicación entre hispanohablantes y no hispanohablantes cuyo medio de comunicación sean las lenguas objeto de la profesión. Asimismo, se forma a un egresado capaz de enseñar la lengua inglesa con eficiencia y eficacia para contribuir a que la sociedad cubana pueda valerse de

una lengua extranjera para su desarrollo cultural y laboral (Espí, 2011; Abreus y Carballosa, 2014).

Cumplimentar este objetivo exige del proceso formativo el desarrollo de habilidades desde una perspectiva esencialmente profesional. Así, constituye una habilidad básica a desarrollar para los Licenciados en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera la traducción, con todas sus variantes y concepciones, sobre todo si se parte de considerar que la interpretación es una forma de traducción que esencialmente tiene lugar de manera oral (Cima y Abreus, 2013). Asimismo, al considerar que la Traducción Oral a Simple Vista (TOASV) constituye un punto medio entre la traducción y la interpretación, profundizar en su esencia como habilidad, conceptualización y aspectos pedagógicos que posibilitan su enseñanza-aprendizaje es esencial para comprender sus particularidades.

1.2. La traducción oral a simple vista (TOASV). Conceptualización y aspectos relevantes en torno a su enseñanza

Tradicionalmente, la literatura especializada se ha referido a la “traducción a la vista” como el proceso de reformulación oral en una Lengua de Salida (lengua en la que será emitido el mensaje oral, L2) de un texto escrito en una Lengua de Partida (lengua en que emite el texto, L1) diferente. Sin embargo, no existe consenso en cuanto al término a emplear para denominar dicho proceso, por lo que describir su naturaleza es vital para la comprensión de los elementos que se describen en este epígrafe. Es válido destacar, no obstante, que, en el caso particular de la formación de profesionales de la Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, este tipo de traducción constituye un apoyo esencial a la enseñanza de la interpretación, aspecto en el que se profundizará posteriormente. Aunque los criterios en torno a la definición coinciden en la mayoría de los casos, es su denominación la que presenta un carácter diverso entre los teóricos que abordan el tema. Así, según Spilka (1996) y Trovato (2012), en inglés se denomina: sight translation, first sight translation, on-sight translation y ex tempore translation. Asimismo, en la literatura hispana, los términos más comunes

son: traducción a la vista, traducción a vista, traducción a simple vista, traducción a primera vista, interpretación a la vista, simultánea con texto, traducción a libro abierto, interpretación al dictáfono, entre otras (Jiménez, 2003; Hurtado, 2011; Trovato, 2012). Es válido destacar, no obstante, que en el contexto cubano Espí (2011) la nombra “Traducción Oral a Simple Vista” (TOASV); por lo que en el presente texto se empleará dicha nomenclatura para referirse a la mencionada habilidad, en tanto la investigación se desarrolla en los marcos de la educación superior cubana.

Al realizar un análisis conceptual sobre la TOASV, autores como Moser-Mercer (1995, 1997) consideran que esta se refiere a la transposición de un texto escrito en una L1 a un texto oral en una L2. Este propio autor asegura que al procesar tanto la información auditiva como la visual, la TOASV se puede definir como un tipo específico de traducción, así como una variante de la interpretación. En ese sentido, autores como Herbert (1952), Pöchhacker (2004) y Loreto (2014) coinciden en describir a la TOASV como parte de la interpretación simultánea (mediación oral que se realiza simultáneamente a la emisión del discurso original), en tanto su desarrollo considera que la lectura y traducción oral de un texto escrito tiene lugar de manera concomitante, o sea, el estudiante-intérprete produce un texto oral de manera simultánea con el tiempo real de recepción visual de dicho texto, más que con el momento exacto en que el texto escrito fue creado.

En contraposición con este último planteamiento, Gile (2009) aduce que la TOASV no es muy frecuente en la interpretación, pues esta consiste solamente en la lectura en voz alta en una L2 de un texto escrito en una L1. Esto ocurre cuando los receptores del discurso escrito solicitan que este les sea traducido de manera oral en el momento; o cuando se lee un fragmento de un discurso que tiene que ser interpretado de manera consecutiva, o sea, a través de la mediación intralingüística oral realizada por el intérprete tras la intervención total o parcial del ponente.

Autores como Angelelli (1999) fundamentan que la TOASV presupone la lectura y comprensión de un texto escrito en una L1, a la vez que implica traducir de manera oral dicho texto a una L2, utilizando de esta manera habilidades de

oratoria y la realización de todo lo que se ha mencionado anteriormente bajo presión y con poco tiempo de preparación. Jiménez (1999) agrega que la TOASV consiste en la reformulación oral en una L2 de un texto escrito en una L1 para al menos un destinatario; que puede compartir la misma situación comunicativa que el traductor, o puede ser un lector que posteriormente leerá una transformación escrita de una reformulación oral efectuada por el traductor.

En este sentido, el autor de la investigación coincide con Jiménez (1999), en lo referido a la presencia de al menos un destinatario durante la TOASV, en tanto para los propósitos de la presente, se analizará la misma como habilidad en la formación del Licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, aspecto en el que se profundizará más adelante. Asimismo, no se considera viable para el estudio, que dicho destinatario pueda ser un lector que tenga acceso de manera escrita a lo que fue reformulado mediante la TOASV previamente, toda vez que la formación del profesional al que va dirigida la tesis tiene en cuenta el carácter inmediato de la TOASV durante su desarrollo.

Por otra parte, Winter y Sobieski (1999) plantean que esta es el acto de presentar una traducción oral de un texto luego de un período de preparación. En contradicción con este argumento, Rappold (2000) asevera que la TOASV es la traducción de un texto escrito como una presentación oral transformando de esta manera una lengua en otra. La tarea de traducción se realiza al mismo tiempo que se lee el texto, lo que quiere decir que no se requiere de una preparación previa.

Aunque Hurtado (2011: 82) acorta las definiciones anteriores al plantear que la TOASV es la “traducción oral de un texto escrito”, Lee (2012) considera que el intérprete puede o no tener un tiempo de preparación para la TOASV de un texto escrito en una L1 a un texto oral en una L2 en dependencia del contexto. En ambos casos la TOASV requiere un rápido proceso de análisis y conversión de la información de una L1 a una L2, así como de técnicas de oratoria pública, tratando de evitar la traducción literal de cada palabra contenida en el texto escrito. Considerar estos elementos durante la TOASV implica que el estudiante-intérprete desarrolla a su vez las habilidades de la lengua (comprensión lectora y expresión oral) en la medida en que se enfrenta a este tipo particular de traducción. Así, en

la consideración de Zanier y Portillo (2009), la traducción oral a simple vista puede ser desarrollada tanto como una técnica cognitiva en el aprendizaje de idiomas de manera general o como una habilidad en la preparación de traductores e intérpretes, siendo este último fin en el que se profundiza en el presente estudio.

El autor de la investigación considera que existen analogías y divergencias en el tratamiento al concepto de TOASV en la literatura especializada y se asumen los criterios de Lee (2012) al considerar que la TOASV puede o no presuponer la preparación previa por parte del estudiante-intérprete antes de comunicar de manera oral en una L2 el contenido de un texto escrito en una L1 diferente. En ese sentido es necesario destacar, además, que cuando se trata de la práctica de TOASV por parte de los estudiantes-intérpretes, uno de los elementos a tener en cuenta es la presencia de una sucesión de acciones específicas que deben ser realizadas de manera sistémica.

Esta consecución de acciones, didácticamente concebidas, es la que permite al autor de la investigación, asumir que la TOASV en términos didácticos puede ser considerada como una habilidad que debe desarrollar el estudiante-intérprete durante su proceso de formación. Dichas acciones deben ser direccionadas por el profesor de modo que la habilidad sea adquirida de manera consciente por el estudiante-intérprete, toda vez que, a partir de la adecuada orientación del docente sobre la forma de proceder, se inicie un proceso de ejercitación que permita determinar su nivel de desarrollo a través de la rapidez y corrección con que las acciones son ejecutadas.

Estos planteamientos parten de considerar el carácter sistémico que durante la formación y desarrollo de habilidades destaca Álvarez (1999). Para este autor las habilidades, desde un referente didáctico, constituyen la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propio de la cultura de la humanidad. En ese sentido, estas se entienden como las experiencias acumuladas y asimiladas mediante distintos modos de actuación durante el proceso de desarrollo del hombre como ser social.

De la misma forma, Álvarez (1999) plantea que las habilidades están caracterizadas en el plano didáctico por el sistema de acciones y operaciones

dominadas por el sujeto que responden a un objetivo determinado y que el estudiante realiza al interactuar con su objeto de estudio con el fin de transformarlo.

Así, a partir de la revisión bibliográfica realizada por el autor de la presente en torno a la TOASV y sus componentes fundamentales, se definen en la presente investigación como acciones de la habilidad las siguientes:

- Lectura en silencio del texto escrito en la L1 por parte del estudiante-intérprete para lograr comprensión general del texto, sin profundizar en las particularidades de discurso
- Fragmentación de manera mental del texto escrito en la L1, subdividiéndolo en unidades de sentido que permitan la comprensión
- Descodificación del contenido de cada una de las unidades de sentido en la L1
- Traducción mental de las unidades de sentido contenidas en el mensaje a la L2
- Retención de la información en la L2 para su posterior re-expresión oral
- Re-expresión oral del contenido del texto en la L2 empleando ideas claras, precisas y correctas en correspondencia con el tipo de auditorio

1.2.1 Aspectos relevantes sobre la enseñanza de la TOASV

La didáctica de la TOASV hasta el momento ha sido poco estudiada, en tanto las dicotomías entre considerarla como una modalidad de la traducción o interpretación no ha sido resuelta por la ciencia. Las investigaciones pedagógicas consultadas en torno a este particular consideran que los profesores emplean sus propios métodos para la enseñanza de la TOASV (Čeňková 2010:322; Song, 2010), careciendo así de una metodología común para su dirección como habilidad en la formación de los estudiantes-intérpretes de la Lengua Inglesa con segundas lenguas extranjeras.

Estos estudios en su mayoría enfatizan en la utilidad práctica de la TOASV como entrenamiento para la traducción oral y escrita indistintamente. Una contribución reciente en el campo investigativo realizada por Li (2014) en torno a la concepción

de la enseñanza de la TOASV concibe el diseño de cursos para el desarrollo de dicha habilidad empleando los mismos métodos y enfoques de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera de manera general.

La bibliografía especializada que hace referencia a la enseñanza-aprendizaje de la TOASV es escasa, excepto en el caso de la TOASV del idioma inglés al chino (Qin & He, 2009), aunque no se profundiza en las características cognitivas de la mencionada habilidad, sus criterios de evaluación y/o posibles efectos de su introducción en estudiantes-intérpretes que se enfrentan a este tipo de traducción desde los momentos iniciales de su formación.

Las tendencias generales describen la dependencia del trabajo en parejas para el desarrollo de la TOASV, fomentando dicho procedimiento para contar con un emisor y un receptor de la comunicación y prestando especial atención a las estrategias particulares para la enseñanza de idiomas extranjeros bajo estas concepciones.

Asimismo, Pöschhacker (2004) y Li (2014) consideran que las estrategias particulares de idiomas deben ser un componente esencial para la enseñanza-aprendizaje de la TOASV, en tanto existen diferencias sintácticas entre las lenguas de partida y salida respectivamente. Dichas diferencias pueden tener un impacto negativo en el buen desempeño de la TOASV por parte de los estudiantes, pues estas afectan la decodificación de la información.

Desde una perspectiva diferente, Zanier (2009) alega que la TOASV representa una herramienta muy útil que le permite a los estudiantes aprender a leer, analizar, traducir y reformular de manera oral un mensaje escrito de manera inmediata. Es ese sentido, se pudiera afirmar que su práctica sistemática posibilita la adquisición de vocabulario y el desarrollo del pensamiento rápido, lo que facilita una mayor velocidad relacionada con la toma de decisiones en el proceso de traducción oral.

Sin embargo, aún no existe un consenso en lo relativo al momento ideal para la introducción de la enseñanza de la TOASV para lograr una efectiva progresión de habilidades (Viezzi 1989; Jiménez Ivars 2001; Sampaio 2007; Song 2010).

Para Sampaio (2007), la enseñanza de la TOASV debería comenzar desde los primeros años de la formación de Traductores e Intérpretes. Este planteamiento

resulta muy conveniente si se tiene en cuenta que el desarrollo de esta habilidad permite el subsecuente desarrollo en el estudiante-intérprete de habilidades de oratoria, agilidad mental y flexibilidad lingüística. Al mismo tiempo, se desarrollan habilidades de análisis discursivo y se evita la tendencia por parte de los estudiantes a traducir de manera literal, en tanto tienden a realizar una coordinación casi instantánea de la lectura, comprensión y traducción oral necesarias para la TOASV. La secuencia de habilidades descritas con anterioridad puede ser transferida tanto a la interpretación como la traducción.

En los estudios realizados por Pöchhacker (2010) se valora la importancia de incluir la enseñanza de la TOASV en los programas de Traducción e Interpretación tanto como una asignatura independiente o como parte de una unidad dentro de los contenidos de los programas de Traducción e Interpretación. El autor de la presente investigación concuerda en parte con este criterio, en tanto afirma que la TOASV debe enseñarse como una asignatura independiente dentro de la disciplina Traducción e Interpretación, pues en la misma convergen aspectos y aptitudes necesarios tanto para la traducción como para la interpretación, partiendo de reconocer su carácter independiente como habilidad.

Sin embargo, es válido considerar a autores como Lambert (2004) y Li (2014) quienes argumentan que la introducción de la TOASV en los primeros años podría exponer a los estudiantes a la interferencia lingüística, por lo sugieren que su enseñanza debería incluirse luego de que los estudiantes hayan adquirido cierto nivel de dominio de idioma que le permitan un mejor desempeño.

De cualquier forma, hasta el momento no se ha encontrado ninguna evidencia empírica que demuestre cual es el mejor momento para la enseñanza de la TOASV (Li, 2014). Al asumir este planteamiento, el autor de la presente investigación considera que para la enseñanza de la TOASV se debe tener en cuenta las particularidades de cada contexto educativo. Por ejemplo, en la Universidad de Monterey en México, la TOASV se enseña de manera exitosa en el primer año del Programa de Traducción e Interpretación, mientras que para algunas Universidades Europeas y en el caso particular de Cuba la consideran un

pilar indispensable para desarrollar la Interpretación, por lo que su enseñanza está centralizada en función de la esta habilidad de más general alcance.

El autor de la investigación considera que no resulta determinante el momento del proceso de formación en que se pueda incluir la enseñanza de la TOASV, lo más importante es el buen diseño de su enseñanza-aprendizaje. Para ello, los docentes deben dominar los aspectos cognitivos relacionados con la misma y sus analogías con la Traducción y la Interpretación para poder lograr en los estudiantes un mejor desempeño profesional. Además, deben prever cualquier inconveniente que pueda surgir durante este proceso, como la interferencia lingüística y la Traducción literal, para lo cual necesitan ser diseñadas tareas específicas con este fin.

Es válido adicionar, no obstante, que la enseñanza de la TOASV, a criterio del autor de la presente, permite formar un profesional que no solo sea preciso en la redención de un mensaje, sino que sea rápido al enfrentarse al proceso de interpretación.

De esta manera, se puede concluir que la enseñanza-aprendizaje de la TOASV proporciona a los estudiantes la posibilidad de analizar de manera rápida el texto escrito, evitar la traducción literal, convertir de manera inmediata el mensaje de una lengua a otra, mejorar el desarrollo de las habilidades de oratoria e incrementar la flexibilidad de expresión; todo lo cual coadyuvará al perfeccionamiento del desarrollo de la interpretación. Comprender la relación existente entre la TOASV y la interpretación en la formación del profesional de la Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera es crucial para asumir el carácter individual o interdependiente de la primera en relación con la segunda, aspecto en el que se profundizará en el siguiente acápite.

1.3 Correlación TOASV-interpretación

Al igual que la interpretación, la TOASV está relacionada en gran medida con el enfrentamiento a situaciones de estrés debido a su inmediatez en la rendición de un mensaje oral en una L2 diferente a la L1. La capacidad de memoria a corto plazo, la rapidez de reflejos orales y el acceso inmediato al léxico necesario son

otras características del desarrollo de dicha habilidad. Cada una de estas condiciones interviene en la interpretación de manera semejante.

Durante el proceso de decodificación oral de un mensaje, el intérprete está sujeto a lidiar con situaciones de gran tensión por un periodo de tiempo prolongado, lo que condiciona un alto grado de ansiedad. Durante la TOASV el estrés se manifiesta de igual manera, aunque según Jiménez (2002), este se evidencia de dos formas: con menor estrés (cuando se realiza la traducción de un texto que ya ha sido leído y con el cual el estudiante-intérprete está familiarizado) y con más estrés (cuando no se ha leído el texto con antelación y por tanto su contenido es desconocido para el estudiante-intérprete).

Tanto la TOASV como la interpretación presuponen el tránsito por fases o etapas similares que parten de la comprensión de un mensaje emitido en una L1 y que debe ser comunicado en una L2, para lo cual es necesario transitar por varias etapas o fases intermedias. La literatura especializada, no obstante, realiza una distinción en las características de la interpretación, clasificándola en dos técnicas o formas fundamentales, a saber: interpretación consecutiva e interpretación simultánea, aunque también se explicitan varias clasificaciones o tipologías dentro de ambas variantes de este proceso (Abreus y Carballosa, 2014).

En ese sentido, se entiende por interpretación consecutiva según Mikkelsen (2014), el tipo de interpretación en la que el intérprete comienza a rendir un mensaje en la L2 una vez que el orador ha culminado su expresión en la L1. En su proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante-intérprete tiene la posibilidad de analizar el contenido del mensaje en su totalidad antes de re-expresarlo, lo que facilita la comprensión de su significado antes de comunicarlo. Según esta propia autora, el hecho de que el emisor se encuentre en el mismo espacio físico que el orador permite que el este se convierta en orador del discurso en la L2, toda vez que se dirige a un receptor/auditorio.

La interpretación simultánea, por su parte, presupone la transmisión de un mensaje en la L2 al mismo tiempo que este es emitido en la L1 (Seleskovitch, 1978; Mikkelsen, 2014). Durante este tipo de interpretación el intérprete se encuentra usualmente aislado en una cabina, re-expresa el discurso al mismo tiempo que el

orador y no necesita memorizar el contenido del mensaje. Los procesos de análisis-comprensión y reconstrucción-expresión son más breves y el intérprete tiene la posibilidad de rendir la parte del mensaje comprendida al mismo tiempo que asimila la idea siguiente que se presenta en el discurso oral.

Autores como Morelli (2008) prestan especial atención a la relación que existe entre la TOASV y la interpretación simultánea, específicamente teniendo en cuenta las analogías que existen entre sus fases o etapas. Sin embargo, para los propósitos de la presente, el autor considera que dichas analogías son inherentes además a la interpretación consecutiva toda vez que el objetivo final en todos los casos es la comunicación de un mensaje de manera oral en un L2 diferente a la L1. Así, puede decirse que entre sus analogías más relevantes se encuentran las funciones comunicativa y utilitaria en el marco de la formación tanto en la TOASV como en ambos tipos de interpretación.

Por otra parte, dentro de las diferencias fundamentales se encuentra la forma de recepción del mensaje, en tanto la TOASV presupone la recepción escrita del mismo mientras que la interpretación lo hace de forma oral, por lo que el emisor está ausente en el primer caso y presente en el segundo, al menos en la mayor parte de las situaciones comunicativas. Asimismo, durante la interpretación el intérprete/estudiante-intérprete puede apoyarse en los elementos prosódicos del discurso, mientras que en la TOASV juegan un papel fundamental los signos de puntuación.

En ambos casos la memoria tiene un rol importante. La necesidad de uso de la memoria a corto o largo plazo, o de ambas dependerá del tipo de interpretación que se realice, aunque en la TOASV se tiene acceso continuo al contenido del mensaje escrito y por tanto la interacción entre la memoria a corto y largo plazo es mayor. Durante la TOASV no existe una coincidencia en cuanto a lo que se visualiza y lo que se verbaliza, por lo que los segmentos orales formulados quedan almacenados en la memoria a corto plazo al tiempo que se va leyendo, de modo que el estudiante-intérprete maneja a la vez una señal visual y otra oral.

Mikkelsen (1994) afirma que la memoria a corto plazo posee tanta importancia en TOASV como en interpretación simultánea y consecutiva, toda vez que se deben

retener frases largas y mantener las reglas gramaticales y de estilo a través de toda la traducción oral. Jiménez (2002), por otra parte, ha hecho referencias explícitas al papel de la memoria a corto plazo al sugerir la lectura de segmentos de discurso posteriores a los que se están reformulando.

La fluidez verbal es un criterio clave para el buen desempeño de la Interpretación y la TOASV, pues está relacionada con la rapidez en la producción oral bajo ciertas limitaciones. Es importante destacar, en este sentido, que tanto la TOASV como la Interpretación, requieren de una alta disponibilidad de elementos lingüísticos, semánticos y sintácticos durante su ejecución.

En todos los casos, los elementos relacionados con la forma de recepción del mensaje, los prosódicos del discurso, el uso de los signos de puntuación, la necesidad de empleo de la memoria a corto y/o largo plazo o de ambas, la retención de frases largas, la fluidez verbal y el ajuste a las reglas gramaticales y de estilo durante la TOASV y la interpretación están condicionados por el tránsito por tres etapas fundamentales definidas por Hale (2007) en su libro *Community Interpreting*. Estas etapas, comprensión, conversión y entrega aunque determinadas para la interpretación propiamente, en el criterio del autor de la presente, pueden ser extrapoladas a la TOASV, en tanto la discordancia mayor entre la TOASV y la interpretación radica en la forma de recepción del discurso y no en el resto de las fases o sub-etapas por las que transita el desarrollo de ambas habilidades.

1.4 La enseñanza-aprendizaje de idiomas basada en tareas. Su concepción con enfoque sistémico

Autores como Nunan (1996), Willis (1996), Skehan (1998), Álvarez (1999), Doughty & Long (2003), Ellis (2003), Abreus (2010), Estaire (2011) y Pérez (2016), han dedicado estudios al empleo de tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera general y específicamente en la enseñanza de idiomas. Así, en la literatura sobre pedagogía general se precisa que la tarea es el eslabón más elemental de este proceso y que mediante su realización se resuelve la

contradicción entre lo conocido y lo desconocido para el estudiante (Iglesias, 1998; Álvarez, 1999).

Álvarez (1999) considera que esta constituye la acción del profesor y los estudiantes dentro del proceso, la que se realiza en ciertas circunstancias pedagógicas con el fin de alcanzar un objetivo de carácter elemental, de resolver el problema planteado a estudiar por el profesor. En la tarea docente hay un conocimiento a asimilar, una habilidad a desarrollar, un valor a formar; de ahí su carácter instructivo y educativo.

Aunque, según Corona (2008), existen contradicciones en la teoría en cuanto a la clasificación de las tareas docentes, en el caso específico de las tareas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, Nunan (1996:10) plantea que una tarea es cualquier actividad docente que involucre a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua que aprende, en tanto centra la atención esencialmente en el significado más que en la forma.

En ese sentido, cabe destacar que el objetivo esencial de la tarea es lograr la comunicación. Para ello, el autor de la presente se adscribe al criterio de Long (1985) y Skehan (1998) en torno al empleo de tareas que se relacionen con las situaciones reales en las que se desempeña el estudiante como usuario de la lengua y que, en consecuencia, sean comparables con la conducta que se asume por un hablante nativo de la lengua para la ejecución de dicha tarea.

Por otra parte, en correspondencia con lo planteado por Nunan (1996), Ellis (2003) propone un grupo de características que le son inherentes a las tareas como instrumento de aprendizaje de lenguas, las que se asumen y comentan a continuación por el autor de la presente.

- ✓ En la enseñanza de idiomas la tarea requiere que se preste atención principalmente al significado, por lo que debe hacerse uso de los recursos lingüísticos disponibles
- ✓ Durante la ejecución de la tarea es necesario activar el uso de la lengua, de modo que se reflejen procesos que tienen lugar en la comunicación en el mundo real, como la planificación, comprensión y formulación de un mensaje y el control del cumplimiento de la intención comunicativa

- ✓ La ejecución de una tarea requiere el uso de cualquiera de las habilidades comunicativas de la lengua, a saber: comprensión auditiva y comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita
- ✓ Una tarea tiene una finalidad y un resultado claramente definidos que servirán para evaluar su cumplimiento

En análisis realizado por Estaire (2011), esta autora considera la evolución de la tarea en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y pone especial atención a la definición ofrecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, 2002). Para el MCER (2002), la tarea constituye una acción intencionada que el individuo (estudiante) considera necesaria para alcanzar un objetivo comunicativo. En ese sentido, la comunicación implica la realización de tareas que permitan llevar a cabo actividades relacionadas con el empleo de la lengua mediante la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación de textos orales y escritos.

Por otra parte, las diferencias existentes entre los contextos de la vida cotidiana y los contextos didácticos, en los que hay una finalidad de aprendizaje de la lengua que generalmente no se encuentra en las tareas llevadas a cabo fuera de ese contexto, han llevado a diferentes autores a clasificar las tareas de enseñanza-aprendizaje de lenguas en dos tipos: las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico.

Según Estaire (2011), las tareas de comunicación constituyen la unidad organizativa y eje que estructura la enseñanza-aprendizaje de lenguas y ocupan la mayor parte del programa. Mediante la realización de estas tareas, los estudiantes utilizan la lengua extranjera en situaciones de comunicación, centrando su atención en el significado, en el mensaje y en su intención comunicativa a través de cualquiera de las actividades de la lengua -expresión, comprensión, interacción y mediación; ya sea de forma oral o escrita. Su principal objetivo es la creación de un contexto para el procesamiento comunicativo de la lengua, tratándola como una herramienta para la comunicación.

Las tareas de apoyo lingüístico, por su parte, son aquellas en las que los alumnos centran su atención en la forma, en aspectos concretos del sistema lingüístico

(funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.), desarrollando así el conocimiento explícito de la lengua, el cual se adquiere a través de la instrucción formal o la reflexión sobre aspectos formales de esta. Este tipo de tareas desarrollan los contenidos lingüísticos determinados por las tareas de comunicación y actúan como soporte de éstas. Además, centran la atención en la corrección, más que en la fluidez. En su diseño se intenta que sean significativas y que estén contextualizadas, favoreciéndose aquellas técnicas que, aunque tengan como finalidad principal centrar la atención de los alumnos en la forma, les permitan trabajar con un cierto grado de “comunicatividad” (Estaire, 2009).

Para los propósitos de la presente investigación, y asumiendo las particularidades de la TOASV que han sido descritas en acápites anteriores, el autor de la investigación asume ambos tipos de tareas. De esta forma, tanto las tareas de comunicación como las de apoyo lingüístico constituyen tareas docentes que se combinan para crear las secuencias que se trabajan en el aula, propiciando así la adquisición de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta última, según el MCER (2002), comprende los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático de la lengua, los que a su vez, integran conocimientos y habilidades.

Es por ello, que en la investigación se parte además de considerar que como célula básica del proceso de enseñanza-aprendizaje, una tarea aislada no es capaz de formar o desarrollar habilidades. Se necesita organizar una secuencia lógica de tareas que permitan que el estudiante transite de manera armónica por los diferentes niveles de aprendizaje. Las tareas diseñadas, en tanto secuenciales, deben ser variadas, suficientes y diferenciadas (Silvestre, 2001).

En ese sentido, cabe destacar que en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras varios han sido los autores que han dedicado sus estudios a la determinación de principios cuyo fin es la comunicación. Así, destacan los principios de la enseñanza comunicativa de lenguas definidos por Brown (2001). Este autor define principios cognitivos, afectivos y lingüísticos, dentro de los cuales se encuentran, entre otros:

Principios cognitivos

- ✓ Principio de la Automaticidad o Automatismo: en este caso particular se presta atención al procesamiento global de la información frente al procesamiento analítico. En otras palabras, relega a un plano secundario las explicaciones gramaticales para prestar más atención al trabajo con textos reales. (Brown, 2001; Trujillo, 2011)
- ✓ Principio del Aprendizaje Significativo: este principio concibe las relaciones entre la nueva información y la información previa que posee el estudiante, en las que juega un papel fundamental las interrelaciones entre lo que sabe el estudiante, lo que aprende y lo que quiere aprender.

Principios afectivos

- ✓ Principio de la Auto-confianza: la creencia en la posibilidad de éxito es el primer paso indispensable para el éxito; todo el mundo tiene derecho a tener éxito y a saber que su trabajo es apreciado (Brown, 2001; Trujillo, 2011).
- ✓ Principio de la aceptación del riesgo: en este caso es esencial que los estudiantes sean capaces de tomar riesgos durante el proceso de comunicación que presupone la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Se trata de crear un clima de confianza y controlar cuándo, cómo y qué corregir en las situaciones de aprendizaje a las que son expuestos los estudiantes.

Principios lingüísticos

- ✓ Principio del Efecto de la lengua materna: en este caso particular la lengua materna facilita e interfiere el aprendizaje de la lengua extranjera; por lo que puede emplearse siempre que contribuya a una mejor comprensión de la lengua que se aprende sin incurrir en sobreuso o exceso.
- ✓ Principio del Inter-lenguaje: el aprendizaje de una lengua extranjera representa un proceso de desarrollo de la capacidad comunicativa desde la inoperancia hasta la competencia; en este proceso tienen lugar pasos de avance y de retroceso. El desarrollo exitoso inter-lenguas es parcialmente producto del empleo de la retroalimentación durante la comunicación.

En todos los casos, el principio integrador de la enseñanza comunicativa de idiomas es la Competencia Comunicativa, en tanto es la meta y el medio del aprendizaje (Brown, 2001).

Asimismo, en lo referido a la enseñanza de idiomas, Doughty y Long (2003) establecen una serie de principios metodológicos para la enseñanza comunicativa de lenguas y la instrucción basada en tareas, cuya relación con el desarrollo de la TOASV será descrito en los fundamentos lingüo-didácticos de la propuesta que se presenta en el Capítulo II de la tesis. Estos autores definen un conjunto de características que se pueden considerar facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Los principios descritos por Doughty y Long (2003) son:

- ✓ Emplear tareas como un principio organizacional (Use Tasks as anOrganizationalPrinciple): este principio se centra en el uso de tareas en lugar de textos como unidades de análisis. En otras palabras, no se trata de centrarse en el texto o la gramática que se estudia, sino en la tarea que se realiza para proporcionar al estudiante la posibilidad de emplear dicha gramática en un contexto significativo, lo que otorga a la tarea un papel más protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.
- ✓ Promover el aprendizaje haciendo (Promotelearningbydoing): se basa en la teoría de que aprender haciendo promueve un aprendizaje cognitivo en el estudiante, en tanto el nuevo conocimiento se integra mejor a la memoria a largo plazo y se retoma más fácilmente si está relacionado con actividades o eventos que tienen lugar en el “mundo real”. En él se sugiere que el estudiante necesita producir el idioma de manera activa.
- ✓ Input Needsto be Rich: En la lengua materna, los estudiantes son expuestos desde edades tempranas a patrones, fragmentos de discurso y frases en numerosos contextos y situaciones, lo que les permite almacenarlas y retomarlas como unidades completas de significado. Aunque no es posible que puedan replicarse dichos patrones en el aula para desarrollar habilidades en la lengua extranjera del mismo modo que lo

hacen los nativo-hablantes, el profesor debe exponer a los estudiantes a muestras de discursos tomados de un contexto nativo del idioma extranjero en las que pueda tener contacto directo con el idioma. En otras palabras, debe utilizar diversos recursos para exponer al estudiante al idioma extranjero (multimedia, grabaciones, otros estudiantes, el discurso del propio profesor, etc.) y facilitar que la entrada sea enriquecedora.

- ✓ La entrada necesita ser significativa, comprensible y elaborada (Input Needsto be Meaningful, Comprehensible, and Elaborated): este principio refiere que el idioma al que se expone al estudiante en las clases debe contener un mensaje que le sea útil. Durante el aprendizaje de idiomas extranjeros, la entrada (input) no será significativa a menos que sea comprensible. En otras palabras, el estudiante debe ser capaz de comprender la mayor parte de lo que comunica el emisor del discurso para poder proveer significado a este.
- ✓ Promover el aprendizaje cooperativo y colaborativo (Promote Cooperative and Collaborative Learning): este principio enfatiza la necesidad de promover el aprendizaje cooperativo, entendido, según Johnson y Johnson (1991) como el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás; y el aprendizaje colaborativo, entendido como un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Este último se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos los integrantes del grupo se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás, generando una interdependencia positiva que no implique competencia (Johnson y Johnson, 1998). De esta manera el estudiante puede trabajar en grupos, en tanto desarrolla la habilidad de aprender nuevos componentes del idioma mediante el desarrollo de las relaciones interpersonales. Es válido aclarar que no se deben dejar a un lado las relaciones del docente y el estudiante puesto que estas también contribuyen a estos tipos de aprendizaje.

- ✓ Centrarse en la forma (Focus on Form): se basa fundamentalmente en la enseñanza de elementos gramaticales que enfatizan en la conexión forma-significado en un contexto dado y mediante tareas comunicativas.
- ✓ Proporcionar una retroalimentación correctiva al error (Provide Error Corrective Feedback): este principio aborda la importancia de brindarle al estudiante la posibilidad de aprender de sus propios errores mediante una retroalimentación correctiva. Este tipo de retroalimentación se clasifica en dos categorías diferentes: retroalimentación positiva, la cual ratifica la exactitud de las respuestas del estudiante y la retroalimentación negativa, esencialmente enfocada en la corrección de errores. En la medida en que el estudiante produce el idioma, dicha retroalimentación puede ser útil para facilitar el progreso en el desarrollo de sus habilidades hacia un empleo más preciso y coherente del idioma. Ambos tipos de retroalimentación son esenciales durante el desarrollo del inter-lenguaje en el estudiante, toda vez que les permiten aceptar, rechazar o modificar una hipótesis sobre el uso correcto del idioma.
- ✓ Reconocer y respetar los factores afectivos del aprendizaje (Recognize and Respect Affective Factors of Learning): este principio tiene en cuenta los factores afectivos que influyen en el aprendizaje y el impacto que estos tienen en la motivación y éxito de los estudiantes en el aprendizaje del idioma extranjero. Un estudiante motivado generalmente quiere lograr grandes cosas y dedica mucho esfuerzo en lograrlas, por lo que se involucra desde el punto de vista afectivo en el cumplimiento de sus metas.

Para los propósitos de la presente, el autor se adscribe a los principios de Doughty y Long (2003) para la enseñanza comunicativa de lenguas y la instrucción basada en tareas, en tanto estos proporcionan un carácter integrador al desarrollo de habilidades y el aprendizaje de lenguas extranjeras, a la vez que integran los principios cognitivos, afectivos y lingüísticos descritos por Brown (2001). Asimismo, se asume como principio rector el aprendizaje basado en tareas, el cual sirve de fundamento esencial a la propuesta que se realiza en la tesis.

Por otra parte, la realización de una tarea al azar no es capaz de desarrollar habilidades en el estudiante; de ahí la necesidad de su concepción desde un enfoque sistémico (Álvarez de Zayas, 1999; Benítez, 2007; Abreus, 2010). En la ciencia del siglo XX, el concepto de sistema encontró su aplicación general en el llamado enfoque sistémico estructural, que constituye un método para abordar el estudio de los fenómenos complejos (Abreus, 2010).

Según Corona (1988), un sistema es un todo jerárquico ordenado de determinada forma, que posee una estructura (esquema de relaciones) y que la materializa en determinada circunstancia para desempeñar determinadas funciones. Asimismo, se denomina estructura del sistema, según Benítez (2007), al marco de interacción y organización de los componentes que lo integran.

El autor de la investigación concluye que un sistema, por tanto, no constituye la aparición aislada de varios componentes o elementos, sino que compone un todo jerárquico en cuya materialización confluyen las interrelaciones que existen entre sus componentes. Dichos componentes, según Iglesias (1998) se estructuran metodológicamente partiendo de considerar la presencia de objetivos, temas, acciones, operaciones y evaluación; aspectos que se asumen para la elaboración del sistema de tareas docentes que se propone en la tesis.

Conclusiones del Capítulo I

- El análisis teórico realizado permite aseverar que la TOASV es un punto medio entre la Traducción y la Interpretación, por lo que resulta esencial profundizar en su esencia como habilidad, su conceptualización y aspectos que la caracterizan desde el punto de vista pedagógico.
- La memoria a corto plazo posee tanta importancia en la TOASV como en la interpretación simultánea y consecutiva.
- Los principios de Doughty y Long (2003) para la enseñanza comunicativa de lenguas y la instrucción basada en tareas proporcionan un carácter integrador al desarrollo de habilidades y el aprendizaje de lenguas extranjeras, específicamente de la TOASV el este caso particular. Se asume como principio rector el aprendizaje basado en tareas.
- El carácter sistémico de las tareas garantiza el desarrollo de la habilidad de TOASV, en su adecuado tránsito por las acciones y operaciones que la caracterizan.

CAPÍTULO II.

**SISTEMA DE TAREAS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA
TRADUCCION ORAL A SIMPLE VISTA EN LA CARRERA LENGUA INGLESA
CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA**

CAPÍTULO II. SISTEMA DE TAREAS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCION ORAL A SIMPLE VISTA EN LA CARRERA LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

En este capítulo se presenta un análisis del desarrollo de la TOASV en el proceso de formación del Licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera. Se precisa además una caracterización del licenciado en Lengua Inglesa con Segunda lengua Extranjera en la Universidad de Cienfuegos y se presenta el diagnóstico de necesidades a partir del análisis de los resultados preliminares de la investigación y la triangulación de dichos resultados. Asimismo, se describen los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y lingüo-didácticos que sustentan el sistema de tareas docentes para el desarrollo de la TOASV, su estructura y validación en la práctica.

2.1. Caracterización de la Carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Cienfuegos. Diagnóstico de necesidades

La carrera de Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera: francés comienza en la Universidad de Cienfuegos a partir del Curso 2006-2007 con la implementación del plan de estudio C perfeccionado, contando con 15 disciplinas. En el curso 2010- 2011 se comienza a implementar el plan de estudios D, al cual se le incrementa una nueva disciplina con un carácter integrador denominada Práctica Laboral Investigativa. Actualmente la carrera cuenta con una matrícula de 22 estudiantes que transitan por la implementación del Plan de Estudios D. En aras de formar un profesional preparado y competente, el graduado de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera debe ser capaz de resolver problemas relacionados con la interpretación de textos en inglés o la segunda lengua extranjera y ser capaces de comunicar su contenido en español.

2.1.1 Análisis de los resultados preliminares de la investigación

Mediante el empleo de una serie de instrumentos y técnicas de investigación para explorar el estado actual de desarrollo de la TOASV, se pudo determinar las

principales regularidades que a continuación se describen en este epígrafe. Estos instrumentos y técnicas incluyen: encuesta a estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, entrevista a profesores de la mencionada carrera en las Universidades de Cienfuegos, Matanzas y La Habana, el análisis de documentos oficiales de la carrera como los Planes de Estudio C perfeccionado y D, así como los programas de la disciplina Traducción e Interpretación. Se realizaron además observaciones a clases de Interpretación en el quinto año de la formación de licenciados en Lengua Inglesa con Segunda lengua Extranjera en la Universidad de Cienfuegos.

✓ **Análisis de documentos**

Se realizó una revisión de documentos oficiales de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera como los Planes de Estudio C perfeccionado y D, así como los programas de la disciplina Traducción e Interpretación para analizar el papel que se otorga a la TOASV en el proceso de formación del futuro egresado de dicha carrera. Para ello se empleó una guía para el análisis documental (Ver anexo 1)

Considerar el rol de la TOASV en los Planes de Estudio que se implementan en la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera implica tener en cuenta las particularidades de su enseñanza en ambos casos. Así, en el Plan de Estudios C Perfeccionado, la TOASV forma parte de los contenidos de la asignatura Interpretación V. En este sentido, la cantidad de horas destinadas al tratamiento de esta habilidad es de 96 horas en solo un semestre de la formación de este profesional, lo cual es insuficiente para la adecuada formación y desarrollo de la misma. Este elemento constituye un factor determinante si se tiene en cuenta que el estudiante debe, según los programas de la disciplina Traducción e Interpretación, integrar y aplicar al proceso de traducción oral a simple vista los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas en la práctica y el estudio de la lengua inglesa como sistema, así como en las otras disciplinas del plan de estudios que los prepara desde el punto de vista ideológico y cultural para el trabajo profesional de la Traducción y la interpretación (MES, 2009).

En el Plan de Estudios D de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, por otra parte, se pudo constatar que aun cuando este plan de estudios ubica a la TOASV como una asignatura independiente dentro la disciplina Traducción e Interpretación, resulta insuficiente el fondo de horas que presenta. Esta característica se corrobora cuando se analizan los programas de TOASV I y II que forman parte de la disciplina en el quinto año de formación, en tanto solo se dedican 32 horas en cada semestre para su impartición, lo que evidencia una reducción de la cantidad de horas previstas en el plan de estudios anterior. Esta asignatura forma parte de los ejercicios de culminación de estudios, lo que implica que el estudiante necesita de un alto grado de preparación para presentarse a dicho ejercicio.

Es válido destacar, no obstante que, de las 32 horas destinadas en cada semestre para la TOASV, 30 se direccionan a la práctica de la misma. Esto permite crear un sistema de tareas docentes coherentemente diseñadas que faciliten la implementación de las indicaciones metodológicas que se plantean en ambos programas.

A modo de conclusión, el autor de la investigación considera que en los documentos analizados, no se explicita ni delimita tareas concretas que permitan al estudiante desarrollar la TOASV a profundidad, de manera que puedan dominar aspectos prácticos y teóricos vinculados con la misma.

✓ **Encuesta a estudiantes de la Carrera Lengua Inglesa con Segunda lengua Extranjera de la Universidad de Cienfuegos**

La Carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Cienfuegos en el momento de la aplicación de la encuesta contaba con una matrícula de 35 estudiantes que cursaban en el primer, cuarto y quinto años. Se escogió para la encuesta a la totalidad de los estudiantes de la carrera, los que conforman la muestra del estudio.

El objetivo fundamental de la encuesta (Ver anexo 2) fue conocer los criterios de los estudiantes en torno al desarrollo de la Traducción Oral a Simple Vista en su proceso de formación. Se aplicó una adaptación de la encuesta realizada por Kim

(2001) en su estudio *SigthTranslation in itsOwnRight*, conducido en la Universidad Estatal de California con el objetivo de indagar sobre el aprendizaje y práctica de la TOASV en los estudiantes de Traducción e Interpretación.

Los principales resultados emanados del análisis refieren que el 100% de los encuestados tenían conocimientos nulos en lo que se refiere a la TOASV antes de ingresar a la carrera, aun cuando 7 de ellos declaran haberla realizado antes y durante los primeros años de la carrera sin tener el conocimiento en lo referido a la denominación y características específicas de esa actividad, lo que representa el 20% de la muestra encuestada.

Los estudiantes plantean que la TOASV se trabaja en el aula como una asignatura independiente o como parte de los contenidos de la asignatura Interpretación V. Esta consideración depende del Plan de Estudio por el cual se forman dichos estudiantes, en tanto en la actualidad, se aplica la dualidad de Planes en la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Cienfuegos. No obstante, sin distinción de plan de estudio, manifiestan su preocupación con respecto a la cantidad de horas que esta tiene, pues la TOASV forma parte de los ejercicios de culminación de estudio como parte del examen estatal de Interpretación.

El 88.5% de los encuestados se refieren a los discursos, documentos sobre ciencia y tecnología como los más empleados durante las clases, a la vez que plantean que también se podrían utilizar documentos legales, textos literarios y entrevistas de manera más frecuente; de modo que existiera una correspondencia entre los contenidos y formas textuales empleados para el desarrollo de la TOASV y la interpretación bilateral o consecutiva respectivamente. Asimismo, el 94.2% de la muestra plantea que la práctica de la TOASV del inglés hacia el español caracteriza los ejercicios más frecuentes que realizan en el aula.

La totalidad de los estudiantes concuerdan que la TOASV del español hacia el inglés les resulta más desafiante, pues al llevar un mensaje de su idioma materno hacia un idioma extranjero se enfrentan a un orden sintáctico diferente, que en ocasiones les impide una traducción oral precisa, en tanto les afecta la fluidez de su discurso.

Las consideraciones derivadas de la aplicación de la encuesta a los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, permiten tener en cuenta sus necesidades individuales en torno al desarrollo de la TOASV en su proceso de formación, a la vez que motiva al investigador a encontrar soluciones que respondan al perfeccionamiento de la mencionada habilidad.

✓ **Análisis de la entrevista a profesores de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera**

Se entrevistaron un total de 22 docentes de las universidades de Matanzas y Cienfuegos que trabajan con la carrera Lengua Inglesa en los diferentes años de estudio. La entrevista (Ver anexo 3) se realizó con el objetivo conocer el dominio metodológico de los docentes en torno al desarrollo de la Traducción Oral a Simple Vista (TOASV), así como la importancia que conceden a la mencionada habilidad durante el proceso de formación de los profesionales de la Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

Para la selección de la muestra se tuvo en cuenta la experiencia como profesores de la carrera, categoría docente y/o científica, la especialidad de su formación inicial y la superación recibida desde el punto de vista didáctico sobre el desarrollo de habilidades. En ese sentido, es válido destacar que el 45.4% de los profesores que conforman la muestra es graduado del propio programa de formación de Licenciados en Lengua Inglesa con una Segunda Lengua Extranjera.

Las preguntas se referían al grado de familiarización de los docentes con la TOASV y su didáctica y al uso de tareas relacionadas con su desarrollo. También se indagó sobre los diferentes puntos de vista conceptuales con relación a la TOASV y las consideraciones teóricas o prácticas que permiten dirigir su proceso de formación.

Se recopilaron además los criterios de los profesores en torno a la importancia de la correcta estructuración de tareas docentes para el logro efectivo de la TOASV en los estudiantes. Las principales regularidades que se pudieron constatar con la aplicación de este instrumento fueron las siguientes:

- El 68.1 % de los profesores consideran que no están familiarizados con los aspectos didácticos de la enseñanza de la TOASV, pues se refieren al concepto de la propia habilidad y no mencionan aspectos relevantes en cuanto a su didáctica. Esto revela que existe desconocimiento metodológico en cuanto al desarrollo coherente de esta habilidad en la formación del Licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.
- El 90.9 % de los profesores entrevistados considera que se necesitan tareas pedagógica y coherentemente diseñadas para el desarrollo de la TOASV, pues afirman que en la actualidad el estudiante se ve limitado a la simple traducción oral de un texto escrito proporcionado por el profesor y aunque se trabaja con la comprensión y re-expresión dicho texto, se carece de tareas precisas que le faciliten su desarrollo de manera sistémica.

La razón fundamental que justifica esta carencia, según los entrevistados, es el poco fondo de horas que tiene la asignatura o sus contenidos en la asignatura Interpretación V en el Plan de Estudios C Perfeccionado. Debido a esto, el profesor se centra en la práctica de la TOASV como producto final, pues asume que los estudiantes, al estar en un 5 año, ya poseen las habilidades fundamentales para su desarrollo.

- Es criterio del 100 % de los entrevistados que la TOASV ha sido poco tratada durante todos los planes de estudios de la carrera, pues en la mayoría de ellos es vista como un complemento para el desarrollo de la Interpretación. Este factor, a criterio de los propios entrevistados, ha provocado que esta habilidad no sea considerada influyente durante el proceso de formación del licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, aun cuando se tiene en cuenta como parte de la culminación de estudios de este profesional.
- El 54.5 % de la muestra afirma que, aunque la TOASV se haya incluido en el plan de estudios D, no se le dedica la preparación adecuada, pues se asume que el estudiante no necesita de mucho esfuerzo mental para desarrollarla y, por lo tanto, en muchas ocasiones el profesor encargado de impartir la asignatura ni siquiera se prepara metodológicamente para poder realizar con éxito una clase de TOASV.

Las consideraciones anteriores demuestran que los docentes no consideran muy relevante trabajar aspectos teóricos en la enseñanza de la TOASV, en tanto enfatizan más en el desarrollo de actividades prácticas dirigidas al cumplimiento del objetivo final de la TOASV, más que al proceso de desarrollo de la habilidad concebido desde el punto de vista pedagógico.

✓ **Observación a clases de Interpretación**

Se realizó la observación de clases de Interpretación dirigidas a corroborar en la práctica cómo los profesores desarrollan la TOASV. Es válido destacar que durante esta etapa la carrera contaba con la implementación de dos planes de estudios diferentes (Plan C perfeccionado y Plan D) y el quinto año, donde se realizó la observación, se regía por el plan C perfeccionado, por lo que la TOASV estaba incluida dentro de la asignatura Interpretación V.

Se observaron un total 40 horas clases de las asignaturas Interpretación V en el quinto año de la carrera, dichas observaciones fueron realizadas en la Universidad de Cienfuegos durante el curso académico 2013-2014 donde se tuvieron en cuenta los elementos recogidos en la guía de observación (Ver anexo 4).

Aunque en el 100% de las clases observadas se pudo constatar la realización de actividades relacionadas con la práctica de la TOASV como establece el programa, solo en el 35 % de la misma se observaron intentos por parte de los docentes de realizar tareas graduadas por niveles de complejidad.

En el 37,5 %, se analiza el papel de la TOASV en función de la interpretación, mientras que solo un 5 %, reflexiona acerca del carácter propio de la TOASV como habilidad. Se pudo constatar que en el 67% de las clases se tiene en consideración el conocimiento previo que tiene el estudiante sobre el tema que se desarrolla en la clase y en pocas ocasiones se proporciona una retroalimentación inmediata al estudiante una vez que termina la traducción oral de un texto. También se pudo comprobar en un 30% de las clases observadas que el profesor re direcciona la actividad de TOASV para trabajar con el uso de los registros más adecuados en dependencia del texto a trabajar, por lo que en muchas ocasiones

los estudiantes no saben distinguir qué registro utilizar en una situación determinada.

Luego de analizar los resultados derivados del proceso de observación, el autor de la investigación concluye que el desarrollo de la TOASV presenta dificultades en su tratamiento didáctico, pues no se tienen en cuenta el uso de tareas coherentemente organizadas que permitan el tránsito de los estudiantes por los diferentes niveles de asimilación y por consiguiente el desarrollo de la habilidad teniendo en cuenta la graduación de las acciones y operaciones que la componen.

✓ Triangulación de los instrumentos y técnicas de investigación aplicados

Se realizó la triangulación de métodos teniendo en cuenta la entrevista a profesores que llevan a cabo el proceso docente educativo en la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, la encuesta a los estudiantes, el análisis de documentos y la observación a clases de Interpretación. El objetivo fundamental fue comparar la información obtenida a través de la aplicación de técnicas y métodos de investigación científica que permitieron determinar las regularidades (coincidencias y divergencias) en torno al desarrollo de la TOASV.

En ese sentido, mediante su aplicación se logró una mayor objetividad del diagnóstico realizado, lo cual condujo a establecer conclusiones más acabadas sobre la habilidad investigada y a ganar una relativa mayor credibilidad de los hechos.

Las categorías de análisis empleadas para realizar la triangulación fueron:

1. Sistemática en la práctica de la habilidad de TOASV.
2. Organización didáctica de la habilidad para su tratamiento en el aula.

A continuación, se enuncian los elementos que han sido identificados por la triangulación de métodos, lo que justifica la necesidad del diseño de un sistema de tareas docentes para el desarrollo de la TOASV en los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera:

- Se evidencia la práctica insuficiente y asistemática de la TOASV, la cual no responde a las necesidades del proceso de formación del Licenciado en

Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, de modo que garantice su carácter sistémico e intencional y la contribución a su desempeño como profesional de la lengua

- Falta de preparación del docente para dirigir el proceso de desarrollo de la habilidad TOASV
- Se evidencia la carencia de la concepción de tareas pedagógicas con un carácter sistémico y coherentemente organizadas que faciliten el proceso enseñanza y aprendizaje de la TOASV en la formación del Licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera

2.2. Generalidades sobre el sistema de tareas docentes para la enseñanza de la TOASV

El sistema de tareas docentes para el desarrollo de la TOASV se elaboró sobre la base de la determinación de un conjunto de acciones y operaciones que permitan a los estudiantes expresar oralmente en una lengua diferente a la lengua de emisión, el contenido de un mensaje que ha sido previamente comprendido de manera escrita. Para ello, se tienen en cuenta los criterios de estructuración y diseño de las tareas que propone Iglesias (1998) en lo referido a la coherencia entre tema, objetivo, acciones, operaciones y evaluación en cada tarea docente, donde el objetivo expresa didácticamente la habilidad de TOASV a desarrollar por el estudiante.

Asimismo, se parte de la orientación clara y precisa por parte del profesor de los objetivos de cada tarea que compone el sistema, de manera que se tenga en cuenta las particularidades de los estudiantes en su tránsito hacia el desarrollo exitoso de la habilidad. De igual modo, las tareas han sido diseñadas sobre la base de las interrelaciones jerárquicas que se dan entre ellas, toda vez que solo es posible desarrollar la habilidad de manera óptima si se ha transitado por la ejecución de las tareas iniciales e intermedias que contiene el sistema.

Por otra parte, este último ha sido concebido para ser implementado en la asignatura Traducción Oral a Simple Vista del Plan de Estudios D de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera fundamentalmente, aunque su

empleo puede ser introducido desde las asignaturas Interpretación consecutiva y bilateral respectivamente.

Es válido destacar que aunque la propuesta incluye las acciones y operaciones a ejecutar por el estudiante para el desarrollo de la habilidad, se ofrecen además momentos didácticos a ser considerados por el profesor en la adecuada dirección del desarrollo de la misma. En ese sentido, se determinan en el presente estudio algunos criterios para la selección de los textos para la TOASV. Estos criterios de selección son:

- El contenido del texto debe relacionarse con áreas de desempeño profesional del estudiante de Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera (temas sociales, políticos, económicos, etc.)
- La extensión máxima del texto debe oscilar sobre las 26 líneas, para favorecer el proceso de comprensión y re-expresión que presupone el desarrollo de la habilidad TOASV
- El texto debe ser auténtico, o sea, debe ser escrito por nativo-hablantes del idioma de partida para nativo-hablantes de dicho idioma
- El texto debe poseer variedad de estructuras sintácticas, combinando siempre que sea posible la presencia de cifras, acrónimos, siglas, etc.

El sistema de tareas docentes para el desarrollo de la TOASV se fundamenta sobre la base de criterios filosóficos, psicológicos, sociológicos y lingüo-didácticos que lo caracterizan y hacen viable desde su concepción. Una descripción más detallada de los fundamentos que se asumen y sus relaciones esenciales se ofrece en el sub-epígrafe que sigue.

2.2.1 Fundamentos del sistema de tareas docentes para la enseñanza de la TOASV

Desde el punto de vista filosófico el sistema de tareas docentes tomó como base la dialéctica materialista, en tanto el enfoque materialista que lo define posee un papel primordial para el fundamento de la TOASV pues evidencia un enfoque interactivo hombre-mundo y su concreción en el aprendizaje como actividad social. El sistema de tareas docentes que se propone toma la filosofía marxista –leninista

como sus bases primordiales, en tanto se tienen en cuenta la práctica social, el contexto social, la conciencia, personalidad, la comunicación y el aprendizaje. De esta manera permitirá al estudiante-intérprete desarrollar la TOASV en interacción con su medio, teniendo en cuenta la cultura y el contexto social donde se desempeñe

Por otra parte, desde la psicología, el sistema toma como fundamentos la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como el alcance del potencial que tienen los individuos para aprender dentro de un contexto social. Dicha capacidad potencial permitirá diagnosticar el progreso individual de cada aprendiz en torno al desarrollo de la TOASV, en su tránsito desde lo actual a lo potencial; donde juega un papel fundamental la orientación y facilitación del aprendizaje por parte del profesor, en tanto las necesidades de aprendizaje de los individuos son transformadas. O sea, la ZDP permite determinar las potencialidades que posee cada aprendiz para el desarrollo de la TOASV, a la vez que posibilita el diseño de acciones de orientación y apoyo para la transformación de sus necesidades de aprendizaje.

Asimismo, las tareas se sustentan en el enfoque histórico-cultural de Vygotsky, en tanto conciben la dinámica de la relación estudiante-profesor-colectivo; y a su vez potencia las posibilidades de aprendizaje del estudiante en su interacción con el docente y el resto de los estudiantes durante la ejecución de la tarea.

Por otra parte, desde una perspectiva sociológica, el sistema de tareas docentes se basa en los criterios de Blanca (2001), quien considera al hombre como un ser de naturaleza social, históricamente condicionado, producto del propio desarrollo de la cultura que él mismo ha creado. Esta posición presenta a la educación como medio y producto de la sociedad y su transformación; la sociedad como depositaria de toda la experiencia histórico cultural; y el proceso educativo como vía esencial de que dispone la sociedad para la formación de las nuevas generaciones, y que necesariamente responde a las exigencias de la sociedad en cada momento histórico, y en un contexto determinado.

En ese sentido, el sistema de tareas docentes que se propone tributa a la formación de futuros profesionales de la Lengua Inglesa en un contexto específico,

en un medio concreto y en un determinado sistema de relaciones. De esta forma, los egresados estarán preparados académica y humanamente para resolver los principales problemas profesionales que se les impongan, y para cumplir su encargo social.

Desde la perspectiva lingüo-didáctica, el sistema de tareas propuesto toma como basamento esencial los principios didácticos generales, sobre todo aquellos referidos al carácter científico de la enseñanza, el carácter consciente y activo de los alumnos bajo la guía del profesor, la solidez en la asimilación de conocimientos, habilidades y hábitos, el carácter educativo de la enseñanza, la vinculación de la teoría con la práctica y el principio de la asequibilidad; aunque no deja de reconocer las relaciones que existen entre todo el sistema de principios didácticos.

De igual modo, desde la didáctica especial, toma como fundamento varios de los principios para la enseñanza comunicativa de lenguas y la instrucción basada en tareas propuestos por Doughty y Long (2003).

Una descripción más detallada de las principales consideraciones en torno a cómo materializar cada uno de los principios enunciados con anterioridad en el sistema de tareas docentes, se presentan a continuación.

Principios didácticos generales

1. Carácter científico de la enseñanza: este principio se objetiva al tener en cuenta los aportes que desde la didáctica general y específica enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la TOASV. Asimismo, se parte de considerar en el sistema de tareas docentes la selección del contenido de enseñanza a partir de los resultados alcanzados en el campo de la Pedagogía y las Ciencias del Lenguaje en beneficio del desarrollo de la habilidad en los futuros licenciados en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.
2. Solidez en la asimilación de conocimientos, habilidades y hábitos: se tiene en cuenta al considerarla dirección del proceso de enseñanza por el profesor de forma tal que perduren los contenidos en el estudiante. En el sistema de tareas docentes se desarrolla de la TOASV sobre la base de la relación que existe entre el conocimiento previo del estudiante sobre el contenido del mensaje

objeto de la TOASV, la división del contenido de este de modo que tenga una extensión lógica asimilable y el empleo de métodos y formas que permitan a los estudiantes solidificar el desarrollo de la habilidad para su desempeño profesional.

3. Carácter educativo de la enseñanza: en el sistema de tareas docentes se toma en consideración la unidad entre la instrucción y la educación, de modo que ambos procesos constituyan una unidad dialéctica en la formación de la personalidad del estudiante. Se tiene en cuenta además que, aunque el desarrollo de la habilidad TOASV es un rasgo característico de la instrucción, mediante su desarrollo se formen cualidades de la personalidad como la moral y la conducta, las que permitirán a los estudiantes desempeñarse con mayor profesionalidad en sus contextos laborales una vez graduados.
4. Vinculación de la teoría con la práctica: se pone de manifiesto en el sistema de tareas docentes a mediante el desarrollo de la habilidad TOASV, toda vez que permite perfeccionar el proceso que presupone transmitir de manera oral un mensaje previamente escrito en una lengua de partida que es diferente a la lengua de salida. En ese sentido, mediante la oportunidad que tiene el estudiante de poner en práctica lo aprendido, se prepara como traductor para enfrentar situaciones reales que pueden darse como parte del ejercicio de su profesión. En el sistema de tareas, la práctica de la habilidad se enriquece en la medida en la que los estudiantes sistematizan los elementos teóricos que permiten re-expresar el contenido del mensaje del texto escrito objeto de la TOASV.
5. Asequibilidad: en el sistema de tareas docentes se tienen en cuenta las particularidades de los estudiantes para enfrentar el proceso de desarrollo de la TOASV como habilidad. En ese sentido, se trata de graduar la complejidad de las acciones y operaciones que realiza el estudiante de modo que se organice y conduzca su aprendizaje. Esta es la forma esencial en la que se ha concebido el sistema de tareas, en el que el carácter sistémico de estas permite el tránsito hacia tareas más complejas hasta llegar a ejecutar las acciones y operaciones

que componen la habilidad de manera íntegra y, por tanto, alcanzar su desarrollo.

Principios para la enseñanza comunicativa de lenguas y la instrucción basada en tareas (Doughty y Long (2003))

1. Emplear tareas como un principio organizacional: este principio se expresa desde la propia concepción del sistema de tareas docentes como vía para dar solución al problema científico de la investigación, cuyo objetivo final es la traducción oral a simple vista de un texto que ha sido escrito en una lengua de partida diferente a la lengua de salida, y que necesita ser re-expresado de forma oral. Mediante este principio se otorga un rol más importante al desarrollo de la habilidad en función del empleo del idioma como medio de comunicación.
2. Input Needsto be Rich: este principio se objetiva en tanto para el desarrollo de la TOASV mediante las tareas propuestas, el profesor selecciona los textos escritos que serán objetos de la traducción sobre la base de la autenticidad de los mismos, entendidos los materiales auténticos como aquellos recursos que han sido elaborados por nativo-hablantes de un idioma para una comunidad receptora que habla el mismo idioma, y no para ser empleados con fines académicos, en cuyo caso dejarían de ser auténticos. De esta forma, el input al que estaría expuesto el estudiante sería lo suficientemente “rico” desde el punto de vista lingüístico, lo que facilitara el proceso de desarrollo de la habilidad TOASV.
3. La entrada necesita ser significativa, comprensible y elaborada: en el sistema de tareas, la presencia de este principio permite tener en cuenta que el idioma al que se expone al estudiante mediante los textos objetos de la traducción oral a simple vista sea útil para su desempeño como futuro traductor. Para ello, el profesor selecciona aquellos textos que sean comprensibles para el estudiante y de este modo permitan la adecuada re-expresión del significado de forma oral y en una lengua de salida diferente, a partir de considerar las particularidades de la TOASV como habilidad y las acciones que esta implica para su desarrollo.
4. Centrarse en la forma: la objetivación de este principio se basa fundamentalmente en la enseñanza de elementos gramaticales que enfatizan

en la conexión forma-significado en un contexto dado, para lo cual se emplea el sistema de tareas docentes que permitirá que los estudiantes/futuros traductores re-expresen en una lengua de salida lo que ha sido expresado en un texto escrito en una lengua de partida diferente.

5. Proporcionar una retroalimentación correctiva al error: en el sistema de tareas docentes se presta especial atención a la evaluación del desarrollo de la habilidad TOASV teniendo en cuenta el cumplimiento del objetivo final, que no es otro que la re-expresión del mensaje en una lengua diferente. En ese sentido, durante la evaluación corresponde al profesor ejecutar un proceso de corrección de errores que facilite al estudiante el progreso en el desarrollo de la habilidad, de modo que transite hacia un empleo más preciso y coherente del idioma.

2.2.2 Momentos didácticos para la utilización del sistema de tareas docentes para el desarrollo de la TOASV

El sistema de tareas docentes que se propone para el desarrollo de la TOASV en la formación del Licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera responde a tres etapas esenciales. Así, este se caracteriza por la orientación, ejecución y control de las tareas asignadas.

La **orientación** constituye el momento en que el profesor contextualiza y prepara al estudiante para la tarea, prestando atención a la Base Orientadora para la Acción (BOA) como elemento esencial que posibilitará la comprensión de la misma y su posterior ejecución.

En ese sentido, la BOA representa al sistema de condiciones en que realmente se apoya el estudiante al cumplir la acción propuesta, y es a través de esta, según Galperin (1982), que el sujeto realiza un examen de la nueva situación, confirma o no el significado racional o funcional en los objetos, prueba y modifica la acción, así como traza un nuevo camino.

Con la actividad orientadora se determina el contenido concreto de las acciones que debe ejecutar el sujeto para alcanzar el objetivo previsto y satisfacer su

necesidad, la cual abarca desde la percepción hasta el pensamiento (Abreus, 2010).

Por otra parte, la **ejecución** implica una activa e intensa actividad en el desarrollo de las tareas propuestas, a través de la cual se manifiesta cómo el alumno procesa, elabora, organiza y estructura la información contenida en el texto escrito, para re-expresarla como parte de la TOASV.

El nivel de asimilación de los conocimientos durante esta etapa y el grado de complejidad de las tareas se incrementan, pues estas demandan de la aplicación de acciones que se van complejizando en la misma medida en que se va desarrollando la habilidad.

El **control** de las acciones y operaciones es una actividad sistemática, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo con el fin de mejorarlo y comprobar en qué medida el propio proceso logra los objetivos fundamentales, por lo que el control de la tarea docente adquiere carácter permanente. Así el control o evaluación de la tarea permitirá a su vez la evaluación del desarrollo de la habilidad, en tanto fin del sistema de tareas docentes propuesto. Según Iglesias (1998) lo importante no es la ejecución de la tarea, sino el sistema de tareas quien garantiza el dominio por el estudiante de una nueva habilidad. El objetivo se alcanza mediante el cumplimiento del sistema de tareas. (Iglesias, 1998; González, 2007; Abreus, 2010).

2.3 El sistema de tareas docentes para la enseñanza de la TOASV

En este epígrafe se presentan las tareas correspondientes al sistema diseñado, en el que el objetivo general es inherente a cada una de estas. Sin embargo, se presentan objetivos específicos para cada tarea, en tanto se relacionan con las diferentes acciones de la habilidad declaradas en el acápite 1.2 de la tesis y retomadas a continuación.

1. Lectura en silencio del texto escrito en la L1 por parte del estudiante-intérprete para lograr comprensión general del texto, sin profundizar en las particularidades de discurso

2. Fragmentación de manera mental del texto escrito en la L1, subdividiéndolo en unidades de sentido que permitan la comprensión
3. Descodificación del contenido de cada una de las unidades de sentido en la L1
4. Traducción mental de las unidades de sentido contenidas en el mensaje a la L2
5. Retención de la información en la L2 para su posterior re-expresión oral
6. Re-expresión oral del contenido del texto en la L2 empleando ideas claras, precisas y correctas en correspondencia con el tipo de auditorio

El objetivo común de las tareas es desarrollar la habilidad de traducción oral a simple vista de textos escritos en la lengua inglesa preferentemente, a partir de la comprensión de las unidades de sentido, descodificación de las mismas en la lengua de partida, recodificación en la lengua de salida y verbalización en esta última. Es válido destacar que el carácter sistémico de las tareas no está dado por la complejidad e interrelación que existe entre los contenidos de cada tarea, sino por la relación de subordinación e interdependencia que existe entre cada una de las acciones y operaciones por las que debe transitar el estudiante para el desarrollo de la referida habilidad. Es por ello, que, en el sistema propuesto, el estudiante transita por cada una de las acciones de la TOASV definidas en la investigación hasta llegar a sistematizarlas e incorporarlas a su desarrollo profesional.

Tarea 1

Tema: Globalization (Ver Anexo 5)

Objetivo: Leer y comprender un texto relacionado con la historia de la globalización y los puntos de vista relacionados con este fenómeno

Etapas 1.- Etapa de orientación de la actividad. BOA

Acciones del profesor

- Orientar el objetivo de la tarea

- Indicar las órdenes precisas, las acciones y operaciones para realizar la tarea
- Aclarar las dudas que se planteen

Acciones del estudiante:

- Leer en silencio el texto escrito en la L1 para lograr la comprensión general del mismo

Operaciones

- Activar el conocimiento previo relacionado con el tema del texto escrito
- Comprender de manera general las ideas contenidas en el texto sin profundizar en las particularidades del texto.

Etapla 2.- Ejecución.

El estudiante ejecuta las acciones y operaciones de forma individual siguiendo las orientaciones recibidas

Tarea:

Lea detenidamente el documento titulado: "Globalization". Realice una lectura del texto para lograr una comprensión general del mismo.

Etapla 3.- Control.

Evaluación: para evaluar el desempeño de los estudiantes, el profesor se centrará en el análisis del texto haciendo preguntas generales, buscando el nivel de comprensión de los estudiantes.

Acciones del Profesor.

- Supervisar el desarrollo de la ejecución de la tarea
- Comprobar mediante la observación el nivel motivación de los estudiantes
- Conducir la discusión de los resultados

Tarea 2

Tema: TheUrban Crisis (La crisis urbana) (Ver Anexo 5)

Objetivo: Proporcionar a los estudiantes práctica de TOASV empleando textos relacionados con temas sociales a los que se enfrentarán una vez graduados

Etapa 1.- Etapa de orientación de la actividad. BOA

Acciones del profesor:

- Orientar el objetivo de la tarea
- Indicar las órdenes precisas, las acciones y operaciones para realizar la tarea
- Aclarar las dudas que se planteen

Acciones del estudiante:

- Leer en silencio el texto escrito en la L1 a fin de lograr la comprensión general del texto, sin profundizar en las particularidades del texto
- Identificar las estructuras verbales y gramaticales que se emplean en el texto escrito a traducir

Operaciones:

- Activar información previa relacionada con el tema del texto escrito a traducir de manera oral
- Comprender de manera general las ideas contenidas en el texto escrito
- Descodificar el mensaje del texto escrito mediante la lectura detallada de su contenido
- Determinar los registros de la lengua que caracterizan el texto escrito objeto de traducción oral
- Comprender el mensaje del texto escrito en la lengua original

Etapa 2.- Ejecución

El estudiante ejecuta las acciones y operaciones de forma individual siguiendo las orientaciones recibidas

Tarea:

Lea detenidamente el documento titulado: "TheUrban Crisis". Realice un análisis detallado de las estructuras gramaticales que le permiten comprender la esencia de su contenido en la lengua de salida, así como los elementos del discurso que le posibilitan determinar el registro empleado por el emisor original del discurso escrito.

Etapla 3. Control

Evaluación: para evaluar el desempeño de los estudiantes y con este su progreso en el desarrollo de la TOASV, el profesor se centrará en el análisis de las estructuras gramaticales que predominan en el texto escrito y han sido analizadas por los estudiantes como parte de la tarea, así como en los elementos del discurso que caracterizan el registro empleado por el emisor original del texto escrito. Se proporcionará una retroalimentación correctiva a los estudiantes.

Acciones del profesor

- Supervisar el desarrollo de la ejecución de la tarea
- Comprobar mediante la observación el grado de motivación de los estudiantes
- Valorar y evaluar las respuestas de los estudiantes

Tarea 3

Tema: The Future of Learning (VerAnexo 5)

Objetivo: Proporcionar a los estudiantes práctica de TOASV empleando textos relacionados con los posibles escenarios de actuación profesional de los estudiantes

Etapla 1.- Etapa de orientación de la actividad. BOA

Acciones del profesor:

- Orientar el objetivo de la tarea

- Indicar las órdenes precisas, las acciones y operaciones para realizar la tarea
- Aclarar las dudas que se planteen

Acciones del estudiante:

- Leer en silencio del texto escrito en la L1 a fin de lograr la comprensión general del texto, sin profundizar en las particularidades del texto
- Identificar las estructuras verbales y gramaticales que se emplean en el texto escrito a traducir
- Traducir las unidades de sentido de la L1 a la L2

Operaciones:

- Activar el conocimiento previo relacionado con el tema del texto escrito a traducir de manera oral
- Comprender de manera general las ideas contenidas en el texto escrito
- Descodificar el mensaje del texto escrito mediante la lectura detallada de su contenido
- Comprender el mensaje del texto escrito en la lengua original
- Retener mentalmente las ideas comprendidas en la L1
- Traducir mentalmente las unidades de sentido de una L1 a una L2

Etapla 2.- Ejecución

El estudiante ejecuta las acciones y operaciones de forma individual siguiendo las orientaciones recibidas

Tarea:

Lea el documento titulado: **“TheFuture of Learning”** durante 15 minutos. Luego de realizar un análisis de las estructuras gramaticales que le permiten comprender su contenido en la lengua de salida (L1), realice una traducción mental de estas a la L2.

Etapa 3.- Control

Evaluación: se realizará el concluir la Tarea 4, puesto que en este caso los estudiantes solo llegarán a realizar una traducción mental del contenido del texto que será re-expresado en la tarea siguiente.

Acciones del profesor

- Supervisar el desarrollo de la ejecución de la tarea
- Comprobar mediante la observación el grado de motivación de los estudiantes
- Aclarar las dudas que tengan los estudiantes en la realización de las tareas indicadas, principalmente en las estructuras verbales y gramaticales que puedan ser de difícil comprensión por parte de los estudiantes

Tarea 4

Tema: The Future of Learning (VerAnexo 5)

Objetivo: Proporcionar a los estudiantes práctica de TOASV empleando textos relacionados con los posibles escenarios de actuación profesional de los estudiantes

Etapa 1.- Etapa de orientación de la actividad. BOA

Acciones del profesor:

- Orientar el objetivo de la tarea
- Indicar las órdenes precisas, las acciones y operaciones para realizar la tarea
- Aclarar las dudas que se planteen

Acciones del estudiante:

- Leer en silencio del texto escrito en la L1 a fin de lograr la comprensión general del texto, sin profundizar en las particularidades del texto
- Fragmentar de manera mental del texto escrito en la L1
- Traducir las unidades de sentido de la L1 a la L2

- Re-expresar de forma oral en una L2 el contenido del texto escrito comprendido

Operaciones:

- Activar el conocimiento previo relacionado con el tema del texto escrito a traducir de manera oral
- Comprender en una L1 de manera general las ideas contenidas en el texto escrito
- Descodificar el mensaje del texto escrito en una L1
- Comprender el mensaje del texto escrito en la lengua original
- Traducir mentalmente las unidades de sentido de una L1 a una L2
- Verbalizar/Re-expresar oralmente el contenido del texto escrito en una L2

Etapla 2. Ejecución

El estudiante ejecuta las acciones y operaciones de forma individual siguiendo las orientaciones recibidas

Tarea:

Lea el documento titulado: **“TheFuture of Learning”** durante 10 minutos. Luego de realizar un análisis de las estructuras gramaticales que le permiten comprender su contenido en la lengua de salida (L1) e identificado los registros de la lengua empleados, realice la TOASV de su contenido.

Etapla 3. Control

Evaluación: Para la evaluación de los estudiantes el profesor solo se centrará en la fluidez del discurso, prestando especial atención a los elementos relacionados con la entonación, el ritmo etc. Se realiza una retroalimentación correctiva y se fomenta el empleo de la co-evaluación.

Acciones del profesor

- Supervisar el desarrollo de la ejecución de la tarea

- Comprobar mediante la observación el grado de motivación de los estudiantes
- Evaluar la fluidez del discurso de los estudiantes cuando realizan la TOASV

Tarea 5

Tema: Speech delivered by Kim Hughes Wilhelm, an English professor, on the occasion of the English Teaching forum opening ceremony in US(VerAnexo 5).

Objetivo: Proporcionar a los estudiantes práctica de TOASV mediante el empleo de textos relacionados con el perfil de desempeño profesional de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

Etapas 1.- Etapa de orientación de la actividad. BOA

Acciones del profesor:

- Orientar el objetivo de la tarea
- Indicar las órdenes precisas, las acciones y operaciones para realizar la tarea
- Aclarar las dudas que se planteen

Acciones del estudiante:

- Leer en silencio del texto escrito en la L1 sin profundizar en las particularidades del texto
- Identificar las estructuras verbales y gramaticales que se emplean en el texto escrito a traducir
- Traducir las unidades de sentido de la L1 a la L2
- Re-expresar de forma oral en una L2 el contenido del texto escrito comprendido

Operaciones:

- Activar el conocimiento previo relacionado con el tema del texto escrito a traducir de manera oral

- Sub-dividir mentalmente el contenido del texto escrito en unidades de sentido que permitan la comprensión
- Comprender de manera general las ideas contenidas en el texto escrito
- Descodificar el mensaje del texto escrito mediante la lectura detallada de su contenido
- Determinar los registros de la lengua que se emplean en el texto para mantener la intención comunicativa
- Comprender el mensaje del texto escrito en la lengua original
- Retener mentalmente las ideas comprendidas en la L1
- Traducir mentalmente las unidades de sentido de una L1 a una L2
- Verbalizar/Re-expresar oralmente el contenido del texto escrito en una L2

Etapla 2.- Ejecución

El estudiante ejecuta las acciones y operaciones de forma individual siguiendo las orientaciones recibidas

Tarea:

Lea el texto “Speech delivered by Kim Hughes Wilhelm, an English professor, on the occasion of the English Teaching forum opening ceremony in US”. Luego de realizar un análisis de las estructuras gramaticales que le permiten comprender su contenido en la lengua de salida (L1), realice la traducción oral a simple vista del texto escrito proporcionado.

Etapla 3.- Control

Evaluación: para evaluar el desempeño de los estudiantes, el profesor se centrará en el análisis de las estructuras gramaticales que predominan en el texto escrito y han sido analizadas por los estudiantes como parte de la tarea, así como en el resultado del desarrollo de la habilidad en el estudiante a partir de la ejecución de la misma. Se proporcionará una retroalimentación correctiva a los estudiantes para la cual se empleará la co-evaluación como forma fundamental de evaluación.

Acciones del profesor

- Supervisar el desarrollo de la ejecución de la tarea
- Comprobar mediante la observación el grado de motivación de los estudiantes
- Evaluar el desarrollo final de la TOASV de los estudiantes

En todos los casos, la graduación de las acciones y operaciones es generalizable a otros textos que el profesor decida emplear en su contexto de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando cumpla los criterios de selección referidos en el acápite 2.2 de la tesis. Las tareas que componen el sistema sirven de referencia para el desarrollo de la habilidad TOASV en la formación del licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

Su introducción en el proceso de enseñanza de la TOASV no se limita a la asignatura Traducción Oral a Simple Vista, sino que, tomándolas como patrón, pueden desarrollarse múltiples tareas con los mismos objetivos, acciones, operaciones y formas de evaluación que se presentan en la tesis. Por ello en la consideración del autor de la presente, el sistema de tareas docentes estará conformado por tantas tareas como el profesor decida realizar para cada momento del desarrollo de la habilidad TOASV, de modo que no solo se repitan las acciones y operaciones de la esta última, sino que se sistematice su empleo por los estudiantes.

En el Anexo 14 de la tesis se compilan algunos textos que pudieran ser empleados por el profesor para el desarrollo de la mencionada habilidad en sus estudiantes, en su tránsito por la aplicación de las tareas según la estructuración propuesta en la investigación.

2.4 Análisis y descripción del proceso de valoración teórica del sistema de tareas docentes por criterio de expertos

Se utilizó el Método Delphi como método de consulta a expertos. Su implementación se tuvo en cuenta durante dos momentos fundamentales, la fase preliminar y la de exploración. Durante la primera de las fases se atendieron a los

aspectos organizativos de trabajo, mientras que en la segunda tuvo lugar la ronda de consulta.

Durante el primer momento se creó una encuesta que permitió delimitar el coeficiente de competencia de los expertos (anexo 6). Se decidió consultar 14 expertos cuya esfera del conocimiento estuviera vinculada a la temática que se aborda en la tesis. De ellos, 10 son másteres en Ciencias, con investigaciones relacionadas con la enseñanza del inglés y 4 doctores en Ciencias Pedagógicas cuya formación inicial está relacionada con la enseñanza del inglés u otra lengua. Para calcular el coeficiente de competencia (K) de los expertos se empleó la fórmula:

$$K = \frac{1}{2} (k_c + k_a)$$

En dicha fórmula, k_c representa el coeficiente de conocimiento que tiene el experto sobre los aspectos didácticos para el desarrollo de la TOASV como habilidad, teniendo en cuenta la valoración del propio experto en torno a su conocimiento sobre la temática. Cada experto señaló en una escala del 0 al 10 su nivel de conocimiento sobre el tema y este resultado se multiplicó por 0,1 para definir el coeficiente.

k_a representa el coeficiente de argumentación o fundamentación. Para calcular dicho coeficiente se les permitió a los expertos una tabla patrón (Anexo 6) para determinar el grado de influencia de cada una de las fuentes de argumentación proporcionadas, según sus criterios. El resultado final del k_a (Anexo 8) de cada experto se calculó mediante la suma de cada uno de los valores que los expertos refirieron en la tabla patrón. Para lograrlo se empleó la fórmula: $k_a = F_1 + F_2 + F_3 + F_4 + F_5 + F_6$, donde F es el valor correspondiente a cada una de las fuentes de argumentación que contiene la tabla patrón.

Luego de obtener los valores individuales de k_c y k_a se calculó el coeficiente K de cada uno de estos, para determinar el coeficiente de competencia de los expertos. Para la interpretación de dichos resultados se tuvo en cuenta el siguiente código: si el resultado oscila entre $0,8 < K < 1,0$ el coeficiente de competencia es Alto; si el resultado oscila entre $0,5 < K < 0,8$ el coeficiente de competencia es Medio y si el resultado es $K < 0,5$ el coeficiente de competencia es Bajo.

Una vez aplicado el método Delphi para hallar la concordancia entre los expertos, y determinado el coeficiente de competencia K que fundamenta la consideración de cada uno de ellos para trabajar en esta investigación, se obtuvo como resultado que el 80 % de los expertos posee una competencia Alta y el 20 % posee un nivel de competencia Media.

Luego de analizar los resultados, se decidió tener en cuenta el criterio de los 15 expertos para la valoración teórica que se propone en esta investigación.

Luego, los expertos evaluaron el cuestionario que aparece en el Anexo 10 para la primera ronda y el 12 para la segunda, para lo cual se utilizaron cinco categorías evaluativas:

- 5- Muy adecuado (MA)
- 4- Bastante adecuado (BA)
- 3- Adecuado (A)
- 2- Poco adecuado (PA)
- 1- No adecuado (NA)

Al aplicar la primera ronda, se pudo evaluar la pertinencia de los fundamentos que sustentan el sistema de tareas docentes y su valor en el desarrollo de la Traducción Oral a Simple Vista, así como la interdependencia sus acciones y operaciones. Luego de coincidir en su mayoría en la viabilidad del sistema propuesto para desarrollar la Traducción Oral a Simple Vista, se decidió realizar una segunda ronda para que los expertos valoraran el rediseño de la propuesta de acuerdo a los criterios emitidos para el perfeccionamiento del sistema y su implementación.

Las principales recomendaciones y sugerencias en torno al sistema de tareas, sus fundamentos, acciones y operaciones mencionadas por los expertos se relacionan a continuación:

- Incrementar el número de textos compilados para su posible uso en clases, al considerar la versatilidad de cada grupo en cuanto a preferencias. Para ello deben mantenerse los criterios de selección definidos por el autor.
- Valorar la inclusión de acciones para los profesores.

- Evaluar la posibilidad de incluir fundamentos sociológicos a la fundamentación del sistema.

Los resultados devenidos a partir del procesamiento de los datos obtenidos por los expertos fueron procesados en la hoja de cálculo del tabulador electrónico Microsoft Office Excel 2003 elaborado por Crespo (2006). Dichos datos se muestran en el anexo 12 de la tesis, el cual presenta los indicadores que fueron evaluados por los expertos como Muy Adecuados. También se muestran las tablas de frecuencia acumulada y frecuencia relativa acumulada, la tabla de distribución inversa, así como el consenso final que permitió determinar la categoría seleccionada por los expertos consultados.

Estos resultados argumentan la viabilidad del sistema de tareas docentes para el desarrollo de la TOASV y de los fundamentos que, según la investigación desarrollada, lo sustentan.

Los expertos consideran que la subordinación de cada una de las acciones y operaciones que integran el sistema resultan indispensables, y se encuentran organizadas de tal modo que permiten al estudiante llegar a desarrollar la TOASV de una manera simple y constante. Aunque agregan que es de vital importancia que los docentes tengan en cuenta las diferencias en los estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Del mismo modo los expertos resaltan la generalización de las acciones y operaciones a otros textos, alegando que de esta manera estas pueden ser graduadas de acuerdo con el nivel de complejidad del texto seleccionado. Finalmente, todos los expertos concuerdan con la pertinencia de la investigación.

2.5 Validación práctica del sistema propuesto

Para llevar a cabo el proceso de validación de la propuesta en la práctica, se procedió a aplicar el sistema de tareas docentes en las clases de Interpretación V y VI (ver anexo 13) en el curso escolar 2014-2015 (se selecciona esta asignatura porque en el Plan de Estudios vigente en este curso académico no existía la Traducción Oral a Simple Vista como asignatura independiente, sino que debía ser

desarrollada como una habilidad que tributa a la interpretación) en el quinto año de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Cienfuegos. Asimismo, la propuesta se aplicó además en las clases de la asignatura Traducción Oral a Simple Vista en el curso escolar 2015-2016, al surgir como asignatura independiente en el Plan de Estudios D vigente para los estudiantes que cursan el 5to año.

La muestra estuvo compuesta por 24 estudiantes, correspondientes a los grupos de la mencionada carrera en los cursos escolares 2014-2015 y 2015-2016.

La validación se llevó a cabo mediante observaciones participantes realizadas a las clases de las referidas asignaturas, según los aspectos recogidos en la Guía para la observación que se presenta en el Anexo 13 de la tesis. Se desarrollaron un total de 38 observaciones.

Las principales valoraciones del autor de la presente en torno al desarrollo de la habilidad son las siguientes:

- La situación demostró que el grado de conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema del mensaje contenido en el texto a traducir de forma oral y a simple vista, juega un papel fundamental en el desarrollo exitoso de la habilidad. En 30 de las observaciones realizadas, la calidad de la re-expresión del mensaje dependió de una adecuada activación de dicho conocimiento en el estudiante.
- En el 92,1 % de las observaciones, los estudiantes realizaron análisis de los elementos lingüísticos que particularizan el desarrollo de la TOASV, sobre todo partiendo de considerar las estructuras discursivas del inglés y el español como lenguas de partida y salida respectivamente.
- En las 38 actividades docentes observadas se realizó una adecuada orientación hacia la tarea a desarrollar, lo que coadyuvó a la comprensión por parte del estudiante de los objetivos de la tarea a ejecutar.
- En el 92.1 % de las clases se observó un trabajo de retroalimentación correctiva sobre la base de la co-evaluación y la evaluación del desarrollo de la habilidad TOASV por parte del profesor.

- En el 86.8 % de las clases se observó el trabajo con la descodificación del contenido del mensaje escrito en la propia L1 en que fue originalmente escrito.
- En todos los casos, los estudiantes lograron re-expresar de forma oral el contenido del mensaje del texto escrito objeto de la TOASV luego de haber retenido la información comprendida en una L1 y recodificada en una L2.
- Se pudo constatar en el 100% de las clases que los textos utilizados resultaron motivantes para los estudiantes pues su selección resultó significativa y comprensible en todos los casos.
- Proporcionar una retroalimentación correctiva al error: en el sistema de tareas docentes se presta especial atención a la evaluación del desarrollo de la habilidad TOASV teniendo en cuenta el cumplimiento del objetivo final, que no es otro que la re-expresión del mensaje en una lengua diferente. En ese sentido, durante la evaluación corresponde al profesor ejecutar un proceso de corrección de errores que facilite al estudiante el progreso en el desarrollo de la habilidad, de modo que transite hacia un empleo más preciso y coherente del idioma.

Conclusiones del Capítulo II

- La necesidad de la aplicación de tareas docentes para el desarrollo de la TOASV en los Licenciados en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera es creciente, según fue corroborado durante la aplicación de los instrumentos y técnicas de investigación empelados.
- La estructuración adecuada de las tareas docentes para el desarrollo de la TOASV, sobre la base de los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y linguo-didácticos que se describen en la propuesta, permite la ejecución de las acciones y operaciones que componen la habilidad.
- La valoración teórica realizada por los expertos sobre el sistema de tareas docentes propuesto fortalece los criterios de validez de la propuesta, sobre la base de las fuentes de argumentación provistas y la experiencia de los mismos en torno a la enseñanza de la habilidad TOASV, los que evaluaron la propuesta de Muy Adecuada.
- La aplicación práctica de las tareas docentes que responden a las necesidades específicas de los estudiantes para el desarrollo de la habilidad TOASV coadyuva a la preparación de los mismos para enfrentar las situaciones que pueden presentarse en su contexto de desempeño laboral.

CONCLUSIONES

Una vez desarrollado el proceso de investigación, el autor de la tesis concluye que:

- La Traducción Oral a Simple Vista como habilidad se compone de acciones y operaciones referidas esencialmente a la descodificación del contenido unidades de sentido presentes en un texto escrito en una L1, la traducción mental de dichas unidades a la L2 y la re-expresión oral del contenido del texto en la L2 empleando ideas claras, precisas y correctas en correspondencia con el tipo de auditorio
- El estudio diagnóstico permitió corroborar, mediante la aplicación de instrumentos y técnicas de investigación, las deficiencias relacionadas con el desarrollo de la TOASV en los estudiantes de Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera; por lo que se determinó diseñar un sistema de tareas docentes para dar solución al problema.
- El sistema de tareas docentes propuesto se caracteriza por el seguimiento didáctico de la adecuada estructuración de las acciones y operaciones que presuponen la habilidad TOASV. De este modo, las relaciones fundamentales entre las tareas se concretan en la graduación de acciones y operaciones que forman la habilidad, más que en el sistema de contenidos del texto escrito objeto de la traducción.
- Los criterios derivados de la valoración de expertos y la aplicación del sistema de tareas docentes para el desarrollo de la TOASV fueron positivos. Los resultados mostraron que las tareas propuestas son factibles para dar un tratamiento didáctico adecuado al desarrollo de la habilidad por parte del estudiante.

RECOMENDACIONES

- Profundizar en los estudios investigativos sobre el desarrollo de la TOASV como habilidad profesional de los Licenciados en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, de modo que su tratamiento didáctico se vea enriquecido desde la teoría y la práctica.
- Extender la aplicación del sistema de tareas docentes para el desarrollo de la TOASV a las asignaturas de la disciplina que integra a la Traducción e Interpretación en la segunda lengua extranjera, de forma que se generalicen las acciones y operaciones que componen la habilidad.
- Socializar los resultados obtenidos durante la investigación en simposios o eventos relacionados con la lingüo-didáctica, a fin de ser aplicados en diversos contextos de formación de los Licenciados en una lengua con una segunda lengua extranjera, cualquiera que esta sea.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreus González, A. y Cima Mesa, D. (2013) De la teoría a la praxis en el uso de estrategias de traducción del inglés al español. *Revista Ciencias Pedagógicas*, 2013(3).
- Abreus González, A. y Carballosa González, A. (2014). La enseñanza de la comprensión auditiva en inglés en función de la interpretación. *Universidad y Sociedad*, 6(1), 31–39.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *Didáctica, la escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Angelelli, C. (1999). The role of reading in sight translation. *The ATA Chronicle (Translation Journal of the American Association of Translators)*, 28(5), 27–30.
- Baker, M. (2001). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres y Nueva York: Taylor & Francis Library.
- Benítez Goitizolo A. O. (2010). *El sistema de contenidos de Alergología en la atención primaria de salud desde la asignatura Pediatría*. Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos.
- Blanca, A. (2001). *La educación en función de la sociedad. Introducción a la sociedad de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Francisco: Prentice Hall Regents.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Čeňková, I, (2010). *Sight Translation*. Gambier, Y. & Van Doorslaer, L. eds *Handbook of Translation Studies*. 1. John Benjamins, pp. 320-323
- Cima Mesa, D., & Abreus González, A. (2016). La traducción oral a simple vista en los Licenciados en Lengua Inglesa. Apuntes didáctico-metodológicos. *Revista Conrado*, 12 (54). pp. 23-29.
- Corona Caramaza, D. (1988) *El perfil de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes no filólogos en la educación superior cubana*. (Tesis doctoral). ICCP, La Habana.
- Dejean Le Féal, K (1981) *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial

- Doughty, C. y Long, M. (2002). Optimal Psycholinguistics Environments for Distance Foreign Language Learning. *Language Learning and Technology*, 7(3), 50–80.
- Doughty, C. y Long, M. (2003). *Handbook of second language acquisition*. New York: BasilBlackwell.
- Espí Valero, R. (2011). *La formación de traductores e intérpretes de nivel superior en Cuba: cuatro décadas de experiencia en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana*. FLEX, Universidad de La Habana.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*.
- Frash, S. S. y Maksyutina, O. V. (2010). *Sight Translation as an Independent Branch of Translation*. ВестникТГПУ.
- Gile, D. (1983). Aspectsméthodologiques de l'évaluation de la qualité du travail en interprétationsimultanée. *Meta*, 28(3).
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. John Benjamins B. V.
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (Revised Edition.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gorszczyńska, P. (2010). *The Potential of Sight Translation to Optimize Written Translation: The Example of the English-Polish Language Pair*. University of Gdańsk. Retrieved from <http://www.kuleuven.be/cetra/papers/papers.html>
- Herbert, J. (1952). *The Interpreter's Handbook – How to Become a Conference Interpreter* (Georg & Cie S.A.). Genève: Librairie de L'Université.
- Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y Traductología. Introducción a la traductología* (5a edición revisada.). Madrid: Cátedra.
- Iglesias, M. (1998). *La Autopreparación de los estudiantes en los primeros años de la Educación Superior*. Universidad De Cienfuegos, Cienfuegos.

- Jiménez Ivars, A. (2009). Variedades de interpretación: modalidades y tipos. *Revista de Traducción e Interpretación*, 4, 95–114.
- Jiménez Ivars, A. (1999). *La Traducción a la vista. Un análisis descriptivo* (Doctoral). Universitat Jaume I, Castellón.
- Jiménez Ivars, A. (2001). La Traducción a la Vista: Repaso Bibliográfico [Sight Translation: A Bibliographical Review]. *Sendebarr*, 12, 35–64.
- Lambert, J. (1988). *A Human Information Processing and Cognitive Approach to the teaching of Simultaneous Interpreters* (Lindberg-Hammond D. (ed.)).
- Lee, J. (2012). What Skills Do Student Interpreters Need to Learn in Sight Translation Training? *Meta: Translators' Journal*, 57(3).
- Li Xiangdong. (2014). Sight Translation as a Topic in Interpreting Research: Progress, Problems, and Prospects. *Across Languages and Cultures*, 1, 67–89, doi:10.1556/Acr.15.2014.1.4
- Loreto Sampaio, G. R. (2014). Undergraduate Research on Sight Translation: Implications for Interpreter Training. *TradTerm*, 23, 121–139.
- Lozano Bachioqui, E., & Montoya Cabrera M. (2010). *Problemas y Dificultades de la Traducción a la Vista*. Memorias del VI foro de Estudios en Lenguas Internacionales.
- Mikkelsen, H. (1994). *Text Analysis Exercises for Sight Translation* (pp. 381–390). Presented at the Proceedings of the 35th Annual Conference of the American Translation Association, Medford.
- Montes de Oca Sanjusto, J. (2003). *Objetivos principales en la formación de intérpretes para los servicios públicos en Canarias*. Muñoz Martín, Ricardo [ed.] AIETI. Recuperado de http://www.aieti.eu/pubs/actas//AIETI_1_JMOS_Objeticos.pdf
- Morelli, M. (2008). *Estudio sobre la ambigüedad en la interpretación simultánea y en la traducción a la vista español-italiano*. Universidad de Granada, Granada.
- Moser-Mercer, B. (1995). *Sight translation and human information processing* (Albrecht Neubert, Gregory Shreve and Klas Gommlich, eds. Basic Issues in Translation Studies., pp. 159–166). Kent: Kent State University.

- Moser-Mercer, B. (1997). *The expert-novice paradigm in interpreting research* (Eberhard Fleischmann, Wladimir Kutz and Peter Axel Schmitt, eds. Translationdidaktik., pp. 255–261). Tübingen: Gunter Narr.
- Nacar, K. (2012). ELT 504: *Teaching English as a Second Language*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/geezwhiz15/communicative-approach-handout>
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2005). *Designing tasks for the communicative classroom*. (19th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House/Harper Collins.
- Pérez Novo, E. (2012). *El aprendizaje del idioma inglés basado en tareas: su influencia en la formación de traductores e intérpretes*. Universidad de Cienfuegos
- Pérez Novo, E. (2016). *Sistema de tareas comunicativas para desarrollar la competencia sociolingüística del Licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos.
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. London & New York: Routledge.
- Pratt. (1990). *L'Importance de la traduction à vue pour l'enseignement de l'interprétation et de la traduction*.
- Qin, Y. & He, Q. (2009). *Yinghan Shiyi [English-Chinese Sight Translation]*. Beijing: Beijing Foreign Language Teaching and Research Press.
- Rappol, T. (2000). *The effect of sight translation on my interpretation practice*.
- Requesens, E., & Díaz, G.M. (2009). Una revisión de los modelos didácticos y su relevancia en la enseñanza de la ecología. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(1).
- Rodríguez, U. (2015). *La formación continua del profesor en la universidad cubana actual*. Gaceta Médica Espirituana, 17(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-

[89212015000300024](#)

- Sampaio, G. R. L. (2007). Mastering Sight Translation Skills. *Tradução&Comunicação*, 16, 63–69.
- Song, S. Z. 2010. (n.d.). Skill Transfer from Sight Translation to Simultaneous Interpreting. *International Journal of Interpreter Education*, 2, 120–134.
- Spilka, I. (1996). La traduction a vue: instrument de formation. *Meta*, 11(2), 42–45.
- Stanley, p. (2013). *Sight Translation as a Tool to Teach Anticipation Skills in Simultaneous Interpretation*.
- Trovato, G. (2012). La traducción a la vista como ejercicio propedéutico a la Interpretación bilateral: un estudio comparativo entre español e italiano. *Revista de estudios filológicos TONOS*, 23.
- Viezzi, M. (1989). Information Retention as a Parameter for the Comparison of Sight Translation and Simultaneous Interpretation. *The Interpreters' Newsletter*, 2, 65–69.
- Weber, W. (1990). *The importance of sight translation in an Interpreter Training Program*.
- Willis, J. & Willis, D. (eds.) (1996) *Challenge and Change in Language Teaching*. Heinemann ELT for more on TBL methods and ideas for research into TBL.
- Willis, J. (1996) *A framework for Task-Based Learning*. Longman Handbooks for Language Teachers.
- Winter, R, & Sobiestki, T. (1999). *Sight translation as a pedagogical tool in translation and interpretation studies*.
- Zanier Visintin, A., & Portillo Campos, V. (2009). *Sight Translation as a Cognitive Tool in Language Learning* (pp. 611–618). En: V Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL 2009), México.

ANEXOS

Anexo 1

Guía para el análisis documental

Objetivo: Para analizar el papel que se otorga a la TOASV en los planes de estudio de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera y en los programas de la disciplina Traducción e Interpretación.

1. Reconocimiento del papel de la TOASV en la formación del licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.
2. Contenido y enfoque metodológico de la Disciplina Traducción e Interpretación y los programas de Interpretación V y VI en el Plan de Estudios C y TOASV I y II como asignaturas que la conforman en el Plan de Estudios D.
3. Contribución de las Orientaciones Metodológicas a la enseñanza-aprendizaje de la TOASV.

Anexo 2

Encuesta a estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera (Adaptada de Kim, 2001)

Objetivo: Conocer los criterios de los estudiantes en torno al desarrollo de la Traducción Oral a Simple Vista en su proceso de formación.

Estimado estudiante:

La siguiente encuesta forma parte de una investigación relacionada con el desarrollo de la Traducción Oral a Simple Vista en la formación de los profesionales de Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Cienfuegos. Nuestro objetivo esencial es conocer sus criterios en torno al desarrollo de dicha habilidad para perfeccionar su enseñanza, por lo que le pedimos se tome su tiempo y responda las preguntas con la mayor sinceridad posible.

Cuestionario (Adaptado de Kim, 2001)

1. Una breve definición de la Traducción Oral a Simple Vista (TOASV) es la aportada por Hurtado (2011), quien refiere que esta es la traducción oral de un texto escrito.

¿Tenía usted alguna idea de lo que es la TOASV antes de ingresar a la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera?

Sí: _____, Un poco: _____, No: _____

2. ¿Ha practicado usted la TOASV regularmente de manera independiente desde que ingresó a la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera?

Sí: _____, Un poco: _____, No: _____

3. La TOASV es trabajada en el aula como:

___ una asignatura independiente; ___ parte del programa de Interpretación,
___ parte del programa de Traducción

3.1 ¿Has recibido algunas recomendaciones particulares por parte de los profesores que guíe tu práctica de la TOASV?

Sí: ____, No: ____

3.2 ¿Qué tipo(s) de materiales has empleado para la práctica de la TOASV?

___ Discursos, ___ entrevistas, ___ Textos sobre temas generales (revistas, periódicos, folletos), ___ documentos sobre ciencia y tecnología, ___ documentos sobre economía y negocios, ___ otros ¿cuáles?

4. ¿Qué tipo de TOASV has practicado más, de español a inglés (hacia L2) o de inglés a español (hacia L1)?

___ Hacia L2, ___ Hacia L1, ___ Ambos

4.1 ¿Cuál ha demandado más desafíos para ti como estudiante?

___ Hacia L2, ___ Hacia L1, ___ Ambos

Por favor, describa el desafío en pocas oraciones (puede emplear palabras como “diferente orden sintáctico”, “oratoria pública”, “fluidez”, “terminología”, “conocimiento previo”, “anticipación”, etc.)

Muchas Gracias

Anexo 3

Entrevista para profesores de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera (Adaptada de Sampaio; G. R. L., 2014)

Objetivo: Conocer el dominio metodológico de los docentes en torno al desarrollo de la Traducción Oral a Simple Vista (TOASV), así como la importancia que conceden a la mencionada habilidad durante el proceso de formación de los profesionales de la Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera

La presente entrevista forma parte de una investigación que se lleva a cabo dirigida a mejorar nuestro trabajo con relación al desarrollo de la habilidad Traducción Oral a Simple Vista (TOASV) en la formación del Licenciado en Lengua Inglesa con segunda Lengua Extranjera, y su forma de organización desde un punto de vista metodológico.

Le pedimos responda las preguntas con absoluta sinceridad.

Muchas gracias.

1. Datos personales

- 1.1. Años de experiencia como profesor de Interpretación: _____
- 1.2. Categoría docente: _____
- 1.3. Categoría científica: _____
- 1.4. Centro de Educación Superior: _____
- 1.5 Graduado de: _____
- 1.6 Asignatura que imparte: _____

Cuestionario para la entrevista (Adaptado de Sampaio; G. R. L., 2014)

- ¿En qué medida usted está familiarizado con la Traducción Oral a Simple Vista (TOASV) y su didáctica?
- ¿Realiza usted en su asignatura tareas relacionadas con la TOASV?
- ¿Proporciona a estas tareas un carácter de sistema?

- ¿Cuán relevante considera usted es la enseñanza de la TOASV en el proceso de formación de los futuros profesionales de la Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera?
- ¿Cuáles son los puntos de vista conceptuales que usted sostiene con relación a la TOASV?
- ¿Considera que las clases de TOASV están basadas en consideraciones prácticas o teóricas?

Anexo 4

Guía de observación a clases de Interpretación

Objetivo: Corroborar en la práctica cómo los profesores desarrollan la TOASV.

Datos generales:

Experiencia previa como profesor de Interpretación

Categoría docente/científica

Asignatura donde se realiza la observación

Año en que se imparte

Aspectos a observar:

No.	Aspectos
1	Se incluyen ejercicios para el entrenamiento de la TOASV
2	Se realizan actividades de TOASV dirigidas a la re-expresión del contenido del mensaje en la propia lengua de partida.
3	Se analiza y reflexiona acerca del papel de la TOASV en función de la interpretación en la formación del profesional de la Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.
4	Se utilizan diversos recursos para exponer al estudiante al idioma extranjero
5	Se realizan tareas con enfoque sistémico para potenciar el desarrollo de la TOASV para fortalecer la interpretación.
6	Se entrena al estudiante en la re-expresión del mensaje como parte del desarrollo de la TOASV.
7	Se tiene en cuenta el grado de conocimiento previo que tiene el estudiante sobre el tema objeto de la TOASV.
8	Se proporciona una retroalimentación inmediata al estudiante una vez que concluye la traducción oral a simple vista de un texto.
9	Se realizan actividades dirigidas a distinguir los registros formales e informales que se emplean en la comunicación del mensaje oral objeto de comprensión y re-expresión.

Anexo 5

Temas del sistema de Tareas docentes

Tarea 1

Tarea:

Lea detenidamente el documento titulado: "Globalization". Realice una lectura del texto para lograr una comprensión general del mismo.

Globalization

Globalization is growing quickly. A German company can **produce** cars in Argentina and then sell them in the United States.

A businessman in Great Britain can buy a part of a company in Indonesia on one day and sell parts of another **business** in China the next, thanks to globalization.

Fast food companies open shops around the world almost every day.

Globalization is not new. For thousands of years, people have been **trading** goods and travelling across great **distances**. During the Middle Ages, **merchants** travelled along the Silk Road, which **connected** Europe and China.

The modern **age** of globalization started with the Industrial Revolution at the end of the 18th century. New machines were able to produce cheaper **goods**. Trains and **steam-powered** boats transported products **farther** and faster.

Since 1980, globalization has been moving at a faster **pace**. Today it is easier for companies to work in other countries. The Internet gives them the chance of **reaching** more **customers** around the world. **Teleworkers** work for firms that may be far away.

However, there is a growing **debate** over globalization. **Governments** are **in favor of** globalization because the **economy** can grow. Other people are not so sure that there are only **advantages**

Many experts say that we need a different kind of globalization in our world today. There must be ways to **make sure** that all countries profit from the good sides of globalization. We should help poorer countries by giving them better education and showing them how new technology works.

Every year, **leaders** of the world's biggest industrial countries get together to discuss **economic** problems. This meeting is called the **G8 summit**. In the last few years, groups against globalization have organized protest marches and demonstrations to **point out** that not everyone is happy with how the world's **economy** is **developing**.

Tarea 2

Tarea:

Lea detenidamente el documento titulado: "The Urban Crisis". Realice un análisis detallado de las estructuras gramaticales que le permiten comprender la esencia de su contenido en la lengua de salida, así como los elementos del discurso que le posibilitan determinar el registro empleado por el emisor original del discurso escrito.

The Urban Crisis

In the 1940s, Detroit was America's "arsenal of democracy," one of the nation's fastest growing **boomtowns** and home to the highest-paid **blue-collar** workers in the United States.

Today, the city is plagued by joblessness, concentrated poverty, physical decay, and racial isolation. Since 1950, Detroit has lost nearly a million people and hundreds of thousands of jobs.

Vast areas of the city, once **teeming** with life, now stand abandoned. **Prairie** grass and flocks of **pheasants** have reclaimed what was, only fifty years ago, the most densely populated section of the city.

Factories that once provided tens of thousands of jobs now stand as hollow shells, windows broken, mute testimony to a lost industrial past.

Whole **rows** of small shops and **stores** are **boarded up** or burned out. Over ten thousand houses are uninhabited; over sixty thousand **lots** lie empty, marring almost every city neighborhood.

Whole sections of the city are **eerily apocalyptic**. Over a third of the city's residents live beneath the poverty line, many concentrated in neighborhoods where a majority of their neighbors are also poor.

A visit to the **city's welfare** offices, hospitals, and jails provides abundant evidence of the terrible costs of the city's persistent unemployment and poverty.

With a few exceptions, all have witnessed a tremendous loss in manufacturing jobs and the emergence of a low-wage service sector.

Almost all of these cities, as Douglas Massey and Nancy Denton have **argued**, "have large **ghettos** characterized by extreme segregation and spatial isolation."

The faces that appear in the **rundown houses**, homeless shelters, and social agencies in these **urban wastelands** are **predictably** familiar. Almost all are people of color.

The restructuring of the economy **proceeded** with the full support and encouragement of the American government.

Federal highway construction and military spending facilitated and **fueled** industrial growth in nonurban areas.

Overall, political activity affected a gradual, **if unsteady**, shift in the boundaries of what was acceptable racial practice in the postwar years. But the changes were hard fought and **bitterly contested**.

Tarea 3

Tarea:

Lea el documento titulado: "**TheFuture of Learning**" durante 15 minutos. Luego de realizar un análisis de las estructuras gramaticales que le permiten comprender su contenido en la lengua de salida (L1), realice una traducción mental de estas a la L2.

The Future of Learning

The current systems of learning are **weak** at all levels, even in the developed countries. In much of the world, little learning exists for most people.

This situation is intolerable, that is why it is better to center our attention on learning rather than education or teaching.

Learning focuses on the student, not the teacher. Everyone should learn to their full capability. Our views of learning come from a time when the world population was much less than it is now. It seems to be unlikely that schools and universities, as they exist today, will survive. We must be bold in addressing these problems.

Almost all learning is now at a fixed pace; a "course" is the same length for all students.

Patricia Cross once said that our present system keeps the time the same and varies the amount of learning, but it should be the other way around.

Students should work at a given topic until attaining mastery. Students, with different interests, backgrounds, and learning styles, learn at different rates.

Current educational structures make individualized pacing difficult, suggesting that these structures must change drastically.

Another major difficulty today is the lack of equity. Some people have very good learning opportunities, but many, particularly the poor, do not.

We need more equitable opportunities. The current dominant models of learning assume that the task is that of supplying information to students.

So "learning" as it is usually found today - in lectures, video, and web experiences - is viewed as transmitting information from one person to another.

We ignore the students who do not learn or who learn only partially with the information-transfer model, assuming that they are not bright or are not working hard enough.

We neglect important high-level skills such as problem solving. These existing models are inadequate for the future. New approaches to learning can resemble the interaction between a student, or a small group of students, and a skilled tutor. Future learning should look continually for individual learning problems and offer help for these problems. Students should have adequate time to learn the material well.

Tarea 4

Tarea:

Lea el documento titulado: "**TheFuture of Learning**" durante 10 minutos. Luego de realizar un análisis de las estructuras gramaticales que le permiten comprender su contenido en la lengua de salida (L1) e identificado los registros de la lengua empleados, realice la TOASV de su contenido.

The Future of Learning

The current systems of learning are **weak** at all levels, even in the developed countries. In much of the world, little learning exists for most people.

This situation is intolerable, that is why it is better to center our attention on learning rather than education or teaching.

Learning focuses on the student, not the teacher. Everyone should learn to their full capability. Our views of learning come from a time when the world population was much less than it is now. It seems to be unlikely that schools and universities, as they exist today, will survive. We must be bold in addressing these problems.

Almost all learning is now at a fixed pace; a "course" is the same length for all students.

Patricia Cross once said that our present system keeps the time the same and varies the amount of learning, but it should be the other way around.

Students should work at a given topic until attaining mastery. Students, with different interests, backgrounds, and learning styles, learn at different rates.

Current educational structures make individualized pacing difficult, suggesting that these structures must change drastically.

Another major difficulty today is the lack of equity. Some people have very good learning opportunities, but many, particularly the poor, do not.

We need more equitable opportunities. The current dominant models of learning assume that the task is that of supplying information to students.

So "learning" as it is usually found today - in lectures, video, and web experiences - is viewed as transmitting information from one person to another.

We ignore the students who do not learn or who learn only partially with the information-transfer model, assuming that they are not bright or are not working hard enough.

We neglect important high-level skills such as problem solving. These existing models are inadequate for the future. New approaches to learning can resemble the interaction between a student, or a small group of students, and a skilled tutor. Future learning should look continually for individual learning problems and offer help for these problems. Students should have adequate time to learn the material well.

Tarea 5

Tarea:

Lea el texto “Speech delivered by Kim Hughes Wilhelm, an English professor, on the occasion of the English Teaching forum opening ceremony in US”. Luego de realizar un análisis de las estructuras gramaticales que le permiten comprender su contenido en la lengua de salida (L1), realice la traducción oral a simple vista del texto escrito proporcionado.

Speech delivered by Kim Hughes Wilhelm, an English professor, on the occasion of the English Teaching forum opening ceremony in US

Ladies and Gentlemen:

Let me begin by welcoming all of you to this 5th English Teaching forum.

Talking about my teaching experiences in Sulawesi, Indonesia is very challenging.

I would have to start by the very beginning.

Can you picture yourself teaching with no books and 150 students?

A well-known and persistent problem with teaching English as a Foreign Language (EFL) is the lack of resources. Imagine, if you can, teaching without books, having no access to the internet, a computer, or even a telephone, having no photocopy machine available, and not even office space. Such conditions are an everyday reality for many teachers around the world. The construction of self-access-

centers, with modern computer equipment, Internet access, and multimedia technology, is relieving this situation.

In numerous institutions, teachers and students still lack even the most basic materials. An additional impediment to effective language instruction is too many students in one class. Many EFL teachers would consider it a luxury to have a maximum of thirty students in a single class, as they customarily have to deal with many times that number.

As an experienced teacher of English as a Second Language, I thought I was fairly prepared when I accepted a scholar fellowship in Manado, Indonesia. I knew that Sam Ratulangi University, my host institution, had a very good reputation and that students came from all over Sulawesi to study there. Because of my experiences in Hong Kong, Malaysia, and Japan I was no stranger to limited resources and large class sizes. Nevertheless, I found the challenges in Indonesia to be nearly overwhelming.

What is a teacher to do when confronted with these problems? Fortunately, resourceful teachers who find themselves in similar situations continually reveal creative ways to successfully teach English with few resources and large classes. This includes implementing quality English learning activities that require no or very little investment in materials and adopting strategies that make it feasible to assign homework and give individual grades for exceptionally large groups.

Encuesta para la selección de expertos

Categoría científica: _____

Usted ha sido seleccionado como experto respecto al tema: *“La Traducción Oral a Simple Vista en la formación del profesional de Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera”*, para evaluar el sistema de tareas docentes y los momentos didácticos para su utilización que se presentan, de modo que se pueda contribuir al proceso de formación de los licenciados en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera. Su cooperación permitirá realizar las mejoras y adecuaciones correspondientes a fin de cumplimentar el objetivo de la presente investigación.

Para emitir su criterio como experto (a) tenga en cuenta estas cuestiones antes señaladas.

1. Indique con una X en las casillas del 1 al 10, donde el 1 representa el valor mínimo de conocimiento e información (ya sea teórico o práctico) y el 10 el valor máximo de este, el grado de competencia que usted posee en lo referido al tema abordado.

[illegible]

2. Realice una valoración del conocimiento que usted posee sobre el tema a evaluar, tenga en cuenta las diferentes fuentes de argumentación que se relacionan en la siguiente tabla. Marque con una X según corresponda en: **alto, medio, bajo.**

Fuentes de Argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes según sus criterios		
	A (Alto)	M (Medio)	B (Bajo)
Búsqueda y análisis teóricos realizados por usted sobre la enseñanza-aprendizaje de la Traducción Oral a Simple Vista.			
Experiencia obtenida como profesor de inglés en la Educación Superior para el tratamiento de esta habilidad en las clases.			
Conocimiento de estudios relacionados con el tema y realizados en Cuba en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras.			
Conocimiento de estudios relacionados con el tema desarrollados por autores extranjeros.			
Conocimiento del estado del desarrollo Traducción Oral a Simple Vista.			
Su intuición			
Total			

Anexo 7

Tabla patrón para determinar el grado de influencia de cada una de las fuentes de argumentación proporcionadas a los expertos

Fuentes de Argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes según sus criterios		
	A (Alto)	M (Medio)	B (Bajo)
Búsqueda y análisis teóricos realizados por usted sobre la enseñanza-aprendizaje de la Traducción Oral a Simple Vista.	30,0	24,0	15,0
Experiencia obtenida como profesor de inglés en la Educación Superior para el tratamiento de esta habilidad en las clases.	50,0	40,0	25,0
Conocimiento de estudios relacionados con el tema y realizados en Cuba en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras	5,0	4,0	2,50
Conocimiento de estudios relacionados con el tema desarrollados por autores extranjeros.	5,0	4,0	2,50
Conocimiento del estado del desarrollo Traducción Oral a Simple Vista .	5,0	4,0	2,50
Su intuición	5,0	4,0	2,50
TOTAL	100,0	80,0	50,0

Anexo 8

Autoevaluación de los coeficientes de conocimiento (kc) de los expertos en torno al tema a evaluar

Experto No.	Valor de conocimiento que posee el experto (n)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1							x			
2							x			
3								x		
4										x
5									x	
6									x	
7										x
8								x		
9										x
10							x			
11									x	
12								x		
13									x	
14								x		
15										x

Cálculo del kc de cada experto:

Experto No.	Kc= n x (0.1)	Experto No.	Kc= n x (0.1)
1	0.7	9	1.0
2	0.7	10	0.7
3	0.8	11	0.9
4	1.0	12	0.8
5	0.9	13	0.9
6	0.9	14	0.8
7	1.0	15	1.0
8	0.8		

Cálculo del *ka* de cada experto según las Fuentes de Argumentación

F: Fuentes de Argumentación

Experto	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	Valor del <i>ka</i>	Valor del <i>ka</i> /100
1	30,0	50,0	5,0	5,0	4,0	2,5	96,5	0,965
2	30,0	50,0	5,0	5,0	4,0	2,5	96,5	0,965
3	30,0	50,0	5,0	5,0	4,0	4,0	98	0,98
4	30,0	50,0	5,0	5,0	4,0	2,5	96,5	0,965
5	24,0	40,0	4,0	5,0	2,5	2,5	78	0,78
6	30,0	50,0	4,0	5,0	5,0	4,0	98	0,98
7	24,0	40,0	5,0	5,0	4,0	2,5	80,5	0,805
8	24,0	50,0	4,0	4,0	4,0	2,5	88,5	0,885
9	30,0	40,0	5,0	5,0	2,5	4,0	86,5	0,865
10	24,0	50,0	5,0	5,0	4,0	4,0	92	0,92
11	24,0	40,0	5,0	5,0	4,0	4,0	82	0,82
12	30,0	50,0	5,0	5,0	4,0	4,0	98	0,98
13	30,0	50,0	5,0	5,0	4,0	4,0	98	0,98
14	30,0	50,0	5,0	5,0	4,0	4,0	98	0,98
15	30,0	40,0	4,0	4,0	2,5	2,5	83	0,83

Anexo 9

Nivel de competencia de los expertos determinados por la fórmula

$$K = \frac{1}{2} (k_c + k_a)$$

Experto No.	índice	Nivel de competitividad	Experto No.	índice	Nivel de competitividad
1	0.765	Competencia Media	12	0.8775	Competencia Alta
2	0.7275	Competencia Media	13	0.9275	Competencia Alta
3	0.8775	Competencia Alta	14	0,8775	Competencia Alta
4	0.97	Competencia Alta	15	0,9275	Competencia Alta
5	0.865	Competencia Alta			
6	0.8825	Competencia Alta			
7	0.89	Competencia Alta			
8	0.835	Competencia Alta			
9	0.9275	Competencia Alta			
10	0.7975	Competencia Media			
11	0.8475	Competencia Alta			

Totales	Cantidad de Expertos	Por ciento
Competencia Alta ($0,8 < K < 1,0$)	12	80.00%
Competencia Media ($0,5 < K < 0,8$)	3	20.00%
Competencia Baja ($< 0,5$)	0	0%

Anexo 10

Guía para orientar la valoración de los expertos (primera ronda)

Estimado(a) colega:

Debido a su preparación y coeficiente de competencia en el tema objeto de esta investigación, se le ha seleccionado para validar la investigación titulada “La Traducción Oral a Simple Vista en la formación del profesional de Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera”. Por ello, a continuación, se ofrece la información necesaria para sus valoraciones, las que consideramos de suma importancia.

Note que hemos proporcionado cinco categorías evaluativas, expresadas en:

5- Muy adecuado (MA), 4- Bastante adecuado (BA), 3.-Adecuado (A),
2- Poco adecuado (PA) y 1- No adecuado (NA)

Nro.	Indicadores a tener en cuenta para su valoración	MA	BA	A	PA	NA
1	Estructura del sistema de Tareas					
2	Las tareas tienen en cuenta los principios didácticos de Doughty y Long					
3	La concepción de las tareas se centran en el desarrollo de la TOASV					
4	Las tareas se relacionan con áreas de desempeño profesional del estudiante					
5	Asequibilidad de las tareas					
6	Forma de evaluación de las tareas					
7	Correspondencia entre las operaciones y las acciones planteadas en cada tarea					
8	Relación entre las acciones y operaciones de las tareas que componen el sistema					
9	Pertinencia de los criterios de implementación y evaluación del sistema de tareas docentes propuesto.					
10	Aplicabilidad del sistema de tareas docentes en la formación del Licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.					

Anexo 11

Guía para orientar la valoración de los expertos (Segunda Ronda)

Estimado(a) colega:

Como usted conoce le hemos consultado anteriormente a fin de conocer su valoración sobre los fundamentos, dimensiones y configuraciones del modelo didáctico que se propone para desarrollar la comprensión auditiva en función de la interpretación en los Licenciados en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera. Teniendo en cuenta las sugerencias y recomendaciones realizadas, volvemos a poner a su consideración el modelo didáctico y sus elementos constitutivos. Tenga en cuenta que hasta el momento se ha tenido presente la opinión emitida no solo por usted sino por el resto de los expertos.

A continuación la información que se ha considerado necesaria para que realice la valoración, la que agradecemos vuelva a analizar y emitir su criterio.

Note que nuevamente hemos proporcionado cinco categorías evaluativas, expresadas en:

5- Muy adecuado (MA), 4- Bastante adecuado (BA), 3.-Adecuado (A),

3- Poco adecuado (PA) y 1- No adecuado (NA)

No.	Indicadores a tener en cuenta para su valoración	MA	BA	A	PA	NA
1	Estructura del sistema de Tareas					
2	Las tareas tienen en cuenta los principios didácticos de Doughty y Long					
3	La concepción de las tareas se centran en el desarrollo de la TOASV					
4	Las tareas se relacionan con áreas de desempeño profesional del estudiante					
5	Asequibilidad de las tareas					
6	Forma de evaluación de las tareas					
7	Correspondencia entre las operaciones y las acciones planteadas en cada tarea					

8	Relación entre las acciones y operaciones de las tareas que componen el sistema					
9	Pertinencia de los criterios de implementación y evaluación del sistema de tareas docentes propuesto.					
10	Aplicabilidad del sistema de tareas docentes en la formación del Licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.					

Anexo 12

Resultados del procesamiento estadístico del criterio de expertos

Tabla resumen de los criterios por indicadores

	FA-1	FA-2	FA-3	FA-4	FA-5
IND_1	7	15	15	15	15
IND_2	10	15	15	15	15
IND_3	15	15	15	15	15
IND_4	11	15	15	15	15
IND_5	13	14	15	15	15
IND_6	13	13	15	15	15
IND_7	12	15	15	15	15
IND_8	14	15	15	15	15
IND_9	12	15	15	15	15
IND_10	11	15	15	15	15

Tabla de frecuencia acumulada

	FA-1	FA-2	FA-3	FA-4	FA-5
IND_1	7	15	15	15	15
IND_2	10	15	15	15	15
IND_3	15	15	15	15	15
IND_4	11	15	15	15	15
IND_5	13	14	15	15	15
IND_6	13	13	15	15	15
IND_7	12	15	15	15	15
IND_8	14	15	15	15	15
IND_9	12	15	15	15	15
IND_10	11	15	15	15	15

Tabla de frecuencia relativa acumulada

	FR-1	FR-2	FR-3	FR-4
IND_1	0,46666667	0,99975845	0,99975845	0,99975845
IND_2	0,66666667	0,99975845	0,99975845	0,99975845
IND_3	0,99975845	0,99975845	0,99975845	0,99975845
IND_4	0,73333333	0,99975845	0,99975845	0,99975845
IND_5	0,86666667	0,93333333	0,99975845	0,99975845
IND_6	0,86666667	0,86666667	0,99975845	0,99975845
IND_7	0,8	0,99975845	0,99975845	0,99975845
IND_8	0,93333333	0,99975845	0,99975845	0,99975845
IND_9	0,8	0,99975845	0,99975845	0,99975845
IND_10	0,73333333	0,99975845	0,99975845	0,99975845

Tabla de distribución inversa de la normal

	DIST_INV-1	DIST_INV-2	DIST_INV-3	DIST_INV-4
IND_1	-0,08365173	3,48995051	3,48995051	3,48995051
IND_2	0,4307273	3,48995051	3,48995051	3,48995051
IND_3	3,48995051	3,48995051	3,48995051	3,48995051
IND_4	0,62292572	3,48995051	3,48995051	3,48995051
IND_5	1,11077162	1,50108595	3,48995051	3,48995051
IND_6	1,11077162	1,11077162	3,48995051	3,48995051
IND_7	0,84162123	3,48995051	3,48995051	3,48995051
IND_8	1,50108595	3,48995051	3,48995051	3,48995051
IND_9	0,84162123	3,48995051	3,48995051	3,48995051
IND_10	0,62292572	3,48995051	3,48995051	3,48995051
	1,04887492	3,05314617	3,48995051	3,48995051

Consenso Final

	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	No Adecuado
IND_1	XXXX				
IND_2	XXXX				
IND_3	XXXX				
IND_4	XXXX				
IND_5	XXXX				
IND_6	XXXX				
IND_7	XXXX				
IND_8	XXXX				
IND_9	XXXX				
IND_10	XXXX				

Anexo 13

Guía de observación a clases de Interpretación V y VI y Traducción Oral a Simple Vista

Objetivo: Validar en la práctica las acciones y operaciones del sistema de tareas docentes para el desarrollo de la TOASV en los Licenciados en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

1. Aspectos a observar:

No.	Aspectos
1	Se desarrollan las tareas sobre la base de la profundización en las particularidades del texto objeto de la TOASV
2	Se tuvo en cuenta la activación del conocimiento previo del estudiante sobre el tema del texto escrito a traducir de forma oral
3	Se realiza una adecuada fragmentación de las unidades de sentido y sintácticas del texto escrito para su posterior re-expresión
4	Se trabaja con la descodificación del contenido del texto en la propia lengua de partida (L1)
5	Se promueve la retención de la información para su posterior re-expresión en una L2
6	Se realiza la re-expresión oral del contenido del texto escrito objeto de la TOASV
7	Se realizó una retroalimentación correctiva sobre la base de la coevaluación y la evaluación del desarrollo de la habilidad TOASV por parte del profesor

Anexo 14

Compendio de textos

Address to the Ninth Conference of the United Nations Convention on Climate Change, by Dr. R. K. Pachauri, Chairman of the International Panel on Climate Change (IPCC)

President of the Conference, Excellences, Distinguished Delegates, Ladies and Gentleman

I am privileged to be able to address this gathering on behalf of the Intergovernmental Panel on Climate Change. The effects of climate change on human health, eco-systems, food production, water resources, small islands and low coastal areas are likely to be serious. In the case of human health, threats particularly in lower income populations are projected to increase. Also in most tropical and subtropical regions, yields in agriculture are projected to decrease for most projected increases in temperature. Perhaps the most significant impacts of climate change would be felt in the availability of water. Projected climate change would exacerbate water shortage and quality problems in many water scarce areas of the world, but it would also alleviate these in some other areas.

Overall, climate change is expected to negatively impact development, sustainability and equity. As it happens, the impacts of climate change will fall disproportionately on developing countries and the poor persons within all countries. This is likely to accentuate inequities in health status and access to adequate food, clean water and other resources. The increased exposures of populations in developing countries to relatively high risks of adverse impacts from climate change and their low capacity to adapt combine to make populations in developing countries generally more vulnerable than populations in developed countries.

In early November 2003 the plenary session of the International Panel held in Vienna dealt with the structure of the Fourth Assessment Report, work which is now being carried out with considerable vigor and diligence. The Panel is also considering a set of specific products as a result of the Report, to ensure an effective extent and an appropriate content in each specific product. In doing so

the Panel would only be supporting its cardinal principle of being policy relevant without being policy prescriptive.

We are privileged to have opportunities to interact with the subsidiary bodies of the Convention process and of course the Conference of the Parties. We believe this interaction provides us with a solid foundation for ensuring policy relevance in our work and meeting the needs of the Convention process. We would make every endeavour to continue this interactive relationship, and I hope in this Conference, as in previous ones, we would receive your views and an evaluation of your needs to help us serve you better.

Thank you, Mr. President.

Speech by the Chairman of the United Nations Second Committee regarding Global Warming in the 21st Century, New York, May 14, 2010

Mr. President, Secretary-General, Distinguished delegates,

First of all, I would like to thank delegates participating in the debates of the Second Committee. We dealt with climate change as a result of the nature and impact of global warming. The debates were characterized by concern and intelligent reflections by participants.

A few observers still question whether temperatures have actually been rising at all, while others acknowledge past climate change but argue that it is much too early to be making predictions for the future. They also deny that the evidence for the human contribution to warming is conclusive, arguing that a purely natural cycle may be driving temperatures upward. They tend to emphasize the fact that continued warming could have benefits in some regions.

Scientists who question the global warming trend point to three puzzling differences between the predictions of the global warming models and the actual behavior of the climate. First, the warming trend stopped for three decades in the middle of the 20th century; there was even some cooling before the climb resumed

in the 1970s. Second, the total amount of warming during the 20th century was only about half what computer models predicted. Third, the troposphere, the lower region of the atmosphere, did not warm as fast as the models forecast. However, global warming proponents believe that two of the three discrepancies have now been explained.

The unexpectedly small amount of total warming since 1900 is now attributed to the oceans absorbing vast amounts of the extra heat. Scientists long suspected that this was happening but lacked the data to prove it.

The third discrepancy is the most puzzling. Satellites detect less warming in the troposphere than the computer models of global climate predict. According to some critics, the atmospheric readings are right, and the higher temperatures recorded at Earth's surface are not to be trusted.

Mr. President,

In January 2000 a panel appointed by the National Academy of Sciences to weigh this argument reaffirmed that surface warming could not be doubted. However, the lower-than-predicted troposphere measurements have not been entirely explained.

Thank you, very much.

Speech by the Chairman of the Third Committee of United Nations Organization, regarding the Status of Homeless People, New York, November 1999

Mr. President, Secretary General, Distinguished delegates,

First of all, I would like to thank all those representatives from different missions to the U.N., who elaborated the information I am going to refer to.

When given the support they need, most homeless people can escape homelessness. This recent study is the most comprehensive study of homelessness ever attempted. It will provide social welfare agencies with the information they need to better aid the homeless population.

The study was the product of cooperation among 12 countries and was based on interviews completed in 1996 with more than 4,200 people who used homeless assistance programs.

The study did not estimate the total number of homeless people living in the world, uncover the factors that cause homelessness, or determine the best types of assistance programs. Instead it was intended to collect data about homeless people and homeless assistance programs.

Nevertheless, the study provided important insight into these questions. For example, the study reported that when assistance such as health care, housing, and education and job training was provided, 60 percent of single homeless people and 76 percent of homeless families were able to end their homelessness.

Childhood suffering, poverty, ill health, substance abuse, and lack of education were common among those who were homeless at the time of the interview. Twenty-five percent were physically or sexually abused as children. Others ran away from home as children, or had lived with foster parents or in an institution.

Many interviewees reported health problems such as cancer, high blood pressure, or a mental illness. Fifty-five percent had no medical insurance.

Another factor that can hinder the homeless in finding good jobs is lack of education. Thirty-eight percent of those interviewed had not graduated from high school.

The most common type of assistance programs available to the homeless were food banks, followed by emergency shelters, housing programs, and other programs that seek out the homeless to provide food, blankets, and other necessities.

Thank you, Mr. President.

Speech delivered by Director-General of the Food and Agriculture Organization (FAO), on the occasion of the World Food Day. October 16, 2003

Mr. President,

Secretary-General of the United Nations,

Excellencies,

Distinguished delegates,

In this time of ample world food production, it is unacceptable that more than 840 million people remain hungry. Too many children die before adulthood, too many adults never reach their full potential, too many nations are stalled on the road to development.

Setting targets helps to achieve results. The goal of cutting by half the number of hungry people by 2015 was adopted at the World Food Summit in 1996 and reflected in the Millennium Development Goals. Yet progress is painfully slow.

What is lacking is political will. Many nations have made verbal commitments to fight hunger, but few have done enough and on the scale required. Nations will need to work harder to create the policy environment, provide the funding and implement the programs to allow people to overcome hunger and poverty. To this end, the international community has resolved to work together within an International Alliance Against Hunger.

The Alliance will bring together the strengths of different groups into a single effort. It will include: food producers and consumers with first-hand knowledge of the problems they face; international organizations giving technical knowledge and advice and providing a forum for debate; agribusiness firms, scientists and academics encouraging innovation; the many donors funding development programs and projects; and private individuals, religious groups and non-governmental organizations (NGOs) raising awareness about the issue of hunger.

As this Alliance takes shape, leaders in an increasing number of countries are boldly putting the fight against hunger at the forefront of national priorities, realizing that only when people are well-fed can they take part in a nation's economic and social advancement. FAO applauds their courage and urges others to join them.

International Alliance Against Hunger is this year's World Food Day theme. It is a call to action, with a view to taking the concept of a global partnership and making it a reality: working together to reduce poverty and to guarantee the world's citizens a basic human right -- freedom from hunger.

Thank you, very much.

**Statement by the Director General of the United Nations Population Fund
before the General Assembly, New York, September 3 2008**

Mr. President, Secretary-General, Distinguished delegates,

On behalf of the United Nations Population Fund, allow me to make reference to a phenomenon having an impact on the world population,

Youth marks the demographic profile of cities in developing countries; this is particularly large in poor and crowded populations. The individual successes and failures of young people as they ride the wave of urban growth will be decisive for future development. These drastic demographic changes, combined with persistent poverty, unemployment, and homelessness, are a source of conflict in cities across developing countries.

Yet political processes rarely reflect the priorities of youth, especially the hundreds of millions of urban children who are homeless, live in poverty and in conditions that threaten their health, safety, education and prospects.

Young people are typically dynamic, resourceful and receptive to change: But if they are homeless, uncared for, unschooled, unguided and unemployed, their energy can turn in destructive, often self-destructive, directions.

Investing in urban children and youth, helping them to integrate themselves fully into society, is a matter of human rights and social justice. It is also the key to releasing potential economic benefits and ensuring urban security.

It is estimated that 60 per cent of all urban homeless will be under the age of 18 by 2030. If urgent measures are not taken in terms of basic services, employment and housing, the youth will grow up in poverty. The number of children born into poor cities in the developing world is increasing rapidly. The health problems associated with such environments have already been described.

A particular concern is the proliferation of street children and homeless orphans. In villages, the extended family or the community will normally adopt orphaned or homeless children. Urban children and youth who have lost their parents lack extended families, who could keep a watchful eye on them. They are vulnerable to criminal activities. The risk of being involved in or victimized by crime is high among these marginalized groups.

Thank you, Mr. President

Welcoming remarks by the Executive Director to the Special Session of UNEP

Your Excellencies, Distinguished delegates, Ladies and gentlemen,

I would like to thank the Government of Korea, for their generous hospitality in hosting the eighth Special Session of the United Nations Environment Program.

The uplifting environment of this island -- a UN-recognized biosphere reserve -- is a perfect venue for our deliberations. The environment, besides being the foundation of our good health and sustainable development, is also a platform for our spiritual well-being.

The peace and tranquility of this place is a reminder that there is beauty and harmony on this planet -- our only home -- and that we should fight with all our power to preserve it. We live in times of turmoil and conflict. We fear our neighbors and mistrust our friends. It is easy to lose sight of long-term objectives for improving the lives of billions of people across the globe who deserve and demand better.

Over the next three days we have the opportunity to refocus attention on the foundations of sustainable development -- for that is the only true security policy for the future.

Back in the year 2000, when we all met in Malmo, there was an incredibly strong sense of optimism and commitment. Are we living up to the promise of Malmo?

This is the question that must be at the forefront of our minds as we tackle our agenda over the next three days. The environmental dimension of water, sanitation and human settlements have profound implications for the successful achievement of many of the Millennium Development Goals.

As we debate this issue, and consider our contribution to the forthcoming meeting of the Commission on Sustainable Development, we must never forget those goals. They are the reason we are meeting here this week.

Thank you.

Excerpts of the welcoming speech by Director General of FAO at the Ministerial meeting on World Food Security, Quebec City, Canada, October 2005

Your Excellency, Ladies and Gentlemen,

The generous hospitality of Quebec City has given us the opportunity to make the Sixtieth Anniversary of FAO a return to our roots. This is indeed a return and not merely a romantic pilgrimage to the birthplace of our Organization. It is also an occasion to regain the spirit and enthusiasm that inspired our founding fathers sixty years ago, and an opportunity for us to regain strength and creativity.

This Ministerial Meeting is part of a process that will have its climax next year in the World Food Summit. You are being asked to review the conclusions of the last Symposium and at the same time to make substantial preparations for the Summit. Clearly, after such frank discussion among representatives of governments, business, organizations and the academic world, only a top-level gathering such as this could set in motion the policy-making and people's

mobilization process, that is so vital if we are to achieve our final goal of wiping out hunger and its root-cause, poverty, from the face of the earth.

I have had and will continue to have occasion to explain the problem, but there is no need for that here as you are so well aware that it is unacceptable, indeed impossible, to go on living in a world which has 800 million undernourished people in the developing countries, including nearly 200 million children under the age of five suffering from acute or chronic protein or energy deficiencies.

The crucial point of the problem is therefore to devise ways to boost food production in Third World countries fast, substantially and sustainably, particularly in the least privileged ones.

Let the sixtieth anniversary of FAO help us regain the vision, hope, energy and determination that marked the birth and life of our Organization. The Ministerial Meeting that opens this morning will thus serve as a source of inspiration and hope and mark a decisive step in the fulfillment of the dream of our founding fathers: to free humanity from hunger.

Thank you.

Address by Mr. Federico Mayor, Director-General of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

Mr. President of the Federal Republic of Germany,
Excellencies, Colleagues, Ladies and Gentlemen,

In moments of crisis --said Albert Einstein-- only imagination is more important than knowledge. In education generally, and adult education in particular, we need to deploy greater imagination, more innovative approaches. I encourage you all to renew your commitment to education for all. I urge you to be daring in your visions

and prescriptions so that Hamburg may be seen as a turning point in educational history.

A warm welcome to Hamburg and to this opening session of the fifth International Conference on Adult Education. It is appropriate that we should meet in this modern and dynamic city, which --today as in the past-- is a great center of international exchange and cooperation.

Since the last Conference in this series held in Paris in 1985, the situation of the world --culturally, politically, economically and socially-- has been utterly transformed. We are, in effect, already living in a new century even if the calendar has yet to register the fact. The question before us is to define the new roles that adult education must play to meet the aspirations of women and men in all countries within the new world that is taking shape about us.

But first let me share with you my deep sense of loss at the death of the most outstanding educator of our time, the late Paulo Freire of Brazil, who confirmed only two months ago his intention to be with us here in Hamburg. The link established between literacy and liberation has revolutionized the whole concept of education. He was remarkable for the integrity of his vision, which made him champion of the powerless and the oppressed, and the integrity of his action, founded on a continual dialogue between theory and practice.

Paulo Freire is alas no longer with us. The world has lost a great man, UNESCO has lost a dedicated partner, and I personally have lost a very dear friend. Yet the Paulo Freires of this world do not disappear: they only become invisible. For there is only one pedagogy -the pedagogy of the example. And the spirit of Paulo Freire lives on among us through the enduring example of his life and work.

Statement by former Head of the U.S. Interest Section in Havana, at a meeting of the U.S. Council on Foreign Relations, New York, April 19, 2011

Excellencies, dear colleagues, ladies and gentlemen:

Let me first thank all of you for giving me the opportunity to attend this meeting. I also thank you for asking me to talk about Cuba, a country where I spent almost 10 years as Head of the U.S. Interest Section in Havana, and specifically to talk about the main events that took place in Cuba in 1961.

We know in 1959 Cuban revolutionary Fidel Castro and his followers did away with dictator Fulgencio Batista's regime. The new government seized an estimated \$1.2 billion in land and assets owned by United States companies, much of it related to Cuba's sugarcane industry. This move, along with Castro's support for socialist economic programs, led U.S. president Dwight D. Eisenhower to break off formal relations with Cuba.

On April 17, 1961, after President John F. Kennedy took office, exiles trained and supported by the United States unsuccessfully tried to defeat the Castro government in the Bay of Pigs Invasion.

Trying to break the control the United States had on Cuba, President Castro needed foreign support to counter the traditional influence of the United States. By the end of 1959 Castro approached the USSR, the nation leading the Communist world, for support. Although Cuba's Communist Party had joined the insurgency against Batista quite late, its leaders had increasingly assumed key roles in the new order.

We should all remember that in May 1960 Castro reestablished diplomatic ties with the Soviet Union, which had been cut off under Batista's regime, and made an agreement to import Soviet oil. In June the Cuban government took over foreign-owned petroleum refineries that refused to process Soviet oil. Within days the U.S. government banned the purchase of Cuban sugar, the foundation of Cuba's economy. Cuba then took control of all U.S. property on the island and established a military alliance with the USSR.

In January 1961 the United States broke diplomatic relations with Cuba. As Cuban policy shifted to the left, many moderate leaders resigned from the government or were forced out of office.

Thank you very much, for your attention.

Statement by Herbert S. Parmet, a U.S. historian, on the occasion of the Centenary of the end of the Spanish-American War

Dear colleagues; Ladies and gentlemen,

Let me recall that in 1898 the Treaty of Paris formally put an end to the Spanish-American War. The United States and Spain negotiated the treaty with no Cuban

representative present. The treaty left the United States firmly in control of newly independent Cuba and assumed formal military possession of this country on January 1, 1899.

This action conflicted with a 1898 congressional resolution that forbade U.S. annexation of Cuba. Despite U.S. attempts to control the direction of Cuba's new government, in 1900 Cuban separatists won a majority of seats in the constitutional assembly. To ensure that the assembly did not reject U.S. influence, the U.S. government insisted that the new constitution include a number of conditions defining the relationship between the two nations.

These conditions—known as the Platt Amendment after its author, U.S. senator Orville Platt—prohibited Cuba from making treaties and alliances with other foreign countries, granted military bases on the island to the United States, and allowed U.S. intervention on the island whenever instability threatened. The United States insisted that the military occupation would not end until Cubans accepted the Platt Amendment as part of their new constitution.

The Platt Amendment also provided for a U.S. naval base at Guantánamo Bay. Many Cubans regarded the amendment as a violation of their nation's sovereignty. As part of his Good Neighbor Policy toward Latin America, U.S. president Franklin D. Roosevelt nullified the amendment, except for the Guantánamo Bay lease, in 1934.

Most Cubans were strongly opposed to the Platt Amendment. Assembly members spoke out against it and citizens protested. At first the assembly voted down the amendment. However, when a number of nationalist members left the Assembly in protest, the remaining members passed the amendment by a one-vote margin. Most Cubans viewed the Platt Amendment as an intrusion on Cuban sovereignty and as an attempt by the United States to maintain control. Consequently, Cuban national identity developed a strong anti-American feeling.

Statement by Mr. Klaus Toepfer, Executive Director, United Nations Environment Programme, at the Framework for Including Equity in Climate Change, Washington, D.C., April 17, 2001

Ladies and Gentlemen,

Climate change, unlike any other environmental problem, has the potential to undermine social welfare and equity in an unprecedented manner. Our International Panel on Climate Change report particularly demonstrates the precarious situation of poorer nations and disadvantaged groups within nations that are especially vulnerable to climate related disasters. In this respect we face a dual challenge. First, to promote those actions that minimize adverse changes in climate. Secondly, to ensure that while doing so we do not worsen the existing inequity, globally and within nations --though climate change policy cannot be expected to address all prevailing equity issues.

Achieving this important, through ambitious aim requires a decision-making framework that ensures internalization of equity concerns. This primarily requires the establishment of an equitable and participative global framework for making and implementing collective decisions about climate change; and the reduction of the potential for social disruption and conflicts arising from climate change impacts. The need for economic growth to eradicate poverty by poor countries is universally acknowledged. But the energy path to achieve the economic growth needs to be considered to avoid any climate catastrophe in the future. Poverty eradication policies until now have largely been based on the recognition of only the use value of a resource when it contributes to a productive process.

This needs to change for countries most vulnerable to potential impacts of climate change. Human-induced climate change represents an important additional stress to the many ecological and socio-economic systems already affected by pollution, increasing resources demands, and non-sustainable management practices. Developing countries can be generally categorized as more vulnerable due to limited financial and institutional bases to adapt to the added stress of climate change. The vulnerability of human health and socio-economic systems --and to a lesser extent, ecological systems-- depends upon economic circumstances and institutional infrastructure.

This is an approach UNEP would like to see in use when resolving environmental problems generally. The problem of climate change is perhaps the biggest test

within this category, a challenge to ensure that investments, instead of reducing the wealth of nations, help increase and sustain it.

Environmental problems succeed mainly when they are seen to be reinforcing domestic economic policies. In my view it demonstrates the increasing appreciation that environmental policies have a potential to actually fortify and sustain economic aims of countries.

Excerpts of the Opening Remarks By H.E. Mr Thabo Mbeki, President of the Republic of South Africa, Durban, 19 August 2004

Chairman of the Conference, President of the General Assembly, Secretary-General of the United Nations, Your Excellencies:

It is a good thing that the Secretary-General of the United Nations will indeed be addressing this issue of restructuring the United Nations. Perhaps we should make, as a Non-Aligned Movement, our own assessments of UN conferences and ask if it is necessary that the principal results of those conferences have an impact on the future of the billions of people that we represent.

We need to answer the questions ourselves to say not only what is desirable, but also the practical steps that can be taken to ensure that this resource transfer takes place. So the global consensus regarding the Millennium Development Goals is translated into reality.

The UN restructuring has taken too long. It has moved on slowly for a very long time and we can see the consequences of the manner it is structured and works. These consequences are not necessarily positive for us, developing countries.

Nobody is going to answer this question except the Non-Aligned Movement. Those who are powerful do not want to answer that question. They are not interested in answering that question, but certainly it is in our interest that we should answer it.

We therefore have no choice but the Non-Aligned Movement. It has to become the powerful instrument we must use. We have to strengthen this Movement, to see how we can address these objectives we share, the objectives of the eradication of poverty and underdevelopment, securing peace and stability for ourselves, ensuring a democratic inclusive situation.

We need to address the issues that produce social instability, insecurity among communities, conditions that de-humanize people so that we could be able to relate the work that we do here to the reality out there.

The matters we are discussing and deciding here have a very direct relevance to many of our people across the globe. The people in the townships of Durban, the people in Gaza and people elsewhere in the world must be able to say that the Non-Aligned Movement has given us hope, that indeed we are on the way out of the terrible conditions in which we live.

I'm certain that our leadership is quite capable of rising to the challenge.

Thank you.

Excerpts of a speech by R. Diez-Hochleitner, president of the Club of Rome, before a working session of the International Commission on Education for the Twenty-first Century

Mr. Chairman:

The publication of the *Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, sponsored by UNESCO, is perfectly timed. The century that is drawing to a close has been one of immense paradoxes, with its share of horrors, achievements and unfulfilled hopes. It has been marked by two world wars, horrendous genocides, and rapid degradation of the biosphere and the exclusion of rising numbers from the increasing prosperity of the rich. But it has also been a century of great progress in science and technology, which has been marked by the Universal Declaration of Human Rights.

In claiming our rights, we can and must take the future into our own hands. This starts with carrying out our responsibilities. To this end, we need a basic knowledge and a more specific understanding of our specialized fields. To be a real human being and live in peace, freedom and progress, we need education, namely, a process of learning, training and professionalization backed up by the acquisition of positive habits and attitudes. To achieve this, the society in which we live must be convinced of the need for a collective effort to ensure that each and every one of us is able to turn that dream, hope, right and opportunity into a reality.

Only an open and continuous debate can create the political will to mobilize the necessary human and material resources for a knowledgeable society and to treat human capital as our planet's most important resource. This vital debate, this universal human revolution, can and should be set in motion by the *Report on Education for the Twenty-first Century*. It is a model of comprehensiveness, detailed analysis and rigorous synthesis, farsightedness and humanism. All of which is infused with deep sensitivity and respect for the great diversity of circumstances and cultures.

Should we pursue the goals set in the *Report on Education for the Twenty-first Century*, I sincerely believe we can make it and the future of human kind, the most important resource on Earth, will be brighter.

Thank you, very much.

Excerpts from a speech delivered at the South Summit of the Group of 77, Havana, Cuba. January 2002.

Mr. President;

World trade is one of the favorite topics of the neoliberal policy and theory proposed to the underdeveloped countries as the only possible way to enter modernity and have access to development.

Neoliberal discourse recommends trade liberalization, the competitive openness to world trade as an invariable and absolute formula to attain efficiency and development. All countries, with no exception, should practice the same policy of elimination of barriers to liberalization, of removal of any instrument of protection of internal markets, which, generally, are considered wrong and responsible for a backward economic policy opposed to competitive efficiency.

Development differences among countries, no matter how big they might be, would not justify a deviation from the only possible way. The only thing granted to poorer countries --and this after arduous negotiations at the World Trade Organization-- is some little difference in the period of time to enter the guidelines of trade liberalization. World trade continues to be an instrument of control by rich countries,

a factor of perpetuation and emphasis of inequalities, and a scene of a fierce struggle to control markets.

Third World participation in world trade reveals a sustained downward trend, despite the instances of conjunctural increases in oil prices and the repeatedly voiced growth in the importance of manufactured goods in the exports of that majority group of countries, which represents 85% of the world population.

In practice, the continued emphasis placed on liberalization has resulted in a unilateral elimination of barriers by underdeveloped countries, while a similar process has not taken place in developed countries to allow Third World exports to enter their markets.

Mr. President:

Between the North and the South, the technological gap has grown increasingly wider under conditions of growing privatization of the so-called knowledge economy. Regarding the knowledge economy and the leading role towards the future it represents, the standards ruling neoliberal globalization, that is, liberalization, privatization and intellectual property rights, are provoking profound and negative consequences for the countries of the South.

Thank you very much.

Statement by H.E. Tabo Gordon, ambassador of Gabon to the United Nations Organization on the occasion of the World's Environment Day

Mr. President, Secretary-General, Distinguished delegates,

In 1992 the UN Conference on Environment and Development was held in Rio de Janeiro, Brazil. Popularly known as the Earth Summit, this meeting was the largest gathering of world leaders in history. The conference produced two major treaties.

The first was an agreement for nations to voluntarily reduce emission of gases leading to global warming, and the second was a pact on biodiversity requiring countries to develop plans to protect endangered species and habitats.

At the insistence of the United States, however, the final version of the global warming treaty was dramatically reduced. The United States was also one of the very few countries that refused to sign the biodiversity treaty. United States representatives objected to a part of the treaty that specified that money to come from the use of natural resources from protected ecosystems, should be shared equally between the source country and the corporation or institution removing the materials.

The 1992 agreement on global warming limited each industrialized nation to emissions in the year 2000 that were equal to or below emissions in 1990. However, these limits were voluntary and with no obligations included in the agreement. It became clear by 1997 that these goals would never be met.

At a follow-up conference in Kyōto, Japan, representatives from 160 countries signed the Kyōto Protocol. This second agreement called for industrialized nations to reduce emissions to an average of about 5 percent below emission levels in 1990. The United States has refused to ratify the accord, but Japan and the 15 countries that make up the European Union have ratified it.

Mr. President,

It is necessary to implement the 2002 action plan that called on nations to reduce by half the proportion of people who lack sanitation by 2015, to minimize health and environmental problems caused by chemical pollution by 2020, and to reduce significantly the number of endangered species by 2010.

Thank you very much.

Excerpts of a speech delivered by UN Secretary-General, at the 60th Session of the United Nations General Assembly

Mr. President, Your Excellencies, Ladies and Gentlemen,

"Peacemaking" is a term that requires definition. As employed by the United Nations, it refers to the use of diplomatic means to persuade parties in conflict to cease hostilities and to negotiate a peaceful settlement of their dispute. The United Nations can play a role only if the parties in conflict agree the UN should do so. Peacemaking thus excludes the use of force against one of the parties to put an end to hostilities, an activity that in United Nations language is called "peace enforcement".

The last year has witnessed terrible terrorist crimes; as a result, there is a greater sense of urgency in the international community about the need for more effective measures against the perpetrators of terrorism and their sponsors.

The Peace Summit held in Egypt, on March 13, 1996 to oppose the acts of violence in the Middle East was the most significant demonstration of the international community's commitment to take action. The Summit stressed the need to promote coordination of efforts to stop acts of terror and to cut off the sources of financing for terrorist groups.

At the Summit, I stressed the leading role of the General Assembly in adopting the Declaration on Measures to Eliminate International Terrorism. The adoption of that resolution meant that the United Nations was the only global forum where countries had come together to work against terrorism. Therefore, it was through decisions taken by the Assembly that States could find the instruments to combat terrorism as a global threat.

Mr. President,

I am sure the United Nations is ready to serve as a mechanism for international mobilization against terrorism, especially in the Middle East.

Thank you, very much.

Excerpts of a statement by the United Nations Secretary General, at the International Convention on Climate Change

Mr. President, Your Excellencies, Ladies and Gentlemen

The **United Nations Convention on Climate Change** is nearing universal membership, with 157 States and one regional economic integration organization that have become parties to it and more expected to do likewise. At present, the Convention has a total of 160 ratifications.

The commitments of developed countries to limiting emissions of greenhouse gases continue to be monitored, on the basis of their national communications, while negotiations are under way to strengthen those commitments in the period beyond 2000. These negotiations have been boosted by new scientific findings, confirming that the world's climate is changing and that human activity is influencing it.

Developing countries are receiving financial assistance from the Global Environment Service to address **climatechange** while pursuing sustainable development. Twenty-nine national communications had been received by the Convention secretariat, and four communications from other parties. Twenty-one reviews of national communications have been undertaken.

The Conference of the Parties adopted a number of decisions fundamental to the Convention process. The Conference also took note of a declaration by the Ministers and other heads of delegation present at its last session, described by the President as the main political statement emerging from the Conference.

The secretariat has also launched a consultative forum for the exchange of experience on **climatechange** project development, implementation and follow-up; it has published the third report of the Climate Convention Information Exchange Program which is aimed at facilitating the provision of assistance to countries; and it has initiated, together with the United Nations Development Program (UNDP), the implementation of a training program on the Convention process.

Thank you very much.

Remarks by UN Secretary-General at the New York Public Library, to mark the launch of the United Nations Literacy Decade (2003-2012)
Ladies and Gentlemen,

I am delighted to be among such a distinguished group of people, united in a vital cause. Let me thank Director-General of UNESCO for helping to bring us together. I am particularly honoured that we are joined by Mrs. Laura Brennan, whose deep commitment to literacy is as inspiring as it is encouraging.

Let me also thank the President and Government of Mongolia, the driving force behind the United Nations Literacy Decade.

We are here because we know that the twenty-first century begins with one in five adults unable to read and write. There are nearly 900 million illiterates in the world today -- and two thirds of them are women.

We are here because we know that literacy is the key to unlocking the cage of human misery; the key to delivering the potential of every human being; the key to opening up a future of freedom and hope.

The United Nations Literacy Decade is recognition that we must go beyond efforts of the past, and an opportunity to apply lessons learnt from past mistakes. Fifty-five years ago, the Universal Declaration of Human Rights established that everyone has the right to education. The fact that 20 per cent of the world's adults are deprived of it should fill us all with shame.

Finally, the Decade is an affirmation of the inextricable link between literacy and our work to translate into reality the Millennium Declaration. Literacy is the prerequisite for a healthy, just and prosperous world.

Thank you very much.

Excerpts of UNESCO Director-General's opening speech, at the International Conference "THE DEVELOPMENT OF GLOBAL CULTURE ", New York, April 10, 2003

Mr. President, Secretary-General, distinguished delegates,

Rapid changes in technology in the last several decades have changed the nature of culture and cultural exchange. People around the world can make economic transactions and transmit information to each other almost instantaneously through the use of computers and satellite communications. Governments and corporations

have gained vast amounts of political power through military might and economic influence. Corporations have also created a form of global culture based on worldwide commercial markets.

Local culture and social structure are now shaped by large and powerful commercial interests in ways that earlier anthropologists could not have imagined. Early anthropologists thought of societies and their cultures as fully independent systems. But today, many nations are multicultural societies, composed of numerous smaller subcultures.

Mr. President,

Cross-cultural exchange often results in what anthropologists call acculturation, when the members of one culture adopt features of another. This has happened, for example, when indigenous peoples in the western hemisphere adopted the language and many of the customs of Spain, which colonized South and Central America beginning in the 1500s.

Cultures also cross national boundaries. For instance, people around the world know a variety of English words and have contact with American cultural exports such as brand-name clothing and technological products, films and music, and mass-produced foods.

Many anthropologists have become interested in how dominant societies can shape the culture of less powerful societies, a process some researchers call cultural hegemony.

Mr. President,

Today, many anthropologists openly oppose efforts by dominant world powers, such as the U.S. government and large corporations, to make unique smaller societies adopt Western commercial culture.

Thank you very much.

Welcome Speech by Hama ArbaDiallo, Executive Secretary of the United Nations Convention to Combat Desertification (UNCCD), at the Sixth Session of the Conference of the Parties held in Havana, Cuba.

Mr. President,

Delegates all,

Eleven years ago at the Rio Earth Summit, the international community called for the establishment of the United Nations Convention to Combat Desertification (UNCCD), which was adopted in 1994. This was in recognition of the threat posed by desertification worldwide and particularly in Africa.

Desertification is a global problem that directly affects a third of the earth's land surface, or over 4 billion hectares. In addition, the livelihoods of some 1.2 billion people who depend on land for most of their needs and usually the world's poorest in over 110 countries are threatened. Desertification is at the root of poverty and food insecurity, resulting in socio-economic and political crises worldwide.

Fortunately, since the Convention entered into force in 1996, leaps forward have been made. One hundred and eighty-seven countries are Parties to the Convention as at June 2003 and five regional annexes have been adopted to cover all affected regions of the world, making it truly global in reach. Further, five Conference of the Parties have been held since 1997 in Rome, Dakar, Recife, Bonn, and Geneva, during which desertification experts, government officials, international organisations and the civil society have all provided valuable input in drawing up effective measures to combat desertification.

As a result, 66 National Action Programmes have already been completed and the Convention is moving from preparation to implementation of these programmes, which constitute long-term policy guidelines and the backbone of the Convention.

This is, however, only the beginning and much remains to be done. Best practices must be replicated worldwide, information and technology shared, and bottlenecks overcome, in order to effectively implement the Convention. Only through continued collaboration and active participation of all stakeholders, will we have more success stories about real differences being made to restore dry land ecosystems and improve the livelihood of the millions affected.

It is in this spirit that I welcome all participants to the Sixth Session of the Conference of the Parties being held in Havana. I am assured that continued discussion on means to improve the implementation of the Convention and enhanced cooperation for concrete actions will contribute to combating the global

threat of desertification and draw us closer to sustainable development in dry lands.

Thank you, very much.

Statement by Mr. Wayne Smith, former head of the U.S. Interest Section in Havana, at a meeting of former U.S. ambassadors, New York, April 19, 2011

Dear colleagues,

Let me first thank all of you for inviting me to attend this meeting. I also thank you for asking me to talk about Cuba, a country where I spent almost 10 years as Head of the U.S. Interest Section in Havana.

As it is known, in 1959 Cuban revolutionary Fidel Castro and his followers overthrew the regime of dictator Fulgencio Batista y Zaldívar. The new government seized an estimated \$1 billion in land and assets owned by United States companies, much of it related to Cuba's sugarcane industry. This move, along with Castro's support for socialist economic programs, led U.S. president Dwight D. Eisenhower to break off formal relations with Cuba. On April 17, 1961, after President John F. Kennedy took office, exiles trained and supported by the United States unsuccessfully tried to oust the Castro government in the Bay of Pigs Invasion.

open sidebar

Seeking to break the hold that the United States had on Cuba, Castro sought foreign support to counter the traditional influence of the United States. In late 1959 Castro approached the USSR, the leader of the world's Communist nations, for support. Although Cuba's Communist Party had joined the insurgency against Batista quite late, its leaders had increasingly assumed key roles in the new order. In May 1960 Castro reestablished diplomatic ties with the USSR, which had been severed under Batista's regime, and made an agreement to import Soviet oil. In June the Cuban government took over foreign-owned petroleum refineries that refused to process Soviet oil. Within days the U.S. government outlawed the

purchase of Cuban sugar, the mainstay of Cuba's economy. Cuba then assumed control of all U.S. property on the island and established a military alliance with the USSR. In January 1961 the United States broke diplomatic relations with Cuba. As Cuban policy shifted to the left, many moderate leaders resigned from the government or were forced out of office.

Statement by Herbert S. Parmet, a U.S. historian, on the occasion of the Centenary of the end of the Spanish-American War

Dear colleagues; Ladies and gentlemen,

Let me recall that in 1898 the Treaty of Paris formally put an end to the Spanish-American War. The United States and Spain negotiated the treaty with no Cuban representative present. The treaty left the United States firmly in control of newly independent Cuba and assumed formal military possession of this country on January 1, 1899.

This action conflicted with an 1898 congressional resolution that forbade U.S. annexation of Cuba. Despite U.S. attempts to control the direction of Cuba's new government, in 1900 Cuban separatists won a majority of seats in the constitutional assembly. To ensure that the assembly did not reject U.S. influence, the U.S. government insisted that the new constitution include a number of conditions defining the relationship between the two nations.

These conditions—known as the Platt Amendment after its author, U.S. senator Orville Platt—prohibited Cuba from making treaties and alliances with other foreign countries, granted military bases on the island to the United States, and allowed U.S. intervention on the island whenever instability threatened. The United States insisted that the military occupation would not end until Cubans accepted the Platt Amendment as part of their new constitution.

The Platt Amendment also provided for a U.S. naval base at Guantánamo Bay. Many Cubans regarded the amendment as a violation of their nation's sovereignty. As part of his Good Neighbor Policy toward Latin America, U.S. president Franklin D. Roosevelt nullified the amendment, except for the Guantánamo Bay lease, in 1934.

Most Cubans were strongly opposed to the Platt Amendment. Assembly members spoke out against it and citizens protested. At first the assembly voted down the amendment. However, when a number of nationalist members left the Assembly in protest, the remaining members passed the amendment by a one-vote margin. Most Cubans viewed the Platt Amendment as an intrusion on Cuban sovereignty and as an attempt by the United States to maintain control. Consequently, Cuban national identity developed a strong anti-American feeling.

Speech delivered by Congressman Charles Rangel before the Congress of the United States, regarding U.S. foreign policy on Cuba.

Mr. President, dear congressmen,

It has been repeatedly said that Cuba has tried to export the ideals of the revolution throughout the world to bring down capitalism and oppose the U.S. model of constitutional government. Instead, United States policy has been to overthrow Castro and bring Cuba back under U.S. influence.

Since Cuba's economic crisis began, the Cuban leadership has redesigned socialism to include some capitalist activity and trade with capitalist nations. Cuba has formed new alliances with Latin American countries with which it had no relations. Trade agreements with capitalist nations, such as Canada, France, Spain, Italy, and the Russian Federation, have more to do with economics than politics. However, the United States has not reestablished relations with Cuba despite these changes.

Since 1991 the Cuban government has offered compensation for seized property, released political prisoners, permitted U.S. news bureaus in Cuba, and stopped trying to export the ideals of the revolution. However, the United States has not reestablished relations with Cuba despite these concessions.

This Congress demanded elections in Cuba similar to those in the United States and the removal of Castro and his associates. Between 1996 and 1998 U.S.-Cuban relations once again grew hostile after Cuban fighter planes shot down two

civilian airplanes piloted by U.S.-based Cuban exiles, which convinced President Bill Clinton to sign the Helms-Burton Law.

In December 1998, President Clinton responded to international condemnation of the U.S. economic blockade by relaxing restrictions on food and medicines, and on money sent to Cuban citizens from individuals in the United States. Both governments disagreed with the decision of a Miami civil court to hold Cuba responsible for the deaths of the two pilots shot down in 1996. However, the United States continues with the embargo of Cuba.

An arrangement worked out through informal diplomatic channels allowed a professional U.S. baseball team, and the Cuban All-Stars baseball team to play games in Baltimore, Maryland and Havana.

As a result of so many years of hostility from the U.S. government towards Cuba, citizens of both countries have experienced a prohibition against travel, communications, and knowledge about the other country.

Then I ask this respectable Congress: Why do we keep the embargo of Cuba?

Speech by Gunnar Berge, Chairman of the Nobel Prize Committee, on the occasion of Peace Prize Award ceremony

Your Majesty, Excellencies, Ladies and Gentlemen.

Let me begin by welcoming all of you to this year Peace Prize award ceremony. The Nobel Committee feels honored to announce that the Nobel Peace Prize is awarded to an antinuclear physicians' organization founded jointly by an American and a Russian doctor.

The Nobel committee commended the physicians' group for having performed a considerable service to mankind, by spreading authoritative information and by creating an awareness of the catastrophic consequences of atomic warfare. The Committee considered that the International Physicians for the Prevention of Nuclear War awoke public opinion on nuclear war. This would give new perspectives and a new seriousness to the arms control negotiations going on between the United States and Russia.

The International Physicians for the Prevention of Nuclear War has 135,000 members in 41 countries; about 60,000 of them are residents of Russia and 28,000 of the United States. The doctors of the organization are unanimous in the desire to publicize the mutually assured principle of nuclear war, that is, that "a nuclear war must not be fought and cannot be won" and that "modern medicine will have nothing to offer the victims of a nuclear conflict."

Bernard Lown graduated from the University of Maine and received his medical degree from the Johns Hopkins University. In the 1960's Lown met Chazov, and they became friends and conducted joint research on the mechanisms of sudden death. In 1980 the two brought together Soviet and American physicians and founded the International Physicians for the Prevention of Nuclear War.

YevgenyChazov graduated from the Kiev Medical Institute and went on to study cardiology at Moscow's First Medical Institute. He rose rapidly in the medical community, becoming chief of the Fourth Administration of the Ministry of Health. Chazov travels extensively inside and outside Russia, giving speeches about the dangers of nuclear war, and is seen as a peace champion as well as the leading cardiologist in his country.

Many years have passed since the first Peace Prize was awarded in 1901. In the history of the Nobel Prizes, this is only the second time it is awarded to a Russian citizen. The first was in 1975. The Nobel Prize money this year comes to about \$225,000 for each category and it is divided as specified by the guidelines of the nominating committee.

The Norwegian Nobel Committee wishes to honor the work of the International Physicians for the Prevention of Nuclear War founded by doctors Bernard Lown and YevgenyChazov.

Congratulations and thank you very much.

**Speech by Gunnar Berge, Chairman of the Nobel Prize Award Committee,
Oslo, December 10, 1996**

Your Majesty, Excellencies, Ladies and Gentlemen.

First of all, let me begin by welcoming all of you to this year Peace Prize award ceremony. The Nobel Committee feels honored to announce that the Nobel Peace Prize for 1996 is awarded to José Ramos-Horta and Roman Catholic Bishop Carlos Felipe Ximenes Belo, for bringing greater legitimacy and urgency to East Timor's struggle against Indonesia's military rule.

The Nobel Committee hopes that this award will encourage efforts to find a diplomatic solution to the conflict in East Timor based on the people's right to self-determination.

Indonesia invaded East Timor, a former Portuguese colony on Timor island, after a brief civil war in 1975, and brutally annexed the territory in 1976. In the years that followed, it has been estimated that one-third of the population of East Timor lost their lives due to starvation, epidemics, war and terror.

Roman Catholic Bishop Carlos Felipe Ximenes Belo has been the foremost representative of the people of East Timor. At the risk of his own life, he has tried to protect his people from violations by those in power.

The Roman Catholic bishop has acted as a voice of moderation, limiting the actions of more militant East Timorese. In his efforts to create a just settlement based on his people's right to self-determination, he has been a constant spokesman for non-violence and dialogue with the Indonesian authorities.

José Ramos-Horta, who is the director of the East Timorese Resistance Diplomatic Front, has traveled around the world seeking support for East Timorese independence. He has been the leading international spokesman for East Timor's cause since 1975 and he had made a significant contribution through reconciliation talks and by working out a peace plan for the region.

Many years have passed since the first Peace Prize was awarded in 1901. The foremost sustained intention of the Nobel Committee has been precisely that of strengthening international co-operation between states and attaining the peaceful settlement of disputes.

.The Norwegian Nobel Committee wishes to honor the work Bishop Belo and José Ramos Horta have already done to find a diplomatic solution to the conflict in East Timor.

Thankyouverymuch.