

UNIVERSITAT DE VIC
DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

**EL TALLER DE TRADUCCIÓN:
UNA METODOLOGÍA DIDÁCTICA INTEGRADORA
PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA
TRADUCCIÓN**

TESIS DOCTORAL

AUTORA:
MARCELLA LA ROCCA

DIRECTORA:
Dra. MARÍA GONZÁLEZ DAVIES

Vol. I
VIC, 2007

UVIC Universitat de Vic
Biblioteca

Dipòsit legal: B-30098-2007
ISBN: 978-84-690-6826-7

Quisiera recordar aquí a todas las personas que me han sostenido y alentado en estos años de estudio e investigación, gracias a las cuales esta tesis doctoral es hoy una realidad.

En primer lugar, estoy agradecida a mis hijos y a mi marido, por su apoyo incondicionado y por su ayuda valiosa en la búsqueda y recolección de materiales bibliográficos para la presente tesis; quiero dedicar un agradecimiento especial a Chiara, por escuchar pacientemente mis reflexiones sobre el tema de mi trabajo. También quiero recordar a todos los profesores de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Vic. Haberlos conocido y haber tenido la oportunidad de asistir a sus clases y de realizar los trabajos de las diferentes asignaturas del período de docencia del doctorado ha sido para mí una experiencia fundamental desde un punto de vista académico y profesional y un privilegio desde el punto de vista personal. Gracias a ellos he dado mis primeros pasos en el campo de la investigación en traductología y en didáctica. ¡Gracias a todos!

Y entre todos los profesores, quiero recordar de forma especial a María González Davies, mi directora de tesis, por sus consejos valiosos, por las críticas atentas, por la corrección paciente de los capítulos de esta tesis y, sobre todo, por su actitud siempre alentadora y optimista.

A todos los estudiantes que han participado en la construcción conjunta de la metodología didáctica que se presenta en este trabajo. Su colaboración activa y entusiasta, sus reflexiones atentas, su participación y motivación han sido un estímulo más para la realización de la presente tesis doctoral.

TABLA DE ABREVIATURAS

ACT:	Adquisición de la competencia traductora
ASL	Adquisición de lenguas segundas y extranjeras
CM:	Cultura meta
CP:	Cultura de partida
CT:	Competencia traductora
E:	Cuestionario sobre expectativas
GC:	Grupo de control
GE:	Grupo experimental
LE :	Cuestionario sobre las clases de lengua
LM:	Lengua meta
LO/ LP:	Lengua original/ Lengua de partida
L1:	Lengua materna
L2:	Lengua extranjera
MI:	Inteligencias Múltiples (<i>Multiple Intelligences</i>)
SC:	Situación comunicativa
SCM:	Situación comunicativa de la cultura meta
SCO/ SCP:	Situación comunicativa de la cultura original/ de partida
TE:	Cuestionario sobre las clases de traducción y expectativas
TI:	Cuestionario sobre las clases de traducción I
TII:	Cuestionario sobre las clases de traducción II
TM:	Texto meta
TO/ TP:	Texto original/ Texto de partida
TTFG:	Test de traducción final en grupos.
TTFI:	Test de traducción final individual.
TTIG:	Test de traducción inicial en grupos.
TTII:	Test de traducción inicial individual.
ZDP:	Zona de desarrollo próximo.

SUMARIO DEL VOLUMEN I

AGRADECIMIENTOS	PÁG. 1
TABLA DE ABREVIATURAS	PÁG. 3
SUMARIO	PÁG. 4
INTRODUCCIÓN	PÁG. 5
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	PÁG. 17
Capítulo I: Delimitación del campo de estudio	PÁG. 17
Capítulo II: Aportaciones del ámbito de la didáctica	PÁG. 65
Capítulo III: Aportaciones del ámbito de la traductología	PÁG. 107
Capítulo IV: Aportaciones del ámbito de la didáctica de la traducción	PÁG. 139
SEGUNDA PARTE: EL TALLER DE TRADUCCIÓN	PÁG. 191
Capítulo V: Presentación de la metodología	PÁG. 193
TERCERA PARTE: INVESTIGACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN	PÁG. 241
Capítulo VI: Experimento Piloto	PÁG. 243
Capítulo VII: Proyecto de Investigación Acción	PÁG. 325
CONCLUSIONES	PÁG. 383
GLOSARIO	PÁG. 397
BIBLIOGRAFÍA	PÁG. 403
ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS	PÁG. 447
ÍNDICE GENERAL	PÁG. 459

INTRODUCCIÓN

1. MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La pedagogia così com'è io la leverei. Ma non ne son sicuro. Forse se ne faceste di più si scoprirebbe che ha qualcosa da dirci.

Poi forse si scoprirà che ha da dirci una cosa sola. Che i ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie.

Allora di tutto il libro basterebbe una paginetta che dicesse questo e il resto si potrebbe buttar via.

A Barbiana non passava giorno che non s'entrasse in problemi pedagogici. Ma non con questo nome. Per noi avevano sempre il nome preciso di un ragazzo. Caso per caso, ora per ora¹ (Scuola di Barbiana, 1976: 119-120).

En el panorama de la didáctica de la traducción a nivel universitario se advierte la necesidad de una propuesta metodológica innovadora, que permita colocar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje integrando, al mismo tiempo, diferentes teorías traductológicas.

En efecto, la enseñanza centrada en el aprendiente ha caracterizado las propuestas didácticas más renovadoras a partir de los años ochenta del siglo XX y, en didáctica de la lengua, ha llevado a la revisión de los métodos que se reconocen bajo la etiqueta de “enfoque comunicativo”, y a la elaboración de nuevos enfoques como el enfoque por tareas y el enfoque por proyectos. En didáctica de la traducción, en cambio, la fuerza renovadora de la pedagogía centrada en el aprendiente aún encuentra muchos obstáculos. El panorama de la didáctica de la traducción parece estar anclado, en gran parte, a una metodología más tradicional, y a una visión transmisionista de la enseñanza, que se explicita en el modelo didáctico docente-transmisor de conocimientos /

¹ La pedagogía, tal como es, yo la quitaría. Pero no estoy seguro. Tal vez, si se estudiara más pedagogía se descubriría que tiene algo que decirnos.

Un día, tal vez, se descubrirá que tiene que decirnos sólo una cosa. Que todos los chicos son diferentes, los momentos históricos son diferentes y cada momento del mismo chico, los pueblos, los ambientes y las familias son diferentes.

Entonces de todo el libro sería suficiente una página que diga esto y lo demás se podría tirar.

En Barbiana no transcurría día sin que tuviéramos que ocuparnos de problemas pedagógicos. Pero no lo hacíamos con este nombre. Para nosotros tenían siempre el nombre exacto de un chico. Caso por caso, hora por hora.

discente-receptor (o recipiente) de conocimientos. Junto a este modelo didáctico transmisivo han aparecido, en los últimos años, los primeros intentos de aplicar a la didáctica de la traducción una pedagogía centrada en el aprendiente y un modelo didáctico nuevo, que no se basa en la transmisión sino en la construcción conjunta de significados compartidos, En este nuevo modelo didáctico el profesor es el *facilitador / mediador / guía*, y el aprendiente es el *constructor*, responsable de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje (Lee y van Patten, 1995: 12-16). Entre las propuestas más interesantes recordamos las de Don Kiraly (1999, 2000, 2001, 2005) al que se debe la aplicación de las teorías socioconstructivistas del aprendizaje a la didáctica de la traducción, la metodología activa propuesta por Cotoner Cerdó y González Davies (1999), el enfoque interactivo por tareas de González Davies et al. (2003) y la propuesta más reciente de María González Davies (2004), que integra principios de las pedagogías humanista, socioconstructivista, comunicativa y cooperativa.

Uno de los objetivos que me propongo con este trabajo es el de contribuir a la elaboración de un enfoque colaborativo en didáctica de la traducción. En este sentido, la metodología que aquí se presenta se inscribe en el mismo ámbito de las recientes propuestas de Don Kiraly (2000) y María González Davies (2004), dirigidas a la formación de traductores, y de la más amplia corriente de pedagogía colaborativa en enseñanza de lenguas extranjeras. Este trabajo se propone, en particular, delinear una propuesta metodológica útil para la enseñanza de la traducción en diferentes situaciones de aprendizaje a nivel universitario, sea en el ámbito específico de la formación de traductores, sea en el de la formación de expertos en lenguas extranjeras para el turismo, las relaciones internacionales e interculturales, la comunicación, etc.

En el ámbito de la traductología, tras la delimitación del campo de los “Estudios de Traducción” (*Translation Studies*) por Holmes (1972/1988, 1978/1988, 1984/1988, 1988) y la conquista por parte de la nueva disciplina de un estatus autónomo respecto a la lingüística y a los estudios

literarios (cf. Cap. III), se ha asistido a la proliferación de teorías que reflejan diferentes paradigmas lingüísticos, como en el caso de las teorías lingüísticas y funcionales, o se sirven de marcos explicativos derivados de otras disciplinas del ámbito lingüístico o de otros ámbitos, como las teorías pragmáticas, las psicolingüísticas, la de la Relevancia, la Polisistémica, la de los Actos de Habla, las teorías feministas, las culturales, etc. (Cf. Baker, 2001b: 279). Cada una de estas teorías ofrece una visión parcial de un campo de estudio complejo en el que se entrecruzan diferentes disciplinas y que, por su misma naturaleza debería ser estudiado de forma interdisciplinar (Baker, 1996; Neubert, 1994; Snell Hornby, 1988, 1991) o multidisciplinar (Ulrich 1997). En la actualidad, se ha pasado de la búsqueda de una teoría general de la traducción al concepto de traducción como Interdisciplina (Snell Hornby 1991, 1994; Toury 1980), cuyo estudio puede representar el campo de encuentro de las diferentes disciplinas que la integran (Snell Hornby, 1991).

La propuesta metodológica que aquí se presenta intenta recoger las instancias de integración de autores como Snell-Hornby (1988, 1991, 1995), Baker (1996, 2001a, b) y Neubert (2000), entre otros. Como estos autores, considero que el reto al que se enfrentan los estudios de traducción en este momento es, justamente, el de encontrar un modo para integrar las diferentes teorías existentes, sin renunciar a toda la riqueza de perspectivas y visiones que ofrecen. Como Mary Snell-Hornby (1991), estoy convencida de que un terreno en el que esta integración es posible, es el de la didáctica, en el que cada teoría puede encontrar su ubicación más adecuada, según las diferentes necesidades que derivan de los usos y finalidades que se intenta satisfacer con la traducción.

El presente trabajo es el resultado de tres años de investigación y experimentación sobre la posibilidad de aplicar las teorías socioconstructivistas y humanistas del aprendizaje a la enseñanza de la traducción en contextos universitarios.

La decisión de llevar a cabo una investigación en el ámbito de la didáctica de la traducción a nivel universitario nació, por un lado, de mi

insatisfacción con la metodología que había utilizado para la enseñanza de la traducción durante mi primer experiencia como profesora contratada de “Lengua y Traducción Española” en la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Palermo (Italia) en el curso 2001-2002; por el otro, de mi deseo de aplicar en mi actividad docente los conocimientos adquiridos durante el período de docencia del Doctorado en Análisis y Metodología de la Traducción de la Universidad de Vic, (Cataluña, España), durante el mismo curso 2001-2002. Las diferentes experimentaciones que me permitieron concretar la propuesta que aquí se expone se realizaron en los cursos de licenciatura en “Operadores del Turismo Cultural” y “Traducción, Italiano L2 e Interculturalidad” de la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Palermo (Italia) a partir del curso 2002/2003.

La investigación realizada consistió en la elaboración, aplicación y observación de una metodología didáctica innovadora, con una base epistemológica socioconstructivista y humanista, en el ámbito de la enseñanza de la traducción, y en la evaluación de los resultados obtenidos.

La aplicación de las teorías socioconstructivistas a la pedagogía de la traducción se debe a Don Kiraly (1995, 1999, 2000, 2001, 2005), quien propuso un enfoque socioconstructivista para la enseñanza de la traducción a futuros traductores profesionales, basado en el trabajo en grupos sobre proyectos auténticos de traducción (Kiraly 2000).

En la elaboración de la metodología didáctica experimental intenté integrar las teorías socioconstructivistas y humanistas con los estudios sobre los factores afectivos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Arnold, 1999, 2000; Crozier, 1997; Van Lier, 1996). Para ello, seleccioné, como marco epistemológico, el modelo socioconstructivista del proceso de enseñanza aprendizaje propuesto por Williams y Burden (1997), que integra instancias constructivistas, interaccionistas y humanistas, y, en el ámbito de éste, elaboré una

metodología didáctica innovadora, el “Taller de Traducción”, modelada sobre el “*Constructivist Workshop*” propuesto por Kiraly (2000: 62-64), al que aporté algunas modificaciones para adecuarlo al contexto diferente de enseñanza.

En cuanto al enfoque traductológico, decidí recurrir a diferentes teorías y enfoques que comparten una consideración de la traducción como actividad comunicativa. Esta concepción de la traducción constituye, pues, el “hilo conductor” que permite integrar de forma coherente las diferentes teorías y enfoques traductológicos

El formato didáctico del taller permite a los estudiantes experimentar activamente las posibilidades ofrecidas por los diferentes enfoques para la traducción de textos de múltiples géneros y tipologías textuales, negociando soluciones alternativas y operando las oportunas selecciones entre las diferentes traducciones posibles (Pym, 1991, 1992/1998, 2002), teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en la traducción: las funciones textuales del TO y del TM (Mason, 2001), los factores de la situación comunicativa en que se produjo el TO y los que inciden en la comprensión del TM (Lvóvskaya, 1997, 2000a, b), junto con la función que la traducción deberá desempeñar (Reiss y Vermeer, 1984/ 1991; Nord, 1984, 1988/1991, 1992, 1994a).

2. OBJETIVOS

Como he expuesto en el apartado anterior, el presente trabajo nace de la práctica didáctica y de la teoría. De la primera derivan mis motivaciones para iniciar la investigación en el campo de la didáctica de la traducción a nivel universitario; mientras que la segunda, es decir el contacto con las teorías del aprendizaje socioconstructivistas y humanistas, con los estudios sobre factores afectivos que influyen en el aprendizaje y con las diferentes teorías traductológicas, marca el rumbo de mi investigación. Por tanto, con el presente trabajo me propongo:

- integrar en una propuesta metodológica para la didáctica de la traducción las aportaciones de las teorías socioconstructivistas y humanistas del aprendizaje y los estudios sobre diferencias individuales y factores afectivos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- recoger las instancias de integración del ámbito traductológico a través de una propuesta metodológica que permita el recurso a diferentes teorías;
- concurrir a la elaboración de un enfoque colaborativo en didáctica de la traducción;
- contribuir a mejorar la práctica de la enseñanza de la traducción a nivel universitario y a difundir una cultura de la “reflexión en la acción”;
- reflexionar sobre el rol del profesor como facilitador, mediador y guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. ESTRUCTURA DE LA TESIS

La tesis se divide en tres partes precedidas por la presente introducción, en la que he explicado el origen de la propuesta metodológica y expuesto sus objetivos. El volumen I contiene la introducción, las partes I, II y III, la bibliografía, el glosario y un índice general. En el volumen II se recogen los Anexos (A y B), los tres Apéndices y un índice del volumen. He incluido, además, al principio de cada volumen, una Tabla de abreviaturas y un Sumario del volumen.

En la primera parte, Marco Teórico, presento el marco teórico interdisciplinar en que se concretó la elaboración de la metodología.

En el primer capítulo delimito el campo de estudio delineando, en primer lugar, el estatuto epistemológico de la didáctica de la traducción. Paso luego a restringir el campo de estudio, exponiendo los conceptos de enseñanza desde una perspectiva socioconstructivista y humanista y

enseñanza en un nivel universitario. A continuación, presento las definiciones operativas de algunos conceptos que considero fundamentales para mi trabajo, y, por último, esbozo el marco teórico multidisciplinar de la presente tesis justificando, en primer lugar, la necesidad de un marco teórico multidisciplinar para la didáctica de la traducción, y proponiendo una clasificación de las diferentes disciplinas que lo componen en tres niveles teóricos, según el diferente peso de sus respectivas aportaciones al campo de estudio de la didáctica de la traducción. De esta premisa, deriva la subdivisión de la restante parte de la primera parte en tres capítulos, en los que presento las principales aportaciones de la didáctica (cap. II), de la traductología (cap. III)) y de las didácticas de las lenguas extranjeras y de la traducción (cap. IV), que presento de forma conjunta por su afinidad.

En el capítulo II, presento las principales aportaciones de la didáctica a nuestro campo de estudio. Para ello, esbozo, primero, un estado de la cuestión de las principales teorías del aprendizaje y concepciones de enseñanza que han influido en la actividad didáctica en los últimos cincuenta años, y presento, a continuación, los conceptos procedentes del ámbito de la didáctica que resultan fundamentales para el marco teórico de la presente tesis.

A continuación (cap. III), presento las aportaciones de la traductología al campo de estudio de la presente tesis, haciendo, en primer lugar, un estado de la cuestión de la traductología, y presentando, luego, los conceptos traductológicos que concurren a formar nuestro marco teórico.

Paso luego a describir el campo de estudio específico en que se inserta la presente tesis, es decir, la didáctica de la traducción (cap. IV). Teniendo en consideración los estrechos vínculos que unen la didáctica de la traducción y la de la lengua, esbozo un estado de la cuestión de ambas disciplinas. Paso, primero, en reseña los principales métodos y enfoques de enseñanza de la lengua y expongo, luego, los principales métodos y enfoques de enseñanza de la traducción. Concluyo el capítulo

presentando algunos conceptos clave en didáctica de lenguas extranjeras y de la traducción que considero fundamentales para este trabajo.

En la segunda parte, el Taller de Traducción, expongo los puntos fundamentales de la propuesta (cap. V). En primer lugar, presento el marco epistemológico socioconstructivista y humanista que caracteriza el presente trabajo, basándome en el modelo socioconstructivista y humanista del proceso de enseñanza y aprendizaje de Williams y Burden (1997), e integrándolo con las más recientes aportaciones de los campos de la psicología educativa y de las didácticas de lenguas extranjeras y de la traducción. A continuación, presento el marco traductológico en que se concreta la propuesta metodológica que aquí se presenta, que integra diferentes teorías traductológicas que comparten una concepción de la traducción como comunicación intercultural, y propongo un modelo de análisis contrastivo textual como instrumento de trabajo para la didáctica de la traducción. Por último, explico el enfoque metodológico que la propuesta intenta realizar y presento un breve resumen de las características de la metodología presentada.

En la tercera parte, Experimentación, presento los experimentos realizados (cap. VI) y el proyecto de Investigación Acción (cap. VII). En cada uno de estos capítulos expongo, en primer lugar, los objetivos de la experimentación e investigación, y paso luego a describir el diseño experimental y metodológico y a presentar y discutir los resultados de la investigación realizada y saco algunas conclusiones.

Por último, en el capítulo dedicado a las conclusiones del trabajo realizado, presento los puntos fundamentales del trabajo, evidenciando los aspectos más innovadores, hablo de las investigaciones que estoy realizando actualmente y hago algunas propuestas de investigación para el futuro .

Completan el trabajo una serie de anexos, en que se presentan los materiales utilizados para el experimento piloto y para el proyecto de investigación acción, un glosario, una bibliografía general, el índice

general y tres apéndices, en que se recogen las tareas realizadas en la fase de investigación y experimentación.

4. CRITERIOS BIBLIOGRÁFICOS , TIPOGRÁFICOS, Y DE PRESENTACIÓN

4.1. CRITERIOS DE PRESENTACIÓN DE CITAS

Por la naturaleza del tema tratado he recurrido, para la elaboración de la presente tesis doctoral, a citas procedentes de textos en castellano, catalán, italiano, inglés, francés y alemán. Algunos de estos textos los consulté en la edición en lengua original, otros en traducciones al italiano, al castellano o al inglés. Por tanto, aunque he recurrido a citas en todas las lenguas de las que he dicho, para conseguir una uniformidad mayor, cuando las citas procedían de textos en lengua original diferente al castellano, he preferido, si era posible, citar a partir de las ediciones publicadas en traducción al castellano, esto para evitar interrumpir el texto con un número excesivo de citas en lenguas diferentes a la de la redacción. En cuanto a las citas procedentes de textos en lenguas diferentes al castellano que no existían, o me resultó imposible conseguir, en versión castellana publicada, he decidido presentar las traducciones de los textos breves (notas en el cuerpo del texto) en nota a pie de página, mientras, en el caso de citas de mayor extensión, la traducción se presenta a continuación y con el mismo formato de la cita en lengua original. En ambos casos las traducciones que acompañan las citas son mías.

4. 2. CRITERIOS BIBLIOGRÁFICOS

Aunque, como he dicho, para la revisión de la literatura he utilizado obras en diferentes lenguas, sea en original que en traducción, en lo

posible, para las citas incluidas en el texto, sea breves que largas, he preferido utilizar las versiones en castellano de las obras producidas originariamente en otros idiomas o que consulté en traducciones diferentes al castellano. En estos casos, he citado en la bibliografía, sea las obras en versión al castellano, sea las que consulté en otros idiomas para la revisión de la literatura.

Además, en la Bibliografía, las obras traducidas se presentan ordenadas según la fecha de edición de la traducción y se anota el nombre del traductor, cuando la edición lo cita, el título de la obra original y las informaciones relativas a su publicación. Las obras consultadas en lengua original, pero en edición diferente a la original, en cambio, se presentan en la bibliografía con ambas fechas de publicación separadas por una barra (1970/1980). De la misma manera se presentan en las citas bibliográficas incluidas en el cuerpo de la tesis. En cuanto al orden de presentación de diferentes citas bibliográficas dentro de una misma paréntesis, he utilizado, en primer lugar, un criterio alfabético, y, en segundo lugar, uno cronológico. En este caso, las obras con dos fechas de publicación (del original y de la traducción o edición utilizada), se ordenan a partir de la fecha de edición del original.

4. 3. CRITERIOS TIPOGRÁFICOS

A lo largo de la presente tesis he utilizado los siguientes criterios tipográficos:

letra cursiva para evidenciar las palabras extranjeras y palabras del texto que se quieren resaltar;

letra cursiva negrita para evidenciar los términos que se encuentran en el glosario;

negrita

para evidenciar los términos que se van a definir a continuación en el mismo apartado o en otros del mismo capítulo.

4. 4. CRITERIOS DE REPRESENTACIÓN VISUALES

Para facilitar la comprensión e interpretación de los gráficos elaborados para la presentación de los datos recogidos en la fase experimental, he utilizado un criterio de visualización único, asignando la misma escala cromática para todos los datos que resultan positivos respecto a las hipótesis y objetivos previstos por el proyecto piloto y para el proyecto de investigación acción, y una diferente escala cromática para los datos negativos (Figura 6):

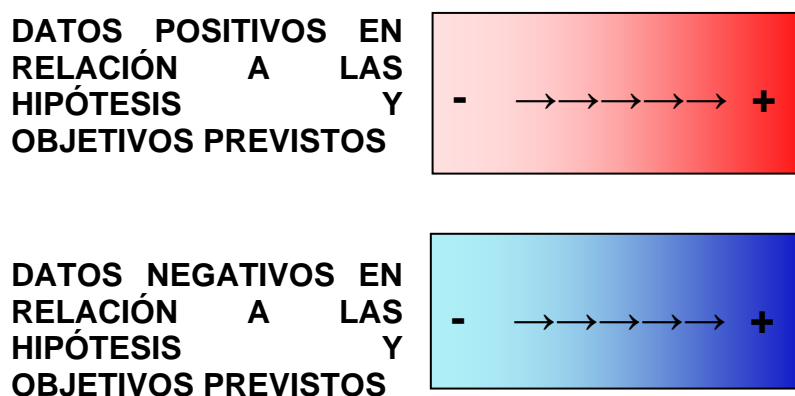


Figura 1: Criterios de Representación Gráficos

I PARTE:

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I:
DELIMITACIÓN DEL
CAMPO DE ESTUDIO

Como he anticipado en la introducción al presente trabajo, con la tesis doctoral que aquí se expone presento una propuesta metodológica para la enseñanza de la traducción a nivel universitario, en un marco epistemológico socioconstructivista y humanista, con la que intento contribuir a la elaboración de un enfoque colaborativo en traducción.

El campo de estudio de la presente tesis, por tanto, es el de la didáctica de la traducción, y, dentro de este, de la enseñanza de la traducción a nivel universitario en un marco epistemológico socioconstructivista y humanista.

A continuación, delimito el campo de estudio, comenzando por delinear el estatuto epistemológico de la didáctica de la traducción y evidenciando sus interrelaciones, puntos de contacto y diferencias con la didáctica de la lengua o glotodidáctica.

Paso luego a restringir nuestro ámbito de estudio, presentando el concepto de enseñanza desde una perspectiva socioconstructivista y humanista y explicitando sus características en un contexto universitario.

Por último, presento algunas definiciones operativas y concluyo delineando el marco teórico multidisciplinar de la presente tesis.

1. LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

La didáctica de la traducción y la de la lengua o glotodidáctica son disciplinas afines y presentan diferentes puntos de contacto e intersección. En primer lugar, podemos recordar que hasta mediados del siglo XX la traducción era considerada como un medio para aprender la lengua extranjera y sólo recientemente se ha convertido en objeto de aprendizaje comenzando a desarrollar su propia didáctica independiente de la de la lengua (véase cap. IV). En segundo lugar, no hay que olvidar que ambas disciplinas comparten la concepción comunicativa de la lengua. En efecto, de una concepción de la lengua como sistema, típico de la lingüística estructural (Saussure, 1922/1976), con el cambio de paradigma en lingüística, se ha pasado a una consideración de la lengua

como instrumento de comunicación, típico de la lingüística funcional (Firth, 1957/1969; Halliday, 1973/1976, 1978/1983, 2001; Halliday y Hasan, 1985/1989; Jakobson, 1975/1984) y, por último, se ha instaurado una nueva concepción, la de la lengua como vehículo de comunicación intercultural (Byram, 1991, 1998; Byram et al., 2001). En este contexto, se inserta la definición de la traducción como habilidad de comunicación intercultural (Consejo de Europa, 2002).

Si el objetivo que persigue la didáctica de la lengua es hacer que los estudiantes alcancen una competencia comunicativa en una lengua extranjera, y el de la didáctica de la traducción es que los estudiantes alcancen una competencia traductora, podemos concluir que ambas didácticas persiguen objetivos diferentes pero relacionados y complementarios. En efecto, las diferentes definiciones de competencia traductora propuestas por los especialistas en didáctica de la traducción (véase cap. IV) contemplan la competencia en lengua extranjera bien como prerrequisito para la adquisición de una competencia traductora, bien como componente esencial de la misma, mientras, en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, la competencia comunicativa se ha ampliado hasta incluir a la traducción entre las habilidades que la conforman. Sobre lo que estas interrelaciones y diferencias de perspectiva comportan hablaré de forma más extendida en el cap IV. Aquí me interesa destacar el vínculo que une estas disciplinas y que hace que la reflexión sobre la didáctica de la traducción no pueda prescindir de una consideración de la investigación en didáctica de las lenguas extranjeras. A continuación, por tanto, analizaré algunas aportaciones del campo de la didáctica de las lenguas extranjeras que pueden resultar útiles para elaborar una definición del concepto de didáctica de la traducción.

Según Paolo Balboni (1992, 1999, 2001, 2002, 2003), que se inscribe en la tradición glotodidáctica italiana de la escuela de Giovanni Freddi (1980, 1991, 1994), la glotodidáctica es una disciplina teórico-práctica, que extrae de las teorías elaboradas por diferentes ciencias teóricas, como la psicología y la lingüística, y prácticas, como la

pedagogía, las implicaciones que considera útiles para la resolución de los problemas relativos a la educación lingüística. Para este autor, toda didáctica es, por definición, interdisciplinar, ya que se funda sobre otras ciencias teóricas o prácticas para resolver los problemas de orden didáctico. Balboni propone el siguiente esquema de los componentes epistemológicos de la glotodidáctica (Fig. 1), precisando que las cuatro áreas que componen el cuadro se encuentran integradas en la disciplina dando lugar a un área de conocimientos nueva y autónoma respecto a las ciencias que la componen.

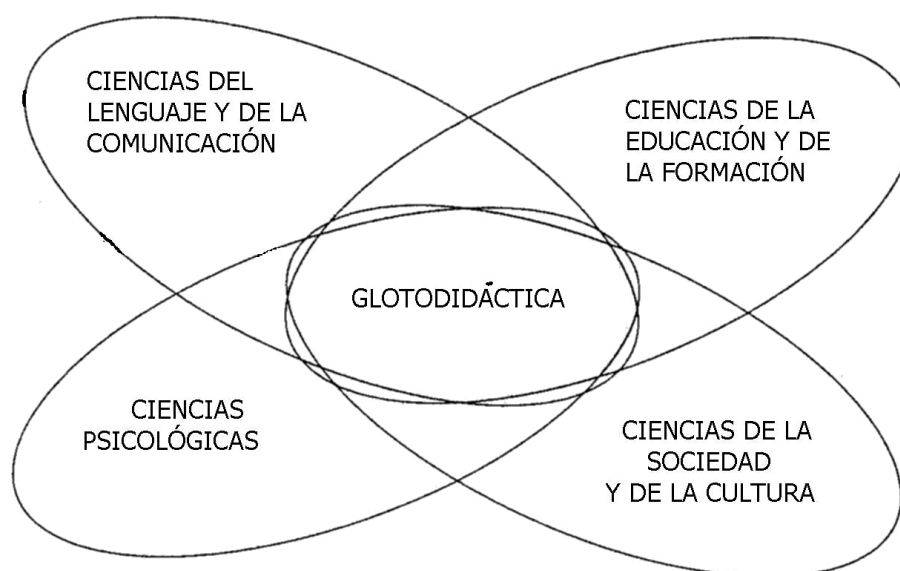


Figura 1: Componentes epistemológicos de la Glotodidáctica (Cf. Balboni, 2002: 23).

Balboni (1992, 2002) considera que, aunque el plano de la elaboración teórica es propio de las diferentes disciplinas implicadas (psicología, pedagogía, lingüística, etc.), es el glotodidacta el único al que compete la selección de los conceptos teóricos que pueden tener alguna utilidad en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras así como su aplicación práctica en la clase (1992: 8, 2002: 21-25). Esta posición de Balboni, que coincide con la de G. Freddi (1991, 1994), deriva de su consideración de la glotodidáctica como disciplina teórico-práctica diferente sea a las disciplinas teóricas, sea a las aplicadas. Según Balboni

(2001) y Freddi (1991, 1994) las ciencias aplicadas toman como punto de referencia una única ciencia teórica y la aplican a problemas específicos. Este es el caso, por ejemplo, de la lingüística aplicada. Las ciencias interdisciplinarias, como la didáctica de las lenguas extranjeras, en cambio, no pueden aplicar directamente las teorías de las diferentes disciplinas, sino que realizan un proceso de implicación que comporta las siguientes operaciones (Cf. Balboni 2001:112):

- determinan el espectro de ciencias teóricas o prácticas que pueden resultar de utilidad para su campo de estudio;
- extraen las implicaciones de las diferentes teorías, a menudo elaboradas con diferentes metodologías y según diferentes paradigmas, para su campo de estudio;
- crean un marco epistemológico propio para que el espectro de disciplinas sea exhaustivo y para que sean eliminadas las diferencias epistemológicas entre las diferentes teorías.

La aplicación, según Balboni (2003: xi), es un proceso que parte de una ciencia teórica para llegar a la práctica y, por tanto, utiliza los instrumentos y modelos de las ciencias de las que parte. La implicación, en cambio, parte de un problema concreto que se presenta en la práctica y acude a las ciencias teóricas o prácticas para solucionarlo. Utiliza, por tanto instrumentos y modelos elaborados en el ámbito científico interdisciplinar en el que se ha presentado el problema en cuestión.

Resumiendo, según Balboni y la escuela glotodidáctica italiana de Giovanni Freddi, la glotodidáctica es una disciplina teórico-práctica interdisciplinar, cuyo *modus operandi* consiste en extraer las implicaciones de las diferentes teorías para su campo de estudio, elaborar un enfoque teórico propio, fundado en aquellas teorías, que permita realizar el objetivo de favorecer el aprendizaje de lenguas extranjeras, y aplicarlo a través de una metodología adecuada.

Por analogía podemos afirmar que la didáctica de la traducción, al igual que la glotodidáctica, es una disciplina teórico-práctica, cuya finalidad es resolver los problemas relativos a la enseñanza de la traducción. Se ocupa, por tanto, de extraer las implicaciones de los conceptos teóricos elaborados por otras disciplinas, como la traductología, la psicología, la pedagogía y los estudios culturales, entre otras, para la resolución de problemas relativos a la didáctica de la traducción, de la integración de los conceptos teóricos extraídos en un enfoque teórico coherente con un marco epistemológico propio, de la elaboración de unas metodologías adecuadas al enfoque teórico elaborado, de la selección de las técnicas didácticas más oportunas para la realización de sus objetivos y de la evaluación de los resultados obtenidos (Cf. Fig. 2).

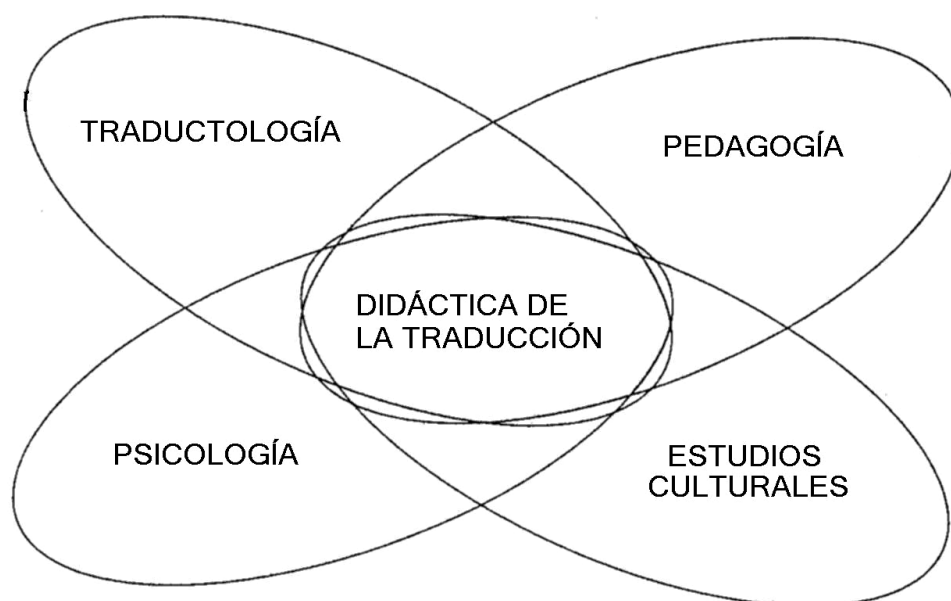


Figura 2: Componentes epistemológicos de la didáctica de la traducción

2. LA ENSEÑANZA DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCTIVISTA Y HUMANISTA

Según Gordon Wells (1999/2002: 3-5), mientras hay un consenso considerable sobre el socioconstructivismo en cuanto teoría del aprendizaje, no existe un acuerdo en cuanto a una teoría socioconstructivista de la enseñanza.

Para este autor, lo que caracteriza a un enfoque socioconstructivista de la enseñanza es el hecho de que proporciona al aprendiente la asistencia que necesita para alcanzar unos objetivos de aprendizaje fijados por los mismos aprendientes o asumidos por estos como propios. Desde esta perspectiva, la enseñanza se configura como una actividad que comporta dos planos de actuación docente: un primer plano consiste en organizar y evaluar la trayectoria educativa del grupo clase, mientras el segundo plano se refiere a la asistencia individual y de grupo según las necesidades de los aprendientes dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Wells sugiere que la forma mejor para concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje es como una actividad de co-construcción dialógica realizada por aprendientes y profesor, lo que se puede realizar a través de una comunidad colaborativa de aprendizaje. (Cf. Wells, 1999/2002: 4-5).

Cesar Coll, por su parte, considera que desde la *concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza* (Coll, 1990, 1993c, 1994, 1997; Gómez Granell y Coll, 1994) la educación escolar es uno de los instrumentos que utiliza una sociedad para promover el desarrollo de sus miembros más jóvenes, y se diferencia de otras actividades educativas en que exige una ayuda sistemática, planificada y sostenida que sólo es posible asegurar en la escuela. La función principal que cumple es la de ayuda al proceso de desarrollo y socialización, es decir que la educación cumple con su cometido cuando ayuda a los aprendientes a situarse individualmente de una manera activa, constructiva y crítica en y ante el contexto social y cultural del que forman

parte (Cf. Coll, 1990: 441 y 1997: 123-124). En cuanto a las propuestas didácticas constructivistas, Coll (2001) afirma que <<comparten por lo general una serie de recomendaciones o principios de actuación que conforman el núcleo fundamental de los enfoques constructivistas en educación>>, cuyo mayor interés reside <<en el hecho de que ofrecen un recurso concreto para identificar algunas dimensiones realmente relevantes de la acción docente, para analizar críticamente prácticas concretas a la luz de estas dimensiones y para construir vías de acción alternativa>> (Coll, 2001: 72); y agrega que <<en este sentido, el constructivismo no prescribe un tipo de práctica docente. El constructivismo es un instrumento que nos ayuda a construir, revisar y mejorar nuestras propias prácticas como docentes.>>(Ibidem)

Dentro de la pedagogía humanista la función principal que se le reconoce a la educación es la de contribuir a la autorrealización del aprendiente como persona. Esto comporta, en primer lugar, la aceptación del aprendiente como persona y, en segundo lugar, el reconocimiento de sus características y potencialidades individuales. Desde esta perspectiva, la tarea del educador es la de guía no-directivo en el proceso de aprendizaje, mientras el aprendiente es el protagonista de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje (Cf. Maslow, 1968/1977: 18-19). El objetivo de la enseñanza en un enfoque humanista es promover el aprendizaje realmente significativo, es decir, el aprendizaje de la persona total en el que <<se combinan lo lógico y lo intuitivo, el intelecto y las sensaciones, el concepto y la experiencia, la idea y el significado. Cuando aprendemos de esa manera somos *completos*, utilizamos todas nuestras potencialidades masculinas y femeninas>> (Rogers, 1983/1986:33).

Resumiendo, considero que la enseñanza, desde una perspectiva socioconstructivista y humanista, es una actividad de ayuda al aprendizaje cuyo objetivo es la autorrealización de la persona en su totalidad, lo que comporta su desarrollo pleno como persona y su situación activa, constructiva y crítica en y ante su contexto social y cultural. Por tanto, la práctica didáctica se configura como parte imprescindible del proceso de

enseñanza y aprendizaje dialógico de co-construcción realizado entre profesor y aprendientes en un contexto educativo.

3. LA ENSEÑANZA EN UN NIVEL UNIVERSITARIO

En cuanto a las características de la enseñanza en un nivel universitario, algunos autores consideran que se deberían basar en principios diferentes respecto a los que se utilizan para un nivel escolar, otros consideran que se pueden utilizar los mismo principios pedagógicos, reservando los principios andragógicos (Knowles, 1984/2001), diseñados para la enseñanza de adultos, a los contextos no institucionales.

Según Knowles (1984/2001: 69-74), las características del aprendiente adulto que lo distinguen de los adolescentes y niños son las siguientes:

- El adulto se caracteriza por la necesidad de conocer las motivaciones que justifican los objetivos educativos.
- Ya que el adulto se percibe a sí mismo como independiente y autónomo respecto a los demás, se resiste a las situaciones educativas en las que no se le concede autonomía y auto-regulación del aprendizaje.
- En la educación de adultos las experiencias de aprendizaje previas tienen una importancia fundamental sea como base en que se fundamentan los nuevos aprendizajes, sea como posibles barreras que impiden el aprendizaje.
- La disponibilidad al aprendizaje en el adulto es focalizada, es decir que los objetivos de aprendizaje tienen que derivar de sus necesidades formativas.
- El aprendizaje en los adultos está orientado hacia la vida real.
- La motivación intrínseca en el adulto es mayor que la extrínseca.

Según este autor, en consecuencia de estas diferencias, una metodología dirigida a estudiantes adultos debería:

- Asegurar un clima favorable al aprendizaje;
- Crear un mecanismo que permita una planificación conjunta del proceso de enseñanza y aprendizaje;
- Diagnosticar las necesidades formativas de los aprendientes desde su propio punto de vista;
- Proyectar un modelo de experiencia de aprendizaje en el que sea posible recurrir a una variedad de recursos humanos y materiales;
- Poner en práctica el plan elaborado a través de la actuación del docente como facilitador y del aprendiente como verdadero protagonista del proceso de aprendizaje;
- Evaluar el plan elaborado a través de una autoevaluación por parte de los aprendientes de las competencias alcanzadas respecto a su propio nivel inicial;

Entre los autores que consideran inadecuados los principios andragógicos en un contexto de enseñanza universitaria figura Paolo Balboni (2002) quien considera que la oportunidad de utilizar principios pedagógicos o andragógicos no depende de la edad de los estudiantes sino del contexto en que se realiza el aprendizaje. Para este autor, los principios andragógicos se justifican en la formación profesional en el ambiente de trabajo, pero son inadecuados en una situación de enseñanza institucional:

[...] l'adulto già inserito nel mondo del lavoro [...] è padrone di sé, dei suoi tempi, dei suoi soldi, e quindi vuole essere autonomo ed è disposto ad assumersi una quota di responsabilità del risultato del corso, per cui l'impianto è *andragogico* e la prospettiva è il *lifelong learning*; invece nelle università (sia per i giovani sia per la terza età) lo studente si pone in posizione di inferiorità verso l'insegnante, che viene ancora sentito come *magister*, colui che è *magis*, di più: ne consegue che l'impianto è *pedagogico* – e quindi ben più semplice per l'insegnante, che da sempre opera con logica magistrale. Si tratta tuttavia di una facilità apparente: infatti, un insegnante universitario non può rinunciare a rendere autonomi i suoi studenti e quindi deve in qualche modo lottare contro di loro per costringerli a diventare responsabili dei propri percorsi e risultati. (Balboni, 2002: 187)

[...] el adulto ya incorporado al mundo del trabajo [...] es dueño de sí mismo, de su tiempo, de su dinero, y, por lo tanto, quiere ser autónomo y está dispuesto a asumir una parte de responsabilidad sobre el resultado del curso, por lo que la implantación es *andragógica* y la perspectiva es la educación continuada (*lifelong learning*); en cambio en las universidades (sea para jóvenes, sea para la tercera edad) el estudiante se coloca en situación de inferioridad respecto al profesor, que todavía se considera un *magister*, es decir alguien que es *magis*, que es más: como consecuencia, la implantación es *pedagógica* – y, por tanto, mucho más simple para el profesor, que opera desde siempre con una lógica magistral. Se trata, de todas formas, de una facilidad aparente: en efecto, un profesor universitario no puede renunciar a hacer que sus estudiantes se vuelvan autónomos y, por lo tanto, debe de cierta forma luchar contra ellos mismos para obligarlos a volverse responsables de sus propios procesos y resultados.

En mi opinión, la posición de Balboni depende, en primer lugar, de su consideración de la autonomía como una condición estática propia del aprendiente adulto, y, en segundo lugar, del hecho que considera que el núcleo del enfoque andragógico reside en un “contrato psicológico” entre adultos que asumen las funciones complementarias de profesor facilitador y aprendiente autónomo (Cf. Balboni, 2002: 184).

En cuanto al primer punto, hay que evidenciar que la autonomía, según varios autores, no es un estado sino un proceso, que comporta una progresiva asunción de responsabilidades del aprendiente sobre su mismo proceso de aprendizaje y que se desarrolla gracias a la actividad de andamiaje por parte del profesor (Cf. Bosch, 1999; Esteve et al., 2003; Jiménez Raya, 1994).

En cuanto al segundo punto, podemos afirmar que los roles de facilitador y de aprendiente autónomo son complementarios, pero no simétricos; en efecto, el rol que asume el aprendiente depende del rol que asume el profesor, que es el que, gracias al contrato didáctico implícito en las situaciones de enseñanza, determina las relaciones de poder en el aula (Cf. Cambra Giné, 1998).

En mi opinión, algunas de las características que Knowles considera específicas de los aprendientes adultos, como la importancia de las experiencias previas y el mayor peso de la motivación intrínseca respecto a la extrínseca, desde una perspectiva socioconstructivista y humanista, se pueden considerar características de todos los

aprendientes, independientemente de su edad. Además, otras de estas características, como la focalización de la disponibilidad al aprendizaje, la orientación de las actividades de aprendizaje a la vida real y la posibilidad de conocer las motivaciones que justifican los objetivos educativos, desde la misma perspectiva, son vistos como factores que conviene fomentar en toda situación de aprendizaje, ya que tienen un efecto positivo sobre la motivación intrínseca en todos los niveles educativos (Cf. Dickinson, 1995).

Asimismo, los principios de la metodología andragógica enunciados por Knowles coinciden con los principios socioconstructivistas y humanistas en educación (Cf. Williams y Burden, 1997: 204-207; Coll, 2001), que resultan igualmente válidos en todos los niveles de enseñanza.

Por cuanto expuesto, y contrariamente a lo que opina Balboni, considero que los principios de la educación andragógica mantienen su validez también para el estudiante universitario, e incluso para los estudiantes de todos los niveles de enseñanza. Aún más, considero que los principios enunciados por Knowles pueden servir de puente entre la educación en contextos institucionales y la formación que se realiza en el ambiente de trabajo, cuando el estudiante se ha incorporado ya al mundo del adulto, acostumbrando al aprendiente, a lo largo de los diferentes niveles de enseñanza, a hacerse cargo de su propia formación a través de un aprendizaje autónomo y autodirigido. En una sociedad en la que se reconoce como imprescindible la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (educación continuada o *lifelong learning*), la progresiva formación de aprendientes autónomos, responsables y conscientes de sus necesidades formativas y de las competencias adquiridas es un objetivo irrenunciable de la educación en todos los niveles de enseñanza.

Desde mi punto de vista, lo que caracteriza a la enseñanza en un nivel universitario es, por una parte, el diferente grado de desarrollo cognitivo y emocional alcanzado por los estudiantes, y por el otro, unas

competencias y conocimientos de partida mucho más amplios, y unos objetivos y expectativas mucho más claros respecto al nivel escolar. Una propuesta metodológica para la enseñanza en un nivel universitario, por tanto, se diferenciará de una diseñada para un nivel escolar en la selección de los contenidos, en la secuenciación de los mismos, en los procedimientos y técnicas utilizados, pero no en los principios metodológicos, o en las bases epistemológicas.

4. DEFINICIONES OPERATIVAS

Antes de proceder en la exposición de la tesis me parece oportuno precisar algunos conceptos que considero fundamentales para el presente trabajo.

Me ocuparé, en primer lugar, del concepto de traducción en relación a su didáctica, analizando los diferentes significados del término como proceso y como producto y presentaré las definiciones operativas de los conceptos de **traducción** y **competencia traductora**.

Analizaré, en segundo lugar, los conceptos de **texto** y de **género textual**, que definiré en el ámbito de la lingüística textual, del análisis del discurso y de la traductología, poniéndolos en relación con la competencia traductora.

A continuación, intentaré llegar a una definición del concepto de **propuesta metodológica**, aclarando la relación entre los diferentes planos teórico-prácticos que conforman las didácticas de la lengua y de la traducción, es decir las teorías, el enfoque, la metodología y los procedimientos.

Concluiré el presente apartado de definiciones operativas presentando el concepto de **integración**, en contraposición a los de eclecticismo y yuxtaposición, y poniéndolo en relación con la visión del mundo que conllevan los diferentes paradigmas epistemológicos disciplinares.

4. 1. TRADUCCIÓN Y COMPETENCIA TRADUCTORA

La actividad traductora a lo largo de los siglos ha sido definida de formas muy diversas por los que se han interesado por ella desde diferentes puntos de vista y con diferentes modelos interpretativos. Presentaré las diferentes concepciones de la traducción, que corresponden a los diferentes enfoques traductológicos, y sus respectivas definiciones más adelante (cap. III); para los fines del presente párrafo, definiré la traducción únicamente desde una perspectiva didáctica y presentaré una definición operativa de competencia traductora coherente con el marco epistemológico que caracteriza el trabajo.

Desde una perspectiva didáctica, podemos distinguir entre dos diferentes acepciones del término traducción: traducción-producto y traducción-proceso. La primera (traducción como producto) es el resultado de la segunda (traducción como proceso): es el texto que resulta de la operación de traducción y, en un contexto institucional, es el que se utiliza generalmente para evaluar la competencia traductora del estudiante. Sin embargo, en una metodología socioconstructivista y humanista, la evaluación no puede basarse únicamente en el producto, sino que debe tomar en consideración el proceso mismo que el aprendiente ha realizado para llegar a la elaboración de la traducción. Es imprescindible, por tanto, recurrir a formas de evaluación que permitan tomar en consideración la traducción en ambas acepciones de producto y proceso, lo que será posible si partimos de una definición de competencia traductora que tenga en consideración ambos aspectos.

En mi opinión, la definición minimalista de competencia traductora de Anthony Pym responde a estas necesidades y resulta, además, compatible con un marco epistemológico socioconstructivista y humanista (Cf. Kiraly, 2000: 183-184), ya que reconoce que no existe un conocimiento único, y por tanto, una única traducción posible, sino múltiples traducciones posibles para el mismo texto, según la mayor o menor relevancia que daremos a los diferentes factores que intervienen

en la traducción, como la finalidad de la traducción, las funciones textuales del TO y del TM, etc.:

As an interpersonal activity working on texts (of whatever length or fragmentary status), the training of translators involves the creation of the following two-fold functional competence (Cf. Pym 1991):

- The ability to generate a series of more than one viable target text (TT1, TT2... TT3) for a pertinent source text (ST);
- The ability to select only one viable TT from this series, quickly and with justified confidence. (Pym, 2002)

Como actividad interpersonal que opera sobre textos (de cualquier dimensión o estado fragmentario), la formación de traductores comporta la creación de las dos siguientes competencias funcionales (Cf. Pym, 1991):

- La habilidad de generar más de un texto meta viable (TM1, TM2... TM3) para un determinado texto original (TO);
- la habilidad de seleccionar sólo un TM viable dentro de esta serie, rápidamente y con seguridad justificada.

Las dos subcompetencias individuadas por Pym, además, son compatibles también con una visión de la traducción como comunicación intercultural en la que hay que tener en cuenta los factores de la situación comunicativa original (SCO) y los de la cultura meta (SCM)(Lvovskaya, 1997, 2000a, 2000b) y con un modelo funcional de la traducción (Nord, 1988/1991; Reiss y Vermeer, 1984/1991), que toma en consideración diferentes factores, como el iniciador del encargo de traducción, la función asignada por éste a la traducción y el receptor de la traducción.

Por cuanto expuesto, mis definiciones operativas de traducción y competencia traductora serán las siguientes:

- El término traducción se refiere tanto al proceso como al producto de la actividad traductora.

En cuanto proceso, la traducción consiste en recorrer las diferentes fases del proceso traductor (comprensión, reexpresión y verificación) hasta producir un texto meta (TM) viable para un determinado texto original (TO).

En cuanto producto, la traducción es el resultado de la actividad de traducción, es decir, el texto meta elaborado por el traductor.

- La competencia traductora es la capacidad de producir un TM viable, adecuado a la situación comunicativa de la cultura meta (SCM), partiendo de la situación comunicativa de la cultura original (SCO) y teniendo en cuenta la función del TM. La competencia traductora se compone de las siguientes subcompetencias:
 - la capacidad de producir diferentes traducciones posibles para cada texto propuesto;
 - la capacidad de seleccionar la opción de traducción más adecuada según los diferentes criterios aplicables, teniendo en cuenta la función asignada a la traducción por el iniciador del encargo.

Desde un punto de vista didáctico, hay que anotar que para la adquisición de la competencia traductora los estudiantes deberán adquirir otras competencias de tipo documental, lingüístico, cultural, enciclopédico, etc., que, en mi opinión, aunque son funcionales a la adquisición de la competencia traductora, no se pueden considerar competencias específicas únicamente del traductor. Por tanto, en la determinación de los objetivos didácticos (cap. VI y VII) distinguiré entre objetivos fundamentales, encaminados a la adquisición de la competencia traductora definida arriba, y objetivos complementarios, relativos a la adquisición de otras competencias de tipo lingüístico, cultural, documental, etc., funcionales éstas a la adquisición de la competencia traductora.

4. 2. TEXTO Y GÉNERO TEXTUAL

A continuación, intento delinear los conceptos de texto y género textual, recurriendo a aportaciones de la lingüística textual, el análisis del discurso y la traductología, ya que considero que tienen una importancia fundamental para el presente trabajo por su relación con la competencia traductora. En efecto, como afirma Schmidt (1973/1977: 147-148), la textualidad es el modo de manifestación universal, social y obligatorio en todas las lenguas para la realización de la comunicación, ya que *<<cuando de alguna manera se establece una comunicación se realiza con carácter de texto>>* (Schmidt, 1973/1977: 148). Por otra parte, en la producción y comprensión de los textos, los hablantes recurren a esquemas mentales que les permiten planificar e interpretar los textos respetando las convenciones socioculturales y, por tanto, cumpliendo con las normas de textualidad de una determinada lengua y cultura (Cf. Corno, 1994: 57; van Dijk, 2005). Partiendo de estas premisas, podemos afirmar que la competencia textual se configura como un elemento esencial de la competencia comunicativa de cualquier hablante, y, por tanto, de la competencia traductora. En este caso, sin embargo, la competencia textual deberá abarcar dos lenguas: la de partida y la de llegada.

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

Según Robert de Beaugrande (1985), la lingüística del texto y el análisis del discurso nacieron en diferentes contextos científicos de un mismo afán de extender el campo de la lingüística más allá de la oración y, tras haber sido consideradas en ocasiones idénticas, otras veces contrapuestas o sin alguna relación recíproca, actualmente se las considera como dos denominaciones de la misma disciplina (Cf. Beaugrande, 1985: 41). Por otra parte, este autor considera que se ha

creado un consenso considerable en torno a una definición de texto como <<'a natural language occurrence in a communicative setting'²>> (Beaugrande, 1985: 47) y de discurso como <<'a set of mutually relevant texts'³>>(ibidem).

Siegfried Schmidt (1973/1977), por su parte, considera que la lingüística del texto responde a la necesidad de ampliar el objeto de estudio de la lingüística tradicional hasta incluir a los aspectos sociales de la lengua en cuanto instrumento de comunicación. Aún más, este autor considera que la textualidad es el modo de manifestación universal, social y obligatorio de todas las lenguas para la realización de la comunicación (Cf. Schmidt, 1973/1977: 148-149) y que, por tanto, sólo se puede analizar el enunciado partiendo del texto-en-función y no lo contrario. En efecto, para Schmidt, la función de los enunciados deriva de la función del texto o de su carácter de procedimientos de textualización. Según este autor, para definir un texto hay que partir de la textualidad en cuanto estructura sociocomunicativa, tomando en consideración dos categorías de análisis: la función y la coherencia. En cuanto a la primera, Schmidt afirma que sólo mediante la función ilocutiva proyectada por un hablante, reconocible por sus interlocutores y realizada en una situación comunicativa, un conjunto de enunciados se convierte en una manifestación de textualidad (Cf. Schmidt, 1973/1977:153). En cuanto a la coherencia, Schmidt considera que se relaciona con la estructura profunda del texto, concepto enunciado por van Dijk (1972).

Según este último, existe una estructura profunda macroestructural de carácter semántico o lógico-semántico que constituye la base sea de las estructuras del enunciado sea de las relaciones entre éstas. Van Dijk (1988) distingue entre estructuras locales o microestructuras, dentro de las que incluye las estructuras del enunciado, cuya descripción corresponde a la gramática, y las estructuras secuenciales, que corresponden al nivel del texto y cuya descripción compete a la gramática del texto; y estructuras globales, que comprenden la macroestructura, en

² <<'un acto lingüístico natural en un contexto comunicativo'>>.

³ <<'un conjunto de textos mutuamente relevantes'>>.

el plano semántico, y la superestructura, en el plano de la estructura formal. Van Dijk habla también de estructuras de relevancia y de estructuras retóricas, que, según este autor, pueden afectar a todos los niveles estructurales del texto (Fig. 3) (Cf. van Dijk, 1988: 13-18).

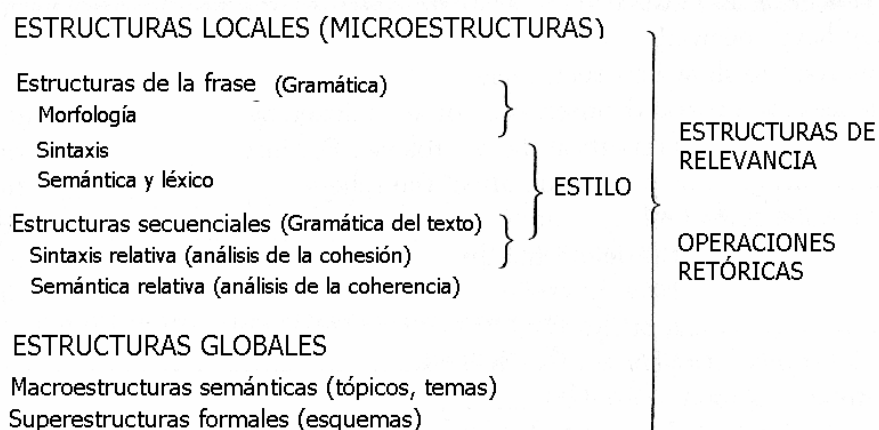


Figura 3: Estructuras del discurso (Cf. Van Dijk, 1988: 17)

Según Schmidt, el concepto de estructura profunda textual de van Dijk está claramente en relación con el concepto de intención comunicativa y práctica, es decir de la intención de comunicar y de hablar, que, en su opinión, dirige el proceso de comunicación de la superficie textual en una situación comunicativa. Para Schmidt, por tanto, <<un texto es cada elemento verbal de un acto comunicativo enunciado en una actividad comunicativa que tiene una orientación temática y cumple una función comunicativa perceptible, es decir, realiza un potencial ilocutivo>> (Schmidt, 1973/1977: 153). Por otra parte, <<una cantidad determinada de enunciaciones sería un texto coherente si en ella se mantuviera una intención perceptible para el interlocutor>> (Schmidt, 1973/1977: 160).

Eugenio Coseriu (1981: 5), por su parte, considera que en el ámbito lingüístico no hay acuerdo sobre la definición del concepto de texto. Este autor toma en consideración, por ejemplo, dos definiciones diferentes de texto que se encuentran en Dressler (1972/1974): la primera de éstas considera que el texto es cualquier enunciado lingüístico completo; la segunda definición, que en Dressler se presenta en nota

como ampliación de la primera, afirma que el texto es una unidad lingüística formada según las reglas gramaticales de la lengua usada, que la intención del o de los emisores y receptores consideran lingüísticamente completa. (Cf. Coseriu, 1981: 5-6 y 2001: 29-30). Según Coseriu, estas dos definiciones, en realidad apuntan a dos planos lingüístico-textuales diferentes: la primera se refiere a un nivel universal, que no corresponde a una lengua determinada; la segunda se coloca en el plano de las lenguas históricas. Para este autor, en cambio, el concepto de texto va situado en un tercer plano lingüístico, es decir, el nivel de los actos lingüísticos o de los conjuntos de actos lingüísticos que un hablante determinado realiza en una situación determinada, ya sea en forma oral o escrita (Cf. Coseriu, 1981: 7). Para Coseriu, por tanto, <<alles was Redeakt oder Gefüge von zusammenhängenden Redeakten ist, gehört zu dieser dritten Eben, ist ein Text, ob es sich nun um eine Begrüßungsformel wie *Guten Tag* oder um die *Divina Commedia* handelt⁴>> (ibidem).

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

En las obras de Teun van Dijk los términos texto y discurso aparecen a veces como sinónimos (gramática del texto / gramática del

⁴ <<Todo lo que es un acto lingüístico o un conjunto de actos lingüísticos interconectados pertenece a este tercer nivel, es un texto, sea que se trate de una fórmula de saludo o de la *Divina Commedia*>>.

discurso, estructuras del texto / estructuras del discurso), a veces, en cambio, van Dijk utiliza el binomio texto y habla, alternándolo con discurso. Estas diferentes formas de utilizar el término texto se deben probablemente al hecho de que dentro de la disciplina ha habido una cierta tendencia a identificar el texto con la forma escrita y el discurso con el habla (Cf. Stubbs, 1985: 9). Para van Dijk, por lo menos en sus obras más recientes, el discurso comprende el texto escrito y el habla, y corresponde a lo que para otros estudiosos se designa con el término texto <<[...]discourse, in a wider sense is a complex unit of linguistic form, meaning and action that might best be captured under the notion of a communicative event or communicative act⁵>> (van Dijk, 1988: 8). Según este autor, en el Análisis del discurso confluyen, los estudios sobre el texto realizados en disciplinas tan diversas como la Gramática estructural y la funcional, la Semiótica, la Etnografía de la comunicación, el Análisis narrativo, el Análisis conversacional, la Pragmática, la Sociolingüística, la Psicolingüística y la primera formulación de la Lingüística textual, con su propuesta de una Gramática del texto y de diferentes teorías del texto (Dressler, 1972/1974; Petöfi, 1971/1973; Schmidt, 1973/1977; Van Dijk, 1972). En palabras de van Dijk: <<What first started as a more or less autonomous development in various disciplines, increasingly appeared as different orientations of a newly emerging discipline, variously called discourse analysis, discourse studies, or textlinguistics⁶>> (van Dijk, 1988: 7).

Según Guy Cook (1994), el Análisis del discurso se ocupa de la forma en que los textos interactúan con los conocimientos relativos al contexto para crear el discurso. Este autor presenta sus definiciones de texto y contexto como sigue:

⁵ <<El discurso, en sentido amplio, es una unidad compleja de forma lingüística, significado y acción que se puede comprender mejor con la noción de evento comunicativo o acto comunicativo>>.

⁶ <<Lo que comenzó como un desarrollo más o menos autónomo en diversas disciplinas, cada vez más tomó el aspecto de orientaciones diferentes de una nueva disciplina emergente, llamada con diferentes denominaciones, análisis del discurso, estudios sobre el discurso o lingüística del texto>>.

By a 'text', I mean the linguistic forms in a stretch of language, and those interpretations of them which do not vary with context. I use the general term 'text' to mean language regarded in this way. [...]

Text interacts with 'context', which in my definition is a form of knowledge of the world. (Cook, 1994: 24)

Por 'texto' entiendo las formas lingüísticas en una secuencia de lengua y las interpretaciones de las mismas que no cambian con el contexto. Uso el término general 'texto' para referirme a la lengua en este sentido [...]

El texto interactúa con el 'contexto', que en mi definición es una forma de conocimiento del mundo.

Cook aboga por un concepto ampliado de contexto, que, comprenda el conocimiento sobre los factores externos al texto y el conocimiento sobre otras partes del texto, o co-texto. Según Cook, este concepto ampliado de contexto comprende conocimientos sobre el co-texto, las características paralingüísticas, otros textos (intertexto), la situación física y la sociocultural, los interlocutores y sus esquemas de conocimiento (Cf. Cook, 1994: 24-25).

Desde esta perspectiva, Cook concluye que

'Discourse', as opposed to text, is a stretch of language in use, taking on meaning in context for its users, and perceived by them as purposeful, meaningful, and connected. This quality of perceived purpose, meaning, and connection is known as 'coherence'. 'Discourse analysis' is the study and the explanation of this quality of coherence. A discourse *is* a coherent stretch of language.

Defined in this way as a 'perceived' quality, the coherence of a given stretch of language will vary both with its perceiver and with its context.

Discourse analysis must therefore be both a study of the formal linguistic qualities of stretches of language (texts), and a study of the variable perception of these stretches of language by individuals and groups. (Cook, 1994: 24-25)

El 'discurso', a diferencia del texto, es un fragmento de lengua en uso, que adquiere su significado en contexto para sus usuarios y es percibido por ellos como funcional, significativo y relacionado. Esta cualidad de función, significado y relación percibidas se conoce como coherencia. Un discurso es un fragmento coherente de lengua.

Definida de esta forma como cualidad 'percibida', la coherencia de un trozo determinado de lengua variará según cambie la persona que la percibe y su contexto.

El análisis del discurso, por lo tanto, debe ser un estudio de las cualidades lingüísticas formales de segmentos de lengua (textos), además de el estudio de la percepción variable de estos segmentos de lengua por parte de individuos y grupos.

En el ámbito traductológico los conceptos de texto y discurso han sido abordados por Anna Trosborg (1997), que considera que estos

términos han sido relacionados por los estudiosos con diferentes perspectivas sobre la lengua: una que ve la lengua como estructura y el texto como producto y otra que considera la lengua desde un punto de vista dinámico y el discurso como proceso de producción y comprensión de textos. Según esta autora, sin embargo,

[...] the notion of text has expanded from a descriptive structural to a processual unit adopting situational factors into its scope. Seen within this development, it seems rather arbitrary today to maintain a strict boundary between text linguistics and discourse analysis. As a result, the two separate terms text and discourse may be used interchangeably – that is if no definition to the contrary has been proposed. (Ibidem: 4)

[...] la noción de texto ha pasado de ser una unidad descriptiva estructural a una procesual, incluyendo factores situacionales dentro de su radio de acción. A partir de este desarrollo, parece bastante arbitrario hoy en día mantener un límite estricto entre lingüística del texto y análisis del discurso. Como consecuencia, los términos texto y discurso se pueden usar de forma intercambiable – siempre que no se haya propuesto una definición que se oponga a ello.

De las concepciones presentadas hasta aquí, la de Coseriu, en mi opinión, resulta más inclusiva ya que considera como texto un enunciado, un conjunto de enunciados, o una entera obra literaria, aunque los criterios que utiliza para llegar a esta definición son exclusivamente lingüísticos.

Si partimos de una consideración de la textualidad como forma de la comunicación, vemos que la definición de Beaugrande y Dressler es más amplia que la de Schmidt, ya que la primera considera como texto todo acontecimiento comunicativo que cumple con las normas de textualidad, mientras la definición de Schmidt, en mi opinión, al incidir en la intencionalidad como base de la coherencia se puede aplicar sea al texto sea a las partes que lo componen, es decir a las diferentes categorías de la superestructura formal en la descripción de van Dijk (1988: 14). En cuanto a la distinción que presenta Cook entre texto y discurso, y su definición de texto como forma lingüística, me parece restrictiva respecto a la tendencia actual de considerar Análisis del discurso y Lingüística del texto como dos denominaciones de la misma disciplina. En mi opinión, lo que Cook dice refiriéndose al discurso y a su

análisis se puede aplicar al texto considerado en sentido amplio como sinónimo de discurso. Por último, la definición de discurso de van Dijk, considerado que en la terminología de este autor texto y discurso se equivalen, me parece la más acertada para definir el texto desde un punto de vista comunicativo.

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

Según Swales (1990: 58), que analiza el desarrollo de este concepto en diferentes ámbitos de estudio,

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style.

Un género comprende un tipo de actos comunicativos que comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad profesional o académica en que se producen y constituyen, por tanto, el fundamento del género en cuestión. Este fundamento conforma la estructura esquemática del discurso e influye y determina la selección del contenido y del estilo.

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

[...] each genre is an instance of a successful achievement of a specific communicative purpose using conventionalized knowledge of linguistic and

discoursal resources. Since each genre, in certain important respects, structures the narrow world of experience or reality in a particular way, the implication is that the same experience or reality will require a different way of structuring, if one were to operate in a different genre (Bhathia, 1993: 16).

[...] cada género es un ejemplo de la realización exitosa de un propósito comunicativo determinado usando conocimientos convencionalizados de recursos lingüísticos y discursivos. Ya que cada género, por lo que se refiere a ciertos aspectos importantes, estructura de forma determinante el mundo restringido de la experiencia o de la realidad de una manera particular, se deriva que la misma experiencia o realidad requerirá una forma diferente de estructuración para operar dentro de un género diferente.

En mi opinión, estas definiciones de género, al identificar la intención comunicativa como elemento fundamental que lo caracteriza, se relacionan con el concepto de macroacto de habla del que habla van Dijk (1977: 99):

It has been customary in philosophical and linguistic pragmatics to relate speech acts with single sentences. [...]

However, the notion of a speech act, or that of illocutionary force, also seems to apply to utterances consisting of a sequence of sentences, viz. of a whole discourse or conversation. That is, we may utter several sentences and thereby, at least at a more global level, accomplish one speech act. We may promise, warn, state, congratulate or accuse by uttering a whole discourse. Typically so, even, in conventional and/or institutional cases such as laws, contracts, statements, honorific addresses, stories, indictments, defenses, advertisements or scholarly papers. In such cases, then, it is assumed that we accomplish what may be called a *macro-speech-act*.

En la pragmática filosófica o lingüística se acostumbra poner en relación los actos de habla con frases aisladas [...]

Sin embargo, la noción de acto de habla, o la de fuerza ilocutoria, también parece poderse aplicar a enunciados compuestos por una secuencia de frases, a saber, por un discurso o una conversación enteros. Es decir que podemos pronunciar varias frases y, con ellas, por lo menos a un nivel más global, podemos cumplir con un único acto de habla. Podemos prometer, avisar, afirmar, congratular o acusar pronunciando un discurso completo. Esto es típico incluso en casos convencionales o institucionales como en las leyes, contratos, declaraciones, fórmulas honoríficas, historias, acusaciones, defensas, anuncios publicitarios o artículos de investigación. En esos casos, por lo tanto, se considera que cumplimos lo que se puede denominar un *macro acto de habla*.

Según este autor, por tanto, una secuencia de actos de habla puede considerarse un único macroacto de habla si existe una unidad funcional, es decir, si todos los actos de habla que lo componen concurren a la consecución de una única intención comunicativa global.

Según Trosborg, los géneros textuales han sido definidos e identificados por los diferentes estudiosos bien con criterios externos

(como en el caso de Biber, 1989, citado en Trosborg, 1997: 9), bien recurriendo a la intención comunicativa y al contenido lingüístico (Cf. Trosborg, 1997:9).

Bhatia (2002:281-282) sugiere que los géneros se pueden clasificar en diferentes niveles. En primer lugar, este autor propone considerar el nivel relativo al *propósito comunicativo general* (por ejemplo: persuadir, informar, etc.), lo que, en la terminología de Van Dijk, corresponde al macroacto de habla; en segundo lugar, según Bhatia, es posible identificar un nivel relativo al valor genérico, es decir, un nivel que muestra cómo ese propósito comunicativo general se refleja en distintos *valores retóricos y genéricos* (narración, exposición, etc.), a los que corresponden determinadas estructuras léxico-gramaticales (selección de tiempos y modos verbales, formas de tratamiento, uso de colocaciones, etc.). Según Bhatia, la combinación de diferentes valores retóricos permite clasificar los géneros en grupos que comparten un mismo fin comunicativo (por ejemplo: géneros promocionales, géneros informativos, etc.), que Bhatia llama colonias genéricas, dentro de las cuales es posible distinguir diferentes géneros específicos (por ejemplo: anuncios, folletos, reportajes, etc.).

Entre los elementos característicos de un género figuran, en mi opinión, además del macroacto de habla que realiza la intención comunicativa global, la superestructura formal, la estructura retórica, y algunos elementos de la microestructura lingüística, como el léxico y el uso de los tiempos y modos verbales.

Kathpalia (1992: 385 citado en Alberola, 2002: 62), en su trabajo sobre géneros textuales, da la siguiente definición de estructura retórica:

The rhetorical or generic structure of texts belonging to the same genre is determined by the communicative purposes of those texts which are recognized by the members of a community. A particular genre comprises a number of sub-purposes which support the overall communicative purpose/s of the text and which give rise to a number of functional moves in the different stages of the text. Some of these moves are always present in texts belonging to a particular genre whereas others may be present but are not always present within that genre. In addition, these functional moves have preferences of order and some of these are also prone to repetition and embedding. Finally,

each of these moves have characteristic configuration of linguistic features which are determined by the contextual or situational variables of particular texts and some of these moves are also signalled by means of linking the move to the previous one and at the same time, demarcating the onset of the move (Kathpalia 1992: 385, citado en Alberola, 2002: 62).

La estructura retórica o genérica de los textos que pertenecen a un mismo género está determinada por los propósitos comunicativos de aquellos textos que son reconocidos por los miembros de una comunidad. Un género determinado comprende un cierto número de subpropósitos que sustentan el o los propósitos comunicativos generales del texto y que dan lugar a una cierta cantidad de movimientos funcionales en las diferentes partes del texto. Algunos de estos movimientos se presentan siempre en los textos pertenecientes a un determinado género, mientras que otros pueden presentarse o no en textos de ese género. Además, estos movimientos funcionales presentan una preferencia de orden y algunos están sujetos a repetición e incorporación. Por último, cada uno de estos movimientos tiene una configuración característica de las peculiaridades lingüísticas determinadas por las variables contextuales o situacionales de textos particulares, y algunos de estos movimientos se señalan por medio de conexiones con el movimiento anterior y, al mismo tiempo, demarcando el comienzo del movimiento.

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

- un macroacto de habla, que puede estar compuesto por varios actos lingüísticos que contribuyen a la realización de una intención comunicativa global;
- una superestructura formal convencional, reconocida por la comunidad discursiva como característica del género en cuestión;
- una estructura retórica compuesta por partes o movimientos obligatorios y opcionales;
- elementos de la microestructura lingüística que contribuyen a la identificación del género.

Dentro de los Estudios de Traducción, los conceptos de texto, discurso y género en sus interrelaciones han sido definidos por Hatim y Mason (1990/1995: 64-73), quienes los ponen en relación, también, con el concepto de registro. Hatim y Mason, siguiendo a Halliday y Halliday y Hasan, definen el registro como una variación lingüística relacionada con el uso con tres aspectos básicos: el campo, la modalidad y el tenor del

discurso. Según la teoría del registro en la formulación de Halliday (1978), la modalidad incluye entre los aspectos relativos al canal diferentes posibilidades comunicativas como la conversación telefónica, el ensayo o la carta comercial, que según la teoría del género expuesta arriba se pueden considerar géneros o subgéneros textuales; diferencias de tipo lingüístico entre diálogo y monólogo; y conceptos como expositivo, didáctico, persuasivo, etc., que, según la misma teoría, se pueden considerar como valores retóricos y genéricos (expositivo) o como la expresión de propósitos comunicativos (didáctico, persuasivo).

En mi opinión, la teoría del registro, así formulada, es incompatible con la teoría del género expuesta arriba.

Hatim y Mason (1990/1995: 78) que consideran que el defecto de la teoría del registro es que no tiene en cuenta todas las dimensiones del contexto, sino que se limita a la dimensión comunicativa, proponen integrarla con las otras dimensiones del contexto: la pragmática y la semiótica. Tomando en consideración todas las dimensiones del contexto, el concepto de registro pasa a ser una de las categorías posibles de análisis de un texto, junto con otras como el género, los actos de habla, el acto textual (o macroacto de habla) (Cf. Fig. 4).

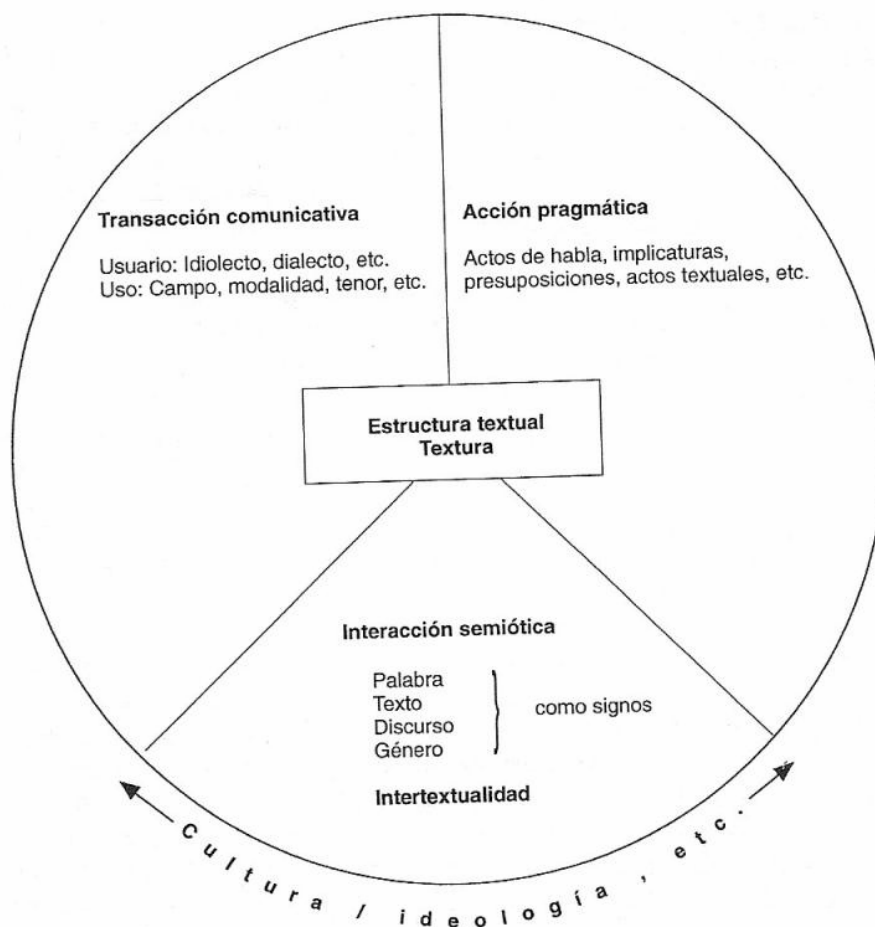


Figura 4: Las tres dimensiones del contexto según Hatim y Mason (1990/1995: 79)

Como se puede ver en la figura, Hatim y Mason colocan el género dentro de la dimensión semiótica del contexto, mientras consideran que el registro pertenece a la dimensión comunicativa y los actos de habla y actos textuales (un concepto similar al de macroacto de habla de Van Dijk) a la pragmática. En efecto, un texto, para estos autores, además de consistir en una sucesión de actos de habla que queda reflejada en su *estructura ilocucionaria*, también se puede considerar como un único acto textual correspondiente a la fuerza ilocucionaria predominante de la serie de actos de habla que lo componen (Hatim y Mason 1990/1995: 102-104). El concepto de "Acto textual" expuesto por Hatim y Mason, por lo tanto, se puede asimilar al de macroacto de habla de Van Dijk y al de propósito comunicativo general de Bhatia, de los que he hablado arriba.

En cuanto a los géneros textuales, Hatim y Mason (1990/1995: 91-92) consideran que son

<<formas convencionalizadas de textos>> que reflejan tanto las funciones y metas asociadas a determinadas ocasiones sociales como los propósitos de quienes participan en ellos (Kress, 1985: 19). Desde una perspectiva sociosemiótica, lo mejor es considerar este uso concreto del lenguaje como un conjunto de normas que son internalizadas como parte de la habilidad para comunicar.

El género y la pertenencia genérica desempeñan, según estos autores <<un importante papel en el proceso de transferencia entre sistemas semióticos>> (ibidem, 92-93), lo que comporta la necesidad para los traductores de conocer y respetar las restricciones genéricas de ambas lenguas de trabajo.

En la terminología de Hatim y Mason hay un uso diferente de los términos 'texto' y 'discurso' respecto a la terminología empleada en el ámbito del análisis del discurso y de la moderna lingüística textual de que he hablado arriba. Hatim y Mason consideran que los participantes en los hechos sociales que quedan reflejados en los géneros textuales adoptan modalidades de expresión determinadas según su actitud hacia el tema del que se habla. Según estos autores la actitud de los participantes en los hechos sociales queda reflejada en los discursos, que son <<modalidades de habla y pensamiento que, al igual que los géneros, pueden llegar a ritualizarse>> (ibidem, 94). Estos autores consideran que la relación entre género y discurso está determinada culturalmente y que existen restricciones en la combinación entre ellos. En cuanto a la relación entre género, discurso y texto, Hatim y Mason consideran que mantienen una relación jerárquica (Cf. Fig. 5) y, al mismo tiempo, se relacionan con las categorías del registro (Cf. Fig. 6).

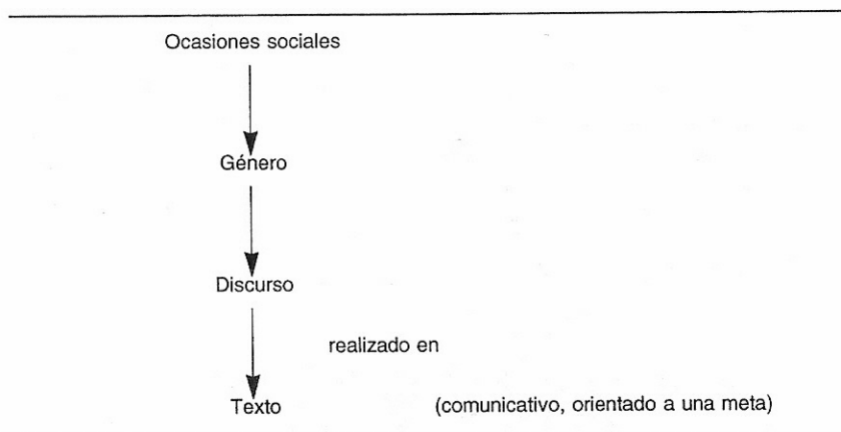


Figura 5: Relación jerárquica entre género, discurso y texto según Hatim y Mason (1990/1995: 97)

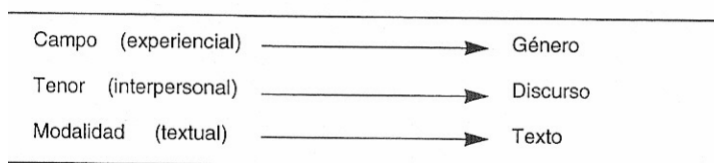


Figura 6: Relación entre las categorías del registro y género, discurso y texto (Hatim y Mason, 1990/1995: 99)

El uso que hacen Hatim y Mason del término ‘discurso’ corresponde, en realidad, a lo que en el ámbito del análisis de discurso se conoce como ‘discurso ideológico’ y que constituye el objeto de estudio del análisis crítico del discurso, mientras lo que Hatim y Mason consideran ‘texto’ corresponde a los términos ‘texto’ y ‘discurso’ en la terminología de Van Dijk y de los otros exponentes del análisis del discurso o lingüística textual.

En definitiva, considero que la teoría del contexto de Hatim y Mason expuesta arriba, con algunas adaptaciones terminológicas, es plenamente coherente con la del análisis del discurso de Van Dijk y con la de género de Swales y Bhatia y que estas tres teorías se pueden integrar para la elaboración de un modelo de análisis textual para la enseñanza de la traducción como el que presento en el capítulo V.

Por cuanto expuesto, las definiciones operativas de texto y género textual que utilizaré a lo largo del presente trabajo son las siguientes:

- El texto es una unidad comunicativa compleja, percibida por los usuarios de la lengua como coherente y significativa, que corresponde a un macroacto de habla y que se caracteriza por poseer una superestructura formal, una macroestructura semántica, una estructura retórica y una microestructura lingüística. Por tanto, se puede analizar únicamente teniendo en consideración conjuntamente todas estas estructuras. Desde el punto de vista de la didáctica de la traducción hay que agregar que, ya que un texto no se presenta aislado, sino que cobra su significado en el contexto en que se encuentra insertado, para su comprensión, y, en consecuencia, para su análisis y su traducción, habrá que tener en consideración el contexto con sus tres dimensiones, la comunicativa, la pragmática y la semiótica.
- Los géneros son agrupaciones textuales convencionales reconocidas por una comunidad discursiva, que comparten una intención comunicativa global (macroacto de habla), una superestructura formal, una estructura retórica, y algunos elementos de la estructura lingüística .

4. 3. PROPUESTA METODOLÓGICA

Para la epistemología, o filosofía de la ciencia, el término método designaba tradicionalmente la secuencia de operaciones que permite solucionar un problema disciplinar. En este sentido se hablaba de método científico, refiriéndose generalmente al método hipotético-deductivo, que era considerado el único método posible para la ciencia. A partir de la segunda mitad del siglo XX, con el abandono del paradigma

epistemológico neo-positivista, se cuestiona el método científico y se comienza a discutir sobre la posibilidad de utilizar diferentes métodos. En este nuevo contexto encontramos una diferente definición del término, que pasa a identificar una operación de selección y creación mediante la cual el metodólogo selecciona las técnicas más adecuadas a un determinado problema cognitivo (o metacognitivo), eventualmente combinándolas, comparándolas, modificándolas e incluso proponiendo nuevas soluciones. En esta operación el metodólogo no se basa únicamente en sus competencias técnicas y en la experiencia investigativa propia o de otros. Las selecciones que opera, su forma de interpretar las experiencias y las soluciones creativas a las que llega son condicionadas por sus opciones gnoseo-epistemológicas (Marradi 1996:92). En el ámbito de la epistemología, el concepto de método no se debe confundir con el de metodología, que designa el discurso sobre el método, ni con el de técnica, que designa, al mismo tiempo, un procedimiento, un instrumento y un conjunto de competencias prácticas (*know-how*) necesarias para utilizar el mismo instrumento (Marradi, 1996).

En el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras los términos metodología, enfoque, método y técnica han asumido un significado específico de la disciplina, aunque su uso resulta a veces ambiguo y difiere de un especialista a otro.

Según la definición del Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (1997: 228-229) la metodología, en didáctica de las lenguas, es al mismo tiempo, el estudio y la realización de las prácticas, procedimientos, principios y concepciones didácticas. Esta definición, por tanto comprende lo que en epistemología se considera metodología (el discurso sobre el método), método y técnica.

Según Santos Gargallo (1999: 48):

Método es el término que en la tradición anglosajona se emplea para hacer referencia al conjunto de principios teórico-prácticos que fundamentan y justifican las decisiones que se toman en el aula para motivar y agilizar el proceso de aprendizaje (*una manera concreta de hacer las cosas en el aula de español*).

Para la misma autora, el método consta de un componente teórico (el enfoque, que se compone de una teoría lingüística y una teoría de aprendizaje) y uno práctico (los objetivos, contenidos y procedimientos). Santos Gargallo aclara que existe otra forma de entender el término enfoque, es decir una propuesta metodológica cuyo marco teórico es interdisciplinar, en el sentido que integra las aportaciones de diferentes teorías (Cf. Santos Gargallo, 1999: 49). Por otra parte, Santos Gargallo aclara que dentro del marco de la lingüística aplicada se denomina metodología lo que desde una óptica tradicional corresponde a la definición de didáctica de las lenguas extranjeras, es decir: <<concretar los procedimientos (técnicas, actividades, ejercicios) que garantizan el uso y dominio de una lengua distinta a la materna>>(Santos Gargallo, 1999:16), si bien, según esta autora, el término metodología <<engloba una realidad conceptual con un doble componente teórico-práctico que fundamenta la actuación docente desde un punto de vista psicolingüístico, lingüístico y educativo>>(Santos Gargallo, 1999:17). La metodología, según Santos Gargallo es <<nuestra declaración de intenciones en cuanto a actuación en el aula se refiere>> y, por tanto, <<está supeditada al contexto docente, a una determinada situación de enseñanza-aprendizaje; y sólo el análisis de los factores implicados en ese contexto podrá establecer las pautas de dicha actuación.>> (Santos Gargallo, 1999: 45). Para esta autora, por tanto, la metodología es la aplicación práctica de un método en un contexto determinado de enseñanza-aprendizaje.

Para Mateo Martínez (1999: 2), en cambio,

el *Método* es la teoría puesta en práctica. Consiste en una serie de procedimientos didácticos interrelacionados y dependientes entre sí que usados de forma sistemática tienen como objetivo alcanzar un aprendizaje efectivo. Los métodos fijan qué habilidades y contenidos han de enseñarse y cómo se van a presentar.

Para el mismo autor,

[...] las *Técnicas* reflejan los procedimientos pedagógicos individuales que se emplean en el aula. Sería el método en acción. Las técnicas deben mostrar una perfecta coherencia con el método del cual proceden y estar, además, en sintonía con la teoría elegida. Se establecería de esta manera una relación jerarquizada entre la *teoría*, *el método* y *las técnicas*.

Mateo Martínez, al describir los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje, se refiere al enfoque comunicativo bien como metodología (Cf. Mateo Martínez, 1999: 40, 41), bien como método (Cf. Mateo Martínez, 1999: 44).

Martín Peris (2004), por su parte, al presentar el esquema de Richards y Rodgers (1986/2001), que presentamos abajo en la versión publicada en la segunda edición (Fig. 7) , afirma que <<toda metodología de la enseñanza de lenguas se sustenta en dos columnas: la concepción de lo que sea una lengua y la concepción de lo que sea aprender a hablar una lengua>> (Martín Peris 2004: 27-28). El mismo autor sigue afirmando que una metodología contiene tres niveles de conceptualización: el enfoque, que encierra las dos columnas de las que se hablaba, la concepción y los procedimientos. Por tanto, Martín Peris identifica el término *Language Teaching Method* utilizado por Richards y Rodgers con metodología de enseñanza de lenguas, y los términos *approach*, *design* y *procedures*, respectivamente, con enfoque, concepción y procedimientos. Hay que evidenciar, que este uso del término concepción, para referirse al término *design* del esquema de Richards y Rodgers, resulta contradictorio, ya que en España se acepta generalmente el término *diseño*, para referirse a este concepto⁷.

⁷ Este uso del término diseño se ve confirmado por el diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, que, en el lema *enfoque*, cita el esquema de Richards y Rogers utilizando los términos enfoque, diseño y procedimientos.

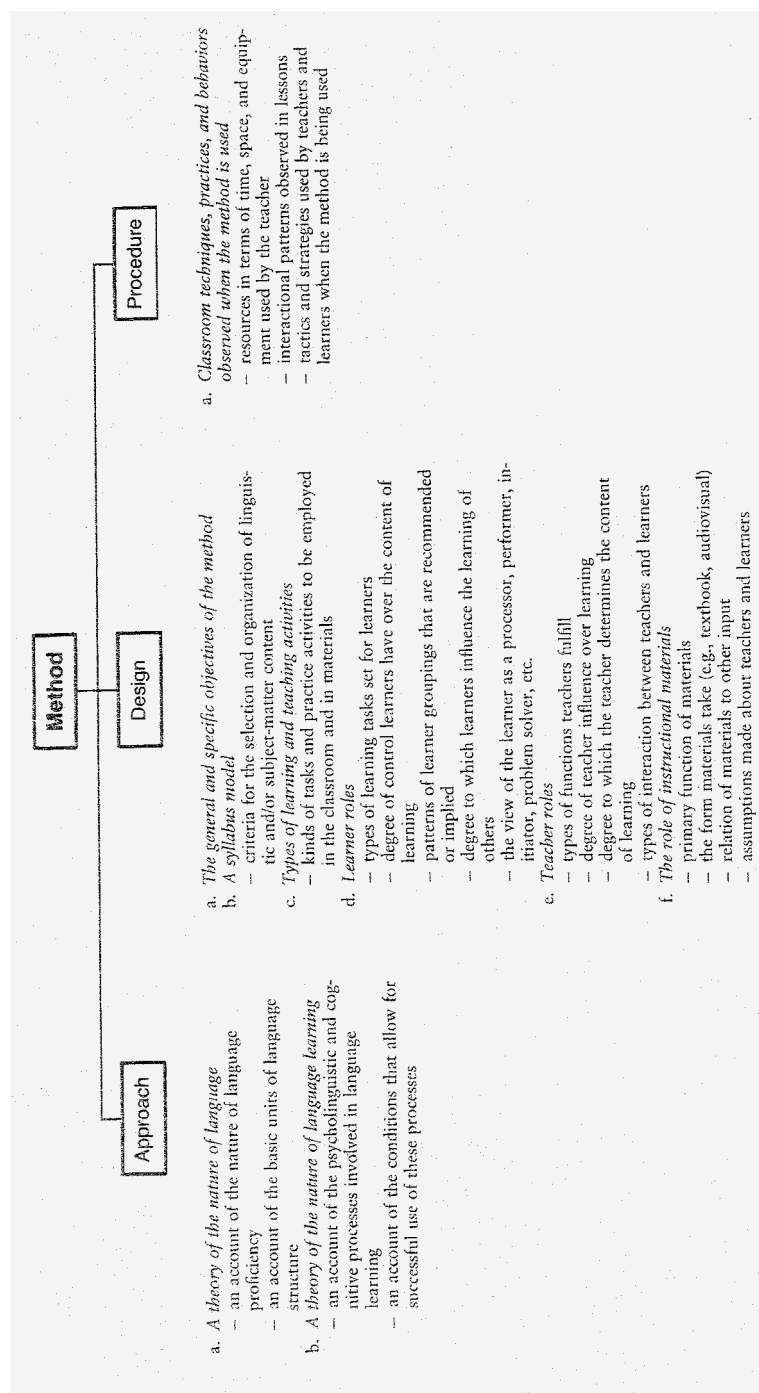


Figura 7: Componentes del método según Richards y Rodgers, 2001: 33

En Balboni (2003), encontramos la utilización del término *Language Teaching Methodology* para referirse a la glotodidáctica, mientras en otros trabajos (1992, 2002) utiliza los términos enfoque, método y técnica para

referirse a los diferentes planos de actuación de la disciplina fijados en la figura a continuación (Fig. 8):

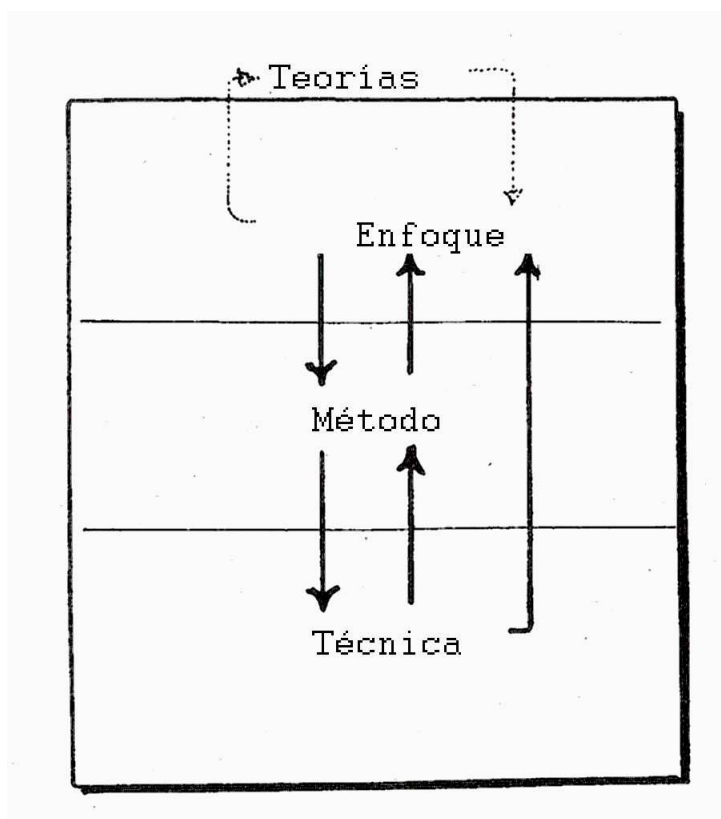


Figura 8: El universo epistemológico de la Glotodidáctica (Cf. Balboni, 1992: 7 y 2002: 26)

Como se puede observar, el esquema presenta diferentes puntos de contacto con el de Richards y Rodgers, ya que ambos trabajos se basan en Anthony (1972), pero Balboni lo utiliza para describir el modo en que opera la disciplina y no los componentes de un método como es el caso de Richards y Rodgers.

En la figura 8, el primero de los planos corresponde a los aspectos puramente teóricos de la glotodidáctica, el segundo es el plano en que teoría y práctica se funden, mientras el último corresponde a los aspectos prácticos. En efecto, según este autor, el enfoque es una teoría de enseñanza, que determina los fines, los objetivos y las coordenadas científicas que permiten elaborar un método. En la elaboración del enfoque la glotodidáctica realiza una operación teórica interdisciplinar, en

cuanto extrae las implicaciones de conceptos teóricos procedentes de diferentes disciplinas, integrándolos en una nueva teoría. El término método, en cambio, designa el conjunto de principios metodológicos y didácticos que “traducen” el enfoque teórico en modelos operativos, materiales didácticos y modalidades de utilización de las tecnologías didácticas. Las técnicas o procedimientos, en fin, son las actividades o ejercicios, seleccionados según las indicaciones del método elaborado, y que realizan los fines del enfoque (Balboni 2002: 27-28). Como se puede ver en el esquema presentado (Fig. 8), las teorías no pertenecen al ámbito de la glotodidáctica; sin embargo, Balboni destaca que entre teorías y glotodidáctica existe una relación de intercambio constante. Enfoque, método y técnica se encuentran, pues, en una relación de supraordenación, pero, a su vez, el método mantiene una relación de adecuación respecto al enfoque, y las técnicas deben ser adecuadas al método y eficaces respecto a los objetivos del enfoque.

Resumiendo, en España, en el ámbito de la didáctica de la lengua el término metodología se ha utilizado como sinónimo de método (Mateo Martínez, 1999; Martín Peris, 2004), y, de forma más restringida, como aplicación práctica de un método en una situación particular de aprendizaje (Santos Gargallo, 1999). Balboni, como hemos visto, considera que la glotodidáctica opera sobre los tres diferentes planos del enfoque, el método y las técnicas, a partir de unas concepciones teóricas externas a la disciplina. Este autor, como los otros autores de la misma escuela glotodidáctica, no utiliza el término metodología, que en la tradición italiana se asocia principalmente a su significado etimológico de discurso sobre el método.

Por cuanto expuesto, podemos afirmar que no hay una real correspondencia en la forma de utilizar los términos enfoque, método, técnicas y metodología en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras en España, mientras en Italia, gracias al prestigio de la escuela glotodidáctica que reconoce como fundador a Giovanni Freddi, los términos han adquirido un uso unívoco.

Me colocaré, para definir el término “propuesta metodológica” en el plano del método según el esquema de Balboni presentado más arriba. La propuesta metodológica se coloca en el plano del método, pero no coincide con éste. El método, según la definición de Balboni, es la traducción práctica de un enfoque, pero corresponde todavía al plano teórico. Es una operación realizada tomando en consideración un determinado nivel educativo, un posible contexto, un grupo meta “virtual”. La propuesta metodológica, en cambio, tiene un doble aspecto teórico práctico. En cuanto proyecto, corresponde a la elaboración de un método que puede ser aplicado en un determinado nivel educativo y en determinados contextos. En cuanto realización práctica, se dirige a un grupo específico de estudiantes, en un contexto determinado y es, por tanto, una de las muchas propuestas posibles en ese contexto y con ese grupo de estudiantes. Cada propuesta metodológica se compone de unos principios teóricos que traducen el enfoque elegido y de una realización práctica que profesor y estudiantes van construyendo conjuntamente en el aula a lo largo de todo el curso. Por esta razón, la propuesta metodológica se puede presentar sólo a posteriori, después de su realización práctica, y puede servir de base para futuras construcciones conjuntas que no serán, por tanto, simples reproducciones de un modelo predeterminado de metodología, sino recreaciones siempre nuevas, que pueden generar a su vez nuevas propuestas.

La definición operativa de propuesta metodológica para la enseñanza de la traducción que utilizaré en el presente trabajo, por tanto, será la siguiente:

- Una propuesta metodológica es una realización práctica de un enfoque, elaborada por un profesor de traducción, mediante la selección de modelos operativos, materiales didácticos y modalidades de utilización de las tecnologías didácticas apropiadas al contexto didáctico en que opera y concretada conjuntamente por profesor y aprendientes en una situación determinada de

enseñanza y aprendizaje. La propuesta, por tanto, especificará los principios metodológicos y didácticos del enfoque en que se basa, y presentará las tareas realizadas, explicitando su forma de organización, y las técnicas y procedimientos utilizados para alcanzar los fines y objetivos fijados por el enfoque en la particular situación de aprendizaje. La propuesta metodológica explicitará también el o los enfoques traductológicos adoptados, la forma de evaluación realizada y los criterios utilizados.

4. 4. EL CONCEPTO DE INTEGRACIÓN

Como he expuesto en la introducción a la presente tesis, el intento de este trabajo es el de presentar una propuesta integradora para la enseñanza de la traducción. El proceso de integración que me propongo se refiere, en primer lugar, a las teorías de aprendizaje y concepciones de enseñanza, y, en segundo lugar, a las teorías traductológicas. El concepto de integración, por tanto, resulta fundamental para la elaboración de una propuesta coherente.

Cesar Coll (1996: 171), refiriéndose a la concepción constructivista del aprendizaje, nos recuerda que en una propuesta integradora las diferentes aportaciones:

[...] no consisten en una pura y simple adición de nuevos principios a los ya comentados. Cada nueva aportación conduce de hecho a una reinterpretación o resignificación de los anteriores, de tal manera que el resultado no es un mero catálogo de principios explicativos y de elementos conceptuales que tienen su origen en distintas teorías del desarrollo y del aprendizaje, sino más bien un esquema integrador de conjunto, no reductible a la simple suma de las aportaciones realizadas desde las diferentes teorías.

El mismo concepto es expresado también por Balboni (2002: 25), refiriéndose a la glotodidáctica, cuando afirma que las cuatro áreas disciplinares representadas en la figura 1 (Cf. 1.) conforman la glotodidáctica sólo cuando son integradas en la nueva disciplina y no simplemente yuxtapuestas.

Según Balboni, en el proceso de integración de conceptos derivados de diferentes disciplinas que se realiza para elaborar un enfoque teórico, el marco epistemológico propio de la disciplina se superpone a los respectivos marcos epistemológicos de las diferentes disciplinas de las que el glotodidacta ha derivado los conceptos que utiliza, eliminando las diferencias y dando lugar a una coherencia interna del enfoque mismo. Balboni afirma, además, la total autonomía del glotodidacta para la selección e implicación de conceptos teóricos y para su integración en un enfoque teórico (Cf. Balboni 2003:xi).

Otro exponente de la escuela glotodidáctica italiana de Freddi, Renzo Titone (1974,1980), considera que sólo un enfoque multidimensional, que integre una variedad de procedimientos procedentes de los más diversos campos de la teoría y de la praxis puede responder a las necesidades postuladas por un proceso complejo como el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Según Titone la integración de los diferentes procedimientos se puede basar bien en criterios prácticos o experienciales, bien en criterios científicos. Una integración basada en criterios prácticos o experienciales produce, según Titone, una metodología funcionalmente ecléctica. En el segundo caso, en cambio, se puede llegar a un enfoque científico integrado. Titone, que favorece este último método de integración, considera necesario superar el eclecticismo y elaborar una metodología integrada basada en la exploración interdisciplinar de los procesos de aprendizaje lingüístico y en su validación por medio de la investigación experimental (Cf. Titone, 1980:184-195).

Según Freddi (1991:141-143) para que las aportaciones procedentes de otras disciplinas se integren en la glotodidáctica de forma coherente y no den lugar a una acumulación o yuxtaposición casual o mecánica, es imprescindible que éstas sean “filtradas” o “tratadas” según la óptica propia de la glotodidáctica. Para ello la disciplina dispone, según Freddi, de dos instrumentos lógico-conceptuales: la asunción y la implicación. Mediante la primera, la glotodidáctica “adopta” conceptos

elaborados por otras disciplinas y los “especializa” mediante una reducción del área semántica y la asignación de un significado específico. Es el caso, por ejemplo, del concepto de educación, elaborado en el ámbito de la pedagogía, y adoptado por la glotodidáctica en su acepción específica de educación lingüística.

La implicación, en cambio, que interactúa con la asunción, actúa como filtro en la utilización por parte de la glotodidáctica de las aportaciones procedentes de otras disciplinas. La implicación se basa en el esquema lógico de la experimentación: “si X..... entonces Y”. Sobre estas bases, la glotodidáctica decide, tomando en consideración sus objetivos, sus principios y su metodología, si es oportuno aplicar a su campo de estudio las diferentes aportaciones y de qué forma hacerlo: es decir si integrarlas en sus modelos teóricos operativos, si rechazarlas o si modificarlas para adaptarlas a sus necesidades.

Aunque coincido con Balboni y Freddi en el convencimiento que en el proceso de integración de conceptos procedentes de diversas disciplinas o de diferentes teorías de un mismo ámbito disciplinar es la glotodidáctica, o, en nuestro caso, la didáctica de la traducción la que debe realizar el proceso de selección, asunción e implicación según unos principios y una metodología de investigación propios y tomando en consideración sus objetivos disciplinares, considero también que para que estos conceptos y teorías puedan unificarse en un enfoque coherente, debe existir un principio unificador que justifique nuestra elección; además, considero que este principio unificador es externo a la didáctica de la lengua o de la traducción e incluso a las disciplinas de las que extraemos los principios teóricos que aplicamos⁸.

Teorías procedentes de diferentes disciplinas o de un mismo ámbito disciplinar pueden basarse en paradigmas epistemológicos diferentes, incluso incompatibles, o en un mismo paradigma epistemológico. Las teorías y los conceptos teóricos no son neutrales,

⁸ Sobre la necesidad de encontrar un criterio para la integración de diferentes teorías, que sea externo a las teorías mismas, véase, por ejemplo, las afirmaciones de Coll, C. (1997:120).

sino que están claramente marcados por los paradigmas epistemológicos en que se basan y en la visión del mundo de la que éstos derivan⁹. La coherencia de un enfoque, por tanto, depende de la compatibilidad entre los paradigmas epistemológicos en que se basan los conceptos y teorías que incorpora, compatibilidad que depende, a su vez, de una visión del mundo compartida. Las teorías lingüísticas funcionales, el enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua y las teorías traductológicas funcionales, comunicativas, semióticas, hermenéuticas y pragmáticas, por ejemplo, comparten una concepción de la lengua como vehículo de comunicación, que a su vez, deriva de una concepción del hombre como persona en relación (concepción dialógica¹⁰). Asimismo, las teorías de aprendizaje constructivistas, socioconstructivistas y humanistas y las teorías de enseñanza colaborativa y centrada en el alumno, comparten una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje como interacción, cuya concepción subyacente es, también en este caso, dialógica¹¹.

Por otra parte, la utilización de teorías y conceptos teóricos basados en paradigmas epistemológicos que derivan de visiones del mundo y de concepciones del hombre incompatibles, en mi opinión, es posible sólo recurriendo al eclecticismo.

Como nos recordaba Marradi (Cf. 1. 4. 2.) el metodólogo, o, en nuestro caso, el glotodidacta, opera a partir de sus opciones gnoseo-epistemológicas fundamentales, y de éstas depende la coherencia del enfoque que elaborará. Sin embargo, como evidencian muchos autores (Puy et al., 2001; Richards y Lockhart, 1994: 29-51; Williams y Burden,

⁹ Una explicitación de la relación entre visiones del mundo (*worldviews*) y presuposiciones epistémicas (*epistemic assumptions*), es decir, presuposiciones sobre la naturaleza del conocimiento derivadas implícitamente de una visión personal de la realidad, se encuentra en Botella, 1995.

¹⁰ No me refiero aquí a las corrientes filosóficas del personalismo y del dialogismo, sino a una concepción del hombre identificable en las diferentes teorías científicas y que caracteriza sus respectivas concepciones disciplinares.

¹¹ Sobre la concepción dialógica de la educación que Bruner comparte con Vygotsky véase Bruner, 1984, págs. 40-41.

1997: 56-63), no siempre las opciones epistemológicas declaradas coinciden con las que informan nuestra práctica didáctica. Nuestra actuación en el aula está condicionada por diferentes factores, como nuestros convencimientos, nuestras precomprensiones, nuestras percepciones del clima del aula, etc. Sólo a través de un atento análisis realizado a través de un proceso de autoobservación y con el recurso a instrumentos que nos permitan conocer también las percepciones de nuestros estudiantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en el aula, podremos llegar a hacernos un cuadro más completo de nuestra práctica didáctica. De esta forma, a través de la práctica constante de la enseñanza reflexiva (*Reflective Teaching*), podremos asegurarnos de que los enfoques y metodologías elaborados sean realmente coherentes con los principios que propugnamos.

Por cuanto expuesto, la definición operativa de integración que utilizaré a lo largo del trabajo es la siguiente:

- La integración es un proceso de unificación en una teoría coherente de conceptos y/o de teorías procedentes de diferentes ámbitos disciplinares o de diferentes teorías de un mismo ámbito disciplinar, basados en un mismo paradigma epistemológico o en paradigmas epistemológicos compatibles y que comparten, por tanto, la misma visión del mundo, de la que derivan concepciones disciplinares e interdisciplinares comunes.

5. UN MARCO TEÓRICO MULTIDISCIPLINAR EN TRADUCCIÓN Y DIDÁCTICA

El presente trabajo se inscribe en el ámbito de la didáctica de la traducción como disciplina teórico-práctica interdisciplinar y, por tanto,

para la elaboración de la propuesta metodológica que aquí se presenta he recurrido a teorías y conceptos que derivan de diferentes disciplinas.

Tenemos que considerar, en primer lugar, que toda didáctica es interdisciplinar ya que en la elaboración de su marco teórico concurren, como mínimo, las ciencias psicológicas y cognitivas y las pedagógicas, junto con las disciplinas que conforman su epistemología disciplinar propia. En el caso de la didáctica de la traducción, por tanto, además de las citadas hay que incluir en esta lista a la traductología. Por otra parte, esta última se configura, también, como un ámbito de estudio inter o multidisciplinar, en el que confluyen aportaciones procedentes de otras disciplinas (véase 1.). Aunque las disciplinas implicadas en el marco interdisciplinar de la traductología son muchas, la mayoría de los autores incluye las del ámbito lingüístico, los estudios literarios, los estudios culturales y la filosofía (Baker, 2001b: 279; Genzler, 2003: 15; Holmes, 1978/1988: 101; Snell-Hornby, 1999: 53; Ulrych, 1999: 13). Junto a estas disciplinas, González Davies (2004: 14) y Hannelore Lee-Jahnke (2005) también incluyen los estudios cognitivos, que se interesan por los aspectos cognitivos y metacognitivos del proceso de traducción.

En cuanto a las disciplinas del ámbito lingüístico, podemos nombrar, ante todo, a la lingüística y a algunas disciplinas que han nacido en el seno de ésta y han conseguido luego un estatus de disciplinas autónomas, como la pragmática, el análisis del discurso y las teorías de la comunicación. Forman parte de este ámbito también algunas disciplinas aplicadas, es decir, disciplinas de otros ámbitos que han estudiado problemas de tipo lingüístico aplicando sus paradigmas disciplinares propios, como la psicolingüística, la sociolingüística, la lingüística cognitiva, la etnografía de la comunicación y la antropología lingüística. En cuanto a la semiótica, hay que evidenciar que según Saussure (1922/1976: 25-27) la lingüística es un ramo de la semiología, aunque a partir de la obra de Roland Barthes (1964/1966) se considera que es la semiología la que forma parte de la lingüística y no lo contrario, ya que según este autor, sólo a través de la lengua es posible identificar

el significado de los diferentes sistemas de significación social y cultural, verbales y no verbales. Por último, algunos estudiosos consideran a la semiótica como disciplina cognitiva (Peirce, 1986) o filosófica (Morris, 1938/1970). En nuestro caso, ya que la traducción puede tener lugar entre lenguas, o dentro de una misma lengua, entre diferentes géneros textuales o entre diferentes códigos semióticos (traducción interlingüística, intralingüística e intersemiótica, Jakobson, 1959/1995), considero que es oportuno incluir a la semiótica entre las disciplinas lingüísticas, ya que estas disciplinas estudian los fenómenos relativos a la comunicación humana en general, y no sólo la verbal.

La didáctica de la traducción, además, por su afinidad con la didáctica de la lengua, no puede prescindir de las investigaciones realizadas en este ámbito, con lo que confluyen en su marco teórico conceptos procedentes de las diferentes disciplinas que concurren a formar el marco interdisciplinar de la didáctica de la lengua, es decir, las disciplinas del ámbito lingüístico, que en este caso incluyen, además de las citadas arriba, los estudios sobre adquisición de segundas lenguas (ASL), junto con otras disciplinas de ámbitos no lingüísticos como los estudios culturales, las ciencias psicológicas y cognitivas y las ciencias de la educación y de la formación (Cf. Balboni, 2002: 23; González Davies, 2004: 12).

Por último, no hay que olvidar que si nos ocupamos de didáctica de la traducción especializada, también tendremos que recurrir a las ciencias específicas como, por ejemplo, las ciencias del turismo, la economía, el derecho, la literatura, etc.

En consideración de su gran número y de las interrelaciones que mantienen, las disciplinas que componen el marco interdisciplinar de la didáctica de la traducción, en mi opinión, se pueden analizar mejor si tomamos en consideración el diferente peso de sus respectivas aportaciones.

En efecto, la didáctica de la traducción es la disciplina que se ocupa de los problemas inherentes a la enseñanza de la traducción. Las

disciplinas que conforman lo que podemos considerar un primer nivel teórico disciplinar (Fig. 9) son, por tanto, la didáctica (que nos dirá cómo se aprende y cómo podemos enseñar nuestro particular objeto de enseñanza) y la traductología (que nos dirá qué enseñar, es decir, qué es la traducción, qué es y cómo se lleva a cabo el proceso de traducción y qué competencia traductora deberán alcanzar nuestros estudiantes).

Las aportaciones de otras disciplinas que llegan al ámbito de la didáctica de la traducción filtradas por los marcos disciplinares de la didáctica y la traductología constituyen, en mi opinión, un segundo nivel teórico (Fig. 10), al que es preferible aproximarse a partir del primero, es decir, dentro de los respectivos ámbitos de influencia. Por tanto, para los fines del presente trabajo, consideraré todas las aportaciones de las disciplinas que conforman este segundo nivel teórico como procedentes bien de la didáctica, bien de la traductología.

Por último, es posible individuar un tercer nivel teórico (Fig. 11), que corresponde a las aportaciones procedentes del campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, como disciplina afín a la didáctica de la traducción. En consideración de los estrechos vínculos e interrelaciones que intercurrente entre ambas disciplinas, considero que las aportaciones procedentes de la didáctica de las lenguas extranjeras deben ocupar un lugar privilegiado a la hora de investigar y aclarar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción. Sin embargo, en cuanto a las aportaciones procedentes de las diferentes disciplinas que concurren a formar el marco interdisciplinar de la didáctica de la lengua, también en este caso, las consideraré como procedentes directamente de éste último.

A continuación presento en forma de esquemas los tres niveles teóricos individuados. En las figuras 10 y 11 he incluido algunas etiquetas con puntos suspensivos, para indicar que, además de las indicadas, es posible individuar aportaciones de otras disciplinas que concurren, o pueden llegar a concurrir, a formar el marco interdisciplinario presentado, ya que éste es un campo que, por su misma naturaleza, siempre queda abierto a nuevas aportaciones de la investigación.

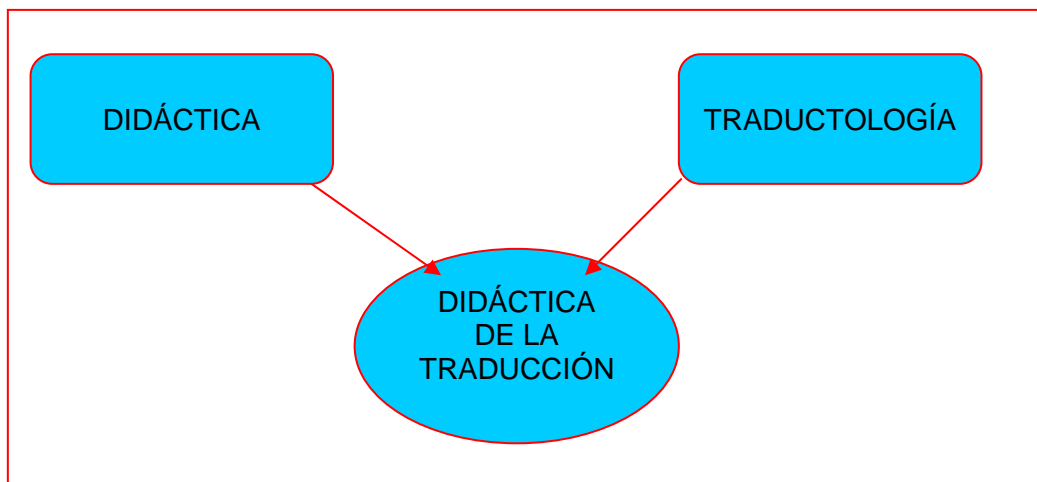


Figura 9: Primer nivel teórico disciplinar

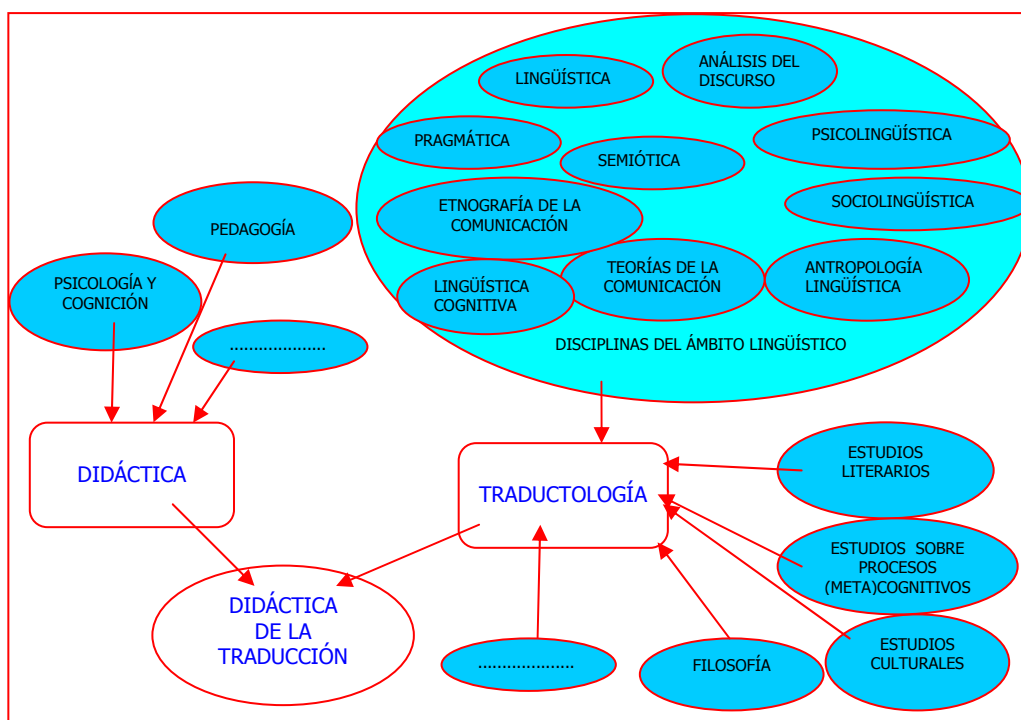


Figura 10: Segundo nivel teórico disciplinar

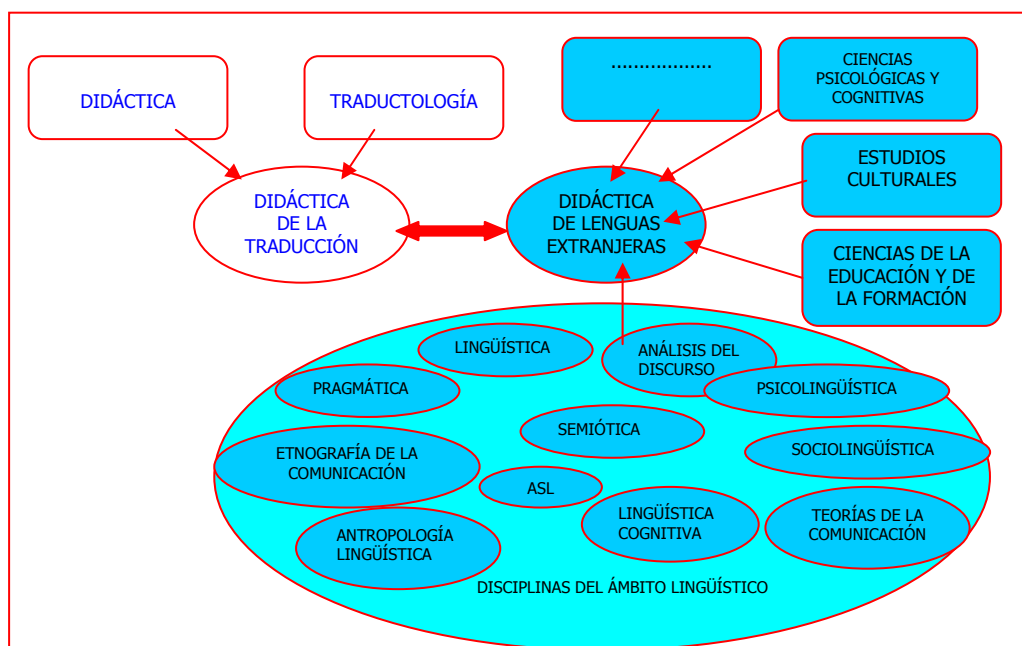


Figura 11: Tercer nivel teórico disciplinar

Por cuanto expuesto, en esta primera parte de mi trabajo, presento el marco teórico multidisciplinar del campo de estudio en que se inserta la presente tesis, analizando, en primer lugar, las aportaciones procedentes del primer nivel teórico identificado, es decir, de la didáctica (cap. II) y de la traductología (cap. III). Paso, luego, a presentar el campo de estudio en que se inserta la presente tesis, es decir, la didáctica de la traducción (cap. IV). Para ello, como he anticipado, recurro de forma extensa a las aportaciones procedentes del ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras (tercer nivel teórico), como disciplina afín a la didáctica de la traducción.

CAPÍTULO II:
APORTACIONES DEL
ÁMBITO DE LA DIDÁCTICA

En el presente capítulo presento las aportaciones procedentes de la didáctica que concurren a formar el marco teórico del presente trabajo.

Hago en primer lugar un estado de la cuestión, pasando en reseña las diferentes teorías psicológicas del aprendizaje, de las que explico las bases epistemológicas, y presentando las diferentes concepciones de enseñanza que han influido en la acción pedagógica a lo largo del siglo XX y cuyos influjos siguen aún vigentes en el presente.

Presento, luego, algunos conceptos clave en psicología de la educación y didáctica que resultan fundamentales para la presente tesis.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. 1. TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE

En el curso del siglo XX las principales teorías psicológicas que han tratado de explicar el proceso de aprendizaje, han sido las conductistas, las cognitivistas, las constructivistas y las humanistas.

1. 1. 1. Las teorías conductistas

El conductismo o behaviorismo, que se enmarca en la escuela filosófica conocida como positivismo lógico, deriva principalmente de las ideas del ruso Pavlov y de los estadounidenses Thorndike, Watson y Skinner, y se caracteriza por una visión asociacionista del aprendizaje. Según estas teorías, el aprendizaje consiste en la formación de asociaciones entre estímulos y respuestas (Schunk, 1996/1997: 12). El movimiento conductista rechaza el mentalismo que había caracterizado los estudios psicológicos hacia finales del siglo XIX y trata de explicar el aprendizaje humano a través del estudio experimental del comportamiento animal (Williams y Burden, 1997: 8).

En 1903 Ivan Pavlov, como resultado de un famoso experimento de condicionamiento realizado con un perro, propuso la teoría conocida

como de “condicionamiento clásico”, según la cual, el comportamiento del ser humano, como el de los animales, puede ser condicionado asociando un estímulo condicionado a uno incondicionado en la cadena de estímulo y respuesta, que, según esta teoría, caracteriza la conducta humana (Bower y Hilgard, 1981/1989: 69-78).

Edward Thorndike, por su parte, entre 1898 y 1930, estudiando el comportamiento de los animales, elaboró una teoría conexionista del aprendizaje, según la cual, la conducta humana se puede explicar en términos de asociación de estímulos y respuestas. Según este autor, el animal o el hombre operan por ensayo y error, o selección y conexión, y su conducta responde a las leyes de preparación, efecto y ejercicio. Según la ley de efecto, una conexión se fortalece si tiene como consecuencia un estado de satisfacción (recompensa), se debilita si la consecuencia es un estado de disgusto (castigo). Por tanto, las recompensas favorecen el aprendizaje de las conductas recompensadas (Bower y Hilgard, 1981/1989: 35-53).

Las ideas asociacionistas de Pavlov y Thorndike fueron retomadas y desarrolladas por John B. Watson, que publicó en 1913 el artículo “Psychology as the Behaviorist Views It”, que fue considerado el manifiesto behaviorista. Watson rechazó la ley de efecto, negando la importancia del estado de satisfacción o de disgusto en la adquisición de la asociación estímulo-respuesta, sosteniendo que el único factor significativo en la instauración de la asociación era la frecuencia de asociación entre estímulo y respuesta. Watson, de hecho, rechazó cualquier influencia de las funciones mentales en la instauración de la conducta (Wozniak, 1997).

Otro psicólogo conductista, B. F. Skinner, entre 1931 y 1953, estudió la importancia del “refuerzo” en la instauración de una determinada conducta. Este autor, retomó la ley de efecto de Thorndike y desarrolló una teoría de condicionamiento operante, según la cual, el refuerzo es fundamental en la instauración de la conducta. La asociación, según Skinner, no se realiza entre estímulo y condicionamiento, como en

la teoría de condicionamiento clásica o pavloviana, sino entre refuerzo y respuesta operante (Boeree, 1998; Skinner, 1990).

1. 1. 2. Las teorías cognitivistas

Mientras los psicólogos asociacionistas intentaban estudiar la psicología humana observando la conducta de los animales, los cognitivistas se interesan en el estudio de los procesos mentales de los seres humanos, para intentar explicar de qué forma pensamos y aprendemos. Dentro de esta escuela psicológica, sin embargo, ha habido diferencias notables en cuanto a la forma de estudiar estos procesos mentales. No obstante estas diferencias se puede afirmar que las teorías cognitivistas, en general, explican el aprendizaje en términos de cambios en los procesos cognitivos (Schunk, 1996/1997: 192-231).

Dentro del ámbito de la psicología cognitivista, los teóricos de la información, por ejemplo, han utilizado la metáfora del ordenador, para explicar el funcionamiento del cerebro humano, y han estudiado principalmente la forma en que los seres humanos adquieren la información y la procesan. Su orientación es esencialmente mecanicista y no tiene en cuenta ni la búsqueda de significado ni los factores emocionales. En esta área de la psicología cognitivista, según Williams y Burden (1997: 13-17), se pueden enmarcar también los estudios sobre estrategias de aprendizaje, atención y memorización.

Otras áreas de la psicología cognitivista han intentado definir y medir la inteligencia humana. De este tipo de estudios han derivado prácticas selectivas basadas en el coeficiente de inteligencia y en la aptitud para un determinado tipo de estudio. Sin embargo, en épocas más recientes, el mismo concepto de inteligencia como capacidad intelectual única del individuo ha sido puesto en discusión por las teorías de algunos psicólogos que han comenzado a hablar de diferentes tipos de inteligencias. Howard Gardner (1983/1987, 1993/1994, 1999), por ejemplo, en su teoría de las inteligencias múltiples (MI), ha enumerado

nueve tipos de inteligencias: lingüística, lógica-matemática, visual-espacial, musical-rítmica, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalística y existencial. Según esta teoría, la combinación personal de inteligencias determina el estilo de aprendizaje del individuo. Philip Vernon, en cambio, ha hablado de tres diferentes tipos de inteligencias que coexisten, una inteligencia innata (A), una operativa (B) y una que es posible medir con un test del coeficiente de inteligencia (C) (Williams y Burden, 1997: 19). Sternberg, por su parte, propone una teoría triárquica de la inteligencia con tres principales conjuntos de componentes: ejecutivos, performativos y de adquisición (Sternberg, 1997/1998). En este cuadro se enmarcan también los estudios sobre estilos de aprendizaje, que intentan explicar las diferencias individuales en la adquisición y procesamiento de la información (Felder, 1996; Felder y Henriques, 1995; Reid, 1995).

No obstante sus aportaciones en cuanto a una nueva forma de enfocar el aprendizaje, las teorías cognitivistas no explican el modo en que el individuo comprende, interpreta o procesa el mundo que lo rodea. De esto último se han ocupado las teorías constructivistas, que derivan, principalmente, de la obra del psicólogo suizo Jean Piaget y de sus continuadores.

1. 1. 3. Las teorías constructivistas

El constructivismo es una teoría del conocimiento (o epistemología) en la que se basan algunas de las principales teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje del siglo XX, como la teoría de los Esquemas de Jean Piaget (1937/1985, 1950/1975, 1970/1971, 1970/1981a, 1976/1981b, 1979), la Sociohistórica de Vygostky (1934/1992, 1978/1987, 1978/1996), la de Aprendizaje Significativo de Ausubel (1968/1983), la de los Constructos Personales de George Kelly (1969/2001, 1991), etc.. Todas estas teorías psicológicas, surgidas en el ámbito de la psicología cognitiva, pueden ser calificadas de

constructivistas, ya que consideran que el aprendizaje consiste en un proceso de construcción de conocimientos realizado por el aprendiente en su interacción con el medio y con los demás.

El origen de la Epistemología Constructivista se puede colocar en las obras de Jean Piaget, y, en particular, en su Introducción a la Epistemología Genética (1950/1975), aunque el concepto de constructivismo fue introducido por Frederick Bartlett en sus estudios sobre la memorización (1932/1967), y sus antecedentes filosóficos, según Ernst Von Glasersfeld (1998, 2000), se pueden encontrar en las obras de Immanuel Kant y Giambattista Vico.

Según el constructivismo, el ser humano no tiene acceso directo a la realidad objetiva, sino que interactúa con ella, construyendo su propia representación de la realidad, y, al mismo tiempo, modificando sus representaciones anteriores en un continuo proceso de adaptación (Fosnot, 1996: 23). La posición epistemológica constructivista, por tanto, se opone a la objetivista, que considera que es posible conocer directa y objetivamente la realidad. Para el constructivismo, el conocimiento nos permite acercarnos a la realidad, aunque no podemos acceder completamente a ella. Algunas formas extremas de constructivismo (constructivismo radical) consideran incluso que la realidad no existe o nos es totalmente inaccesible.

El paradigma fundamental del constructivismo es que el conocimiento es una construcción activa realizada por el ser humano en su interacción con el mundo, por tanto, comporta la superación de las posiciones innatistas del racionalismo y de las posiciones contrapuestas del empirismo, ya que el primero afirma que el conocimiento se adquiere a partir de conocimientos innatos, mientras el segundo considera que el conocimiento se adquiere a través de la experiencia que permite conocer la realidad exterior.

No existe una única teoría constructivista, aunque todas tienen en común este paradigma fundamental. Paul Ernest (1995), en un intento de clasificar las variedades de constructivismo afirma que «[...] there are

almost as many varieties of constructivism as there are researchers¹²>>. Sin embargo, es posible sintetizarlas en tres corrientes básicas: el constructivismo piagetiano, que se basa en las teorías de Jean Piaget, el socioconstructivismo, también conocido como interaccionismo social, que se inspira en las obras de Lev Vygotsky y de sus continuadores, y el constructivismo radical, que se caracteriza, en particular, por su negación de la realidad objetiva, y cuyo exponente principal es Ernst Von Glasersfeld.

Según la Teoría de los Esquemas de Jean Piaget (1950/1975, 1970/1971, 1970/1981a, 1979), el aprendizaje tiene lugar a partir de las estructuras cognitivas preexistentes. En su interacción con el ambiente, el ser humano aprende cuando las nuevas representaciones de la realidad (esquemas) son asimiladas o acomodadas a las estructuras preexistentes, estableciendo un nuevo equilibrio. El aprendizaje, por tanto, según esta teoría, tiene una función esencialmente adaptiva. El cambio cognitivo y el aprendizaje tienen lugar cuando un esquema que estamos construyendo en nuestro proceso de aprendizaje no produce el resultado que esperamos, y, por tanto, causa una acción de perturbación, iniciando un proceso de acomodación. Piaget, en su Teoría de los Estadios, mantiene, además que el desarrollo intelectual del niño está caracterizado por fases sucesivas o *estadios* a los que corresponde una diferente estructura cognitiva y una diferente forma de aprender: un primer estadio sensomotor, hasta el primer año y medio de vida del niño aproximadamente, un segundo estadio de inteligencia representativa que conduce a las operaciones concretas y un último estadio de operaciones proposicionales o formales, a partir de los 11 años. Según Piaget, cada uno de estos estadios es funcional y necesario a la constitución del que le sigue. Sin embargo, Piaget no considera que la aparición de estos estadios en el desarrollo del niño dependa únicamente de factores biológicos o de maduración, sino mas bien que:

¹² <<[...] hay casi tantas variedades de constructivismo como investigadores>>.

la maduración biológica no hace más que abrir camino a construcciones posibles (o explicar imposibilidades transitorias). Al sujeto corresponde llevarlas a cabo. [...] Sería pues un error considerar la sucesión de dichos estadios como el resultado de una predeterminación innata, dado que toda la secuencia entraña una construcción novedosa continua (Piaget, 1981a: 25).

Mientras el constructivismo piagetiano considera que el aprendizaje es una actividad individual e interna, el constructivismo social, también conocido como interaccionismo, derivado de la teoría sociohistórica de Lev Vygotsky (1934/1992, 1978/1987, 1978/1995), mantiene que el proceso de construcción de significado por medio del cual el individuo aprende, se realiza en un contexto social, y que, justamente gracias a las interacciones con otros individuos, es posible transformar un significado interpersonal en intrapersonal. Para Vygotsky todo aprendizaje tiene un origen social y el contexto en que se realiza tiene un rol fundamental que influye sobre las representaciones de la realidad que el individuo realiza (Vygotsky, 1934/1992).

También Jerome Bruner (1976, 1983/1987, 1984a, b, 1990/1998; 1996/1997), continuador de la obra de Piaget y de Vygotsky, considera, como estos autores, que el aprendizaje es un proceso de construcción activa de significados, pero este autor distingue tres modos generales de representación del conocimiento: el enactivo, en el cual la representación del mundo se realiza a través de la acción, el icónico, en el que se utiliza la imagen, y el simbólico, en el que se recurre al lenguaje. Según esta teoría, cada uno de estos tres sistemas paralelos de procesar y representar la información es enfatizado en diferentes momentos del desarrollo cognitivo y corresponde a una creciente capacidad de abstracción y de simbolización (Osorio Rojas, 1998).

El psicólogo cognitivista David Ausubel (1968/1983), por su parte, elaboró una teoría conocida como Aprendizaje Significativo que se basa también en una epistemología constructivista. Según esta teoría, el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Para que el aprendizaje tenga lugar éste tiene que ser significativo, es decir que la nueva información tiene

que conectarse con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva. Ausubel distingue dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje por descubrimiento, en el cual el alumno debe reconstruir lo que debe ser aprendido, y el aprendizaje por recepción, en el que el contenido se presenta en su forma final para que sea internalizado o incorporado. Según Ausubel, este último tipo de aprendizaje surge en una etapa muy avanzada de desarrollo e implica un nivel mayor de madurez cognitiva (Ausubel et al., 1968/1983: 18-36).

El psicólogo y psicoterapeuta Georges Kelly (1969/2001, 1991), también elaboró una teoría que, según Williams y Burden (1997: 27), tiene importantes implicaciones para los profesionales de la enseñanza y los psicólogos de la educación. Según la Teoría de los Constructos Personales de Kelly, los seres humanos, en nuestro intento de dar un sentido al mundo en que vivimos, realizamos continuamente experimentos, construyendo hipótesis y tratando de encontrar evidencias que las confirmen o las nieguen. Estas teorías personales (*personal constructs*) nos permiten comprender el mundo que nos rodea y, ya que dependen de nuestras experiencias previas, la comprensión del mundo será diferente para cada individuo.

1. 1. 4. Las teorías humanistas

Otro enfoque psicológico que ha intentado explicar el proceso de aprendizaje es la psicología humanista, que se caracteriza, en particular, por su interés por el mundo interior del aprendiente y por la importancia que atribuye a los factores afectivos y emocionales en el desarrollo humano y en el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje (Williams y Burden, 1997: 30-31).

Uno de los mayores exponentes de este movimiento es Erik Erikson (1982/1993) que intentó integrar la visión del desarrollo psicológico y sexual de Freud con una teoría basada en el desarrollo humano por etapas que cubren todo el arco de la vida y con un interés por

el desarrollo humano, personal y emocional. La idea central de esta teoría es que el desarrollo psicológico humano depende del modo en que se atraviesan los ocho estadios o etapas de maduración con sus correspondientes crisis. La teoría de Erikson se basa en una visión del desarrollo humano como un proceso que dura toda la vida y que comporta un aprendizaje permanente (*lifelong learning*). Además, esta teoría considera la educación como una actividad que influye en la persona entera, con sus emociones y sentimientos, y no como una simple transmisión de conocimientos.

Otro pionero de la escuela humanista es Abraham Maslow (1968/1977, 1968/1991) que trató de explicar el comportamiento humano como respuesta al impulso de satisfacer las necesidades básicas. Maslow considera que las necesidades básicas del ser humano tienen un carácter jerárquico que se puede representar de forma esquemática con una pirámide en la que las necesidades relacionadas con la satisfacción de exigencias fisiológicas y biológicas, como el hambre o la necesidad de seguridad, ocupan la base de la pirámide, mientras las que se relacionan con el desarrollo cognitivo y con la autorrealización personal del individuo ocupan la parte más alta de la pirámide. Según Maslow, la psicología humanista nace como reacción frente a la forma en que la psicología behaviorista y la freudiana intentan estudiar la naturaleza superior del hombre. La primera, según Maslow, no se cuestiona sobre los elementos de orden superior de la personalidad humana, como el altruismo, la dignidad, o la búsqueda de la verdad. La segunda, por su parte, analiza estos elementos de forma pesimista y reductiva. El movimiento humanista en psicología, que Maslow llama la “Tercera Fuerza”, en cambio, rechaza la concepción de la ciencia como neutral e independiente de los valores y considera que ésta debe guiar a la humanidad hacia el descubrimiento de sus fines y valores (Maslow, 1968/1977: 9-10).

Una figura de primer plano del movimiento humanista es Carl Rogers (1969/1973, 1980/1983, 1983/1986), que pone de relieve la importancia del aprendizaje experiencial. Para Rogers,

Éste tiene el carácter de una implicación personal: la totalidad de la persona en sus aspectos sensitivo y cognitivo, se halla *en* el acto de aprender. Es de *iniciativa propia*, pues, aun cuando el impulso o el estímulo provengan de fuera, la sensación de descubrir, de lograr, de aprehender y comprender viene de dentro. Es *difusivo*, puesto que hace que cambie la conducta, las actitudes y quizás, hasta la personalidad del educando. Es *evaluado por el alumno*, pues éste sabe si responde a su necesidad, si le conduce a lo que *quiere* saber, si ilumina la parte oscura de la ignorancia que experimenta. El foco de la evaluación, podríamos decir, se halla precisamente en el educando. *Su esencia es la significación*, pues, cuando tiene lugar tal aprendizaje, el elemento de significación para el educando se estructura dentro de la experiencia total (Rogers, 1986: 32-33).

Según este autor, el aprendizaje significativo tiene lugar cuando el contenido que se pretende enseñar tiene relevancia personal para el aprendiente y cuando comporta una participación activa por su parte. <<En el aprendizaje significativo se combinan lo lógico y lo intuitivo, el intelecto y las sensaciones, el concepto y la experiencia, la idea y el significado>> (ibidem: 33).

Rogers, además, apunta a la importancia de “aprender a aprender” y a la necesidad de educar al cambio. Según Rogers:<<El único hombre instruido es el que ha aprendido a adaptarse y a cambiar, el que se ha dado cuenta de que no hay un conocimiento seguro, de que sólo el proceso de búsqueda de conocimiento ofrece un fundamento de seguridad.>>(Rogers 1969: 104, citado en Williams y Burden, 1999: 44).

1. 2. CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA

1. 2. 1. Aportaciones de las teorías conductistas

Las teorías conductistas han tenido una gran influencia en el desarrollo de la concepción de la enseñanza tradicional, cuya metodología se basa en la repetición y memorización. Skinner, quien se ocupó de forma específica de la aplicación práctica de su teoría a la educación, elaboró la teoría de enseñanza programada conocida como skinneriana o lineal, que mantiene que el aprendizaje debe ser programado teniendo en cuenta las fases de estímulo, respuesta y refuerzo y que las tareas deben ser secuenciadas en partes más

pequeñas, según el principio del “paso a paso”, para poder introducir un mayor número de refuerzos con el fin de favorecer el aprendizaje (Poczar, 1973: 40-53). A partir de la teoría de enseñanza programada de Skinner se abrió una etapa de investigación pedagógica que llevó a la elaboración de nuevas teorías, como la de programación intrínseca o ramificada de Crowder, que se basa en el análisis de los errores, o la de programación complementaria de Pressey, basada en el uso de tests objetivos (Lamérand, 1969/1973). En la mayoría de los países occidentales, a partir del concepto de programación, se procedió a reformar los currícula educativos y los contenidos de las diferentes asignaturas. En estos mismos países, en los años setenta y ochenta, la programación por objetivos pasó a ser una realidad, con la consecuente segmentación de los contenidos en unidades didácticas y con la elaboración de taxonomías de objetivos operativos verificables (Caroli, 1982: 43-53).

1. 2. 2. Aportaciones de las teorías cognitivistas

En general, los hallazgos de los estudios sobre la adquisición y procesamiento de la información y los estudios sobre el concepto de inteligencia, realizados en el marco de la psicología cognitiva, han tenido sus repercusiones en el campo educativo, con una mayor atención a la importancia de la actividad mental en los procesos de aprendizaje.

Los estudios sobre diferencias individuales en la forma de aprender y en la manera de procesar las informaciones que aprendemos han llevado a la elaboración de diferentes teorías que se suelen denominar de estilos de aprendizaje. Las principales investigaciones en este campo coinciden en afirmar que los individuos poseen un estilo propio de aprendizaje y que este estilo se puede identificar a través de la administración de un test de clasificación. En la literatura sobre diferencias individuales se suele hablar indiferentemente de estilos cognitivos y/o de aprendizaje. Ernesto López Ramírez (2001), sin embargo, considera

que no se deben confundir los estilos cognitivos con los estilos de aprendizaje. Según este autor, los primeros son maneras típicas de percibir, recordar, pensar y resolver problemas, mientras los segundos son maneras personales de procesar la información, los sentimientos y comportamientos en situaciones de aprendizaje. Un estilo de aprendizaje implica el uso de facultades cognitivas, pero un estilo cognitivo no implica necesariamente un estilo de aprendizaje. López Ramírez remarca que los modelos de estilos cognitivos son sencillos y que tienden a clasificar los estilos de procesamiento de forma bipolar.

Herman Witkin y sus colaboradores (1977), por ejemplo, proponen una clasificación en dos estilos básicos: dependiente de campo e independiente de campo. Los individuos que tienen un estilo cognitivo dependiente de campo, para procesar una información, necesitan basarse en el contexto global en el que se da la información, mientras los que tienen un estilo cognitivo independiente de campo son analíticos, tienden a procesar las partes o elementos de la información más que el contexto global.

Otros modelos de estilos cognitivos basados en clasificaciones bipolares son el de Jerome Kagan (1965), que clasifica a los individuos en impulsivos y reflexivos, y el de David Kolb, que los clasifica en cuatro tipologías según dos dimensiones diferentes, la que va de lo concreto a lo abstracto y la que va de la observación a la experimentación activa. Así, un individuo, según Kolb, puede ser divergente (concreto-reflexivo), asimilador (abstracto-reflexivo), convergente (abstracto-activo) o acomodador (concreto-activo) (Cf. Felder y Brent, 2005, págs. 59-60).

Según López Ramírez (2001), los modelos de estilos de aprendizaje se basan generalmente sobre escalas de estilos de personalidad más numerosas y en teorías más complejas que los modelos de estilos cognitivos.

El modelo de Felder-Silverman (Felder,1996) por ejemplo, clasifica los estudiantes en secuencial-visual, secuencial-verbal, global-visual y global-verbal, tomando en consideración cinco factores: el tipo,

formato y organización preferentes de la información procesada, el modo de procesar la información y el tipo de procedimiento utilizado. Otro modelo de clasificación de estilos de aprendizaje muy conocido es el de Myers-Briggs (Myers, 1986), basado en la teoría de los tipos de personalidad de Jung, que divide los aprendientes en dieciséis diferente tipologías según las diferentes combinaciones de cuatro características de la personalidad presentadas como oposiciones binarias: extraversión/introversión, intuición/sensación, sentir/pensar y juzgar/percibir- sospechar.

Otra teoría que trata de explicar las diferencias individuales en la adquisición de conocimientos es la de Inteligencias Múltiples (MI) elaborada por Howard Gardner, de la que he hablado en 1. 1. 2., que considera que la combinación personal de inteligencias determina el estilo de aprendizaje del individuo. (Gardner 1983/1987, 1993/1994, 1999).

Desde un punto de vista educativo, las teorías de Estilos de Aprendizaje e Inteligencias Múltiples sugieren la utilidad de proyectar actividades y tareas que tengan en cuenta los diferentes estilos y preferencias de aprendizaje según las necesidades de los estudiantes. Para ello, cada teoría ha elaborado su propio test para determinar el estilo de aprendizaje individual, y su lista de actividades que pueden favorecer el aprendizaje de los estudiantes pertenecientes a las diferentes tipologías individuadas. Sin embargo, no hay ninguna evidencia empírica de que enseñando a cada estudiante únicamente con actividades adecuadas a su combinación personal de estilos de aprendizaje, el proceso de enseñanza y aprendizaje se verá favorecido. Por el contrario, la literatura científica demuestra que la posibilidad de aprender es mayor si utilizamos conjuntamente diferentes canales sensoriales, y, por tanto, diferentes estilos de aprendizaje (Cf. Felder y Henriques, 1995). En un trabajo reciente, Felder y Brent afirman que si se privilegia de forma particular un estilo de aprendizaje determinado respecto a otros, los estudiantes que no tienen ese estilo de aprendizaje entre los que conforman su combinación personal de estilos podrían encontrar dificultades en el aprendizaje,

mientras los que corresponden a ese determinado estilo de aprendizaje, no podrían desarrollar los demás estilos. Por tanto, estos autores abogan por un estilo de enseñanza que en algunas ocasiones coincida con las preferencias de los estudiantes, para facilitar el aprendizaje, y en otras ocasiones vaya en contra de sus preferencias, obligándolos a realizar un esfuerzo para desarrollar otros estilos de aprendizaje (Cf. Felder y Brent, 2005: 62)

1. 2. 3. Aportaciones de las teorías constructivistas

Aunque Piaget nunca se ocupó directamente de las posibles aplicaciones didácticas de sus teorías y sólo estaba interesado en estudiar el desarrollo psicológico y cognitivo del niño, según Cesar Coll <<De todas las teorías del desarrollo humano, la elaborada por Jean Piaget y sus colaboradores de la escuela de Ginebra es, sin lugar a dudas, la que ha dado lugar a un mayor número de aplicaciones a la educación escolar.>>(1996: 155). En efecto, como evidencia el mismo autor, ya en 1951, sólo un año después de la publicación de su Introducción a la Epistemología Genética, aparecen los primeros intentos de aplicar esta teoría al campo de la educación (Aebli, 1951/1963). Según Coll (1996: 157):

Algunas de sus aportaciones - por ejemplo, la adecuación de los contenidos curriculares al nivel de desarrollo intelectual y de competencia cognitiva de los alumnos y alumnas - han sido plenamente asumidas por la mayoría de las reformas educativas emprendidas a partir de los años sesenta y han contribuido de forma nada desdeñable a transformar y mejorar la educación escolar.

Sin embargo, la teoría genética de Piaget ha sido interpretada de formas diferentes. Según Catherine Fosnot (1996: 11), la mayoría de las aplicaciones pedagógicas de esta teoría parten de una visión maturacionista del aprendizaje, que estaría en contradicción con la visión constructivista del aprendizaje. Fosnot afirma que esta interpretación de la teoría de Piaget se debe, en parte, al hecho de que su obra fue

elaborada en casi cincuenta años, durante los cuales, el propio Piaget completó, aclaró y reelaboró las concepciones expresadas con anterioridad. Por otra parte, según Gómez Granell y Coll (1993: 9), los límites del constructivismo piagetiano y, como consecuencia, de sus aplicaciones pedagógicas, residen, por un lado, en la escasa atención prestada a los contenidos del aprendizaje y, por el otro, en el hecho de que considera la actividad constructiva como un proceso esencialmente individual e interno, no tomando en consideración la función que cumplen la interacción social y la mediación semiótica en ese proceso.

Al contrario de Piaget, Vygotsky se interesó no sólo por el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, sino también por el proceso de enseñanza y la ayuda pedagógica. En este ámbito, uno de los conceptos fundamentales de las teorías de Vygotsky es el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Para Vygotsky (1995: 133),

la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Mientras Piaget considera que el desarrollo cognitivo es independiente del aprendizaje y que el niño no puede aprender determinados conceptos u operaciones formales si no ha alcanzado aún la correspondiente etapa de desarrollo cognitivo, Vygotsky afirma que <<[...] el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje, esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo.>> (1995: 139). Del concepto de ZDP se desprende que el aprendizaje en un contexto de educación formal es posible cuando la enseñanza tiene lugar en la zona de desarrollo próximo y con la guía de una figura más experta (facilitador), que puede ser el profesor o un compañero más capacitado. La actuación que realiza esta figura más experta es lo que Jerome Bruner (1976, 1983/1987, 1984a, 1984b, 1990/1998, 1996/1997) llama “*scaffolding*” o andamiaje. Bruner, estudiando los formatos de interacción entre madre e hijo en la primera infancia, propuso el concepto de

andamiaje para describir la actuación que realiza una figura experta en su interacción con el aprendiente para facilitar el aprendizaje. En su estudio sobre las concepciones de la infancia en Freud, Piaget y Vygotsky, Bruner (1984a) llega a la conclusión que sólo Vygotsky <<concibió el problema de la educación en sus términos más viables. Para Vygotsky la educación era una continuación del diálogo por el que se construye un mundo social de realidades constituyentes.>>(1984a: 40). En este diálogo, el rol del profesor consiste en hacer accesible su conciencia a los estudiantes como ayuda para lograr conocimientos y habilidades. <<[...] Es como si el adulto que interactúa con el niño le prestara su propia conciencia <organizándole> la situación de aprendizaje, proponiendo objetivos alcanzables y enseñándolos adecuadamente en el curso de la tarea. Una vez que el niño empieza a dominar prácticamente la tarea, desarrolla su propia conciencia, su propio metaconocimiento.>>(1984a: 36). En esta situación de aprendizaje, por tanto, hay un gradual paso de una situación en que el profesor tiene un alto grado de control del proceso de aprendizaje a otra en que el control pasa al aprendiente, quien consigue realizar la tarea autónomamente.

Como Vygotsky y Feuerstein, también Bruner (1990/1998, 1996/1997) se interesó explícitamente por el proceso de enseñanza. Este autor afirma que el aprendizaje más significativo es el que se descubre autónomamente durante la exploración motivada por la curiosidad; sin embargo, no niega la importancia de la intervención educativa, ya que considera que el descubrimiento se debe realizar con una guía que regule el comportamiento de exploración del aprendiente a través de actividades de enactivación, mantención y dirección (descubrimiento guiado) (López, 2002; Posada,1993). Una de sus principales aportaciones al campo pedagógico es el concepto de andamiaje que describe la actuación del profesor en una situación de enseñanza que favorece la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes (Bruner, 1976: 280). En cuanto a la aplicación de sus teorías a la práctica didáctica, Bruner propuso el método del aprendizaje por descubrimiento que consiste en proporcionar

a los aprendientes la posibilidad de manipular objetos de manera enactiva, así como actividades que faciliten la exploración, análisis o procesamiento de la información que reciben (Posada, 1993).

Una figura de relieve en el movimiento del interaccionismo social, por la importancia en campo educativo de su teoría de la mediación, es Reuven Feurstein (1993). Este autor elaboró su teoría de la mediación basándose en su práctica diaria en la educación de niños con graves dificultades de aprendizaje. Un presupuesto fundamental de esta teoría es que cualquier aprendiente puede alcanzar un nivel óptimo de aprendizaje y que las estructuras cognitivas de los seres humanos pueden ser modificadas a lo largo de toda su vida. Elemento central de esta teoría es la figura del mediador. Según Feurstein, los adultos significativos que interactúan con el niño tienen una importancia fundamental en el desarrollo cognitivo, social y emocional del mismo. Feurstein considera que desde su nacimiento el aprendizaje del niño es modelado por la actuación de los adultos significativos (mediación). Por tanto, al contrario que en la teoría de Piaget, en la que se afirma que el desarrollo cognitivo del niño se realiza por etapas sucesivas por medio de su interacción con el ambiente, en esta teoría se asigna un rol central a la actuación de los adultos que interactúan con el niño. (Williams y Burden, 1997: 41-42, 67-84).

También la teoría de los constructos personales (Personal Constructs) de George Kelly, según Williams y Burden, tiene importantes implicaciones pedagógicas. Su principal aportación, según estos autores, es el concepto de actividades de aprendizaje significativas: <<Una actividad significativa, en el sentido que le da Kelly, es la que provoca el proceso de construcción de sentido, de engarce o acomodo de lo nuevo sobre lo viejo para crear una nueva comprensión.>> (Williams y Burden, 1999: 37). Otro aspecto fundamental que deriva de la aplicación de esta teoría es que el aprendiente tiene un rol activo en el proceso de aprendizaje, ya que crea su comprensión personal de la realidad. (Williams y Burden, 1997: 27-28).

1. 2. 4. Aportaciones de las teorías humanistas

Las teorías de la educación derivadas de los principios de la psicología humanista se caracterizan por su atención al aprendiente como persona y por su preocupación por su desarrollo intelectual y afectivo. Desde esta perspectiva el desarrollo afectivo no es algo independiente del intelectual, sino que ambos están vinculados estrechamente, por lo que estas teorías propugnan que los aspectos afectivos influyen en el aprendizaje, y por tanto, la atención a estos factores puede ayudar a comprender y mejorar el proceso de aprendizaje (Arnold y Brown, 1999: 1-24).

Para Abraham Maslow, una de las consecuencias de la aplicación de las teorías humanistas en educación es el cambio de la imagen del profesor, que deja de ser el profesor-conferenciante, dispensador del saber, y pasa a ser un profesor- guía no directivo, que ayuda al aprendiente a descubrir sus propias potencialidades y a realizarse plenamente (Maslow, 1968/1977: 20-21).

También Carl Rogers se ocupó directamente de la aplicación de las teorías humanistas a la educación. Para este autor, para que se realice un aprendizaje total, es decir, un aprendizaje que implique a la persona entera, tienen que realizarse tres condiciones fundamentales. En primer lugar, el profesor tiene que actuar como facilitador del aprendizaje y su actuación tiene que poseer dos características esenciales: la autenticidad y la comprensión empática. Además, los aprendientes tienen que percibir estas características de la actuación del profesor- facilitador. Si el profesor facilitador es auténtico, es decir, si instaura una relación personal auténtica con los aprendientes, y si tiene la capacidad de acercarse a ellos con una actitud empática, los estudiantes se sentirán aceptados y el aprendizaje se verá facilitado y se realizará en profundidad, implicando a la persona entera(Rogers, 1969/1973: 187-198, 1980/1983: 217-235).

Según Renzo Titone, la pedagogía humanista se caracteriza no sólo por el reconocimiento del aprendiente como persona, sino por su respeto por la persona en relación, que se evidencia en su reconocimiento de la importancia de las relaciones interpersonales en el ámbito educativo y en su preferencia por temas como el diálogo, la empatía, la intersubjetividad, etc. (Titone, 1977: 32).

1. 2. 5. Concepciones contemporáneas de enseñanza y aprendizaje y práctica didáctica en el mundo occidental

Muchas de las ideas sobre el desarrollo cognitivo, introducidas por psicólogos constructivistas como Piaget, Vygotsky y Bruner, y sobre la importancia de los factores emocionales y afectivos, a que apunta la psicología humanista, han entrado a formar parte de la práctica pedagógica de la mayoría de los países occidentales, con una consecuente renovación didáctica y con nuevas formas de entender la enseñanza. Algunos ejemplos de ello son la pedagogía activa, la pedagogía centrada en el alumno, los enfoques basados en tareas, y la pedagogía conceptual, entre otros. En Estados Unidos los principios constructivistas y humanistas han sido incorporados a las prescripciones educativas de organismos como “The American Association of Psychology” (1995), y han servido de base para la reforma educativa de algunos de los estados que componen este país (Brooks y Brooks 2001: vii). En el caso de España, la concepción constructivista ha sido utilizada como marco teórico y metodológico de referencia para la Reforma Educativa (Coll, 1991: 70).

Sin embargo, en la práctica pedagógica occidental, como lamentan autores como Fosnot (1996: 9), Von Glasersfeld (1998:12), y Kiraly (2000: 15-18, 2001: 50), la visión tradicional de la educación, con su fe en el conocimiento como representación única, incuestionable y transmisible de la realidad, sigue presente, en grado mayor o menor, en todos los niveles de instrucción, incluso en los países en los que el

constructivismo ha servido de base para la reforma de los respectivos sistemas educativos. Esta pervivencia de una visión basada en teorías asociacionistas del aprendizaje y en una epistemología de tipo positivista, que coexiste con una práctica didáctica basada en principios constructivistas y humanistas es evidente, por ejemplo, en el recurso generalizado a programaciones por objetivos progresivos (con una segmentación de los contenidos en pequeñas unidades de dificultad creciente, lo que contrasta con el enfoque holístico propuesto por el constructivismo), o a formas de evaluación tradicionales que responden a una visión transmisionista del proceso de enseñanza-aprendizaje y a una epistemología positivista (Brooks y Brooks, 2001: 96; Jonassen, 1991: 29; Kiraly, 2000: 140-142; Kohonen, 1999: 15-17). En algunos casos las aplicaciones pedagógicas y la práctica didáctica ponen en evidencia una posición ecléctica, basada en el convencimiento de que no existe un único método válido (Vial, 1992) o que diferentes aspectos del aprendizaje pueden ser mejor explicados por diferentes teorías (Brown, 1994 en Williams y Burden, 1997: 6, Brophy, 2002: xvi). A esta posición ecléctica otros autores oponen una propuesta integradora (Williams y Burden, 1997: 6, Coll, 1996) que tenga en cuenta las diferentes teorías, pero reexaminándolas dentro del marco epistemológico elegido. Según Williams y Burden <<[.] nuestra filosofía fundamental del proceso educativo debe tener la capacidad de englobar los distintos aspectos del aprendizaje si quiere ser coherente>> (ibidem, 1999: 16).

Según Sancho y Hernández (2001), el problema reside en la coexistencia de dos visiones opuestas, una constructivista y otra tecnicista que corresponden, respectivamente, a la teoría psicológica del desarrollo en la que se basa la enseñanza y a la visión de la realidad en la que se basa la selección y secuenciación de los contenidos curriculares. Para estos autores <<Parece necesario, por tanto, una nueva perspectiva, un nuevo enfoque para comprender y actuar en la escuela. Un enfoque que no puede ser exclusivo, ni estar marcado por una manera única de ordenar el conocimiento escolar, ni que lleve a pensar de manera

homogénea [...]» (Sancho y Hernández, 2001). Para enfrentarse con «los nuevos desafíos de la educación [...] en un mundo en proceso de cambio» (ibidem), estos autores proponen el recurso a un currículum integrado que permita superar el aislamiento de las diferentes asignaturas, junto con una revisión de la concepción constructivista del aprendizaje que tenga en cuenta los resultados de las investigaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en los últimos veinte años.

2. CONCEPTOS BÁSICOS EN DIDÁCTICA

2. 1. UN MODELO SOCIOCONSTRUCTIVISTA Y HUMANISTA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Marion Williams y Robert L. Burden, investigando en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras y partiendo, según apuntan en su trabajo, de una visión constructivista del aprendizaje basada en las teorías de Piaget, Bruner y Kelly, proponen un modelo del proceso de enseñanza y aprendizaje que toma en consideración, además, las aportaciones del Interaccionismo Social de Vygotsky y Feurstein y las instancias del Humanismo de Erikson, Maslow y Rogers. Para estos autores, el constructivismo permite explicar las formas en que los estudiantes construyen su percepción personal de las tareas que realizan, del contexto educativo, del rol del profesor y del propio proceso de aprendizaje. El concepto constructivista en que se basa el modelo, y que constituye su eje fundamental, es el de la centralidad del proceso de construcción de conocimientos llevado a cabo por los aprendientes. El Interaccionismo Social en que se enmarca este concepto agrega al modelo la dimensión social, ya que considera que el proceso de construcción del significado por parte de los aprendientes se realiza a través de su interacción en un contexto social. Por último, el Humanismo apunta a la dimensión de desarrollo holístico de la persona.

Williams y Burden sintetizan los principios en que se basa su modelo socioconstructivista y humanista del proceso de enseñanza y aprendizaje en 10 proposiciones, que aquí presento de forma resumida (Cf. Williams y Burden, 1997: 204-207):

- Una experiencia de aprendizaje es realmente educativa cuando contribuye a la educación integral de la persona;
- Los estudiantes aprenden lo que es realmente significativo para ellos;
- Los estudiantes aprenden de formas que son significativas para ellos;
- Los estudiantes aprenden mejor si pueden controlar su proceso de aprendizaje;
- El aprendizaje es influenciado por factores emocionales y afectivos;
- Se aprende en un contexto social y a través de la interacción con otras personas;
- La actuación del profesor refleja sus creencias y actitudes;
- El profesor tiene un importante papel de mediador en la clase de lengua¹³;
- Las tareas de aprendizaje constituyen un interfaz entre el profesor y los estudiantes;
- El aprendizaje es influenciado por el contexto en que se realiza.

El modelo de Williams y Burden toma en consideración cuatro series de factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el contexto, el profesor, los estudiantes y las tareas (Fig. 1).

¹³ Aunque el trabajo de Williams y Burden se refiere en particular a la didáctica de la lengua, considero que, debido a la afinidad entre ésta y la didáctica de la traducción, las deducciones presentadas por estos autores se pueden extender a la didáctica de la traducción.

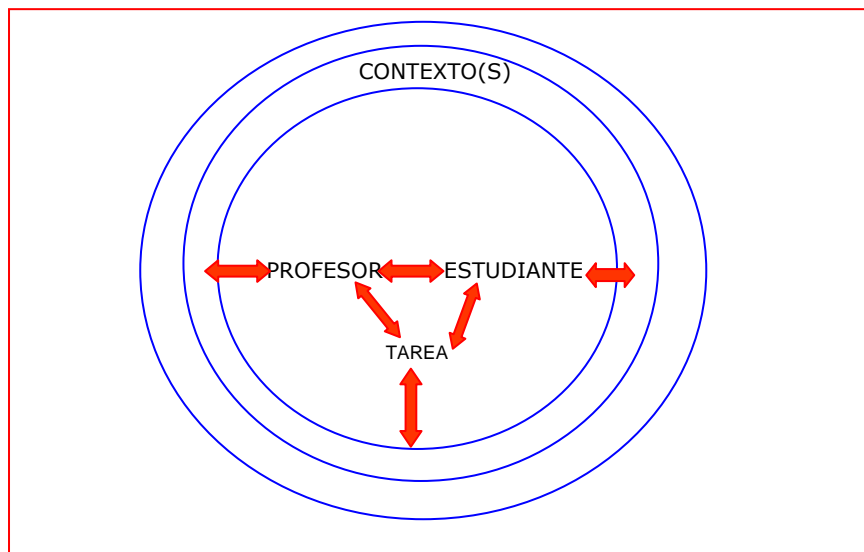


Figura 1: Factores del proceso de enseñanza y aprendizaje (Cf. Williams y Burden, 1997:43)

Estas cuatro series de factores, según los autores, interactúan en un proceso dinámico en el que cada uno depende de, e influye en, los demás:

Los profesores seleccionan tareas que reflejan las creencias que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los alumnos interpretan las tareas dándoles un sentido personal como individuos. La tarea es por tanto la superficie de contacto entre el profesor y los alumnos. Los profesores y los alumnos también interactúan mutuamente; el comportamiento de los profesores en el aula refleja sus valores y creencias, y la reacción de los alumnos ante sus profesores se verá influida por las características individuales de los alumnos y los sentimientos que el profesor les transmite. Estos tres elementos –profesor, tarea y alumno- constituyen de esta manera un equilibrio dinámico (Williams y Burden 1999: 53).

2. 2. LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL APRENDIENTE

Barbara L. McCombs y Jo Sue Whisler, en su trabajo sobre aprendizaje centrado en el aprendiente (1997), afirman que este tipo de enseñanza toma en consideración conjuntamente al aprendiente y el proceso de aprendizaje que este realiza. En la práctica didáctica esto comporta algunas consecuencias relevantes. En primer lugar, los aprendientes tienen un rol en los procesos decisionales relativos a su propio aprendizaje; en segundo lugar, las perspectivas que los aprendientes aportan son consideradas valiosas para el proceso de

aprendizaje; además, se toman en consideración las diferencias individuales en cuanto a habilidades, estilos de aprendizaje, estadios de desarrollo, necesidades, etc.; por último, los aprendientes son considerados como co-creadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se valoran sus ideas y aportaciones (Cf. McCombs y Whisler, 1997: xii; 11)

Por cuanto expuesto, la enseñanza centrada en el aprendiente, respecto a la enseñanza centrada en el profesor, comporta un desplazamiento del control sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del profesor al aprendiente. En esta perspectiva, el control decisonal sobre la selección y secuenciación de contenidos, el tipo de tareas a realizar, la organización social del aula, la evaluación del proceso y de sus resultados, etc., pasan a ser compartidos, negociados entre profesor y aprendientes. El aprendiente asume una parte de la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje, tomando conciencia de sus posibilidades de aprendizaje. Sin embargo, la enseñanza centrada en el aprendiente no garantiza, por sí sola, la formación de aprendientes autónomos. Por el contrario, para que los estudiantes alcancen la autonomía hace falta un proceso gradual que requiere un esfuerzo y una disponibilidad para asumir responsabilidades por parte del aprendiente y una actuación específica por parte del profesor (Jiménez Raya, 1994: 44-45). En efecto, el desarrollo de la autonomía comporta, para el profesor, la necesidad de fomentar la conciencia metacognitiva de los estudiantes y su capacidad de aprender a aprender por medio de un entrenamiento estratégico, que les ayude a planificar y controlar de forma consciente el proceso de resolución de tareas (Esteve et al., 2003).

2. 3. METACOGNICIÓN, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y APRENDER A APRENDER

Según la definición clásica de Flavel «la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos

cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje. [...] La metacognición se refiere, entre otras cosas, al control y la orquestación y regulación subsiguiente de estos procesos» (Flavell, 1976: 232 en Campanario, 2000: 369)

Carles Monereo Font (1995:74), por su parte, en su revisión sobre el tema, afirma que en los estudios sobre metacognición es posible individualizar dos diferentes campos de estudio:

- Una perspectiva primordialmente evolutiva cercana a la definición de Flavell, en la que metacognición se asimila al conocimiento general que posee el alumno acerca de su cognición.
- Una orientación educativa relacionada con la autorregulación que puede ejercer el alumno sobre sus operaciones mentales cuando realiza una tarea escolar.

Este autor considera que ambas perspectivas son conciliables y que:

se puede y se debe enseñar y aprender a ser más consciente de los contenidos cognitivos que maneja nuestra mente y de los procesos y procedimientos a través de los cuales son manejados, pero ello supone ser capaz de elaborar un conocimiento apropiado del funcionamiento de la propia mente y de las condiciones o circunstancias en que debe pensar de una u otra manera. (Monereo Font, 1995:76-77)

Este tipo de conocimiento <condicional> o <estratégico>, para Monereo Font, es fundamental para potenciar la reflexión metacognitiva (Cf. ibidem).

Un concepto similar es expresado por Eduardo Martí (2002), en su trabajo sobre metacognición, cuando afirma que se suelen distinguir dos aspectos ligados a la metacognición: el conocimiento sobre los procesos cognitivos y la regulación de dichos procesos. El primero es un conocimiento de tipo declarativo; la regulación de los procesos cognitivos, en cambio, se refiere al aspecto procedimental del conocimiento y permite encadenar de forma eficaz las acciones necesarias para alcanzar una meta. Como evidencia Martí (2002: 113),

la mayoría de los autores coincide en la necesidad de que los alumnos consigan desarrollar procedimientos de resolución de problemas guiados de forma planificada y consciente: que pasen, en definitiva, de un conocimiento técnico y automático a un conocimiento estratégico (gracias al cual el alumno planifica, controla de forma consciente el proceso de resolución y evalúa la manera en que esta tarea se lleva a cabo)

La importancia del conocimiento estratégico es evidenciada también por los estudios sobre metacognición en expertos y novatos. En su revisión de las investigaciones sobre este tema, María del Mar Mateos (2002: 129) concluye que

[...] cuando los expertos se enfrentan con una tarea poco familiar o poco estructurada dentro de su campo de pericia, para la que no disponen automáticamente del conocimiento de dominio relevante, son capaces de resolverla de un modo estratégico y controlado. La solución de tareas no rutinarias parece caracterizarse no tanto por la ejecución automática de rutinas específicas sobreaprendidas como por el empleo de un amplio rango de estrategias de control.

Según Martí (2002: 120-121) el paso de la regulación externa a la autorregulación en que se basan los modelos de enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje es un proceso complejo en el que intervienen de forma concomitante un proceso de interiorización y uno de exteriorización;

por un lado, las actividades de regulación realizadas por el profesor, que no siempre son explicitadas de forma verbal (correcciones *on line* de las actuaciones de los alumnos, indicación de una información relevante de la tarea, anticipación de una respuesta, etc.), han de ser progresivamente asimiladas por este último en la medida en que les atribuye un sentido y una pertinencia para su actuación. Éste sería básicamente el proceso de interiorización. Por otro lado, el alumno ha de ir manifestando estas actividades de regulación de forma cada vez más explícita y comunicable (es él quien debe ir manifestando progresivamente actividades de autocorrección, de cuestionamiento, de búsqueda de la información pertinente, de anticipación, etc.). En esto consistiría básicamente el proceso de exteriorización que puede culminar en el uso de representaciones externas (apuntes, diagramas, notaciones). En este contexto es cierto que cualquier situación de interacción (tanto interacciones entre alumnos como entre profesor y alumno) que exija al alumno que explique, prediga y verbalice su propia actuación favorece dicho proceso de exteriorización.

2. 4. LOS FACTORES AFECTIVOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Como evidencian Arnold y Brown (2000), al hablar de los diferentes factores afectivos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es posible distinguir entre factores individuales y relacionales. Entre los primeros, Arnold y Brown incluyen la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la motivación y los estilos de aprendizaje. Entre los factores relacionales estos autores citan la empatía, las relaciones interpersonales y los procesos interculturales (Cf. Arnold y Brown, 2000: 26-40).

Según Madeleine Ehrman (1996), los sentimientos de los estudiantes influyen el aprendizaje en la misma medida que sus estilos y estrategias de aprendizaje (Cf. Ehrman, 1996: 135). Entre los sentimientos que influyen en el aprendizaje, Ehrman cita la ansiedad, la motivación y el autoconcepto. Según esta autora, la dimensión afectiva influye en la posibilidad por parte de los estudiantes de utilizar con eficacia sus capacidades y habilidades en el aprendizaje.

Al respecto, Coll evidencia que la motivación de un alumno frente a una determinada actividad es, a su vez, <<el resultado de una serie de procesos, como la manera cómo el profesor presenta la tarea y, sobre todo, la interpretación que de ello hace el alumno en función de factores tales como su autoconcepto académico, sus hábitos de trabajo y de estudio, sus estilos de aprendizaje, etc.>> Además, esta interpretación realizada por los aprendientes <<tiene un carácter dinámico, no viene dada de una vez por todas, sino que se forja y se modifica en el transcurso mismo de la actividad de aprendizaje>> (Cf. Coll, 1988: 139).

La ansiedad, según Ehrman, se puede poner en relación con una reacción del aprendiente ante lo que percibe como una amenaza a su seguridad o a su autoestima. (Ehrman, 1996: 137). Ehrman mantiene, además, que hay una ansiedad debilitante y una fáclitante. La ansiedad debilitante, que constituye un obstáculo para el aprendizaje, se relaciona

generalmente con situaciones que generan miedo al fracaso, como las situaciones de examen, test, hablar en público, etc., pero también puede presentarse en otras situaciones de aprendizaje. Ehrman también habla de una ansiedad fácilitante, que corresponde a lo que otros estudiosos llaman tensión, y que permite movilizar los recursos necesarios para realizar una tarea. Según esta autora, para que la enseñanza sea eficaz tiene que comportar desafíos que se encuentren sólo un poco más allá de lo que los aprendientes saben hacer, para que se active la ansiedad fácilitante. (Ehrman, 1996: 149). En mi opinión, esta forma de considerar la ansiedad fácilitante se relaciona con el concepto de andamiaje en la zona de desarrollo próximo, introducido por las teorías socioconstructivistas del aprendizaje.

Entre las estrategias para superar la ansiedad negativa en las situaciones de examen, Crozier (1997: 137-141) sugiere:

- el recurso a intervenciones confortantes por parte del profesor durante las sesiones de exámenes y tests;
- sesiones previas de discusión en grupos sobre la ansiedad provocada por los exámenes;
- una adecuada preparación a través de simulaciones guiadas que ayuden a los estudiantes a familiarizarse con las tareas que deberán realizar en los exámenes, a través de una acción de andamiaje y demostración de formas de resolver los problemas a los que deberán enfrentarse.

Williams y Burden (1997: 96), consideran que desde una perspectiva socioconstructivista, las diferentes visiones del mundo de los aprendientes y sus percepciones sobre su lugar en el mundo y en la situación particular de aprendizaje, tendrán una gran influencia sobre su propio proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento. Para estos autores, las percepciones de los aprendientes que influyen mayormente en el aprendizaje son su autoconcepto, su percepción del propio grado de control de la situación de aprendizaje y las razones a las que atribuyen su éxito o su fracaso en el aprendizaje.

También según Cesar Coll, en el proceso de enseñanza y aprendizaje los procesos psicológicos actúan como mediadores entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje. En palabras de Coll, <<la percepción que tiene el alumno de una actividad concreta y particular de aprendizaje no coincide necesariamente con la que tiene el profesor; los objetivos del profesor y del alumno, sus intenciones y sus motivaciones al proponerla y participar en ella, son a menudo diferentes.>> (Coll, 1988:137). Por esta razón, es fundamental recurrir a formas de observación que permitan recoger las percepciones de los aprendientes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, como veremos más adelante, al hablar de la observación participativa como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje (véase 2.6.).

El autoconcepto, definido como el conjunto de nuestras percepciones y concepciones sobre nosotros mismos que conforman nuestro sentido de identidad personal (Cf. Williams y Burden, 1997: 97), es determinado, en parte, por nuestras relaciones sociales.

Según la teoría de la comparación social (Kynch et al., 1981; Damon y Hart, 1982, citados en Williams y Burden, 1997: 97), las concepciones de los estudiantes sobre sus propias habilidades como aprendientes se basan, por lo menos en parte, sobre la naturaleza de las interacciones que tienen lugar en el aula. Esta teoría se basa en el supuesto de que todos tenemos una predisposición a compararnos con los otros y a desarrollar nuestro autoconcepto sobre la base de esas comparaciones y de las informaciones sobre nosotros mismos que recibimos de los demás. Además, nuestra tendencia a compararnos con los demás aumentará si la persona en cuestión es muy significativa para nosotros. Algunos estudios han demostrado que el autoconcepto de los aprendientes es influenciado, en particular, por la retroalimentación que recibe del profesor. Por otra parte, también se ha podido demostrar una relación entre el autoconcepto y el éxito en las situaciones relacionadas con el logro de diferentes tipos de objetivos, así como la existencia de una

relación positiva entre un alto grado de autoestima y el logro de objetivos académicos (Cf. Williams y Burden, 1997: 97-101).

Otro factor individual que influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje es nuestra percepción del control que ejercemos sobre la situación de aprendizaje (*locus of control*). La teoría del *locus of control* clasifica a las personas que tienden a considerarse responsables personalmente de todo lo que les sucede como internalizadores (*internalisers*); mientras clasifica como externalizadores (*externalisers*) a los que atribuyen los eventos de su vida personal a causas externas, como el destino, la suerte, o la acción de otras personas. Generalmente, en realidad, las personas se colocan en una situación intermedia entre estos dos extremos, con una mayor o menor tendencia hacia la internalización o la externalización. Desde un punto de vista educativo, las investigaciones realizadas parecen demostrar que los aprendientes internalizadores consideran que pueden influir sobre su propio proceso de aprendizaje y tienen una mayor probabilidad de éxito académico respecto a los externalizadores, que tienden a considerar que su proceso de aprendizaje depende de causas fuera de su control. De estas investigaciones se desprende además que las situaciones de aprendizaje que fomentan la autonomía del aprendiente también modifican su tendencia en cuanto a percepción de control sobre el aprendizaje (Cf. Williams y Burden, 1997: 101-103).

Otra teoría que intenta explicar las diferencias individuales en el aprendizaje sobre la base de las diferentes percepciones de los aprendientes es la teoría de la atribución elaborada por Heider (1944, 1958, citado en Williams y Burden, 1997:104) y completada por Weiner (1979, 1980, 1986, ibidem). Esta teoría considera que las personas tienden a atribuir las motivaciones de su éxito o de su fracaso percibidos a cuatro causas diferentes: la habilidad, el esfuerzo, la suerte o la dificultad percibida de la tarea. Las dos primeras causas son factores internos, las dos últimas son causas o factores externos. La aplicación de esta teoría ha llevado a intentos de modificar las atribuciones personales de los

aprendientes para que consideraran que el fracaso percibido no dependía de factores externos y fuera de su control (Cf. Williams y Burden, 1997: 104-107).

En cuanto a las aplicaciones en educación, Williams y Burden reportan los resultados positivos de un proyecto piloto realizado en el ámbito de la didáctica de la lengua, que, desde nuestro punto de vista, puede ser relevante también para la didáctica de la traducción, en el que han intentado modificar la atribución personal de un grupo de profesores de idiomas de diferentes nacionalidades a través de la reflexión personal sobre las causas del fracaso percibido (Cf. Williams y Burden, 1997: 107).

Sobre el mismo tema, Isabel Solé (1993: 27) considera que <<el aprendizaje y el éxito con que lo resolvamos desempeña un papel definitivo en la construcción del concepto que tenemos de nosotros mismos (autoconcepto), en la estima que nos profesamos (autoestima) y, en general, en todas las capacidades relacionadas con el equilibrio personal>>. Para esta autora, los aprendientes, a la vez que construyen significados sobre los contenidos de la enseñanza, construyen representaciones sobre la propia situación didáctica, sobre sí mismos y sobre los demás participantes en la situación educativa, y son influidos por las representaciones que los demás participantes construyen sobre ellos. (Cf. Solé, 1993: 32-33)

En cuanto a la motivación, Williams y Burden presentan una definición cognitiva que consideran compatible con una perspectiva socioconstructivista. Estos autores consideran que la motivación es un estado de suscitación cognitivo y emotivo que conduce a una decisión conciente de actuar y que activa un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido con el fin de obtener los objetivos prefijados. Williams y Burden evidencian que el estado de suscitación inicial se puede deber a causas internas, como el interés o la curiosidad, o externas, como la influencia de otras personas o circunstancias (Cf. Williams y Burden, 1997: 120-121). Por otra parte, después de la motivación inicial que nos impulsa a tomar la decisión de actuar, nuestros esfuerzos y perseverancia

dependerán también de la motivación que nos sostiene en nuestra actuación. También en este caso podemos distinguir entre motivación intrínseca, si lo que nos impulsa a actuar reside en la actividad misma que estamos realizando y en el interés que ésta despierta en nosotros; y motivación extrínseca, si las razones que nos impulsan dependen de motivaciones externas a la actividad, como una recompensa o una finalidad utilitaria (Cf. Williams y Burden, 1997: 121-123).

Según Arnold y Brown (2000:31), <<[...] la investigación indica que mientras la motivación extrínseca puede ser también provechosa, el aprendizaje se ve influido de forma más favorable por las orientaciones intrínsecas, sobre todo respecto a la retención a largo plazo>>.

Williams y Burden también llaman la atención sobre dos factores que consideran muy importantes para fomentar la motivación: la personalidad de quien introduce la actividad y la manera de presentar la actividad. En este sentido, consideran que el profesor tiene un rol fundamental en el proceso motivacional en todas las fases del proceso de aprendizaje (Cf. Williams y Burden, 1997: 133).

A este respecto, Arnold y Brown, para estimular el crecimiento de la motivación intrínseca en el aula de idiomas¹⁴ sugieren que el profesor debe:

- ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje;
- animar a los alumnos a que encuentren su propia satisfacción en la tarea bien hecha;
- facilitar la participación de los alumnos a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles las oportunidades para realizar un aprendizaje en cooperación;

¹⁴ Las conclusiones del trabajo de Arnold y Brown sobre factores afectivos en el aula de lengua, en mi opinión se pueden aplicar al aula de traducción, y, en general, a cualquier situación de enseñanza y aprendizaje.

- implicar a los alumnos en actividades basadas en el contenido que se relacionen con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención, más que en los aspectos formales de la lengua;
- diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos y que éstos consideren válidas, ofreciendo comentarios junto con la evaluación numérica. (Cf. Arnold y Brown, 2000: 32)

Entre los factores relacionales que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje Arnold y Brown incluyen la empatía, las relaciones interpersonales y los procesos interculturales (Cf. Arnold y Brown, 2000: 26-40).

Según Giuseppe Milan (1990),

L'empatia è la profonda e rara capacità di mettersi al posto dell'altro, di lasciarsi coinvolgere da lui, di immergersi nel suo mondo emozionale vedendolo come lui lo vede, e di conservare allo stesso tempo la propria autonomia e chiarezza di comprensione e di giudizio.

È un 'farsi uno' con lui che non significa tuttavia annullarsi o fondersi nell'altro (Milan, 1990: 79).

La empatía es la profunda y rara capacidad de ponerse en el lugar del otro, de dejarse implicar por él, de sumergirse en su mundo emocional viéndolo como él lo ve, y de mantener, al mismo tiempo, autonomía y claridad de comprensión y de juicio.

Es un 'volverse uno' con él que no significa, sin embargo, anularse o fundirse en el otro.

Para Carl Rogers (1969/1973, 1980/1983), la empatía, junto con la autenticidad y la aceptación del otro son condiciones esenciales para instaurar y mantener relaciones interpersonales auténticas dentro del aula. Aún más, este autor considera que la empatía es la que permite que los estudiantes perciban la novedad de una situación de aprendizaje caracterizada por la autenticidad y la aceptación por parte del profesor-facilitador (Rogers, 1980/1983:225).

Fortuna y Tiberio (1999: 11), en su estudio sobre la empatía en las relaciones educativas, consideran que la ésta es uno de los factores que hacen que la relación interpersonal sea un momento fundamental de

crecimiento para el individuo y que su utilización es de gran utilidad en todos los ámbitos sociales y educativos.

Por su parte, Daniel Goleman (1995/1996, 1998) incluye la empatía entre las competencias emotivas y sociales fundamentales de su modelo de inteligencia emocional, y la define como la capacidad de percibir los sentimientos de los demás; de adoptar su perspectiva y cultivar confianza y sintonía emocional con una amplia gama de personas diferentes (Cf. Goleman, 1998: 376). Para este autor, la inteligencia emocional es diferente y complementaria respecto a la inteligencia académica, y resulta fundamental para la autorrealización personal.

Por cuanto expuesto, la empatía se configura como una competencia fundamental sea en la actuación del profesor, sea como objetivo de aprendizaje en todos los niveles y situaciones de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a las características del profesor empático, Fortuna y Tiberio, basándose en un estudio experimental (Aspy y Roebuck, 1975, citado en Fortuna y Tiberio, 1999), individúan las siguientes:

- utilizan con mayor frecuencia refuerzos positivos y alientan a los estudiantes;
- utilizan menos críticas;
- aceptan mayormente la expresión de sentimientos por parte de los estudiantes;
- favorecen las discusiones iniciadas por los estudiantes;
- utilizan menos comportamientos de control y menos fechas límite para las tareas;
- cuentan más en la cooperación planificada entre profesores y estudiantes;
- individualizan los contenidos, y el tipo de proyectos y de exposiciones en clase;
- enfatizan la creatividad y la producción antes que la evaluación (Cf. Fortuna y Tiberio, 1999: 184-185).

Según estos autores, los efectos positivos derivados de la actitud empática del profesor comprenden una mejora del autoconcepto de los estudiantes y una disminución de problemas de disciplina y absentismo.

Por lo que se refiere a la transmisión de la empatía entre profesor y estudiantes, los mismos autores consideran que se realiza:

- a través de la organización de la programación, es decir a través de un uso flexible de la programación que se adecue a las necesidades de los estudiantes en todo momento de la actividad didáctica;
- a través de la organización del ambiente, poniendo a disposición un lugar tranquilo, y funcional que favorezca la reflexión personal ;
- a través de las respuestas verbales y acciones que muestran comprensión y preocupación por el bienestar emocional del estudiante;
- a través del uso de las cualidades humanas del profesor en la actividad didáctica, como el humor, la calma, la amabilidad, el recurso frecuente a la sonrisa, etc. (Cf. Fortuna y Tiberio, 1999: 185-186).

2. 5. LOS CONTENIDOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y

APRENDIZAJE

Para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea eficaz, los contenidos de aprendizaje deben ser *potencialmente significativos*, es decir, tienen que tener una estructura interna y tienen que ser presentados a los aprendientes de forma que tengan una *significatividad lógica*; y tienen que ser *significativos* para el estudiante, es decir, es necesario que éste pueda ponerlos en relación de forma no arbitraria con

las redes de significados ya construidas en sus experiencias previas de aprendizaje (Cf. Coll, 1988: 135-136).

En efecto, según Coll, <<[...]el alumno aprende un contenido cualquiera –un concepto, una explicación de un fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver determinado tipo de problemas, una norma de comportamiento, un valor a respetar, etc. – cuando es capaz de atribuirle un significado>> (ibidem). Sin embargo, para que el aprendizaje sea realmente significativo, es decir, para que se realice una memorización comprensiva y no mecanicística, los contenidos de aprendizaje deben cumplir algunas condiciones. En primer lugar, Coll (1988: 135) nos recuerda que según Ausubel y sus colaboradores (1983) y Novak (1982) (ibidem) <<construimos significados cada vez que somos capaces de establecer relaciones <sustantivas y no arbitrarias> entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos>>. Pero para que este proceso sea posible el contenido de aprendizaje debe ser <<potencialmente significativo>>.

En cuanto a la selección y secuenciación de los contenidos, Coll y Rochera (1993) nos recuerdan que el aprendizaje de algunos elementos del contenido facilita el aprendizaje de otros, y, más aún, el aprendizaje de algunos elementos del contenido se ve obstaculizado y/o imposibilitado si no se han aprendido previamente otros elementos del mismo contenido (Cf. Coll y Rochera, 1993: 373).

La decisión respecto al tipo de contenido organizador depende, según Coll y Rochera, en parte, de la naturaleza de la materia, pero el elemento clave en esta decisión son las características de los alumnos y las intenciones educativas que presiden el proceso de enseñanza (Cf. Coll y Rochera, 1993: 391).

En mi opinión, la secuenciación de contenidos por tareas de aprendizaje permite elaborar una programación flexible, que tenga en cuenta la emergencia de problemas de aprendizaje, y, al mismo tiempo, permite recoger las instancias de formación de los propios estudiantes.

2. 6. LA OBSERVACIÓN PARTICIPATIVA COMO PARTE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Como nos recuerdan Coll y Onrubia (1999), la acción mediadora y facilitadora llevada a cabo por el profesor, es decir su intervención educativa, para ser eficaz debe al mismo tiempo constituir un reto para los aprendientes y ofrecerles los instrumentos necesarios para superarse. Para que esto sea posible es necesario recurrir a la observación y a la plasticidad. La observación permite conocer el nivel de partida y monitorizar los avances y obstáculos que experimentan los alumnos en su proceso de construcción de conocimientos. (Cf. Coll y Solé, 1989). En este contexto, observar

significa no sólo permanecer atento a la actuación del alumno; hay que observar ésta en relación a la actividad del profesor, a sus propuestas y ayudas, a sus preguntas y a los retos que plantean. Es una tarea comprometida, dado que requiere del profesor que sea a la vez actor y observador de un mismo proceso. Ello pone de manifiesto la necesidad de incardinar esa observación en las actividades mismas de enseñanza y aprendizaje y de dotarse de los instrumentos y estrategias necesarios para hacerla posible. (Coll y Solé, 1989: 20)

En mi opinión, la observación participativa permite al profesor desempeñar su función de andamiar y sostener los progresos de los aprendientes, ajustando su intervención a las necesidades contingentes de los aprendientes en los diferentes momentos del proceso de construcción de significados. Sin embargo, este tipo de observación nos da una visión parcial y unilateral de lo que ocurre en el aula. Para completar nuestra observación del proceso de enseñanza y aprendizaje, en mi opinión, es oportuno suministrar periódicamente cuestionarios a los estudiantes que les permitan expresar su propio punto de vista sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre sus propias actuaciones y sobre la actuación del profesor. De esta forma, nuestra visión del proceso de enseñanza y aprendizaje será más completa y podremos ajustar

nuestra actuación a las necesidades contingentes de nuestros estudiantes.

2. 7. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y

APRENDIZAJE

Muchos autores consideran que la evaluación tradicional se basa en una epistemología positivista (Brooks y Brooks, 2001: 96; Jonassen, 1991; Kiraly, 2000: 140-163; Kohonen, 1999), lo que contrasta con una enseñanza basada en principios constructivistas y humanistas. Brooks y Brooks (2001: 96) nos recuerdan que <<encouraging teachers to teach in a manner that fosters individual construction of knowledge and then requiring them to assess students in a traditional, test-oriented manner communicates mixed messages to teachers and students¹⁵>>. Estos autores sugieren una forma de evaluación integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje y basada en actividades auténticas y significativas.

También Jonassen (1991) considera que una evaluación que se base en principios constructivistas debe formar parte integrante del proceso educativo; en su opinión los criterios de evaluación deberían ser al mismo tiempo un instrumento de evaluación y autoevaluación, de esta forma : <<the metacognitive awareness of learning that would result from this process should improve learning and, of course, the product as well¹⁶.>> (1991: 30). Este autor considera que para evaluar el aprendizaje desde una perspectiva constructivista es necesario establecer criterios que tengan la misma complejidad cognitiva que caracteriza los objetivos de la educación constructivista. A continuación se resumen algunos de los

¹⁵ <<animar a los profesores a que enseñen de una forma que favorezca la construcción individual del conocimiento y luego exigirles que evalúen a los estudiantes de una forma tradicional, con tests standard, comunica mensajes contradictorios a profesores y estudiantes>>.

¹⁶ <<la conciencia metacognitiva del aprendizaje que resultaría de este proceso mejoraría sea el aprendizaje, sea el producto>>.

criterios propuestos por Jonassen para la elaboración de un método de evaluación constructivista:

- Los criterios de evaluación deberían fundarse en las necesidades reales de formación;
- La evaluación debería realizarse por medio de tareas complejas que hagan resaltar la utilización de estrategias cognitivas superiores como el análisis, la síntesis, la argumentación, etc.;
- El contexto en que se realiza la evaluación debe tener la misma complejidad del mundo real y del contexto de aprendizaje;
- La evaluación debería realizarse desde perspectivas múltiples y debería incluir diferentes modalidades.

Según Don Kiraly la evaluación desde una perspectiva socioconstructivista <<can be seen as a process of sitting and working with students in a mutual quest for new understanding¹⁷>> (Kiraly, 2000: 140). Basándose en Guba y Lincoln (1989), Kiraly propone una serie de principios de evaluación constructivistas que se pueden resumir esquemáticamente como sigue (Fig. 2):

¹⁷ <<se puede considerar como un proceso de sentarse a trabajar con los estudiantes en una búsqueda recíproca de nueva comprensión>>.

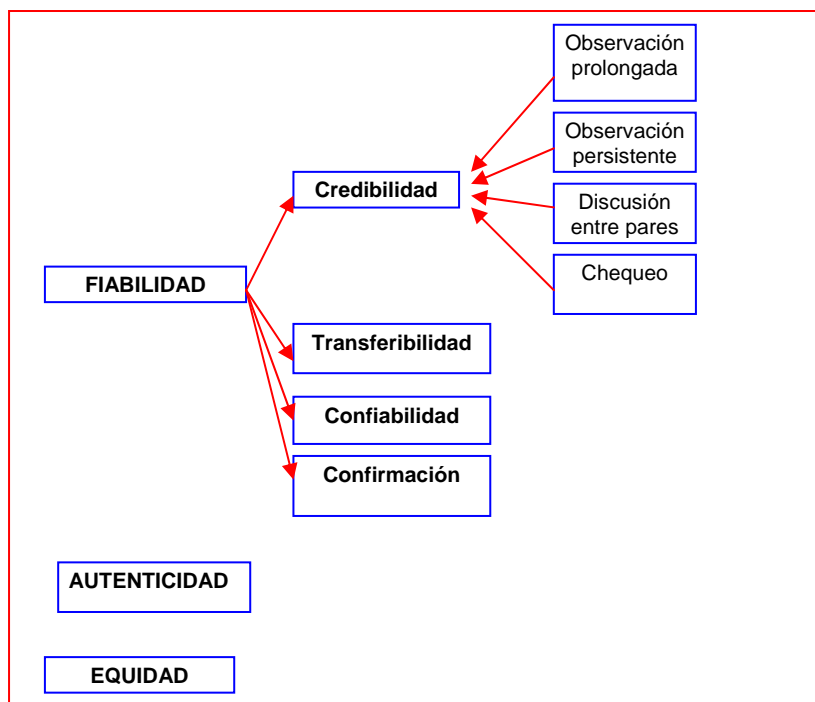


Figura 2: Principios de evaluación constructivistas (basado en Kiraly, 2000: 142-147).

Según Kiraly (2000: 143-145), el principio de Fiabilidad (*trustworthiness*) se refiere a la calidad de la evaluación y apunta a una representación substanciada y creíble de las capacidades de los estudiantes. Los cuatro componentes del principio de Fiabilidad propuestos por Guba y Lincoln: Credibilidad, Transferibilidad, Confiabilidad y Confirmación, según Kiraly, <<parallel the positivist scientific criteria of validity, generalizability, reliability and objectivity, but are based on constructivist assumptions regarding the multi-faceted, dynamic and intersubjective nature of knowledge construction¹⁸>> (Kiraly, 2000: 144). Los otros dos principios, Autenticidad y Equidad (*authenticity* y *fairness*), que no tienen una correspondencia en la evaluación basada en criterios científicos, son también fundamentales desde una perspectiva constructivista y toman en consideración los factores multidimensionales que intervienen en la evaluación.

¹⁸ <<establecen un paralelismo con los criterios científicos de validez, generalizabilidad, confiabilidad y objetividad, pero se basan en supuestos constructivistas acerca de la naturaleza múltiple, dinámica e intersubjetiva de la construcción del conocimiento>>.

Kiraly considera que los principios constructivistas se pueden aplicar sea a la evaluación formativa, sea a la sumativa. Este autor sugiere para ello la utilización de criterios descriptivos (*thick description*) que permitan aclarar los diferentes aspectos del proceso de evaluación, y el recurso a estándares de evaluación profesionales.

Por su parte, Kohonen (1999: 285) presenta las diferencias existentes entre una evaluación basada en tests objetivos (*standardized testing*) y una basada en principios constructivistas y humanistas (*authentic assessment*), con el esquema que sigue (tabla 1):

	EVALUACIÓN BASADA EN TESTS OBJETIVOS	EVALUACIÓN AUTÉNTICA
1	Evaluación e instrucción se consideran actividades separadas	La evaluación es parte integrante de la instrucción
2	Los estudiantes se tratan todos de la misma manera	Cada aprendiente es tratado como una persona única
3	Las decisiones se basan en una única serie de datos (resultados de pruebas objetivas)	Proporciona fuentes múltiples de datos y una visión más informativa.
4	Énfasis en debilidades/faltas: lo que los estudiantes no saben hacer	Énfasis en puntos de fuerza/progresos: lo que los aprendientes saben hacer
5	Examen único	Evaluación continuada
6	Prejuicios de tipo cultural, social, económico, de prestigio	Más equitativo culturalmente
7	Foco en la respuesta 'exacta'	Posibilidad de varias perspectivas diferentes
8	Juicio sin sugerencias para mejorar	Informaciones útiles para mejorar el aprendizaje dirigido
9	Presiona al profesor para limitar lo que se enseña a lo que se evalúa	Permite a los profesores desarrollar programaciones significativas
10	Foco en conocimientos y habilidades de bajo nivel cognitivo	Énfasis en resultados de aprendizaje y habilidades cognitivas de orden superior
11	Prohíbe la interacción entre estudiantes; promueve la comparación entre estudiantes (referencia a la norma)	Promueve el aprendizaje colaborativo; compara a los aprendientes con sus prestaciones pasadas y con los objetivos programados.
12	Aprendizaje extrínseco para alcanzar un grado	Aprendizaje intrínseco por su propia utilidad

Tabla 1: Comparación de evaluación estándar y auténtica (Cf. Kohonen, 1999: 285)

Para este autor, estos dos paradigmas de evaluación se basan en diferentes visiones de la enseñanza y del aprendizaje, persiguen diferentes objetivos y responden a diferentes necesidades educativas, sin embargo no se excluyen mutuamente, sino que se complementan y pueden ser utilizados con diferentes finalidades de evaluación. Entre las ventajas de la evaluación auténtica, según Kohonen, figuran su capacidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuir a la instauración de un ambiente positivo, favorecer la autoestima, aumentar la participación activa de los estudiantes y su autonomía y responsabilidad. Entre las posibles dificultades evidenciadas por Kohonen (1999) figuran, en cambio, la mayor complejidad de interpretación de los datos recogidos, la mayor necesidad por parte de los estudiantes de ayuda y sostén para hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje y la posibilidad de resistencia por parte de los estudiantes mismos, acostumbrados a formas de evaluación tradicionales.

CAPÍTULO III:
APORTACIONES DEL
ÁMBITO DE LA
TRADUCTOLOGÍA

En el presente capítulo presento, en primer lugar, un estado de la cuestión de la traductología. Parto, para ello, del establecimiento de la traductología, o Estudios de Traducción, como disciplina independiente y expongo, luego, las diferentes teorías de la traducción que se han elaborado a partir de ese momento, presentando una propuesta de clasificación de las diferentes teorías y enfoques traductológicos.

Paso, por último, a explicitar una serie de conceptos clave en traductología que son fundamentales para el trabajo que nos ocupa.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. LA TRADUCTOLOGÍA COMO DISCIPLINA INDEPENDIENTE

La actividad de traducción y la reflexión sobre ésta, en el mundo occidental, se remontan, por lo menos, a los tiempos de Cicerón, pero sólo en la segunda mitad del siglo veinte esta reflexión se produce dentro del ámbito académico, y, en particular, dentro del ámbito de los estudios lingüísticos y literarios (Snell Hornby, 1991; Baker, 2001b). A partir de los años sesenta, con las obras de Nida (1964), Holmes (1972/1988, 1984/1988, 1988) y Bassnett (1980/1988), entre otros, la reflexión sobre la traducción en ámbito académico intenta conseguir un estatus de disciplina independiente y comienza a ser considerada una “nueva disciplina” (Snell-Hornby, 1988).

A James Holmes se le reconoce el mérito de haber propuesto el nombre de “*Translation Studies*” para la nueva disciplina, ya en 1972, en “The Name and Nature of Translation Studies”, una comunicación oral presentada en el III Congreso Internacional de Lingüística en Copenhague, publicada sólo varios años más tarde, en una versión ampliada, en *Translated!* (Holmes, 1988). En este trabajo, Holmes, partiendo de una consideración de la disciplina como independiente de los estudios lingüísticos, delimita su campo de estudio y delinea su estructura, dividiendo los Estudios de Traducción en dos áreas

fundamentales: por un lado, los estudios puros, que comprenden los teóricos y descriptivos, y por el otro, los aplicados.

1. 1. 1. El mapa de la nueva disciplina

En la versión de su comunicación de 1972 publicada en *Translated!*, Holmes describe en detalle lo que se conoce como “el mapa de los Estudios de Traducción de Holmes”, presentado en forma de esquema en los trabajos de Snell Hornby (1991) y Toury (1991). A continuación presento el Mapa de Holmes en la versión publicada por Toury (Fig. 1).

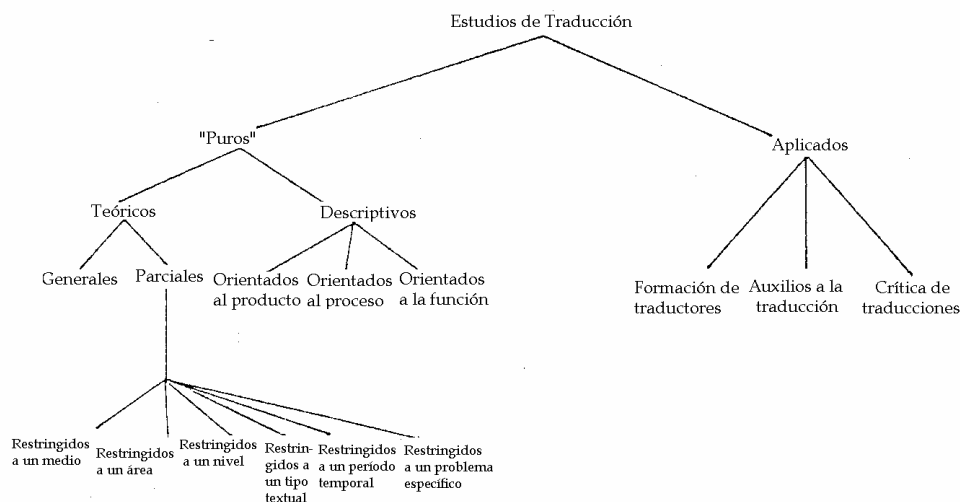


Figura 2: El mapa de la nueva disciplina según Holmes (Cf. Toury, 1991: 181)

La división en estudios puros y aplicados, propuesta por Holmes, sigue el esquema típico de las subdivisiones de las principales disciplinas empíricas, y lo mismo ocurre con su definición de los objetivos de cada uno de estos sectores. Al área pura corresponden, según Holmes, dos objetivos fundamentales: en primer lugar, describir los fenómenos relativos a la actividad traductora y a la traducción como se manifiestan en el mundo experiencial; en segundo lugar, establecer principios generales que permitan explicar y predecir los fenómenos que afectan a la actividad traductora y a la traducción. Del primero de estos objetivos se deben ocupar, según este autor, los estudios descriptivos; del segundo, la teoría

de la traducción. Dentro de los estudios descriptivos, Holmes distingue entre estudios orientados al proceso, al producto y a la función de la actividad traductora y de la traducción. Dentro de la teoría de la traducción, en cambio, distingue, ante todo, entre teoría general y teorías parciales, y, dentro de éstas, entre teorías restringidas a un determinado medio, a un área lingüística o cultural, a un nivel lingüístico-textual, a un tipo de texto o de discurso, a un período de tiempo y a un problema específico. Holmes evidencia, además, que las teorías también pueden presentar dos o más restricciones entre las nombradas.

En cuanto al área aplicada de los Estudios de Traducción, este autor propone cuatro diferentes sectores de aplicación: la enseñanza de la traducción, los instrumentos auxiliares de la traducción, la política de la traducción y la crítica de traducciones.

Según Holmes, las diferentes ramas de la disciplina, es decir los estudios descriptivos, teóricos y aplicados no constituyen sectores totalmente independientes, sino que se encuentran en constante relación dialéctica, en la que cada rama utiliza datos y conceptos elaborados por las otras dos y al mismo tiempo les pone a disposición los datos que ha recogido y los conceptos que ha elaborado (Holmes, 1972/1988: 67-80).

El mapa de los Estudios de Traducción propuesto por Holmes fue reelaborado por Toury (1991) quien propone su propia versión en la que evidencia las interrelaciones existentes entre el área pura de los Estudios de Traducción y el área aplicada (Fig. 2). Según Toury, los resultados de los estudios teóricos y descriptivos se pueden incorporar a los estudios aplicados, aunque sus implicaciones teóricas tienen que pasar primero por un filtro o ser transmitidas a través de oportunas reglas que hagan de puente entre teoría y práctica, incluso con el soporte de otras disciplinas, como indican las flechas en la extremidad inferior derecha del esquema de Toury.

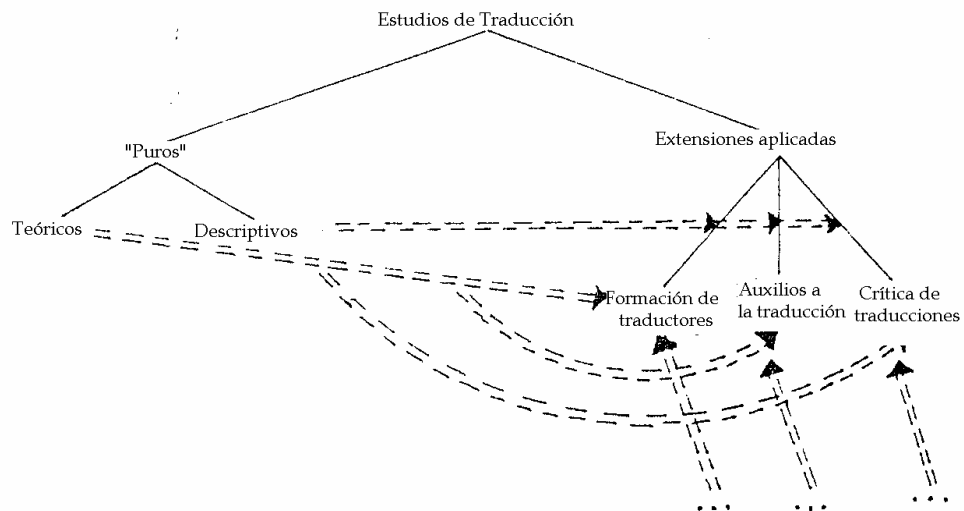


Figura 3: Las relaciones entre Estudios de Traducción puros y aplicados (Cf. Toury, 1991: 191)

1. 1. 2. De la búsqueda de una teoría general de la traducción a la integración de las diferentes teorías

Uno de los objetivos de la nueva disciplina, según André Lefevere (1992) es el de establecer una teoría general de la traducción: <<a comprehensive theory which can also be used as a guideline for the production of translations¹⁹>> (Lefevere, 1978, citado en Bassnett-McGuire, 1980/1988:7). Sin embargo, a lo largo de más de treinta años de Estudios de Traducción, el resultado de la reflexión teórica no ha sido una teoría general de la traducción, sino una serie de teorías que, a menudo, compiten entre sí: <<Translation studies is at a stage of its development when the plurality of approaches that inform it or are capable of informing it can be overwhelming, and the temptation for many has been to promote one approach with which they feel particularly comfortable and dismiss the rest²⁰>> (Baker, 2001a: xiii).

¹⁹ <<una teoría completa que se pueda utilizar como guía para la producción de traducciones>>.

²⁰ <<Los Estudios de Traducción han alcanzado un estadio de desarrollo en el que la pluralidad de enfoques que los integran o que podrían integrarlos puede ser abrumadora, y muchos han sucumbido a la tentación de promover un enfoque determinado con el que se encuentran particularmente bien y de descartar los restantes>>.

En efecto, como he anticipado en la introducción al presente trabajo, a partir de la delimitación del campo de estudio por Holmes, se ha asistido a una progresiva atomización de los estudios teóricos, con una proliferación de teorías de la traducción que reflejan diferentes paradigmas lingüísticos, o se sirven de marcos explicativos derivados de otras disciplinas del mismo o de diferentes ámbitos, como las teorías pragmáticas, las psicolingüísticas o cognitivas, la teoría de la Relevancia, la Polisistémica, la de los Actos de Habla, las teorías feministas, las culturales, etc. (Baker, 2001b). En mi opinión, como afirman varios investigadores del campo de la traducción, cada una de estas teorías ofrece una visión parcial de un campo de estudio complejo en el que se entrecruzan diferentes disciplinas y que, por su misma naturaleza debería ser estudiado de forma interdisciplinar (Snell Hornby, 1988, 1991; Neubert, 1994) o multidisciplinar (Ulrich, 1997). La traducción ha atraído contribuciones de diferentes ámbitos de estudio, convirtiéndose en la actualidad en una Interdisciplina (Toury, 1980; Snell Hornby, 1991, 1994), cuyo estudio puede representar el campo de encuentro de las diferentes disciplinas que la integran (Snell Hornby, 1991). Lo que cada una de estas teorías puede aportar al estudio de la traducción constituye una verdadera riqueza. Según Mona Baker <<Fortunately, more and more scholars are beginning to celebrate rather than resist the plurality of perspectives that characterizes the discipline. While criticals of certain aspects of specific approaches, such scholars are still able to see the various frameworks available as essentially complementary rather than mutually exclusive²¹ (Baker, 1996a; Venuti, 1996).>> (Baker, 2001b: 280).

²¹ <<Afortunadamente, un número creciente de investigadores empiezan a apreciar, más que resistir la pluralidad de perspectivas que caracteriza la disciplina. Mientras permanecen críticos hacia ciertos aspectos de determinados enfoques, estos investigadores consiguen ver los marcos diferentes de que disponemos como esencialmente complementarios antes que mutuamente excluyentes>>.

1. 2. TEORÍAS Y ENFOQUES TRADUCTOLÓGICOS

1. 2. 1. Diferentes intentos de clasificación

Ante el número creciente de teorías de la traducción que se han elaborado a partir de los años cincuenta del siglo XX, varios estudiosos han intentado realizar alguna forma de clasificación. Sin embargo, hasta ahora, las clasificaciones realizadas no han logrado aclarar suficientemente el campo de estudio, e incluso, a menudo, han añadido incertidumbre y confusión ulteriores. En efecto, en algunas clasificaciones existentes se utilizan las mismas etiquetas para designar enfoques diferentes, como ocurre con la denominación “Teorías lingüísticas”, que designan en algunos casos exclusivamente a los enfoques representados por Vinay y Darbelnet, Nida, y Catford (Hurtado, 2003; Moya Jiménez, 2004), mientras en otros casos se amplían, llegando a incluir, además de los anteriores, a los enfoques comunicativos, funcionales, pragmáticos y psicolingüísticos (Fawcett, 1997). Algo similar ocurre con las teorías funcionales, que se incluyen entre las comunicativas (Hurtado, 2003), entre las lingüísticas (Fawcett, 1997), o constituyen un grupo separado (Moya Jiménez, 2004). Por otra parte, entre las teorías funcionales algunos nombran exclusivamente a la teoría del *skopos* de Hans Vermeer y de Reiss y Vermeer (Moya Jiménez, 2004), otros incluyen también a la teoría funcional de Nord y a la teoría de la acción traductora de Holz-Mänttari (Hurtado, 2003; Munday, 2001).

1. 2. 2. Una posible clasificación de las teorías y enfoques traductológicos

En mi opinión, una clasificación de las teorías y enfoques traductológicos existentes debería basarse en criterios claros y fácilmente verificables, y debería permitir distinguir las características esenciales en que se diferencian las diversas teorías y enfoques.

A continuación presento, en forma de tabla (Tabla 1), los principales enfoques existentes, tomando como punto de referencia las publicaciones teóricas de mayor envergadura en el campo de la traductología, y explico las características de las diferentes teorías.

ENFOQUES		OBRAS TEÓRICAS REPRESENTATIVAS	PARADIGMA DISCIPLINAR APLICADO	CONCEPTOS FUNDAMENTALES	CONCEPCIÓN DE LA TRADUCCIÓN
LINGÜÍSTICOS	MICROLINGÜÍSTICO	Vinay y Darbelnet (1958)	Gramática comparada	equivalencia de las unidades de traducción (palabras)	transcodificación entre lenguas
		Catford (1965)	Gramática sistémica funcional (Firth, Halliday)		
		Newmark (1981; 1993; 1998)	Gramática comparada		
	SEMÁNTICO	Nida (1964; 1968/1975)	Gramática Generativa (Chomsky), Semántica, Sociolingüística	equivalencia de las unidades de traducción (núcleos semánticos)	transposición del significado entre lenguas
		Nida y Taber (1969/1982)			
	INTERPRETATIVO	Delisle (1980)	Psicolingüística, lingüística del texto y análisis del discurso.	interpretación del sentido del texto	
		Seleskovich y Lederer (1984)			
		Lederer (1994/2003)			
	TEXTUAL	Reiss (1976/1983)	Lingüística funcional (Bühl)	equivalencia a nivel de tipos y géneros textuales	comunicación interlingüística e intercultural
		House (1977; 1997)	Gramática sistémica funcional y análisis del registro (Halliday)	equivalencia pragmática y análisis a nivel de registro textual	
		Hatim y Mason (1990)	Gramática sistémica funcional (Firth, Halliday) y análisis del discurso	equivalencia pragmática y análisis a diferentes niveles textuales	
		Baker (1992)			
		Neubert (1985)	Lingüística textual (Beaugrande y Dressler)		
		Neubert y Shreve (1992)			
	COMUNICATIVO	Lvòvskaya (1997)	Teoría de los actos de habla (Austin; Searle); Teorías de la comunicación.	equivalencia comunicativa	
Gutt (1991/1993)		Teoría de la relevancia (Sperber y Wilson)			
FUNCIONAL	Holz-Mänttari (1984)	Teoría de la acción (von Steiner; Rehbein)	función de la traducción en la cultura meta según el encargo de traducción		
	Reiss y Vermeer (1984)	Teoría de la acción, teoría cultural y lingüística textual			
	Nord (1988/1991)	Teoría de la acción y análisis del discurso			
COGNITIVOS	METACOGNITIVO	Hönig y Küßmaul (1982)	Estudios (meta)cognitivos y lingüística textual (Schmidt)	problemas y estrategias de traducción	
		Küßmaul (1995)	Estudios (meta)cognitivos y análisis del discurso		
	PROCESUAL	Krings (1986)	Estudios cognitivos	proceso de traducción	
		Bell (1991)	Estudios cognitivos y gramática sistémica funcional (Firth, Halliday)		
		Lörscher (1991)	Estudios cognitivos		
		Danks y Griffin (1997)	Estudios cognitivos		

ENFOQUES		OBRAS TEÓRICAS REPRESENTATIVAS	PARADIGMA DISCIPLINAR APLICADO	CONCEPTOS FUNDAMENTALES	CONCEPCIÓN DE LA TRADUCCIÓN
LITERARIOS	TEORÍA DEL POLISISTEMA	Even-Zohar (1978/2000; 1979; 1981)	Literatura comparada y teoría sistémica	polisistema literario	comunicación interlingüística e intercultural
		Toury (1980)	Literatura comparada y teoría sistémica		
	TEORÍA DE LA MANIPULACIÓN	Bassnet-McGuire (1980/1988)	Literatura comparada	traducción como manipulación	
		Hermans (1985)	Literatura comparada y teoría sistémica		
		Holmes (1988)	Literatura comparada		
	CULTURALES	TRADUCCIÓN Y REESCRITURA	Bassnet-McGuire y Lefevere (1990)	Literatura comparada y teoría cultural	
Lefevere (1992)					
Venuti (1995; 1998)					
FEMINISTA		Diaz-Diocarretz (1985)	Estudios de género	traducción y feminismo	
		Simon (1996)			
		Von Flotow (1991)			
POSTCOLONIAL		Niranjana (1992)	Estudios postcoloniales	traducción y postcolonialismo	
		Spivak (1993/2000)			
FILOSÓFICOS		HERMENÉUTICO	Steiner (1975/1992)	Hermenéutica	Interpretación
	DECONSTRUCCIÓN	Derrida (1985/1995)	Deconstruccionismo	Deconstrucción	

Tabla 1: Enfoques traductológicos

En la tabla presentada, los enfoques se clasifican en cinco grupos, tomando en consideración las cinco grandes áreas disciplinares que concurren a formar el marco multidisciplinar de la traductología, es decir, las disciplinas lingüísticas, los estudios sobre procesos (meta) cognitivos, los estudios literarios, los estudios culturales y la filosofía (Cf. I.5). Dentro de cada área, he dividido los enfoques en grupos que presentan

afinidades en cuanto a los conceptos fundamentales que propugnan. También he evidenciado, para cada enfoque, los paradigmas disciplinares aplicados y la concepción de la traducción subyacente.

1. 2. 3. ¿Oposición, coexistencia o integración? La concepción comunicativa de la traducción

Como se puede observar arriba en la tabla 1 (1. 2. 2), los principales enfoques presentan diferencias en cuanto al ámbito disciplinar en el que se han originado (enfoques lingüísticos, literarios, culturales y filosóficos), en cuanto a paradigmas disciplinares aplicados y en cuanto a conceptos fundamentales que propugnan; pero la mayoría de los enfoques a partir de los años setenta del siglo XX, es decir a partir del cambio de paradigma en lingüística, con las obras de Dell Hymes (1971/1995), Canale (1983/1995) y Canale y Swain (1980/1996), que llevó a la difusión de un nuevo concepto de la lengua, y como consecuencia, de la traducción, comparten una concepción subyacente de la traducción comunicativa. Este terreno común de las principales teorías traductológicas, en mi opinión, hace que sea posible integrar diferentes teorías traductológicas en la práctica profesional y en la didáctica de la traducción. En efecto, como evidencian autores como Snell-Hornby (1988, 1991, 1995), Neubert (2000) y Baker (2001a, b) los estudios de traducción se encuentran en estos momentos ante el reto de integrar los diferentes enfoques, sin renunciar a toda la riqueza de perspectivas y visiones que ofrecen. Como Mary Snell-Hornby (1991), estoy convencida de que un ámbito en el que esta integración es posible, es el de la didáctica, en el que cada teoría puede encontrar la colocación más adecuada, según las diferentes necesidades que derivan de los usos y finalidades que se intenta satisfacer con la traducción. Para una descripción detallada de las diferentes teorías y enfoques traductológicos que he presentado de forma sintética en la tabla 1, remito a las que

proponen Amparo Hurtado (2003), Jeremy Munday (2001) y Virgilio Moya Jiménez (2004).

2. CONCEPTOS CLAVE EN TRADUCTOLOGÍA

2. 1. EL PROCESO DE TRADUCCIÓN

Holmes, en su mapa de la disciplina (Fig. 1), colocaba los estudios orientados al proceso en el área pura de la disciplina, dentro de los estudios descriptivos. Sin embargo, el interés por el proceso de traducción se manifiesta aún antes que la disciplina se convierta en una disciplina independiente, como demuestran los modelos del proceso de traducción elaborados por Nida (1968/1975), Nida y Taber (1969/1982) y Kade (1969, en Lörscher, 1991: 19)), entre otros, cuando la traducción se estudiaba dentro del ámbito de la lingüística aplicada. Pero también en época más reciente, ya dentro de los Estudios de Traducción, la mayoría de los modelos del proceso de traducción aplican paradigmas disciplinares derivados de disciplinas del ámbito lingüístico, como la gramática generativa, las teorías de la comunicación, la lingüística sistémica, y la lingüística textual; aunque también encontramos un grupo de modelos del proceso de traducción que podemos calificar de cognitivos, ya que aplican paradigmas disciplinares derivados del ámbito de las ciencias cognitivas.

2. 1. 1. Modelos del proceso de traducción

Dentro de los estudios traductológicos se han originado diferentes modelos del proceso de traducción, cuyas características básicas varían según los diferentes paradigmas disciplinares aplicados. Si se tiene en cuenta el número de fases del proceso de traducción individuadas por los diferentes modelos es posible afirmar que, en general, la mayoría de los modelos incluyen una fase de comprensión y una de reexpresión, si bien

atribuyen nombres también diferentes a las dos fases. Junto a estas dos fases, que resultan presentes en todos los modelos, encontramos, en algunos casos, una fase intermedia, de transferencia (Nida, 1968/ 1975; Nida y Taber, 1969/1982), o de desverbalización (según el modelo interpretativo) o de representación semántica (según el modelo cognitivo de Bell); algunos modelos, en fin, agregan una cuarta fase, de verificación (Delisle, 1980, 1988) o de cotejo (Barreiro Sánchez, 1994: 51).

2. 1. 1. 1. El modelo de Nida

El modelo propuesto por Nida (1968/1975: 79-99), por ejemplo, se basa en la gramática generativa y en la teoría semántica y describe el proceso de traducción como una actividad en tres fases sucesivas: análisis, transferencia y reestructuración. Según Nida, El traductor, en primer lugar, analiza el mensaje en LP en el nivel gramatical y semántico; pasa luego a la fase de transferencia, que según este autor, tiene lugar a nivel de estructuras prenucleares; por último, el traductor reestructura el mensaje, partiendo de las estructuras prenucleares en LM obtenidas en la fase anterior, que transforma en un mensaje en LM (Fig. 3).



Figura 4: Modelo del proceso de traducción según Nida (Cf. Nida, 1968/1975: 80)

Este modelo ha sido criticado duramente por Lörscher (1991: 14-18), en particular, por su falta de correspondencia con la realidad de los procesos mentales que tienen lugar en la traducción.

2. 1. 1. 2. Los modelos del proceso de comunicación bilingüe

Entre los modelos más conocidos del proceso de traducción figuran los que se basan en las teorías de la comunicación y describen, por tanto, el proceso de traducción como un proceso de comunicación entre dos lenguas y/o culturas. Este es el caso, por ejemplo, del modelo de Kade (1968: 9, en Lörscher, 1991: 19), que describe el proceso de traducción, que considera una forma de comunicación bilingüe mediada, como un proceso en tres fases: una primera fase en la que se produce la comunicación entre el emisor del texto en LP (E) y el traductor, que actúa como receptor del texto en LP (R); una segunda fase de decodificación en LP y recodificación en LM (C), en la que el traductor se convierte en emisor indirecto del texto en LM (E¹); y una tercera fase, en la que se produce la comunicación entre el texto en LM y el receptor en LM (R¹)(Fig. 4).

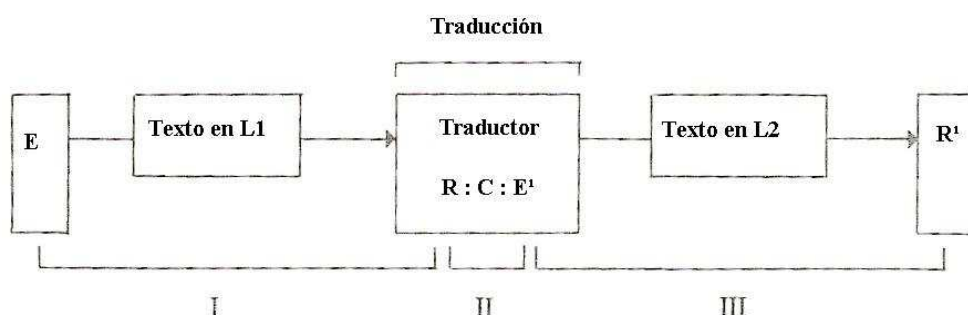


Figura 5: El proceso de traducción según Kade (Cf. Kade, 1968: 7, en Lörscher, 1991: 19)

Otro modelo del proceso de traducción que se basa en la teoría de la comunicación es el de Komissárov (1973:18). Según este modelo, el emisor en lengua de partida (ELP) emite el texto original en LP utilizando su experiencia del código lingüístico (ExP), y ubicándose en la situación de la lengua de partida (SLP), éste es recibido por el traductor (T), quien, utilizando su experiencia del código lingüístico (ExM) y su conocimiento de la situación de la lengua meta (SLM), produce la traducción en LM que es receptionada por el receptor (RLM) (Fig. 5). El modelo de Komissárov se basa en el supuesto que la realidad circundante es similar para los

hablantes de los dos códigos lingüísticos; además, el modelo incluye sea la comunicación intralingüística (en la parte superior del esquema), sea la interlingüística.

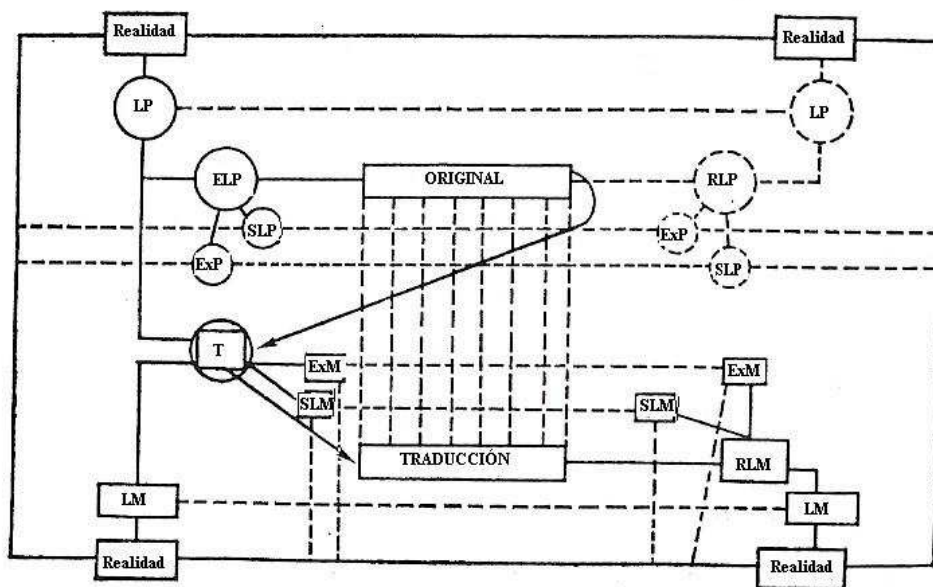


Figura 6: El proceso de traducción según Komissárov (Cf. Komissárov, 1973:18)

Estos modelos basados en las teorías de la comunicación surgidas en el ámbito de la lingüística estructural, en realidad, no resultan satisfactorios para explicar el proceso de traducción en sus diferentes fases, ya que su función es la de describir el proceso de comunicación entre un emisor en LP y un receptor en LM mediado por un traductor y una traducción. Aquí el proceso de traducción es visto como una fase del proceso de comunicación bilingüe, y no se hace ningún intento de explicar sus características o las fases que lo componen.

Dentro de los modelos que aplican paradigmas procedentes de las teorías de la comunicación figuran también el de Lvóvskaia y el de Barreiro Sánchez.

Lvóvskaia (1997: 108-126), basándose en la teoría general de la comunicación y la teoría de los actos de habla de Austin y Searle, considera que en el proceso de traducción se pueden distinguir dos fases principales, la interpretación del TP y la producción del TM. Según esta autora, que se ocupa del proceso de traducción desde una perspectiva

didáctica, en la fase de interpretación es posible distinguir tres subfases correspondientes a las tres competencias de la actividad interpretativa del traductor, la comprensión del contenido semántico del TP, la comprensión del programa conceptual del autor del TP y la comprensión del sentido receptivo del TP (es decir, de las dificultades de carácter cognitivo-cultural que tendría el destinatario del TM para comprender el programa conceptual del TP). La fase de producción del TM, que según esta autora está subordinada a los resultados del análisis interpretativo del TP, se puede subdividir, siempre desde un punto de vista didáctico, en cuatro subfases, la elaboración de la estrategia de traducción, la búsqueda de equivalentes, la producción del TM y la revisión/ autocorrección del TM. Hay que remarcar que este modelo del proceso de traducción, con sus siete subfases, cubre todas las fases evidenciadas por los modelos cognitivos de los que hablaré más abajo, aunque las considera como subfases dentro de las dos fases principales. Además, por ser un modelo construido con un objetivo didáctico, puede resultar de gran utilidad en el campo de la didáctica de la traducción en que se enmarca el presente trabajo. A continuación resumo en un esquema el modelo de Lvóvskaya (Fig. 6).

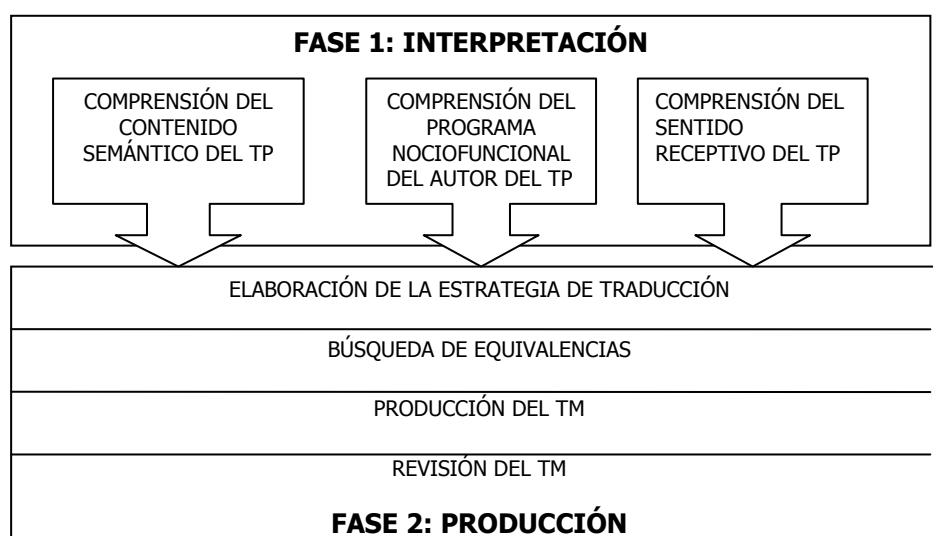


Figura 7: Representación esquemática del modelo didáctico del proceso de traducción según Lvóvskaya (Cf. Lvóvskaya, 1997: 108-126).

El modelo de Barreiro Sánchez, a diferencia del que acabamos de analizar, divide el proceso de traducción en cuatro fases, que corresponden, según este autor, a cuatro actos de habla: comprensión/ interiorización/ re-expresión/ cotejo (Fig. 7). También en este caso encontramos notables analogías con las fases individuadas por los modelos cognitivos, en particular, con el modelo de Delisle (1980,1988).

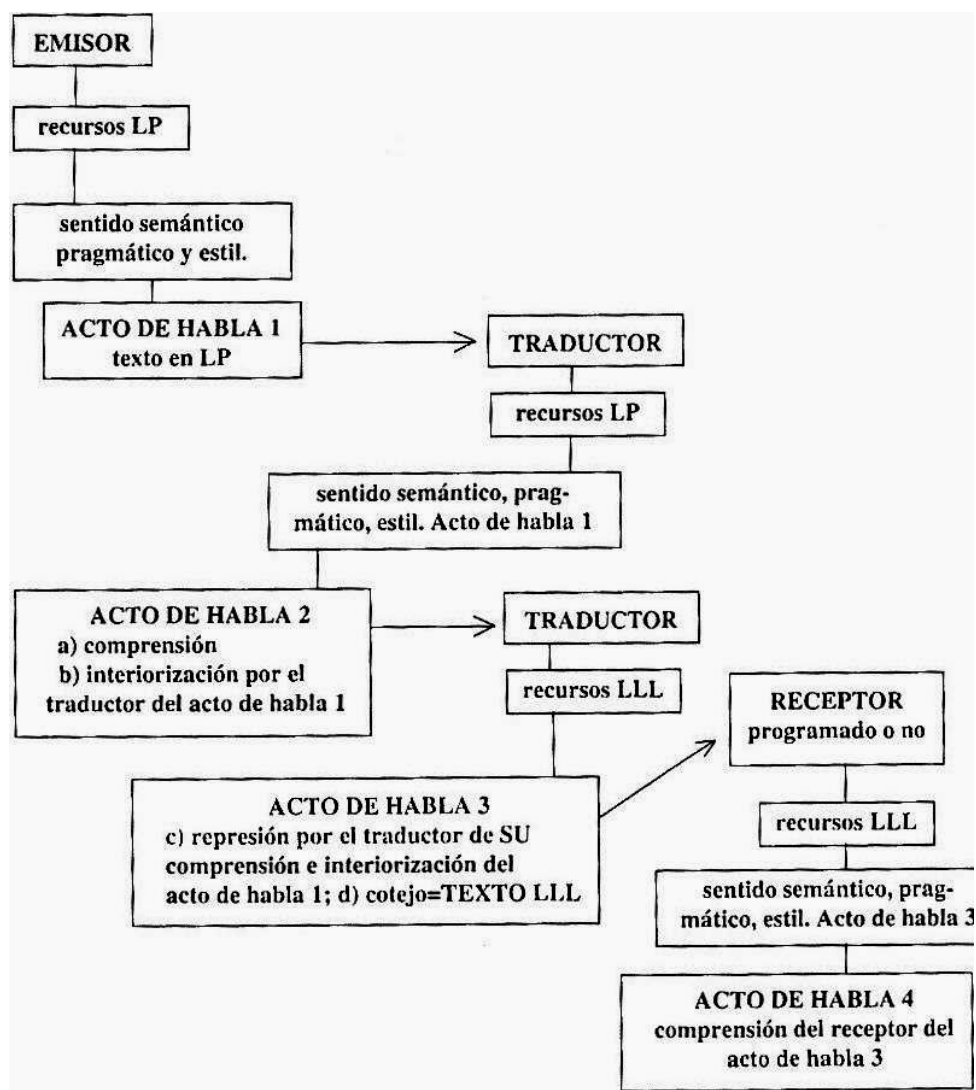


Figura 8: El proceso de traducción según Barreiro Sánchez (1994: 51).

2. 1. 1. 3. Los modelos cognitivos

Los modelos cognitivos del proceso de traducción intentan describir “lo que sucede en la cabeza del traductor”, como queda claro en el título de la obra de Krings (1986). En este caso, la atención no está centrada en el proceso de comunicación bilingüe, como en el caso de los modelos basados en las teorías de la comunicación, sino más bien en los aspectos cognitivos del proceso. Entre los modelos cognitivos más conocidos podemos citar el de Hönig y Küssmaul (1982), el de Krings (1986), el de Bell (1991) y el de Danks y Griffin (1997). En mi opinión, se pueden incluir también en este apartado los modelos propuestos por exponentes del enfoque interpretativo (Seleskovitch y Lederer, 1984; Delisle, 1980,1988; Durieux, 1987), por su intento de comprender la fase de transferencia del proceso de traducción.

Hönig y Küssmaul (1982), consideran el proceso de traducción como un proceso estratégico de toma de decisiones en diferentes niveles de la lengua, determinado por la función de la comunicación. El modelo de Hönig y Küssmaul toma como punto de partida el modelo lingüístico de Stein (1980), que, a su vez, se basa en la teoría del texto de Schmidt (1973/1977), aunque estos autores introducen algunas diferencias terminológicas. Según Lörcher (1991: 21-26), este modelo intenta representar el proceso de traducción utilizando categorías lingüísticas y tomando en consideración los elementos de la comunicación entre un emisor de un texto en LP y un receptor del texto en LM. Entre los elementos que el modelo de Stein y Hönig y Küssmaul considera figuran, por una parte, la intención comunicativa del emisor en LP (I_1), la función comunicativa que éste desea evocar (F_1), la situación comunicativa en que se produce el texto original (Sit) y el código lingüístico de partida (LP); por otra parte, el modelo considera los mismos elementos referidos a la producción del texto en LM: la intención comunicativa mediada por el traductor (I_2), la función comunicativa evocada en el receptor (F_2), la

situación comunicativa de recepción del texto (Sit), y el código lingüístico del receptor (LM) (Fig. 8).

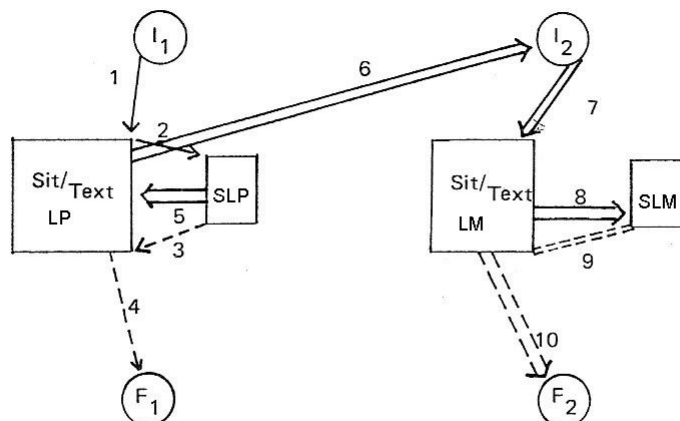


Figura 9: El modelo del proceso de traducción según Hönl y Küssmaul (Cf. Hönl y Küssmaul, 1982: 38)

Según Lörcher, el modelo de Stein y su aplicación por Hönl y Küssmaul más que para describir el proceso de traducción puede resultar útil para describir la acción traslatoria (*translation performance*), ya que se limita a describir las dos fases de comprensión del TP y de producción del TM en un traductor “ideal”, sin explicitar lo que ocurre en la mente del traductor durante la fase de transferencia. La misma observación se podría hacer sobre el modelo propuesto por Bell (1991: 59). En mi opinión, sin embargo, en un modelo cognitivo del proceso de traducción hay que tener en cuenta cada una de las fases del proceso, y no sólo la de transferencia. Desde esta perspectiva los modelos de Bell (1991) y de Hönl y Küssmaul (1982), quienes se interesan en las fases de comprensión y producción, el de Danks y Griffin (1997), que se centra en la fase de comprensión del TP, el interpretativo, que intenta explicar lo que ocurre en la fase intermedia de transferencia, el de Delisle (1980,1988), que se preocupa de la fase de verificación y los de Krings (1986) y de Lörcher (1991), centrados en el proceso de solución de problemas de traducción, son complementarios.

Krings (1986), basándose en los resultados de una investigación empírica sobre el proceso de traducción en estudiantes alemanes de francés como lengua extranjera de nivel avanzado, propone su propio modelo del proceso de traducción. Según Krings, en el proceso de traducción se alternan fases de búsqueda de equivalencias y de evaluación de las equivalencias encontradas. Estas dos fases son diferentes y complementarias: la fase de evaluación, en efecto, permite monitorizar los resultados de la fase de búsqueda. Este autor considera que el proceso de traducción es diferente según se trate de traducción directa e inversa. En el primer caso, al encontrar un problema de traducción en la fase de reexpresión del texto, el sujeto pone en marcha estrategias de búsqueda de equivalencias y de evaluación de las mismas, hasta llegar a la solución del problema. Si el problema se presenta en la fase de comprensión del texto, antes de pasar a la fase de búsqueda de equivalencias el sujeto recurre a estrategias receptoras, y, de no lograr solucionar el problema, a estrategias de reducción del problema encontrado (Fig. 9). En el caso de la traducción inversa, según Krings, a la fase de evaluación sigue una de toma de decisiones, durante la cual el sujeto emplea estrategias de mejora de las soluciones encontradas o de reducción de las dificultades. En mi opinión, la toma de decisiones no se puede considerar una fase separada del proceso de traducción, sino más bien, un componente esencial de cada fase de aplicación de estrategias. En efecto, la aplicación de una estrategia determinada comporta una selección entre dos o más opciones posibles, por lo tanto, cada fase estratégica implica una toma de decisiones y no se puede hablar de una fase separada de aplicación de estrategias de toma de decisiones exclusiva de la traducción inversa.

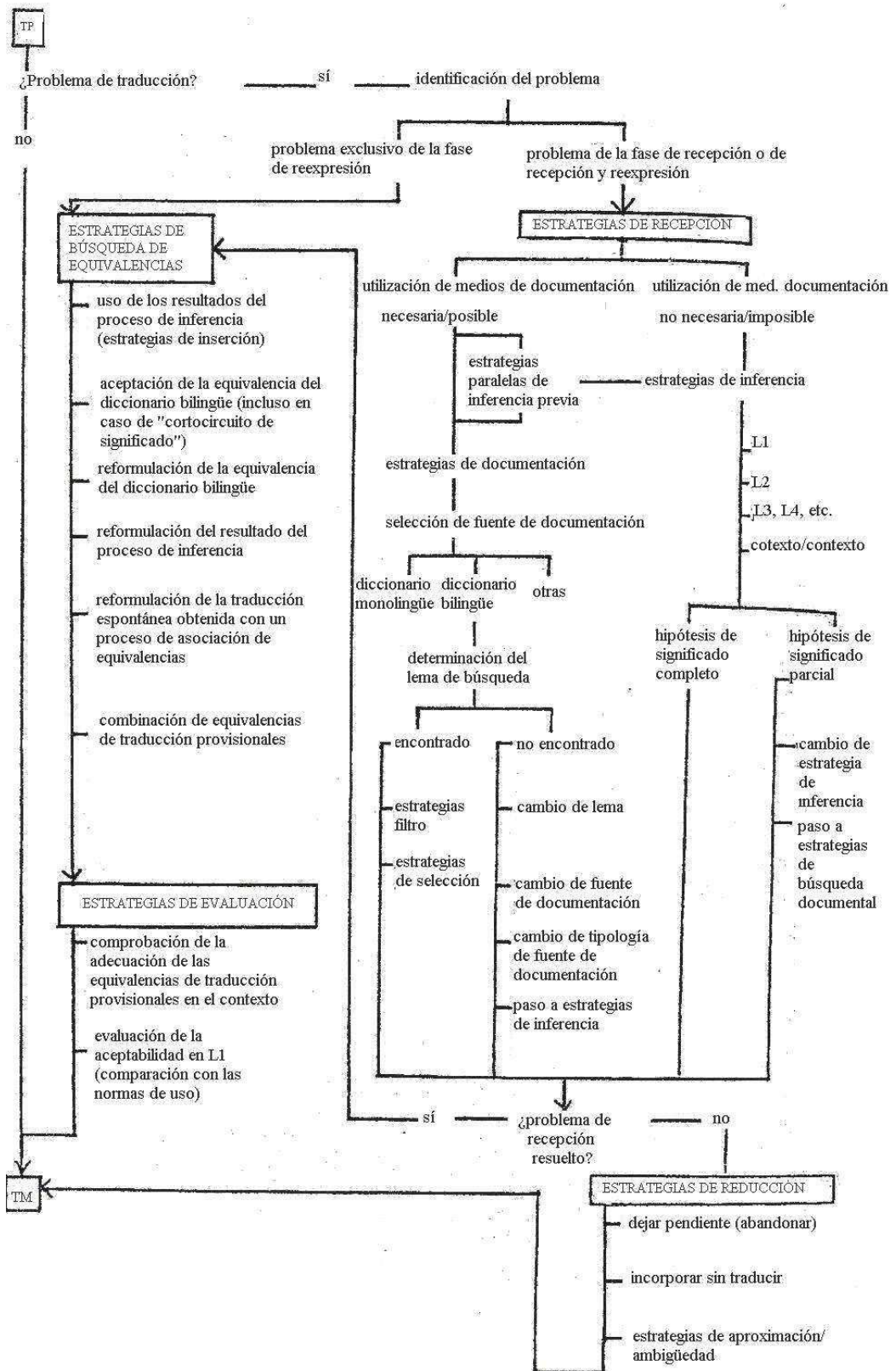


Figura 10: Modelo del proceso de traducción directa según Krings (Cf. Krings, 1986: 480)

El modelo propuesto por Bell (1991: 35-78), que integra estudios del ámbito cognitivo y de la lingüística sistémica con las teorías de procesamiento de información humanas, divide el proceso de traducción en dos fases principales, de análisis y síntesis, y una fase intermedia de representación semántica. En cada una de las dos fases principales, según Bell, el traductor realiza una serie de operaciones paralelas de análisis en LP y síntesis en LM de orden sintáctico, semántico y pragmático. Sin embargo, Bell advierte que el proceso no se realiza de forma lineal, sino que se trata de un proceso integrado en el que, si bien es necesario superar cada uno de los diferentes estadios, éstos no se suceden de forma predeterminada sino que hay constantes retrocesiones, revisiones y eliminaciones de decisiones anteriores. El modelo de Bell incorpora también la consideración del propósito comunicativo del texto y de su realización en el acto de habla. Para Bell, en definitiva, se puede representar el proceso de traducción como un proceso interactivo en cascada que comporta una combinación de procesos cognitivos ascendentes y descendentes (Fig. 10).

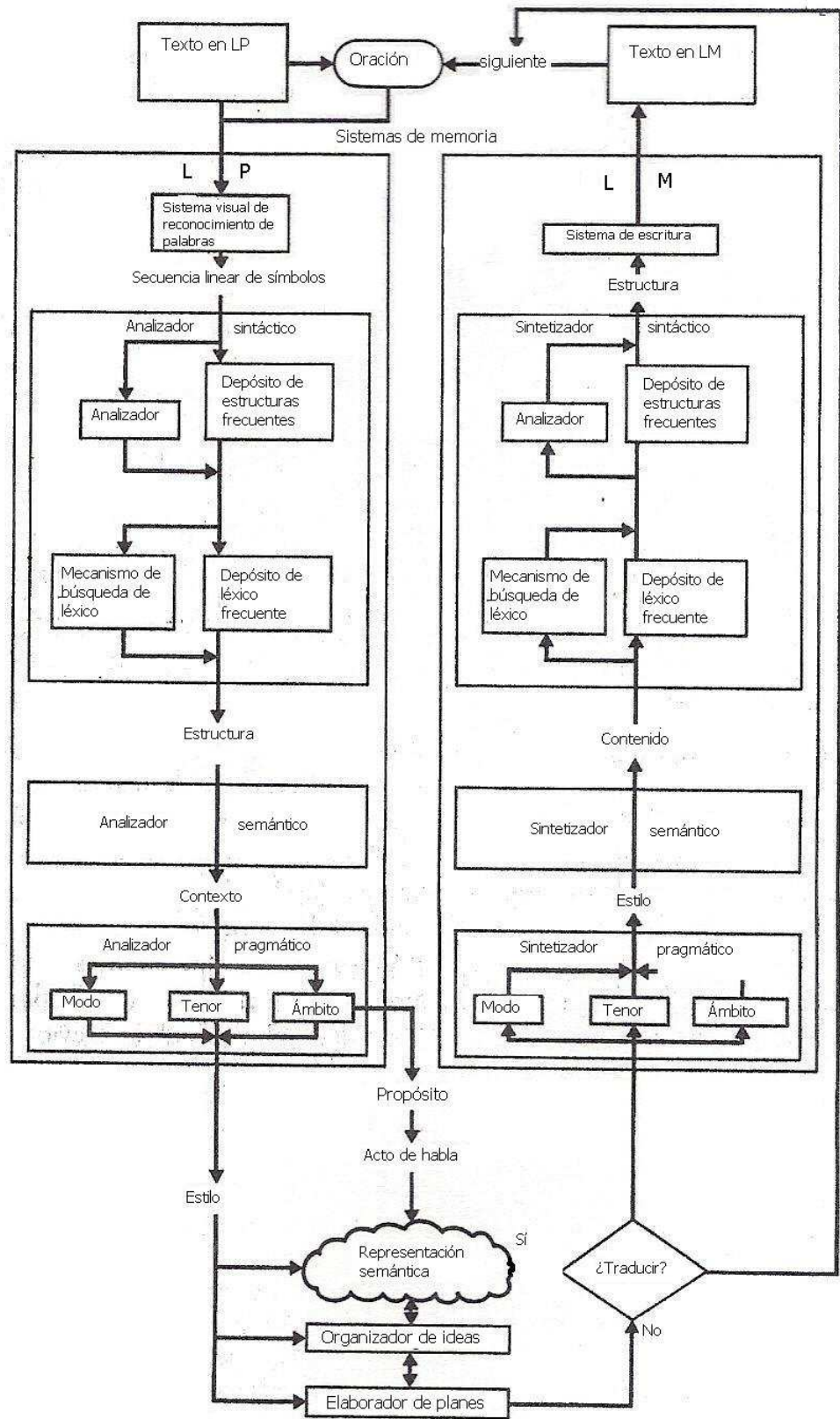


Figura 11: Modelo del proceso de traducción según Bell (Cf. Bell, 1991: 59)

Danks y Griffin (1997), basándose en los estudios existentes sobre los procesos cognitivos implicados en la lectura de un texto, elaboran un modelo del proceso de traducción en cuatro fases interactivas (comprensión, traducción, evaluación, producción del TM) que toma en consideración los diferentes niveles de procesamiento del texto, en los cuales el traductor recurre a sus conocimientos culturales de fondo para procesar el texto. Según Danks y Griffin, los diferentes niveles de análisis interactúan en la construcción de una representación inicial del texto, y, en el caso del traductor, estos autores avanzan la hipótesis de que la interacción entre los diferentes niveles continúe también en la fase de traducción del texto. Danks y Griffin también consideran probable que las fases de elaboración de posibles traducciones de los segmentos procesados y de comprensión del TP también interactúen, ya que consideran que la búsqueda de la mejor forma de traducir un determinado segmento incide en la comprensión del TP, al tiempo que una mejor comprensión del TP facilita la producción del TM. Estos autores consideran que es en la fase de evaluación de la traducción provisional que el traductor toma en consideración una serie de factores que inciden en la producción del TM, es decir el intento y el significado que el autor quería expresar, junto con el intento del propio traductor y las necesidades derivadas del usuario del TM (Fig. 11).

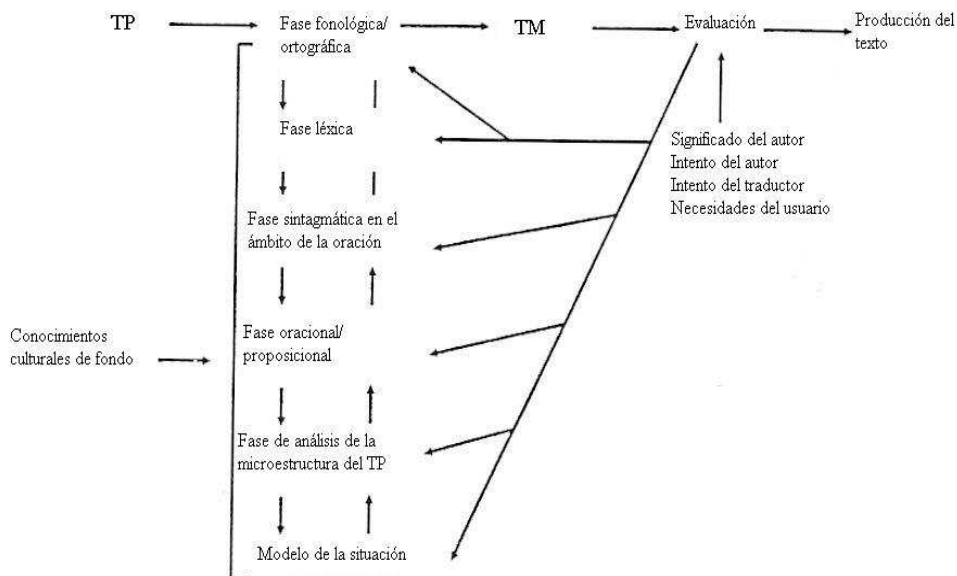


Figura 12: El modelo del proceso de traducción según Danks y Griffin (Cf. Danks y Griffin, 1997: 174)

El modelo interpretativo (Seleskovitch y Lederer, 1984; Durieux, 1987) distingue tres fases en el proceso de traducción: comprensión, desverbalización y reexpresión. Lo que caracteriza a este modelo es el hecho que se postula una fase intermedia de desverbalización, durante la cual el mensaje en LP, interpretado por el traductor en la fase de comprensión, permanece en la memoria del traductor como sentido desverbalizado, separado de la forma lingüística, y a partir de este sentido desverbalizado el traductor procede a la fase de reexpresión en LM. Según Durieux (1987: 9; 22-23), el proceso de traducción se puede representar con un esquema triangular con dos ejes, el semasiológico, que representa la forma en que el traductor interpreta el texto, apartándose de él y realizando un esfuerzo de aprehensión del sentido que conduce a una fase de conceptualización no verbal; y el eje onomasiológico, que representa la fase de reexpresión del sentido desverbalizado. En el proceso semasiológico, según Durieux, el traductor moviliza sus conocimientos extra-lingüísticos o complementos cognitivos, representados en el esquema por las cruces. En el eje onomasiológico Durieux coloca también unas cruces, que representan la adaptación al destinatario realizada por el traductor (Fig. 12).

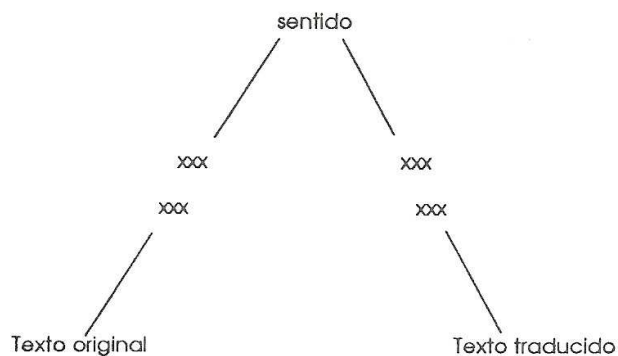


Figura 13: El modelo interpretativo del proceso de traducción (Durieux, 1987:23)

Delisle (1988), que se coloca también dentro del enfoque interpretativo de la traducción, propone un modelo heurístico del proceso de traducción en tres fases: comprensión, reformulación y verificación. En el modelo de Delisle la desverbalización es el resultado de la interpretación que se realiza en la fase de comprensión y no constituye una fase autónoma. Según este autor, en la traducción escrita, el traductor realiza una doble interpretación del sentido del TP, la primera cuando interpreta el TP para captar su sentido, la segunda en la LM, cuando analiza las soluciones provisionales encontradas en el proceso de reformulación con el fin de verificar su adecuación al sentido original (Fig. 13).

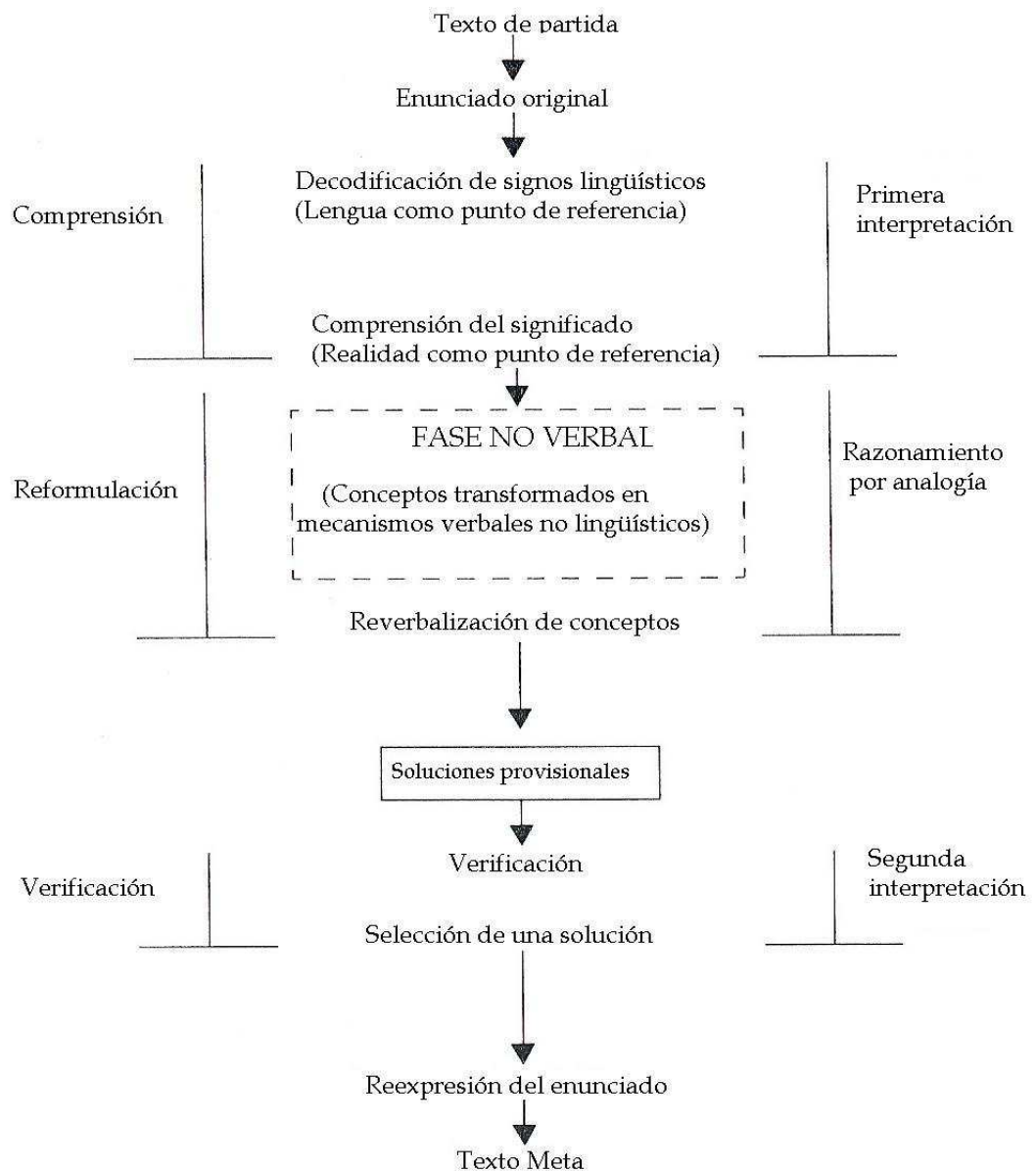


Figura 14: El proceso heurístico de la traducción según Delisle (Cf. Delisle, 1988: 69)

2. 1. 2. Características del proceso de traducción

Lörscher (1991) pasa en reseña algunos modelos del proceso de traducción (Diller y Kornelius, 1978; Nida, 1969; Kade, 1968; Stein/ Hönig y Küssmaul, 1980/ 1982) y concluye que ninguno de los modelos presentados puede representar el proceso cognitivo del traductor ni los elementos que lo componen. Por su parte realiza una investigación empírica sobre la competencia de mediación en traductores no

profesionales como se evidencia en el proceso de traducción y, sobre la base del material recogido, avanza algunas hipótesis sobre el proceso de traducción que pueden ser útiles para sintetizar las características de este proceso.

Lörscher, en primer lugar, sugiere que el proceso de traducción está caracterizado por fases en las que los sujetos transfieren segmentos del TP al TM sin dificultades y otras en las que encuentran problemas de traducción que requieren el recurso a procedimientos estratégicos. Según Lörscher, en las fases en las que los sujetos intentan resolver los problemas de traducción, el proceso de traducción no es lineal o continuo, sino que se caracteriza por frecuentes movimientos retrospectivos en los que los sujetos recurren, por ejemplo, a la reformulación o al control de segmentos ya procesados anteriormente. La mayoría de los modelos cognitivos del proceso de traducción presentados en el apartado anterior apunta a este carácter no lineal del proceso de traducción. Bell (1991) habla de un proceso en cascada con frecuentes retrocesos y reformulaciones. También la fase de evaluación de las posibles soluciones a los problemas de traducción prospectada por Krings (1986) y la de verificación, evidenciada por Delisle (1988: 69), tienen un carácter retrospectivo.

En segundo lugar, Lörscher encuentra evidencia de la existencia de una estructura de espectancia en la recepción del TP y en la producción del TM por parte de los sujetos examinados. Según este autor, en el proceso de traducción, las estructuras de espectancia de los sujetos se construyen por medio de la interacción entre procesos de recepción del TP y procesos de producción del TM. Por otra parte, estas estructuras también controlan el proceso de traducción, siendo uno de los elementos que intervienen en las estrategias de reformulación, búsqueda, producción y verificación de soluciones tentativas a los problemas de traducción.

Por último, Lörscher también sugiere que los segmentos de un texto se pueden traducir básicamente de dos formas diferentes:

orientándose a la forma o al sentido. En el primer caso, los sujetos transfieren segmentos del texto teniendo en cuenta su forma y substituyéndolos con segmentos en LM, sobre la base de asociaciones automáticas de equivalentes. En la traducción orientada al sentido, en cambio, el traductor explicita el sentido de un segmento y lo separa de éste. Lörcher anota que se puede asumir que este proceso, descrito por Seleskovitch (1976: 103; 1978: 336, citados en Lörcher, 1991: 275) refiriéndose a la interpretación, también se puede aplicar a la traducción. Según este autor, en el proceso de traducción los sujetos no profesionales tienden a traducir el texto orientándose a la forma más que al sentido, aunque también traducen segmentos del texto orientándose al sentido. En cambio, Lörcher considera que es posible que en los traductores profesionales la traducción orientada al sentido sea prevalente respecto a la orientada a la forma.

2. 2. LOS PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN

En el ámbito de la traductología los problemas de traducción se han estudiado aplicando paradigmas lingüísticos diferentes, según los diferentes enfoques de que se ha hablado en 2. 1.

Hurtado (2003: 281) señala que en los primeros trabajos modernos sobre la traducción de óptica lingüística los problemas de traducción se reducen a discrepancias de tipo lingüístico (léxico, sintaxis, estilo, etc.). Según Hurtado, podemos incluir en esta línea de análisis los trabajos de Vinay y Darbelnet (1958), Mounin (1963/1965), Catford (1965), Vázquez Ayora (1977), Wilss (1977), García Yebra (1982), Höning y Küssmaul (1982), etc. La misma autora señala que a partir de los años ochenta algunos autores analizan también las discrepancias de tipo textual (Baker, 1992; etc.).

Dentro de los enfoques cognitivos, los problemas de traducción se han abordado desde dos puntos de vista diferentes: desde el proceso y desde el producto. En el primer caso, los problemas de traducción se consideran como la causa de unas modificaciones en el proceso lineal de

traducción, como ejemplificado en el esquema presentado por Krings (1986: 116) reproducido abajo (Fig. 14) y por el modelo del proceso de traducción propuesto por el mismo autor (Cf. arriba, Fig. 9); desde la segunda perspectiva, los problemas de traducción se consideran como la causa de los errores de traducción, y se analizan partiendo desde estos últimos, considerados como síntomas de los problemas encontrados a lo largo del proceso de traducción (Küssmaul, 1995: 15-37).

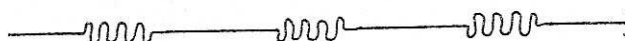


Figura 15: Estructura del proceso de traducción según Krings (1986:116)

En el primer caso, los problemas de traducción se clasifican teniendo en cuenta la fase del proceso en que se manifiestan en problemas de comprensión, de producción y de comprensión y producción (Krings, 1986).

Küssmaul (1995), desde la segunda perspectiva, tiene en cuenta las deficiencias del proceso de traducción evidenciadas y, tomando como punto de partida los errores realizados, habla de problemas de interferencia debidos a falta de reflexión, a dificultades en el reconocimiento de los problemas y a un desequilibrio entre los procesos de análisis ascendentes y descendentes. El trabajo de Küssmaul tiene una gran importancia desde una perspectiva didáctica por su análisis de los errores como síntomas de los problemas encontrados, por tanto, lo abordaré con mayor detalle en el capítulo IV.

En cuanto a una posible clasificación de los problemas de traducción para los fines del presente trabajo, considero que la que propone Krings puede constituir la base de partida para una clasificación de los problemas que incorpore también criterios de tipo lingüístico y lingüístico-textual, como los utilizados por Baker (1996). En el capítulo IV presento una clasificación de los problemas de traducción que intenta integrar las propuestas citadas.

2. 3. LAS ESTRATEGIAS DE TRADUCCIÓN

En el ámbito de la traductología el término “estrategia” ha sido utilizado de forma amplia para designar un plan general respecto a la selección y traducción de un texto, y, de forma más restringida, para referirse a las decisiones del traductor respecto a la solución de un problema de traducción.

En el presente trabajo utilizaré la segunda acepción del término, y me ocuparé, por tanto de las estrategias empleadas para resolver problemas de traducción, que se han estudiado, en particular, dentro del ámbito de los estudios cognitivos y metacognitivos, por su estrecha relación con el proceso de traducción.

Hönig y Küssmaul (1982) definen las estrategias como los procedimientos que llevan a la solución de problemas de traducción, y Lörscher (1991) las considera como procedimientos conscientes e individuales para la resolución de problemas de traducción. También la definición operativa de Scott-Tennent et al. (1998: 108), elaborada en el ámbito de varias investigaciones empíricas sobre la aplicación de estrategias de traducción en estudiantes de Traducción, considera que las estrategias son los pasos realizados para resolver un problema de traducción, seleccionados entre una serie de procedimientos posibles de los que el traductor tiene conciencia, y aplicados de forma consciente. Estos autores, sin embargo, no excluyen la posibilidad de que el traductor profesional aplique estrategias de traducción de forma automatizada.

Krings (1986: 479-483), en su estudio empírico, como hemos visto al explicar su modelo del proceso de traducción, toma en consideración las estrategias utilizadas por los sujetos de su investigación para la resolución de problemas de traducción y habla de estrategias de recepción, de búsqueda de equivalencias, de evaluación de las equivalencias encontradas, de reducción de los problemas y de estrategias de toma de decisiones, que, según este autor, caracterizan a la traducción inversa.

En mi opinión, teniendo en cuenta los estudios sobre comprensión lectora y producción escrita, se puede avanzar la hipótesis de que la aplicación de estrategias de traducción como las sugeridas por Krings no se limite a las fases de traducción en que se presentan problemas, sino que se extienda a todo el proceso de traducción, si bien, en un estudio empírico como el de Krings, basado en las grabaciones de los monólogos de los traductores, es posible observar el uso de estrategias sólo cuando, debido a un problema de traducción, éstas son aplicadas de forma consciente.

2. 4. MÉTODO TRADUCTOR Y ENFOQUE TRADUCTOLÓGICO

El proceso de traducción, como hemos visto en el apartado anterior, es un proceso interactivo que comprende diferentes fases en las que se alternan movimientos de avance y retrospección y se activan procesos cognitivos ascendentes y descendentes. A lo largo del proceso el traductor recurre a sus conocimientos estratégicos, lingüísticos, culturales y enciclopédicos y selecciona las técnicas y estrategias más adecuadas para solucionar los problemas de traducción que encuentra.

El método traductor, que según la definición de Hurtado (2003: 54) es <<el desarrollo de un proceso traductor determinado, regulado por un principio en función del objetivo perseguido por el traductor>>, dependerá de las opciones fundamentales del traductor en cuanto a teorías traductológicas. En efecto, según cuanto expuesto en I. 4. 3., un método es la realización práctica de un enfoque teórico, a través de la selección de una serie de procedimientos o técnicas coherentes con los objetivos del enfoque teórico y adecuados a la solución de los problemas encontrados. Al respecto hay que evidenciar que la aplicación de un método, a través del cual se realiza un enfoque teórico, sin embargo, no siempre se realiza de forma consciente. Es más, muchos traductores (como muchos profesores de lengua o de traducción) rechazan la teoría, convencidos de que la práctica profesional es suficiente para la

realización de su tarea. En realidad, aunque no sean conscientes de la teoría subyacente, en su práctica profesional estos traductores (o profesores) están efectivamente realizando un enfoque teórico, y, en mi opinión, la reflexión explícita sobre los aspectos teóricos en que se basa nuestra profesión puede resultar de gran utilidad para fundamentar nuestra actuación práctica.

En cuanto a una posible clasificación de los diferentes métodos traductores, en mi opinión, teniendo en cuenta cuanto expuesto sobre la relación entre el método traductor y el enfoque teórico, según la clasificación propuesta en el apartado 1. 2. 2., se podrá hablar de método traductor microlingüístico, semántico, interpretativo, textual, etc., etc., según se realice uno u otro enfoque de los que se presentan en la tabla 1; o de método traductor integrado, como el que propone Snell-Hornby (1988, 1995) y el que adopta el presente trabajo, en el caso de que se realice una integración entre dos o más enfoques.

CAPÍTULO IV:

APORTACIONES DEL

ÁMBITO DE LA DIDÁCTICA

DE LA TRADUCCIÓN

En el presente capítulo presento las aportaciones del ámbito de la didáctica de la traducción que concurren a formar el marco teórico de esta tesis.

En primer lugar, hago un estado de la cuestión de la disciplina, comenzando por explicitar las interrelaciones entre didáctica de la lengua, didáctica de la traducción y glotodidáctica. Hago luego un excursus de los principales enfoques y métodos de enseñanza utilizados en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras como disciplina afín a la didáctica de la traducción y, paso, a continuación, a presentar los principales enfoques y métodos de enseñanza de la traducción.

Por último, expongo algunos conceptos clave en didáctica de la traducción pertinentes con el presente trabajo.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. 1. DIDÁCTICA DE LA LENGUA, DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN Y GLOTODIDÁCTICA

La didáctica de la traducción es una disciplina relativamente joven, ya que se comenzó a desarrollar sólo a partir de los años cincuenta del siglo XX, y tan sólo en los últimos veinticinco años, con la consolidación de los Estudios de Traducción que tuvo lugar a partir de la definición de este ámbito de estudios por Holmes (1972/1988), asistimos a un paulatino desarrollo de una didáctica de la traducción como disciplina independiente de la didáctica de lenguas extranjeras.

Si, por un lado, es indudable que la didáctica de lenguas extranjeras y la de la traducción persiguen objetivos en parte diferentes, ya que la primera se propone como objetivo primario que el estudiante adquiera una competencia comunicativa, y la segunda la adquisición de una competencia traductora, por el otro, estas didácticas también tienen puntos en común, ya que la mayoría de los modelos de competencia traductora consideran la competencia comunicativa bien como un

prerrequisito para la adquisición de la competencia traductora (Snell-Hornby, 1985), bien como una componente esencial de la misma (Hurtado, 1996a, b, 1999a, b; Presas, 1998; PACTE, 1998, 2001; Andreu et al., 2002); según Shreve (1997), por último, la competencia traductora es una forma especializada de competencia comunicativa. Sin embargo, el concepto de competencia comunicativa tiene una acepción diferente, según sea utilizado en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras o de la traducción. En el primer caso, según la definición de Canale (1983/1995), el concepto se refiere a la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica en L/2; en el segundo, se habla de una competencia de recepción o pasiva en LO y de producción o activa en LM (Hurtado, 1999b; Mason, 2001), de una competencia comunicativa en dos lenguas (Hurtado, 1999 a,b) o de una competencia comunicativa del traductor (Kiraly, 1995; Beeby, 1996). Todas estas denominaciones apuntan a una especificidad de la competencia comunicativa necesaria para llevar a cabo el proceso traductor. Como anota Kiraly: <<Translator's communicative competence is not just knowing about translation as an ideal set of language correspondences or even about how to use language- it is about knowing to use translation to communicate interlingually²².>>(Kiraly 1995: 34).

No obstante estas diferencias, la didáctica de lenguas extranjeras y la de la traducción tienen varios puntos de contacto a lo largo de su historia. En efecto, si bien, como hemos dicho, la actividad de traducción y la reflexión sobre ésta se remontan a los tiempos de Cicerón, su enseñanza ha sido considerada por mucho tiempo únicamente como una actividad metalingüística y tan sólo en tiempos relativamente recientes se puede hablar de una reflexión sistemática sobre la traducción como objeto de aprendizaje (Zaro, 1999). Por último, hay que anotar que la misma utilidad de la actividad de traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras (traducción pedagógica) ha sido considerada de modo

²² <<La competencia comunicativa del traductor no consiste solamente en tener conocimientos sobre la traducción como un conjunto ideal de correspondencias o, incluso, saber utilizar la lengua – consiste en saber utilizar la traducción para la comunicación interlingüística>>.

diferente por los diferentes métodos y enfoques. Mientras los métodos tradicionales utilizaban la traducción como metodología casi exclusiva para la enseñanza de las lenguas, los métodos posteriores, que daban prioridad a la lengua oral frente a la escrita, prescindían de la traducción, que quedaba relegada a un ejercicio literario para estudiantes de nivel avanzado (ibidem). Sólo en tiempos más recientes la traducción vuelve a adquirir importancia como actividad pedagógica (Widdowson, 1981; Hurtado, 1988; Duff, 1989), y se valora su carácter de actividad comunicativa auténtica (Tudor, 1987; Grellet, 1991; Stibbard, 1994; González Davies, 2000, 2002a, 2002b).

Si, por un lado, con el auge de los métodos estructurales y audiolingües, hasta los años sesenta, y más tarde, con los nociofuncionales y comunicativos, la traducción como actividad pedagógica es abandonada y fuertemente adversada, por el otro, a partir de los años cincuenta se produce un fuerte desarrollo de la actividad de intermediación lingüística, debido a la situación socioeconómica mundial, caracterizada por un notable incremento de las relaciones internacionales y por la creación de organizaciones internacionales como la O.N.U. y la C.E.E.. Como consecuencia de esta situación favorable, se asiste a un fuerte incremento del número de instituciones que ofrecen cursos oficiales para traductores y la traducción comienza a desarrollar su propia didáctica, aunque no de forma totalmente autónoma respecto a la de lenguas extranjeras (Zabalbeascoa, 1995). La estrecha relación existente entre didáctica de la traducción y didáctica de la lengua se puede atribuir al hecho de que los métodos de enseñanza de la lengua y los de la traducción comparten los mismos paradigmas lingüísticos y psicológicos. Sin embargo, estas dos didácticas difieren en cuanto a objetivos de aprendizaje, contenidos y procedimientos, puesto que, como afirma Kiraly (1995: 34) <<because translation is not entirely dependent on foreign

language skills, a translation pedagogy cannot be identical with a foreign language pedagogy²³>>.

En la actualidad encontramos diferentes modos de considerar la traducción y su didáctica dentro del ámbito de las disciplinas académicas.

Dentro de la escuela glotodidáctica italiana, representada por Freddi y Balboni, entre otros, la traducción es considerada como una técnica de manipulación de la lengua al servicio de un enfoque didáctico (Balboni, 2002). Esta tendencia de la glotodidáctica italiana queda patente en el cuadro de las disciplinas previstas por el Ministerio de Educación y de la Universidad italiano (Cf. D. M. 4/10/2000), ya que en el cuadro de la Reforma Universitaria la disciplina “Traducción de la Lengua X” ha desaparecido, dejando lugar a la disciplina “Lengua y Traducción de la Lengua X”, mientras los objetivos relativos a la adquisición de conocimientos teóricos sobre la traducción se han incluido dentro de los de la asignatura “Didáctica de las lenguas modernas” (véase VI. 2. 1 y VI. 2. 2.). En cuanto a la didáctica de la traducción como disciplina teórica, no figura entre las asignaturas previstas en las licenciaturas en lenguas extranjeras, ni siquiera en las que se proponen la formación de traductores profesionales (Cf. D. M. 4/8/2000).

El Marco Común de Referencia Europeo, por su parte, coloca la traducción entre las habilidades que debe poseer un hablante competente, al incluir a la mediación entre las actividades que ponen en funcionamiento la competencia comunicativa lingüística del hablante, aunque considera como primarios los procesos de comprensión y producción, ya que resultan fundamentales también en las actividades de interacción y mediación intercultural.

Según este documento, el objetivo de la enseñanza de lenguas para los ciudadanos de los países que forman parte de la CE no es la competencia comunicativa en una lengua, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que permita no sólo la comunicación sino la

²³ <<puesto que la traducción no depende completamente de destrezas en la lengua extranjera, una pedagogía de la traducción no puede ser idéntica a una pedagogía de la lenguas extranjeras>>.

intermediación entre diferentes lenguas y culturas (Consejo de Europa, 2002).

Aunque esta nueva consideración de la traducción entre las actividades comunicativas es seguramente positiva, en este documento se sigue considerando la traducción dentro del ámbito de la glotodidáctica, sin tener en la debida cuenta el hecho de que la traducción no es únicamente una actividad comunicativa o una técnica glotodidáctica, sino que tiene una identidad propia como disciplina independiente.

Desde mi punto de vista, aunque la traducción pedagógica tiene una indudable utilidad práctica, la traducción como objeto de aprendizaje no se puede reducir a esta forma de traducción. Es más, la traducción como objeto de aprendizaje puede compartir con la traducción pedagógica y con la glotodidáctica algunos objetivos disciplinares, relativos a la adquisición de competencias de tipo lingüístico, pragmático, discursivo y sociolingüístico, pero la adquisición de estas competencias, en el caso de la didáctica de la traducción, representa sólo un objetivo complementario y funcional al objetivo primario, que es el de la adquisición de una competencia traductora.

1. 2. MÉTODOS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

1. 2. 1. De la búsqueda del método ideal a la creación de tareas de aprendizaje

Según David Nunan (1991), la enseñanza de las lenguas extranjeras se ha caracterizado por una obsesión con la búsqueda del método ideal, y sólo recientemente ha abandonado esta idea, para pasar a centrarse en el desarrollo de tareas y actividades que reflejen nuestros conocimientos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Según este autor, los métodos presentan dos aspectos negativos para la

enseñanza de las lenguas: en primer lugar, que son “paquetes” preconfeccionados y llevados al aula, y no nacen de la observación y del análisis de lo que ocurre realmente en la clase de lenguas extranjeras. En segundo lugar, pueden causar una separación entre la lengua que se enseña/aprende y sus contextos y necesidades de uso en la vida real. Según este autor, las actividades y tareas que se realizan en clase deben nacer de una consideración de los fines y funciones que tendrá la lengua para ese particular grupo de estudiantes (Nunan, 1991: 228-234). Algunos ejemplos del cambio de perspectiva en la investigación sobre didáctica de las lenguas extranjeras son las publicaciones que se centran en la tarea como fulcro de la actividad didáctica (Nunan, 1989; Breen, 1990; Candlin, 1990; Zanón, 1995).

Nunan (1991), propone una clasificación de los diferentes métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras, basada en el ámbito en que se originaron, en tres grupos: métodos que derivan de la tradición psicológica, de la humanista y de la de adquisición de segundas lenguas. Hay que anotar que este autor no incluye en su clasificación los métodos nociofuncionales y el enfoque comunicativo.

Según este autor, podemos incluir en el primer grupo los métodos derivados del conductismo (método audiolingüe²⁴) y del cognitivismo (método del cambio cognitivo).

El método audiolingüe se desarrolló en los años 1940-1950 como reacción contra los métodos tradicionales, basados en el aprendizaje de la gramática y en la traducción descontextualizada de frases. Este método, basado en las teorías conductistas (Skinner) y en la lingüística estructural (Bloomfield), sostenía, en cambio, que había que hablar la lengua y no sobre la lengua, por tanto, excluía el recurso a la lengua materna y a la traducción. En su lugar, proponía ejercicios de repetición y memorización de los ejemplos presentados, seguidos por ejercicios de

²⁴ Para la traducción de los nombres que identifican a los diferentes enfoques y métodos didácticos citados en el presente capítulo, muchos de los cuales se conocen también con su designación en inglés, he utilizado el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, publicado en línea en la siguiente dirección: http://www.cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/.

substitución y transferencia de las estructuras. Este método se extendió rápidamente y fue uno de los que más influyó en la enseñanza de las lenguas en el siglo XX. Sin embargo, el cambio de paradigmas en psicología y lingüística, con el auge de las teorías cognitivas, y con el nacimiento de la Gramática Transformacional Generativa, basada en postulados sobre la creatividad del lenguaje, y con la elaboración del concepto de competencia lingüística (Chomsky), llevó al cuestionamiento de los métodos estructurales y audiolingüales y al desarrollo de nuevos métodos como el del cambio cognitivo, basado en la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel (véase II. 1. 1. 3.), que, sin embargo, no alcanzó nunca la difusión del método audiolingüe (Nunan, 1991: 228-234).

Nunan incluye en la tradición humanista el método silencioso o *Silent Way* (Gattegno), Sugestopedia o *Suggestopedia* (Lozanov) y el método de Aprendizaje de la lengua en comunidad, conocido también como *Community Language Learning* (Curran). Según Nunan, estos métodos, muy diferentes en los aspectos prácticos del trabajo en el aula, tienen en común que ponen el acento sobre los aspectos emocionales y afectivos del aprendizaje y en la centralidad del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Nunan, 1991: 234-239).

Entre los métodos que forman parte de la tradición de adquisición de segundas lenguas, Nunan coloca el método Natural o *Natural Approach* y el método de Respuesta física total o *Total Physical Response*.

El método Natural fue desarrollado por Krashen y Terrel, basándose en el concepto de adquisición de la lengua. Krashen distingue entre adquisición de la lengua y aprendizaje: la adquisición es un proceso inconsciente, muy similar al proceso de adquisición de la lengua materna, mientras el aprendizaje es un proceso consciente. Según Krashen y Terrel, la enseñanza de segundas lenguas tiene que perseguir la adquisición de la lengua por parte de los estudiantes, re-creando en la clase de segunda lengua las condiciones que caracterizan el aprendizaje de la lengua materna.

El método de Respuesta física total, desarrollado por Asher, sugiere que en los niveles iniciales la enseñanza de la segunda lengua se base esencialmente en la comprensión, mientras, en una fase posterior se introduzca gradualmente la producción (Nunan, 1991: 240-244).

1. 2. 2. La competencia comunicativa como objetivo de la didáctica de segundas lenguas

A partir de los años setenta, con las críticas al concepto chomskiano de competencia lingüística por Dell Hymes, quien elaboró el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1971/1995), y más tarde, con la reformulación del mismo, en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, por Canale (1983/1995) y Canale y Swain (1980/1996), comenzó una nueva etapa en la enseñanza de lenguas extranjeras, caracterizada por la centralidad de la competencia comunicativa, que se convierte en el objetivo primario del aprendizaje de idiomas (Ortega, 2000). Según Miquel Llobera: <<el concepto de competencia comunicativa procede de toda una tradición sobre todo etnológica y filosófica que aborda el estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado.>> (Llobera, 1995: 10).

La aplicación del concepto de competencia comunicativa a la enseñanza de lenguas, la difusión de nuevas teorías lingüísticas de tipo funcional (Halliday, 1973/1978, 1978/1983, 2001; Halliday y Hasan, 1985/1989; Firth, 1957/1969) y la instauración de un nuevo paradigma de aprendizaje constructivista (véase II. 1. 1. 3.), llevan, primero, a la creación del método Funcional o Programa Nociofuncional (Wilkins, 1976/1979), y luego, a la elaboración del Enfoque comunicativo (Brumfit y Johnson, 1979; Littlewood, 1981).

1. 2. 3. El cambio de paradigma en didáctica de las lenguas extranjeras: del enfoque comunicativo a los enfoques por tareas y por proyectos

La enseñanza centrada en el aprendiente ha caracterizado las propuestas didácticas más renovadoras a partir de los años ochenta del siglo XX y, en didáctica de la lengua, ha llevado a la revisión de los métodos que se reconocen bajo la etiqueta de “enfoque comunicativo”, y a la elaboración de nuevos enfoques como el enfoque por tareas y el enfoque por proyectos, más adecuados a fomentar la autonomía del estudiante a través de dinámicas de clase de tipo colaborativo. Mientras los primeros enfoques comunicativos se basaban en programaciones proposicionales, es decir en una organización del currículo alrededor de los contenidos nociofuncionales, situacionales o temáticos, en los años ochenta y noventa aparecen algunas propuestas de enfoques comunicativos basados en programaciones procesuales que utilizan como elemento vertebrador del currículo la tarea o el proyecto (Breen, 1987/1990). Estos nuevos enfoques, nacidos dentro del enfoque comunicativo, pasan a llamarse Enfoque por tareas (Zanón, 1995) y Enfoque por proyectos (Fernández, 2001).

1. 3. EL PANORAMA DE LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

En primer lugar, antes de hablar del panorama de la didáctica de la traducción, me parece oportuno aclarar la distinción entre los términos enfoque traductológico y enfoque metodológico, ya que considero que en el ámbito de la didáctica de la traducción esta distinción no queda siempre clara.

En el ámbito de los estudios de traducción, el primer término, el enfoque traductológico, se refiere al enfoque teórico, que integra teorías procedentes de diferentes disciplinas y persigue unos objetivos en relación con los problemas traductológicos que intenta resolver. El

segundo, el enfoque metodológico, adquiere un significado diferente según si nos situamos dentro del ámbito de la traductología o de la didáctica de la traducción. En el primer caso, el enfoque metodológico coincide con el método traductor; en el segundo, se refiere al enfoque didáctico elegido y es el que determina las decisiones del profesor en el aula en cuanto a organización social, selección, secuenciación y presentación de los contenidos, elaboración de tareas y actividades, etc. No incide, por tanto, en la forma de traducir, sino en la forma de enseñar a traducir. En mi opinión, en las publicaciones del ámbito de la didáctica de la traducción, esta distinción no queda siempre reflejada claramente. En efecto, muchas de las publicaciones aparecidas en este ámbito son en realidad explicitaciones de un método traductor determinado. Como apunta González Davies (2005b: 67) <<the literature on translation training seems to lean towards a description of what happens in translation but not of what happens in the classroom²⁵>>.

Si consideramos las publicaciones aparecidas en el ámbito de la didáctica de la traducción en los últimos 15 años, podemos clasificar las diferentes propuestas en tres apartados: en primer lugar encontramos algunas propuestas teóricas, sobre metodología de la traducción para traductores, algunas de las cuales incluyen actividades prácticas o ejemplos de aplicación de los principios teóricos explicados (Baker, 1992; Hervey et al., 1995). Estas propuestas, como otras aparecidas en los dos decenios anteriores (Delisle, 1980; Hönig y Küssmaul, 1982; Newmark, 1987/1992; Nida y Taber, 1969/1982) en mi opinión, se pueden considerar sendas realizaciones prácticas de un enfoque traductológico determinado o de la posibilidad de integración entre ellos, es decir, ejemplificaciones de un método traductor, ya que no inciden mínimamente en los aspectos didácticos de la traducción; a seguir, encontramos un grupo de trabajos dirigidos a los profesores de traducción, que integran teoría pedagógica, un enfoque traductológico y una serie de propuestas prácticas de unidades didácticas, actividades y tareas para la clase de traducción

²⁵ <<La literatura sobre pedagogía de la traducción parece inclinarse más hacia la descripción de lo que ocurre en la traducción, antes que de lo que ocurre en la clase>>.

(Beeby, 1996; Colina, 2003; Diaz Fouces, 1999; González Davies, 2003, 2004; Hurtado, 1999, Nord, 1988/1991; Pascua Febles et al., 2003) y, por último, un grupo de obras teóricas, dirigidas también en este caso a los profesores de traducción, que explicitan principios didácticos y traductológicos para la enseñanza de la traducción (Gile, 1995; Kelly, 2005; Kiraly, 2000; Küssmaul, 1995).

1. 3. 1. Métodos y enfoques de enseñanza de la traducción

En didáctica de la traducción la fuerza renovadora de la pedagogía centrada en el aprendiente, que ha tenido tanta influencia sobre la didáctica de lenguas extranjeras, aún encuentra muchos obstáculos. El panorama de la didáctica de la traducción parece estar anclado, en gran parte, a una metodología más tradicional, y a una visión transmisionista de la enseñanza, que se explicita en el modelo didáctico docente-transmisor de conocimientos / discente-receptor (o recipiente) de conocimientos, aunque en los últimos años, junto a este modelo didáctico transmisivo, han aparecido los primeros intentos de aplicar a la didáctica de la traducción una pedagogía centrada en el aprendiente y un modelo didáctico nuevo, que no se basa en la transmisión sino en la construcción conjunta de significados compartidos,

En efecto, la traducción como objeto de aprendizaje ha quedado anclada por mucho tiempo a la metodología propia de la traducción pedagógica en los métodos tradicionales. Desde esta perspectiva, aprender a traducir se reduce a <<a matter of acquiring a bottom-up skill in understanding source text forms and their content and transforming them in a more or less linear sequence into linguistically 'equivalent' target text forms²⁶>> (Vermeer, 2001: 61). La metodología empleada consiste en ejercicios repetidos de traducción basados en reglas de equivalencia lingüística entre las unidades del TP y las del TM.

²⁶ <<una cuestión de adquirir una destreza ascendente de comprensión de los elementos formales del texto de partida y de su contenido y de su transformación en una secuencia más o menos linear en elementos formales del texto meta 'equivalentes' desde un punto de vista lingüístico >>.

A partir de la publicación de *L'analyse du discours comme méthode de traduction* de Jean Delisle (1980), se comienza a aplicar a la didáctica de la traducción el concepto de objetivos didácticos, con la elaboración de programaciones detalladas y con la aplicación, en años más recientes, de la taxonomía de Bloom a la descripción de los objetivos de aprendizaje (Cf. Delisle, 1998). Entre las propuestas que adoptan esta forma de programación de los contenidos podemos citar, además de las del propio Delisle (1980, 1981, 1988, 1993, 1998) las de Hurtado (1999) y Beeby (1996).

Con la elaboración del enfoque funcional en traducción, se produce un cambio de rumbo también en la didáctica de la traducción. La traducción, desde esta perspectiva, es considerada, en primer lugar, como un acto de comunicación intercultural y los ejercicios basados en la equivalencia lingüística de unidades de traducción resultan inadecuados a la enseñanza de una competencia comunicativa intercultural. La unidad de traducción pasa de la palabra al texto y se toman en consideración otros factores, como las funciones comunicativas y textuales. En cuanto a la metodología, la enseñanza de la traducción dentro de un enfoque funcional se basa en la realización de encargos de traducción simulados teniendo en cuenta las condiciones establecidas por el comisionador del encargo y las funciones del TP y del TM (Cf. Vermeer, 2001 61-63). Entre las propuestas didácticas dentro de este enfoque podemos mencionar la de Nord (1988/1991).

Otro grupo de propuestas aplican a la traducción y a su didáctica las teorías lingüísticas sistémicas y funcionales (Firth, Halliday, Halliday y Hasan) y las del análisis del discurso, nacido de la lingüística textual (Beaugrande y Dressler). Estas propuestas, entre las que podemos citar las de Hatim y Mason (1990), Mona Baker (1992) y Paul Küssmaul (1995) se caracterizan por aplicar a la traducción modelos de análisis que no se limitan a los aspectos microlingüísticos, sino que abarcan la estructura textual y toman en consideración los aspectos pragmáticos y semióticos del texto. Aunque los modelos de análisis propuestos y la metodología

traductológica ejemplificada resultan muy interesantes desde un punto de vista didáctico, estas propuestas no se interesan por los aspectos relativos a la metodología didáctica.

Con la consideración de la traducción como actividad comunicativa, se asiste a la búsqueda de nuevas metodologías que incorporen los principios fundamentales del enfoque comunicativo, sea en cuanto a consideración de la lengua, sea en cuanto a concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje y a dinámicas de clase. Es el caso, por ejemplo, del enfoque comunicativo para la enseñanza de la traducción, propuesto por Colina (2003), y de la pedagogía colaborativa centrada en el estudiante, cuyos mayores proponentes son Don Kiraly (1999, 2000, 2001, 2005), que sugiere un enfoque socioconstructivista para la formación de traductores basado en la realización de verdaderos proyectos de traducción; el enfoque interactivo por tareas de González Davies et al. (2003); y la propuesta más reciente de María González Davies (2004), que integra principios de las pedagogías humanista, socioconstructivista, comunicativa y cooperativa. Estas propuestas constituyen, en mi opinión, interesantes aportes para la elaboración de un enfoque metodológico que dé cuenta de la común vocación comunicativa de las didácticas de la lengua y de la traducción (Cf. Colina, 2002: 5-6).

Antes de concluir este breve panorama de la didáctica de la traducción, quisiera resumir la clasificación de los principales enfoques didácticos propuesta por González Davies (2004), ya que considero que resulta de gran utilidad para ubicar la metodología que aquí se presenta.

González Davies presenta, en primer lugar, tres diferentes formas de enfocar las dinámicas de clase: la transmisionista, la transaccional y la transformacional.

El enfoque transmisionista es el que caracteriza los entornos de aprendizaje centrados en el profesor, y, en el caso de la didáctica de la traducción, corresponde al método de “lectura y traducción”.

El enfoque transaccional, en cambio, se basa en el aprendizaje cooperativo y en el trabajo en grupos, pero el profesor sigue teniendo el control completo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El enfoque transformacional, por último, está caracterizado por un desplazamiento del control sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, que pasa del profesor a los estudiantes, mientras el profesor actúa como guía y los estudiantes trabajan de forma colaborativa. La metodología expuesta en el presente trabajo se coloca dentro de esta tercera modalidad de enfocar las dinámicas de clase (Cf. V. 1. 2. y V. 3. 1.).

Además de estas tres formas diferentes de enfocar las dinámicas de clase, González Davies describe cinco diferentes orientaciones metodológicas para la enseñanza de la traducción: el enfoque lingüístico, el cultural, el cognitivo, el funcional y el filosófico y poético, que corresponden a las cinco grandes áreas en que, en mi opinión, se pueden clasificar los enfoques traductológicos (Cf. III 1. 2. 2.).

Según esta autora, el enfoque lingüístico está centrado principalmente en la lengua y en los textos y en su comparación y análisis; el cultural se propone que los estudiantes tomen conciencia de los aspectos ideológicos de la tarea traductora; el cognitivo pone énfasis en los aspectos estratégicos del trabajo del traductor; mientras el funcional privilegia los aspectos relativos al encargo de traducción y al texto meta; por último, el enfoque filosófico y poético, utilizado generalmente para la didáctica de la traducción literaria, tiene un carácter hermenéutico (Cf. González Davies, 2004: 14-15).

Como González Davies (ibidem), estoy convencida de que es fundamental que los estudiantes puedan conocer y lleguen a manejar cada uno de los enfoques traductológicos enunciados, por lo tanto, considero que los profesores deben integrar estos cinco enfoques en su metodología didáctica, proponiendo diferentes posibilidades de encarar las tareas de traducción, según las diferentes tipologías de textos utilizados, los encargos de traducción proyectados, las necesidades formativas de los estudiantes o los objetivos formativos institucionales,

etc. En cuanto a la posibilidad de integrar estos enfoques didácticos con las tres formas de enfocar las dinámicas de clase, considero que, por tratarse de planos diferentes, no hay incompatibilidad entre un enfoque transformacional y uno que integre diferentes enfoques traductológicos en la práctica didáctica. Por tanto, la metodología que aquí se presenta, es la realización práctica de esta integración, y enfoca las dinámicas de clase de forma transformacional, al tiempo que utiliza tareas y actividades que favorezcan la toma de conciencia y la reflexión sobre procesos cognitivos y metacognitivos; el descubrimiento y la adquisición de estrategias de traducción y de aprendizaje de la traducción; junto con la posibilidad de experimentar diferentes métodos para recorrer el proceso traductor, según los diferentes enfoques traductológicos adoptados en cada caso.

2. CONCEPTOS CLAVE EN DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

2. 1. COMPETENCIA COMUNICATIVA, COMPETENCIA TRADUCTORA Y COMPETENCIA DEL TRADUCTOR

Por la afinidad entre la didáctica de las lenguas extranjeras y la de la traducción, de la que he hablado en 1. 1., la mayoría de los modelos de la competencia traductora se basan en los estudios sobre la competencia comunicativa y sus subcompetencias. También deriva de estos estudios el concepto de actividad traductora, modelado sobre el de actividad comunicativa (*communicative performance*) definida como la activación de la competencia comunicativa. En el ámbito de la didáctica de la traducción, en consecuencia, se habla de competencia traductora y actividad traductora, para distinguir entre los conocimientos y habilidades necesarios para la realización de una tarea de traducción y su activación.

Otros autores, en cambio, hablan de competencia del traductor, para referirse a los conocimientos y habilidades que debe poseer el traductor profesional para cumplir con un encargo de traducción (Beeby,

1996; Kiraly, 1995, 2000). Esta distinción, en mi opinión, es fundamental, sea para determinar la definición de competencia traductora, sea para definir sus subcompetencias y establecer los criterios de evaluación.

En efecto, mientras la competencia traductora se refiere a los conocimientos y habilidades que debe poseer un hablante bilingüe para realizar una tarea de intermediación, independientemente de su profesión, y puede considerarse un objetivo fundamental de cualquier curso de estudios que comprenda la asignatura de Traducción; la competencia del traductor es la que debe poseer un profesional de la traducción, y es, por lo tanto, el objetivo fundamental de un curso que se proponga formar traductores profesionales. En consideración de los objetivos del presente trabajo expuestos en la Introducción, a continuación, me ocuparé del concepto de competencia traductora y de sus subcompetencias, e intentaré presentar mi propio modelo de la competencia traductora.

2. 1. 1. Modelos de la competencia traductora

En el ámbito de la didáctica de la traducción se han elaborado diferentes modelos de la competencia traductora, del más “simple”, el modelo minimalista de Anthony Pym (1992), hasta los más elaborados, que toman en consideración una serie de subcompetencias y componentes que integran la competencia traductora.

Como he anticipado en 1. 1., la mayoría de los modelos de competencia traductora consideran la competencia comunicativa bien como un prerrequisito para la adquisición de la competencia traductora (Snell-Hornby, 1985), bien como una componente esencial de la misma (Hurtado, 1996a, b, 1999a, b; Presas, 1998; PACTE, 1998, 2001; Andreu et al., 2002); según Shreve (1997), por último, la competencia traductora es una forma especializada de competencia comunicativa.

El modelo holístico de la competencia traductora propuesto por el Grupo Pacte, en sus dos versiones (1998, 2003), se basa en estudios teóricos (estudios sobre la competencia comunicativa y sobre la

competencia traductora y su adquisición) y en una investigación empírica realizada con traductores profesionales, bilingües no traductores y estudiantes de traducción.

Un primer resultado de esta investigación fue el modelo holístico de la competencia traductora que se presenta en la figura 1, que distingue 6 subcompetencias que se imbrican para constituir la competencia traductora: la subcompetencia comunicativa en las dos lenguas, la extralingüística, la de transferencia, la instrumental y profesional, la psicofisiológica y la estratégica. Esta última competencia, según este modelo, es fundamental para la interrelación entre las diferentes subcompetencias, ya que subsana las deficiencias a lo largo del proceso y sirve para la resolución de los problemas de traducción (Cf. Pacte, 2001: 40). La competencia central en este modelo es la de transferencia, definida en el trabajo de 2003 del mismo grupo, como <<the ability to complete the transfer process from the source text, that is, to understand the source text and re-express it in the target language, taking into account the purpose of the translation and the characteristics of the receptor²⁷>> (Pacte, 2003: 48).

²⁷ <<la capacidad de llevar a cabo el proceso de transferencia a partir del texto de partida, es decir, de comprender el texto de partida y de reexpresarlo en la lengua meta, teniendo en cuenta la función de la traducción y las características del receptor>>.

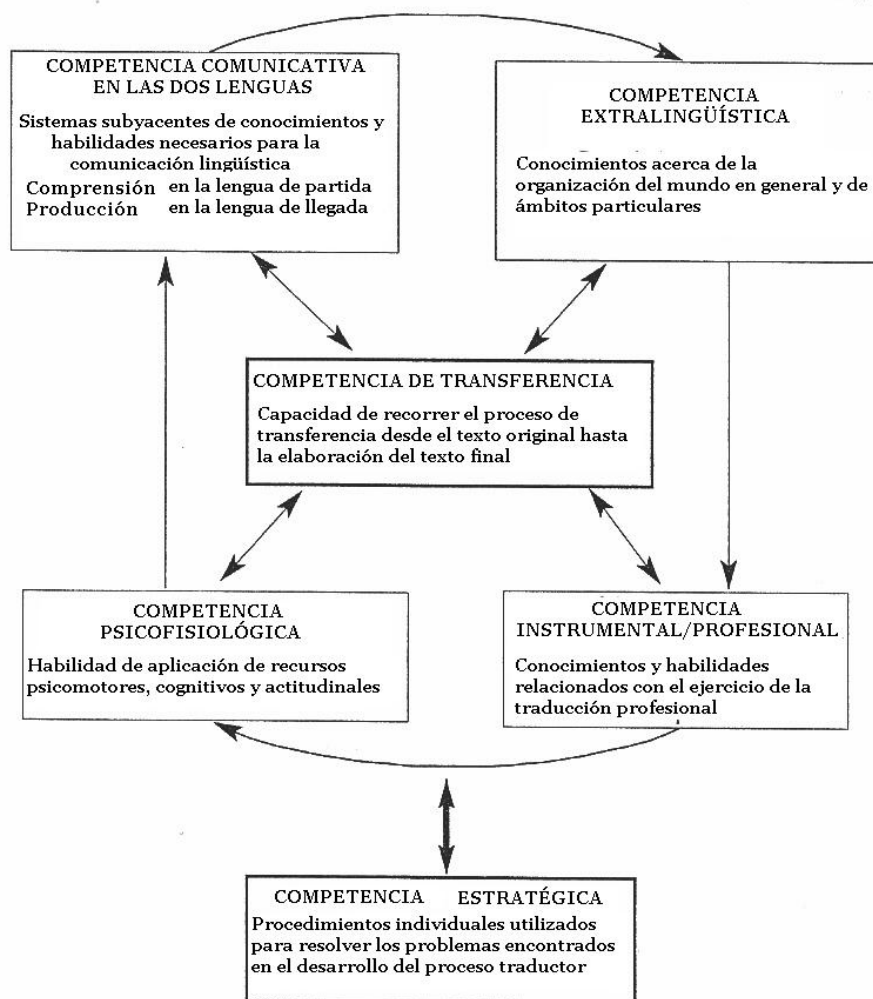


Figura 1: Modelo holístico de la competencia traductora (Pacte, 2001: 41)

En su revisión del modelo holístico elaborado anteriormente, el Grupo Pacte define la competencia traductora en los mismos términos en que define la competencia de transferencia del modelo anterior: <<the ability to carry out the transfer process from the comprehension of the source text to the re-expression of the target text, taking into account the purpose of the translation and the characteristics of the target text readers²⁸>> (Pacte, 2003: 58). Esta definición de competencia traductora, en mi opinión, es perfectamente compatible con la competencia

²⁸ <<La capacidad de llevar a cabo el proceso de transferencia, desde la comprensión del texto de partida hasta la reexpresión del texto meta, teniendo en cuenta la función de la traducción y las características de los lectores en lengua meta>>.

minimalista de Pym (2002) y con mi propia definición operativa, presentada en I. 4. 1.

En el modelo revisado de competencia traductora del grupo Pacte, las subcompetencias pasan a cinco: subcompetencia bilingüe, extralingüística, instrumental, estratégica y de conocimientos sobre la traducción. La subcompetencia bilingüe comprende los conocimientos de tipo pragmático, sociolingüístico, textual, gramatical y léxico en las dos lenguas, junto con la habilidad de controlar la interferencia entre ambas en la alternancia entre una y otra. La subcompetencia extralingüística comprende conocimientos biculturales sobre las culturas de partida y meta, conocimientos enciclopédicos y específicos sobre ámbitos especializados. La subcompetencia instrumental se refiere a la capacidad de utilizar fuentes de documentación y de información y de manejar las nuevas tecnologías al servicio de la traducción. La subcompetencia estratégica controla el proceso de traducción interviniendo, en particular, en la planificación del proceso de realización del proyecto de traducción, en la evaluación del proceso, en la activación de las diferentes subcompetencias compensando eventuales deficiencias, y en la identificación de los problemas de traducción y su solución a través de la aplicación de estrategias. La competencia de conocimientos sobre la traducción, por último, comprende los conocimientos sobre los procesos, métodos, procedimientos, técnicas, problemas y estrategias necesarios para llevar a cabo el proceso de traducción, junto con conocimientos sobre la práctica profesional de la traducción y el mercado de la traducción. En este modelo, por cuanto expuesto, desaparece la competencia de transferencia del modelo anterior, cuya definición era más apropiada a designar a la competencia traductora, y la competencia psicofisiológica pasa a ser sólo un conjunto de componentes de tipo cognitivo y actitudinal y de mecanismos psicomotores que deben caracterizar al traductor. Además, el lugar central dentro de las cinco subcompetencias lo ocupa la estratégica, que constituye el elemento que interrelaciona a todas las demás (Fig. 2) (Cf. Pacte, 2003: 58-61).

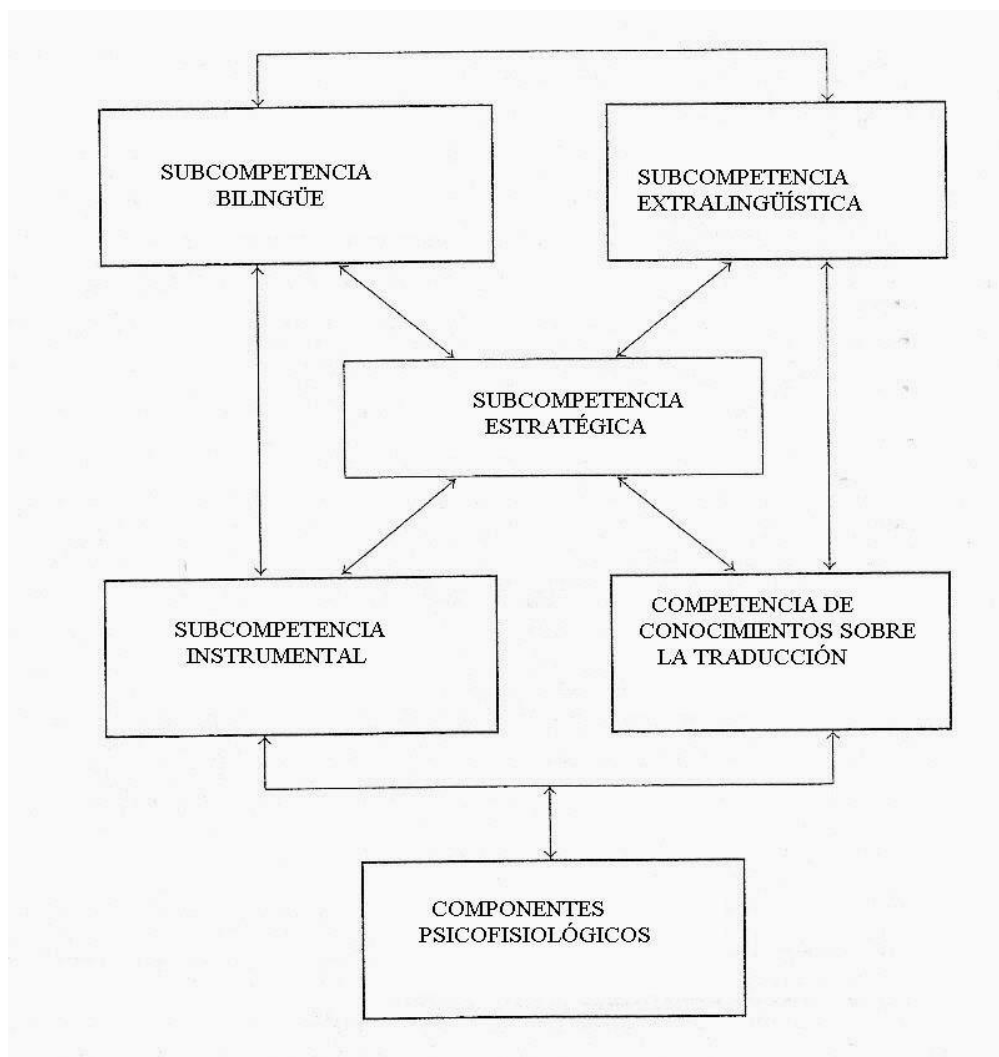


Figura 2: Modelo de la competencia traductora revisado (Cf. Pacte, 2003: 60)

En mi opinión, antes que hablar de subcompetencias de la competencia traductora, sería más acertado hablar de una serie de competencias complementarias que se integran para formar la competencia traductora y que pueden resultar de mayor o menor utilidad según las situaciones de aprendizaje específicas. En efecto, si, por cuanto expuesto arriba, consideramos como diferentes la competencia traductora y la competencia del traductor, podremos afirmar que, las competencias que las integran serán también diferentes. Mientras la competencia comunicativa en ambas lenguas de trabajo, o la competencia bilingüe,

será una competencia integrante sea de la competencia traductora que de la competencia del traductor, la competencia profesional figurará exclusivamente entre las competencias que integran la competencia del traductor. Por último, los conocimientos sobre ámbitos especializados formarán parte integrante de la competencia del traductor especializado y variarán en función de su especialidad (traductor jurídico, médico, literario, etc.).

En cuanto a la competencia extralingüística como la define el segundo modelo del grupo Pacte, en realidad, se puede considerar que los conocimientos biculturales forman parte de una competencia bilingüe y bicultural como la que propugnan los documentos del Consejo de Europa (2002), mientras los enciclopédicos son fundamentales para cualquier profesión, no sólo para el traductor. Por cuanto expuesto, considero que las competencias que integran la competencia de traducción se pueden representar con el esquema siguiente, que es una modificación del primer modelo de competencia traductora del grupo Pacte (Fig.3).

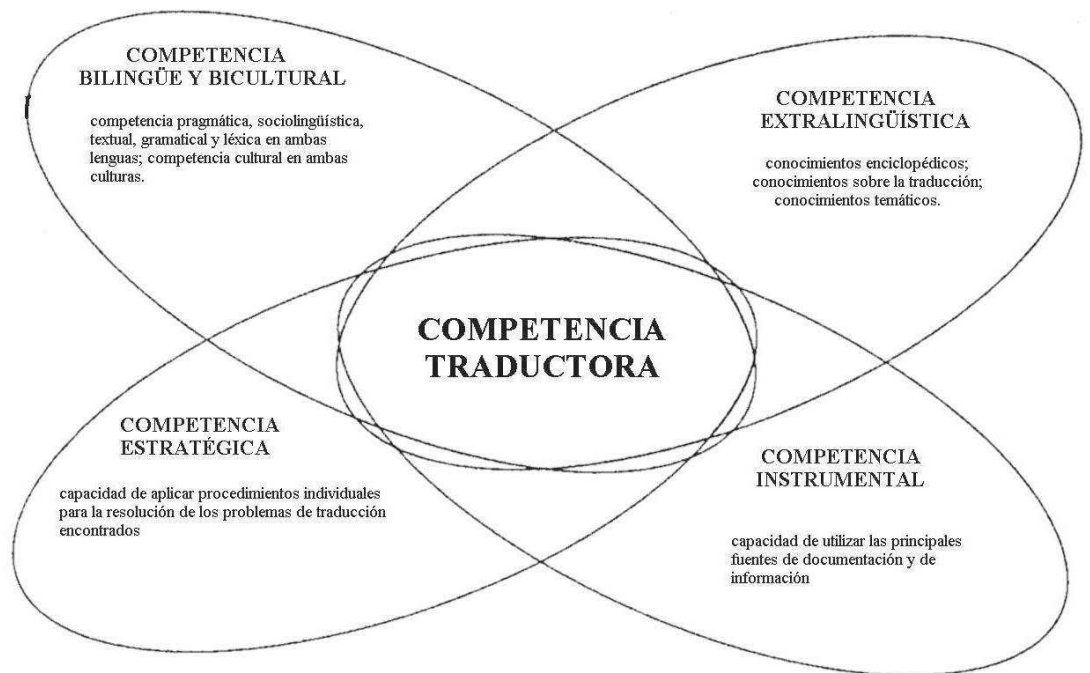


Figura 3: Competencias que integran la competencia traductora

En cuanto a la definición de competencia traductora y a la identificación de sus subcomponentes, como he explicitado en el capítulo I, considero que, para los fines del presente trabajo, la definición de competencia traductora minimalista de Pym (1992) puede resultar de gran utilidad, ya que toma en consideración la traducción sea como producto, sea como proceso, y resulta, además, compatible con un marco epistemológico socioconstructivista y humanista (Cf. Kiraly, 2000: 183-184), ya que reconoce que no existe un conocimiento único, y por tanto, una única traducción posible, sino múltiples traducciones posibles para el mismo texto, según la mayor o menor relevancia que daremos a los diferentes factores que intervienen en la traducción, como la finalidad de la traducción, las funciones textuales del TO y del TM, etc..

Para los fines del presente trabajo, por tanto, como he expuesto en I. 4. 1., mi definición operativa se basa en la definición minimalista de Anthony Pym, pero se completa con conceptos procedentes de otras fuentes, es decir, el concepto de situación comunicativa (Lvovskaya, 1997, 2000a, 2000b), y el concepto de función de la traducción (Reiss y Vermeer, 1984/1991 ; Nord, 1988/1991):

- La competencia traductora es la capacidad de producir un TM viable, adecuado a la situación comunicativa de la CM, partiendo de la situación comunicativa de la CO, y teniendo en cuenta la función del TM; la competencia traductora se compone de las siguientes subcompetencias:
 - la capacidad de producir diferentes traducciones posibles para cada texto propuesto;
 - la capacidad de seleccionar la opción de traducción más adecuada según los diferentes criterios aplicables, teniendo en cuenta la función asignada a la traducción por el iniciador del encargo.

Por cuanto expuesto, la competencia traductora y las competencias que la integran, en mi opinión, se pueden representar como sigue (Fig. 4)

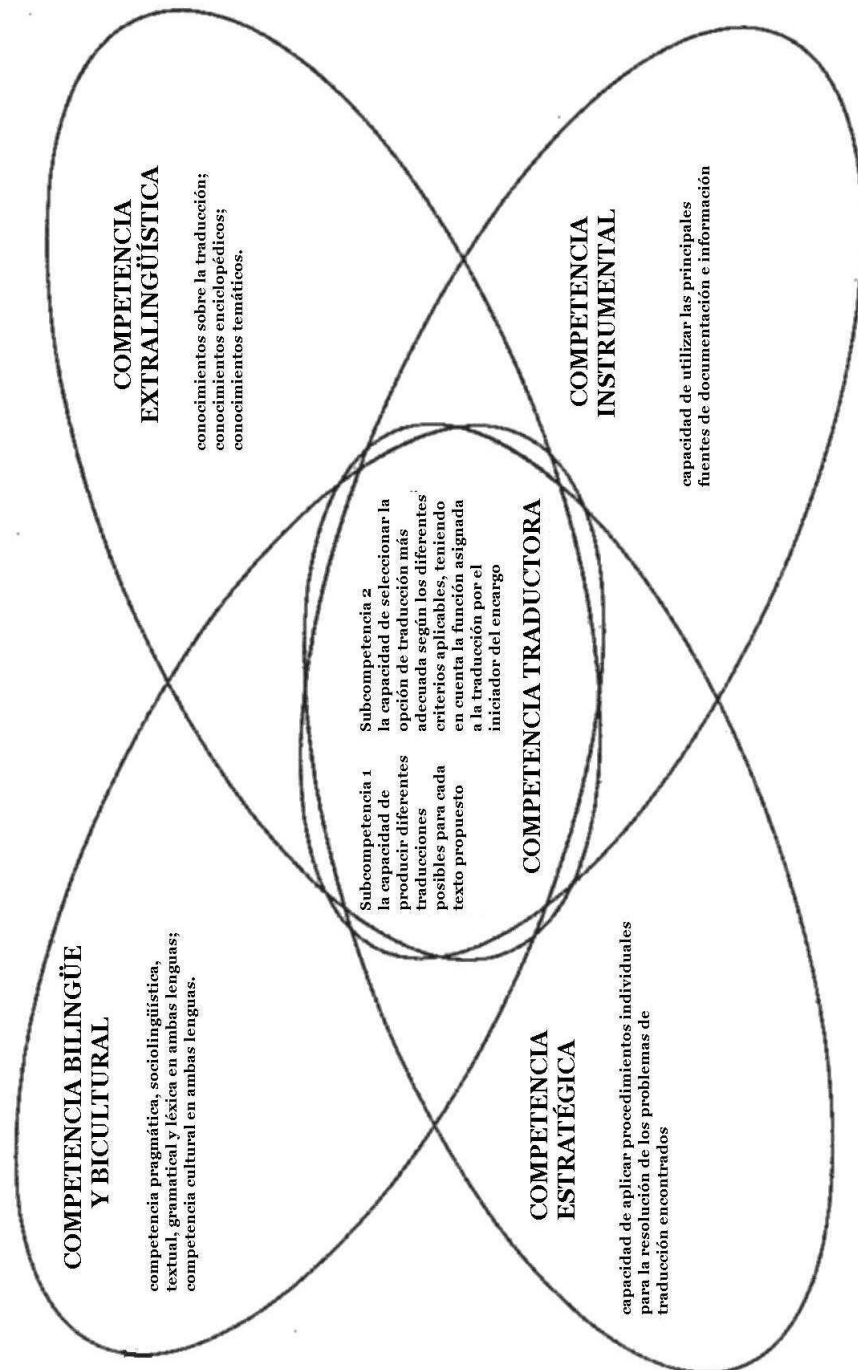


Figura 4: La competencia traductora: subcompetencias y competencias que la integran

2. 1. 2. Adquisición de la competencia traductora

Otro resultado de las investigaciones realizadas por el grupo Pacte sobre la competencia traductora, es la elaboración de un modelo dinámico de su adquisición que parte de la idea, basada en aportaciones del ámbito de la investigación en procesos de aprendizaje, que la adquisición de la competencia traductora es un proceso de reestructuración y desarrollo de las subcompetencias de la competencia traductora (Cf. Pacte, 2003: 49). Esta consideración del proceso de adquisición de la competencia traductora, en mi opinión, es compatible con las teorías socioconstructivistas del aprendizaje en que se basa el diseño de la metodología que aquí se presenta, por lo tanto, utilizaré el modelo dinámico de adquisición de la competencia de traducción propuesto por el grupo Pacte, aunque aportaré algunas modificaciones, en consideración de las diferencias enunciadas arriba entre su modelo de competencia traductora y el que he elaborado para el presente trabajo.

Según el grupo Pacte, la adquisición de la competencia traductora se puede definir como sigue:

1. A dynamic, spiral process that, like all learning processes, evolves from novice knowledge (pre-translation competence) to expert knowledge (translation competence); it requires learning competence (learning strategies) and during the process both declarative and procedural types of knowledge are integrated, developed and restructured.
 2. A process in which the development of procedural knowledge and, consequently, of the strategic sub-competence are essential.
 3. A process in which the translation competence sub-competences are developed and restructured.
-
1. Un proceso dinámico en espiral, que, como todos los procesos de aprendizaje, pasa de un conocimiento novato (competencia pretraductora) a uno experto; requiere una competencia de aprendizaje (estrategias de aprendizaje) y durante el proceso se integran, desarrollan y reestructuran conocimientos sea declarativos sea operativos.
 2. Un proceso en el que tiene un rol esencial el desarrollo del conocimiento operativo, y, como consecuencia, de la subcompetencia estratégica.
 3. Un proceso en el cual se desarrollan y reestructuran las subcompetencias de la competencia traductora.

Realizando las oportunas adaptaciones, en consecuencia de las diferencias entre mi modelo de competencia traductora presentado arriba y el del grupo Pacte, mi propia definición de adquisición de competencia traductora es la que sigue:

1. Un proceso dinámico en espiral, que, como todos los procesos de aprendizaje, pasa de un conocimiento novato (competencia traductora inicial) a uno experto (competencia traductora de nivel avanzado); requiere una competencia de aprendizaje (estrategias de aprendizaje) y durante el proceso se integran, desarrollan y reestructuran conocimientos sea declarativos sea operativos.
2. Un proceso en el que tiene un rol esencial el desarrollo del conocimiento operativo, y, como consecuencia, de la competencia estratégica.
3. Un proceso en el cual se desarrollan y reestructuran las competencias que integran la competencia traductora y, como consecuencia, sus subcompetencias.

2. 2. AUTONOMÍA DEL APRENDIENTE Y DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y DE LA TRADUCCIÓN

El concepto de autonomía ha sido definido de forma diferente por varios estudiosos en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras.

El aprendiente autónomo, según Henri Holec (1981), es el que tiene la capacidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje, es decir, es el que asume la responsabilidad sobre todas las decisiones relativas a cada uno de los aspectos del aprendizaje:

- la determinación de los objetivos;
- la selección y secuenciación de los contenidos;
- la selección de metodologías y técnicas;
- el monitorizaje de los procedimientos en cuanto a ritmo, tiempo, lugar, etc.;

- la evaluación del aprendizaje (Cf. Holec, 1981:3, citado en Nunan, 1996:15).

David Little (1994: 81), por su parte, considera que la autonomía del aprendiente tiene que ver con su relación psicológica con el proceso y el contenido de aprendizaje y se hace patente en algunas actitudes como la capacidad de tomar decisiones, reflexionar críticamente, actuar de forma independiente, etc.

Para Phil Benson (1996; 2001), las definiciones del concepto de autonomía de Holec y Little son complementarias, ya que la primera describe las capacidades decisionales del aprendiente autónomo en la gestión del aprendizaje, mientras la segunda evidencia el control de los procesos cognitivos y la dimensión psicológica del aprendizaje autónomo. Sin embargo, según este autor, ambas definiciones prestan una atención insuficiente a un aspecto fundamental: el control sobre los contenidos de aprendizaje. Este punto es esencial para Benson, quien considera que una definición de aprendizaje autónomo debe tomar en consideración, como mínimo, tres niveles interrelacionados en los que el aprendiente puede ejercer su control: la gestión del aprendizaje, los procesos cognitivos y los contenidos (Cf. Benson, 2001:49-50). Para este autor, la autonomía del aprendiente conlleva inevitablemente cambios en los roles de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en las relaciones de poder entre ellos. Por esta razón, una enseñanza que se proponga formar aprendientes autónomos tendrá un efecto de transformación sobre los aprendientes como individuos sociales y, por consiguiente, transformará también las situaciones y estructuras sociales en que éstos participan (Cf. Benson, 1996:34).

Por otra parte, la autonomía del aprendiente no puede ser considerada como una característica estática inherente al sujeto que aprende, sino más bien como un proceso gradual que requiere un esfuerzo y una disponibilidad para asumir responsabilidades por parte del aprendiente y una actuación específica por parte del profesor (Cf.

Jiménez Raya, 1994: 44-45). En mi opinión, en una metodología centrada en el aprendiente, el desarrollo de la autonomía será, al mismo tiempo, una consecuencia natural del proceso de enseñanza y aprendizaje y una condición fundamental para su optimización.

2. 3. METACOGNICIÓN Y ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO

La importancia de los procesos cognitivos y metacognitivos en la enseñanza de las lenguas extranjeras y de la traducción ha sido evidenciada por varios estudios en años recientes.

Entre las diferentes clasificaciones de estrategias de aprendizaje (Ellis, 1985; Faerch y Kasper, 1984; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990, 1995; Wenden, 1991), tal vez la más rentable desde nuestro punto de vista es la que ha sido propuesta por Rebecca Oxford (1995: 219-220), que distingue entre estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Las primeras se refieren al control del aprendiente sobre la planificación, monitorizaje y evaluación de su propio proceso de aprendizaje. Las estrategias cognitivas son las que permiten la realización práctica de la tarea, mientras las socioafectivas comportan la comunicación interpersonal o intrapersonal para la facilitación de la tarea.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, Mireia Bosch (1999) considera que la formación de aprendientes autónomos depende de una adecuada concienciación metalingüística y del proceso de aprendizaje, junto con una concienciación de las estrategias de aprendizaje.

Sense una consciència sobre el que significa 'comunicació', sobre el que significa 'aprendre una llengua', sobre tot el que pot ajudar a endegar i afavorir aquest procés (estratègies i recursos) i a dur-ne a terme un seguiment a nivell personal, l'aprenent no haurà assolit el grau d'autonomia suficient per afrontar amb èxit ni els aprenentatges actuals ni l'anomenat *lifelong learning* o 'aprenentatge de per vida' (Rampillon, 1997). (Bosch y Esteve, 1999: 70)

Sin una conciencia de lo que significa 'comunicación', de lo que significa 'aprender una lengua, de todo lo que puede ayudar a encauzar y a favorecer este proceso (estrategias y recursos) y a llevar a término un seguimiento a nivel personal, el aprendiente no habrá logrado el grado de autonomía suficiente para afrontar con éxito ni los aprendizajes actuales ni lo que se denomina *lifelong learning* o 'educación continuada'.

En el mismo campo, Sonsoles Fernández (1996: 9) mantiene que el entrenamiento estratégico es uno de los medios más eficaces para favorecer el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera:

el aprendiz que sabe cómo aprender y lo pone en práctica, activa de la mejor manera posible su proceso de aprendizaje, aprovecha sus propias motivaciones, responde a sus intereses y va adquiriendo un grado de autonomía que le permite desarrollar sus propias posibilidades no sólo en clase y bajo la tutela del profesor, sino en cualquier momento y por iniciativa propia.

Según esta autora, el entrenamiento estratégico pasa por:

- la introspección y el reconocimiento de las propias estrategias;
- el control de las estrategias, para utilizarlas eficazmente en cada caso;
- el ensayo con otras estrategias: de compañeros o insinuadas por el profesor;
- el desarrollo consciente de las estrategias más rentables. (Cf. Fernández, 1996: 9)

En cuanto a las formas para llegar a identificar las estrategias de aprendizaje para poderlas seleccionar, desarrollar y utilizar en favor del proceso de enseñanza y aprendizaje, Fernández (1996: 11) sugiere:

- análisis de las producciones de los aprendices y búsqueda de la causa de los errores;
- verbalización de los procesos internos;
- observación (guiada) de las estrategias de otras personas;
- introspección psicolingüística;
- análisis de las características y recursos del “buen aprendiz” de lenguas;
- estudios sobre estrategias.

En el ámbito de la didáctica de la traducción se habla de estrategias de aprendizaje de la traducción, o metacognitivas y estrategias de traducción, o cognitivas.

En primer lugar, hay que evidenciar que la definición de Adquisición de la competencia traductora (ACT) del grupo Pacte en que baso mi propia definición, presentada en 2. 1. 2., atribuye una importancia fundamental al desarrollo de la competencia estratégica, que según el modelo de competencia traductora (CT) del mismo grupo (2003:60), es un elemento fundamental en la interrelación entre las diferentes subcompetencias del modelo (Cf. 2. 1. 1.). Si bien mi propio modelo de la CT coloca en el mismo plano todas las competencias que se integran para formar la competencia traductora, la integración hace que cada una de estas competencias se interrelacione con las demás, influyéndose de forma recíproca y concurriendo a formar la CT, que es algo diferente a la suma de las partes que la componen (véase también mi definición de integración en I. 4. 4.). Por tanto, la mejora de cada una de las competencias tendrá una consecuencia positiva sobre cada una de las demás competencias y, en definitiva, sobre la mejora de la CT.

Entre las estrategias de traducción que se utilizan para llevar a cabo el proceso traductor (estrategias cognitivas), según Krings, se pueden citar las estrategias de recepción del TP, que comprenden estrategias de inferencia, de documentación y de reducción de dificultades; y estrategias de producción del TM, que comprenden las estrategias de búsqueda y evaluación de equivalencias, entre las que figuran las estrategias de inserción, aceptación, reformulación, combinación, comprobación de la adecuación y evaluación de la aceptabilidad de las equivalencias encontradas (Cf. Krings, 1986: 480).

Según Küssmaul (1995: 5-37), tomar conciencia de los propios procesos cognitivos y de los procesos cognitivos óptimos implicados en la actividad traductora, favorece la formación del autoconcepto positivo de los estudiantes de traducción, mientras el entrenamiento estratégico cognitivo, según el mismo autor, es fundamental para mejorar la

competencia traductora de los estudiantes. Por cuanto expuesto, podemos concluir que, según este autor, la concienciación de los procesos cognitivos y el entrenamiento cognitivo cumplen también una función metacognitiva, ya que se relacionan con la mejora de la competencia traductora.

En este mismo ámbito se han realizado investigaciones empíricas sobre la enseñanza y aplicación de estrategias de traducción (González Davies y Scott-Tenent, 2001; Scott-Tenent, González Davies y Rodríguez Torras, 2000) y sobre la utilización de estrategias en el proceso de traducción (Krings, 1986; Lörcher, 1991). También han aparecido propuestas didácticas que intentan hacer hincapié en las estrategias de traducción (Hönig y Küssmaul, 1982) o incorporan el entrenamiento estratégico entre las actividades que proponen para la enseñanza de la traducción (González Davies, 2003, 2004, 2005a).

En mi opinión, en el ámbito de la didáctica de la traducción la concienciación de los procesos cognitivos, el entrenamiento estratégico cognitivo y la reflexión metacognitiva realizada por los mismos estudiantes a través del análisis de sus propias traducciones, son fundamentales para mejorar su competencia traductora.

2. 4. LAS TAREAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Williams y Burden (1997) consideran que las tareas son el interfaz entre los aprendientes y el profesor. También Coll y sus colaboradores (1995), atribuyen una gran importancia a la tarea en torno a la cual se articula la actividad conjunta de los participantes (Cf. Coll et al., 1995: 192). Pero, ¿qué es una tarea? Y ¿cuáles son sus componentes esenciales?

En el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras la tarea ha sido definida de formas diferentes.

Según David Nunan (1989), una tarea comunicativa se puede definir como:

[...] *a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.* The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right. (Nunan, 1989: 10)

[...] un trabajo en clase que involucra a los aprendientes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta mientras su atención está focalizada principalmente sobre el significado antes que sobre la forma. La tarea debería tener un sentido completo, y poder funcionar autónomamente como un acto comunicativo.

Christopher Candlin (1990), por su parte, propone la siguiente definición de tarea dentro del contexto de aprendizaje de lenguas:

Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social. (Candlin, 1990: 39)

Javier Zanón (1995), en su revisión sobre el tema, afirma que las diferentes definiciones, en el ámbito de la enseñanza de lenguas, atribuyen a la tarea las siguientes características:

- es representativa de procesos de comunicación de la vida real;
- se puede identificar como unidad de actividad en el aula;
- está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje;
- ha sido diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

Las tareas que unen a estas características la de estar diseñadas de forma que los aprendientes estén más pendientes del significado que de la forma son tareas comunicativas, mientras las que hacen que los aprendientes se concentren en los contenidos lingüísticos son tareas pedagógicas posibilitadoras (Cf. Zanón, 1995: 52-53).

Otra distinción clásica en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras es la que se hace entre tareas de mundo real y tareas pedagógicas (Nunan, 1989: 40). Las primeras son tareas que se realizan en clase, pero que se pueden encontrar en la vida real. Las segundas son tareas que sólo se pueden encontrar en un contexto de aprendizaje.

En un trabajo reciente, Martín Peris (2004) propone modificar la terminología en uso reservando el nombre de “tarea” para el conjunto de las actividades del aula que conforman la que considera una nueva unidad del programa, y llamando “producto” a la “tarea final” y “actividades” a las que permiten alcanzar las competencias necesarias para la realización de la tarea final. Este autor propone, además los términos “tareas previas” y “derivadas”, como alternativa a los de “tareas capacitadoras” para distinguir entre las tareas realizadas en preparación a la tarea final y las que se realizan después de ésta.

Dentro del ámbito de la didáctica de la traducción, Amparo Hurtado Albir define la tarea de traducción como <<una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo>> (Hurtado Albir (dir), 1999:56).

Por su parte, María González Davies define la tarea como <<a chain of activities with the same global aim and a final product²⁹>>. Esta autora considera que el desarrollo de una tarea puede requerir varias clases y que su realización comporta la utilización de conocimientos procedurales y declarativos. (Cf. González Davies, 2004: 23). González Davies (2003: 13), al describir el contenido de la propuesta didáctica de la que es coordinadora, afirma que sus propuestas <<se articulan alrededor de unas *tareas* cuyas *cadena de actividades* relacionadas y coherentes inciden en el *proceso* de adquisición y en la mejora de la competencia traductora y, por tanto, en el *producto* de los alumnos>>.

²⁹ <<una cadena de actividades con un mismo objetivo global y un producto final>>.

Hasta aquí hemos visto el concepto de tarea, pero, ¿qué contenidos hay que seleccionar para que sean realmente significativos? y ¿cómo hay que secuenciarlos? ¿qué tipos de tareas pueden facilitar la acción constructiva de los aprendientes? A continuación expondré las principales aportaciones, procedentes del ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, sobre aprendizaje significativo, secuenciación de contenidos, y programaciones procesuales e intentaré aplicarlas al campo de la didáctica de la traducción.

2. 4. 1. La secuenciación de contenidos por tareas de aprendizaje: los programas procesuales

Dentro del enfoque comunicativo, y como desarrollo de éste, se ha hablado de enfoque por tareas para designar un enfoque comunicativo basado en una programación procesual (Cf. Breen, 1987/1990, 1987/1996; Zanón, 1995).

Los planes procesuales, en palabras de Michael P. Breen (1987/1990: 13), <<representan *como se hace algo*>>. Los programas basados en tareas <<organizan y presentan lo que se logra a través de la enseñanza y el aprendizaje en términos de *cómo* un aprendiz puede utilizar su competencia comunicativa cuando realiza una serie de tareas>> (ibidem).

Según este autor, <<el programa basado en tareas va explícitamente en contra de la división teórica entre contenido y metodología>> (Breen, 1987/1990: 14). Este tipo de programas <<planifica lo que debe lograrse en función de dos tipos de tareas fundamentales: i) tareas de comunicación y ii) tareas de aprendizaje. [...] Estos dos tipos principales de tareas están incorporadas a la programación como dos caminos paralelos pero, que se apoyan mutuamente.>> (ibidem)

Para Breen,

la secuenciación de un programa basado en tareas está relacionada con dos aspectos: la naturaleza de una tarea y, muy importante, la emergencia de problemas de aprendizaje de los aprendices que no se solucionan durante la participación en una tarea de comunicación (Breen, 1987/1990: 17).

Por otra parte, las tareas

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

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

En conclusión, según Breen,

tomando las tareas como el principal <elemento> del programa, la programación basada en tareas asume que la participación en tareas de comunicación que requieran que los aprendientes movilicen y orquesten el conocimiento y las capacidades de forma directa, será, en sí misma, un catalizador para el aprendizaje de la lengua. (Breen, 1987/1990: 18)

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

Sheila Estaire (2004), por su parte, propone un marco para la programación de unidades didácticas por tareas de aprendizaje en seis pasos:

- elección del tema o área de interés para la unidad;
- planificación de la tarea final o serie de tareas finales;

- especificación de objetivos de comunicación;
- especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesarios/ deseables para la ejecución de la tarea o tareas finales;
- secuenciación de pasos a seguir a través de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación organizados por lecciones;
- evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje (Cf. Estaire, 2004).

2. 4. 2. Las tareas de traducción como unidades de secuenciación de la programación

En el ámbito de la didáctica de la traducción, la programación por tareas ha sido propuesta, como he dicho, por Hurtado (1999) y González Davies et al. (2003).

En la propuesta de Hurtado, Josep Marco (2004: 82) reconoce una estructura jerárquica de la programación: <<el curso se estructura en unidades didácticas, que deben especificar el objetivo u objetivos a los que responden, las tareas en las que se articulan, los contenidos o materiales que les dan cuerpo y el modo de evaluar los resultados de las tareas>>. Este tipo de estructuración, en mi opinión, responde a una consideración de la tarea como unidad de trabajo en el aula (Cf. Martín Peris, 1995: 39), pero no se puede considerar como una programación de tipo procesual (Breen, 1990).

La utilización de la tarea como eje estructurador del programa, en cambio, es evidente en la descripción del enfoque por tareas realizado por González Davies en su introducción a la obra de la que ha sido coordinadora: <<En este enfoque se presenta una cadena de actividades relacionadas entre sí que, una vez acabadas, permiten que el alumno haya ampliado su conocimiento lingüístico y traductor por un lado y, por

otro, su saber enciclopédico sobre el tema o especialidad en cuestión” (González Davies et al., 2003: 13).

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

En mi opinión, el encargo de traducción simulado y el proyecto de traducción (sea real, como propone Kiraly, 2000, sea simulado) reúnen todas las características citadas por Zanón (1995: 52-53) como esenciales en una tarea:

- son representativos de procesos de comunicación de la vida real;
- se pueden identificar como unidades de actividad en el aula;
- están dirigidos intencionalmente hacia el aprendizaje de la traducción;
- han sido diseñados con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo;

En cuanto al último punto citado por Zanón (atención al significado frente a atención a la forma), en mi opinión se trata de un criterio que no se puede aplicar a la didáctica de la traducción, ya que se

basa en una distinción que deriva de consideraciones sobre la adquisición de la competencia comunicativa, mientras, en nuestro caso, el objetivo es la adquisición de una competencia traductora. En el caso de la didáctica de la traducción, por tanto, parece más viable distinguir entre tareas de mundo real y tareas pedagógicas. El encargo de traducción simulado y el proyecto de traducción, por sus características, se pueden incluir entre las tareas de mundo real, mientras las tareas encaminadas a adquirir las competencias necesarias para la realización de la tarea final se pueden considerar tareas pedagógicas (Cf. González Davies, 2003: 13).

Además de contener los tres tipos de tareas propuestas por los diferentes autores, es decir, tareas previas, finales y derivadas, cada unidad didáctica o cada módulo que comprenda diferentes unidades didácticas centradas en el mismo elemento vertebrador, en mi opinión, debería ser introducida por una tarea de concienciación (Cf. Candlin, 1987/1990: 44) que mantenga una continuidad con ésta y que permita evidenciar las necesidades educativas de los estudiantes para la resolución de la tarea final. La tarea de concienciación tendría así una doble función: para el profesor, sería un instrumento diagnóstico de la situación de partida de los estudiantes (Cf. Breen, 1987/1990); mientras para los estudiantes, sería un instrumento de autoobservación y toma de conciencia de las propias necesidades educativas. En mi opinión, de esta toma de conciencia depende la posibilidad de que las sucesivas tareas encaminadas a la adquisición de las competencias necesarias para la realización de la tarea final sean percibidas por los estudiantes como significativas y, por tanto, que se realice el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la selección y secuenciación de las tareas y a su organización en una programación didáctica coherente, considero que hay que tomar en consideración diferentes factores, como los objetivos del curso y de la institución educativa, las necesidades formativas de los aprendientes y sus propias expectativas. Para que las tareas sean realmente significativas tienen que responder a las instancias que vienen de los estudiantes, y tienen que ser *percibidas* por ellos como

significativas. Para ello es imprescindible negociar con los estudiantes una programación compartida, recogiendo las instancias que surgen de los mismos en cuanto a tipologías de tareas, temas de interés, necesidades formativas, etc. y organizar luego las tareas propuestas de forma coherente en unidades didácticas eligiendo el elemento vertebrador del programa según las necesidades formativas de los estudiantes. Se podrá elegir como elemento vertebrador del programa, por ejemplo, las tipologías textuales, los géneros textuales, las modalidades de traducción, los ámbitos temáticos etc.. Una vez elegido el elemento vertebrador del programa se procederá a su secuenciación en unidades didácticas y a la selección de las tareas finales para cada unidad siguiendo uno de los principios propuestos por Breen (1987/1990) es decir: de los elementos y tareas más familiares, en cuanto a contenidos o capacidades requeridas para su realización, a los menos familiares, o bien de los más generalizables a los menos generalizables. Por último, se podrán elaborar tareas de concienciación, tareas previas y tareas derivadas para cada unidad, respetando el principio de continuidad propuesto por Nunan (1989).

Resumiendo, y partiendo del marco propuesto por Estaire (2004) para la programación por tareas, los pasos a seguir para una programación compartida por tareas de traducción podrían ser los siguientes:

- negociación de las tipologías de tareas y de los temas de interés con los estudiantes;
- elección del elemento vertebrador de la programación según las instancias surgidas de los estudiantes;
- secuenciación de los elementos vertebradores de la programación en unidades didácticas siguiendo el principio de la familiaridad o de la generalizabilidad (Breen, 1987/1990);
- selección de las tareas finales para cada unidad didáctica según las instancias surgidas de los estudiantes y siguiendo el

principio de la familiaridad o de la generalizabilidad (Breen, 1987/1990);

- elaboración y secuenciación de tareas de concienciación, tareas previas y derivadas para cada unidad didáctica según el principio de continuidad (Nunan, 1989).
- presentación de la programación a los estudiantes y eventuales modificaciones e integraciones
- evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje

El resultado de la secuencia propuesta será una programación didáctica provisional, que se irá completando a lo largo de las sesiones del taller, ya que las necesidades educativas, y, por tanto, los objetivos didácticos surgirán durante la realización de las tareas.

2. 5. ANÁLISIS CONTRASTIVO Y DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN³⁰

Según varios autores, la traducción como instrumento didáctico en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, o traducción pedagógica, se puede utilizar para favorecer el análisis contrastivo entre la L1 y la L2 (Cf. Alonso Alonso y González Álvarez, 1996: 139; Calvi, 2001: 334).

En su trabajo sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras (2001), Maria Vittoria Calvi, por ejemplo, afirma que la traducción pedagógica puede resultar útil para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes en su L1, para mejorar su competencia lectora en la lengua extranjera, y, sobre todo, para realizar una comparación entre las dos lenguas en cuestión. En particular, la traducción directa, según esta autora, fomenta la conciencia de la proximidad lingüística y puede transformarse en un momento esencial de la reflexión contrastiva, gracias a la utilización de técnicas de

³⁰ Sobre este mismo tema véase M. La Rocca, *Un modelo de análisis contrastivo textual para la didáctica de la traducción entre lenguas afines* (en prensa).

autocorrección; mientras la traducción inversa puede resultar útil para evaluar la competencia contrastiva, es decir, la capacidad de mantener separadas las dos lenguas evitando la contaminación (Cf. Calvi, 2001: 333-339).

También Alonso Alonso y González Álvarez insisten en la importancia de la traducción como instrumento didáctico:

Si aceptamos el efecto facilitador que tiene en el aprendizaje la percepción de elementos similares en la L1 y L2, y si esta equivalencia se manifiesta en *translatability*, se podría utilizar la traducción como instrumento para resaltar las semejanzas y diferencias entre aspectos o elementos concretos de las dos lenguas. En el primer caso, los paralelismos percibidos les ayudarían en la tarea de aprendizaje. Las diferencias observadas servirían para llamar su atención sobre las dificultades con las que se pueden encontrar, e intentar evitar así que cometan ciertos errores. (Alonso Alonso y González Álvarez, 1996: 139).

En mi opinión, junto a esta utilización de la traducción pedagógica como instrumento didáctico al servicio de la adquisición de una competencia comunicativa en L2, no hay que olvidar la utilidad del análisis contrastivo también en el caso de la didáctica de la traducción, es decir, cuando lo que nos proponemos es la adquisición de una competencia traductora, especialmente en el caso de que las lenguas de trabajo sean afines, como el español y el italiano. El análisis contrastivo, en ese caso, permitirá una mejor comprensión del texto original y una mejor reexpresión del texto meta.

2. 5. 1. Lenguas afines y traducción

Desde una perspectiva didáctica, la traducción entre lenguas afines como el español y el italiano presenta algunas peculiaridades que la distinguen de la traducción entre lenguas más alejadas como el alemán y el español, o el inglés y el italiano.

Por una parte, la afinidad entre ambas lenguas, según varios autores (Cf. Alonso Alonso y González Álvarez, 1996:140; Calvi, 1995: 67-68, 2001:55) favorece el proceso de transferencia positiva de las estructuras lingüísticas de la L1 a la L2, lo que facilita la comprensión general del texto de partida (Cf. Calvi, 2004), aunque la presencia de

falsos amigos o de elementos opacos puede dificultar la interpretación de los segmentos del texto que los contienen (Cf. Calvi, 2001).

Por otra parte, se pueden verificar con mayor frecuencia problemas de interferencia, es decir, que haya una mayor tendencia al calco a nivel léxico, morfosintáctico o textual de la L2 a la L1 en la producción del TM (Cf. Calvi, 2001: 332; García Yebra, 1997: 359-391), con la consecuente producción de un texto híbrido, que no puede incluirse de pleno derecho en el patrimonio textual de la lengua meta.

En un trabajo reciente, Maria Vittoria Calvi (2004) resume las características peculiares del proceso de aprendizaje de lenguas afines, como el español y el italiano, como sigue:

Sobresale la posibilidad de contar con una comprensión lectora bastante avanzada ya desde los comienzos del proceso, lo cual no deja de tener significativas consecuencias didácticas. Pero se evidencia también la necesidad de reforzar las actividades comparativas que el hablante realiza espontáneamente, ayudándolo en la tarea de discernir semejanzas y divergencias, regularidades e irregularidades; potenciando, en otras palabras, las estrategias de exploración interlingüísticas (Dabène 1996: 399). De esta manera, se podrán controlar las interferencias aprovechando al mismo tiempo los beneficios de la proximidad. (Calvi, 2004)

También Francisco Matte Bon, en su trabajo sobre análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia (2004), aboga por un enfoque que aproveche las semejanzas entre el español y el italiano. Este autor pone de relieve el hecho de que la mayoría de los estudios contrastivos entre español e italiano se ha centrado sobre todo en evidenciar las diferencias o las semejanzas aparentes entre los dos idiomas y las dificultades que éstas comportan, mientras no ha sabido aprovechar los efectos positivos que derivan de la afinidad entre ambas lenguas.

2. 5. 2. Interferencia y transferencia positiva

A partir de las primeras apariciones del concepto de interferencia, que se remontan, según Domínguez Vázquez (2001), a los trabajos presentados por Sandfeld y Jakobson en el V Congreso Internacional de

Lingüistas celebrado en Copenhague en 1936, los conceptos de interferencia y transferencia han sido interpretados de formas diferentes por los estudiosos de lingüística, psicología y adquisición de lenguas extranjeras.

Uno de los trabajos más conocidos en este campo es el de Uriel Weinreich (1953/1968), que habla de los calcos y préstamos lingüísticos como fenómenos de interferencia debidos al establecimiento de hábitos procedentes del habla de los bilingües. Según esta autora, cuanto mayor sea la diferencia entre los dos sistemas, mayores probabilidades habrá de que se produzcan interferencias (Cf. Weinreich, 1953/1968:1).

Por su parte, Robert Lado (1957: 2) considera que los elementos de la L2 que sean parecidos a los de la L1 resultarán más fáciles de aprender, mientras los más alejados resultarán más difíciles.

Lluís Payrató, en su trabajo dedicado al estudio de la interferencia lingüística en sus diferentes aspectos (1985), afirma que en sentido amplio se puede definir la interferencia lingüística como un cambio lingüístico (una substitución, una innovación, una pérdida), que ha tenido lugar en una determinada lengua y que ha sido motivada directamente por la influencia de una segunda lengua.

Otros autores utilizan el término interferencia para hablar del transvase de la L1 a la L2 que ha dado lugar a la aparición de errores, mientras prefieren hablar de transferencia en el caso de un transvase que resulta en un uso lingüístico correcto (Juhász, 1980: 646). En este último caso también se habla de transferencia positiva (König, 1995: 31).

Por último, para completar este breve resumen sobre el tema, hay que evidenciar que la mayoría de los estudios sobre transferencia e interferencia considera que éstas se producen únicamente de la L1 a la L2.

2. 5. 3. La interferencia en traducción

En el ámbito traductológico, los estudios sobre la interferencia y la transferencia se han centrado, por una parte, en las dificultades derivadas de la naturaleza interlingüística e intercultural de la actividad traductora, que comporta la necesidad de manejar dos códigos diferentes, evitando, al mismo tiempo, la contaminación y las influencias recíprocas entre las lenguas de trabajo, es decir, la lengua original (LO) y la lengua de la traducción (LT). Por otra parte, en la literatura traductológica se habla de traducción orientada al sentido y traducción orientada a la forma, para definir dos formas diferentes de recorrer el proceso de traducción relacionadas con la mayor o menor capacidad del traductor de alejarse de los elementos formales del texto de partida a través de un proceso de desverbalización (Cf. Lörscher, 1991: 275). Según Lörscher los traductores no profesionales traducen sólo algunos segmentos del texto orientándose al sentido, mientras tienden a orientarse a la forma, para la traducción de grandes porciones de texto. Según el mismo autor, por el contrario, los traductores profesionales recurren de forma extensiva a la traducción orientada al sentido (Cf. III. 2. 1.). Esta diferencia anotada por Lörscher, se podría poner en relación con una mayor capacidad de los traductores profesionales de mantener separadas las dos lenguas de trabajo.

En cuanto al papel de la lengua materna en la traducción, Alonso Alonso y González Álvarez le atribuyen efectos positivos y negativos. Por una parte, estos autores afirman que <<la comprensión y traducción de la L2 puede verse facilitada por la transferencia de conocimientos de la L1 en el caso de elementos similares en ambas lenguas o unidades equivalentes en la traducción>> (Alonso Alonso y González Álvarez, 1996: 140). Por otra, también consideran que la similitud formal de elementos de la L1 y la L2 pueden ser motivo de dificultades de traducción, <<cuando ésta no se corresponde con equivalencia en contenido>> (ibidem).

Según Malmkjaer (2003: 83), los problemas de interferencia en traducción se deben al hecho de que el traductor se basa en un texto en

una lengua original para la elaboración de un texto en la lengua meta, lo que hace que en su mente los hábitos lingüísticos de la lengua original, sea esta su lengua materna o no, tengan una preeminencia sobre los de la lengua meta (Cf. Malmkjaer, 2003 :83).

También García Yebra (1997) afirma que en el caso de la traducción se pueden producir errores debidos a interferencias de la lengua original, incluso en el caso de la traducción directa, es decir, de la lengua extranjera a la materna. Según este autor,

En el bilingüismo de los traductores se producen efectos análogos a los que se dan en el contacto interlingüístico de poblaciones enteras: cuanto más débil sea el conocimiento o el dominio de la lengua propia, tanto más frecuentes serán en la traducción las interferencias de la lengua extraña. Estas interferencias son calcos innecesarios o incorrectos, contrarios a la norma o a la costumbre de la LT, y se designan con nombres que aluden a la lengua invasora: *anglicismos, galicismos, italianismos, latinismos, etc.* (García Yebra, 1997: 359-360)

Entre los errores de traducción que García Yebra atribuye a la interferencia de la LO encontramos errores morfosintácticos (uso de las preposiciones, los pronombres, los deícticos, las conjunciones, abuso de la voz pasiva, orden de palabras), léxicos (colocaciones impropias, impropiedades léxicas) y estilísticos (redundancia, concisión excesiva) (Cf. García Yebra, 1997: 359-391).

2. 6. LA EVALUACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

2. 6. 1. El error en didáctica de la traducción

En cuanto al análisis del error en traducción y a su utilización dentro del marco de la evaluación, Hurtado (2001: 302) aboga por una concepción funcional y cognitiva del error en traducción que tenga en cuenta, por una parte, del marco <<textual, contextual y funcional del análisis en que hay que situar el estudio del error traductor>> (ibidem); por otra, de la necesidad de establecer una tipificación de los errores en categorías que arrojen luz sobre la naturaleza del error traductor; y, por

último, del carácter cognitivo del error traductor. Según esta autora, los estudios de Seguinot (1989) y Gile (1992), que se caracterizan por buscar una explicación de las causas del error remontando el proceso traductor, <<suponen un desplazamiento hacia el análisis de los mecanismos cognitivos que inducen al error>> (Hurtado, 2001: 302).

En mi opinión, es posible incluir en esta orientación, que Hurtado califica de “no prescriptiva y procesual”, el análisis de errores realizado por Paul Küssmaul (1995) con el uso de grabaciones de los diálogos de los estudiantes (*dialogue-protocols*). En efecto, Küssmaul, basándose en el análisis pragmático y funcional de las traducciones de los estudiantes y en la grabación de sus intercambios comunicativos durante la realización de la tarea de traducción, concluye que la mayoría de los errores se debe a un balance insuficiente entre estrategias de procesamiento ascendentes y descendentes. Cuando hay un predominio de las estrategias de procesamiento descendentes, es decir, cuando el proceso de comprensión se realiza a partir de los conocimientos almacenados en esquemas o modelos mentales no suficientemente equilibrados por elementos procedentes del análisis textual, se pueden producir errores de traducción debido a una comprensión insuficiente o equivocada del texto. Por otra parte, en la fase de reexpresión en la lengua meta, los procesos descendentes se pueden ver bloqueados por una falta de confianza en los resultados obtenidos a través de estos procesos. Küssmaul reporta casos de soluciones positivas encontradas por los estudiantes gracias a procesos descendentes y luego desechadas en la fase de reexpresión y atribuye las causas de estos errores a una carencia de autoconcepto del estudiante (Cf. Küssmaul, 1995: 31-34).

Sobre el tema de la evaluación del error en traducción, Christiane Nord (1996), considera que en el ámbito pedagógico la definición del error y su evaluación se debe realizar teniendo en cuenta, por una parte, los objetivos de aprendizaje y, por otra, el concepto de traducción, que, para esta autora, es un concepto funcional. Partiendo de los principios didácticos de la traducción funcional, esta autora propone una

clasificación de los errores en pragmáticos, culturales y lingüísticos. Según Nord, desde una perspectiva funcional, los errores pragmáticos son los más graves, ya que perjudican la funcionalidad del TM, <<al desobedecer las instrucciones pragmáticas del encargo>> (Nord, 1996: 98). Los errores culturales, por otra parte, perjudican la funcionalidad de la traducción de forma indirecta, <<al no cumplir las normas y convenciones estilísticas generales o genéricas de la cultura meta>> (ibidem). Estos errores, por tanto, ocupan el segundo lugar en la clasificación de Nord. Por último, los errores lingüísticos, corresponden a las faltas gramaticales, de léxico, de ortografía, de puntuación, etc., en la LM y su peso es diferente según se trate de traducción directa e inversa. En el caso de la traducción inversa, Nord considera que la importancia de estos errores es generalmente menor, ya que en la práctica profesional las traducciones inversas son revisadas por un corrector de lengua materna, aunque, también en este caso, adquieren importancia en el caso de la traducción técnica, ya que es al traductor al que le compete la responsabilidad de la terminología (Cf. Nord, 1996: 99).

Georges Bastin (2000), por su parte, propone un modelo de evaluación positiva de la creatividad en didáctica de la traducción. Este autor considera que los diferentes modelos que intentan explicar el proceso de traducción se concentran en la fase de comprensión, dedicando muy poca atención a la fase de reexpresión. Bastin incluye entre los modelos que privilegian la primera fase de la traducción los de Gile (1995), Delisle (1980) y Nord (1988/1991), que clasifica como heurísticos, y el modelo de Hatim y Mason (1990), que define como holístico. Según Bastin, los autores de estos modelos consideran que es en esta primera fase cuando se verifican la mayoría de los problemas que dan lugar a errores de traducción. Bastin, en cambio, considera que, si bien un análisis y una comprensión adecuados del TO son fundamentales, es en la fase de la reexpresión cuando se encuentran las mayores dificultades, ya que el traductor se enfrenta con la tarea de reexpresar de forma idiomática y natural el mensaje analizado y

comprendido, teniendo en cuenta la función asignada al TM por el iniciador del encargo. Por tanto, este autor considera que, en la fase de evaluación de las traducciones de los estudiantes, el profesor debe considerar la importancia de la reexpresión en la tarea traductora. Bastin sugiere diferentes formas de evaluar la creatividad de las soluciones encontradas por los estudiantes para los problemas de traducción, pero la que resulta más viable para nuestro trabajo es la de asignar puntos extra a las soluciones creativas, según una escala que tenga en cuenta el grado de idiomática y creatividad de la solución encontrada.

En cuanto a los problemas de traducción y su relación con la noción de error, Küssmaul destaca que los errores de traducción se dan justamente cuando se verifica un problema de traducción, es decir, cuando el proceso de traducción se ve bloqueado por un problema de comprensión o de reexpresión.

Entre las propuestas de Küssmaul para aprovechar los resultados de su investigación sobre el tema de la evaluación en la didáctica de la traducción, las más interesantes para el presente trabajo son las que resumo a continuación:

- El análisis del TO y la producción del TM no se deberían enseñar como fases independientes; por el contrario, es importante que nuestros estudiantes comprendan que en su análisis del TM, realizado con el objetivo de captar su significado, pueden haber encontrado la solución más apropiada a los problemas de traducción que presenta el texto.
- Una forma para influir positivamente sobre la formación del autoconcepto de los estudiantes es la de ayudarles a tomar conciencia de sus propios procesos cognitivos y de los procesos cognitivos óptimos implicados en la actividad traductora.
- El entrenamiento estratégico cognitivo es fundamental para mejorar la competencia traductora de los estudiantes. Entre

las estrategias cognitivas que pueden constituir el objeto de este tipo de entrenamiento, figuran las estrategias de inferencia del significado a partir del texto y de su contexto (Cf. Küssmaul, 1995: 5-37).

2. 6. 1. 1. Una clasificación didáctica de los errores de traducción

Uno de los principales problemas que comporta la evaluación de las traducciones de los estudiantes es la clasificación y gradación de los errores.

En mi opinión, desde una perspectiva didáctica, los errores de traducción se pueden clasificar teniendo en cuenta, por un lado, la fase del proceso en que se verifican los problemas que los causan, como propone Krings (1986: 144-152); por otra parte, teniendo en consideración si se relacionan con la competencia traductora o con una de las competencias que la integran.

Partiendo de estas premisas, propongo una división en cuatro grandes áreas: errores de lengua, de transmisión del mensaje, de léxico y fraseología y textuales (véanse Tablas 1 y 2).

Entre los errores de lengua, figuran errores debidos a carencias en la competencia en la LP, en el caso que el problema se verifique en la fase de comprensión; y en la LM, en el caso en que éste se produzca en la fase de reexpresión del mensaje. Este tipo de errores se va reduciendo a medida que mejora la competencia en la LP, y con la toma de conciencia de las causas de interferencia entre las lenguas de trabajo.

Entre los errores de transmisión del mensaje, figuran las omisiones parciales o totales y la alteración grave del mensaje. Estos errores, desde mi punto de vista, denotan una carencia en la competencia traductora y, por lo tanto, se deben considerar más graves que los errores de lengua.

En cuanto a los errores de léxico y fraseología, comprenden las impropiedades, los términos equivocados, las expresiones equivocadas y los errores en el uso de las colocaciones y se pueden atribuir a una falta

de competencia en la aplicación de estrategias de documentación y/o inferencia del significado o a un insuficiente balance entre procesos ascendentes y descendentes, si se verifican en la fase de comprensión; a una falta de competencia en la aplicación de estrategias de búsqueda de equivalencias, reformulación y verificación en el caso de la fase de reexpresión. En mi opinión, con un entrenamiento estratégico adecuado y fomentando el autoconcepto de los estudiantes a través de la evaluación positiva de la creatividad, este tipo de errores se puede reducir considerablemente.

Por último, los errores textuales comprenden las faltas de puntuación, orden de palabras, coherencia y cohesión y dependen de una insuficiente competencia textual o de carencias en el análisis del TP.

	ERRORES DE LENGUA		ERRORES DE TRANSMISIÓN DEL MENSAJE		ERRORES DE LÉXICO		ERRORES TEXTUALES	
	TIPOLOGÍA	CAUSAS POSIBLES	TIPOLOGÍA	CAUSAS POSIBLES	TIPOLOGÍA	CAUSAS POSIBLES	TIPOLOGÍA	CAUSAS POSIBLES
FASE DE COMPRENSIÓN	=	CARENCIAS EN LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LP	√	CARENCIAS EN LA COMPETENCIA INSTRUMENTAL	—	CARENCIAS EN LA COMPETENCIA INSTRUMENTAL	~	CARENCIAS EN LA COMPETENCIA TEXTUAL EN LP
		INSUFICIENTE BALANCE ENTRE PROCESOS ASCENDENTES Y DESCENDENTES		INSUFICIENTE BALANCE ENTRE PROCESOS ASCENDENTES Y DESCENDENTES		x		ANÁLISIS TEXTUAL INSUFICIENTE
FASE DE REEXPRESIÓN	□	CARENCIAS EN LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LM	√	CARENCIAS EN LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DE BÚSQUEDA DE EQUIVALENCIAS	~	CARENCIAS EN LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DE BÚSQUEDA DE EQUIVALENCIAS	cohe- rencia	CARENCIAS EN LA COMPETENCIA TEXTUAL EN LM
		INTERFERENCIA ENTRE LP Y LM		CARENCIAS EN LA COMPETENCIA INSTRUMENTAL		CARENCIAS EN LA COMPETENCIA INSTRUMENTAL		INTERFERENCIA ENTRE LP Y LM
		CARENCIAS EN LA COMPETENCIA INSTRUMENTAL		CARENCIAS EN LA COMPETENCIA INSTRUMENTAL		CARENCIAS EN LA COMPETENCIA INSTRUMENTAL	CARENCIAS EN LA COMPETENCIA INSTRUMENTAL	CARENCIAS EN LA COMPETENCIA INSTRUMENTAL

Tabla 2: Clasificación didáctica de los errores de traducción








REPRESENTACIÓN GRÁFICA	TIPOLOGÍA DE ERRORES
	ORTOGRAFÍA / SINTAXIS T.O.
	ORTOGRAFÍA / SINTAXIS T. M.
	TÉRMINO NO APROPRIADO
	TÉRMINO EQUIVOCADO
	EXPRESIÓN EQUIVOCADA
	ORDEN DE PALABRAS
x	PUNTUACIÓN
✓	OMISIÓN LEVE
✓ ✓	MENSAJE INCOMPLETO
✓ ✓ 	MENSAJE ALTERADO

Tabla 3: Leyenda

2. 6. 2. Principios de evaluación constructivistas y humanistas y enseñanza universitaria de la traducción

Una de las principales dificultades en la aplicación de los principios de evaluación constructivistas y humanistas enunciados en un contexto universitario, es que contrastan en parte con algunos de los vínculos institucionales que rigen este contexto de enseñanza, como la fijación de estándares básicos y las imposiciones institucionales sobre la forma de evaluar el aprendizaje.

Sin embargo, incluso en un contexto institucional, es posible esbozar unos criterios de evaluación que incorporen algunos principios constructivistas y humanistas.

Un ejemplo de criterios de evaluación de los resultados del proceso de aprendizaje que se rige sobre principios socioconstructivistas y humanistas es el criterio de evaluación numérica propuesto por González Davies et al. (2001: 738-739) para la evaluación de las traducciones de estudiantes universitarios, elaborado por el equipo de

profesores de la Facultad de Ciencias Humanas, Traducción y Documentación de la Universidad de Vic (Cataluña, España) y que presento a continuación en la versión en castellano publicada en González Davies et al. 2003: 16-17 (Tabla 3).

Problema potencial de traducción	Puntos (directrices generales que se adaptarán al tipo y al grado de error y a las soluciones positivas aportadas por el alumno en cada caso. Total: 10)
Mensaje de partida: no se ha transmitido totalmente. Incompleto sin deteriorar el mensaje.	Deducción de 1 o 2 puntos. Deducción de 0,25 o 0,5 puntos.
Comprensión del texto de partida: registro, coherencia, cohesión, referentes culturales, conocimiento del tema, implicaturas (Grice, p. ej.), intertextualidad, vocabulario, etc.	2 o 3 errores = deducción de 1 punto
Destrezas cognitivas: aplicación aceptable de estrategias o técnicas de traducción y resolución positiva de problemas potenciales de traducción. Cumplimiento con el encargo de traducción.	Solución adecuada = adición de 1 o 2 puntos. Solución inadecuada = deducción de 1 punto.
Legibilidad del texto de llegada: registro, coherencia, cohesión, sintaxis, ortografía, vocabulario, orden de las palabras, etc.	2 o 3 errores = deducción de 1 punto
Impresión general (si fuera necesario).	Adición o deducción de 1 punto, según el caso, o no aplicar variaciones a la puntuación conseguida por la traducción.

Tabla 4: Baremo detallado de evaluación (pedagógico) (González Davies et al. 2003: 16-17)

Este baremo pedagógico se basa en criterios múltiples de evaluación, ya que tiene en cuenta la transmisión del mensaje, la comprensión del TO, la legibilidad del TM, la aplicación aceptable de estrategias y técnicas de traducción y la impresión general del texto. Los primeros tres criterios individúan los errores de traducción, los últimos dos, en cambio, tienen en cuenta las soluciones positivas encontradas (creatividad) y la calidad global de la traducción.

Otro baremo de evaluación propuesto por la misma autora es el baremo global de evaluación, publicado en González Davies et al. (2003) (Tabla 4).

<p>a. La traducción transmite el mensaje de partida, se adecua a las convenciones de la lengua de llegada y cumple con el encargo de traducción. Se aceptaría sin ningún cambio o con muy pocos. Traducción aceptable para su publicación – TA.</p> <p>b. Esta traducción contiene errores que podrían dificultar la comprensión del texto de llegada o no transmitir parcialmente el mensaje de partida. Traducción aceptable, pero que debe mejorarse – TAM.</p> <p>c. Esta traducción contiene errores que evidencian una falta de comprensión de la lengua de partida. Poca legibilidad del texto de llegada. No parece que se hayan detectado ni solucionado problemas potenciales del texto de partida. Traducción inaceptable – TI.</p>
--

Tabla 5: Baremo Global de Evaluación (Profesional), (González Davies, 2003: 17)

Este baremo introduce, como criterio de evaluación, la aceptabilidad de la traducción para su publicación. Se trata, por tanto, de un baremo holístico basado en criterios de evaluación de tipo profesional. Como sugiere González Davies (2004: 33), puede ser utilizado conjuntamente con el baremo numérico para acostumbrar a los estudiantes a los criterios utilizados en el mundo profesional.

II PARTE:

EL TALLER DE

TRADUCCIÓN

Como he anunciado en el cap. I, este trabajo se inscribe en el ámbito del enfoque colaborativo en didáctica de la traducción (Kiraly, 2000; González Davies, 2004) y se propone, en particular, delinear una propuesta metodológica útil para la enseñanza de la traducción en diferentes situaciones de aprendizaje a nivel universitario, sea en el ámbito específico de la formación de traductores, sea en el de la formación de expertos en lenguas extranjeras para el turismo, las relaciones internacionales e interculturales, la comunicación, etc.

Según mi definición operativa, expuesta en I. 4. 3., una propuesta metodológica tiene un doble aspecto teórico práctico. En cuanto proyecto, corresponde a la elaboración de un método que puede ser aplicado en un determinado nivel educativo y en determinados contextos. En cuanto realización práctica, se dirige a un grupo específico de estudiantes, en un contexto determinado y es, por tanto, una de las muchas propuestas posibles en ese contexto y con ese grupo de estudiantes. Por tanto, a continuación, expongo, en primer lugar, los aspectos teóricos de la propuesta, es decir, la propuesta en cuanto proyecto (cap. V). Dejo para los capítulos VI y VII la presentación de dos ejemplos prácticos de aplicación y experimentación de la metodología en un contexto universitario. En los apéndices 1, 2 y 3, en fin, presento algunos ejemplos de tareas realizadas con diferentes grupos a lo largo de los cursos 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005 y 2005-2006.

CAPÍTULO V:
PRESENTACIÓN DE LA
PROPUESTA
METODOLÓGICA

Como he anticipado en la Introducción, en la elaboración de la metodología didáctica que aquí se presenta decidí integrar las teorías socioconstructivistas y humanistas del aprendizaje con los estudios sobre los factores afectivos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, seleccioné, como marco epistemológico, el modelo socioconstructivista del proceso de enseñanza aprendizaje propuesto por Williams y Burden (1997), que integra instancias constructivistas, interaccionistas y humanistas, y, en el ámbito de éste, elaboré una metodología didáctica innovadora, el “Taller de Traducción”, modelada sobre el “*Constructivist Workshop*” propuesto por Kiraly (2000: 62-64), al que aporté algunas modificaciones para adecuarlo al contexto diferente de enseñanza.

En cuanto al enfoque traductológico, decidí recurrir a diferentes teorías y enfoques que comparten una consideración de la traducción como actividad comunicativa. Esta concepción de la traducción constituye, pues, el “hilo conductor” que permite integrar de forma coherente las diferentes teorías y enfoques traductológicos.

El marco teórico del presente trabajo, por cuanto expuesto, se compone de varios elementos que se integran y concurren en la elaboración de la propuesta metodológica que aquí se presenta:

- un marco epistemológico socioconstructivista y humanista;
- un enfoque traductológico integrador;
- un enfoque didáctico colaborativo.

A continuación presento los distintos elementos que componen el marco teórico de mi propuesta metodológica. Para ello, en consideración de la naturaleza multidisciplinar de la didáctica de la traducción, de la que he hablado en la primera parte de este trabajo, recurro a las aportaciones más recientes de los ámbitos de la psicología de la educación, de la didáctica de lenguas extranjeras, de la traductología y de la didáctica de la traducción. Además, ya que, como también he dicho en el capítulo I,

considero que los principios socioconstructivistas y humanistas en educación se pueden aplicar en todos los niveles de enseñanza, utilizo en mi exposición, de forma indiscriminada, aportaciones del ámbito pedagógico y andragógico dirigidas, por tanto, a los diferentes niveles de enseñanza.

1. MARCO EPISTEMOLÓGICO

El marco epistemológico de referencia seleccionado para la elaboración de la propuesta metodológica que aquí se presenta integra aportaciones procedentes de las teorías del aprendizaje constructivistas e interaccionistas (Bruner, 1976, 1983/1987, 1984a, 1984b, 1990/1998, 1996/1997; Feurstein, 1993; Piaget, 1937/1985, 1950/1975, 1970/1971, 1970/1981a, 1976/1981b, 1979; Vygotsky, 1934/1992, 1978/1987, 1978/1995), cognitivas (Ausubel et al., 1968/1983; Gardner, 1983/1987, 1993/1994, 1999) y humanistas (Erikson, 1982/1993; Maslow, 1968/1977, 1968/1991; Rogers, 1969/1973, 1980/1983, 1983/1986), y sus aplicaciones en la educación en general (Coll et al. 2003), y en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras (Williams y Burden, 1997; Arnold, 1999) y de la didáctica de la traducción (Kiraly, 2000; González Davies, 2003, 2004), en particular.

A continuación presento los puntos fundamentales del marco epistemológico esbozado.

1. 1. UN MODELO SOCIOCONSTRUCTIVISTA Y HUMANISTA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso de construcción conjunta de significados realizado por aprendientes y profesor a través de sus interacciones en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje (Cf. Coll et al., 1995: 193).

El lugar privilegiado donde puede realizarse el proceso constructivo del aprendiente gracias a los soportes y ayudas de los otros es la Zona de

Desarrollo Próximo (ZDP) propuesta por Vygotsky: <<La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema independientemente y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un par más capacitado.>>(1978/1996: 133)

La actuación del profesor en la ZDP se configura como una acción de andamiaje (Bruner et al., 1976: 280; Bruner, 1984b, 1990/1998), en la que el profesor proporciona formas de ayuda y apoyo a la acción constructiva realizada por los estudiantes, retirando y modulando progresivamente las ayudas según los aprendientes van avanzando en la ZDP (Cf. Coll y Onrubia, 1999: 26; Onrubia, 2003: 46). Por otra parte, hay que evidenciar que la interacción entre pares y entre estos y el profesor son interactivas y comprenden sea los intercambios cara a cara, sea las actuaciones del profesor o de los alumnos relacionadas con la actividad en el aula, entre las que figuran las ayudas distales ofrecidas por el profesor y todas las actividades que concurren a la realización de una tarea realizada por los aprendientes de forma individual o en grupos, incluso sin la presencia del profesor (Cf. Rochera et al., 1999: 52-53). En efecto, considero que la acción de andamiaje del profesor además que a través de las interacciones verbales con los estudiantes durante las clases, se puede realizar también con el uso de instrumentos de soporte, como las fichas de trabajo, reflexión y autocorrección, elaboradas como ayudas distales a la acción de andamiaje del profesor.

Para que la intervención del profesor en la ZDP sea eficaz, debe constituir un reto para los aprendientes, pero, al mismo tiempo, debe ofrecerles los instrumentos necesarios para superarse. Para ello, el profesor recurre a la observación participativa y a la plasticidad. Gracias a la observación participativa, que le permite conocer el nivel de partida y monitorizar los avances y obstáculos que experimentan los aprendientes; y a la plasticidad, que le permite intervenir de forma contingente en el proceso de enseñanza y aprendizaje; el profesor ajusta su intervención a

las necesidades contingentes de los estudiantes en los diferentes momentos del proceso de construcción de significados (Cf. Coll, 1990: 144; Coll y Solé, 1989: 20). En mi opinión, la acción de andamiaje realizada por el profesor en la ZDP se ve facilitada por una actitud empática del profesor, ya que ésta le permite observar en todo momento las actitudes de los estudiantes y tomar en consideración sus percepciones sobre el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje.

El modelo del proceso de enseñanza y aprendizaje de Williams y Burden en que me he basado para la elaboración de la metodología que aquí se presenta, toma en consideración cuatro series de factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el contexto, el profesor, los estudiantes y las tareas. Estas cuatro series de factores interactúan en un proceso dinámico en el que cada uno depende de, e influye en, los demás. Por tanto, para ser funcional al proceso de enseñanza y aprendizaje, la propuesta metodológica debe tomar en consideración estas cuatro series de factores fundamentales en su proceso dinámico de interacción.

Como afirman Coll y Solé (1989:20), un primer factor a tener en cuenta para que se produzca una interacción educativa adecuada es el marco de relaciones que predomina en el aula. La organización social del aula en pequeños grupos que trabajan de forma colaborativa, con el profesor que actúa como mediador, facilitador y guía, según varios estudios (Coll, 1984: 135; Onrubia, 2003: 37; Rochera et al, 1999: 59-60), favorece la aparición de dispositivos de ayuda entre los estudiantes, con una consecuente mejora de los resultados del aprendizaje y un incremento de la motivación. Además, en la resolución de tareas, la interacción entre pares y entre estudiantes y profesor, al impulsar al estudiante a verbalizar sus procesos cognitivos (introspección y reconocimiento de estrategias), favorece la metacognición y el conocimiento estratégico (Cf. Fernández, 1996: 9; Martí, 2002: 120-121).

En cuanto a los respectivos roles de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, hay que evidenciar que en una propuesta

metodológica basada en una epistemología socioconstructivista y humanista, el estudiante tendrá un rol central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, asumiendo responsabilidades crecientes sobre su mismo proceso de aprendizaje. A medida que los aprendientes vayan adquiriendo autonomía, el rol del profesor se irá transformando en el de un asesor (Cf. Bosch 1996: 13).

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

1. 2. CENTRALIDAD DEL APRENDIENTE Y AUTONOMÍA

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

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

les ayude a planificar y controlar de forma conciente el proceso de resolución de tareas (Cf. Esteve et al., 2003; Martí. 2002).

Sin embargo, enseñanza centrada en el estudiante y fomento de la autonomía no significa que la responsabilidad del proceso de enseñanza recaiga enteramente sobre este último. Por el contrario, una situación didáctica, en mi opinión, implica siempre una relación asimétrica, ya que el profesor es el experto que actúa como mediador y modela la actuación del estudiante con su acción de andamiaje en la ZDP. Y esta situación no cambia incluso cuando los estudiantes son adultos, ya que lo que determina la situación de asimetría es la condición de experto del profesor. En efecto, según Cambra Giné (1998: 235), en el contexto educativo las actuaciones de los participantes se rigen por unas reglas de transacción compartidas que dependen del contrato didáctico implícito impuesto por las reglas socioculturales y aceptado por los participantes. El contrato didáctico establece las relaciones de poder en el contexto educativo, atribuye el control de la situación de aprendizaje y los respectivos roles del profesor y de los estudiantes en consonancia con el tipo de enseñanza promovida por la institución educativa. En un contexto de enseñanza centrada en el profesor, el poder y el control sobre todos los aspectos que influyen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje recaen en el profesor; por el contrario, en un contexto educativo que promueve la enseñanza centrada en el aprendiente y fomenta la autonomía del estudiante, estos se compartirán en mayor o menor grado según las diferentes situaciones y los diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por cuanto expuesto, la enseñanza centrada en el aprendiente, respecto a la enseñanza centrada en el profesor, comporta un desplazamiento del control sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del profesor al aprendiente. En esta perspectiva, el control decisonal sobre la selección y secuenciación de contenidos, el tipo de tareas a realizar, la organización social del aula, la evaluación del proceso y de sus resultados, etc., pasan a ser compartidos, negociados entre profesor y

aprendientes. El aprendiente asume una parte de la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje, tomando conciencia de sus posibilidades de aprendizaje. Sin embargo, la enseñanza centrada en el aprendiente no garantiza, por sí sola, la formación de aprendientes autónomos.

1. 3. LOS FACTORES AFECTIVOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En el proceso de enseñanza y aprendizaje influyen factores afectivos individuales, como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la motivación y los estilos de aprendizaje; y relacionales, como la empatía, las relaciones interpersonales y los procesos interculturales (Cf. Arnold y Brown, 2000: 26-40).

Los factores afectivos, en general, pueden influir positiva o negativamente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; por tanto, para mejorar el proceso sería aconsejable reducir los factores que pueden producir efectos negativos, como la ansiedad y la inhibición, mientras habría que fomentar los que producen efectos positivos, como la motivación, la autoestima, la empatía, las relaciones interpersonales positivas y la aceptación de las diferencias culturales. (Cf. Arnold y Brown, 2000: 20) Esto se puede obtener, por ejemplo, con una organización social del aula en pequeños grupos de estudiantes que trabajan de forma colaborativa, lo que reduce la ansiedad típica de los contextos competitivos (Crozier, 1997; Crandall, 1999; Oxford, 1999), fomenta la motivación y ayuda a instaurar relaciones interpersonales positivas (Crandall, 1999; Onrubia, 2003).

En cuanto a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, en mi opinión, pueden constituir una plataforma de partida para la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP) a partir de las cuales, a través de la acción de andamiaje del profesor, los estudiantes podrán explorar progresivamente otras modalidades más distantes de sus respectivos

estilos de aprendizaje, lo que permitiría fomentar las inteligencias o estilos menos desarrollados. En efecto, como he recordado en capítulos anteriores, desde una perspectiva socioconstructivista y humanista, el objetivo que persigue la educación es el desarrollo integral de la persona, lo que, desde mi punto de vista, comporta partir de las potencialidades del aprendiente y ayudarlo a tomar conciencia de esas potencialidades y a desarrollarlas cuanto más posible.

Entre los factores relacionales, el que, en mi opinión resulta fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la empatía. En efecto, la actitud empática del profesor contribuye a crear un clima de colaboración entre profesor y estudiantes e influye positivamente sobre la motivación de los estudiantes, con una consecuente mejora del proceso de construcción conjunta de significados. En cuanto a las características del profesor empático (Cf. II. 2. 5.), considero que son elementos esenciales también en el modelo del profesor facilitador, propuesto por las teorías socioconstructivistas y humanistas del aprendizaje, que caracteriza nuestra propuesta. Por cuanto expuesto en II. 2. 5., y por mi propia experiencia, considero que la actitud empática permite al profesor realizar su labor de andamiaje en la zona de desarrollo próximo, favorece la instauración de relaciones interpersonales positivas entre el profesor y los estudiantes y entre los propios estudiantes, e incide en una mejora de su autoestima y de su motivación al aprendizaje.

2. MARCO TRADUCTOLÓGICO

Translation scholars must recognize that no approach, however sophisticated, can provide the answer to all the questions raised in the discipline nor the tools and methodology for conducting research in all areas of translation studies. There can be no benefit in setting various approaches in opposition to each other nor in resisting the integration of insights achieved through the application of various tools of research, whatever

*their origin. Fortunately, more and more scholars are beginning to celebrate rather than resist the plurality of perspectives that characterizes the discipline. While critical of certain aspects of specific approaches, such scholars are still able to see the various frameworks available as essentially complementary rather than mutually exclusive*³¹ (Baker, 2001: 280).

Como he explicado en el capítulo III, considero que en el ámbito de la traductología, en los últimos treinta años, se ha asistido a una progresiva atomización de los estudios teóricos, con una proliferación de teorías de la traducción que evidencian aspectos particulares de la traducción, o que intentan estudiar la traducción desde angulaciones diferentes. Uno de los intentos que me propongo con este trabajo, como he anticipado, es justamente el de recoger las instancias de integración de autores como Mona Baker (1996, 2001a, b), Mary Snell-Hornby (1988, 1991, 1995) y Albrecht Neubert (2000). Como estos autores, considero que los estudios de traducción, tras haber consolidado su posición dentro del ámbito académico como disciplina autónoma, independiente de los estudios lingüísticos y de los literarios, se enfrentan actualmente con una tarea ardua: la de emprender el camino inverso, es decir, un camino que permita integrar las diferentes propuestas en un enfoque coherente. Como Snell-Hornby (1991), estoy convencida de que uno de los terrenos en que esta integración es posible, es el de la didáctica, en el que cada teoría puede encontrar la colocación más adecuada, según las diferentes

³¹ Los estudiosos de traducción deberían reconocer que ningún enfoque, por más sofisticado que sea, puede dar una respuesta a todas las preguntas que surgen en la disciplina, ni poner a disposición los instrumentos y la metodología necesarios para llevar a cabo investigaciones en todas las áreas de los estudios de traducción. No puede derivar ningún beneficio de la contraposición de enfoques diferentes ni de la resistencia ante la integración de nuevas formas de comprender los problemas resultantes de la utilización de instrumentos de investigación variados, cualquiera sea su origen.

Afortunadamente, un número creciente de investigadores empiezan a apreciar, más que a resistir frente a la pluralidad de perspectivas que caracteriza la disciplina. Mientras permanecen críticos hacia ciertos aspectos de determinados enfoques, estos investigadores consiguen ver los marcos diferentes de que disponemos como esencialmente complementarios antes que mutuamente excluyentes

necesidades que derivan de los usos y finalidades que se intenta satisfacer con la traducción.

Sin embargo, para que una metodología didáctica para la enseñanza de la traducción pueda integrar diferentes teorías de forma coherente, según mi definición operativa del concepto de integración presentada en I. 4. 4., es imprescindible que las diferentes teorías que se integran compartan concepciones comunes. Por cuanto expuesto, en la elaboración de la metodología que aquí se presenta he recurrido a diferentes teorías traductológicas que comparten la concepción de la traducción como actividad comunicativa. Esta consideración común constituye el “hilo conductor”, que permite unificar e integrar de forma coherente las diferentes teorías de la traducción y sus respectivos puntos de vista sobre la actividad traductora. Gracias a esta multiplicidad de puntos de vista es posible producir diferentes traducciones viables para cada texto y, al mismo tiempo, encontrar criterios de selección entre las diferentes traducciones posibles. Como mantiene Pym (2002:10), “[...] whole translation approaches may be related to translating in two ways: they may help translators produce more alternatives than they would otherwise have thought of, and/or they may help them eliminate possible alternatives. Theories would thus be productive and/or deductive, and both kinds are obviously necessary³²”.

2. 1. LA TRADUCCIÓN COMO ACTO DE COMUNICACIÓN **INTERCULTURAL**

La concepción comunicativa de la traducción caracteriza la mayoría de los enfoques traductológicos surgidos a partir de mediados de los años 70 (Cf. II. 1. 2. 2.), aunque con diferentes matices según los paradigmas disciplinares aplicados por los diferentes enfoques.

³² <<enteros enfoques traductológicos se pueden poner en relación con la traducción de dos formas: pueden ser útiles a los traductores para producir un número mayor de alternativas del que hubieran podido imaginar de otra manera y/o pueden ayudarles a eliminar alternativas posibles. De esta forma las teorías serían productivas o deductivas y ambas formas son seguramente necesarias>>.

En general podemos afirmar que, según esta concepción, la traducción es un acto de comunicación intercultural, en el que, además de los elementos básicos de la comunicación que se pueden encontrar en la comunicación intracultural (emisor, mensaje, tema, receptor, canal, medio), hay que tener en cuenta otros elementos característicos de la comunicación intercultural, como el iniciador del encargo de traducción, el traductor, la traducción y el receptor de la traducción(Nord, 1988/1991; Kiraly, 2000: 52).

Desde una perspectiva comunicativa, otros elementos fundamentales que hay que considerar son los factores que determinan la producción del TP y del TM, es decir, los factores de la situación comunicativa en que se ha producido el texto original (SCO) y los de la situación comunicativa en que se produce el texto meta (SCM) (Lvóvskaya, 1997, 2000a, 2000b). Desde una perspectiva comunicativa funcional, por otra parte, asume también una importancia fundamental la función asignada a la traducción por el iniciador del encargo (Nord, 1988/1991).

Para los enfoques textuales, además de estos elementos de la comunicación intercultural, que pertenecen a la dimensión comunicativa, hay que considerar otras dimensiones, como la pragmática, con los actos de habla, las implicaturas, los actos textuales; y la dimensión semiótica, con la consideración de la palabra, el texto, el discurso (o ideología del discurso crítico) y el género como signos (Baker, 1992; Hatim y Mason, 1990/1995) .

Los enfoques cognitivos se interesan por los aspectos cognitivos de la traducción, las estrategias, los problemas y las fases del proceso de traducción. En estos enfoques se enfatiza el aspecto procesual de la traducción como comunicación intercultural entre un emisor en LP y un receptor en LM.

Los enfoques literarios inciden especialmente en la posición de las obras literarias y de sus traducciones dentro del polisistema literario (Even-Zohar, 1978/2000, 1979, 1981; Toury, 1980) e introducen la idea de

traducción como manipulación (Bassnett-McGuire, 1980/1988; Hermans, 1985; Holmes, 1988). La traducción como acto de comunicación intercultural es vista también como medio para domesticar o extranjerizar (Venuti, 1995), para incidir en la cultura meta (Bassnett-McGuire, 1990; Lefevere, 1992), como para la expresión de diferentes ideologías (Díaz-Diocarretz, 1985; Niranjana, 1992; Simon, 1996; Spivak, 1993/2000; Venuti, 1998; Von Flotow, 1991).

Por último, los enfoques filosóficos, intentan encontrar nuevos caminos de interpretación del TP y de producción del TM a través de procesos heurísticos o de deconstrucción.

Cada uno de estos enfoques, podrá resultar de utilidad, según el tipo de tarea de traducción que presentemos a nuestros estudiantes, teniendo en consideración el encargo de traducción, el tipo de texto, el género, la función del TP y del TM, , las necesidades del usuario, etc.

3. ENFOQUE DIDÁCTICO

El presente trabajo, como he dicho antes, se inscribe en el ámbito del enfoque colaborativo en traducción propuesto por Don Kiraly (1999, 2000, 2001, 2005) y María González Davies (2003, 2004, 2005a, 2005b). Por tanto, a continuación, explico, en primer lugar, las características del enfoque colaborativo desde una perspectiva socioconstructivista y humanista, diferenciándolo del enfoque cooperativo. Paso, en segundo lugar, a presentar el “Taller de Traducción” como formato didáctico, ya que considero que el formato tradicional de la clase es inadecuado a una metodología basada en un marco epistemológico socioconstructivista y humanista. Presento, luego, un modelo integrador de análisis textual para la didáctica de la traducción y explico los criterios en que se basa la programación didáctica. Por último, ya que en una metodología basada en un marco epistemológico socioconstructivista y humanista como el que caracteriza esta propuesta, también la evaluación del aprendizaje deberá

basarse en principios socioconstructivistas y humanistas, propongo la utilización de criterios y baremos de evaluación que incorporen estos principios, como los propuestos por González Davies et al. (2003), y de formas de evaluación formativa y sumativa basadas en criterios múltiples de evaluación, que aseguren la *Fiabilidad, Autenticidad y Equidad* del proceso de evaluación (Cf. Kiraly, 2000: 142-147).

3. 1. EL ENFOQUE COLABORATIVO EN TRADUCCIÓN

La forma de organización social que, según la literatura, más favorece la instauración de un contexto favorable para el proceso de enseñanza y aprendizaje es la del trabajo colaborativo en pequeños grupos de tres o cuatro estudiantes, ya que, además de fomentar la interacción entre los estudiantes y de estos con el profesor, reduce la ansiedad típica de los contextos competitivos (Crozier 1997; Oxford 1999) y ayuda a instaurar relaciones interpersonales positivas, al mismo tiempo que favorece la autonomía de trabajo de los miembros del grupo (Crandall, 1999; Onrubia, 2003). El trabajo colaborativo comporta, además, la adquisición de algunas técnicas interpersonales, como la verbalización y justificación de las propias elecciones, la negociación, la división de roles, la revisión del trabajo realizado, etc., que son requisitos fundamentales en el mundo real, en el que se tiende a trabajar sobre proyectos que se realizan en equipo bajo la supervisión de una figura más experta (director del proyecto o supervisor).

La literatura consultada distingue entre trabajo cooperativo y colaborativo, ya que estos términos no se utilizan de forma unívoca. Jodi Crandall, por ejemplo, define el trabajo en grupos de forma colaborativa como el que requiere que todos los miembros del grupo sean esenciales para llevar a cabo la tarea, y afirma que se basa en la interacción social y en la negociación de significado entre los miembros del grupo y que crea un clima positivo en la clase, aumentando la motivación de los estudiantes y reduciendo la ansiedad (Crandall, 1999).

Don Kiraly, al aplicar los principios socioconstructivistas a la didáctica de la traducción, define el trabajo colaborativo como: <<[...] the joint accomplishment of a task with the dual learning goals of meaning-making on the part of the group as well as the appropriation of cultural and professional knowledge on the part of each individual group member³³.>> (2000: 36) Aunque esta definición parece compatible con la de Crandall, Kiraly introduce una importante distinción entre trabajo cooperativo y colaborativo. Para este autor:

One can in fact define cooperative learning (as opposed to collaborative learning) as the use of student learning groups to support an instructional system that maintains the traditional lines of classroom knowledge and authority. If cooperative learning techniques are conceptualized in this way, we see that they tend to help students learn discrete pieces of information that the instructor has already identified. (2000: 38)

En efecto, se puede definir el aprendizaje cooperativo (a diferencia del colaborativo) como el uso de grupos de aprendizaje para suportar un sistema educativo que mantiene las líneas tradicionales en cuanto a conocimiento y autoridad en la clase. Si las técnicas cooperativas se conceptualizan de esta manera, vemos que tienden a ayudar a los estudiantes a aprender segmentos de información que el instructor ya ha identificado.

Como anota Kiraly, esta utilización del trabajo en grupos sería totalmente incompatible con una epistemología socioconstructivista. Según Kiraly, en efecto, una clase colaborativa es al mismo tiempo una clase centrada en el aprendiente, en la que la acción educativa se basa en el concepto de andamiaje, con el fin de desarrollar su autonomía.

En una clase colaborativa los roles tradicionales del profesor como dispensador del saber y del estudiante como recipiente inerte dejan lugar a nuevos roles que permiten distribuir mejor la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor se convierte en asesor (*resource person*) y arquitecto (Lee y Van Patteen, 1995: 12-16) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a disposición de los estudiantes para aclarar dudas, responder a las consultas de los estudiantes e intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje para modelarlo con

³³ <<Completar conjuntamente una tarea con el objetivo dúplice de que el grupo construya sus propios significados y, al mismo tiempo, de que cada miembro del grupo adquiera conocimientos culturales y profesionales>>.

su acción de andamiaje. “When the instructor’s role is that of a resource person, the student’s role is that of information gatherer and negotiator of meaning³⁴.” (Lee y Van Patten, 1995: 14). Este nuevo rol del profesor influye también en la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, asumiendo su parte de responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cf. Lee y Van Patten, 1995: 16).

3. 2. EL TALLER COMO FORMATO DIDÁCTICO

En mi opinión, el formato didáctico de la clase tradicional, basado en una epistemología de tipo positivista y en una visión de la educación como transmisión de conocimientos, es inadecuado a una metodología con una base epistemológica socioconstructivista y humanista y a un enfoque didáctico colaborativo y centrado en el aprendiente, que se propone el desarrollo de la autonomía del estudiante.

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

Según Don Kiraly, el concepto de taller (*workshop*) puede resultar útil para describir un formato didáctico alternativo basado en una epistemología socioconstructivista. Desde esta perspectiva, en el Taller:

[...] there is no all-knowing authority: the facilitator instead performs tasks like initiating discussion, managing interaction among the group members, summarizing and rephrasing arguments, etc. The facilitator, being a member of the community that the learners wish to join, will also contribute his or her perspective to group discussions and try to channel the discourse in ways that would be acceptable to full-fledged members of the target community. (Kiraly, 2000: 63).

[...] no hay una autoridad omnisciente: el facilitador, en cambio, realiza tareas como iniciar la discusión, dirigir la interacción entre los miembros de los

³⁴ <<Cuando el rol del instructor es de asesor, el rol del estudiante es de recolector de información y negociador de significados>>.

grupos, resumir y reexpresar argumentos, etc. El facilitador, siendo un miembro de la comunidad a la cual los estudiantes quiere adherir, dará su propia perspectiva en las discusiones de grupo y tratará de encañar la discusión de formas que resultarían aceptables para los miembros efectivos de la comunidad meta.

En el Taller, el profesor deja de ser el transmisor de conocimientos, para pasar a ser guía y facilitador en el proceso constructivo del estudiante, que asume un rol central y se hace cargo de responsabilidades crecientes sobre su mismo proceso de aprendizaje. En este proceso son determinantes la instauración de un contexto colaborativo que facilite el aprendizaje y lo que los estudiantes aporten al proceso mismo, en cuanto a motivación, disponibilidad y estilos personales de aprendizaje (Williams y Burden 1997: 88-110).

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

3. 2. 1. El Taller de Traducción: la metodología

El *Translation Workshop* propuesto por Kiraly (2000) se basa en la realización en clase de proyectos de traducción auténticos, de esta forma <<[...]students can work collaboratively to find their own sub-task in these complex situations, and can learn to make their own meanings³⁵.>> (Kiraly, 2000:37). En la metodología propuesta por Kiraly, el profesor asume el rol de facilitador del aprendizaje, pero, al mismo tiempo,

³⁵ <<los estudiantes pueden trabajar de forma colaborativa para encontrar sus propias subtareas en estas situaciones complejas y pueden aprender a construir sus propios significados>>.

representa a la comunidad de traductores, es un experto que los estudiantes pueden consultar. En palabras de Kiraly: <<This means that as the facilitator of learning, I model expert translation processes for the students and try to raise their awareness of potential translation problems, norms and conventions from the perspective of the community of professional translators³⁶>> (Kiraly, 2000: 69).

Para Kiraly, la mejor manera de introducir a los futuros traductores en la comunidad de traductores profesionales es dándoles la posibilidad de trabajar sobre proyectos auténticos (*translation project workshop*), bajo la dirección del profesor, que se convierte de esta forma en el director del proyecto.

By practising translation in this situated fashion, students are actively doing exactly what professional translators do: translating real texts to be used by real clients and read by real text recipients. In this way they will gradually learn the discourse of the translating community, and they will acquire significant personal and interpersonal experience of how to translate. Similarly they will learn to work collaboratively with others, surely one of the most important skills they are likely to need after graduation. (Kiraly, 2000: 71)

Al practicar la traducción en situación los estudiantes hacen exactamente lo que hacen los traductores profesionales: traducen textos que serán utilizados por clientes reales y leídos por verdaderos receptores. De esta manera, aprenderán gradualmente el discurso de la comunidad de traductores y adquirirán experiencia personal e interpersonal significativa sobre cómo traducir. De la misma manera, aprenderán a trabajar de forma colaborativa con otras personas, habilidad esta que es una de las que más necesitarán después de terminar su carrera.

El *Translation Project Workshop*, como lo propone Kiraly, es seguramente la opción ideal con estudiantes de cursos de licenciatura en traducción de los últimos cursos de la carrera, con una competencia lingüística y traductora aceptable o en cursos de postgrado. Sin embargo, con estudiantes de los primeros cursos de la licenciatura o de otras licenciaturas en las que figura la asignatura de traducción, algunas alternativas posibles al trabajo por proyectos reales podrían ser el trabajo

³⁶ <<Esto significa que como facilitador del aprendizaje modelo procesos expertos de traducción para los estudiantes y trato de hacer que tomen conciencia de los problemas potenciales de traducción, de las normas y de las convenciones desde la perspectiva de la comunidad de traductores profesionales>>.

por tareas de traducción simuladas, por proyectos de traducción simulados o una combinación de ambos.

En efecto, considero que el formato didáctico del taller también se puede utilizar para la realización de encargos simulados de traducción (tareas de traducción), adecuados al nivel y a la función que desempeña la traducción en el currículo de estudios, etc., con el profesor que actúa como facilitador del proceso de aprendizaje a través de una acción de andamiaje en la ZDP de los estudiantes. Para que los estudiantes trabajen en una situación lo más similar a la real posible, será oportuno contextualizar las tareas, atribuyendo una función a la traducción (de documentación, de comunicación interpersonal, de elaboración de un texto en lengua extranjera, etc.) y explicitando las consignas del encargo. Además, es fundamental seleccionar y diseñar tareas que se relacionen sea con los objetivos formativos y con las salidas profesionales previstos para la diferentes licenciaturas, sea con las expectativas y propuestas de los estudiantes. Por último, en la fase final del curso o al final de cada unidad del programa se puede dedicar un cierto número de clases a la realización de un proyecto real o simulado, dando a los estudiantes la posibilidad de trabajar también fuera de clase y con total autonomía. De esta forma, el proyecto se convierte en la fase de aplicación y evaluación de las capacidades y conocimientos adquiridos durante la fase de trabajo con andamiaje.

3. 3. UN ENFOQUE CONTRASTIVO TEXTUAL PARA LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

En mi opinión, la realización en clase de tareas de traducción en grupo puede constituir una ocasión ideal para adoptar un enfoque contrastivo textual. En efecto, en una metodología colaborativa como la que caracteriza el presente trabajo, la negociación de significados, la verbalización de las propias elecciones y la acción de andamiaje del profesor constituyen momentos privilegiados de concienciación

metacognitiva (Cf. Landone, 2001: 143) en los que el análisis contrastivo resulta de gran utilidad. En esta fase, además, es posible llamar la atención de los estudiantes sobre problemas de traducción debidos a diferencias entre las lenguas de trabajo y sus respectivas culturas en cuanto al uso de convenciones de género, marcas culturales, fraseología, colocaciones, etc.

Junto con esta utilización puntual del análisis contrastivo, en mi opinión, un enfoque contrastivo en didáctica de la traducción puede pasar por la utilización de un modelo de análisis textual que parta del contraste de géneros en las dos lenguas de trabajo y guíe a los estudiantes en la realización de la tarea de traducción.

Además, ya que los problemas de interferencia en el proceso de traducción se evidencian en el resultado de ese proceso, es decir en el texto de la traducción, considero que también en la fase de corrección es posible intervenir con un enfoque contrastivo para que los estudiantes tomen conciencia de los errores de traducción debidos a interferencia; toma de conciencia que, en mi opinión, es fundamental para su superación.

Resumiendo, en mi opinión, un enfoque contrastivo en traducción puede pasar por la utilización de un modelo de análisis textual que parta del contraste de géneros y que guíe a los estudiantes a lo largo de la realización de la tarea de traducción. El análisis contrastivo se puede realizar, además, sea a lo largo del proceso de traducción, a través de la negociación de significados que tiene lugar durante la realización en grupos de las tareas de traducción, sea en la fase de corrección, gracias a la utilización de fichas de reflexión y autocorrección, que favorezcan la toma de conciencia de las interferencias entre la LP y la LM.

3. 3. 1. Un modelo integrador de análisis contrastivo textual para la didáctica de la traducción

El modelo de análisis contrastivo textual que presento a continuación, basado en la propuesta de Berenguer (1999), es un instrumento de trabajo diseñado para su utilización en el ámbito de la enseñanza de la traducción a nivel universitario, sea en los cursos de licenciatura en traducción, sea en otros cursos de licenciatura que prevén la asignatura de traducción o de lengua y traducción.

Los modelos de análisis textual elaborados en el ámbito de la traductología (Hatim y Mason, 1990, 1997; Nord, 1991) utilizan una gran variedad de criterios de análisis que cubren prácticamente todos los aspectos textuales y los posibles problemas de traducción, pero por esto mismo, resultan algo complicados en la práctica, ya que comportan la necesidad de realizar una larga serie de operaciones previas de análisis del texto, antes de pasar a la fase de traducción del mismo. Además, en mi opinión, debido al gran número de criterios empleados, las operaciones que requieren son difícilmente automatizables, y, por tanto, no favorecen la adquisición de una conducta experta en el estudiante.

En mi opinión, para su utilización didáctica, y para su interiorización y automatización, el modelo de análisis textual debe ser simple, es decir debe resultar de fácil manejo y contener pocos pasos a seguir.

En este sentido, un ejemplo interesante del ámbito traductológico es el que proponen Roberto Mayoral y Ricardo Muñoz (1997, en Mayoral 2000, pág. 86) para la selección de estrategias de traducción para los nombres institucionales. Se trata de una serie de pasos a seguir para solucionar un problema de traducción, a través de una técnica de análisis y exclusión de varias alternativas posibles. En esto reside, desde mi punto de vista, su interés didáctico, ya que presenta una secuencia de trabajo que los estudiantes pueden interiorizar y que, con la práctica puede

transformarse en una secuencia automatizada, como las que caracterizan al trabajo de los expertos.

El modelo de análisis textual que presento a continuación se articula en tres fases o momentos diferentes: una fase previa de contraste de géneros, una fase de análisis textual a lo largo del proceso de traducción y una fase de reflexión metacognitiva y autocorrección.

La comparación entre géneros textuales puede constituir el punto de partida del modelo, a través de un trabajo previo realizado antes de comenzar a trabajar con textos de un determinado género. En efecto, en una programación procesual por tareas de traducción es posible elegir como elemento organizador de la programación los géneros textuales. De esta forma, las unidades didácticas corresponderán a diferentes géneros o subgéneros, lo que nos permitirá realizar el trabajo de análisis contrastivo de géneros al principio de cada unidad didáctica, antes de comenzar a trabajar con textos que pertenecen a un género determinado.

El análisis de textos pertenecientes a un determinado género, en mi opinión, se puede realizar a partir del esquema propuesto por Bhatia (2002), es decir, partiendo de la determinación del propósito comunicativo general del género (persuadir, informar, etc.), pasando luego a reconocer los propósitos comunicativos secundarios, a la identificación de los diferentes valores retóricos y genéricos que presenta el texto (narración, exposición, etc.) y a analizar las estructuras léxico-gramaticales que se utilizan para realizar los propósitos comunicativos enunciados (selección de tiempos y modos verbales, modos de tratamiento, uso de colocaciones, etc.). El análisis contrastivo de textos pertenecientes a un mismo género en las dos lenguas de trabajo, se puede realizar utilizando textos paralelos en ambas lenguas junto con una ficha de reflexión que guíe a los estudiantes en el análisis. Un ejemplo de este tipo de trabajo es el de las fichas 1, 2 y 3. La primera ficha se puede distribuir junto con una serie de textos en la LP y LM pertenecientes al género textual que se quiere analizar. La segunda y la tercera son ejemplos de fichas de reflexión sobre las diferencias genéricas en las dos lenguas de trabajo y

se pueden utilizar para recoger las observaciones de los estudiantes sobre los puntos analizados y las diferencias encontradas. Este segundo tipo de ficha no se propone imponer, de alguna manera, los resultados de un análisis previo realizado por el profesor, sino más bien, ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre los resultados de su propia tarea de análisis. En este sentido, la presencia de una categoría abierta (otros...) impulsa a los estudiantes a seguir profundizando en el análisis y a encontrar ellos mismos otras categorías de análisis posibles.

Los resultados del análisis contrastivo de géneros se podrán verificar con una puesta en común y servirán de base para la realización de las tareas sucesivas con textos pertenecientes al género textual en cuestión.

FICHA DE TRABAJO ANÁLISIS DE GÉNERO				
GÉNERO:		SUBGÉNERO:		
TEXTO ANALIZADO:				
INTENCIONES COMUNICATIVAS		PRINCIPAL:		
		SECUNDARIAS:		
CONVENCIONES FORMALES	SUPERESTRUCTURA FORMAL	1.	ESTRUCTURA RETÓRICA Y GENÉRICA	1.
		2.		2.
		3.		3.
		4.		4.
		5.		5.
		6.		6.
		7.		7.
		8.		8.
		9.		9.
		10.		10.
		11.		11.
		12.		12.
	FORMAS LINGÜÍSTICAS FIJAS	1.		
		2.		
		3.		
		4.		
		5.		
		6.		

Ficha 1: Análisis de géneros textuales – Ficha de trabajo

FICHA DE TRABAJO – GÉNERO ARTÍCULO PERIODÍSTICO – SUBGÉNERO TITULAR -
Análisis contrastivo de titulares en italiano y español

¿Cuáles son, en vuestra opinión, las principales diferencias entre los titulares analizados?
 Completad la tabla indicando las características convencionales de los titulares analizados en cada lengua

ASPECTOS ANALIZADOS	TITULARES DIARIOS ITALIANOS	TITULARES DIARIOS ESPAÑOLES
LONGITUD		
COMPLEJIDAD SINTÁCTICA		
COMPLEJIDAD LÉXICA		
USO DE EUFEMISMOS, METÁFORAS, ETC.		
ORDEN DE PALABRAS		
GRADO DE INFORMATIVIDAD		
PUNTO FOCAL		
OTROS (ESPECIFICAR)		

FICHA DE TRABAJO – GÉNERO FOLLETO – SUBGÉNERO FOLLETO TURÍSTICO -
Análisis contrastivo de folletos en italiano y español

¿Cuáles son, en vuestra opinión, las principales diferencias entre los folletos analizados?
Completad la tabla indicando las características convencionales de los folletos analizados en cada lengua

ASPECTOS ANALIZADOS	FOLLETOS TURÍSTICOS ITALIANOS	FOLLETOS TURÍSTICOS ESPAÑOLES
FORMATO		
INTENCIÓN COMUNICATIVA PRINCIPAL		
INTENCIONES COMUNICATIVAS SECUNDARIAS		
PARTES DE LA SUPERESTRUCTURA		
PARTES DE LA ESTRUCTURA RETÓRICA		
FORMAS LINGÜÍSTICAS FIJAS		
OTROS		

Ficha 3: Análisis contrastivo de géneros: folleto

Según Laura Berenguer (1999), en una perspectiva didáctica, el modelo de análisis textual para la traducción debe contemplar los siguientes aspectos fundamentales:

1. localizar los *factores extratextuales* y priorizar su análisis;
2. localizar los posibles *problemas de traducción*, que pueden tener su origen en dificultades intratextuales del texto original, en su pragmática, o en el par de lenguas y culturas en contacto, es decir, en las diferencias respecto a las convenciones culturales, los hábitos de escritura, las expectativas del receptor, etc. (Nord, 1991);
3. tratar el texto en su globalidad, es decir, tratar problemas de cohesión, de progresión temática y de coherencia conceptual. (Cf. Berenguer, 1999: 138-139)

Por cuanto expuesto, en la realización de las tareas de traducción se partirá de la presentación del encargo de traducción simulado y se guiará a los estudiantes hacia la identificación de los elementos extratextuales que inciden en la elaboración del TM. Esta fase del análisis se podrá realizar con el grupo clase, oralmente, o a través de una serie de preguntas o puntos explicitados y anotados en la pizarra. También en este caso se puede utilizar una ficha que facilite el análisis y guíe a los estudiantes en la elicitación de los elementos extratextuales contenidos en el encargo.

A continuación se pasará al análisis del texto original, que se realizará en los grupos y con la ayuda de una ficha de trabajo que indique claramente los pasos a seguir, como la que se presenta a continuación (Ficha 4). La ficha de trabajo, desde mi punto de vista, debería guiar a los estudiantes a través de las fases de la actividad traductora, ayudándolos a identificar las diferentes fases del proceso de traducción (comprensión – reexpresión - verificación) y a recorrer los diferentes pasos de la actividad traductora que caracterizan estas tres fases. En la ficha de trabajo que se presenta a continuación, las tres fases se recorren de forma reiterada y con una profundidad de análisis creciente, primero para cumplir con lo requerido por los pasos 1 y 2, luego, en el paso 3, para solucionar los problemas de traducción (aplicación de estrategias), y en el paso 4, para

mejorar la calidad global del texto. La recursividad del proceso, según mi definición de adquisición de la competencia traductora (ACT) expuesta en IV. 2. 1. 2., favorece la progresiva reestructuración de los conocimientos declarativos y operativos. Por último, el punto 5, que pide a los estudiantes que reflexionen *a posteriori* sobre los problemas de comprensión y reexpresión encontrados en el texto, tiene una finalidad metacognitiva y se propone hacer que los estudiantes tomen conciencia de las dificultades que pueden comportar las dos fases principales del proceso de traducción.

La ficha de trabajo, por tanto, toma en consideración las propuestas de Küssmaul (1995, 32-37) para favorecer la formación del autoconcepto de los estudiantes (toma de conciencia de los procesos cognitivos) y mejorar su competencia traductora (entrenamiento estratégico cognitivo) y es coherente con mi definición de ACT.

La ficha de trabajo se podrá adaptar a las necesidades que deriven del tipo de tarea de traducción, de forma que los estudiantes puedan tomar conciencia de los problemas de traducción que presenta el texto, como paso previo a su solución a través de las estrategias más oportunas (véase ficha 5). La labor del profesor consistirá en guiar a los estudiantes a través del análisis textual y los diferentes pasos que comporta la actividad traductora, ayudándolos a identificar y solucionar los problemas de traducción encontrados, sea en la fase de comprensión del texto, sea en la de reexpresión. No se trata de anticipar o dar las soluciones a los problemas, sino más bien, de ayudar a los estudiantes para que encuentren sus propias soluciones a través de la negociación de significados compartidos.

FICHA DE TRABAJO PARA LA TRADUCCIÓN EN GRUPOS

1. LECTURA DEL TEXTO Y COMPRENSIÓN GLOBAL

Leer todo el texto intentando comprender el sentido global. Durante la lectura marcar los segmentos del texto que resultan poco claros y los términos desconocidos.

2. TRADUCCIÓN VELOZ

Empezar a traducir el texto, dejando de lado los segmentos que crean problemas de comprensión o reexpresión.

3. PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN

Revisar los segmentos que crean problemas de traducción, intentando encontrar soluciones posibles.

4. TRADUCCIÓN DEFINITIVA

Revisar la traducción teniendo en cuenta el estilo, el registro, la cohesión y la calidad global del texto. Eliminar las incongruencias y elaborar la versión definitiva.

5. REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO REALIZADO

¿Qué problemas de traducción presenta el texto? Completar la ficha indicando los segmentos del texto que han creado problemas de comprensión o reexpresión.

Fase de comprensión			
Término o expresión desconocido	Término o expresión poco claro o incomprensible	Problema de morfosintaxis	Referencias culturales

Fase de reexpresión			
Falta el término o la expresión equivalente	Dificultad en identificar el término o la expresión equivalente	Problema de morfosintaxis	Otros problemas (Especificar)

FICHA DE TRABAJO PARA LA TRADUCCIÓN EN GRUPOS

1. LECTURA DEL TEXTO Y COMPRENSIÓN GLOBAL

Leer todo el texto intentando comprender el sentido global. Durante la lectura marcar los segmentos del texto que resultan poco claros y los términos desconocidos.

2. TRADUCCIÓN VELOZ

Empezar a traducir el texto, dejando de lado los segmentos que crean problemas de comprensión o reexpresión.

3. REFERENCIAS SOCIOCULTURALES

El texto presenta algunas referencias socioculturales (título, nombre propio, nombre geográfico, referencia histórica, palabra extranjera, etc.) que comportan problemas de traducción.

a. marcarlos en el texto;

b. anotarlos en la tabla (columna 1);

c. negociar con los compañeros del grupo y decidid qué estrategia utilizar para la traducción de las referencias socioculturales encontradas (anotad las soluciones provisionales en la columna 2);

d. justificad la estrategia seleccionada y explicitad eventuales fuentes de documentación utilizadas..

REFERENCIAS SOCIOCULTURALES	SOLUCIÓN PROPUESTA	JUSTIFICACIÓN ESTRATEGIA	FUENTE DE DOCUMENTACIÓN UTILIZADA

4. PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN

Revisar los segmentos que crean problemas de traducción, intentando encontrar soluciones posibles.

5. TRADUCCIÓN DEFINITIVA

Revisar la traducción teniendo en cuenta el estilo, el registro, la cohesión y la calidad global del texto. Eliminar las incongruencias y elaborar la versión definitiva.

6. REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO REALIZADO

¿Qué problemas de traducción presenta el texto? Completar la ficha indicando los segmentos del texto que han creado problemas de comprensión o reexpresión.

Fase de comprensión			
Término o expresión desconocido	Término o expresión poco claro o incomprensible	Problema morfosintaxis de	Referencias culturales

Fase de reexpresión			
Falta el término o la expresión equivalente	Dificultad en identificar el término o la expresión equivalente	Problema morfosintaxis de	Otros problemas (Especificar)

Ficha 5: Ficha de trabajo para la traducción de textos con referencias culturales

Por último, en la fase de corrección y autocorrección, es oportuno intervenir con una acción de andamiaje, recurriendo, cuando sea oportuno, a un enfoque contrastivo para que los estudiantes tomen conciencia de los errores de interferencia interlingüística.

Para que la fase de corrección de las traducciones se convierta en una operación metacognitiva, es oportuno que el profesor se limite a marcar los errores, utilizando un sistema convencional compartido con los estudiantes, que les permita identificar el tipo de error, sin dar la posible solución o corrección. De esta forma, a través de un trabajo en grupos y con el profesor, los estudiantes pueden intentar comprender el origen de sus errores y sugerir soluciones posibles a los errores evidenciados. Esta operación se puede favorecer utilizando una ficha de reflexión metacognitiva y autocorrección como las que presento a continuación (fichas 6, 7 y 8; véanse también apéndice 2 y 3). La primera de estas fichas se propone que los estudiantes reflexionen sobre las dificultades que pueden encontrar en las diferentes fases del proceso y sobre el origen de sus errores. La segunda, guía a los estudiantes en el reconocimiento de las diferentes tipologías de errores, sus posibles causas y su resolución recurriendo al contexto, a textos paralelos o a fuentes de documentación. La tercera se propone que los estudiantes tomen conciencia de los problemas de traducción que han originado errores de traducción y/o errores de lengua, y de las posibles estrategias para solucionarlos y prevenirlos. En todos los casos, el trabajo de corrección se realiza primero en el grupo de trabajo y luego con los otros grupos, a través de una puesta en común y una negociación de soluciones provisionales hasta la selección de la opción definitiva.

FICHA DE REFLEXIÓN Y AUTOCORRECCIÓN EN GRUPO		
FASE DE COMPRENSIÓN DEL TEXTO		
NO COMPRENDIMOS EL SIGNIFICADO DE LA PALABRA	PROPUESTA DE CORRECCIÓN (del grupo)	PROPUESTA DE CORRECCIÓN (con la ayuda de otros grupos)
NO COMPRENDIMOS EL SIGNIFICADO DE LA EXRESIÓN	PROPUESTA DE CORRECCIÓN (del grupo)	PROPUESTA DE CORRECCIÓN (con la ayuda de otros grupos)
NO RECONOCIMOS LA FUNCIÓN GRAMATICAL DEL TÉRMINO	PROPUESTA DE CORRECCIÓN (del grupo)	PROPUESTA DE CORRECCIÓN (con la ayuda de otros grupos)
FASE DE RE-EXPRESIÓN		
NO USAMOS EL TÉRMINO APROPRIADO	PROPUESTA DE CORRECCIÓN (del grupo)	PROPUESTA DE CORRECCIÓN (con la ayuda de otros grupos)
NO USAMOS LA EXPRESIÓN APROPRIADA	PROPUESTA DE CORRECCIÓN (del grupo)	PROPUESTA DE CORRECCIÓN (con la ayuda de otros grupos)
NO RESPETAMOS LAS REGLAS MORFOSINTÁCTICAS DE LA LENGUA META	PROPUESTA DE CORRECCIÓN (del grupo)	PROPUESTA DE CORRECCIÓN (con la ayuda de otros grupos)
NO RESPETAMOS LAS COLOCACIONES LÉXICAS	PROPUESTA DE CORRECCIÓN (del grupo)	PROPUESTA DE CORRECCIÓN (con la ayuda de otros grupos)

Ficha 6: Ficha de autocorrección en grupos

FICHA DE AUTOCORRECCIÓN DE TRADUCCIONES

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

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

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

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

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

Ficha 7: Ficha de interpretación de errores y autocorrección

CAPÍTULO V:PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA

PROBLEMA DE TRADUCCIÓN	TÉRMINO O EXPRESIÓN EN L.O.	VUESTRA TRADUCCIÓN	ESTRATEGIA	PROPUESTA DE CORRECCIÓN
TÉRMINO O EXPRESIÓN DESCONOCIDO			-RECURRIR AL CONTEXTO -UTILIZAR FUENTES DE DOCUMENTACIÓN TRADICIONALES O EN LÍNEA:	
			DICCIONARIOS Y GLOSARIOS: www.rae.es http://tradu.scig.uniovi.es/sinon.html http://www.elmundo.es/diccionarios/ http://home.wanadoo.nl/e.slager/spangloss.html http://www.romanistik.uni-mainz.de/hisp/gr/multi/ejercicios/	
			BUSCADORES: www.yahoo.es www.terra.es	
			CORPUS: http://www.corpusdelespanol.org/x.asp?cl=es	
TÉRMINO POLISÉMICO				
LOCUCIÓN				
FALTA TÉRMINO CORRESPONDIENTE			TÉRMINO EN L.O. TÉRMINO EN L.O. Y EXPLICACIÓN CALCO LÉXICO Y EXPLICACIÓN EXPLICACIÓN OMISIÓN	
COLOCACIÓN LÉXICA			BUSCAR COLOCACIÓN CORRESPONDIENTE EN L.M.	
			DOCUMENTACIÓN: http://www.demauroparavia.it http://www.lexicool.com/dizionario-online.asp?FSP=A18B29C01 www.google.it	
REFERENCIAS CULTURALES			TRADUCCIÓN EXISTENTE TÉRMINO EN L.O. EN CURSIVA O ENTRE COMILLAS TÉRMINO EN L.O. Y EXPLICACIÓN EN NOTA TÉRMINO EN L.O. Y TRADUCCIÓN ENTRE PARÉNTESIS TRADUCCIÓN Y TÉRMINO EN L.O. ENTRE PARÉNTESIS	

PROBLEMA DE LENGUA	TÉRMINO O EXPRESIÓN EN L.O.	VUESTRA TRADUCCIÓN	ESTRATEGIA	PROPUESTA DE CORRECCIÓN
CONECTOR DESCONOCIDO			<p>CLASIFICAR EL CONECTOR SEGÚN SU FUNCIÓN Y ELEGIR UN CONECTOR EN LA L.M. QUE CUMPLA LA MISMA FUNCIÓN</p> <p>DOCUMENTACIÓN: http://mimosa.pntic.mec.es/~ajuan3/lengua/l_conect.htm http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.ciudad.real/lengua/Conect2.html http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.ciudad.real/lengua/CONECTOR.html</p>	
NO RECONOCIMOS LA FUNCIÓN MORFO-SINTÁCTICA			<p>DOCUMENTACIÓN: http://www.uv.mx/cadicor/Liqas%20grama.htm http://tradu.scig.uniovi.es/conjuga.html http://www.romanistik.uni-mainz.de/hisp/gr/multi/ejercicios/ http://www.elcastellano.org/gramatic.html http://mimosa.pntic.mec.es/~ajuan3/lengua/conjunc.htm</p>	
CALCO MORFO-SINTÁCTICO			<p>-MANTENER SEPARADAS LAS DOS LENGUAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> REVISAR LA TRADUCCIÓN LEYENDO PRIMERO SÓLO EL TEXTO ORIGINAL Y LUEGO SÓLO LA TRADUCCIÓN VOLVER A REVISAR LA TRADUCCIÓN SIN LEER EL TEXTO ORIGINAL 	
CALCO LÉXICO				

Ficha 8: Problemas y estrategias

Para que los estudiantes se concentren en la fase metacognitiva del análisis de errores, es oportuno utilizar, en una primera fase, únicamente una tabla de representación gráfica de los signos convencionales utilizados (Cf. Anexos B: 1), dejando la presentación del baremo de evaluación para una fase posterior, cuando los estudiantes se hayan acostumbrado al trabajo de análisis metacognitivo de sus propios errores, y hayan podido apreciar su utilidad para su propio proceso de aprendizaje. En este segundo momento, se presentará el baremo de evaluación y autoevaluación gracias al cual los estudiantes podrán comprender el peso diferente de los errores realizados y podrán evaluar autónomamente sus trabajos. En mi opinión, es importante separar la fase de corrección y análisis metacognitivo de los errores de la de evaluación, porque ésta genera ansiedad e induce a subestimar la importancia del trabajo de autocorrección.

3. 4. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Como nos recuerdan Coll y Rochera (1993: 391), la decisión respecto al tipo de contenido organizador de la programación depende, en parte, de la naturaleza de la materia, pero el elemento clave en esta decisión son las características de los estudiantes y las intenciones educativas que presiden el proceso de enseñanza.

Por tanto, en la elaboración de la programación didáctica será imprescindible tener en cuenta diferentes factores, como la naturaleza de la asignatura, las necesidades educativas de los estudiantes, sus intereses y sus expectativas. La selección y secuenciación de contenidos, la selección del tipo de contenido organizador del programa, la secuenciación de las tareas, dependerán de estos factores.

Por otra parte, la programación establecida sobre la base de las instancias que surgen de los mismos estudiantes, deberá tener un carácter abierto para que pueda modificarse *in itinere* y ajustarse a las

necesidades que deriven del proceso mismo de aprendizaje (programación holística). Además, para facilitar la comprensión por parte de los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje, los objetivos de aprendizaje y los mismos criterios de evaluación tienen que ser un instrumento compartido. En palabras de Van Lier (1996: 3): <<the setting of goals and objectives, and the construction and assessment of achievement, are themselves integral parts of the curriculum process, rather than pre-established constraints that are imposed on it from the outside³⁷.>>

3. 4. 1. Instrumentos para una programación compartida

Para que los objetivos de aprendizaje no sean impuestos por el profesor o por los vínculos institucionales, es imprescindible que la programación se realice de forma compartida entre estudiantes y profesor, y que tenga un carácter provisional, para que se puedan incorporar objetivos y tareas de aprendizaje a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, según las necesidades que deriven del proceso mismo.

Kiraly (2000: 78-80), por ejemplo, sugiere una sesión inicial de trabajo en parejas y en grupos, con el método del torbellino de ideas, sea sobre los objetivos de aprendizaje que los estudiantes consideran importantes, sea sobre las competencias que debe poseer el traductor. A través de un trabajo colaborativo en parejas, en grupo y con el grupo clase, con el profesor que actúa como mediador y modela las propuestas de los estudiantes, se puede llegar a una programación compartida de los objetivos de aprendizaje.

Otra posibilidad, tal vez más viable con grupos de grandes dimensiones, es la de distribuir un cuestionario semiestructurado o abierto para recoger las propuestas de los estudiantes. El cuestionario se podrá

³⁷ <<la operación de fijar metas y objetivos y la construcción y evaluación de los logros forman parte integrante del proceso de construcción del curriculum, más que ser limitaciones preestablecidas impuestas sobre éste desde el exterior>>.

rellenar individualmente y se negociará, luego, en una fase de discusión en grupos para llegar a una propuesta común del grupo. Por último se podrá realizar una puesta en común con todo el grupo clase, para llegar a una serie de propuestas compartidas por profesor y estudiantes. En una programación procesual se podrán recoger de esta forma propuestas en cuanto a temas, tipologías y géneros textuales de interés y tareas a realizar, que el profesor luego organizará en una programación por tareas de aprendizaje.

En ambos casos, la sucesiva elaboración de la programación sobre la base de las propuestas de los estudiantes será realizada por el profesor y presentada a los estudiantes para recoger eventuales propuestas de modificación o ulteriores sugerencias.

El resultado será una programación compartida, con tareas que resultarán verdaderamente significativas para los estudiantes, lo que aumentará su motivación y su disponibilidad al aprendizaje. Además, por su carácter abierto, será posible integrar la programación con nuevos objetivos de aprendizaje y nuevas tareas que se consideren necesarias a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. 4. 2. Selección y secuenciación de las tareas

Según mi propio marco para la elaboración de una programación compartida por tareas de traducción, propuesto en IV. 2. 4. 2., una vez establecido el elemento vertebrador de la programación a través del proceso de negociación descrito arriba, se pasa a la selección de las tareas finales para cada unidad didáctica y a la elaboración de tareas de concienciación para cada módulo o grupo de tareas centradas en un mismo elemento vertebrador y de tareas previas y derivadas para cada unidad.

Las tareas de concienciación tienen una doble función diagnóstica, permiten al profesor conocer lo que los estudiantes ya saben, y a los estudiantes tomar conciencia de sus necesidades formativas.

Las tareas previas podrían ser bien actividades que preparan la traducción y la posibilitan (tareas pedagógicas) bien encargos de traducción simulados realizados en grupos y con el sostén del profesor que actúa como facilitador y guía (tareas de mundo real).

Las tareas finales podrían ser tareas de mundo real, como encargos o proyectos de traducción simulados o reales. En este caso, tratándose del momento de evaluación de las competencias adquiridas a lo largo de una unidad didáctica, los grupos de estudiantes deberían trabajar de forma autónoma para completar la tarea asignada.

Las tareas derivadas, por último, pueden ser extensiones de la tarea final o nuevos encargos de traducción simulados que comportan la aplicación de los conocimientos y competencias adquiridos. También en esta fase, en mi opinión, los estudiantes deberían trabajar individualmente o en grupos, pero sin la intervención del profesor.

Además, según las necesidades que surjan, se podrán elaborar actividades de soporte, de concienciación, de reflexión, de autocorrección, etc. a lo largo de las diferentes sesiones, lo que permitirá a los estudiantes tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje y adquirir una siempre mayor autonomía en la realización de las tareas.

3. 4. 3. Objetivos generales de la programación

Aunque la programación procesual no toma como punto de partida la determinación de los objetivos de aprendizaje, toda programación cumple con la tarea de realizar algunos objetivos generales. En el caso de la didáctica de la traducción la actividad educativa se propone que los estudiantes alcancen una competencia traductora, por tanto, los objetivos generales de la programación dependerán de nuestra definición de competencia traductora. Además de estos objetivos generales, que propongo llamar Objetivos Fundamentales, en la programación habrá que tener en cuenta una serie de Objetivos Complementarios, funcionales a la adquisición de la competencia

traductora. En mi opinión, podemos considerar objetivos complementarios funcionales a la adquisición de la competencia traductora, todos aquellos objetivos que se relacionan con las diferentes competencias que, según mi modelo de competencia traductora presentado en I. 4. 1., integran la competencia traductora. Estos objetivos, por tanto, variarán si el objetivo primario del curso es el de que nuestros estudiantes alcancen una competencia traductora, una competencia del traductor o una competencia del traductor especializado (literario, jurídico, médico, etc.).

Como he expuesto en I. 4. 1., mi definición operativa de competencia traductora se basa en la definición minimalista de Anthony Pym, pero se completa con conceptos procedentes de otras fuentes, es decir, el concepto de situación comunicativa (Lvovskaya, 1997, 2000a, 2000b), y el concepto de función de la traducción (Reiss y Vermeer, 1984/1991 ; Nord, 1991):

- La competencia traductora es la capacidad de producir un TM viable, adecuado a la situación comunicativa de la CM, partiendo de la situación comunicativa de la CO, y teniendo en cuenta la función del TM; la competencia traductora se compone de las siguientes subcompetencias:
 - la capacidad de producir diferentes traducciones posibles para cada texto propuesto;
 - la capacidad de seleccionar la opción de traducción más adecuada según los diferentes criterios aplicables, teniendo en cuenta la función asignada a la traducción por el iniciador del encargo.

Por cuanto expuesto, los Objetivos Fundamentales de la programación corresponderán a las dos subcompetencias enunciadas, y, el grado de competencia que los estudiantes deberán alcanzar dependerá de los objetivos generales del curso, de las características del grupo, del número de horas de clase que se prevén, etc. La determinación de los

Objetivos Fundamentales y Complementarios de la asignatura, por tanto, podrá variar en función del contexto de aplicación.




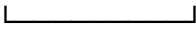


3. 5. CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los criterios e instrumentos presentados a continuación constituyen un intento de aplicar los principios constructivistas y humanistas enunciados en II. 7. a la evaluación formativa y sumativa de los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción en un contexto universitario.

Los criterios e instrumentos en cuestión se elaboraron para su utilización en el ámbito de la enseñanza de la traducción a estudiantes de los cursos de licenciatura en Operadores del Turismo Cultural y Traducción, Italiano L2 e Interculturalidad de la Facultad de Letras de la Universidad de Palermo, Italia, y se utilizaron en las asignaturas “Lengua y Traducción Española” y “Taller de Traducción Española” .

Para la corrección y evaluación de las traducciones realizadas elaboré un baremo de evaluación y autoevaluación (Ficha 9). Para su elaboración me basé en el criterio de evaluación numérica propuesto por González Davies et al. (2001: 738-739), presentado en IV. 2. 6. 2. En consideración del diferente contexto de enseñanza y de los objetivos de la asignatura, reelaboré el baremo propuesto para facilitar la autoevaluación por parte de los estudiantes, y para adaptarlo al sistema de evaluación numérico de nuestro contexto de enseñanza, y lo integré con la propuesta de Bastin (2000) para la evaluación positiva de la creatividad de los estudiantes. Por tanto, a cada tipología de error individuada asigné una diferente representación gráfica y una puntuación o baremo negativo para la atribución de una nota de evaluación. En la tipología de errores individuada figuran sea los errores debidos a carencias en la competencia lingüística (ortografía, sintaxis o léxico del TO o del TM, puntuación, orden de palabras), sea los que se deben a carencias en la competencia de traducción en cuanto actividad comunicativa (transmisión incompleta del

mensaje, omisión, alteración del mensaje). También establecí una representación gráfica y un baremo positivo para las soluciones creativas encontradas por los estudiantes (índice de creatividad). Para la atribución del índice de creatividad (moderado, medio, alto), tuve en cuenta el progresivo alejamiento de la traducción literal y el acercamiento a una traducción comunicativa (González Davies, 2000: 25).

REPRESENTACIÓN GRÁFICA	TIPOLOGÍA DE ERRORES	EVALUACIÓN
	ORTOGRAFÍA / SINTAXIS T.O.	-1
	ORTOGRAFÍA / SINTAXIS T. M.	-1
	TÉRMINO NO APROPRIADO	-0,5
	TÉRMINO EQUIVOCADO	-1
	EXPRESIÓN EQUIVOCADA	-2
	ORDEN DE PALABRAS	-1
X	PUNTUACIÓN	-0,5
√	OMISIÓN LEVE	-1
√ √	MENSAJE INCOMPLETO	-2
√ √ √	MENSAJE ALTERADO	-3
REPRESENTACIÓN GRÁFICA	ÍNDICE DE CREATIVIDAD	EVALUACIÓN
+	MODERADO	+0,5
++	MEDIO	+1
+++	ALTO	+1,5
EVALUACIÓN MÁXIMA		30/30

Ficha 9: Baremo de evaluación de las traducciones

Resumiendo, el instrumento de evaluación elaborado, por una parte, combina tres diferentes tipologías de criterios de evaluación: uno formal (competencia lingüística), uno comunicativo (competencia comunicativa intercultural) y uno global (creatividad), incorporando uno de

los principios constructivistas y humanistas propuestos por Jonassen y Kohonen, el de las *perspectivas múltiples* (Jonassen, 1991; Kohonen, 1999); por otra, considera sea lo que los estudiantes saben hacer (evaluación positiva de la creatividad), sea lo que aún tienen que aprender (análisis y autocorrección de los errores), incorporando otros dos principios constructivistas: el de *evidenciar las competencias individuales* (Kohonen 1999) y el de *servir como instrumento metacognitivo de autoevaluación* (Jonassen, 1991).

El instrumento de evaluación numérica presentado se puede combinar o alternar con un baremo de evaluación global, como el que presento a continuación (Ficha 10), basado en el baremo de evaluación profesional de González Davies(2003), también presentado en IV. 2. 6. 2.

Este baremo, como el de González Davies, es un instrumento de evaluación holístico que describe claramente los diferentes aspectos positivos y negativos que presentan las traducciones, al tiempo que introduce un criterio de evaluación de tipo profesional, basado en la aceptabilidad de la traducción para su publicación.

BAREMO DE EVALUACIÓN GLOBAL (Cf. González Davies et al., 2003: 17)

- a. La traducción transmite el mensaje de partida, se adecua a las convenciones de la lengua de llegada y cumple con el encargo de traducción. Presenta muy pocos errores de fácil corrección y el índice de creatividad de las opciones de traducción elegidas resulta medio o alto. Se aceptaría sin ningún cambio o con muy pocos. Traducción aceptable para su publicación – EXCELENTE.
- b. La traducción transmite el mensaje de partida, se adecua a las convenciones de la lengua de llegada y cumple con el encargo de traducción. Contiene pocos errores que necesitan un esfuerzo aceptable para su corrección y algunas opciones de traducción que denotan un índice de creatividad moderado o medio. Se aceptaría con muy pocos cambios. Traducción aceptable para su publicación – NOTABLE.
- c. Esta traducción contiene errores que podrían dificultar la comprensión del texto de llegada o no transmitir parcialmente el mensaje de partida. Contiene varios errores que comportan un cierto trabajo de revisión y corrección. Traducción aceptable, pero que debe mejorarse – SUFICIENTE.
- d. Esta traducción contiene errores que evidencian una falta de comprensión de la lengua de partida. Poca legibilidad del texto de llegada. No parece que se hayan detectado ni solucionado problemas potenciales del texto de partida. Traducción inaceptable – INSUFICIENTE.

Además, para que la fase de autocorrección sea más eficaz, convirtiéndose en un momento de concienciación metacognitiva, se pueden preparar fichas como las presentadas en 3. 3. 1. que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre la tipología de errores que se evidencian en sus traducciones y sobre sus posibles causas.

El trabajo colaborativo en grupos sobre las fichas de autocorrección permite a los estudiantes intercambiar opiniones, negociar posibles soluciones a los problemas encontrados en la fase de traducción y elaborar conjuntamente propuestas de corrección de los errores evidenciados. También en esta fase, la labor de andamiaje del profesor es esencial para guiar a los grupos y ayudarlos a realizar la tarea de autocorrección.

Algunas de las propuestas prácticas sugeridas por Kiraly para que la evaluación constructivista pueda tener credibilidad (Kiraly, 2000:144-145) pueden integrarse sea en la evaluación formativa, sea en la evaluación final sumativa (véase cap. II) .

En cuanto a la evaluación formativa, la observación prolongada (*prolonged engagement*) y la observación persistente (*persistent observation*), en el contexto de enseñanza colaborativo que caracteriza la metodología, son una consecuencia natural del proceso de andamiaje, mientras el chequeo con los miembros del grupo (*member checks*) se puede realizar durante la fase de autocorrección de las traducciones, bien con una puesta en común, bien con sesiones individuales dedicadas a las dudas y preguntas que surjan. En efecto, en la fase de corrección de las traducciones, el profesor se limita a marcar los errores y las soluciones creativas con la representación gráfica asignada, sin dar las posibles soluciones a los errores evidenciados. De esta forma la corrección de las traducciones se convierte en una actividad metacognitiva compartida (Jonassen, 1991), ya que los estudiantes, en grupo o individualmente, analizando las traducciones, pueden tomar conciencia del tipo de errores en que incurrir y de las soluciones creativas encontradas, buscar sus propias soluciones a los errores realizados, y, por último, durante la fase

de puesta en común o de forma individual (*member checks*), presentar sus soluciones y aclarar sus dudas con la ayuda del profesor.

En cuanto a la evaluación sumativa, que, en un contexto universitario se realiza, generalmente, con un examen final de tipo objetivo, para ampliar la visión fragmentaria que este tipo de prueba puede dar de los progresos realizados por el estudiante en su proceso de aprendizaje, se puede realizar una fase de chequeo (*member checks*), después de la prueba objetiva, durante la cual los estudiantes podrán verificar los errores evidenciados y justificar sus elecciones o presentar diferentes soluciones. Además, en la fase de chequeo, con el intento de dar a los estudiantes un cuadro más claro de lo que representa la nota atribuida en cuanto a su proceso de aprendizaje, es oportuno realizar un breve análisis sea de las competencias alcanzadas por los estudiantes, sea de las carencias o dificultades que aún presentan, dando la posibilidad a los estudiantes de hacer observaciones sobre el análisis realizado. En la atribución de la nota final de la asignatura se tendrán en cuenta los resultados de las diferentes pruebas que componen el examen, junto con los elementos adicionales de evaluación que deriven del chequeo. En los contextos con menores vínculos institucionales parte de la evaluación final sumativa se puede realizar a través de un proyecto de traducción realizado en grupos durante las horas de clase y con trabajo autónomo fuera de la clase. De esta forma la evaluación deja de ser un momento conclusivo del proceso de enseñanza y aprendizaje, separado de éste, y se transforma en una parte del proceso mismo.

La utilización de estas formas de observación prolongadas y continuadas (*prolonged engagement, persistent engagement*) y del chequeo (*member checks*) sea en la evaluación formativa que sumativa aseguran que la evaluación cumpla con el criterio de *credibilidad* (*credibility*) sugerido por Kiraly (2000).

Además, ya que los baremos de evaluación y autoevaluación se utilizan sea durante el Taller de Traducción, sea en la prueba final de la

asignatura, queda asegurada la *Confirmación (Confirmability)* y *Confiabilidad (Dependability)* del proceso de evaluación (Kiraly, 2000).

Por último, los baremos de evaluación son también instrumentos de autoevaluación (Jonassen, 1991) que se utilizan, sea en la evaluación formativa, sea en la sumativa, por tanto, la evaluación es *parte integrante* del proceso de enseñanza y aprendizaje (Jonassen, 1991; Kohonen, 1999; Brooks y Brooks, 2001).

4. EL TALLER DE TRADUCCIÓN: UNA METODOLOGÍA DIDÁCTICA COLABORATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN A NIVEL UNIVERSITARIO

La metodología didáctica que he presentado en este capítulo integra, por una parte, las teorías del aprendizaje constructivistas, interaccionistas y humanistas, por otra, las principales teorías y enfoques traductológicos que han sido propuestos a partir del establecimiento de los Estudios de Traducción como disciplina autónoma y que comparten una concepción de la traducción como comunicación intercultural.

Resumiendo, la metodología propuesta se caracteriza por:

- un contexto educativo que favorece la instauración de relaciones interpersonales positivas entre los aprendientes y entre éstos y el profesor, basadas en la colaboración y en la confianza mutua;
- un rol central del aprendiente, que va asumiendo responsabilidades crecientes sobre su propio proceso de aprendizaje;
- un rol del profesor que se configura como guía, sostén y facilitador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a

disposición de los estudiantes para contestar a sus preguntas y asesorarlos en calidad de experto;

- una programación procesual por tareas de traducción significativas (encargos y proyectos simulados de traducción), seleccionadas a través de una negociación previa entre estudiantes y profesor, y secuenciadas según un criterio de continuidad y generalizabilidad;
- un enfoque didáctico colaborativo, que emplea el formato didáctico del taller, para la realización colaborativa en grupos de encargos y proyectos de traducción simulados;
- una forma de evaluación llevada a cabo como parte del proceso de aprendizaje y compartida entre aprendientes y profesor-facilitador;
- la utilización de una serie de instrumentos cognitivos y metacognitivos (fichas de trabajo, de reflexión, de autocorrección, de documentación), concebidos como ayudas distales a la acción de andamiaje por parte del profesor.

Algunas de las modificaciones aportadas al *Translation Workshop* propuesto por Kiraly, para adaptarlo a un diferente contexto de enseñanza, pueden hacer pensar que la metodología propuesta se ha alejado de lo que puede considerarse una metodología colaborativa con bases socioconstructivistas y humanistas, para transformarse en una metodología ecléctica. Desde mi punto de vista, la metodología presentada, lejos de ser ecléctica, es un intento de integración plenamente coherente con sus bases epistemológicas.

En efecto, contrariamente a lo que opina Kiraly, quien considera fundamental trabajar con proyectos auténticos, estoy convencida de que las tareas y proyectos simulados, en una situación de aprendizaje, encuentran su justificación en la comunidad de aprendizaje de la que forman parte estudiantes y profesor. Es la comunidad de aprendizaje la que elabora las tareas y proyectos de forma colaborativa, compartiendo

responsabilidades sobre todas las decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje, con el profesor que actúa como facilitador, guiando a los estudiantes para que puedan encontrar sus propias soluciones a los problemas que surgen a lo largo del proceso. En un contexto de aprendizaje, las tareas adquieren significado por el hecho mismo de formar parte de los intercambios comunicativos que se dan en esa comunidad de aprendizaje. El profesor, en calidad de experto, asesora a los estudiantes sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas posibles, pero son los estudiantes los que experimentan estas estrategias, hasta encontrar las que, para ellos y conforme a sus propios estilos de aprendizaje, resultan más rentables.

En cuanto al uso de fichas de trabajo, reflexión, autocorrección y documentación como las que se presentan en 3.4 (véanse fichas 1-8 y apéndices 2 y 3), en mi opinión, se pueden considerar como ayudas distales a la acción de andamiaje del profesor (Rochera et al., 1999). En efecto, el trabajo en grupos sobre las fichas, con el profesor que actúa como facilitador y guía, se configura como una actuación de andamiaje del profesor en la ZDP, y el hecho de que las fichas se propongan hacer que los estudiantes tomen conciencia de los problemas de traducción, encuentren posibles soluciones compartidas para corregir o prevenir los errores de traducción realizados, tomen conciencia de las estrategias de traducción que pueden utilizar o de las fuentes de documentación que tienen a disposición, lejos de constituir un elemento de incoherencia en el ámbito de la metodología utilizada, en mi opinión, constituye su punto de fuerza. Además, estoy convencida de que el recurso a este tipo de instrumento de soporte puede resultar de gran utilidad en el ámbito de una metodología colaborativa con bases socioconstructivistas y humanistas, porque permite al profesor, en cierta forma, “estar presente” contemporáneamente en los diferentes grupos de aprendizaje, guiando sus tareas y andamiando su aprendizaje. Por último quisiera agregar que, desde mi punto de vista, el trabajo con instrumentos cognitivos puede resultar fundamental en una metodología socioconstructivista y humanista

que se propone fomentar la autonomía de los estudiantes y ayudarlos a desarrollar, de la mejor manera posible, sus potencialidades y sus propios estilos de aprendizaje.

Para terminar, quisiera puntualizar que coincido con Kiraly (2005:1102) en el hecho de que la didáctica de la traducción debería intentar reflejar el proceso de construcción creativo, situado y experiencial, que caracteriza la traducción, y, desde mi punto de vista, la integración de diferentes perspectivas puede considerarse como un intento de realizar este objetivo.

III PARTE:

INVESTIGACIÓN Y

EXPERIMENTACIÓN

En el presente trabajo, como he dicho, se presenta una propuesta metodológica que recoge los resultados de tres años de investigación y experimentación. En esta tercera parte presento los diferentes experimentos realizados a lo largo de ese periodo.

En los primeros dos años (2002-2003 y 2003-2004) realicé un experimento piloto y dos experimentos de seguimiento y extensión del experimento piloto con diferentes grupos de estudiantes de la asignatura “Lengua y Traducción Española” del curso de licenciatura en Operadores del Turismo Cultural en la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Palermo (Italia).

En el tercer año (2004-2005) verifiqué la aplicación de la metodología con un grupo de estudiantes de la asignatura “Taller de Traducción: Español” del curso de licenciatura en Traducción, Italiano L2 e Interculturalidad de la misma facultad con un proyecto de investigación acción.

En el capítulo VI presento, en primer lugar, una introducción a la fase de experimentación e investigación, explicando las motivaciones que me impulsaron a llevar a cabo una investigación experimental en el ámbito de la didáctica de la traducción a nivel universitario y los objetivos que pretendía alcanzar con los diferentes experimentos realizados.

En segundo lugar, describo el experimento piloto realizado, comenzando por el contexto en que se realizó y explicitando su diseño metodológico y experimental. A continuación, paso a la presentación y discusión de sus resultados. Los materiales didácticos utilizados para la realización del experimento piloto y los instrumentos de recogida de datos se presentan en anexo al presente trabajo (Anexos A), mientras en el Apéndice 1 se recogen algunos ejemplos de tareas realizadas.

En el capítulo VII, explico, en primer lugar, las razones que me llevaron a modificar el diseño experimental y a optar por un proyecto de investigación acción. Presento, en segundo lugar, los objetivos que me proponía alcanzar con el proyecto de investigación acción y paso, luego, a la descripción del proyecto comenzando por explicitar el contexto de

realización; presento, luego, el diseño metodológico y experimental, evidenciando las diferencias respecto al experimento piloto y a sus extensiones y seguimientos; a continuación, presento y discuto los resultados del proyecto de investigación acción y saco algunas conclusiones parciales; por último, presento las conclusiones del proyecto y sugiero algunas pistas para investigaciones futuras. Los instrumentos de recogida de datos y otros materiales se presentan en anexo al presente trabajo (Anexos B), mientras todas las tareas elaboradas para la realización del Proyecto de investigación acción se presentan en el Apéndice 2. En el Apéndice 3, por último, se recogen algunas de las tareas realizadas en el curso 2005-2006, con un nuevo grupo de estudiantes con quienes volví a aplicar la metodología ya experimentada anteriormente. Los resultados de esta nueva aplicación de la metodología se resumen en VII.9. 1.

CAPÍTULO VI:
EXPERIMENTO PILOTO

1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

La decisión de llevar a cabo una investigación en el ámbito de la didáctica de la traducción a nivel universitario nació, por un lado, de mi substancial insatisfacción con la metodología que había utilizado para la enseñanza de la traducción durante mi primer experiencia como profesora contratada de “Lengua y Traducción Española” en el curso de licenciatura en Operadores del Turismo Cultural” de la Facultad de Letras de la Universidad de Palermo (Italia), en el curso 2001-2002; por el otro, de mi deseo de aplicar en mi actividad docente los conocimientos adquiridos durante el período de docencia del Doctorado en Análisis y Metodología de la Traducción de la Universidad de Vic, (Cataluña, España) durante el mismo curso 2001-2002.

El período de docencia del doctorado comportó para mí la adquisición de nuevos conocimientos en el campo de la traducción, junto con la ampliación, actualización y consolidación de mis conocimientos previos en cuanto a teorías de enseñanza y aprendizaje y metodologías didácticas de la lengua y de la traducción. En este campo, en particular, entré en contacto por primera vez con las teorías socioconstructivistas del aprendizaje (Kiraly, 2000; Williams y Burden, 1997), y tuve la oportunidad de asistir a una conferencia sobre la aplicación de estas teorías a la didáctica de la traducción impartida por el profesor Don Kiraly. En esta ocasión pude asistir a una demostración práctica de la utilización en clase de una metodología basada en una epistemología socioconstructivista, ya que el profesor conferenciante transformó rápidamente la típica situación unidireccional que caracteriza las conferencias en un taller socioconstructivista, caracterizado por el trabajo colaborativo en grupos y en el que todos los participantes tuvieron la oportunidad de construir sus conocimientos a través de la interacción entre pares y con el profesor, que actuó como mediador y facilitador, desplazándose por el aula y ofreciendo su sostén a los grupos que lo necesitaran. Gracias a los trabajos realizados durante el Seminario de Pedagogía de la Traducción, además,

tuve la oportunidad de reflexionar sobre los aspectos teóricos de la enseñanza y sobre la importancia de fundar la práctica didáctica sobre una sólida base epistemológica (Ellis, 1994: 1-6; Larsen-Freeman y Long, 1994: 12-14; Van Lier, 1996: 1-23; Williams y Burden, 1997: 46-65). También pude entrar en contacto con las instancias del humanismo aplicadas a la enseñanza de la lengua (Arnold, 1998; Arnold y Brown, 1999; HLT³⁸, 2001, 2002; Moskowitz, 1999; Rardin, 1982; Rinvoluti, 1982, 1999; Stevick, 1982), con el estudio de los factores emocionales y afectivos que influyen en el aprendizaje (Arnold, 1999; Crozier, 1997; Van Lier, 1996) y con las teorías psicológicas de Inteligencias Múltiples (MI) (Gardner, 1987, 1994, 1999) y Estilos de Aprendizaje (Felder, 1996; Felder y Henriques, 1995; Oxford, 1992).

Como he dicho, todas las experiencias realizadas durante el período de docencia del doctorado comportaron para mí una actualización teórica y metodológica, y, al mismo tiempo, activaron un proceso de reflexión sobre mi actividad docente, sobre mis propios convencimientos profundos en cuanto a la función de la educación en general y a teorías de enseñanza y aprendizaje, y sobre las bases epistemológicas en que se fundan. En efecto, diversos autores (Stanley, 1999; Van Lier, 1996; Williams y Burden, 1997) confirman la importancia de este tipo de reflexión como práctica habitual que, al mismo tiempo, sigue, acompaña y guía la actividad docente, en un proceso de intercambio continuo entre lo que hacemos (la práctica didáctica), y los aportes teóricos en que basamos nuestra labor (el marco epistemológico).

Por tanto, a través de un análisis retrospectivo de mi práctica didáctica, llegué a la conclusión de que los motivos de mi insatisfacción nacían del hecho de que la metodología didáctica que había utilizado para las clases de traducción se podía definir como tradicional, y, por tanto, totalmente antitética con los principios fundamentales subyacentes a la

³⁸ Humanising Language Teaching es una publicación en línea que recoge artículos sobre enseñanza de la lengua con metodologías de tipo humanista, se puede consultar en la siguiente dirección electrónica: <http://www.hltmag.co.uk/>

metodología didáctica que utilizaba para la enseñanza de la lengua. En efecto, para las clases de lengua, había optado por un enfoque comunicativo y una metodología activa y centrada en el alumno. Esta selección metodológica no había sido casual, sino que derivaba de una reflexión personal y continuada a lo largo de años de práctica docente y de un constante proceso de actualización metodológica. En cuanto a las clases de traducción, en cambio, no tenía ninguna experiencia didáctica directa, y había aplicado una metodología tradicional centrada en el profesor, modelando inconscientemente mi metodología sobre la de las clases de traducción a las que había asistido como estudiante en mi carrera de licenciatura. Quisiera remarcar, de todos modos, que a la actualización metodológica que había caracterizado mi larga carrera como profesora de idiomas, no correspondía, lamentablemente, una actualización teórica, sino que había adquirido mi competencia metodológica a través de la práctica, aplicando las sugerencias y propuestas que me venían de diferentes fuentes: métodos para la enseñanza del español como lengua extranjera, cursos de actualización metodológica, colaboración con otros profesores de español como lengua extranjera y de otros idiomas, observación de los resultados obtenidos con las diferentes metodologías. Gracias al periodo de docencia del doctorado, por tanto, tuve la oportunidad de conocer las bases teóricas en que se basaba la metodología que aplicaba y pude verificar, ajustar y mejorar también mi práctica didáctica para las clases de lengua.

Todo ello me llevó a la decisión de experimentar la aplicación de las teorías socioconstructivistas en mi práctica didáctica en cuanto a la enseñanza de la traducción, intentando integrar estas teorías con las instancias humanistas y, en particular, con los estudios sobre factores afectivos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Arnold, 1999; Crozier, 1997; Van Lier, 1996).

Por los motivos expuestos decidí diseñar un experimento piloto con los siguientes objetivos:

- Experimentar una nueva metodología didáctica con una base epistemológica socioconstructivista con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza de la traducción del español al italiano en el contexto de la licenciatura en Turismo Cultural de la Facultad de Letras de Palermo;
- Reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción en la licenciatura en cuestión, observando, por un lado, la metodología didáctica y, por el otro, las dinámicas de clase y los factores afectivos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- Validar instrumentos de observación y recogida de datos para utilizarlos en futuras investigaciones.

2. CONTEXTO DE REALIZACIÓN

La experimentación de la metodología elaborada se realizó durante los cursos 2002-2003 y 2003-2004 en el curso de licenciatura en Operadores del Turismo Cultural de la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Palermo, Italia, en el que he impartido la asignaturas “Lengua y Traducción Española” a partir del curso 2001/2002.

2. 1. EL CURSO DE LICENCIATURA EN OPERADORES DEL TURISMO CULTURAL

A partir de la reforma universitaria actuada con los decretos del 4.11.99, 4.08.2000 y 28.11.2000 del *Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica* se introdujeron en la universidad italiana licenciaturas de primer y segundo ciclo, junto con significativas modificaciones de los ámbitos disciplinarios que agrupan las disciplinas. La reforma introdujo, además, una clasificación de los cursos de licenciatura por ámbitos o clases, fijando los criterios a los que las universidades deben ajustarse para la elaboración de los currícula de los diferentes cursos de licenciatura que desean instituir.

En este cuadro de reformas se instituyó, en la Facultad de Letras de la Universidad de Palermo, entre otras, la Licenciatura en Operadores del Turismo Cultural, del ámbito o clase 11 (Licenciaturas en Lengua y Cultura).

Los objetivos formativos específicos de la licenciatura en Operadores del Turismo Cultural (clase 11) enunciados en los documentos oficiales son los siguientes:

padronanza orale e scritta di due lingue straniere per rispondere alla domanda nel settore del turismo e di quello culturale nello specifico, compresa la capacità di tradurre dall'italiano e in italiano testi specifici; conoscenza di linguaggi informatici di base per la gestione e la trasmissione di informazioni; conoscenza di tecniche cartografiche di base per l'attività di programmazione e di costruzione di itinerari turistici; conoscenze di base in direzione dell'acquisizione di una informazione specializzata dell'evoluzione delle civiltà che si sono

sucedute nel territorio siciliano in specie sotto il profilo archeologico, storico-artistico, socio-antropologico e geo-economico; adeguata conoscenza delle problematiche di specifici ambienti di lavoro (istituzioni pubbliche, imprese turistiche, culturali etc.) in relazione alle vocazioni territoriali con particolare riguardo alle problematiche interculturali e interetniche; adeguata capacità di operare con autonomia organizzativa e di inserirsi prontamente negli ambienti di lavoro. (Università degli Studi di Palermo, 2001)

dominio oral y escrito de dos lenguas extranjeras para satisfacer las necesidades del sector del turismo y del cultural, en particular, incluida la capacidad de traducir del italiano y hacia el italiano textos especializados; conocimientos de informática básicos para la gestión y la transmisión de informaciones; conocimientos de técnicas cartográficas básicos para la actividad de programación u construcción de itinerarios turísticos; conocimientos básicos para la adquisición de una formación especializada sobre la evolución de las civilizaciones que se han alternado en el territorio siciliano, en particular, en los aspectos arqueológico, histórico-artístico, socioantropológico y geoeconómico; conocimientos adecuados sobre los problemas relativos a contextos de trabajo específicos (instituciones públicas, empresas turísticas, culturales, etc.) respecto a las vocaciones del territorio y, en particular, respecto a los problemas interculturales e interétnicos; capacidad adecuada de operar con autonomía organizativa y de incorporarse rápidamente en los contextos de trabajo.

Y las posibles salidas profesionales que se prefiguran son:

- redazione di testi promozionali o illustrativi delle peculiarità ambientali e storico-culturali;
- agenzie pubbliche e private per la costruzione di itinerari volti alla soddisfazione della domanda turistica;
- agenzie pubbliche e private per la conduzione di gruppi lungo itinerari turistici integrati di aspetti naturalistici, storici, archeologici, economici, antropologici. (ibidem)
- redacción de textos promocionales o ilustrativos de las peculiaridades ambientales e histórico-culturales;
- agencias públicas y privadas para la construcción de itinerarios para satisfacer la demanda turística;
- agencias públicas y privadas para guiar grupos en itinerarios que integren aspectos naturales, históricos, arqueológicos, económicos y antropológicos.

2. 2. LA ASIGNATURA “LENGUA Y TRADUCCIÓN ESPAÑOLA”

Entre los ámbitos disciplinarios modificados por las nuevas normas figuran el de “Lengua y Traducción de la Lengua X” y el de “Literatura X”, que substituyen otros tres ámbitos disciplinarios que agrupaban hasta ese momento todas las asignaturas relativas a las lenguas extranjeras: por un lado, “Lengua y Literatura de la Lengua X” y

“Lingüística de la Lengua X”, que comprendían todas las asignaturas relativas a la lengua, la cultura, la literatura y la didáctica de la lengua que se dictaban en los diferentes cursos de licenciatura y, por el otro, “Traducción de la Lengua X”, que se dictaba únicamente en las Escuelas Universitarias para Interpretes y Traductores.

La nueva asignatura “Lengua y Traducción Española” se configura, por tanto, como una fusión entre varias componentes:

Comprende l'analisi metalinguistica della lingua Spagnola nelle sue dimensioni sincroniche e diacroniche, nelle sue strutture fonetiche, morfologiche, sintattiche, lessicali, testuali e pragmatiche, nonché nei diversi livelli e registri di comunicazione orale e scritta; comprende inoltre gli studi finalizzati alla pratica e alla riflessione sull'attività traduttiva, scritta e orale, nelle sue molteplici articolazioni, non letteraria, generica e specialistica e nelle applicazioni multimediali (fra cui la traduzione e l'interpretazione di cui all'art. 1 della L. 478/84). (D. M. 04/10/2000)

Comprende el análisis metalingüístico de la lengua Española en sus dimensiones sincrónica y diacrónica, en sus estructuras fonéticas, morfológicas, sintácticas, léxicas, textuales y pragmáticas, y, así mismo, en los diferentes niveles y registros de comunicación oral y escrita; comprende, además, los estudios finalizados a la práctica y a la reflexión sobre la actividad de traducción, escrita y oral, en sus múltiples articulaciones, no literaria, general y especializada y en las aplicaciones multimedia (entre las que figuran la traducción e interpretación a las que se refiere el art. 1 de la ley 478/84).

Si, por un lado, la introducción de la nueva asignatura comportó una oficialización de la enseñanza de la traducción en los cursos de licenciatura en los que, hasta ese momento, había sido utilizada sólo como medio para la adquisición o la evaluación de competencias lingüísticas, o como técnica auxiliar para la comprensión textual de obras literarias, junto con el reconocimiento de su dignidad como asignatura perteneciente al ámbito lingüístico e independiente de la literatura, por el otro, surgió un problema de definición de los objetivos de enseñanza de la traducción, en consideración de las diferentes exigencias de formación de las figuras profesionales que las nuevas licenciaturas prefiguran. En La Facultad de Letras de la Universidad de Palermo, por ejemplo, entre las licenciaturas que comprenden esta disciplina figuran “Lenguas y Culturas Modernas”, “Lenguas para la Web”, “Traducción, Italiano L2 e interculturalidad”, “Operadores del Turismo Cultural”, etc.

2. 3. OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA “LENGUA Y TRADUCCIÓN ESPAÑOLA”

En mi opinión, para fijar los objetivos de la asignatura para cada licenciatura, hay que reflexionar sobre la función específica que tiene en el respectivo currículo, para adecuar la programación de los objetivos, por un lado, a las necesidades futuras de las figuras profesionales que se desea formar y, por el otro, a las competencias y conocimientos que el mercado del trabajo les exigirá. No se trata simplemente de programar cursos de traducción especializada diversificados según el posible ámbito de trabajo de cada figura profesional, sino de equipar a los estudiantes con el conjunto de competencias y saberes que necesitarán en su vida profesional de manera transversal.

En primer lugar, es necesario, por tanto, tomar en consideración los objetivos formativos generales que caracterizan cada licenciatura, junto con las posibles salidas profesionales que se prevén para los futuros licenciados.

En segundo lugar, a la hora de establecer los objetivos de la asignatura, hay que considerar las diferencias en cuanto a número y respectiva carga lectiva de las lenguas que figuran en el currículum de cada licenciatura. En efecto, según los casos, se prevé el estudio de un mínimo de dos y un máximo de cuatro lenguas extranjeras, entre obligatorias y optativas, por un número variable de cursos y con una carga lectiva entre tres y nueve créditos formativos, a los que corresponden entre 20 y 60 horas de didáctica frontal. En cuanto a la distribución de horas lectivas entre lengua y traducción, no hay un criterio único para las diferentes licenciaturas, ni para los diferentes idiomas que componen los respectivos currícula.

En la licenciatura en Operadores del Turismo Cultural, en cuyo ámbito se realizó el experimento piloto, se estudian dos lenguas extranjeras durante tres años, y se prevén 60 horas de clase de “Lengua y Traducción” por curso y por idioma, siendo obligatorio cursar “Lengua y Traducción Inglesa” y teniendo el estudiante la posibilidad de elegir la

segunda lengua entre español, francés y alemán. También es posible cursar la asignatura “Lengua y Traducción I” de una tercera lengua como asignatura optativa. Por tanto, en un mismo grupo puede haber alumnos del 1º curso que han elegido la asignatura como segunda lengua y alumnos del 2º curso que la han elegido como tercera lengua. En lo que se refiere a la distribución de horas lectivas entre lengua y traducción, aunque no hay un criterio oficial, en la práctica se suele recurrir a una distribución modular, con un módulo de lengua de 40 horas y uno de traducción de 20 horas para cada curso.

Con el fin de alcanzar la mayor homogeneidad posible en cuanto a contenidos de la asignatura “Lengua y Traducción” y a las respectivas pruebas de examen entre las diferentes lenguas que componen la licenciatura, han sido concordados una serie de criterios compartidos a los que los profesores deben recurrir para la determinación de los objetivos didácticos y la elaboración y corrección de las pruebas de examen. El nivel previsto para los diferentes cursos se ajusta a los criterios del Marco Común Europeo y corresponde, en los tres cursos de la licenciatura, a los niveles B1, B2 y C1 respectivamente.

El examen final de la asignatura consiste en una prueba escrita y una oral. En la prueba escrita los estudiantes realizan una traducción de la lengua extranjera a la lengua materna, una prueba de producción escrita y una de comprensión oral y escrita. Los criterios concordados, relativos a las pruebas escritas, fijan el número de palabras exigidas para los textos de las traducciones y para la prueba de producción escrita en cada nivel, y el número y el tipo de preguntas que componen la prueba de comprensión oral y escrita. En particular, en lo que se refiere a la traducción, se ha establecido que en los tres cursos los estudiantes tienen que traducir de la lengua extranjera a la lengua materna un texto de carácter turístico correspondiente respectivamente a los niveles B1, B2 y C1, y que el número de palabras correspondiente a los tres diferentes niveles puede oscilar respectivamente entre 150 y 200 para el primer curso, 200 y 250 para el segundo, y 250 y 300 para el tercero. Durante la

prueba está permitido el acceso a diccionarios monolingües en la lengua extranjera y en la lengua materna, junto con glosarios especializados monolingües.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

En los experimentos realizados intenté integrar las teorías socioconstructivistas con los estudios sobre los factores afectivos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Arnold, 1999; Crozier, 1997; Van Lier, 1996). Para ello, seleccioné, como marco epistemológico, el modelo socioconstructivista del proceso de enseñanza aprendizaje propuesto por Williams y Burden (1997), que integra instancias constructivistas, interaccionistas y humanistas, y, en el ámbito de éste, apliqué una metodología didáctica innovadora, que llamé “Taller de Traducción”, modelada sobre el “*Constructivist Workshop*” propuesto por Kiraly (2000: 62-64), al que aporté algunas modificaciones para adecuarlo al contexto diferente de enseñanza.³⁹

En la programación de los objetivos de aprendizaje tuve en cuenta las necesidades educativas y las expectativas de los estudiantes. La programación establecida, además, se fue modificando in itinere, para ajustarse a sus conocimientos, concepciones y experiencias previos, y a las necesidades derivadas del proceso mismo de aprendizaje (programación holística). Los objetivos de aprendizaje y los mismos criterios de evaluación se utilizaron como un instrumento compartido para facilitar el proceso de aprendizaje.

³⁹ Para una descripción detallada del marco epistemológico y del diseño metodológico de la investigación véase el capítulo V.

3.1. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: LA “PROGRAMACIÓN ESCALONADA”

Para la programación de la asignatura tuve en cuenta, en primer lugar, los objetivos generales de la licenciatura, las salidas ocupacionales previstas, y la función que la actividad traductora podrá tener en la vida profesional de los futuros licenciados en Turismo Cultural. En mi opinión, la función principal de la traducción en esta licenciatura se configura, por un lado, como la de técnica auxiliar en un contexto de comunicación interpersonal, y, por el otro, como instrumento de documentación finalizado de la producción de textos en la lengua materna y en la lengua extranjera. Por tanto, elaboré los siguientes objetivos formativos específicos de la asignatura Lengua y Traducción que deberían alcanzarse en los tres cursos de la licenciatura:

Objetivos didácticos de la asignatura Lengua y Traducción

Española:

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

- Saber traducir del español al italiano textos de especialidad en el ámbito del turismo cultural;
- Saber traducir del italiano al español textos de especialidad en el ámbito del turismo cultural;
- Saber redactar en español textos promocionales o ilustrativos de las características ambientales, históricas y culturales de la región, basándose en fuentes de documentación en lengua italiana y/o con el auxilio de textos paralelos en lengua española;
- Saber redactar en lengua italiana textos promocionales o ilustrativos de las características ambientales, históricas y culturales de países hispanohablantes, basándose en fuentes de documentación en lengua española;
- Saber construir itinerarios turísticos redactados en español, sobre la base de textos documentales en lengua italiana y española;
- Saber guiar grupos, utilizando como lengua de comunicación la lengua española, con el objetivo de ilustrar las características naturalísticas, históricas, arqueológicas, económicas y antropológicas de la región.

En cuanto a los objetivos didácticos específicos del módulo de traducción, tomé como punto de partida la definición minimalista de competencia traductora propuesta por Anthony Pym con sus dos subcompetencias. Por tanto, mis objetivos primarios preveían que los estudiantes adquiriesen las siguientes subcompetencias que componen la competencia traductora según la definición minimalista de Pym:

- la capacidad de producir diferentes traducciones posibles para cada texto propuesto;
- la capacidad de seleccionar la traducción más adecuada según los diferentes criterios aplicables teniendo en cuenta la función del TM.

Estos objetivos generales se pueden realizar con diferentes grados en cada uno de los tres niveles previstos para la asignatura en la licenciatura en cuestión. Para determinar en qué grado nuestros estudiantes debían adquirir estas dos subcompetencias en los niveles previstos, tuve en cuenta, por un lado, la capacidad de producir traducciones que se alejasen progresivamente de la traducción literal para acercarse a una traducción comunicativa en el sentido propuesto por González Davies (2000: 25), y por el otro, los posibles factores de selección entre las diferentes opciones de traducción, que, en definitiva, determinan la viabilidad de la traducción.

Por todo lo dicho, en el primer nivel, correspondiente a la asignatura “Lengua y Traducción Española I”, se fijaron los siguientes objetivos didácticos para el módulo de traducción, que se dividen en fundamentales y complementarios. Los primeros están encaminados a la adquisición de la competencia traductora propiamente dicha, los últimos, relativos a la adquisición de competencias lingüísticas, socioculturales y operativas, son complementarios y funcionales a la adquisición de los objetivos fundamentales:

Asignatura Lengua y Traducción Española I - Módulo de Traducción

–

Objetivos Didácticos Fundamentales:

Los estudiantes deberán adquirir:

- la capacidad de producir diferentes traducciones aceptables para los textos propuestos, con un grado moderado de creatividad y capacidad de alejarse del texto original;
- La capacidad de seleccionar la opción de traducción más apropiada teniendo en cuenta la finalidad, la función comunicativa y los sujetos que intervienen en la comunicación (emisor y receptor), sea del texto original, sea de la traducción.

Objetivos Didácticos Complementarios:

- Introducir al léxico especializado en el ámbito del turismo cultural;
- Sensibilizar a temas socioculturales referidos al ámbito hispanohablante;
- Favorecer la adquisición de competencias documentales a nivel básico;
- Consolidar las competencias lingüísticas en el nivel B1.

En cuanto a la secuenciación de los contenidos de la asignatura, en coherencia con las teorías constructivistas y humanistas en que se basa el marco teórico del experimento piloto, no recurrí a una secuenciación de los mismos con dificultad creciente, lo que comportaría una parcelación de los objetivos en partes más pequeñas, sino, más bien, en tres bloques de los tres diferentes niveles previstos (B1, B2, C1) correspondientes, respectivamente, al 1º, 2º y 3º curso de la licenciatura. A lo largo de los tres cursos se utilizaron textos, criterios de evaluación, tareas y condiciones de realización (número de palabras, tiempo asignado, fuentes documentales, etc.) diferenciados según los diferentes niveles previstos. En el Taller de Traducción de cada curso, en cambio, no hubo una secuenciación o gradualidad en la presentación de los textos y de las tareas de traducción, sino que se utilizaron a lo largo de todas las sesiones el mismo nivel en cuanto a tareas, textos y condiciones y los mismos criterios de evaluación.

Podríamos clasificar este tipo de progresión como “Escalonada”, en oposición a la progresión “Lineal” característica de la visión atomística de la enseñanza, como resulta evidente en las Figuras 1 y 2 a continuación:

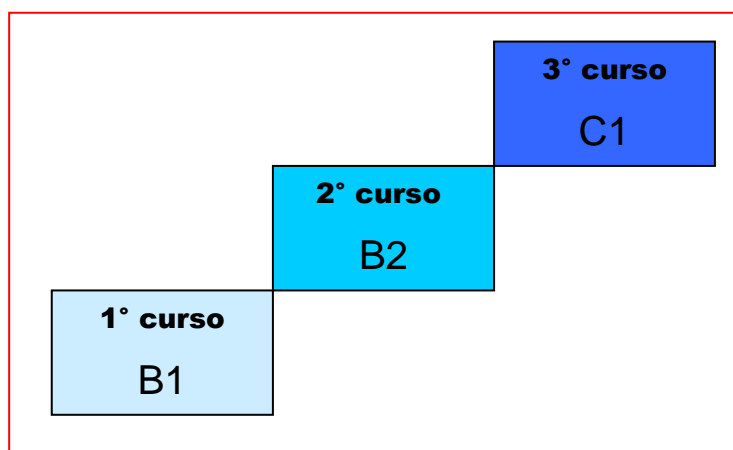


Figura 16: Progresión Escalonada

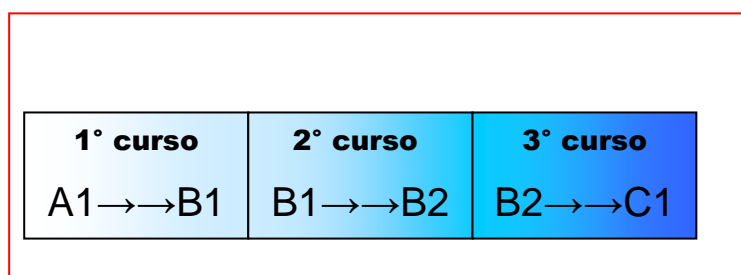


Figura 17: Progresión Lineal

Este tipo de programación holística, con una progresión que hemos llamado “Escalonada”, presenta muchas ventajas respecto a la programación tradicional por objetivos graduales, caracterizada por una “Progresión Lineal”. En efecto, en cada nivel, el estudiante se encuentra frente a tareas complejas, cuya realización le resultaría imposible, sin el auxilio de los otros estudiantes que forman parte de su grupo y del profesor, que guía a los miembros del grupo hacia la realización de la tarea. Estamos, pues, frente a una situación de “andamiaje” por parte del profesor - facilitador en la zona de desarrollo próximo, que es justamente el tipo de contexto educativo que deseamos crear para nuestro experimento piloto.

Este tipo de programación holística, en mi opinión, se puede considerar como un plan procesual (Breen, 1990), en el que la tarea de traducción es el eje central de organización de cada clase; por tanto, el programa del Taller de Traducción estaba constituido por un conjunto de tareas, cuyo principio unificador era el tema general del curso, es decir, la traducción para los servicios turísticos. En la elaboración de las tareas de traducción y en la selección de los textos tuve en cuenta las necesidades de los estudiantes para su futura vida profesional, sea en cuanto a temas, fuentes de procedencia, medios de documentación, sea en cuanto a tipologías de tareas de traducción que deberán desarrollar en su vida profesional.

Por tanto, diseñé tareas que comportasen el recurso a diferentes técnicas, como la traducción a la vista, la traducción resumida, la producción de un texto en lengua materna o en lengua extranjera a partir de la traducción de un texto original en lengua extranjera, la corrección y edición de traducciones realizadas por otros grupos, etc., tareas todas que se relacionan con los objetivos formativos y con las salidas profesionales previstos para la licenciatura en Turismo Cultural.

En cuanto a mi tarea pedagógica, ésta consistió en ayudar a los estudiantes a encontrar diferentes traducciones posibles para los textos propuestos, sensibilizándolos a la idea de “viabilidad” de la traducción y acostumbrándolos al continuo trabajo de selección entre múltiples soluciones posibles que caracteriza la tarea traductora. Utilicé para ello una metodología holística, presentando los textos en su complejidad original.

3. 2. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA Y HUMANISTA

La evaluación del aprendizaje se realizó teniendo en cuenta algunos criterios generales propuestos por autores como Kiraly (2000), Jonassen (1991) y Kohonen (1999) para una evaluación constructivista y humanista (véase II. 2. 7.).

Para la corrección y evaluación de las traducciones realizadas en las sesiones del Taller de Traducción y de los tests individuales y en grupo suministrados durante el experimento piloto, utilicé una ficha de evaluación que sirvió también a los estudiantes para la autoevaluación.

Además incorporé sea en la evaluación sumativa, sea en la formativa, algunas de las técnicas de observación y evaluación continuada propuestas por Kiraly (2000: 144-145) para que la evaluación constructivista pueda tener credibilidad: la *Observación prolongada* (*prolonged engagement*), la *Observación persistente* (*persistent observation*) y el *Chequeo* (*member checks*). La observación prolongada y la observación persistente fueron una consecuencia natural del proceso de andamiaje, mientras el chequeo con los miembros del grupo, se realizó durante la fase de autocorrección de las traducciones, bien con una puesta en común, bien con sesiones individuales dedicadas a las dudas y preguntas que surgían. En efecto, en la fase de corrección de las traducciones, me limité a marcar los errores y las soluciones creativas con la representación gráfica asignada, sin dar las posibles soluciones a los errores evidenciados. De esta forma la corrección de las traducciones se convirtió en una actividad metacognitiva compartida (Jonassen, 1991). El baremo de evaluación elaborado se presentó a los estudiantes al principio del curso y se utilizó sea durante el Taller de Traducción, sea en la prueba final de la asignatura, lo que asegura la *Confirmación* (*Confirmability*) y *Confiabilidad* (*Dependability*) del proceso de evaluación (Kiraly, 2000). Además, dado su carácter de instrumento de autoevaluación que se utilizó, sea en la evaluación formativa, sea en la sumativa, la evaluación constituyó parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje (Brooks y Brooks, 2001; Jonassen, 1991; Kohonen, 1999).

4. HIPÓTESIS

- HIPÓTESIS 1 La introducción del Taller de Traducción con base epistemológica socioconstructivista y humanista para la enseñanza de la traducción favorece la adquisición de autonomía y, como consecuencia, mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- HIPÓTESIS 2 La introducción del Taller de Traducción con base epistemológica socioconstructivista y humanista para la enseñanza de la traducción favorece la motivación y, como consecuencia, mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- HIPÓTESIS 3 La introducción del Taller de Traducción con base epistemológica socioconstructivista y humanista para la enseñanza de la traducción favorece la toma de conciencia del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes y, como consecuencia, mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5. DISEÑO EXPERIMENTAL

Teniendo en consideración las posibilidades que me ofrecía nuestro contexto educativo, decidí incluir en la investigación a dos grupos de estudiantes; como grupo experimental decidí utilizar un grupo de estudiantes que cursaría la asignatura “Lengua y Traducción Española I” de la Licenciatura en Turismo Cultural en el primer semestre del curso 2002/2003 (GE). Como grupo de control, en cambio, utilicé un grupo que había ya cursado la misma asignatura en el primer semestre del curso 2001/2002 (GC), con el que había adoptado una metodología

comunicativa para el módulo de lengua (40 horas) y una tradicional para el módulo de traducción (20 horas). Por tanto, una parte de los datos del grupo de control se recogieron en el primer semestre del curso 2001/2002 (datos cuantitativos), mientras los datos cualitativos del mismo grupo se recogieron en la primera clase de la asignatura “Lengua y Traducción Española II”, en el segundo semestre del curso 2002/2003, aunque se explicó claramente que las preguntas del cuestionario se referían al año anterior. La utilización de datos recogidos con anterioridad al inicio del experimento piloto se debe a motivos de orden ético y de viabilidad del experimento. Por un lado, esta solución me pareció éticamente más aceptable, ya que me permitía someter al tratamiento experimental a todos los grupos a partir del curso 2002/2003; por el otro, era la única que, en nuestro contexto de enseñanza, garantizaba un mayor control sobre posibles variables tales como el profesor, los objetivos del curso y la composición del grupo observado.

Para la realización del proyecto se preveían cuatro fases que debían tener la siguiente secuencia temporal (tabla 1):

FASE 1	Primer semestre 2001-2002	Recogida de datos cuantitativos del GC
FASE 2	Primer semestre 2002/2003	Aplicación del tratamiento al GE y recogida de datos;
FASE 3	Segundo semestre 2002/2003	Recogida de datos cualitativos del GC;
FASE 4		Análisis y comparación de los datos recogidos y conclusiones.

Tabla 6: Fases del Proyecto Piloto

Las tres hipótesis enunciadas prospectan la aparición de determinados efectos como consecuencia de la aplicación del tratamiento experimental (autonomía, motivación y toma de conciencia), y, al mismo tiempo, se basan en el presupuesto, sustentado por la literatura consultada, de que los efectos prospectados mejoran el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, me propuse, por un lado, verificar la **eficacia** del tratamiento en cuanto a la aparición de los efectos prospectados, y por el otro, medir la **incidencia** de estos efectos sobre el

proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, a partir de los objetivos del experimento piloto expuestos en 1. observé la metodología aplicada en cuanto a **coherencia** con las bases epistemológicas constructivistas y a **funcionalidad** en el contexto de enseñanza descrito en 2..

Para verificar la **eficacia** del tratamiento en cuanto a la aparición de los efectos prospectados en las tres hipótesis enunciadas, considerando que dichos efectos son difícilmente observables a través de instrumentos de tipo cuantitativo, me pareció oportuno diseñar instrumentos de recogida de datos de tipo cualitativo, que reflejaran las observaciones y opiniones de todos los participantes en la interacción educativa.

Por lo que se refiere a la **incidencia** del tratamiento sobre el proceso de aprendizaje, en cambio, decidí medirla con instrumentos cuantitativos, comparando, por un lado, los resultados obtenidos por los dos grupos de estudiantes en diferentes momentos del proceso de aprendizaje (pre test y post test), y por el otro, los resultados finales de ambos grupos en el examen final de la asignatura (traducción, producción y comprensión). Los datos recogidos, sin embargo, nos se analizaron con métodos cuantitativos (análisis estadístico, variacional, factorial, etc.), sino con una metodología cualitativa. En efecto, para el análisis de los datos cuantitativos elaboré una serie de categorías extraídas de los mismos datos, que me permitieran realizar su comparación. La descripción de las categorías elaboradas se recogen en un Glosario, al final del presente trabajo.

Por último, para observar la metodología diseñada en cuanto a **coherencia** con los principios constructivistas en que se basa y en cuanto a **funcionalidad** en nuestro contexto de enseñanza, preferí, también en este caso, diseñar instrumentos de tipo cualitativo porque considero que las observaciones subjetivas pueden evidenciar las posibles incongruencias y las dificultades de aplicación de la metodología.

Todos los instrumentos de recogida de datos se diseñaron teniendo en consideración su relación con las hipótesis que quería verificar y, con los objetivos fijados para el experimento piloto.

En cuanto a los instrumentos cualitativos, para asegurar una mayor fiabilidad de los datos recogidos utilicé en la selección de los instrumentos un criterio de mínima interferencia con el desarrollo de las clases. Por esta razón decidí descartar las grabaciones, y preferí recoger personalmente en un diario de clase observaciones directas sobre las dinámicas y la interacción en los grupos durante el taller de traducción. Para recoger las opiniones y observaciones de los estudiantes asegurando una mayor libertad y sinceridad en las respuestas, preferí diseñar cuestionarios anónimos, sea estructurados sea semiestructurados o abiertos, mientras que descarté las entrevistas directas. Las preguntas de los cuestionarios a los estudiantes se proponen, por un lado, verificar las hipótesis enunciadas y, por otro, observar la metodología utilizada y su percepción por parte de los estudiantes.

Como instrumentos cuantitativos decidí realizar, sea en el GE sea en el GC, un pre test y un post test de traducción individual, ambos en el mismo nivel de dificultad y evaluados con los mismos criterios, que me permitieran observar la **progresión individual** de cada estudiante, la **progresión general** del grupo y la **diferencia de progresión general** entre ambos grupos. Como test de traducción inicial utilicé el mismo texto para ambos grupos, mientras como test final, tratándose del examen final de la asignatura, preferí utilizar textos diferentes, para evitar la posible difusión del texto entre los estudiantes de ambos grupos, pero procedentes de la misma fuente y con el mismo número de palabras, para asegurar que la tipología textual y la dificultad general del texto fueran las mismas. Además, recogí los resultados obtenidos por los estudiantes de ambos grupos en los exámenes finales de la asignatura, en las diferentes partes que componen la prueba escrita (traducción, producción escrita y comprensión oral y escrita), para realizar una comparación y establecer la **diferencia de resultados** entre ambos grupos.

Para el GE también preparé un pre test y un post test de traducción en grupos, para observar la **progresión media** durante el Taller de Traducción, y recogí los resultados de las traducciones del Taller de Traducción, para observar la **progresión general** de los grupos a lo largo del Taller. En las páginas siguientes se resume cuanto expuesto por medio de tres gráficos; el primero presenta el Diseño experimental (Figura 3), el segundo los instrumentos cualitativos y cuantitativos diseñados para la recogida de datos en los dos grupos (Figura 4), y el tercero muestra la correlación entre las preguntas de los cuestionarios suministrados a los estudiantes y las diferentes hipótesis y objetivos que me proponía (Figura 5).

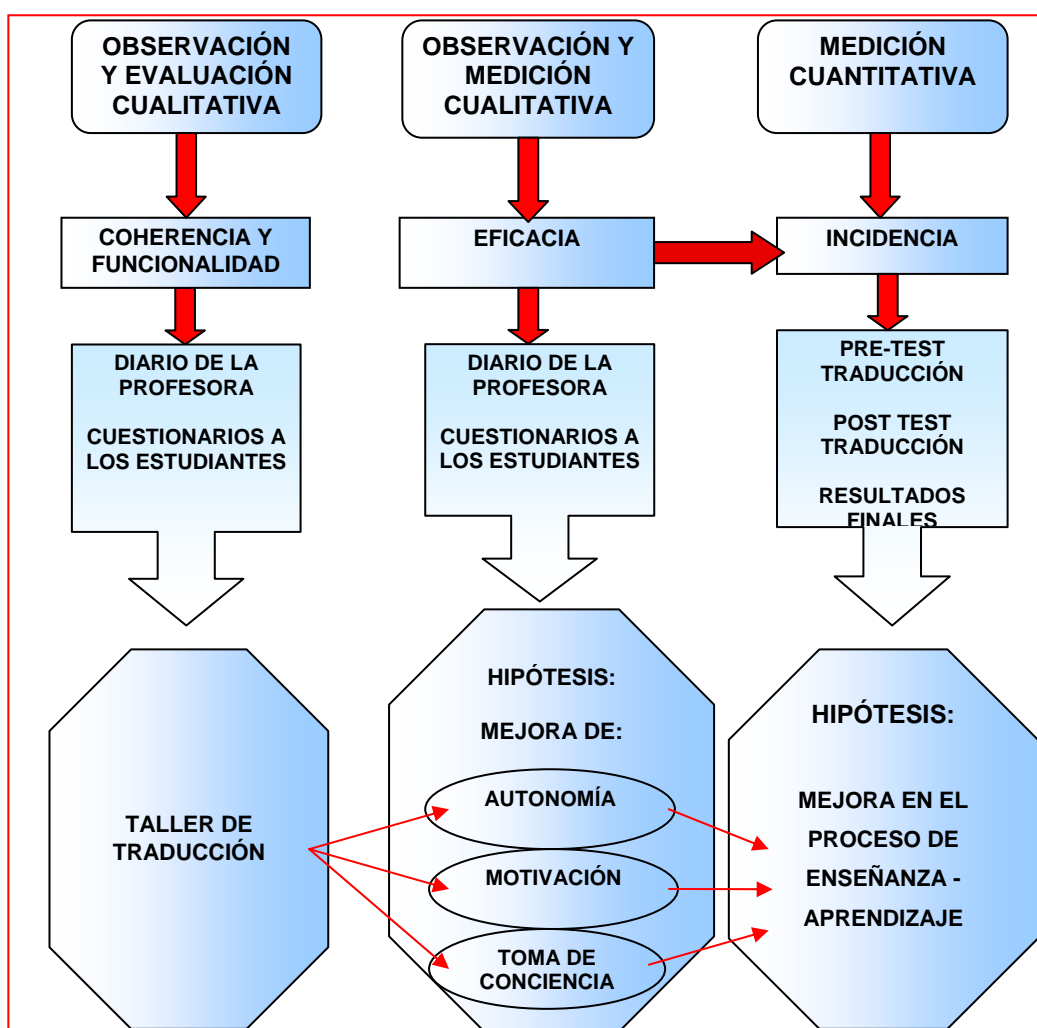


Figura 18: Diseño Experimental

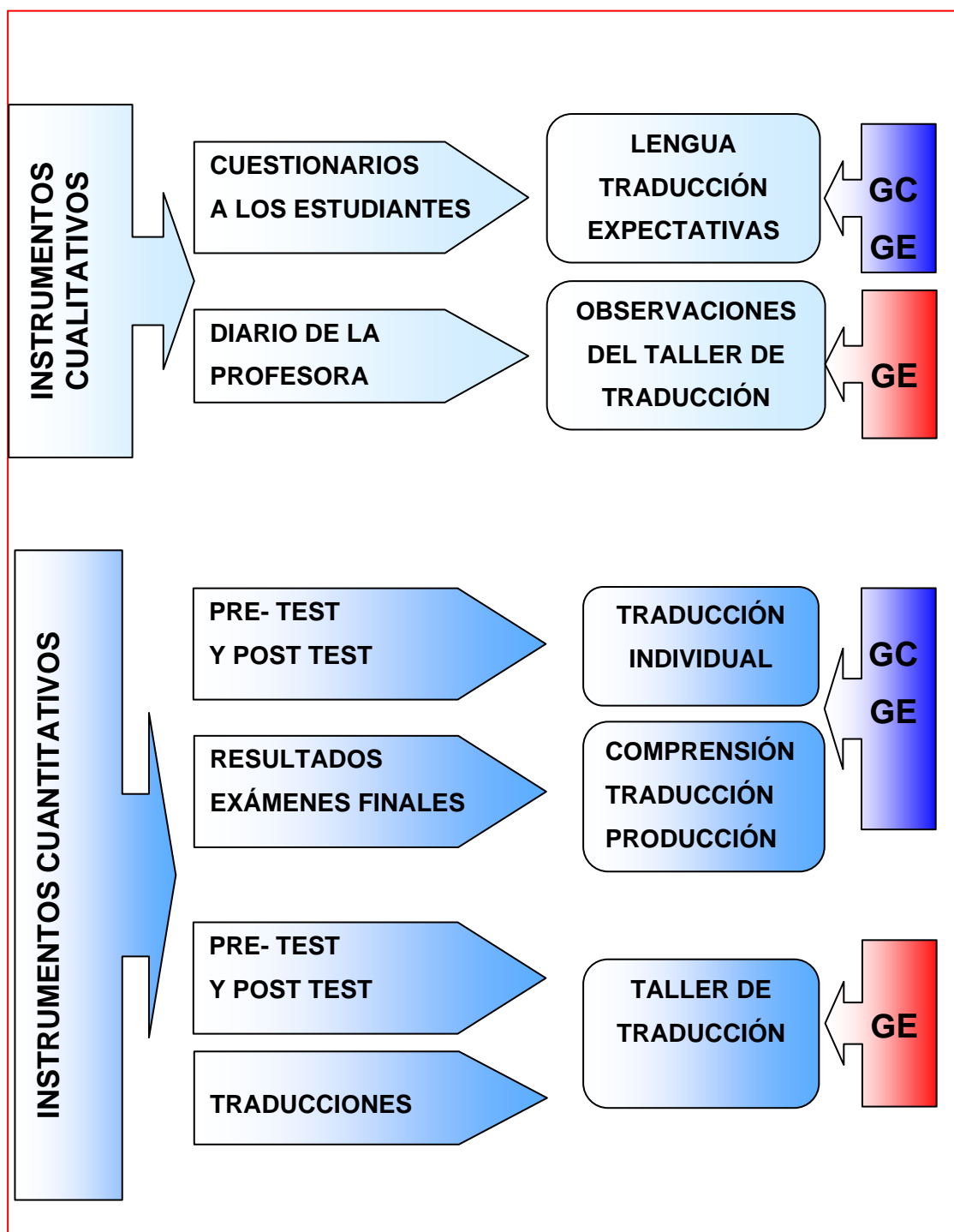


Figura 19: Clasificación de instrumentos de observación y recogida de datos

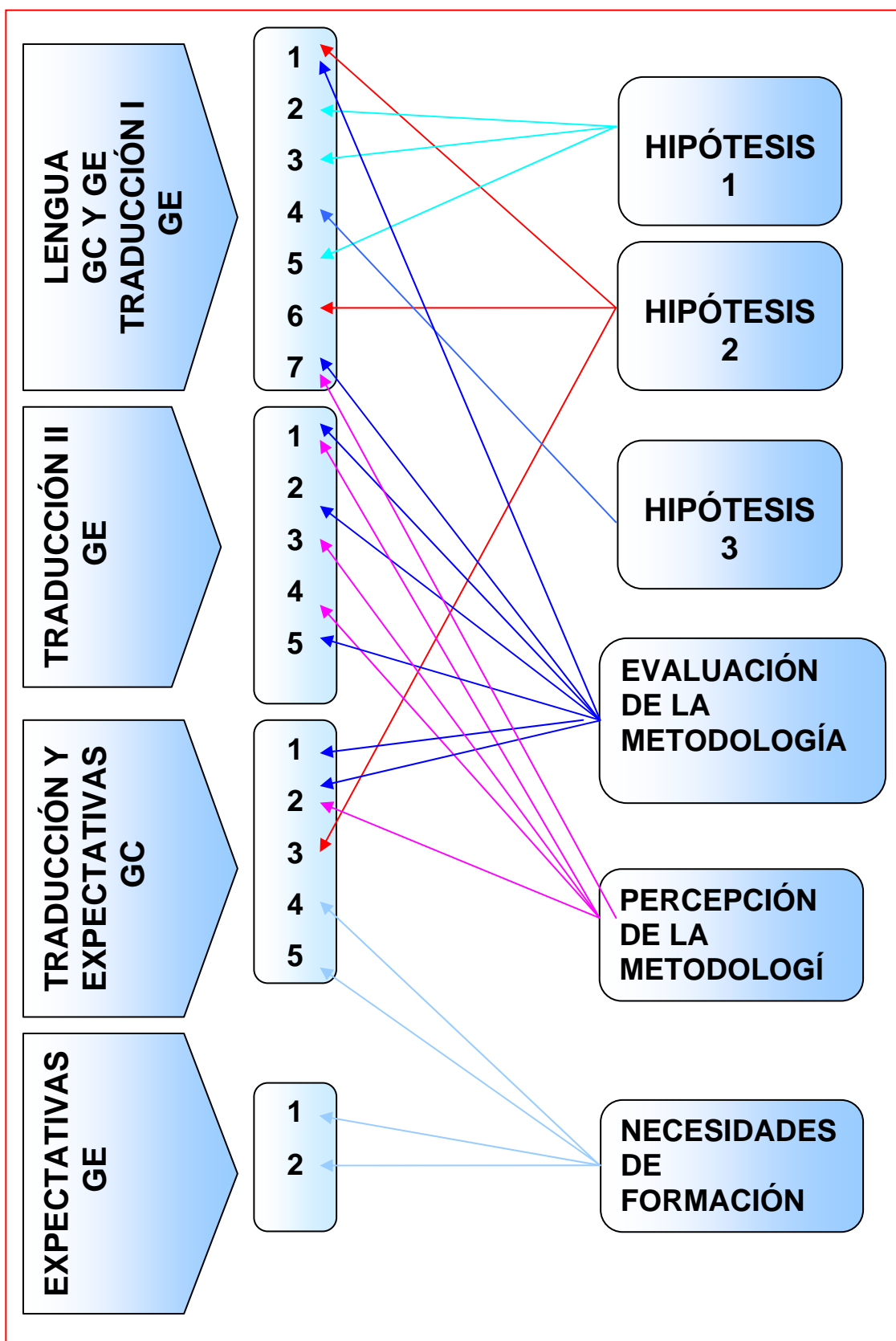


Figura 20: Correlación entre preguntas de los cuestionarios, hipótesis y objetivos.

6. IMPLEMENTACIÓN Y OBSERVACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Como he expuesto anteriormente (véase cap V) la metodología utilizada para el Taller de Traducción se basó en el modelo del proceso de enseñanza y aprendizaje de Williams y Burden. En cuanto a los objetivos didácticos de la asignatura, como también se ha dicho, tomé como punto de partida la definición de competencia traductora propuesta por Pym; por tanto, mi tarea pedagógica consistió en ayudar a los estudiantes a encontrar diferentes traducciones posibles para los textos propuestos, sensibilizándolos a la idea de “viabilidad” de la traducción y acostumbrándolos al continuo trabajo de selección entre múltiples soluciones posibles que caracteriza la tarea traductora. Utilicé para ello una metodología holística, presentando los textos en su complejidad original, aunque realicé una selección previa de los mismos basada en los siguientes criterios:

- utilidad de los textos en el contexto profesional del turismo cultural;
- nivel de dificultad del texto (B1 para el primer curso, B2 para el segundo, etc.);
- número de palabras del texto (150 – 200 para el primer curso, 200 – 250 para el segundo, etc.). Por tanto dividí los textos más largos en dos partes que asigné a los estudiantes en clases diferentes;
- utilidad de las fuentes de procedencia de los textos en el contexto del turismo cultural (guías turísticas, sitios web de información turística, enciclopedias en línea, folletos, etc.).

Para el módulo de traducción del GE disponíamos de un total de 20 horas de clase, que se distribuyeron como sigue (tabla 2):

CLASE	HORAS	TEXTO	ORGANIZACIÓN	ACTIVIDAD
1 ^a	1	EL PALACIO REAL "A"	INDIVIDUAL	TEST INICIAL INDIVIDUAL
	1	EL PALACIO REAL "B"	GRUPOS	TEST INICIAL EN GRUPOS
2 ^a	1	UN PASEO POR BUENOS AIRES	INDIVIDUAL; PAREJAS; GRUPOS	TALLER DE TRADUCCIÓN
3 ^a	1	EL PERÚ	INDIVIDUAL; PAREJAS; GRUPOS	
4 ^a	1	CHILE	INDIVIDUAL; PAREJAS; GRUPOS	
5 ^a	2	BARCELONA	GRUPOS	
		RONDA		
6 ^a	1	SALAMANCA	GRUPOS	
7 ^a	1	LA ISLA DE TAQUILE	GRUPOS	
8 ^a	2	LOS ESPAÑOLES Y LOS IDIOMAS	GRUPOS	
		NOSOTROS SOMOS, ELLOS SON		
		LOS JOVENES EN ESPAÑA		
9 ^a	2	ZAMORA	GRUPOS	
10 ^a	2	A PIE PARQUE DEL RETIRO	GRUPOS	
		A PIE CIRCUITO DEL PALACIO REAL		
11 ^a	2	LA RUTA DEL MUDEJAR "A"	INDIVIDUAL	
12 ^a	1	GALICIA "B"	GRUPOS	
	1	GALICIA "A"		
13 ^a	1	BARCELONA CIUDAD DE MAR	INDIVIDUAL	TEST FINAL INDIVIDUAL

Tabla 7: Secuencia de Actividades del Experimento Piloto

Después de la primera sesión, en la que se suministraron los tests de traducción individual y en grupos (2 horas), se dedicaron algunas sesiones a la mejora del trabajo en grupos (3 clases por un total de 3

horas)., con una alternancia de trabajo individual, en parejas y en grupos seguido por una puesta en común, con el objetivo de acostumbrar a los estudiantes a trabajar de forma colaborativa y de ayudarlos a reflexionar sobre las ventajas de esta metodología. A partir de la quinta sesión se trabajó en grupos de tres o cuatro estudiantes (6 clases por un total de 11 horas) y de forma individual (1 clase por un total de 2 horas). Las últimas dos sesiones se dedicaron a la administración de los tests finales de traducción individual y en grupos (2 clases por un total de 2 horas).

Las tareas de traducción realizadas fueron variadas y se diseñaron para responder a las necesidades formativas evidenciadas por el grupo experimental y recogidas a través del cuestionario sobre expectativas suministrado en este grupo (E – GE – anexo 7, tablas y gráficos cual. B – 6). En el apéndice a este trabajo se recogen, por medio de fichas, algunas de las tareas de traducción realizadas. Para facilitar la consulta, en cada ficha se hace referencia a la clase en que se ha realizado la tarea y el texto utilizado.

6. 1. OBSERVACIÓN DE LA METODOLOGÍA

El experimento piloto, como se ha dicho en el apartado relativo al diseño experimental (5.), se realizó con dos grupos de estudiantes: uno que cursó la asignatura Lengua y Traducción Española I en el primer semestre del curso 2001-2002 (grupo de control) y otro que la cursó en el primer semestre del curso 2002-2003 (grupo experimental).

En cuanto a las fechas de realización, tenemos que anotar que, aunque el experimento piloto se llevó a cabo a partir del curso 2002-2003, los datos cuantitativos relativos al grupo de control, como se ha explicado anteriormente, se recogieron en el curso 2001-2002. Por tanto, podemos resumir la secuencia temporal de recogida de datos según lo que se registra en la tabla siguiente (tabla 3):

GC	Datos Cuantitativos	2001-2002 (primer semestre)
GC	Datos Cualitativos	2002-2003 (segundo semestre)
GE	Datos Cuantitativos y Cualitativos	2002-2003 (primer semestre)

Tabla 8: Secuencia temporal de recogida de datos

Ya que la organización didáctica de la licenciatura no prevé la obligatoriedad de las clases, el número de estudiantes que asistía a clase era variable y no era posible realizar una previsión en cuanto a su permanencia en el grupo durante el semestre o a lo largo de los siguientes cursos. Por ello nos pareció más oportuno recoger los datos relativos a todos los estudiantes que asistían a las clases y seleccionar luego los que podían formar parte del experimento piloto según los siguientes criterios:

- Participación en los Tests de Traducción Individual Inicial y Final;
- Participación en el Taller de Traducción y realización de por lo menos 60% de las traducciones en grupo asignadas.

Este segundo criterio fue introducido para garantizar que los estudiantes seleccionados para el proyecto piloto hubiesen recibido una suficiente exposición a la metodología didáctica. Antes de establecer el porcentaje, se cotejaron los datos tomando en consideración tres diferentes posibilidades (50%; 60%; 70%) se analizaron y compararon los datos utilizando los tres diferentes porcentajes y se eligió por último el porcentaje más reducido posible que no alterara los resultados del experimento.

La aplicación de los criterios enunciados comportó una evidente disminución del número de estudiantes que efectivamente podían ser incluidos en el experimento, especialmente comparado con el número total de alumnos que cursaron la asignatura (tabla 4):

GRUPOS	ESTUDIANTES DEL CURSO	ESTUDIANTES SELECCIONADOS
GC	40	26
GE	65	15

Tabla 9: Distribución de estudiantes por grupo

Los datos recogidos se presentan en 8. 4. por medio de tablas y gráficos. Además, he elaborado tablas y gráficos comparativos entre los dos grupos y entre diferentes aspectos y he resumido algunos resultados para evidenciar mejor las diferencias registradas.

6. 2. INSTRUMENTOS CUALITATIVOS

Como he explicado, como instrumentos de recogida de datos cualitativos utilicé cuestionarios rellenos por los estudiantes para recoger sus observaciones y opiniones sobre la metodología empleada y, sólo en el GE, un Diario de la Profesora, para recoger mis propias observaciones realizadas durante el Taller de Traducción.

En cuanto a los cuestionarios, decidí suministrarlos tanto sobre las clases de lengua como sobre las de traducción. Esta decisión se debe al hecho de que, por lo que se refiere al GE, utilicé la misma metodología comunicativa con epistemología socioconstructivista ya sea para las clases de lengua como para las de traducción. En cambio, en el GC utilicé la metodología comunicativa con epistemología socioconstructivista sólo para las clases de lengua, mientras, para las de traducción recurrí a una metodología tradicional.

En el grupo experimental se suministraron cuatro cuestionarios a los estudiantes: uno, estructurado, sobre las clases de lengua (anexo 4: LE - GE), dos referidos al Taller de Traducción, uno semi-estructurado (anexo 5:TI - GE), igual al suministrado para las clases de lengua, y otro abierto (anexo 6:TII - GE) con preguntas relativas a las dinámicas de clase y de evaluación de la metodología, y, por último, uno abierto sobre sus expectativas (anexo 7: E - GE).

En el grupo experimental también realicé observaciones directas durante el Taller de Traducción, que recogí en un Diario de la Profesora, mientras que en el grupo de control no se disponía de este tipo de instrumento, ya que, como he explicado en 3. 3., por razones éticas decidí utilizar como GC un grupo de estudiantes que había terminado de cursar la asignatura con anterioridad al comienzo del experimento piloto.

En el grupo de control suministré dos cuestionarios semi-estructurados a los estudiantes, uno referido a las clases de lengua (anexo 2: LE - GC), y uno referido a las clases de traducción y a sus expectativas sobre la utilidad de la traducción en su futuro profesional (anexo 3: TE - GC). El primero, es igual al cuestionario estructurado suministrado en el GE, pero incluye una pregunta abierta de evaluación de la metodología utilizada (n.7). También el cuestionario de traducción y expectativas del GC incluye una pregunta de este tipo. He decidido incluir estas preguntas en ambos cuestionarios porque las diferentes comparaciones realizadas entre los cuestionarios de lengua y traducción y entre los dos grupos, se basan en el supuesto que la metodología utilizada en las clases de lengua en ambos grupos y la utilizada en las clases de traducción en el grupo experimental se fundan en una epistemología constructivista y humanista, mientras la metodología utilizada durante las clases de traducción en el GC se basa en una epistemología tradicional (véase 2.1). Por tanto, con esta pregunta me propongo investigar la percepción de la metodología por parte de los estudiantes y su coherencia con los principios en que se basa. En mi opinión, la comparación de las preguntas de evaluación de la metodología de ambos cuestionarios me permitirá verificar si las metodologías utilizadas en este grupo para las clases de lengua y para las de traducción se fundan en bases epistemológicas diferentes.

Además, ya que el GC no había sido sometido al tratamiento experimental, las preguntas relativas a las clases de traducción difieren en parte de las del correspondiente cuestionario suministrado al GE. En efecto, para el Cuestionario de Traducción y Expectativas del GC elaboré

algunas preguntas, con respuesta abierta, de evaluación de la metodología utilizada en las clases de traducción, una, estructurada, de carácter predictivo y exploratorio, sobre la posible utilidad de la introducción del trabajo en grupos en las clases de traducción, y dos, también abiertas, sobre las expectativas relativas a la utilidad de la traducción directa e inversa en su futuro profesional. Aunque los cuestionarios suministrados en ambos grupos son diferentes (GC: TE, GE: TI, TII y E), algunas preguntas del cuestionario de traducción y expectativas del GC son las mismas que se han suministrado en los cuestionarios del GE, además, algunas preguntas de los cuestionarios de los dos grupos, aunque son diferentes, persiguen el mismo intento (de evaluación de la metodología, de establecer el grado de aceptación, etc). A continuación, por tanto, se recogen las correspondencias entre las preguntas de los cuestionarios de traducción en ambos grupos. (tabla 5).

GC TRADUCCIÓN Y EXPECTATIVAS	GE TRADUCCIÓN I	GE TRADUCCIÓN II	GE EXPECTATIVAS
1		5*	
2		3*	
3	1=		
4			1=
5			2=

* pregunta diferente con el mismo intento ; = pregunta igual

Tabla 10: Correspondencia entre preguntas de los cuestionarios de traducción GC y GE

Los datos recogidos con los cuestionarios rellenados por los estudiantes se compararon para establecer las diferencias registradas en cada grupo entre las respuestas referidas a las clases de lengua y a las de traducción, por un lado, y entre las de los dos grupos, por el otro. Como he dicho, con estas comparaciones me proponía establecer, por un lado, eventuales diferencias de percepción y aceptación de la metodología por parte de los estudiantes, tanto en relación a las dos diferentes clases en cuestión, como entre ambos grupos; por otro, la **coherencia** de la metodología utilizada con sus bases epistemológicas y

su **funcionalidad** en el contexto de realización del experimento piloto; por último, con la comparación de los resultados obtenidos también me proponía realizar una medición cualitativa de la **eficacia** del tratamiento experimental respecto a la aparición de los efectos prospectados en las hipótesis y de su **incidencia** en cuanto a mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la presentación de los resultados de los cuestionarios se incluyen el número total de encuestados para cada pregunta y el número de estudiantes que no contestó. Las respuestas registradas en las preguntas abiertas se presentan de forma resumida, utilizando categorías obtenidas del análisis de las respuestas de los estudiantes.

6. 3. INSTRUMENTOS CUANTITATIVOS

En el grupo experimental (GE) se suministraron un test de traducción inicial individual (anexo 8: TTII), un test de traducción final individual (anexo 10: TTFI); un test de traducción inicial en grupos (anexo 11: TTIG), y un test de traducción final en grupos (anexo 12: TTFG). En este grupo también se recogieron las traducciones realizadas durante el Taller de Traducción (anexos 13/26). Todas las traducciones se corrigieron aplicando los criterios recogidos en el anexo 1, explicados a los estudiantes al comienzo del curso.

En cuanto al grupo de control, se disponía de un test de traducción inicial individual (anexo 8: TTII) y de un test de traducción final individual (anexo 9: TTFI), que fueron corregidos y evaluados nuevamente aplicando los mismos criterios que se utilizaron para la corrección de los del grupo experimental. Como he dicho en 3. 3., como test final individual para el GC y el GE preferí utilizar textos diferentes, aunque procedentes de la misma fuente, para evitar la difusión del texto entre los estudiantes de ambos grupos, lo que habría invalidado el resultado del examen final de la asignatura.

En ambos grupos, además de los resultados de las respectivas pruebas finales de traducción que se utilizaron como Test Final Individual (anexos 9 y 10), se recogieron también los resultados registrados por los estudiantes en las otras pruebas que componen el examen final escrito de la asignatura (comprensión oral y escrita, y producción escrita anexos 31, 32, 33 y 34).

Los resultado de los tests de traducción iniciales y finales se compararon para establecer la **progresión individual**, el **espectro de progresión** y la **progresión general** de cada grupo y la **diferencia de progresión** entre los dos grupos, mientras los resultados finales de ambos grupos en las pruebas finales de traducción, comprensión y producción se compararon para establecer la **diferencia de resultados finales**. Por último, se analizaron los resultados de los tests de traducción en grupo iniciales y finales suministrados en el GE y se estableció el **porcentaje de progresión media en grupos**. Todas las comparaciones realizadas permiten medir la **incidencia** del tratamiento en cuanto a mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

7. PRESENTACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS:

DIARIO DE LA PROFESORA

El diario de la profesora recoge las observaciones realizadas durante el Taller de Traducción y anotadas en fichas de observación (anexo 30). En general, las observaciones pertenecen a tres grandes áreas correspondientes a diferentes momentos de la actividad en clase durante el taller: la formación y dinámicas de los grupos, la interacción entre los estudiantes dentro de los grupos y la acción de andamiaje realizada por la profesora. Como se puede observar en la tabla que resume las observaciones del Taller de Traducción (Tabla 6), en las primeras sesiones abundan las observaciones sobre problemas derivados de la formación y de las dinámicas de grupo, mientras hay muy pocas

anotaciones sobre las otras dos áreas mencionadas. A lo largo de las diferentes sesiones, esta proporción cambia paulatinamente y, en las últimas sesiones, las observaciones se centran sobre todo en la interacción dentro de los grupos y en la acción de andamiaje.

A continuación, resumiré las observaciones recogidas agrupándolas en tres apartados correspondientes a las tres áreas de observación individuadas.

7. 1. FORMACIÓN Y DINÁMICA DE LOS GRUPOS

En las primeras sesiones del Taller de Traducción la fase de la formación de los grupos fue causa de tensiones y pude observar una cierta resistencia por parte de los estudiantes, que me preguntaban si no podían trabajar individualmente o en parejas, perdían tiempo para la formación de los grupos, o, simplemente, permanecían sentados en sus sitios, sin acercarse a los demás estudiantes para trabajar con ellos. Además, ya que en las primeras clases el número de estudiantes era realmente muy grande (alrededor de 65), se creaba bastante confusión y se perdía mucho tiempo para la formación de los grupos. Después de algunas sesiones de “rodaje”, en las que intenté que los estudiantes se acercaran paulatinamente al trabajo en grupos proponiendo traducciones individuales seguidas por una fase de puesta en común en parejas y luego en grupos de cuatro, la fase de formación de los grupos dejó de ser un problema. Sin embargo, a lo largo de todo el curso, algunas personas (muy pocas y siempre las mismas) siguieron creando problemas de dinámica de los grupos, y tuve que intervenir con una cierta frecuencia para solucionar conflictos entre sus miembros.

7. 2. INTERACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DENTRO DE LOS GRUPOS

Durante las sesiones iniciales del taller, las interacciones entre los estudiantes se reducían a una simple exposición de sus respectivas propuestas, sin dar explicaciones sobre sus motivaciones, y sin mostrar capacidad de negociar con los otros estudiantes. Cada uno parecía convencido de que la única solución “correcta” era la que él había propuesto e intentaba imponer a los demás su propia solución para los problemas que presentaba la traducción. Sin embargo, después de algunas sesiones, los estudiantes fueron tomando conciencia del hecho de que existen diferentes opciones de traducción posibles y comenzaron a comprender que, para que el grupo pueda elegir la más viable entre las diferentes opciones de traducción, es necesario justificar cada propuesta. A lo largo de las sucesivas sesiones también comenzaron a apreciar las ventajas de esta forma de trabajo y su participación en los grupos mejoró sea en cuanto a capacidad de negociación y colaboración, sea en cuanto a respeto de las opiniones de los demás. Durante las últimas sesiones del Taller de Traducción la participación de los estudiantes en los grupos se volvió muy activa: negociaban, tomaban decisiones compartidas, verbalizaban los motivos que justificaban sus elecciones e intentaban encontrar soluciones alternativas para las opciones de traducción en las que no había acuerdo dentro del grupo.

7. 3. ACCIÓN DE ANDAMIAJE REALIZADA POR LA PROFESORA

Como profesora intenté asumir un rol de guía y sostén, facilitando el proceso de aprendizaje de los estudiantes, e interviniendo en los grupos sólo para ayudarlos a encontrar sus propias soluciones a los problemas que surgían durante la traducción.

A lo largo de las sucesivas clases del Taller, los estudiantes fueron adquiriendo siempre mayor autonomía de trabajo y destreza en la

realización de las tareas. En las últimas sesiones los grupos trabajaron autónomamente, y mis intervenciones se redujeron a una forma de asesoramiento y a la suministración de materiales de tipo documental. La mayor destreza y autonomía de trabajo adquirida se reflejó en la calidad de las tareas de traducción realizadas, en cuanto a creatividad y acercamiento a una traducción comunicativa, como nos propusimos al fijar los objetivos de la asignatura. En efecto, comparando las traducciones realizadas a lo largo del Taller de Traducción, además de una reducción progresiva de los errores formales (ortografía y gramática de la LO), pude apreciar una disminución de los errores de reexpresión (ortografía y gramática de la LM), junto con una mayor frecuencia de soluciones creativas (índice de creatividad +) y una mayor atención a las funciones del TM.

OBSERVACIONES		TTII TTIG	TALLER DE TRADUCCIÓN									TT FG	TT FI		
			1	2	3	4	5	6	7	8	9			10	11
INTERVENCIONES DIRECTAS	FORMACIÓN DE GRUPOS		X	X	X	X									
	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LOS GRUPOS		X	X	X	X	X	X	X						
ANDAMIAJE	RESOLUCIÓN PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN					X	X	X		X					
	NEGOCIACIÓN DE LOS ESTUDIANTES ENTRE SÍ						X	X	X	X	X	X			
	INTERACCIONES ENTRE PROFESORA Y ESTUDIANTES						X	X	X	X	X	X			

TTII: Test de traducción individual inicial

TTI: Test de traducción individual final

TTGI: Test de traducción en grupos inicial

TTG: Test de traducción en grupos final

Tabla 11: Observaciones de la profesora

8. CUESTIONARIOS RELLENADOS POR LOS ESTUDIANTES – OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y MEDICIÓN CUALITATIVA

8. 1. COHERENCIA DE LA METODOLOGÍA CON LAS BASES EPISTEMOLÓGICAS

Por lo que se refiere a la percepción de la metodología por parte de los estudiantes, los datos recogidos en el grupo de control confirmaron el supuesto en que basamos la investigación, es decir, el hecho que en este grupo se utilizaron dos metodologías diferentes para las clases de lengua y para las de traducción. En efecto, en cuanto a las clases de lengua (pregunta 7 del cuestionario LE – GC), las características generales de la metodología, las fases de la clase, los métodos de presentación, la tipología de ejercicios y las características de la actuación de la profesora individuados por los estudiantes apuntan a una metodología activa, colaborativa y con un contexto caracterizado por relaciones interpersonales positivas. Si analizamos en detalle las respuestas de los estudiantes a esta pregunta, considerando que se trata de una pregunta abierta y que, por tanto, los resultados se presentan de forma resumida utilizando categorías obtenidas del análisis de los datos, por lo que cada categoría no excluye a las demás, sino que representa una parte del total de las percepciones por parte de los estudiantes registradas en los datos; vemos que en cuanto a las características generales de la metodología evidenciadas, el 19% de los estudiantes considera que las clases se caracterizaron por una frecuente interacción entre profesora y estudiantes y de estos entre sí, el 8% afirma que las clases se desarrollaban en L2 y el 4% describe la metodología como directa y basada en la práctica; por último, el 4% de los estudiantes considera que la metodología permitía la aplicación inmediata de las nociones aprendidas y que el clima en que se desarrollaban las clases era relajado (cf. tabla 7 y gráfico 1).

TOTAL ENCUESTADOS	26	
NO CONTESTA	2	8%
CARACTERÍSTICAS	NUM ESTUD.	PORCENT.
CLASE EN L2	2	8%
INTERACCIÓN ENTRE PROFESORA Y ESTUDIANTES Y DE LOS ESTUDIANTES ENTRE SÍ	5	19%
MÉTODOLOGÍA DIRECTA	1	4%
METODOLOGÍA BASADA EN LA PRÁCTICA	1	4%
APLICACIÓN INMEDIATA DE LAS NOCIONES APRENDIDAS	1	4%
CLIMA GENERAL RELAJADO	1	4%

Tabla 12: Características generales de la metodología evidenciadas y total encuestados pregunta n°7

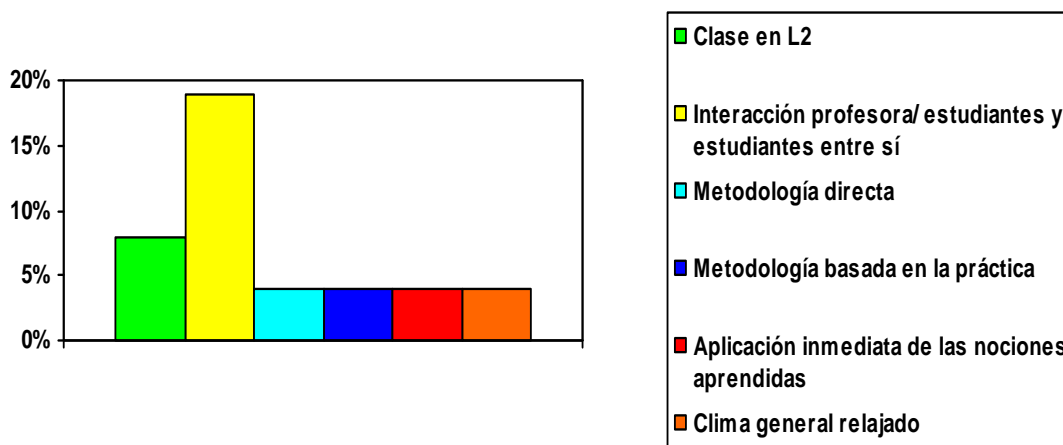


Gráfico 1: Características generales de la metodología evidenciadas

En cuanto a las fases de las clases y a sus características, los estudiantes individualizan cuatro fases (presentación, explicación, ejercitación y corrección) y nombran diferentes técnicas y actividades

como el uso de métodos múltiples de presentación, el recurso a esquemas y ejemplos, el uso de la pizarra. Además, los entrevistados hablan del uso de grupos de trabajo en la fase de ejercitación y de una puesta en común en la de corrección (cf. tabla 8 y gráficos 2 y 3).

FASES	NÚM. ESTUD.	PORCENT.	CARACTERÍSTICAS EVIDENCIADAS	NÚM. ESTUD.	PORCENT.
FASE DE PRESENTACIÓN	7	27%	MÉTODOS DE PRESENTACIÓN MÚLTIPLES	6	23%
FASE DE EXPLICACIÓN	15	56%	USO DE ESQUEMAS	2	8%
			USO DE EJEMPLOS	4	15%
			USO DE LA PIZARRA	1	4%
FASE DE EJERCITACIÓN	21	81%	GRUPOS DE TRABAJO	5	19%
FASE DE CORRECCIÓN	4	15%	PUESTA EN COMÚN	4	15%

Tabla 13: Fases de las clases individuadas y características evidenciadas

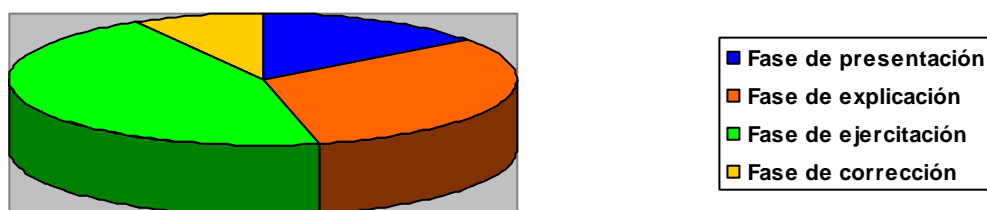


Gráfico 2: Fases de las clases individuadas

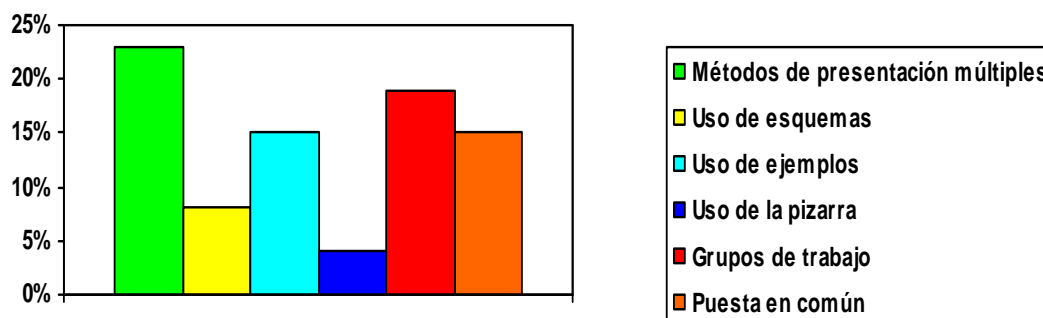


Gráfico 3: Características de las diferentes fases individuadas

Entre los métodos de presentación de muestras de lengua individuados por los estudiantes figuran el uso de esquemas, imágenes, textos, fichas y materiales auditivos y entre las tipologías de tareas figuran los ejercicios orales (4%) y escritos (4%), los ejercicios guiados (4%), los diálogos (12%), las simulaciones (4%), las traducciones (12%), los ejercicios de escucha (23%), los juegos (4%) y la discusión (4%) (cf. tablas 9 y 10 y gráficos 4 y 5).

MÉTODOS DE PRESENTACIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENT.
IMÁGENES	1	4%
ESQUEMAS	2	8%
FICHAS	2	8%
TEXTOS	2	8%
MATERIALES AUDITIVOS	4	15%

Tabla 14: Métodos de presentación de muestras de lengua individuados

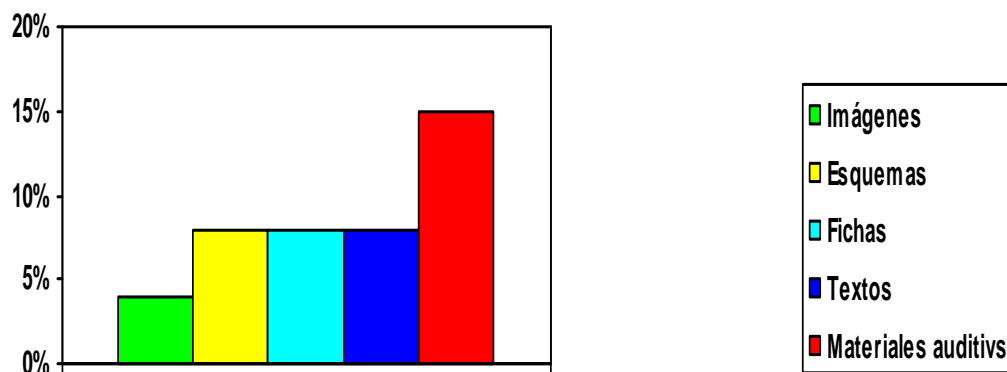


Gráfico 4: Métodos de presentación de muestras de lenguas individuados

TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENT.
EJERCICIOS ORALES	1	4%
DIÁLOGOS	3	12%
EJERCICIOS ESCRITOS	1	4%
TRADUCCIONES	3	12%
EJERCICIOS GUIADOS	1	4%
SIMULACIONES	1	4%
EJERCICIOS DE ESCUCHA	6	23%
JUEGOS	1	4%
DISCUSIÓN	1	4%

Tabla 15: Tipología de ejercicios nombrados

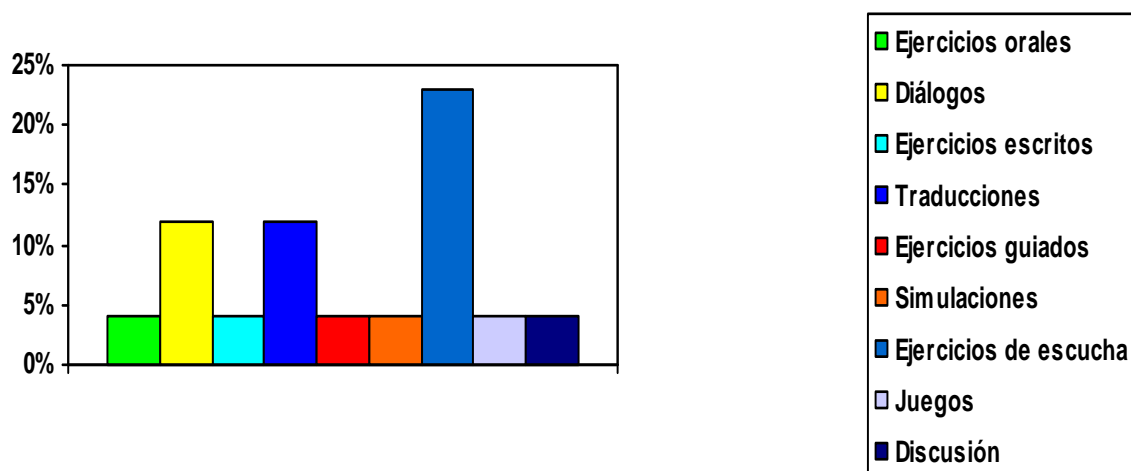


Gráfico 5: Tipologías de ejercicios nombrados

En cuanto a la actuación de la profesora, los estudiantes consideran que transmite serenidad, dialoga con los estudiantes con los que mantiene un contacto directo, muestra comprensión de las dificultades y presta atención a cada estudiante. Además, los estudiantes evidencian una actitud alentadora de la profesora(cf. tabla 11 y gráfico 6).

CARACTERÍSTICAS	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENT.
TRANSMITE SERENIDAD	1	4%
DIALOGA CON LOS ESTUDIANTES	1	4%
CONTACTO DIRECTO	1	4%
COMPRENSIÓN DE LAS DIFICULTADES	1	4%
ACTITUD ALENTADORA	1	4%
ATENCIÓN A CADA ESTUDIANTE	1	4%

Tabla 16: Características de la actuación de la profesora evidenciadas

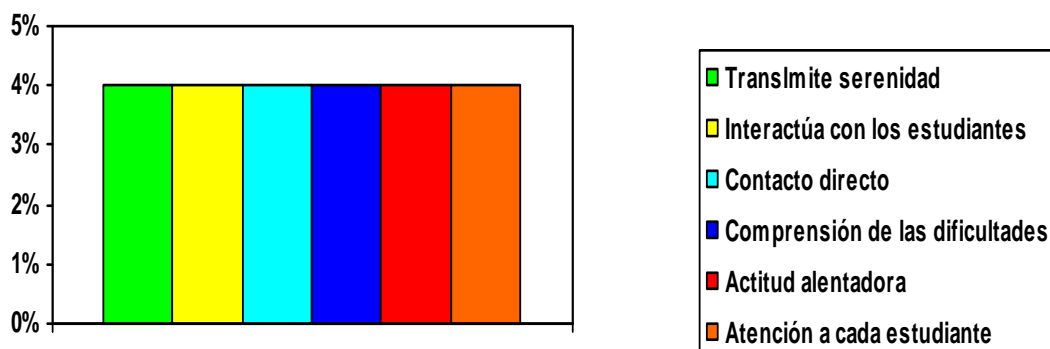


Gráfico 6: Características de la actuación de la profesora evidenciadas

Otras características de la metodología evidenciadas por los estudiantes son la centralidad del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje (84% – pregunta 3 del cuestionario LE – GC : cf. 8. 4. 3.) y la autonomía de trabajo de los estudiantes (88,5% – pregunta 5 del cuestionario LE – GC : cf. tablas 12 y 13 y gráficos 7 y 8.).

		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		26		----	
NO CONTESTA		0	0%	---	---
a	CENTRAL	22	84%	---	---
b	SECUNDARIO	1	4%	---	---
c	RELATIVO	3	12%	---	---

Tabla 17: Pregunta n°3 – Papel de los estudiantes durante las c lases

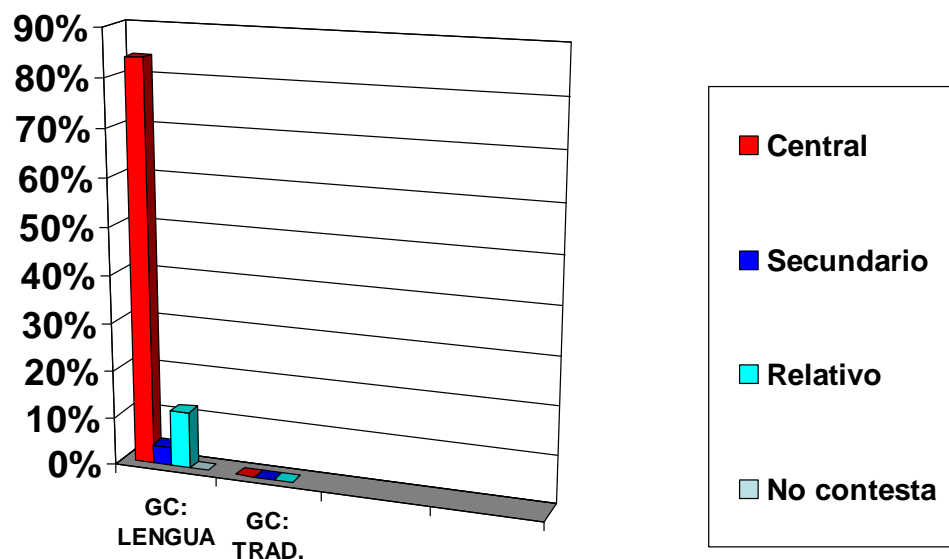


Gráfico 7: Opiniones de los estudiantes sobre su propio papel durante las clases de Lengua y Traducción

		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		26		----	
NO CONTESTA		1	4%	---	---
a	TOTAL	3	11,5%	---	---
b	CRECIENTE	19	73%	---	---
c	NINGUNA	3	11,5%	---	---

Tabla 18: Pregunta n°5: Autonomía de trabajo de los estudiantes

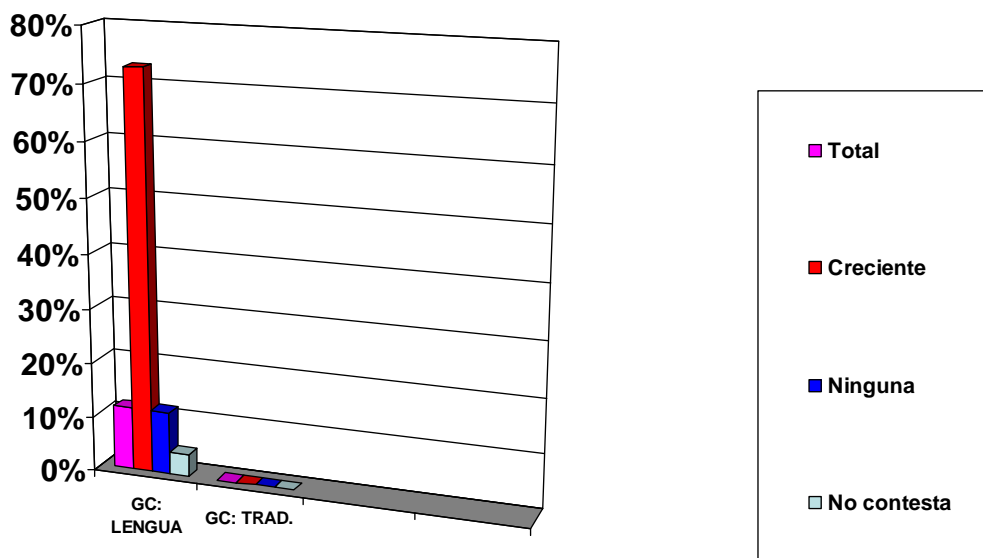


Gráfico 8: Opiniones de los estudiantes sobre autonomía de trabajo en las clases de Lengua y Traducción

Por cuanto expuesto, la metodología utilizada para las clases de lengua en el GC resulta coherente con una epistemología socioconstructivista y humanista.

Para las clases de traducción, en cambio (pregunta 2 del cuestionario TE – GC), las respuestas de los estudiantes del GC individuaron dos procedimientos que pueden calificarse de “tradicionales”: por un lado, una metodología basada en la lectura general del texto seguida de la traducción a la vista (35%) y, por el otro, la corrección general de traducciones realizadas en casa individualmente (30%). El 35% de los estudiantes no contesta a la pregunta, lo que evidencia una dificultad en identificar la metodología utilizada (cf. tabla 14 y gráfico 9).

En cuanto al tiempo dedicado a la traducción durante el curso (pregunta 1 del cuestionario TE – GC), sólo el 61% lo considera suficiente, el 35% considera que ha sido insuficiente y el 4% no contesta a la pregunta (cf. tabla 15 y gráfico 10). Estas respuestas se pueden interpretar como señal de una cierta insatisfacción del grupo de control

con la metodología utilizada para las clases de traducción, confirmada por el hecho de que el 73% de los estudiantes del mismo grupo considera que la introducción de una metodología basada en el trabajo en grupos podría facilitar el aprendizaje de la traducción (pregunta 3 del cuestionario TE – GC: cf. tabla 16 y gráfico 11).

TOTAL ENCUESTADOS		26	
NO CONTESTA		9	35%
A	Lectura general y traducción a la vista	9	35%
B	Traducción individual en casa y corrección general	8	30%

Tabla 19: Procedimientos individuados en las clases de traducción

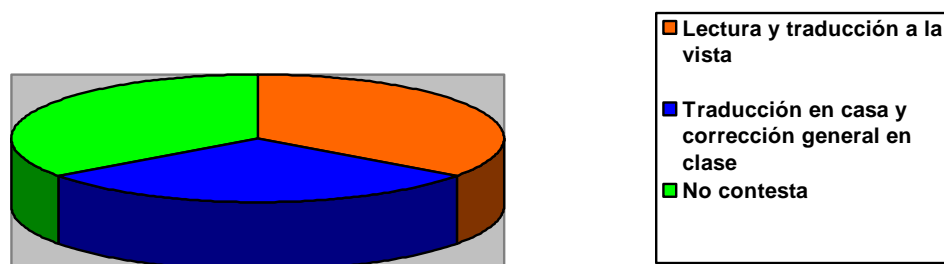


Gráfico 9: Procedimientos individuados

TOTAL ENCUESTADOS		26	
NO CONTESTA		1	4%
a	insuficiente	9	35%
b	suficiente	16	61%
c	excesivo	0	0%

Tabla 20: Tiempo dedicado a la traducción

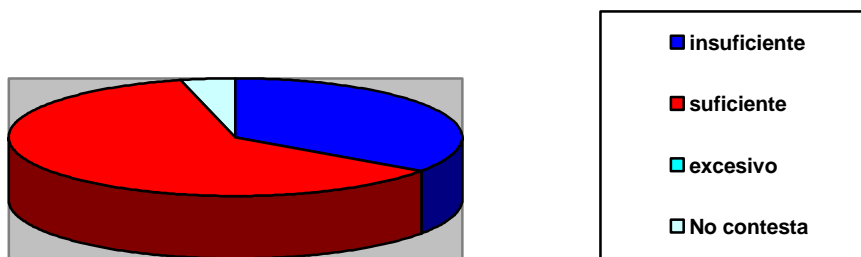


Gráfico 10: Tiempo dedicado a la traducción GC

TOTAL ENCUESTADOS		26	
NO CONTESTA		2	8%
AGREGA COMENTARIO		4	15%
a	útil	19	73%
b	inútil, perjudicial	2	8%
c	No influye	3	11%

Tabla 21: Utilidad del trabajo en grupos para las clases de traducción

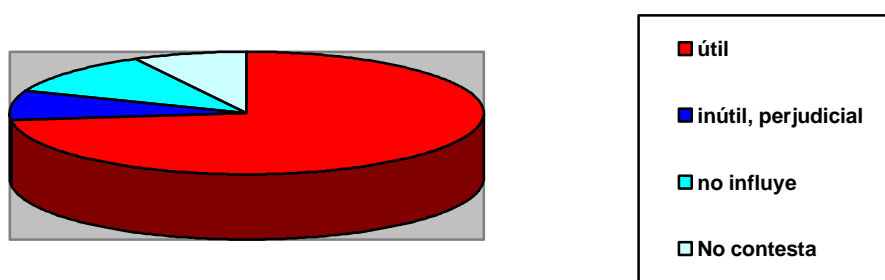


Gráfico 11: Utilidad del trabajo en grupos

En el grupo experimental, las respuestas relativas a la actuación de la profesora durante las clases de traducción (pregunta 3 del cuestionario TII – GC : cf. tabla 17 y gráfico 12) evidenciaron, por una parte, una acción de andamiaje por parte de la profesora (54%) junto con una actitud

positiva hacia los estudiantes (disponible/muy disponible 60%, tranquila 7%) que reduce la ansiedad (14%); por otra, califican su actuación durante las clases de traducción como excelente (7%).

TOTAL ENCUESTADOS		15		
NO CONTESTA		0	0%	
ACCIÓN DE ANDAMIAJE	AYUDA A ACLARAR LAS DUDAS HACIENDO RAZONAR	5	33%	54%
	INCITA A ENCONTRAR LAS SOLUCIONES AUTÓNOMAMENTE	1	7%	
	FACILITA EL TRABAJO CON MATERIALES DE DOCUMENTACIÓN	1	7%	
	DEJA LIBRES A LOS ESTUDIANTES E INTERVIENE CUANDO SE LE PIDE	1	7%	
ACTITUD POSITIVA	TRANQUILA	1	7%	67%
	DISPONIBLE/ MUY DISPONIBLE	9	60%	
REDUCCIÓN ANSIEDAD	NO PROVOCA ANSIEDAD			14%
	EXCELENTE	1	7%	7%

Tabla 22: Características de la actuación de la profesora

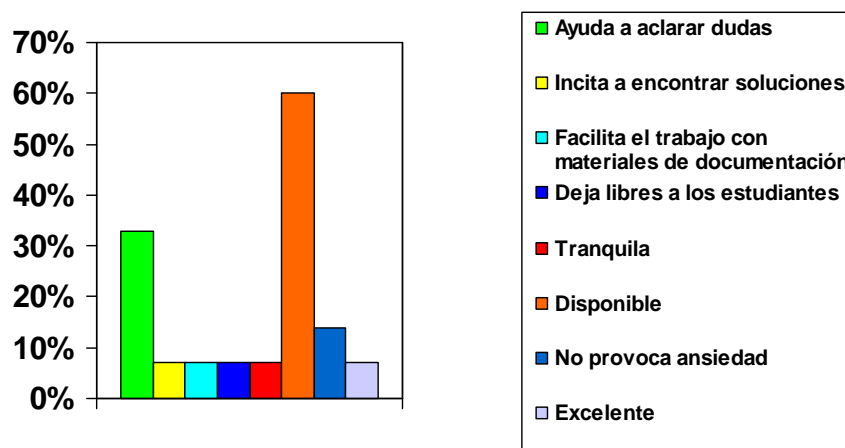


Gráfico 12: Características de la actuación de la profesora

En cuanto a su propia actuación (pregunta 4 del cuestionario TII – GC : cf. tabla 18 y gráfico 13), las respuestas evidenciaron, por un lado, la instauración de buenas relaciones interpersonales entre los estudiantes (34%) junto con un ambiente relajado (13%), por el otro, una buena participación en las tareas de traducción (53%). También en este caso, algunos estudiantes dan una evaluación en términos de “calidad” de su propia actuación (notable 7%, excelente 13%).

TOTAL ENCUESTADOS	15
NO CONTESTA	7%
BUENAS RELACIONES INTERPERSONALES	34%
BUENA PARTICIPACIÓN	53%
AMBIENTE TRANQUILO	13%
BUEN COMPORTAMIENTO	20%

Tabla 23: Características de la actuación de los estudiantes

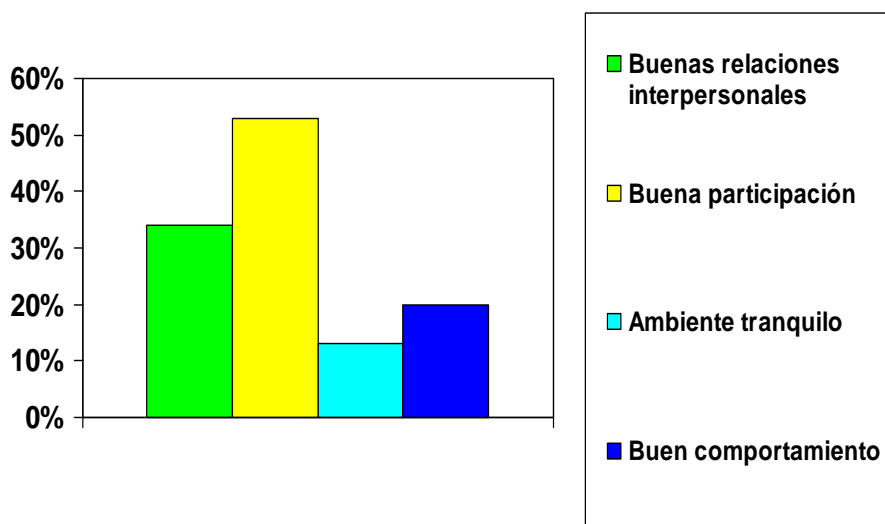


Gráfico 13: Características de la actuación de los estudiantes

Por lo que se refiere a las dinámicas en el aula (preguntas n°2 y 3 del cuestionario LE – GE : cf. tablas 19 y 20 y gráficos 14 y 15), el GE reconoce al profesor un papel de guía y sostén durante las clases de

lengua en el 71% de las respuestas, mientras en las clases de traducción se registra una leve disminución del número de estudiantes que reconocen al profesor un papel de guía y sostén (67%) y aparece un nuevo dato: un 12% de estudiantes clasifican el papel del profesor como secundario. En cuanto a su propio papel, el 44% considera que ha tenido un papel central durante las clases de lengua, frente a un 64% de las clases de traducción.

		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		34		33	
a	CENTRAL	10	29%	7	21%
b	GUÍA	24	71%	22	67%
c	SECUNDARIO	0	0%	4	12%
d	CONTESTA a+b	0	0%	0	0%

Tabla 24: Pregunta n°2: Papel del profesor durante las clases

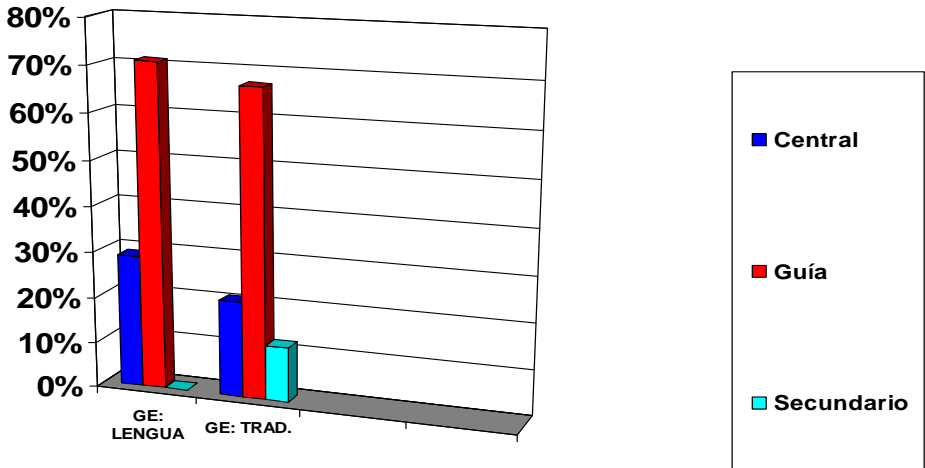


Gráfico 14: Opiniones de los estudiantes sobre el papel del profesor durante las clases de Lengua y Traducción

		GE			
		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		34		33	
NO CONTESTA		1	3%	1	3%
a	CENTRAL	15	44%	21	64%
b	SECUNDARIO	7	21%	7	21%
c	RELATIVO	11	32%	4	12%

Tabla 25: Pregunta n°3: Papel de los estudiantes durante las clases

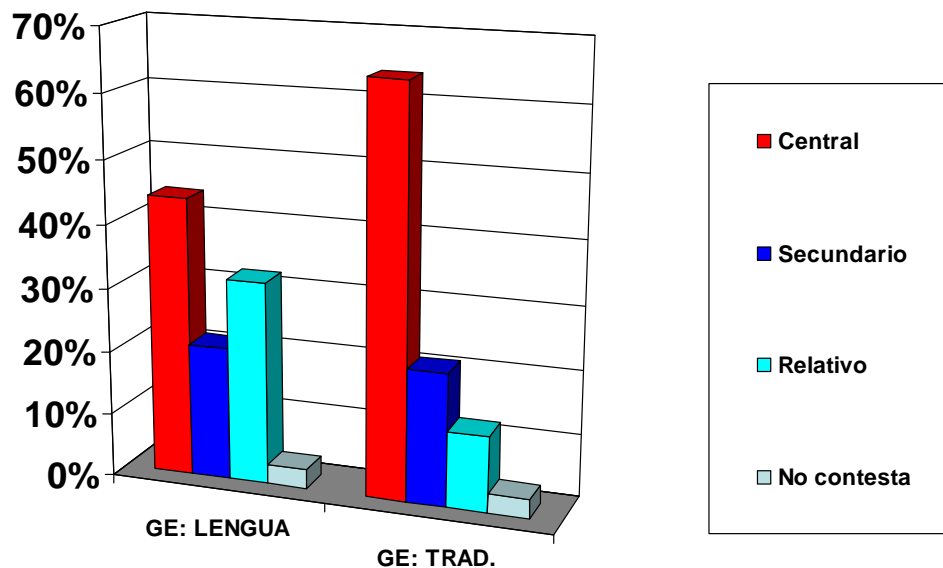


Gráfico 15: Opiniones de los estudiantes sobre su propio papel durante las clases de Lengua y Traducción

Las observaciones de los estudiantes del GE, por cuanto expuesto, confirmaron la *coherencia* de la metodología experimental con las bases epistemológicas socioconstructivistas y humanistas en que se funda.

8. 2. FUNCIONALIDAD DE LA METODOLOGÍA EN EL CONTEXTO DE REALIZACIÓN

Las respuestas de los estudiantes a las preguntas relativas a la utilidad de la traducción en su futuro profesional (preguntas n° 4 y 5 del cuestionario TE – GC y n° 1 y 2 del cuestionario E – GE) se analizaron para establecer sus necesidades formativas, con el fin de elaborar tareas de traducción significativas para los estudiantes, asegurando la **funcionalidad** de la metodología en el contexto de realización del experimento piloto.

La comparación de las respuestas de ambos grupos (cf. tablas 21-23 y gráficos 16 y 17) evidencia, por un lado, una mayor propensión del GC hacia tareas de traducción con finalidad propia (de traducción o interpretación 58%) y una mayor propensión del GE hacia tareas de traducción con finalidad secundaria (con fines de documentación y producción de textos en L1) o metacognitiva (directa: secundaria 40%, metacognitiva 53%; inversa: secundaria 46%, metacognitiva 27%), por otro, un mayor interés general del GE por la traducción (importante, muy importante, esencial: directa 87%, inversa 93%) respecto al GC (importante, muy importante, esencial: directa 76%, inversa 57%) . Esta diferencia entre los grupos se debe, probablemente, a la composición de los mismos, con una edad media más elevada y con un número mayor de estudiantes que ya trabajan en el GC, y un mayor número de estudiantes que acaban de salir de la escuela secundaria en el GE.

	DIRECTA				INVERSA			
	GC		GE		GC		GE	
TOTAL ENCUESTADOS	26		15		26		15	
NO CONTESTA	2	8%	2	13%	9	35%	1	7%

Tabla 26: Resumen de las opiniones de los estudiantes sobre traducción directa e inversa (GC Y GE): encuestados

		DIRECTA				INVERSA			
		GC		GE		GC		GE	
a	Ninguna - poca	4	16%	0	0%	2	8%	0	0%
b	Importante- muy importante - esencial	20	76%	13	87%	15	57%	14	93%

Tabla 27: Grado de utilidad

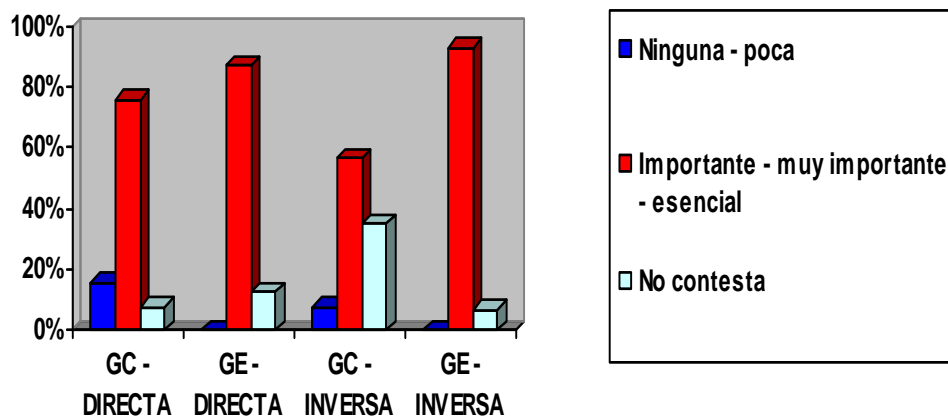


Gráfico 16: Resumen de Opiniones sobre el Grado de Utilidad de la Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional- GC y GE

		DIRECTA				INVERSA			
		GC		GE		GC		GE	
a	Finalidad propia: funcional a actividades de traducción o intermediación	15	58%	3	20%	15	58%	4	27%
b	Finalidad secundaria: funcional a actividades de documentación, producción o comprensión	3	12%	6	40%	7	27%	7	46%
c	Finalidad metacognitiva: funcional al dominio de la lengua	8	30%	8	53%	4	15%	4	27%

Tabla 28: Finalidad de la traducción para el futuro profesional

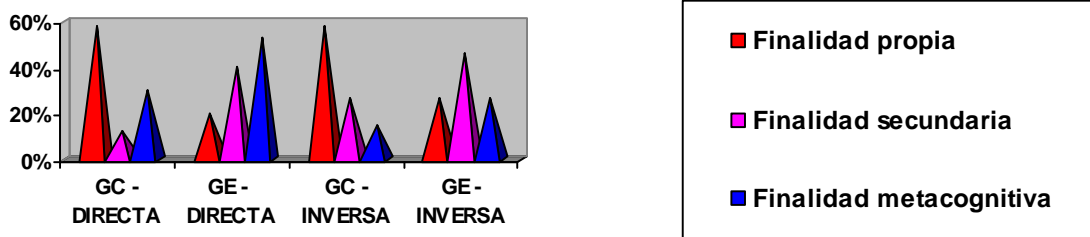


Gráfico 17: Resumen de Opiniones sobre la Finalidad de la Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional – GC y GE

En lo que se refiere a la aceptación de la metodología experimental por parte de los estudiantes (pregunta 1 de los cuestionarios LE – GC y GE, n° 1 TI – GE, y n° 3 TE – GC : cf. tabla 24 y gráfico 18), en ambos grupos se registra un porcentaje mayor de favorables relativo a las clases de lengua (GC 92%, GE 88%) y un incremento del número de contrarios y neutrales relativo a las clases de traducción (GC 19%, GE 18%). Sin embargo, en el GC ha habido algunos estudiantes que han preferido no contestar a la pregunta, con lo que los que no resultan favorables a la utilización de la metodología para las clases de traducción suman el 27 % del total, contra un 18% del GE. En el GC, además, entre los que se han

declarado en favor del trabajo en grupos, se han registrado comentarios libres que tienden a subordinar su utilidad a la composición de los grupos, al número de sus componentes y a la colaboración entre sus miembros. Todo ello parece indicar una cierta resistencia en ambos grupos frente a la utilización de la metodología experimental para las clases de traducción, más evidente en el GC respecto al GE. En mi opinión, se puede atribuir la mayor indeterminación y resistencia del GC al hecho de que los estudiantes de este grupo han expresado su opinión sobre la *posible* introducción de la metodología experimental para las clases de traducción, mientras los del GE han podido apreciar personalmente las ventajas y desventajas de esta metodología para las clases de traducción.

		GC				GE			
		LENGUA		TRADUCCIÓN		LENGUA		TRADUCCIÓN	
TOTAL ENCUESTADOS		26		26		34		33	
NO CONTESTA		1	4%	2	8%	0	0%	0	0%
a	A FAVOR	24	92%	19	73%	30	88%	27	82%
b	EN CONTRA	0	0%	2	8%	3	9%	5	15%
c	NEUTRALES	1	4%	3	11%	1	3%	1	3%

Tabla 29: Utilidad del trabajo en grupos como medio para facilitar el aprendizaje

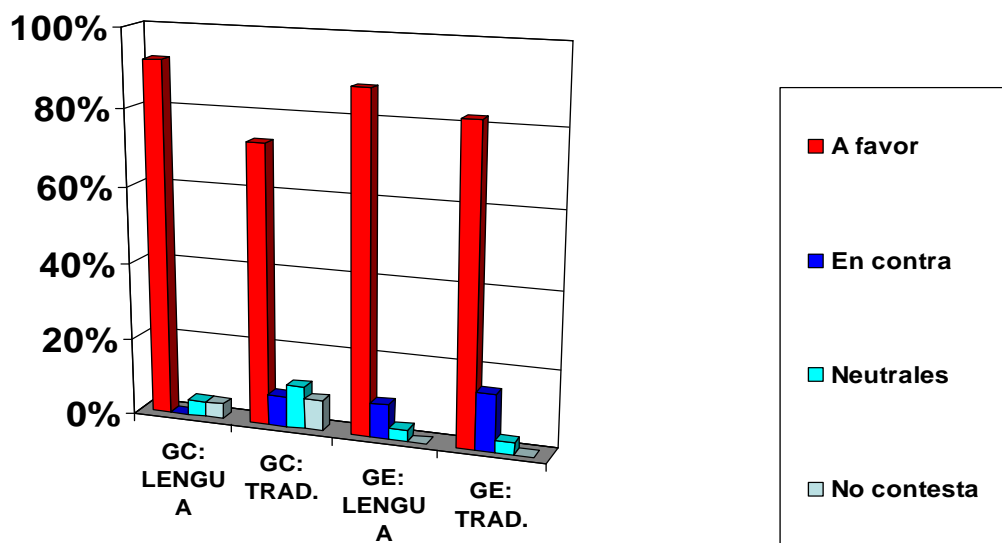


Gráfico 18: Opiniones de los estudiantes sobre la utilidad del trabajo en grupos en las clases de Lengua y Traducción (GC y GE)

En efecto, en este grupo, en el cuestionario sobre las clases de traducción (pregunta 1 del cuestionario TII – GE: cf. tablas 25-27 y gráficos 19 y 20) el 40 % de los encuestados no habla de desventajas en el recurso al trabajo en grupos para las clases de traducción, el 27% declara que no hay desventajas y el 26% considera que la principal desventaja es la presencia de miembros del grupo que no colaboran (13%) o no permiten que los otros miembros del grupo expresen su opinión (13%). Este último dato se ve confirmado por las respuestas de los estudiantes del mismo grupo a la pregunta de evaluación de las dinámicas dentro de los grupos (pregunta 2 del cuestionario TII – GE : cf. tabla 28 y gráfico 21). En efecto, sólo el 47% de los estudiantes considera que los grupos han trabajado bastante bien, bien o muy bien, mientras el 40 % no contesta a la pregunta y el 13% describe las fases de trabajo en los grupos, sin dar una evaluación. Entre las ventajas mencionadas por los estudiantes en la pregunta 1 (cuestionario TII: 1), las respuestas apuntan a la posibilidad de interacción y colaboración entre los

estudiantes (93%), junto con la mejor calidad del producto final (27%), una mayor posibilidad de aprender y practicar (20%), un efecto positivo sobre la motivación (7%) y sobre la reducción de la ansiedad (7%).

TOTAL ENCUESTADOS	15	
NO CONTESTA	1	7%

Tabla 30: Ventajas y desventajas del trabajo en grupos: encuestados

INTERACCIÓN Y COLABORACIÓN	93%
EFFECTOS SOBRE EL APRENDIZAJE	47%
EFFECTOS SOBRE MOTIVACIÓN Y ANSIEDAD	14%

Tabla 31: Ventajas y desventajas del trabajo en grupos individualizadas

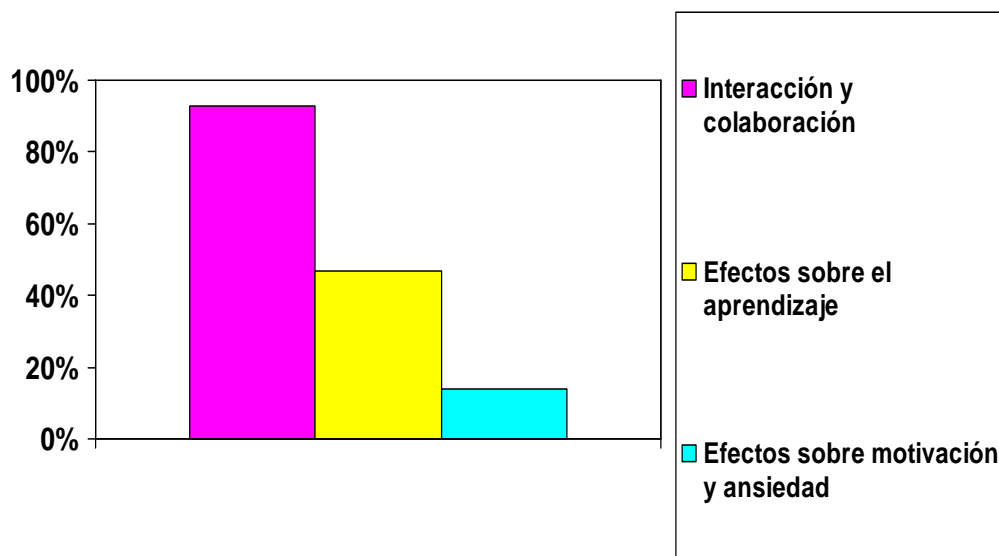


Gráfico 19: Ventajas del trabajo en grupos

NO CITA DESVENTAJAS	6	40%
NINGUNA DESVENTAJA	4	27%
PRESENCIA DE ELEMENTOS QUE NO COLABORAN	2	13%
PRESENCIA DE ELEMENTOS QUE NO DEJAN QUE LOS DEMÁS EXPRESEN SUS OPINIONES	2	13%

Tabla 32: Desventajas del trabajo en grupos individuadas

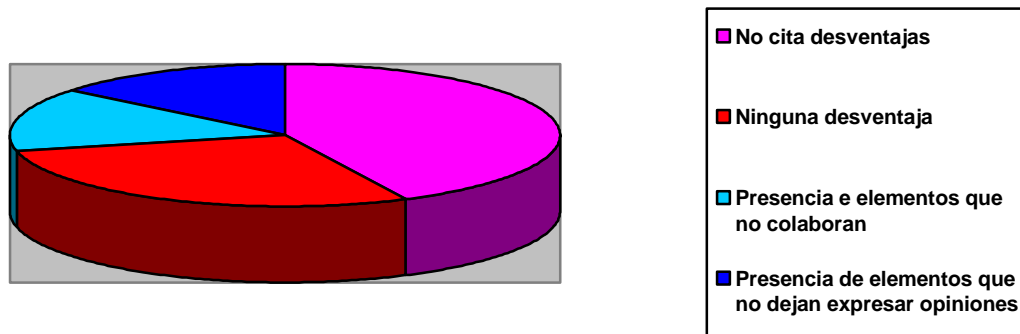


Gráfico 20: Desventajas del trabajo en grupos

TOTAL ENCUESTADOS	15	
NO CONTESTA	6	40%
BASTANTE BIEN	3	20%
BIEN	3	20%
MUY BIEN	1	7%
OTROS COMENTARIOS	2	13%

Tabla 33: Funcionamiento de los grupos

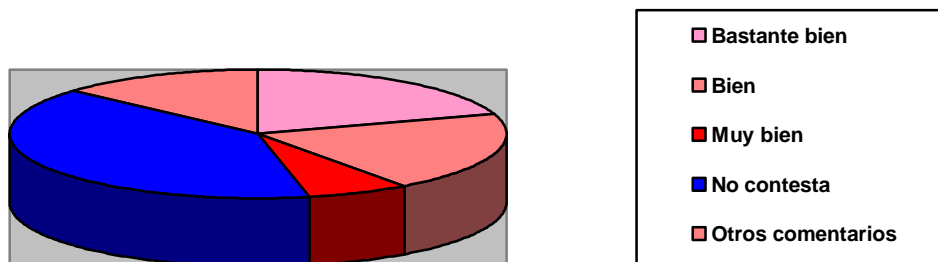


Gráfico 21: Funcionamiento de los grupos

Por último, en este mismo grupo se registra una evaluación muy positiva del curso de traducción (pregunta 5 del cuestionario TII – GE : cf. tabla 29 y gráfico 22). En efecto, para el 93% de los estudiantes el curso ha sido útil (87%, interesante (7%) y/o bueno (7%).

Los datos obtenidos, por cuanto expuesto, confirman la **funcionalidad** de la metodología en el contexto de aplicación, aunque parece oportuno realizar algún ajuste para mejorar la dinámica de los grupos y la colaboración entre sus miembros.

TOTAL ENCUESTADOS		15	
NO CONTESTA		7%	
Utilidad	ÚTIL PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES	54%	87%
	ÚTIL PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DE TRADUCCIÓN	13%	
	ÚTIL PARA LA PREPARACIÓN DE LOS EXÁMENES	13%	
	ÚTIL PARA EL FUTURO PROFESIONAL	7%	
Calidad	INTERESANTE	7%	14%
	UN BUEN CURSO	7%	
	OTROS COMENTARIOS	7%	7%

Tabla 34: Evaluación del Taller de Traducción

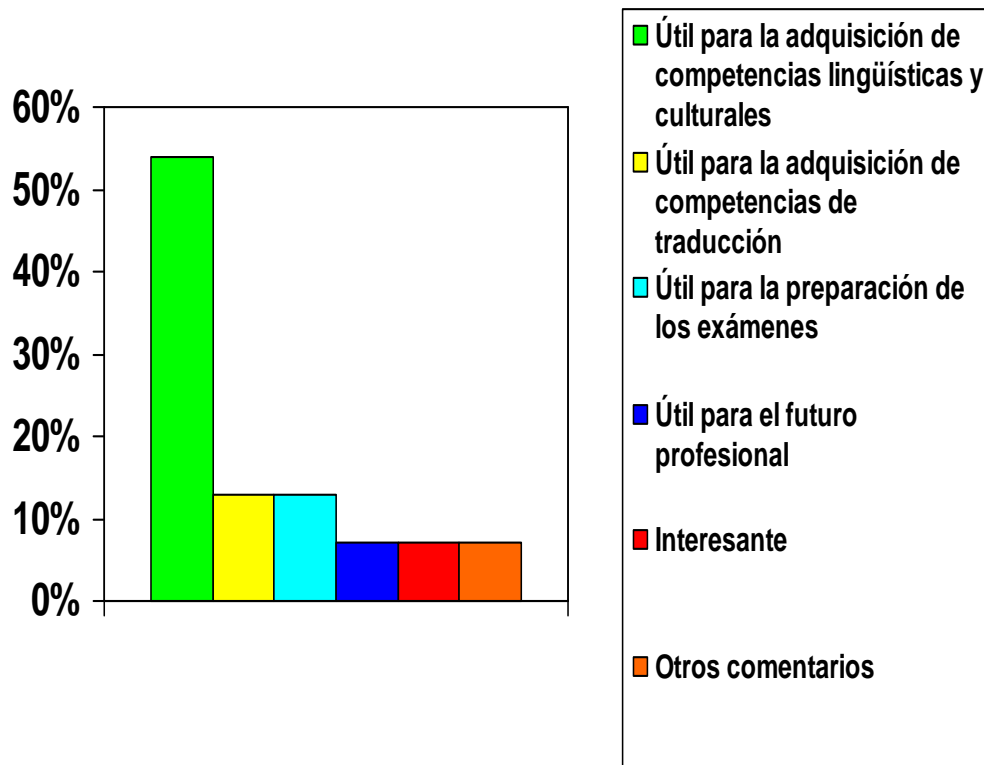


Gráfico 22: Evaluación del Taller de Traducción

8. 3. EFICACIA DE LA METODOLOGÍA EN RELACIÓN A LAS HIPÓTESIS

Si observamos las diferencias entre las respuestas relativas a las clases de lengua y a las de traducción en cuanto a la utilidad del trabajo en grupos como medio para facilitar el aprendizaje (pregunta 1 de los cuestionarios LE – GC y GE, n°1 TI – GE, y n°3 TE – GC: cf. arriba tabla 24 y gráfico 18), en ambos grupos se registra, para las clases de lengua, un porcentaje mayor de estudiantes que consideran que la metodología utilizada facilita el aprendizaje, junto con un incremento, relativo a las clases de traducción, del número de estudiantes que considera, bien que la metodología en cuestión puede constituir un obstáculo, bien que no influye de ninguna manera sobre el aprendizaje. En particular, por lo que se refiere a las clases de traducción, en el GE hay un mayor número de

estudiantes que atribuyen al trabajo en grupos un efecto negativo sobre el proceso de aprendizaje (15% contra un 8% del grupo de control), junto con un número menor de estudiantes que piensan que el trabajo en grupos no influye sobre el proceso de aprendizaje (3% contra un 11% del grupo de control). Sin embargo, el 82% de los estudiantes del GE considera que la metodología utilizada para las clases de traducción facilita el aprendizaje, frente al 73% del GC.

En cuanto a las preguntas relativas a los efectos del tratamiento respecto a toma de conciencia, autonomía y motivación de los estudiantes (preguntas nº 4, 5 y 6 de los cuestionarios LE – GC y GE, TI – GE : cf. tablas 30-32 y gráficos 23-25), hay que registrar datos muy similares en los dos grupos, en lo que se refiere a las clases de lengua, con porcentajes muy positivos en todas las respuestas (posibilidad de toma de conciencia GC 96% GE 94%; autonomía total o creciente GC 84,5% GE 82%; motivación GC 85% GE 85%). En el grupo experimental los datos relativos a las clases de traducción son aún más favorables relativamente a la autonomía y a la motivación, mientras hay una disminución del dato relativo a la toma de conciencia (toma de conciencia 88%; autonomía total o creciente 97%; motivación 91%).

		GC				GE			
		LENGUA		TRADUCC.		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		26		----		34		33	
NO CONTESTA		0	0%	---	---	0	0%	1	3%
a	SI	25	96%	---	---	32	94%	29	91%
b	NO	1	4%	---	---	2	6%	3	9%

Tabla 35: Posibilidad de tomar conciencia del proceso de enseñanza y aprendizaje

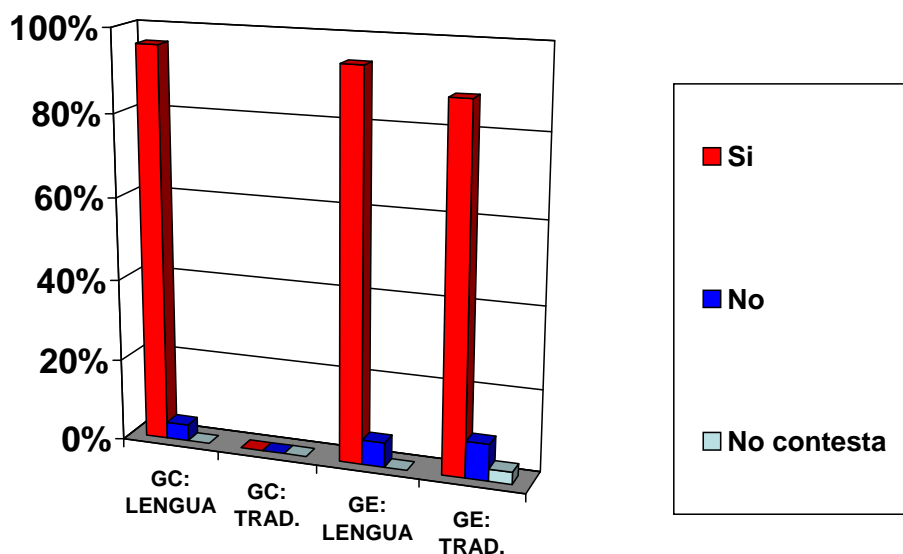


Gráfico 23: Opiniones de los estudiantes sobre posibilidad de toma de conciencia en las clases de Lengua y Traducción (GC y GE)

		GC				GE			
		LENGUA		TRADUCC.		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		26		----		34		33	
NO CONTESTA		1	4%	---	---	1	3%	1	3%
a	TOTAL	3	11,5%	---	---	8	23%	10	30%
b	CRECIENTE	19	73%	---	---	20	59%	22	67%
c	NINGUNA	3	11,5%	---	---	5	15%	0	0%

Tabla 36: Autonomía de trabajo de los estudiantes

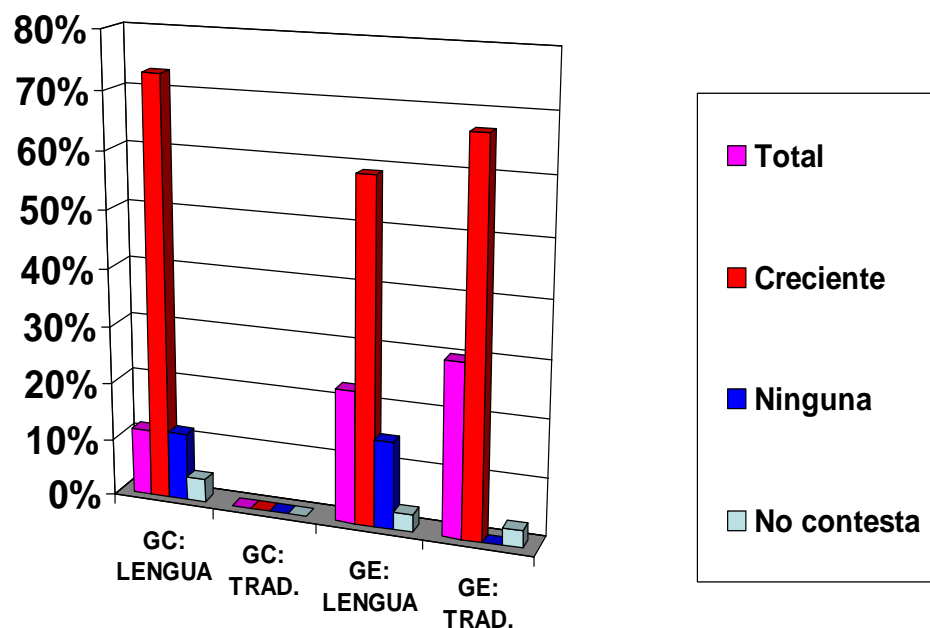


Gráfico 24: Opiniones de los estudiantes sobre autonomía de trabajo en las clases de Lengua y Traducción (GC y GE)

		GC				GE			
		LENGUA		TRADUCC.		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		26		----		34		33	
NO CONTESTA		0	0%	---	---	1	3%	1	3%
a	POSITIVO	22	85%	---	---	29	85%	30	91%
b	NEGATIVO	0	0%	---	---	0	0%	1	3%
c	NEUTRAL	4	15%	---	---	4	12%	1	3%

Tabla 37: Método de trabajo en relación a la motivación de los estudiantes

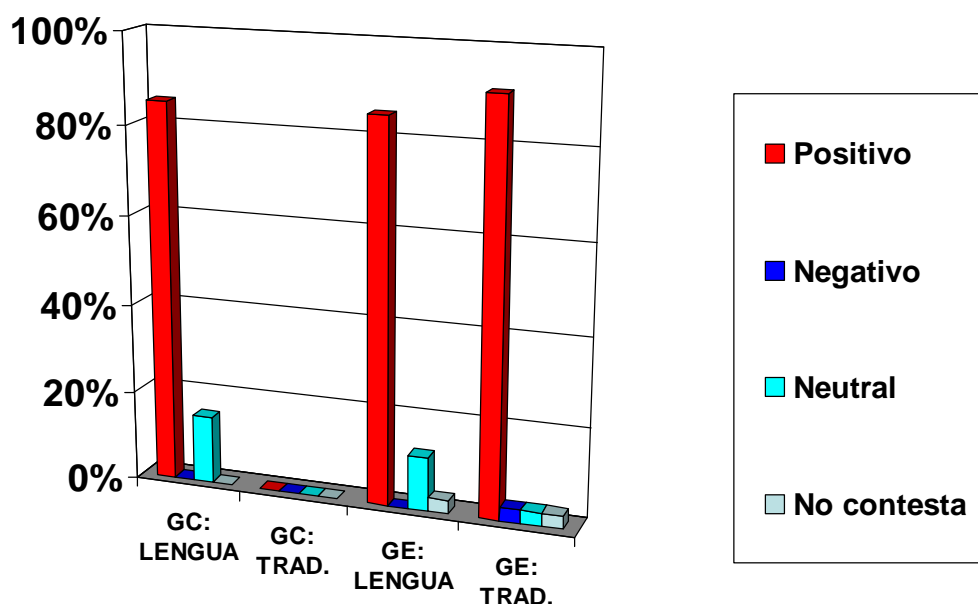


Gráfico 25: Opiniones de los estudiantes sobre método de trabajo en relación a la motivación (GC y GE)

Los datos, por tanto, parecen confirmar las hipótesis n° 1 y n° 2. En cuanto a la hipótesis n° 3, en cambio, los resultados son contradictorios, ya que si por un lado se registra un porcentaje muy alto de estudiantes en ambos grupos que consideran que la metodología ha favorecido la toma de conciencia del proceso de aprendizaje, por el otro, también se registra una leve disminución del dato en el grupo experimental, sea comparado con el GC, sea en el Taller de Traducción respecto a las clases de lengua. La **eficacia** del tratamiento, por tanto, resulta confirmada en cuanto a las hipótesis n° 1 y n° 2 y en cuanto a su **incidencia** sobre la mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje, mientras, respecto a la hipótesis n° 3, parece necesario hacer algún ajuste que permita verificar mejor la eficacia de la metodología en cuanto a mejora de la toma de conciencia del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

8. 4. RESUMEN DE LAS OBSERVACIONES DE LOS ESTUDIANTES

En general, los datos parecen indicar, por un lado, una mayor resistencia de los estudiantes de ambos grupos frente a la utilización del trabajo en grupos para las clases de traducción respecto a las de lengua, junto con datos muy positivos, relativos a las clases de lengua, en cuanto a toma de conciencia, autonomía y motivación, confirmados en el GE también para las clases de traducción, en lo que se refiere a autonomía y motivación; por el otro, evidentes diferencias de opiniones en los dos grupos en cuanto a los papeles del profesor y del estudiante, con un porcentaje mayor de estudiantes del GC que reconoce su propio papel como central y un porcentaje mayor de estudiantes del GE que reconoce al profesor un papel de guía y sostén. Los datos relativos a los respectivos papeles del estudiante y del profesor (centralidad del estudiante/ profesor en el proceso de aprendizaje), por tanto, resultan contradictorios y parecen indicar que la terminología utilizada para la formulación de las preguntas n°2 y 3 de los cuestionarios LE – GC y GE, anexos 3 y 4, TI – GE, anexo 5), no ha sido interpretada correctamente. A la misma conclusión parece apuntar el hecho de que en el GC se han registrado respuestas múltiples a una misma pregunta (pregunta 2 del cuestionario LE – GC). En efecto el 8% de la muestra considera que el profesor ha tenido sea un rol central, sea de guía y sostén (cf. tablas 33 y 34 y gráficos 26 y 27).

		GC				GE			
		LENGUA		TRADUCC.		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		26		----		34		33	
a	CENTRAL	11	42%	---	---	10	29%	7	21%
b	GUÍA	15	58%	---	---	24	71%	22	67%
c	SECUNDARIO	0	0%	---	---	0	0%	4	12%
d	CONTESTA a+b	2	8%	---	---	0	0%	0	0%

Tabla 38: Papel del profesor durante las clases (GC y GE)

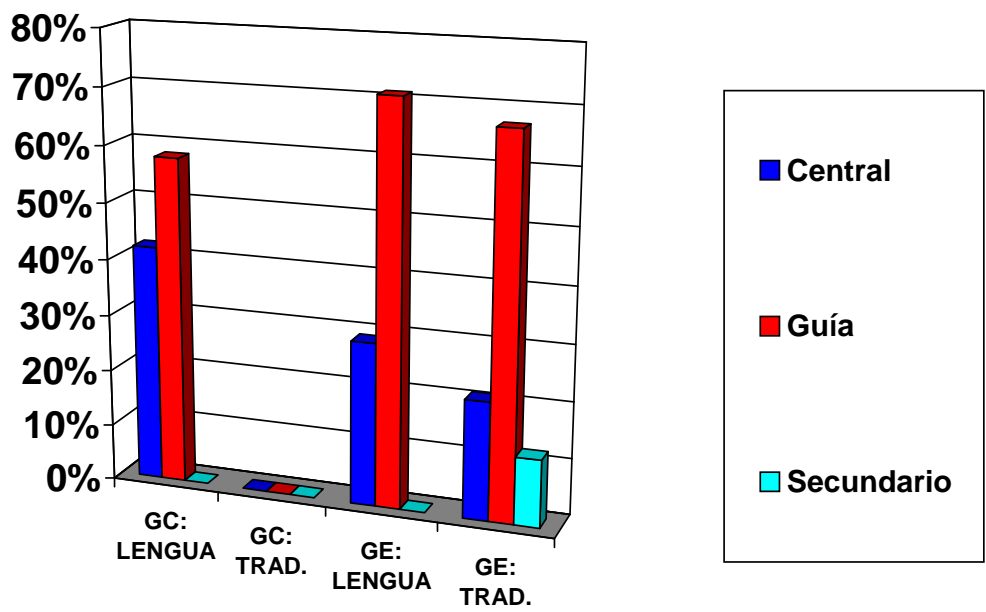


Gráfico 26: Opiniones de los estudiantes sobre el papel del profesor durante las clases de Lengua y Traducción (GC yGE)

		GC				GE			
		LENGUA		TRADUCC.		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		26		----		34		33	
NO CONTESTA		0	0%	---	---	1	3%	1	3%
a	CENTRAL	22	84%	---	---	15	44%	21	64%
b	SECUNDARIO	1	4%	---	---	7	21%	7	21%
c	RELATIVO	3	12%	---	---	11	32%	4	12%

Tabla 39: Papel de los estudiantes durante las clases (GC y GE)

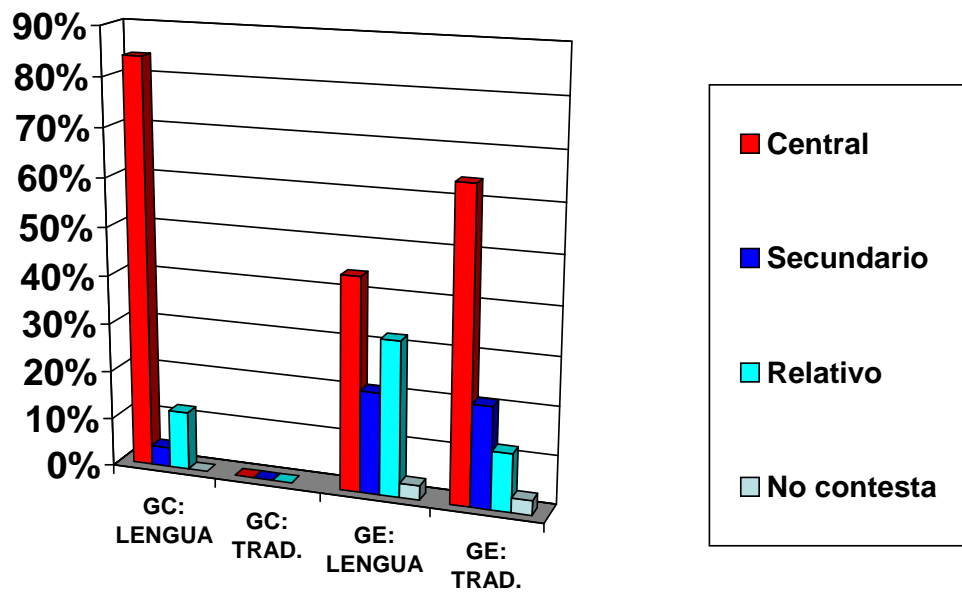


Gráfico 27: Opiniones de los estudiantes sobre su propio papel durante las clases de Lengua y Traducción (GC y GE)

En lo que se refiere a los resultados registrados en el grupo experimental, los datos relativos a la autonomía total o creciente (lengua: 82%; traducción 97% cf. tabla 31 y gráfico 24), a la centralidad del alumno (lengua 44%; traducción 64% cf. arriba tabla 34 y gráfico 27) y al rol del profesor (lengua: guía y sostén 71%; secundario 0%; traducción: guía y sostén 67%; secundario 12% cf. arriba tabla 33 y gráfico 26) podrían indicar que una parte de los estudiantes no considera la autonomía y la centralidad del alumno como positivas para las clases de traducción y percibe la actuación del profesor como una forma de abdicación a sus responsabilidades. Esto se puede atribuir al hecho de que algunos estudiantes, que provienen del bachillerato científico o clásico (*liceo scientifico* y *liceo classico*) están acostumbrados a dos metodologías diferentes para la didáctica de la lengua y de la traducción. Por un lado han asistido a clases de lenguas con enfoque comunicativo, y, por otro, han aprendido a traducir textos del griego o del latín al italiano con una metodología tradicional. Por tanto, están acostumbrados a considerar la traducción como una actividad individual de transcodificación, con una única opción de traducción posible, la que presenta el profesor, considerado como autoridad encargada de la transmisión de la versión exacta. Sin embargo, los datos relativos a la motivación de los estudiantes (Lengua – GC: 85%; GE: 85%; Traducción – GE: 91% cf. arriba tabla 32 y gráfico 25) junto con las respuestas del GE sobre ventajas y desventajas del trabajo en grupos (cf. arriba tablas 25-27 y gráficos 19 y 20) y sobre evaluación de la metodología (cf. arriba tabla 29 y gráfico 22), confirman que la metodología experimental ha tenido una buena aceptación por parte de la mayoría de los estudiantes, no obstante algunas dificultades en las dinámicas dentro de los grupos .

9. PRESENTACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

Comparando los resultados del pre test y post test de traducción del GC y del GE (cf. tablas 35-37 y gráficos 30 y 31), hay que anotar que en ambos grupos se registra una **progresión general** y una **progresión relativa** positivas, pero éstas resultan mayores en el GE (+5% y + 8,38%) e inferiores en el GC (+1,87% y + 3,34%).

ESTUDIANTE	TEST INDIVIDUAL INICIAL	TEST INDIVIDUAL FINAL	PROGRESIÓN INDIVIDUAL	PORCENTAJE PROGRESIÓN RELATIVA
GE-1	17 / 30	23 / 30	+ 6 / 30	+35,29 %
GE-2	23,5 / 30	27 / 30	+ 3,5 / 30	+14,89 %
GE-3	18,5 / 30	19 / 30	+ 0,5 / 30	+2,70 %
GE-4	24,5 / 30	24 / 30	- 0,5 / 30	-2,04 %
GE-5	24 / 30	23 / 30	- 1 / 30	-4,17 %
GE-6	26 / 30	25,5 / 30	- 0,5 / 30	-1,92 %
GE-7	16 / 30	25 / 30	+ 9 / 30	+56,25 %
GE-8	23 / 30	25,5 / 30	+ 2,5 / 30	+10,86 %
GE-9	23 / 30	20 / 30	- 3 / 30	-13,04 %
GE-10	23 / 30	21,5 / 30	- 1,5 / 30	-6,52 %
GE-11	26 / 30	23 / 30	- 3 / 30	-11,53 %
GE-12	22 / 30	27 / 30	+ 5 / 30	+22,72 %
GE-13	25 / 30	26,5 / 30	+ 1,5 / 30	+6 %
GE-14	24 / 30	26 / 30	+ 2 / 30	+8,33 %
GE-15	25,5 / 30	27,5 / 30	+ 2 / 30	+7,84 %
PROMEDIO	22,73 / 30	24,23 / 30	+ 1,5 / 30	+8,38 %
PORCENTAJE PROGRESIÓN GENERAL			+5 %	

Tabla 40: Resultados pre y post test GE

ESTUDIANTE	TEST INDIVIDUAL INICIAL	TEST INDIVIDUAL FINAL	PROGRESIÓN INDIVIDUAL	PORCENTAJE PROGRESIÓN RELATIVA
GC -1	24 / 30	25 / 30	+ 1 / 30	+ 4,17 %
GC -2	22 / 30	15,5 / 30	- 6,5 / 30	- 29,5 %
GC -3	22,5 / 30	22 / 30	- 0,5 / 30	- 2,2 %
GC -4	23 / 30	18 / 30	- 5 / 30	-21,7 %
GC -5	15 / 30	15 / 30	0 / 30	0 %
GC -6	21 / 30	21 / 30	0 / 30	0 %
GC -7	20 / 30	28 / 30	+ 8 / 30	+ 40 %
GC -8	19 / 30	24,5 / 30	+ 5,5 / 30	+28,95 %
GC -9	21 / 30	22,5 / 30	+ 1,5 / 30	-7,14 %
GC -10	24 / 30	21 / 30	- 3 / 30	-12,5 %
GC -11	19 / 30	26,5 / 30	+ 7,5 / 30	+39,47 %
GC -12	20 / 30	17,5 / 30	- 2,5 / 30	-12,5 %
GC -13	23 / 30	15,5 / 30	- 7,5 / 30	-32,6 %
GC -14	20,5 / 30	20 / 30	- 0,5 / 30	-2,43 %
GC -15	14 / 30	14,5 / 30	+ 0,5 / 30	+3,57 %
GC -16	26 / 30	23 / 30	- 3 / 30	-11,53 %
GC -17	21 / 30	23,5 / 30	+ 2,5 / 30	+11,9 %
GC -18	19 / 30	18,5 / 30	- 0,5 / 30	-2,63 %
GC -19	19 / 30	26 / 30	+ 7 / 30	+36,84 %
GC -20	25 / 30	26,5 / 30	+ 1,5 / 30	+6 %
GC -21	19 / 30	22 / 30	+ 3 / 30	+15,78 %
GC -22	16 / 30	18,5 / 30	+ 2,5 / 30	+15,62 %
GC -23	25 / 30	21 / 30	- 4 / 30	-16 %
GC -24	19,5 / 30	25,5 / 30	+ 6 / 30	+30,76 %
GC -25	23 / 30	21,5 / 30	- 1,5 / 30	-6,52 %
GC -26	22,5 / 30	25 / 30	+ 2,5 / 30	+11,11 %
PROMEDIO	20,88 / 30	21,44 / 30	+0,56	+3,34 %
PORCENTAJE PROGRESIÓN GENERAL			+1,87 %	

Tabla 41: Resultados pre y post test GC

	GC	GE	DIFERENCIA EN FAVOR GE
TEST INICIAL DE TRADUCCIÓN	20,88 / 30	22,73 / 30	+ 1,85 / 30
TEST FINAL DE TRADUCCIÓN	21,44 / 30	24,23 / 30	+ 2,79 / 30
PROGRESIÓN GENERAL	+ 0,56 / 30	+ 1,5 / 30	+ 0,94 / 30
PORCENTAJE PROGRESIÓN GENERAL	+ 1,87 %	+ 5 %	+ 3,13 %
PORCENTAJE PROGRESIÓN RELATIVA	+3,34 %	+8,38 %	+5,04 %

Tabla 42: Comparación de resultados en pre y post test de traducción

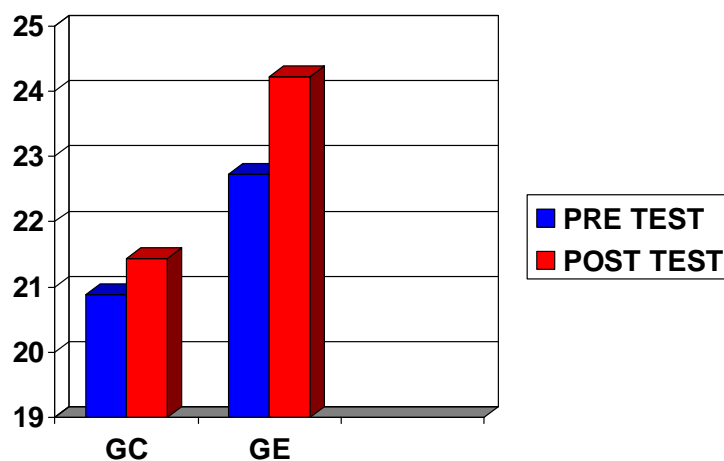


Gráfico 28: Comparación datos de progresión general GC y GE

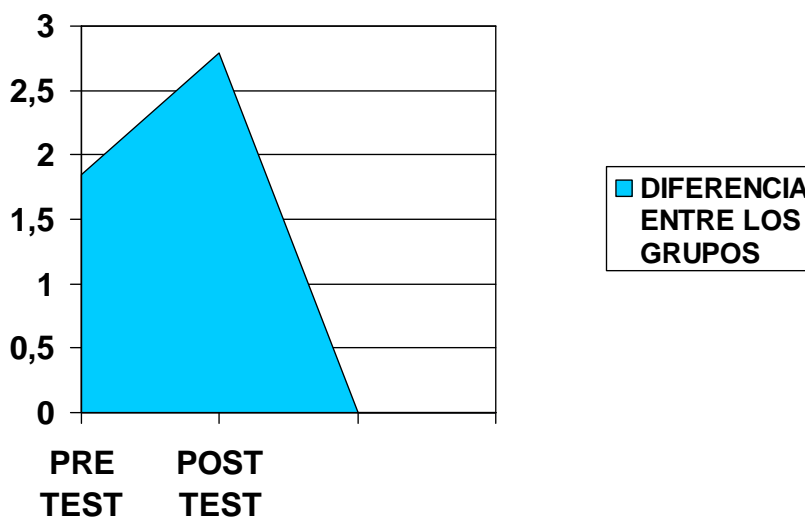


Gráfico 29: Diferencia de progresión entre los grupos

Los datos relativos a la **diferencia de progresión general y relativa** entre ambos grupos (+3,13% y +5,04%) en favor del GE, se ven confirmados por los de **progresión individual** (cf. tablas 38 y 39 y gráficos 32 y 33) en que se registra un número mayor de estudiantes con un **porcentaje de progresión** positivo en el GE (60%, frente al 50% del GC). En el GC se registra, además, un **espectro de progresión** muy amplio (cf. tabla 40), bien positiva (entre 0 y +16,67%), bien negativa (entre 0 y -25%), mientras que en el GE (cf. tabla 41) el **espectro de progresión** negativa o nula es más reducido (entre -1,67% y -10%) y el de progresión positiva es más amplio (entre +1,67 y +30%).

GC				GE			
PROGRESIÓN INDIVIDUAL	PORCENTAJE PROGRESIÓN	NÚM. ESTUDIANTES	PORCENTAJE	PROGRESIÓN INDIVIDUAL	PORCENTAJE PROGRESIÓN	NÚM. ESTUDIANTES	PORCENTAJE
9 / 6	30 % / 20 %	4	14,96 %	9 / 6	30 % / 20 %	2	13,33 %
< 6 / 3	< 20 % / 10 %	2	7,40 %	< 6 / 3	< 20 % / 10 %	2	13,33 %
< 3 / > 0	< 10 % / > 0 %	7	26,92 %	< 3 / > 0	< 10 % / > 0 %	5	40 %
0 / -3	0 % / -10 %	9	34,62 %	0 / -3	0 % / -10 %	6	3,33 %
< -3 / -6	< -10 % / -20 %	2	7,40 %	< -3 / -6	< -10 % / -20 %	0	0 %
< -6 / -7,5	< -20 % / -25 %	2	7,40 %	< -6 / -7,5	< -20 % / -25 %	0	0 %

Tabla 43: Comparación de datos de progresión individual

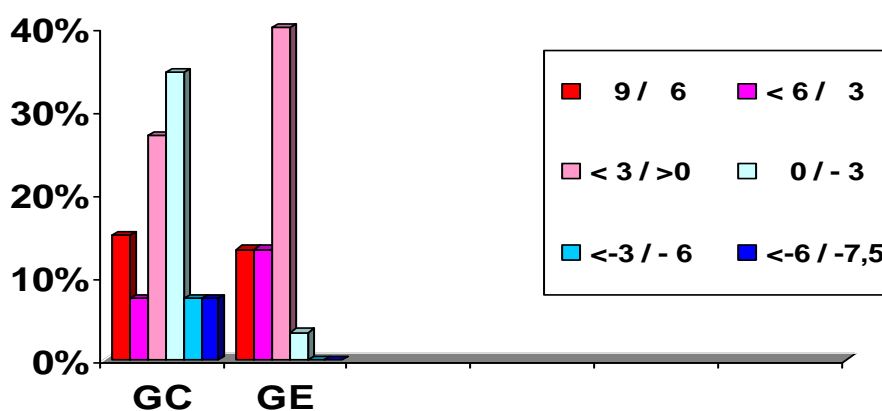


Gráfico 30: Comparación datos de Progresión Individual GC y GE

GC				GE			
PROGRESIÓN INDIVIDUAL	PORCENTAJE PROGRESIÓN	NÚM. ESTUDIANTES	PORCENTAJE	PROGRESIÓN INDIVIDUAL	PORCENTAJE PROGRESIÓN	NÚM. ESTUDIANTES	PORCENTAJE
9 / >0	+30 % / >0 %	13	50 %	9 / >0	+30 % / >0 %	9	60 %
0 / -7,5	0 % / -30 %	13	50 %	0 / -7,5	0 % / -30 %	6	40 %

Tabla 44: Resumen de comparación de datos de progresión individual

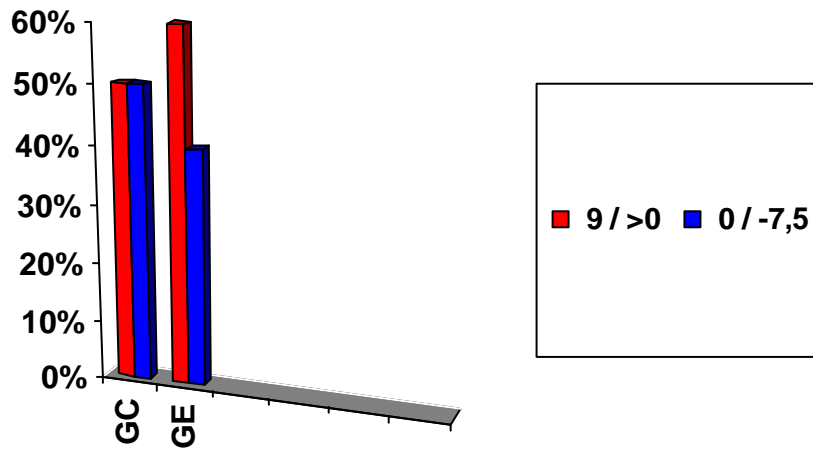


Gráfico 31: Resumen comparación datos de progresión individual - GC y GE

Tabla 45:

PROGRESIÓN INDIVIDUAL			
PROGRESIÓN NULA O NEGATIVA	- 7,5 / 30	- 25 %	- 25 %
	- 6,5 / 30	- 21,67 %	
	- 5 / 30	- 16,67 %	
	- 4 / 30	- 13,33 %	
	- 3 / 30	- 10 %	
	- 3 / 30	- 10 %	
	- 2,5 / 30	- 8,33 %	
	- 1,5 / 30	- 5 %	
	- 0,5 / 30	- 1,67 %	
	- 0,5 / 30	- 1,67 %	
	- 0,5 / 30	- 1,67 %	
	0 / 30	0 %	0 %
	0 / 30	0 %	
PROGRESIÓN POSITIVA	+ 0,5 / 30	+1,67 %	
	+ 1 / 30	+3,33 %	
	+ 1,5 / 30	+5 %	
	+ 1,5 / 30	+5 %	
	+ 2,5 / 30	+8,33 %	
	+ 2,5 / 30	+8,33 %	
	+ 2,5 / 30	+8,33 %	
	+ 3 / 30	+10 %	
	+ 5,5 / 30	+18,33 %	
	+ 6 / 30	+ 20 %	
	+ 7 / 30	+ 23,33 %	
	+ 7,5 / 30	+ 25 %	
	+ 8 / 30	+ 26,67 %	+ 26,67 %
			ESPECTRO DE PROGRESIÓN NEGATIVA O NULA
			ESPECTRO DE PROGRESIÓN POSITIVA

Progresión individual y espectro de progresión GC

PROGRESIÓN INDIVIDUAL				
PROGRESIÓN NEGATIVA	- 3 / 30	- 10 %	- 10 %	ESPECTRO DE PROGRESIÓN NEGATIVA
	- 3 / 30	- 10 %		
	-1,5 / 30	- 5 %		
	- 1 / 30	- 3,33 %		
	- 0,5 / 30	- 1,67 %		
	- 0,5 / 30	- 1,67 %		
PROGRESIÓN POSITIVA	+ 0,5 / 30	+ 1,67 %		ESPECTRO DE PROGRESIÓN POSITIVA
	+ 1,5 / 30	+ 5 %		
	+2 / 30	+ 6,67 %		
	+ 2 / 30	+ 6,67 %		
	+ 2,5 / 30	+ 8,33 %		
	+ 3,5 / 30	+ 11,67 %		
	+ 5 / 30	+ 16,67 %		
	+ 6 / 30	+ 20 %		
	+ 9 / 30	+ 30 %	+ 30 %	

Tabla 46: Progresión individual y espectro de progresión

Estos resultados muestran, por tanto, una superioridad neta de todos los índices registrados en el grupo sometido al tratamiento experimental y confirman las tres hipótesis avanzadas en cuanto a su **incidencia** sobre la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a los resultados finales de ambos grupos en las pruebas de traducción, producción escrita y comprensión oral y escrita (cf. tabla 42 y gráfico 32), la comparación muestra una clara **diferencia de resultados**

finales en favor del GE (Traducción + 9,3%, Producción +15,6%, Comprensión +2,83%). Esta diferencia permite avanzar la hipótesis que la metodología aplicada, además de los efectos que hemos evaluado con la presente investigación, también influye en la mejora de la competencia lingüística y, por tanto, su aplicación podría comportar una mejora general de los resultados en las diferentes pruebas.

	TRADUCCIÓN	PRODUCCIÓN ESCRITA	COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA
PROMEDIO GC	21,44/ 30	20,92 / 30	28,35 / 30
PROMEDIO GE	24,23 / 30	25,6 / 30	29,2 / 30
DIFERENCIA RESULTADOS (EN FAVOR GE)	+ 2,79 / 30	+ 4,68 / 30	+ 0,85 / 30
PORCENTAJE DIFERENCIA	+ 9,3 %	+15,6 %	+ 2,83 %

Tabla 47: Comparación de resultados finales GC y GE

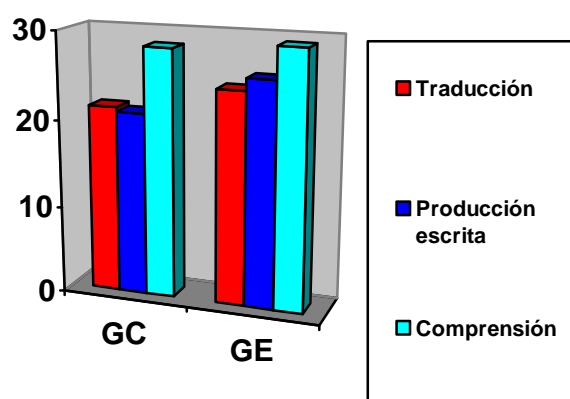


Gráfico 32: Comparación resultados finales GC y GE

Por último, analizando los resultados del pre test y post test de traducción en grupos realizado en el GE (cf. tabla 43) encontramos un **porcentaje de progresión media en grupos** apreciable (+19,93%), mucho más elevado que la **progresión general individual** del mismo grupo (+5%). Además, comparando este dato con los resultados obtenidos en las diferentes traducciones en grupo durante el Taller de Traducción (cf. tabla 44 y gráfico 33), podemos ver que esta progresión es constante y gradual. Una posible explicación de la diferente progresión registrada se puede encontrar en el contexto de suministración de los tests finales individual y en grupos. En efecto, mientras el primero se suministró como parte del examen final de la asignatura, el segundo se realizó en el contexto habitual del Taller de Traducción, lo que seguramente genera menor ansiedad en los estudiantes. Además, el hecho de realizar la traducción de forma individual comporta una mayor responsabilidad personal, lo que también puede ser causa de ansiedad. Para garantizar una mayor fiabilidad de los datos recogidos sería oportuno suministrar tests de traducción individuales en diferentes momentos del Taller de Traducción, para que los estudiantes se acostumbren a esta forma de evaluación continuada, lo que podría reducir la ansiedad. Además sería oportuno utilizar como Post Test los datos recogidos en la última sesión individual del Taller, para que la ansiedad típica del contexto del examen final no altere los resultados.

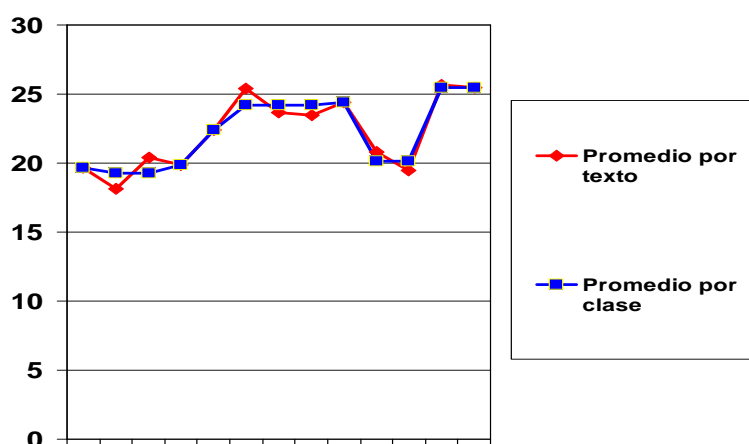


Gráfico 33: Taller de Traducción: Promedio por texto y clase

GRUPO	TEST GRUPOS INICIAL	TEST GRUPOS FINAL	PROGRESIÓN MEDIA GRUPOS
G-1	8 / 30	21 / 30	
G-2	12 / 30	25 / 30	
G-3	21 / 30	26 / 30	
G-4	21 / 30	26,5 / 30	
G-5	21 / 30	27,5 / 30	
G-6	22,5 / 30	28 / 30	
G-7	28,5 / 30		
PROMEDIO	19,69 / 30	25,67 / 30	+ 5,98 / 30
PORCENTAJE PROGRESIÓN			+ 19,93 %

Tabla 48: Resultados pre y post test de traducción en grupos GE

CLASE	TEXTO	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	PROMEDIO POR TEXTO	PROMEDIO POR CLASE
1	PALACIO REAL "B"	8	12	21	21	21	22,5	28,5	19,69/30	19,69/30
5	A. BARCELONA	14	16	20	22,5	----	----	----	18,13/30	19,25/30
	B. RONDA	17	20	21	23,5	----	----	----	20,38/30	
6	SALAMANCA	17	19	20	23,5	----	----	----	19,88/30	19,88/30
7	TAQUILE	20,5	21	22,5	23	25	----	----	22,40/30	22,40/30
8	A. LOS ESPAÑOLES	22,5	25	27	27	----	----	----	25,38	24,18
	B. NOSOTROS SOMOS...	21	24	25	----	----	----	----	23,67/30	
	C. LOS JÓVENES...	21,5	25,5	----	----	----	----	----	23,5	
9	ZAMORA	22	22	22,5	24	25	27,5	28	24,42/30	24,43/30
10	PARQUE DEL RETIRO	19	19	21	21	24	----	----	20,8/30	
	CIRCUITO PAL. REAL	14	19	21	24	----	----	----	19,5/30	
12	GALICIA "A"	21	25	26	26,5	27,5	28	----	25,67	25,48/30
	GALICIA "B"	21	25	27	28	----	----	----	25,25	

Tabla 49: Resultados traducciones en grupo "Taller de Traducción"

10. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Todos los datos presentados, sea cualitativos sea cuantitativos, confirmaron la **eficacia** del tratamiento experimental, en cuanto a la aparición de los efectos prospectados en las hipótesis n° 1 y n°2 y en cuanto a su **incidencia** sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los datos relativos a la hipótesis n°3, aunque positivos, resultaron contradictorios, por lo que será necesario modificar en parte el diseño experimental para verificar mejor esta hipótesis.

En cuanto a la observación de la metodología, los resultados confirmaron sea su **coherencia** con las bases epistemológicas socioconstructivistas y humanistas en que se funda, sea su **funcionalidad** en el contexto de realización del experimento piloto, aunque parece oportuno realizar algún ajuste para mejorar la dinámica de los grupos y la colaboración entre sus miembros.

Los datos relativos a la aceptación de la metodología y a su evaluación por parte de los estudiantes fueron muy alentadores y junto con las observaciones que realicé personalmente durante el Taller de Traducción, confirmaron que, no obstante algunas dificultades debidas a problemas de dinámicas dentro de los grupos, la metodología experimental influyó positivamente sobre el proceso de aprendizaje, como se pudo verificar también a través de los datos cuantitativos recogidos, y contribuyó, además, a mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes y de los estudiantes con la profesora. En efecto, a lo largo de las sucesivas clases del Taller, los estudiantes adquirieron, además de una competencia traductora en un nivel inicial, como nos propusimos al programar los objetivos del módulo de traducción de la asignatura, la capacidad de trabajar de forma colaborativa con el recurso a técnicas interpersonales, como la verbalización y justificación de las propias elecciones, la negociación, la división de roles, la revisión del trabajo realizado, habilidades todas fundamentales para su futuro profesional, cuando deberán incorporarse a un grupo de profesionales del Turismo

Cultural que trabajan en equipo para la realización de proyectos de promoción turística.

10. 1. CONCLUSIONES DEL EXPERIMENTO Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Los resultados del experimento piloto fueron muy alentadores y confirmaron la utilidad de aplicar una metodología socioconstructivista y humanista a la enseñanza de la traducción en un contexto universitario. La **eficacia** de la metodología fue confirmada, no solo en cuanto a sus efectos e **incidencia** sobre el proceso de aprendizaje, como nos proponíamos en el diseño experimental, sino también en cuanto a la adquisición de importantes competencias de tipo interpersonal, cuya utilidad en el futuro profesional de los estudiantes es también fundamental.

10. 1. 1. Ampliaciones del experimento piloto

Considerando los resultados obtenidos con el experimento piloto, decidí extender el experimento a otros grupos de estudiantes de la misma asignatura. Por tanto, realicé dos diferentes tipos de ampliaciones: por un lado, apliqué la metodología experimental a otro grupo de estudiantes del primer curso en el año siguiente al del experimento piloto referido en el presente trabajo (“Lengua y Traducción Española I” 2002-2003 - GE3); por otro, realicé un seguimiento de los dos grupos que participaron en el primer experimento (GC y GE) en el segundo año de la licenciatura, aplicando la metodología experimental a ambos grupos (“Lengua y Traducción Española II” 2002-2003 - GE2 y “Lengua y Traducción Española II” 2003-2004 - GE1b). Los resultados de estos nuevos experimentos confirmaron los del experimento piloto, en cuanto a la aparición de los efectos sugeridos por las tres hipótesis y a su incidencia sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y permitieron

evidenciar las posibles causas de algunas de las fallas detectadas en el diseño experimental. En efecto, los problemas registrados en el primer GE en la formación y dinámica de grupos se confirmaron en el nuevo grupo experimental del primer curso del 2003-2004 (GE3), mientras fueron superados en los dos grupos del segundo curso (GE2 y GE1b). Ya que el GE2 no había sido sometido con anterioridad al tratamiento experimental y, sin embargo, desde la primera sesión, los estudiantes se incorporaron a los grupos y trabajaron de forma colaborativa sin que se creara ningún problema de dinámica de los grupos, llegué a la conclusión de que las dificultades no dependían tanto del hecho de que los estudiantes de primer curso no estaban acostumbrados al trabajo colaborativo en grupos, sino más bien, de que aún no habían instaurado buenas relaciones interpersonales con los demás estudiantes y del número muy elevado de estudiantes. Esta situación, si por un lado es un motivo más para utilizar la metodología experimental a partir del primer curso para favorecer la instauración de relaciones positivas entre los estudiantes, por otro, dificulta la observación del tratamiento e interfiere con los resultados finales del experimento. Por tanto, llegué a la conclusión de que es oportuno acostumbrar a los estudiantes desde el primer curso a la metodología colaborativa, pero es preferible realizar el experimento con grupos del segundo o tercer curso, para garantizar un menor grado de conflictualidad entre los estudiantes, lo que facilitaría la formación de los grupos y la colaboración entre los mismos. Además, ya que los estudiantes de estos cursos tienen un nivel más alto de competencia lingüística, de esta forma se podrían realizar tareas que reflejen una mayor complejidad o verdaderos proyectos finalizados a la traducción en el ámbito del Turismo Cultural.

En segundo lugar, decidí utilizar, además de los instrumentos de recogida de datos ya validados en el experimento piloto, otros instrumentos, como las grabaciones y transcripciones de la interacción de los estudiantes en los grupos y entre éstos y la profesora, porque considero, por lo que pude constatar durante la fase de aplicación del

tratamiento experimental, que los intercambios comunicativos que se realizan permiten observar claramente, por un lado, el proceso de verbalización, concienciación, negociación de significado por parte de los estudiantes, y, por el otro, el proceso de andamiaje realizado por la profesora para facilitar el aprendizaje en la zona de desarrollo próximo.

Por último, para mejorar la comprensión de algunas de las preguntas de los cuestionarios rellenos por los estudiantes, decidí revisarlas y reelaborarlas, aclarando mejor el significado de algunos términos utilizados (centralidad del estudiante/profesor, rol secundario/relativo), mientras para garantizar una mayor fiabilidad de los datos cuantitativos recogidos con el test final de traducción, que resultaron en parte alterados por el alto nivel de ansiedad que caracterizó su contexto de realización, decidí suministrar tests de traducción individuales en diferentes momentos del Taller de Traducción, para que los estudiantes se acostumbren a esta forma de evaluación continuada, lo que podría reducir la ansiedad, y utilizar como Post Test los datos recogidos en la última sesión individual del Taller, para que la ansiedad típica del contexto del examen final no altere los resultados.

CAPÍTULO VII:

PROYECTO DE

INVESTIGACIÓN ACCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Los resultados del experimento piloto y de los otros experimentos realizados, de los que se ha hablado en el capítulo VI, confirmaron la utilidad de aplicar una metodología socioconstructivista y humanista a la enseñanza de la traducción en un contexto universitario, ya que demostraron la eficacia de la metodología, no sólo en cuanto a sus efectos e incidencia sobre el proceso de aprendizaje, sino también en cuanto a la adquisición de importantes competencias de tipo interpersonal. Sin embargo, también pusieron en evidencia algunas fallas en el diseño experimental que requerían que aportase algunas modificaciones antes de realizar el experimento definitivo. En particular, se evidenció la oportunidad de realizar el experimento definitivo con estudiantes del segundo o del tercer curso de la licenciatura, ya que la conflictualidad presente en los grupos del primer curso, que todavía no han instaurado relaciones positivas entre sí, dificulta la observación del tratamiento e interfiere con los resultados finales del experimento. También advertí la necesidad de utilizar, además de los instrumentos de recogida de datos ya validados en el experimento piloto, otros instrumentos, que pudieran resultar útiles para registrar, comprender y explicar mejor los procesos de interacción, negociación y concienciación que tienen lugar durante las sesiones del taller de traducción y la de revisar y reelaborar algunas de las preguntas de los cuestionarios suministrados a los estudiantes durante el experimento piloto, que resultaban ambiguas. Por otra parte, para garantizar una mayor fiabilidad de los datos cuantitativos recogidos con el test final de traducción, que resultaron en parte alterados por el alto nivel de ansiedad que caracterizó su contexto de realización, decidí introducir nuevas formas de evaluación de los resultados finales.

Frente a la necesidad de realizar las modificaciones del diseño experimental de que se ha dicho, se presentaron algunas dificultades de orden práctico. En primer lugar, era imposible aplicar la metodología a un grupo de estudiantes del segundo o tercer curso de la misma licenciatura que no hubiese sido sometido anteriormente a la metodología experimental, ya que todos los grupos habían recibido el tratamiento desde el primer año de la

licenciatura a partir del curso 2002/2003. En segundo lugar, y por vínculos institucionales que no se podían modificar, no existía un grupo de estudiantes que pudiera funcionar como grupo de control, ya que era imposible garantizar que las otras variables (curso de licenciatura, número de horas de clase, profesora, etc.) se mantuvieran estables.

Además de estas dificultades prácticas, frente a la realización del experimento definitivo se presentaban mis propias rémoras ante una forma de investigación de tipo “objetivo” y mis reflexiones me impulsaban a cambiar el rumbo de mi investigación.

La aplicación de las teorías socioconstructivistas y humanistas comportaron para mí el progresivo abandono de mi antiguo rol de profesor como transmisor de conocimientos y un continuo proceso de acercamiento al nuevo rol de guía, sostén y facilitador en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A medida que realizaba mi tarea de andamiaje e iba aprendiendo a actuar como mediador, tomaba conciencia de que la metodología elaborada, basada en una epistemología socioconstructivista y humanista, era, en realidad, incompatible con un modelo experimental que se funda, en cambio, en una epistemología objetivista. Además de estas rémoras basadas en opciones epistemológicas fundamentales, mi opción por la investigación cualitativa se debe al convencimiento, madurado en muchos años de práctica didáctica, que no puede haber dos situaciones de aprendizaje idénticas, y que, por tanto, los resultados de una investigación en educación, con estudiantes reales, en un grupo clase y con una profesora real, es decir con personas que tienen sus propias personalidades y experiencias, no se pueden replicar en otra clase, grupo o situación de aprendizaje, porque es imposible que se den las mismas condiciones. La metodología aplicada en un curso o en una clase se podrá volver a aplicar, pero, por el hecho mismo de aplicarse con personas diferentes o, simplemente, en un momento diferente de su proceso de enseñanza y aprendizaje, o de sus vidas, la construcción conjunta de la metodología hará que también los resultados sean diferentes. Esto no significa que no se puedan generalizar los resultados obtenidos en una investigación, sino, más bien, que no se pueden considerar como datos objetivos y replicables, sino

como pistas de interpretación que nos permiten comprender mejor lo que hacemos en clase, lo que mejora el aprendizaje de nuestros estudiantes y lo que favorece su proceso de construcción de significados y de sus propias vidas.

En cuanto al diseño utilizado en el proyecto piloto, si por un lado, estaba satisfecha de mi nuevo rol de facilitadora y guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje y veía claramente las ventajas de la metodología aplicada en cuanto a mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, por otro, me parecía que el diseño experimental no dejaba bastante espacio a las propuestas, necesidades y sugerencias que surgían de los mismos estudiantes y que yo misma recogía con mis observaciones durante las sucesivas clases del taller de traducción. Me daba cuenta de que necesitaba un diseño más flexible, que me permitiera ir modificando los instrumentos elaborados para adecuarlos a las necesidades que iban surgiendo, y en el que los estudiantes tuvieran la posibilidad de tomar parte activamente en todas las decisiones relativas a su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, justamente cuando debía tomar una decisión sobre la prosecución del experimento, se dio una nueva oportunidad: me contrataron para dar una asignatura de nueva institución en el curso de licenciatura en “Traducción, Italiano L2 e Interculturalidad” de la misma facultad: “Taller de Traducción: Español”. Se trataba de una asignatura del 2º curso, con un total de 40 horas de clase y con muy pocos vínculos institucionales, tratándose de una actividad formativa de nueva institución.

Por las razones expuestas decidí completar mi experimentación con una metodología cualitativa, a través de la realización de un proyecto de investigación acción con el grupo de estudiantes de la asignatura “Taller de Traducción: Español” del curso 2004/2005 con los siguientes objetivos:

- Verificar los resultados de la aplicación de la metodología didáctica elaborada, ya experimentada en el experimento piloto, con un grupo de estudiantes de una licenciatura diferente;
- Reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción, observando, por un lado, la metodología didáctica y, por el

otro, las dinámicas de clase y los factores afectivos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje;

- Elaborar y mejorar instrumentos de observación, auto-observación y reflexión que favorezcan la toma de conciencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El método de la Investigación Acción, seleccionado para la nueva fase de aplicación y observación de la metodología, permite aplicar inmediatamente los hallazgos de la investigación a la práctica didáctica a través de un proceso cíclico y, en mi opinión, ofrece a los estudiantes una mayor oportunidad de participación y reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

En el proyecto de investigación acción, que se presenta a continuación, mantuve el mismo diseño metodológico que había utilizado en el experimento piloto, pero introduje una serie de fichas e instrumentos de reflexión para mejorar la funcionalidad de la metodología y, gracias a los menores vínculos institucionales, pude reelaborar la fase de evaluación del aprendizaje, incorporando mayormente los principios socioconstructivistas y humanistas de evaluación expuestos en II. 2. 2.

2. CONTEXTO DE REALIZACIÓN

Como he dicho anteriormente, el Proyecto de investigación acción se realizó durante el curso 2004-2005 en el curso de licenciatura en Traducción, Italiano L2 e Interculturalidad de la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Palermo, Italia, con el grupo de estudiantes de la asignatura “Taller de Traducción: Español”.

2. 1. EL CURSO DE LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN, ITALIANO L2 E INTERCULTURALIDAD

En el cuadro de la reforma universitaria de la que he hablado en VI. 2. 1., se instituyó en el curso 2001-2002 en la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Palermo un curso de licenciatura en Lenguas Extranjeras e

Italiano L2 para las Relaciones Interculturales, del ámbito o clase 3 (Licenciaturas en Mediación Lingüística), reformado a partir del curso 2003-2004, con la sustitución de algunas asignaturas, la introducción de asignaturas de nueva institución y con la modificación del nombre del curso en Traducción, Italiano L2 e Interculturalidad.

Los objetivos formativos de la licenciatura en Traducción, Italiano L2 e interculturalidad enunciados en los documentos oficiales son los siguientes:

Il corso si propone di fornire:

una solida base culturale e linguistica in almeno due lingue, oltre l'Italiano, e nelle relative culture; sicure competenze linguistico-tecniche orali e scritte; un'adeguata preparazione generale in campo economico-giuridico, storico-politico, socio-antropologico e letterario; capacità di utilizzare gli strumenti per la comunicazione e gestione dell'informazione; adeguate conoscenze delle problematiche di specifici ambiti di lavoro (istituzioni pubbliche, imprese produttive, culturali, turistiche, ambientali, ecc.) in relazione alla vocazione del territorio e alle sue possibili evoluzioni, con riferimento anche alle dinamiche interetniche e interculturali, capacità di operare con autonomia organizzativa e di inserirsi prontamente negli ambienti di lavoro. (Università degli Studi di Palermo, 2004)

El curso se propone equipar a los estudiantes con:

una base cultural y lingüística sólida en no menos de dos idiomas, además del italiano, y en las relativas culturas; seguras competencias lingüísticas y técnicas orales y escritas; una preparación general adecuada en los campos económico-jurídico, histórico-político, socioantropológico y literario; capacidad de utilizar los instrumentos de comunicación y gestión de la información; conocimientos adecuados de los problemas relativos a contextos específicos de trabajo (instituciones públicas, empresas de producción, culturales, turísticas, ambientales, etc.) relativos a la vocación del territorio y a sus posibles evoluciones, también en relación con las dinámicas interétnicas e interculturales; capacidad de operar con autonomía organizativa y de incorporarse rápidamente en los contextos de trabajo.

Y las salidas profesionales que se prefiguran para los futuros licenciados son:

attività professionali nei seguenti campi:

dei rapporti internazionali; della ricerca documentale; della redazione, in lingua, di testi quali rapporti, verbali, corrispondenza; di ogni altra attività di assistenza linguistica alle imprese, negli ambiti istituzionali, nella scuola per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua. (Ibidem)

actividades profesionales en los siguientes campos:

de las relaciones internacionales; de la búsqueda documental; de la redacción, en lengua extranjera, de textos como informes, actas, correspondencia; de cualquier otra actividad de asistencia lingüística a las empresas, en los ámbitos institucionales, en la escuela para la enseñanza del italiano como lengua segunda.

2. 2. LA ASIGNATURA “TALLER DE TRADUCCIÓN DE LA LENGUA X”

Entre las modificaciones aportadas al nuevo curso respecto al anterior figura la introducción de la asignatura de nueva institución “Taller de Traducción de la Lengua X” como asignatura obligatoria del segundo año. Los estudiantes deben cursar un taller de traducción de la lengua que elijan por un total de 40 horas lectivas y 6 créditos formativos.

La reforma universitaria prevé, para cada clase o ámbito, actividades formativas básicas y caracterizantes. En el caso de la clase 3 a la que pertenece la licenciatura en Traducción, Italiano L2 e Interculturalidad, las diferentes lenguas extranjeras (Lingua e Traduzione Lingua X) figuran sea entre las actividades formativas básicas, sea entre las actividades caracterizantes. En el primer caso se incluyen entre las asignaturas relativas a las lenguas y culturas, en el segundo caso entre las relativas a la intermediación lingüística. El plan de estudios de la licenciatura en Traducción, Italiano L2 e Interculturalidad, prevé entre las asignaturas obligatorias “Lengua y Traducción Inglesa” (60 horas y 9 créditos formativos por curso), una segunda Lengua y Traducción obligatoria que se puede elegir entre francés, español y alemán (40 horas y 6 créditos formativos por curso) y una tercera Lengua y Traducción que se puede elegir entre albanés, árabe, neogriego y ruso (40 horas y 6 créditos formativos por curso). También se prevé, como he dicho, en el segundo curso como asignatura obligatoria Taller de Traducción de la Lengua X, que se puede elegir entre Albanés, Alemán, Árabe, Español, Francés, Inglés, Neogriego y Ruso, en el tercer curso, Lingüística de la Lengua X, que se puede elegir, en este caso, entre Francés, Español, Inglés y Alemán. El Taller de Traducción, por tanto, se configura como una asignatura de sostén a la asignatura principal Lengua y Traducción, dentro del ámbito de la mediación interlingüística, mientras la asignatura Lingüística de la Lengua X cumple la misma función respecto al ámbito de las lenguas y culturas.

2. 3. OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA “TALLER DE TRADUCCIÓN: ESPAÑOL”

La asignatura “Taller de Traducción: Español”, como hemos dicho, cumple una función complementaria respecto a la de “Lengua y Traducción Española” relativa a los objetivos específicos de la intermediación entre lenguas y culturas.

Según los documentos oficiales, las asignaturas del ámbito lingüístico y de la intermediación entre lenguas y culturas en las licenciaturas de la clase o ámbito 3 deben tener las siguientes características:

- comprendono in ogni caso attività linguistico-formative finalizzate al consolidamento della competenza scritta e orale dell’italiano e delle altre lingue di studio e all’acquisizione delle conoscenze fondamentali necessarie alla mediazione interlinguistica e interculturale;
- comprendono in ogni caso l’introduzione alla traduzione, ai fini della mediazione linguistica scritta, di testi inerenti alle attività dell’impresa o dell’istituzione; l’introduzione all’interpretazione, ai fini della mediazione linguistica orale nell’ambito dell’impresa o dell’istituzione, con particolare riferimento allo sviluppo di capacità quali, ad esempio: memorizzazione, traduzione a vista, presa delle note; la prova finale verificherà le competenze relative alla mediazione linguistica mirata (D.M 4/8/2000)
- comprenden en todos los casos actividades lingüísticas formativas finalizadas a la consolidación de la competencia escrita y oral en italiano y en las otras lenguas estudiadas y a la adquisición de los conocimientos fundamentales necesarios para la mediación interlingüística e intercultural;
- comprenden en todos los casos la introducción a la traducción, finalizada a la mediación lingüística escrita, de textos inherentes a las actividades de las empresas o de las instituciones; la introducción a la interpretación, finalizada a la mediación lingüística oral en el ámbito de las empresas o de las instituciones, y, en particular, se propondrá el desarrollo de capacidades como, por ejemplo, la memorización, la traducción a la vista, la toma de apuntes; la prueba final verificará las competencias relativas a la mediación lingüística finalizada.

Los objetivos específicos del ámbito de la intermediación que se prefiguran, por tanto, son los siguientes:

- introducción a la traducción escrita de textos de diferentes tipologías relativos a las actividades de las empresas o de las instituciones;
- introducción a la interpretación finalizada a la comunicación de empresa o institucional;

3. DISEÑO METODOLÓGICO⁴⁰

En el Proyecto de investigación acción mantuve el diseño metodológico del experimento piloto, aunque intenté mejorar algunos aspectos y lo integré con una serie de instrumentos de concienciación, reflexión y metacognición que elaboré como ayudas distales a la acción de andamiaje (Rochera et al., 1999: 52-53).

Con el Proyecto de investigación acción, como he dicho, me proponía dar a los estudiantes una mayor oportunidad de participación en todas las decisiones relativas a los contenidos del curso y a la evaluación final. Por tanto, suministré a los estudiantes un cuestionario inicial para elicitación sus necesidades formativas y sus propuestas en cuanto a contenidos de la programación y realicé, a partir del análisis de los resultados, una programación procesual basada en sus propuestas y expectativas, que luego presenté en una fase de negociación en la que tuvieron la oportunidad de aportar sus sugerencias y propuestas ulteriores.

Por otra parte, como también he dicho, procedí a la elaboración de una serie de instrumentos de concienciación, reflexión y metacognición concebidos como ayudas distales en la zona de desarrollo próximo (Rochera et al., *Ibidem*) que pudieran servir como soporte en las diferentes fases del proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción. En particular, elaboré fichas de trabajo, para guiar a los estudiantes a lo largo del proceso de traducción; fichas de reflexión, para favorecer la toma de conciencia de los problemas de traducción y de las estrategias de resolución de problemas; y

⁴⁰ Para una descripción detallada del marco epistemológico y del diseño metodológico de la investigación véase el capítulo V

fichas de autocorrección, para guiar a los estudiantes en la identificación de los errores de traducción y de sus posibles causas, y en su autocorrección. También realicé fichas de documentación, para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de conocer nuevas fuentes de documentación y para poner a su disposición las soluciones ofrecidas por estas fuentes, no obstante la situación de clase, en que no tenían acceso a fuentes de documentación electrónica o en línea.

3. 1. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Para la programación de la asignatura considerando que, como he dicho, es una asignatura del segundo curso y que su función en el ámbito de las disciplinas que componen la licenciatura es complementaria de la asignatura “Lengua y Traducción Española”, decidí, de común acuerdo con la titular de dicha asignatura, realizar una programación relativa a la traducción escrita de textos de diferentes tipologías del Español al Italiano, introduciendo sólo algunos rudimentos de traducción inversa. Por tanto elaboré los siguientes objetivos didácticos específicos de la asignatura, que se dividen en fundamentales y complementarios. Los primeros están encaminados a la adquisición de la competencia traductora propiamente dicha, los segundos, relativos a la adquisición de competencias lingüísticas, socioculturales y operativas, son complementarios y funcionales a la adquisición de los objetivos fundamentales:

ASIGNATURA TALLER DE TRADUCCIÓN: ESPAÑOL

Objetivos didácticos fundamentales:

Los estudiantes deberán adquirir:

- la capacidad de producir diferentes traducciones aceptables para los textos propuestos, con un grado moderado de creatividad y capacidad de alejarse del texto original;
- la capacidad de seleccionar la opción de traducción más apropiada teniendo en cuenta la finalidad, la función comunicativa y los sujetos que intervienen en la comunicación (emisor y receptor), sea del texto original, sea de la traducción.

Objetivos didácticos complementarios:

Que los estudiantes tengan la oportunidad de:

- reflexionar sobre el proceso de traducción y sus diferentes fases;

- reflexionar sobre las características de textos pertenecientes a diferentes géneros textuales en relación a la traducción;
- comprender la utilidad del análisis de textos de diferentes géneros para la traducción;
- reflexionar sobre los problemas de traducción, su identificación y solución;
- recurrir al uso de estrategias de resolución de problemas de traducción;
- reflexionar sobre las diferentes fuentes de documentación;
- adquirir competencias documentales a nivel básico;
- reflexionar sobre las diferencias interlingüísticas e interculturales entre el español y el italiano a nivel textual y sobre sus consecuencias para la traducción;
- consolidar su competencia lingüística y textual en ambas lenguas de trabajo.

En cuanto a la selección y secuenciación de los contenidos de la programación, decidí realizar una programación por tareas de traducción eligiendo como elemento vertebrador los géneros textuales. Para la selección de los géneros que entraron a formar parte de la programación del taller y para elegir los temas de los textos me basé, como he dicho, en las instancias recogidas con el cuestionario inicial y en las propuestas de los estudiantes. Para la secuenciación de los textos y de las tareas finales, en cambio, me basé en los principios de familiaridad y generalizabilidad propuestos por Breen (1990). En cuanto a los textos periodísticos, por tanto, decidí presentar antes los que presentaban un léxico más general, introduciendo gradualmente textos con léxico más especializado y/o con referencias culturales y, por último, algunos textos con fraseología especializada. En cuanto a los textos literarios, en cambio, introduje textos de los diferentes géneros, primero en prosa (de los géneros más breves a los más extensos), luego en verso, y por último con diferentes códigos semióticos.

En primer lugar, teniendo en cuenta los objetivos didácticos fundamentales y complementarios explicitados arriba y las instancias procedentes de los mismos estudiantes, seleccioné una serie de textos para cada género textual, y elaboré una serie de tareas, distinguiendo entre tareas finales, que constituyen el fulcro de una unidad, y tareas de introducción, encaminadas a la adquisición de las competencias necesarias para la realización de cada tarea final. También elaboré, en algunos casos, una tarea derivada, que comportase la aplicación de los conocimientos y competencias adquiridos.

Cada unidad didáctica forma parte de un módulo, compuesto por varias unidades, centrado en un determinado género textual. Al principio de

cada módulo, centrado como he dicho en un diferente género textual, incluí una tarea de concienciación, para acercar a los estudiantes al género en cuestión y para que reflexionasen sobre los problemas específicos que comporta la traducción de textos de cada género. Para la selección y secuenciación de las tareas de concienciación, de introducción y derivadas, me basé en el principio de continuidad propuesto por Nunan (1989).

La programación elaborada se fue integrando a lo largo del taller con los instrumentos de concienciación, reflexión y metacognición que fui diseñando según surgían las necesidades formativas. A través de la observación y de los instrumentos de recogida de las opiniones de los estudiantes de que se dirá en el diseño experimental, fui modificando las fichas elaboradas para adecuarlas a las necesidades de los estudiantes.

A continuación presento de forma esquemática la programación definitiva del Taller de Traducción (Tabla 1).

MÓDULO 1: TEXTO PERIODÍSTICO				
POLÍTICA EXTERIOR	UNIDAD 1	TAREA DE CONCIENCIACIÓN TEXTO PERIODÍSTICO	EEUU.- <i>La alerta terrorista en Estados Unidos continúa en el mismo nivel a pesar de las amenazas de Bin Laden</i>	- FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 1 - FICHA DE DOCUMENTACIÓN TEXTOS AUXILIARES
		TAREAS DE INTRODUCCIÓN	ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE TITULARES: Titulares periódicos españoles e italianos	- FICHA DE REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO EN GRUPOS
			TRADUCCIÓN GUIADA: <i>Muere el presidente palestino Yasser Arafat</i>	- FICHA DE TRABAJO 1 - FICHA DE REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO EN GRUPOS - FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 2
		TAREA FINAL	" <i>Yihad Islámica y las Brigadas de Al Aqsa anuncian una tregua</i> "	- FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 3
		TAREA DERIVADA	TRADUCCIÓN INVERSA DE TITULARES CON TEXTOS PARALELOS	
SOCIEDAD, CULTURA, DEPORTE, ECONOMÍA	UNIDAD 2	TAREA DE INTRODUCCIÓN TEXTOS CON REFERENCIAS CULTURALES	TRADUCCIÓN GUIADA: <i>Tele 5 y A3 culpan a los padres de que los niños vean telebasura</i>	- FICHA DE TRABAJO: TRADUCCIÓN DE TEXTOS CON REFERENCIAS CULTURALES - FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 4 - FICHA DE DOCUMENTACIÓN: A LA CARTA
		TAREA FINAL DE TRADUCCIÓN DE TEXTOS CON REFERENCIAS CULTURALES	<i>TV3 limitará la publicidad desde el 6 de enero en horarios infantil y juvenil</i>	- FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 5
	UNIDAD 3	TAREAS DE INTRODUCCIÓN TEXTOS CON FRASEOLOGÍA ESPECIALIZADA	TRADUCCIÓN GUIADA: <i>-Todo a punto para la apertura del MNAC</i>	-FICHA DE TRABAJO PARA LA TRADUCCIÓN EN GRUPOS FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 6
TRADUCCIÓN GUIADA: <i>-El estado tuvo un superávit del 0,97% en los diez primeros mese del año -El Barça se estampa -El Guggenheim cita a los maestros renacentistas -Trabajo global y dual</i>			-FICHA DE TRABAJO PARA LA TRADUCCIÓN EN GRUPOS - FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 7	

CAPÍTULO VII: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

			TAREA FINAL DE TRADUCCIÓN DE TEXTOS CON FRASEOLOGÍA ESPECIALIZADA	TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE ESPECIALIDAD: <i>-Todo agotado pero con un futuro difícil</i>	-FICHA DE TRABAJO PARA LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE ESPECIALIDAD -FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 8	
			TAREA DERIVADA	TRADUCCIÓN INVERSA RESUMIDA: <i>Trenta mesi di restauro e inquietudine</i>		
MÓDULO 2: TEXTO LITERARIO	PROSA	UNIDAD 4	TAREA DE CONCIENCIACIÓN TEXTO LITERARIO	Manuel Vicent: <i>La Rival</i>	-FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 9	
			TAREA DE INTRODUCCIÓN: CUENTO BREVE	Juan José Millás: <i>El Libro</i>	-FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 10	
			TAREA DE TRADUCCIÓN: CUENTO	Javier Marías: <i>Domingo de carne</i>	-FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 11	
			TAREA FINAL DE TRADUCCIÓN TEXTO EN PROSA	García Márquez: <i>El coronel no tiene quien le escriba</i> , Cap. I	-FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 12	
					FICHA DE COMPARACIÓN CON LA TRADUCCIÓN PUBLICADA 1	
	VERSO			TAREA DERIVADA: TRADUCCIÓN TEXTO EN VERSO	-Antonio Machado: <i>Proverbios y Cantares I, II, XXIX, XLIV</i> -Pablo Neruda: <i>Sonetos LXVI y LXIX</i> -Federico García Lorca: <i>Romance gitano</i>	-FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 13
						FICHA DE COMPARACIÓN CON LA TRADUCCIÓN PUBLICADA 2, 3, 4
	DIFERENTES CÓDIGOS	UNIDAD 5	TAREAS DE INTRODUCCIÓN DE TEXTOS CON DIFERENTES CÓDIGOS	LA CANCIÓN: -SERRAT, <i>Cantares</i> EL COMIC: - QUINO, MAFALDA	-FICHA DE TRABAJO PARA LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS CON DIFERENTES CÓDIGOS 5, 6 -FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 14 -FICHA DE COMPARACIÓN CON LA TRADUCCIÓN PUBLICADA 4	
			TAREA FINAL DE TRADUCCIÓN DE TEXTOS CON DIFERENTES CÓDIGOS	-ANA BELEN: <i>Si me nombras</i>	-FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 15	
	MÓDULO 3: PROYECTOS	TEXTO PERIODÍSTICO	LOS JÓVENES			
DEPORTE Y RACISMO						
ARTE Y CULTURA						
ESCRITORES Y PERSONAJES						
TEXTO LITERARIO		JUAN JOSÉ MILLÁS: ALGO QUE TE CONCIERNE				
		MANUEL VICENT: A FAVOR DEL PLACER				
		JAVIER MARÍAS: CUANDO FUI MORTAL				
		MAFALDA INÉDITA				

Tabla 50: Programación definitiva

3. 2. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La evaluación del aprendizaje, como en el experimento piloto, se realizó teniendo en cuenta los principios de evaluación socioconstructivistas y humanistas expuestos en II. 2. 7. En el proyecto de investigación acción, gracias a los menores vínculos institucionales, estos principios se podían aplicar de forma más extendida, por lo que decidí agregar a los instrumentos de evaluación ya previstos en el experimento piloto (prueba final de traducción, observación prolongada, observación persistente, chequeo), como parte de la evaluación final, un proyecto final de traducción que los estudiantes realizaron en grupos en las últimas tres clases del Taller de Traducción.

La evaluación formativa a lo largo del taller se basó, por un lado, en la utilización de un baremo compartido entre estudiantes y profesora, por otro, en la autocorrección. En efecto, junto con las traducciones en las que había marcado los errores con los signos establecidos en la Ficha de representación gráfica (Anexos B: 1), cada vez entregaba también una ficha para la autocorrección que los estudiantes, en grupos, debían rellenar. Para ello tenían que comunicar entre sí (para clasificar los errores, para intentar encontrar una propuesta de corrección, para decidir qué propuesta de corrección era la más adecuada), con los otros grupos, y conmigo. Cuando todos los grupos habían terminado de rellenar la ficha, hacíamos una puesta en común, para verificar las propuestas de corrección encontradas por los estudiantes y para solucionar eventuales problemas que aún permanecían.

La Ficha de representación gráfica que entregué a los estudiantes al principio del Taller de Traducción es casi idéntica al baremo de corrección, pero no indica la puntuación negativa que se atribuye a cada error, ni la puntuación positiva que corresponde a los diferentes índices de creatividad que figuran en la ficha. Esto permitió que los estudiantes se centrasen en la tarea de clasificación de los errores e intentasen comprender su origen, sin preocuparse por el peso de los errores en la evaluación de la traducción. En efecto, las primeras traducciones de los estudiantes contenían un número muy elevado de errores y prácticamente ninguna anotación positiva en

cuanto a creatividad de las opciones elegidas, por lo que la evaluación de las traducciones habría resultado muy negativa, con lo que los estudiantes se habrían probablemente demoralizado y el clima general relajado en que se trabajaba habría seguramente resentido de esta situación. Cuando los estudiantes empezaron a adquirir las competencias de traducción necesarias para completar las tareas de traducción asignadas, les presenté el baremo de corrección elaborado para evaluar la prueba final de traducción individual (Anexos B: 2 a) junto con el baremo de evaluación global (Anexos B: 2 b) y comencé a asignar una nota de evaluación global a las traducciones corregidas, para que fueran viendo sus progresos y adquiriesen confianza en sus propias capacidades.

En cuanto a la evaluación final (sumativa), como he dicho, se realizó por medio de la realización de un proyecto de traducción en grupos, evaluado con el baremo global y de una prueba de traducción individual, evaluada con el baremo detallado de los que se ha dicho (Cf. Anexos B: 2 a y 2 b).

A la realización del proyecto se dedicaron 6 horas en clase y un tiempo adicional fuera de clase, variable y decidido autónomamente por cada grupo. La formación de los grupos y la elección del proyecto fueron autónomas, lo que, en mi opinión, influyó positivamente en la motivación de los estudiantes y permitió que trabajaran en un clima relajado, muy diferente al que caracteriza habitualmente la fase de evaluación final.

Llevé a clase ocho diferentes encargos de traducción, cuatro de textos periodísticos y cuatro de textos literarios, todos con un número de palabras entre 2800 y 3000, y los estudiantes pudieron elegir libremente sobre cuál trabajar. De los ocho proyectos que llevé los estudiantes descartaron uno de los de textos periodísticos y dos de los literarios. En definitiva se formaron ocho grupos, cuatro trabajaron sobre textos periodísticos (2 Los jóvenes, 1 Deporte y racismo, 1 Arte y cultura) y cuatro sobre textos literarios (2 sobre dos cuentos de Javier Marías y 2 sobre 7 cuentos breves de Manuel Vicent). La consigna del proyecto permitía utilizar todas las fuentes de documentación que tuvieran a su disposición (diccionarios, internet, etc.) y daba un término de entrega de 7 días. También exigía que la entrega de los proyectos se realizara por correo electrónico. Todo esto daba al proyecto las

características de un verdadero encargo de traducción, lo que hizo que su realización no fuese sólo un momento de evaluación final, sino un momento importante del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que los diferentes grupos trabajaron de forma autónoma para completar el encargo. Los grupos pudieron decidir autónomamente sobre todas las fases de elaboración del proyecto, a partir de la distribución del trabajo y el tiempo dedicado a la tarea de traducción, ya que podían completar el trabajo con horas adicionales fuera del horario de clase. Las decisiones de los diferentes grupos en cuanto a horas dedicadas a la tarea, distribución del trabajo, uso de instrumentos de documentación, etc., se recogieron a través de un cuestionario abierto entregado junto con los proyectos de traducción (Cf. Anexos B: 28). Todos los grupos respetaron el término y la forma de entrega.

Durante la realización de los proyectos de traducción, por tratarse de la fase de evaluación final, dejé que los grupos trabajasen en total autonomía y abandoné el rol de guía para convertirme en asesor o experto, a disposición para contestar a las consultas de los diferentes grupos. Todos los grupos trabajaron de forma autónoma, pero aprovecharon de las sesiones del Taller dedicadas a la realización de los proyectos de traducción para consultarme sobre diferentes opciones de traducción de los segmentos que presentaban dificultades y problemas de traducción, para pedirme consejos sobre las fuentes de documentación, o para informarme de cómo procedía su trabajo.

La prueba de traducción individual se realizó fuera de las horas asignadas al Taller de Traducción, pero en la misma aula y se mantuvo el clima relajado que había caracterizado todas las sesiones del Taller. Para esta prueba elegí un texto periodístico de 300 palabras y lo presenté a los estudiantes junto con una consigna en la que se les pedía que tuviesen en cuenta el género textual y la función del texto. Para la traducción del texto disponían de un tiempo máximo de 90 minutos y, debido a vínculos institucionales, podían utilizar exclusivamente los diccionarios monolingües.

En la fase de chequeo, realizada en una sesión extraordinaria dedicada a la evaluación final, los estudiantes tuvieron la posibilidad de realizar una corrección en grupo de su proyecto, con una ficha de

autocorrección, y agregar comentarios al trabajo, sea sobre las dificultades encontradas, sea sobre el funcionamiento del grupo, etc.; también pudieron hacer propuestas de corrección sobre la prueba de traducción individual y exponer su punto de vista sobre la fase de evaluación. La nota final fue concordada entre estudiantes y profesora durante el chequeo y fue el resultado de las dos pruebas (individual y proyecto) y de los elementos adicionales que se pudieron recoger durante el chequeo. Por mi parte, basándome en el análisis de los errores realizados por los estudiantes en ambas pruebas, y de sus propuestas de traducción evaluadas positivamente (índice de creatividad), realicé un breve análisis sea de las competencias alcanzadas por los estudiantes, sea de las carencias o dificultades que aún presentaban, sugiriendo algunas posibles soluciones para mejorar sus carencias y evidenciando los progresos realizados. Los estudiantes, en todos los casos, aceptaron mi análisis y mis consejos, y los diferentes miembros de los grupos se mostraron solidarios hacia sus compañeros, interviniendo los unos en favor de los otros durante la fase de atribución de la nota final de la asignatura. En definitiva, y considerado que los resultados finales de los veinte estudiantes que asistieron al taller de traducción fueron positivos y que todos aprobaron la asignatura, no se generaron conflictos en la atribución de la nota final, y esta fase se completó en el mismo clima de colaboración y comprensión mutua que caracterizó todo el Taller.

4. DISEÑO EXPERIMENTAL

El Proyecto de investigación acción se realizó con un grupo de estudiantes de la asignatura “Taller de Traducción: Español” de la licenciatura en Traducción, Italiano L2 e Interculturalidad de la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Palermo, Italia, en el primer semestre del curso 2004/2005.

El proyecto consistió en la aplicación de la metodología ya experimentada en el experimento piloto de que he hablado en el capítulo VI, en su observación y evaluación, y en la elaboración, experimentación, mejora

y validación de instrumentos de soporte a la acción de andamiaje por parte de la profesora (ayudas distales), para mejorar la funcionalidad de la metodología y favorecer la toma de conciencia del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Para monitorizar y evaluar la metodología elaborada, utilicé una serie de instrumentos cualitativos (cuestionarios estructurados y abiertos, diario de la profesora, comentarios de los estudiantes, entrevistas informales) que analicé con una metodología también cualitativa.

Para monitorizar y evaluar la metodología en cuanto a **coherencia** con los principios socioconstructivistas y humanistas en que se basa; en cuanto a **eficacia** para favorecer el aprendizaje, la toma de conciencia y la motivación de los estudiantes; y en cuanto a **funcionalidad** en el contexto de aplicación, suministré a los estudiantes los cuestionarios semiestructurados y abiertos elaborados para el proyecto piloto, a los que aporté algunas modificaciones para mejorar su funcionalidad y para adecuarlos al nuevo contexto. También recurrí a mis propias observaciones recogidas en el Diario de la Profesora.

Para verificar la **incidencia** de la metodología en cuanto a la adquisición de la competencia traductora, utilicé instrumentos cuantitativos (Pre y post test de traducción individual), aunque decidí analizar los resultados con una metodología cualitativa, que, como he expuesto arriba (1.), en mi opinión, es la única realmente coherente con una epistemología socioconstructivista y humanista. Para establecer el grado de competencia traductora inicial y final de los estudiantes corregí el pre y post test de traducción individual utilizando el baremo de corrección detallado elaborado (Anexos B: 2 a) y registré el número de errores realizados en cada tipología del baremo junto con el número de evaluaciones positivas de la creatividad para cada traducción. Luego comparé los resultados registrados para cada estudiante en el pre y post test y saqué las conclusiones que se presentan en el apartado correspondiente. Para analizar los resultados de los proyectos de traducción, en cambio, me basé en la evaluación global atribuida con el baremo de evaluación global (Anexos B: 2 b).

Para elaborar los instrumentos de soporte recurrí a la observación directa a lo largo de las clases del Taller de Traducción, junto con mis propias reflexiones sobre la base de mis experiencias didácticas anteriores en la aplicación de la metodología a otros grupos de estudiantes. Para la mejora y validación de los instrumentos elaborados, recurrí, también en este caso a mis observaciones directas, junto con las observaciones de los propios estudiantes recogidas a través de las fichas y de entrevistas informales, discusión conjunta de las dificultades, propuestas espontáneas por parte de los estudiantes, etc.

A continuación se presenta de forma esquemática cuanto expuesto a través de tres figuras, la primera representa el diseño experimental del proyecto de investigación acción (Fig. 1), la segunda presenta los instrumentos de recogida de datos (Fig. 2) y la tercera describe la correspondencia de los cuestionarios suministrados a los estudiantes con los objetivos de la investigación (Fig. 3).

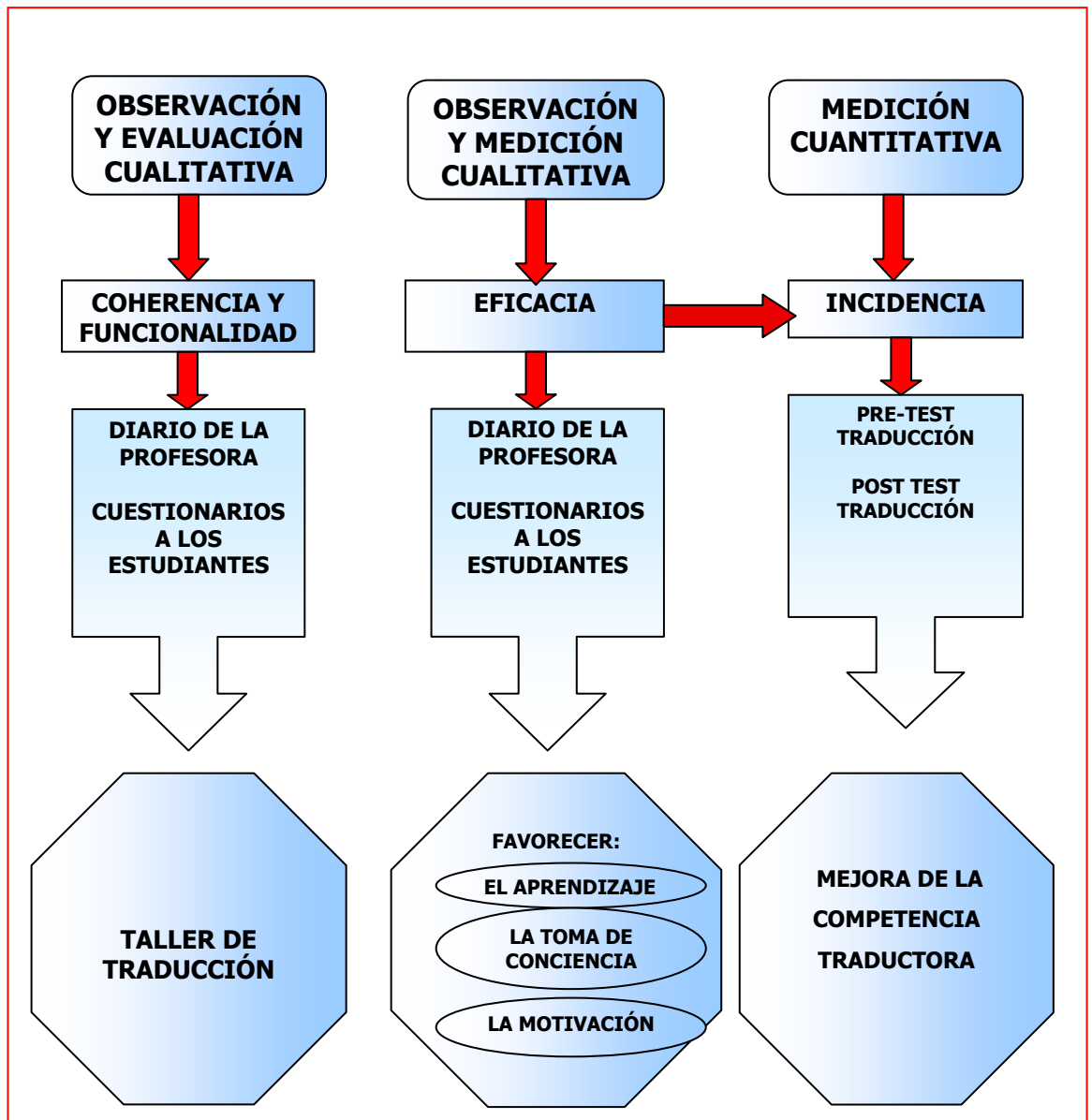


Figura 21: Diseño experimental

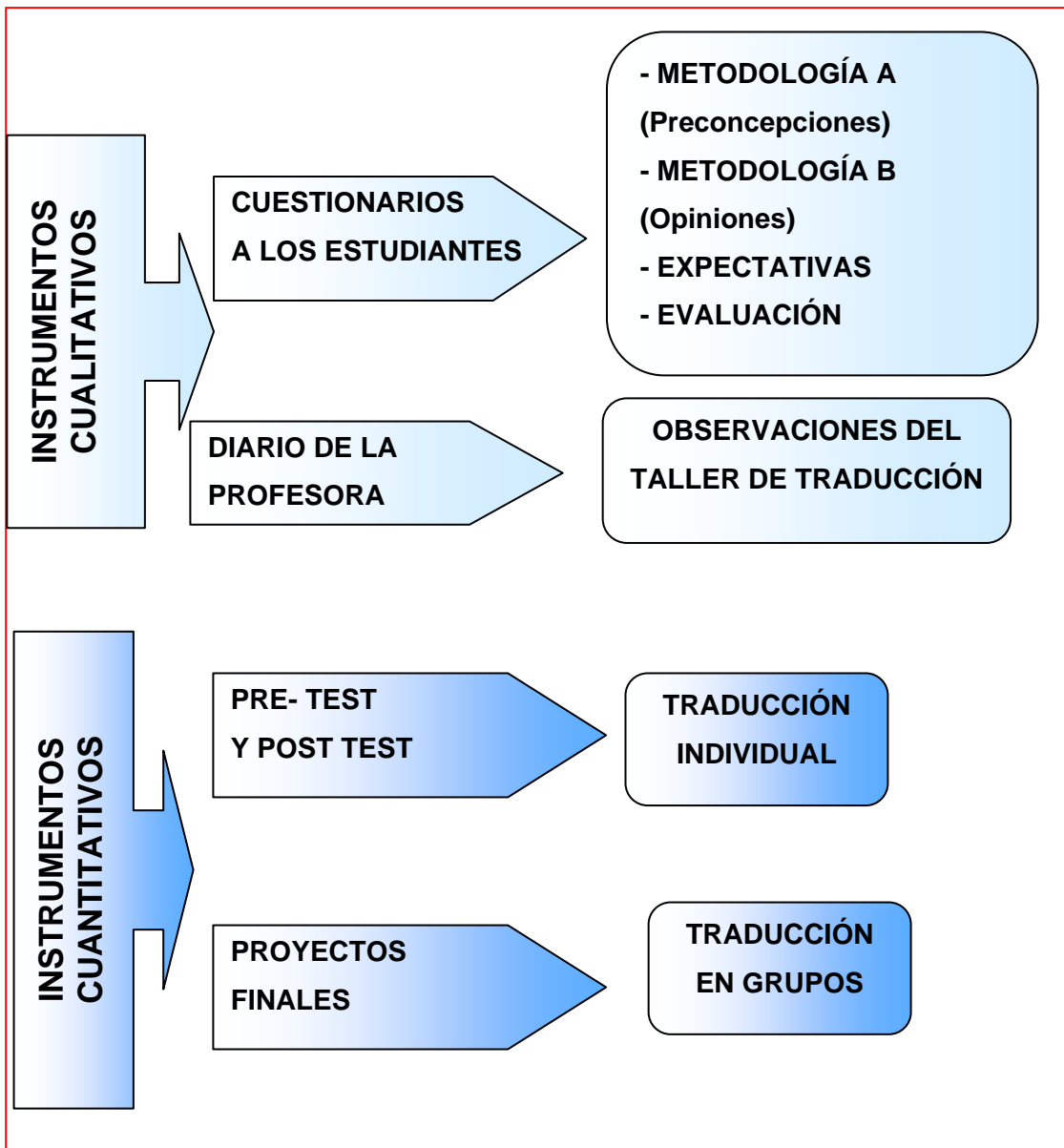


Figura 22: Clasificación de instrumentos cualitativos y cuantitativos

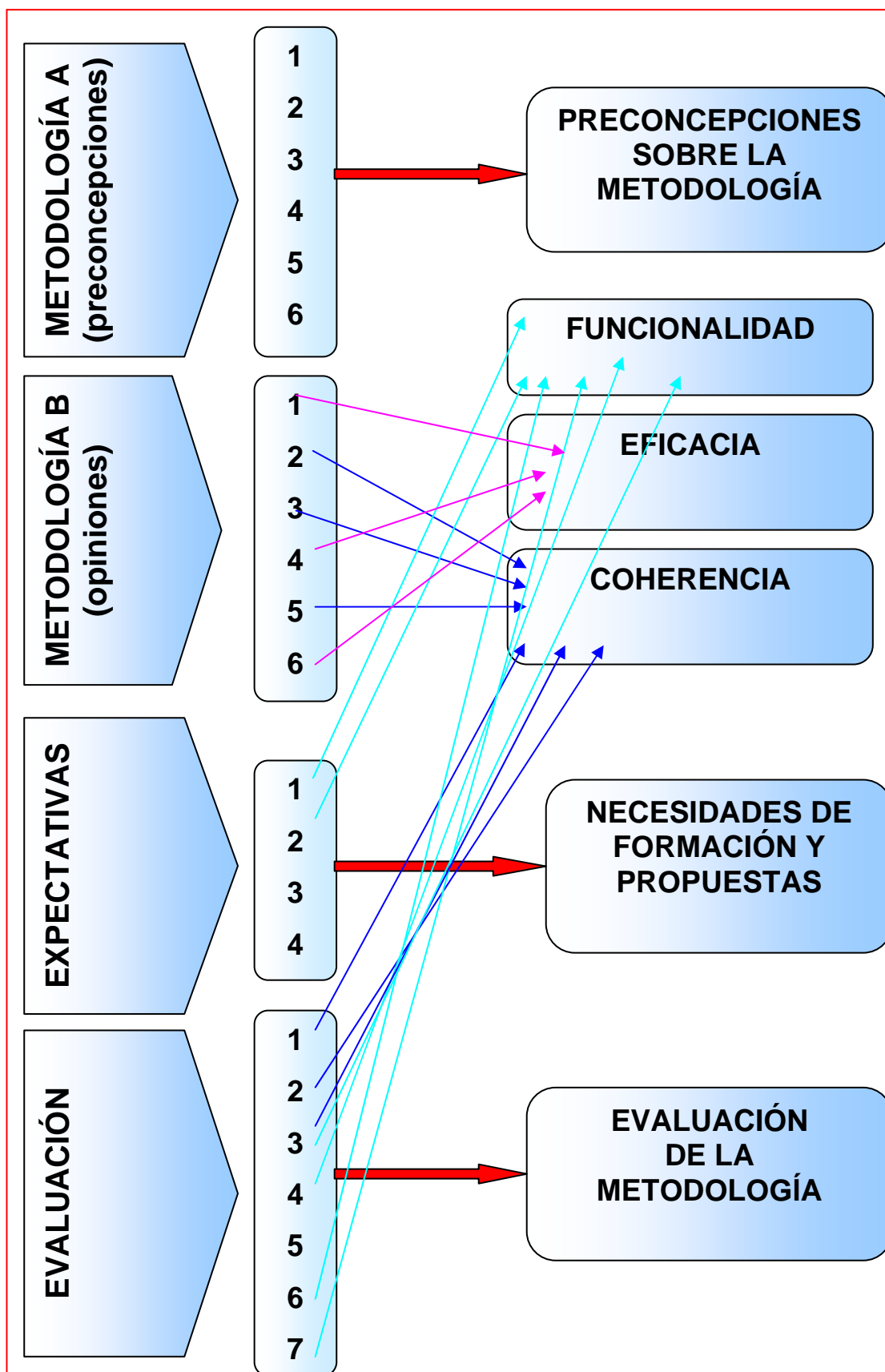


Figura 23: Correlación entre preguntas de los cuestionarios y objetivos de la investigación

5. IMPLEMENTACIÓN Y OBSERVACIÓN DE LA METODOLOGÍA

El “Taller de Traducción: Español” se caracterizó por una gran colaboración entre estudiantes y profesora, a partir de la programación y de la selección de las traducciones, que se basaron en las propuestas hechas por los estudiantes en la primera clase, recogidas a través de un cuestionario (véase Anexos B: 4), y en sus sugerencias a lo largo de las sesiones del Taller.

También los instrumentos se fueron adecuando a las instancias que iban surgiendo de los mismos estudiantes y a las necesidades que se evidenciaban a lo largo de las diferentes sesiones del taller. La elaboración de las fichas de autocorrección y reflexión, por ejemplo, surgió como respuesta a las necesidades de los mismos estudiantes. Con ellas intenté ofrecer a los estudiantes un instrumento de auto-observación, para favorecer la toma de conciencia del proceso de aprendizaje.

En cuanto a la ficha de reflexión sobre la metodología, y el funcionamiento del grupo, la presenté a los estudiantes junto con la ficha de reflexión sobre la traducción con textos paralelos. Preferí no elaborar otras fichas de este tipo por dos razones:

1. No se presentaron problemas en la formación de los grupos y no hubo tampoco problemas de dinámica de los grupos. Todos trabajaron de forma colaborativa, sin que se presentaran dificultades y sin que yo tuviese que intervenir para resolver conflictos.

2. Los estudiantes se sentían “presionados” por todo el aparato relativo a la investigación: cuestionarios, tests, fichas. Por tanto, consideré más oportuno concentrarme sobre los instrumentos que les resultaran más útiles para su proceso de aprendizaje, dejando para el cuestionario final todos los comentarios relativos a la metodología y al funcionamiento de los grupos.

Para el Taller de Traducción disponíamos de un total de 40 horas de clase que se distribuyeron como sigue (Tabla 2):

CAPÍTULO VII: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

CLASE	HORAS	ACTIVIDADES	TEXTO	INSTRUMENTOS
1	2	CUESTIONARIOS INICIALES		
		TEST INICIAL DE TRADUCCIÓN INDIVIDUAL		
2	2	TAREA DE CONCIENCIACIÓN DE TEXTO PERIODÍSTICO	" <i>EEUU.- La alerta terrorista en Estados Unidos continúa en el mismo nivel a pesar de las amenazas de Bin Laden</i> "	
3	2	AUTOCORRECCIÓN	" <i>EEUU.- La alerta terrorista en Estados Unidos continúa en el mismo nivel a pesar de las amenazas de Bin Laden</i> "	- FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 1 -FICHA DE DOCUMENTACIÓN CON TEXTOS AUXILIARIOS
		TAREAS DE INTRODUCCIÓN U. 1	ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE TITULARES Titulares españoles e italianos	-FICHA DE REFLEXIÓN 1
		TAREA DE INTRODUCCIÓN	TRADUCCIÓN GUIADA: " <i>Muere el presidente palestino Yasser Arafat</i> "	- FICHA DE TRABAJO Nº1 -TEXTOS PARALELOS -FICHA DE REFLEXIÓN 2
4	2	AUTOCORRECCIÓN	" <i>Muere el presidente palestino Yasser Arafat</i> "	FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 2
		TAREA FINAL	" <i>Yihad Islámica y las Brigadas de Al Aqsa anuncian una tregua</i> "	
5	2	AUTOCORRECCIÓN	" <i>Yihad Islámica y las Brigadas de Al Aqsa anuncian una tregua</i> "	FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 3
		TAREA DERIVADA: TRADUCCIÓN INVERSA DE TITULARES CON TEXTOS PARALELOS	Titulares italianos	-TEXTOS PARALELOS
6	2	TAREA DE INTRODUCCIÓN U. 2: TRADUCCIÓN DE TEXTOS CON REFERENCIAS CULTURALES	TRADUCCIÓN GUIADA: " <i>Tele 5 y A3 culpan a los padres de que los niños vean telebasura</i> "	- FICHA DE TRABAJO PARA LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS CON REFERENCIAS CULTURALES
7	2	AUTOCORRECCIÓN	" <i>Tele 5 y A3 culpan a los padres de que los niños vean telebasura</i> "	-FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 4 - FICHA DE DOCUMENTACIÓN: A LA CARTA
		TAREA FINAL DE TRADUCCIÓN DE TEXTOS CON REFERENCIAS CULTURALES	" <i>TV3 limitará la publicidad desde el 6 de enero en horarios infantil y juvenil</i> "	
8	2	AUTOCORRECCIÓN	" <i>TV3 limitará la publicidad desde el 6 de enero en horarios infantil y juvenil</i> "	- FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 5
		TAREA DE INTRODUCCIÓN U. 3: TEXTOS CON FRASEOLOGÍA ESPECIALIZADA	TRADUCCIÓN GUIADA: " <i>Todo a punto para la apertura del MNAC</i> "	FICHA DE TRABAJO PARA LA TRADUCCIÓN EN GRUPOS

CAPÍTULO VII: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

9	2	AUTOCORRECCIÓN	" <i>Todo a punto para la apertura del MNAC</i> "	- FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 6
		TAREA DE INTRODUCCIÓN DE TEXTOS CON FRASEOLOGÍA ESPECIALIZADA	TRADUCCIÓN GUIADA DE TEXTOS DE ESPECIALIDAD: - <i>El estado tuvo un superávit del 0,97% en los diez primeros mese del año</i> - <i>El Barça se estampa</i> - <i>El Guggenheim cita a los maestros renacentistas</i> - <i>Trabajo global y dual</i>	- FICHA DE TRABAJO PARA LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE ESPECIALIDAD
10	2	AUTOCORRECCIÓN	- <i>El estado tuvo un superávit del 0,97% en los diez primeros mese del año</i> - <i>El Barça se estampa</i> - <i>El Guggenheim cita a los maestros renacentistas</i> - <i>Trabajo global y dual</i>	- FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 7
		TAREA FINAL DE TRADUCCIÓN DE TEXTOS CON FRASEOLOGÍA ESPECIALIZADA	- <i>Todo agotado pero con un futuro difícil</i>	
		TAREA DERIVADA	TRADUCCIÓN INVERSA RESUMIDA: " <i>Trenta mesi di restauro e</i>	
11	2	AUTOCORRECCIÓN	- <i>Todo agotado pero con un futuro difícil</i>	FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 8
		TAREA DE CONCIENCIACIÓN TEXTOS	Manuel Vicent: <i>La Rival</i>	
		TAREA DE INTRODUCCIÓN U. 4: CUENTO BREVE	Juan José Millás: <i>El Libro</i>	
12	2	AUTOCORRECCIÓN	Manuel Vicent: <i>La Rival</i> Juan José Millás: <i>El</i>	-FICHAS DE AUTOCORRECCIÓN 9 Y 10
		TAREA DE INTRODUCCIÓN: CUENTO	Javier Marías: <i>Domingo de carne</i>	
13	2	AUTOCORRECCIÓN	Javier Marías: <i>Domingo de carne</i>	FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 11
		TAREA FINAL DE TRADUCCIÓN TEXTO EN	García Márquez: <i>El coronel no tiene quien le escriba</i> , Cap. I	
14	2			
15	2	AUTOCORRECCIÓN	García Márquez: <i>El coronel no tiene quien le escriba</i> , Cap. I	- FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 12 - FICHA DE COMPARACIÓN CON LA TRADUCCIÓN PUBLICADA 1
		TAREA DE TRADUCCIÓN TEXTO EN VERSO	-Antonio Machado: <i>Proverbios y Cantares I, II, XXIX, XLIV</i> -Pablo Neruda: <i>Sonetos LXVI y LXIX</i> -Federico García Lorca: <i>Romance gitano</i>	

16	2	AUTOCORRECCIÓN	-Antonio Machado: <i>Proverbios y Cantares I, II, XXIX, XLIV</i> -Pablo Neruda: <i>Sonetos LXVI y LXIX</i> -Federico García Lorca: <i>Romance gitano</i>	-FICHA DE AUTOCORRECCIÓN 13 -FICHAS DE COMPARACIÓN CON LA TRADUCCIÓN PUBLICADA 2, 3
		TAREA DE INTRODUCCIÓN U. 5: TEXTOS CON DIFERENTES CÓDIGOS	LA CANCIÓN: SERRAT, <i>Cantares</i>	-FICHA DE TRABAJO PARA LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS CON DIFERENTES CÓDIGOS 5, 6
		TAREA DE INTRODUCCIÓN TEXTOS CON DIFERENTES CÓDIGOS	EL COMIC: QUINO, <i>MAFALDA</i>	
17	2	AUTOCORRECCIÓN	SERRAT, <i>Cantares</i> QUINO, <i>MAFALDA</i>	-FICHAS DE AUTOCORRECCIÓN 14 Y 15 -FICHA DE COMPARACIÓN CON LA TRADUCCIÓN PUBLICADA 4
		TAREA FINAL DE TRADUCCIÓN TEXTOS CON DIFERENTES CÓDIGOS	-ANA BELEN: <i>Si me nombras</i>	
18	2	PROYECTOS DE TRADUCCIÓN		
19	2			
20	2			
E	1,5	TEST FINAL DE TRADUCCIÓN INDIVIDUAL		
E		CHEQUEO		
		CUESTIONARIOS FINALES		

Tabla 51: Secuencia de las actividades

5. 1. OBSERVACIÓN DE LA METODOLOGÍA

El Proyecto de investigación acción, como he explicado en el apartado relativo al diseño experimental, se realizó con un grupo de estudiantes de la asignatura “Taller de Traducción: Español” de la licenciatura en Traducción, Italiano L2 e Interculturalidad de la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Palermo en el primer semestre del curso 2004/2005. La asignatura en cuestión, por su carácter eminentemente práctico, tiene asistencia obligatoria, y sólo pueden realizar el examen final los estudiantes que alcancen el 70% o más de asistencia a clase. Por esta razón, el número de estudiantes fue bastante constante a lo largo de todo el Taller de Traducción y no fue necesario restringir el número de participantes en el proyecto. A las primeras clases asistieron 25 estudiantes, que se redujeron a 20 después de 8 o 10 horas de clase. Por tanto permanecieron en el proyecto un total de 20 estudiantes, que completaron el ciclo de clases y realizaron las pruebas de evaluación final.

En cuanto a los criterios de presentación y visualización de los resultados obtenidos he mantenido los mismos utilizados para el experimento piloto presentado en el capítulo VI, que se describen en la introducción al presente trabajo.

5. 2. INSTRUMENTOS

Como he explicado, como instrumentos de recogida de datos cualitativos utilicé cuestionarios rellenos por los estudiantes y mis observaciones recogidas en el Diario de la Profesora, mientras para recoger los datos cuantitativos utilicé un test inicial de traducción individual (TTII: Anexos B: 7) y un test final de traducción individual (TTFI: Anexos B: 8), junto con los resultados de la evaluación global de los proyectos finales de traducción realizados por los estudiantes. También tuve en cuenta, para la mejora de los instrumentos de concienciación, reflexión y autocorrección elaborados a lo largo del Taller de Traducción, las opiniones y comentarios de los estudiantes expresados en las discusiones conjuntas y en las entrevistas informales.

En total elaboré cuatro cuestionarios para los estudiantes, de los cuales dos semiestructurados, muy similares, se suministraron antes y después de la aplicación de la metodología para verificar las preconcepciones y las opiniones de los estudiantes sobre la metodología colaborativa con base socioconstructivista y humanista (Cuestionarios de opiniones sobre metodología A y B: Anexos B: 3 y 5). También suministré un cuestionario inicial abierto para recoger sus propuestas en cuanto a géneros textuales y temáticas de interés, junto con sus opiniones sobre la utilidad de la traducción en su futuro profesional (Cuestionario de expectativas: Anexos B: 4). Por último, elaboré un cuestionario abierto de evaluación del Taller de Traducción que suministré después de la fase de evaluación final y chequeo (Cuestionario de evaluación: Anexos B:6).

Los Cuestionarios de opiniones sobre metodología son casi iguales a los suministrados en el experimento piloto, aunque aporté pequeñas modificaciones para mejorar la comprensión de las preguntas por parte de

los estudiantes. También difieren levemente entre sí, ya que suministré el primero (A), antes de comenzar a trabajar con la metodología para verificar las preconcepciones de los estudiantes, y el segundo (B), al final del Taller de Traducción.

El cuestionario sobre expectativas contiene algunas preguntas en común con el cuestionario de expectativas del experimento piloto, aunque también incluye preguntas para recoger propuestas y sugerencias sobre géneros textuales y temáticas de interés.

El cuestionario de evaluación del Taller de Traducción incluye siete preguntas abiertas sobre la metodología empleada por la profesora (1 y 2), la formación y el funcionamiento de los grupos (3), la utilidad de las fichas de trabajo, reflexión y autocorrección (4), y sobre el Taller de Traducción en su globalidad (5, 6 y 7).

En la presentación de los resultados de los cuestionarios se incluyen el número total de encuestados para cada pregunta y el número de estudiantes que no contestó. Las respuestas registradas en las preguntas abiertas se presentan de forma resumida, utilizando categorías obtenidas del análisis de las respuestas de los estudiantes.

Mis observaciones realizadas a lo largo del Taller de Traducción se recogieron en el Diario de la Profesora y también se resumen en una tabla como la que presenté para el experimento piloto. En cuanto a las opiniones y comentarios expresados por los estudiantes en entrevistas informales y a lo largo de las clases del Taller de Traducción, aunque no se recogieron de forma estructurada, sirvieron para ir adecuando los instrumentos, la programación y las mismas tareas a sus necesidades y propuestas.

6. PRESENTACIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS

6. 1. DIARIO DE LA PROFESORA

El Diario de la Profesora recoge observaciones realizadas durante las diferentes sesiones del Taller de Traducción y anotadas en fichas de

observación (Anexo A: 30). Para su presentación he optado por resumir las anotaciones a través de una tabla como la utilizada para el proyecto piloto (Cap. VI). En la tabla las observaciones se recogen en tres apartados, correspondientes a tres áreas de observación diferentes: formación y dinámica de grupos, interacción de los estudiantes dentro de los grupos y acción de andamiaje por parte de la profesora. Como se puede observar en la tabla (Tabla 3) las observaciones relativas a la formación y dinámica de grupos se presentan únicamente en las primeras dos sesiones de trabajo en grupos. En cuanto a las observaciones sobre interacción entre los estudiantes y sobre andamiaje, son constantes a lo largo de todas las sesiones del Taller.

En las sesiones dedicadas a la elaboración de los proyectos no realicé observaciones, ya que se trataba de la fase de evaluación final de las competencias adquiridas y los grupos trabajaron en autonomía completa. Por la misma razón no realicé observaciones en la sesión dedicada al test final de traducción individual.

6. 1. 1. FORMACIÓN Y DINÁMICA DE LOS GRUPOS

A partir de las primeras sesiones de trabajo, la formación de los grupos se dio de forma natural, y sólo tuve que intervenir para establecer el número de participantes por grupo. En cuanto a las dinámicas de grupo, no se presentaron conflictos entre los miembros de los diferentes grupos, que trabajaron siempre de forma colaborativa, alternándose en los diferentes roles dentro de los grupos y resolviendo las diferencias de opiniones a través de la negociación. Casi todos los estudiante se mostraron disponibles a trabajar en grupos con estudiantes con los que no mantenían una relación de amistad antes del Taller, y, a lo largo de las diferentes sesiones pude observar que se instauraron relaciones muy positivas entre los estudiantes, incluso entre los que no se conocían en la primera clase. Hubo una sola excepción al respecto, una pareja de estudiantes que trabajaron siempre juntas y que no aceptaron trabajar con otros estudiantes, por lo que al final del Taller, no habían entablado nuevas relaciones con los demás estudiantes

y se mostraban claramente críticas hacia el trabajo en grupos y hacia la metodología en general. En varias ocasiones intenté hacer que se integraran en algún otro grupo, o que acogieran a otros estudiantes en su grupo, pero su reacción fue siempre de rechazo, por lo que preferí respetar su decisión y dejar que siguiesen trabajando en pareja, para no perjudicar el clima general de la clase, con una imposición que habría generado tensiones y malcontento entre los estudiantes. Por mi parte, seguí realizando mi tarea de andamiar el aprendizaje, incluso con esta pareja de estudiantes, y considero que no obstante su actitud crítica hacia la metodología, también ellas pudieron beneficiar de las ventajas de la metodología empleada, lo que resultó evidente por la mejora de sus resultados en las pruebas de traducción individual y en el proyecto de traducción.

6. 1. 2. INTERACCIONES DE LOS PARTICIPANTES

Durante las diferentes sesiones del Taller los estudiantes trabajaron en grupos sobre las traducciones, negociando, comunicando entre sí y con los otros grupos, solicitando mi ayuda cuando la necesitaban. Por mi parte, realicé un continuo trabajo de observación, para detectar las necesidades que surgían en los diferentes grupos, interviniendo sea para ayudar a los grupos que lo solicitaban, sea para guiar a los que parecían estancarse o encontrar dificultades que no podían superar autónomamente.

Las fichas de concienciación, autocorrección y reflexión, así como todo el trabajo en clase, se realizaron en grupos, por lo que hubo una comunicación y negociación constante entre los miembros de los grupos, entre los diferentes grupos y entre los estudiantes y la profesora.

6. 1. 3. ACCIÓN DE ANDAMIAJE DE LA PROFESORA

Durante mi actuación en la clase, tuve siempre en cuenta el concepto de ZDP (Vygotsky, 1978) y de andamiaje (Bruner, 1976) y nunca di soluciones preconfeccionadas, sino que ayudé a los estudiantes a encontrar sus propias soluciones a los problemas evidenciados. Mi acción de

andamiaje no se limitó a la fase de elaboración de las traducciones sino que se extendió a la de autocorrección, en la que intenté guiar a los estudiantes para que comprendieran el origen de los errores que habían hecho y lograran solucionar los problemas encontrados.

Las fichas de trabajo, reflexión y autocorrección, elaboradas como ayudas distales a la acción de andamiaje, por lo que pude observar a lo largo de las diferentes sesiones del taller, resultaron de gran utilidad para guiar a los estudiantes en las diferentes fases del proceso de traducción, para ayudarlos a reflexionar sobre la utilidad de las técnicas de documentación y sobre los instrumentos auxiliares que pueden facilitar la traducción, para ayudarlos a comprender el origen de sus errores y encontrar las soluciones optimales a los problemas evidenciados. En general, sin embargo, los estudiantes parecían no comprender la utilidad de estos instrumentos y los consideraban una pérdida de tiempo, por lo que, en varias ocasiones, tuve que insistir para que los utilizaran. Por esta razón, en el curso 2005/2006, al volver a aplicar la metodología al nuevo grupo de estudiantes de la asignatura (véase abajo 9.1), les expliqué la importancia de los instrumentos de soporte, y, cuando presentaba una nueva ficha de trabajo, reflexión, autocorrección o documentación, dedicaba siempre algunos minutos a la puesta en común, para que los estudiantes vieran la utilidad del instrumento utilizado. En efecto, de esta manera, los estudiantes del nuevo grupo se acostumbraron pronto a utilizar las fichas y pudieron apreciar su utilidad.

En cuanto a la fase de evaluación final sumativa, dejé que los estudiantes trabajaran autónomamente y sólo intervine como asesor en la realización del encargo de traducción o del proyecto asignado.

OBSERVACIONES		TTII					TALLER DE TRADUCCIÓN					PROYECTOS					TTFI				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
		INTERVENCIONES DIRECTAS	FORMACIÓN DE GRUPOS		X	X															
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LOS GRUPOS																					
ANDAMIAJE	RESOLUCIÓN PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
	NEGOCIACIÓN DE LOS ESTUDIANTES ENTRE SÍ		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
	INTERACCIONES ENTRE PROFESORA Y ESTUDIANTES		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				

Tabla 52: Observaciones del diario de la profesora

7. CUESTIONARIOS RELLENADOS POR LOS ESTUDIANTES – OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y MEDICIÓN CUALITATIVA

7.1. COHERENCIA DE LA METODOLOGÍA CON LAS BASES EPISTEMOLÓGICAS

Los resultados de las preguntas 2, 3 y 5 del cuestionario sobre metodología B (Anexos B: 5), suministrado después de la aplicación de la

metodología, evidenciaron que para el 94% de los encuestados la profesora tuvo un papel de guía y sostén durante las sesiones del Taller de Traducción, mientras que los estudiantes, para el mismo porcentaje de encuestados, tuvieron un papel central y trabajaron con autonomía creciente (76%) o total (18%). En cuanto a este último dato, los resultados de la pregunta 5 del cuestionario A (Anexos B: 3), muestran que para el 24% de los encuestados los estudiantes deberían trabajar en total autonomía respecto al docente y para el 76% deberían tener una autonomía de trabajo creciente, por tanto, para este grupo de estudiantes la autonomía de trabajo, sea total sea creciente tiene un valor positivo, a diferencia de lo que se evidenció en el grupo experimental del experimento piloto (véase VI. 8. 4.) A continuación, se presentan a través de tablas (4-6) y gráficos (1-3), los resultados de las preguntas 2, 3 y 5 de los dos cuestionarios de metodología. El cuestionario A, realizado antes de la aplicación de la metodología, recoge las preconcepciones de los estudiantes, el B, realizado después de la aplicación de la metodología, recoge sus opiniones sobre la metodología y sobre el Taller de Traducción en general.

		A		B	
TOTAL ENCUESTADOS		25		17	
NO CONTESTA		0	0%	0	0%
a	CENTRAL	3	12%	1	6%
b	GUÍA	21	84%	16	94%
c	SECUNDARIO	2	8%	0	0%

Tabla 53: Pregunta n°2: Papel del profesor durante las clases

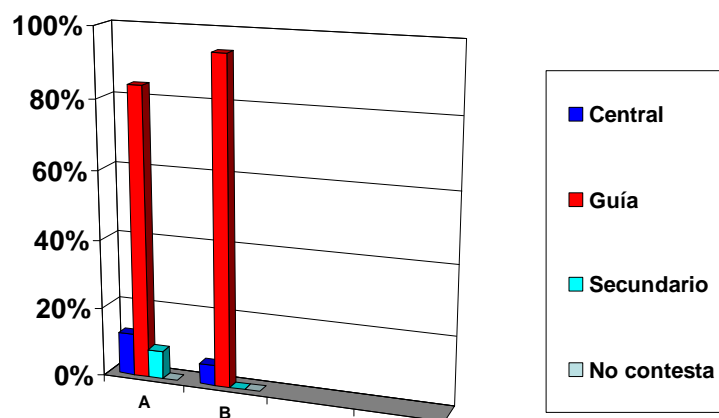


Gráfico 34: Opiniones de los estudiantes sobre el papel del profesor

		A		B	
TOTAL ENCUESTADOS		25		17	
NO CONTESTA		0	0%	0	0%
a	CENTRAL	15	60%	16	94%
b	SECUNDARIO	3	12%	0	0%
c	RELATIVO	7	28%	1	6%

Tabla 54: Pregunta n°3: Papel de los estudiantes durante las clases

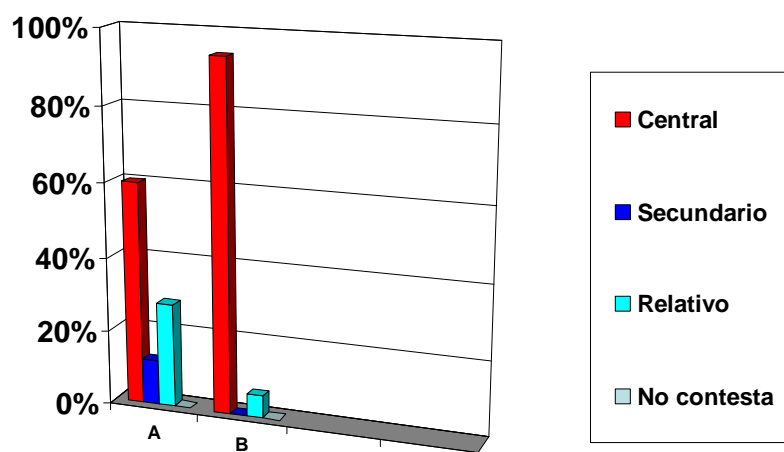


Gráfico 35: Opiniones de los estudiantes sobre su propio papel durante las clases

		A		B	
TOTAL ENCUESTADOS		25		17	
NO CONTESTA		0	0%	0	0%
a	TOTAL	6	24%	3	18%
b	CRECIENTE	19	76%	13	76%
c	NINGUNA	0	0%	1	6%

Tabla 55: Pregunta n°5: Autonomía de trabajo de los estudiantes

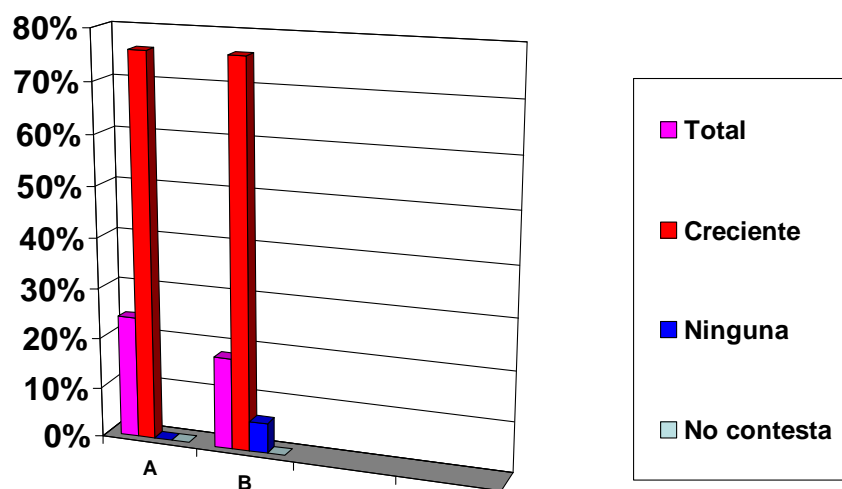


Gráfico 36: Opiniones de los estudiantes sobre autonomía de trabajo en las clases

En cuanto al cuestionario de evaluación (Anexos B: 6), ya que se trata de un cuestionario abierto, las respuestas de los estudiantes se presentan de forma resumida, utilizando categorías obtenidas del análisis de los datos recogidos. Por esta razón, los porcentajes, en este caso, tienen un valor relativo, ya que indican solamente el número de estudiantes que ha mencionado una característica determinada, y no indican, en cambio, una evaluación negativa o una ausencia de la característica en cuestión. Por esta razón, considero que los datos, en este caso, no se pueden contrastar, sino simplemente enumerar.

Partiendo, por tanto, de esta premisa, hay que evidenciar que en cuanto a la actuación de la profesora, el 65% de los encuestados afirma que asigna los encargos de traducción a los grupos, además, monitoriza el trabajo de los estudiantes (6%), los ayuda a resolver los problemas (23%), colabora con ellos (12%), les da explicaciones (18%) y se muestra disponible a aclarar sus dudas (12%) (preguntas 1 y 2 del cuestionario de evaluación: Anexos B: 6). Además, la realización del trabajo en grupos es evidenciada por el 53% de los estudiantes, mientras el 18% habla de la utilización de instrumentos de documentación y el 6% nombra la autocorrección con la utilización de fichas. Además, el 59% de los encuestados afirma que se

utilizaron textos de diferentes tipologías y géneros y el 23% habla de la diversidad de temas (preguntas 1 y 2 del cuestionario de evaluación: Anexos B: 6). A continuación se presentan a través de tablas (7-13) y gráficos (4-9) los resultados de las preguntas 1 y 2 del cuestionario de evaluación de la metodología, resumidos en seis categorías extraídas de los datos recogidos: características generales de la metodología evidenciadas, evaluación de la metodología, características de la actuación de la profesora, evaluación del trabajo en grupos, evaluación de la utilidad de las fichas y evaluación del Taller de Traducción.

TOTAL ENCUESTADOS	17	
NO CONTESTA	0	0%

Tabla 56: encuestados

CARACTERÍSTICAS	NUM ESTUD.	PORCENT.
TRABAJO EN GRUPOS	9	53%
UTILIZACIÓN DE INSTRUMENTOS DE DOCUMENTACIÓN	3	18%
REALIZACIÓN DE ENCARGOS DE TRADUCCIÓN	11	65%
DIVERSIDAD DE TIPOLOGÍAS Y GÉNEROS TEXTUALES	10	59%
DIVERSIDAD DE TEMAS	4	23%
AUTOCORRECCIÓN CON LA UTILIZACIÓN DE FICHAS	1	6%

Tabla 57: Características generales evidenciadas

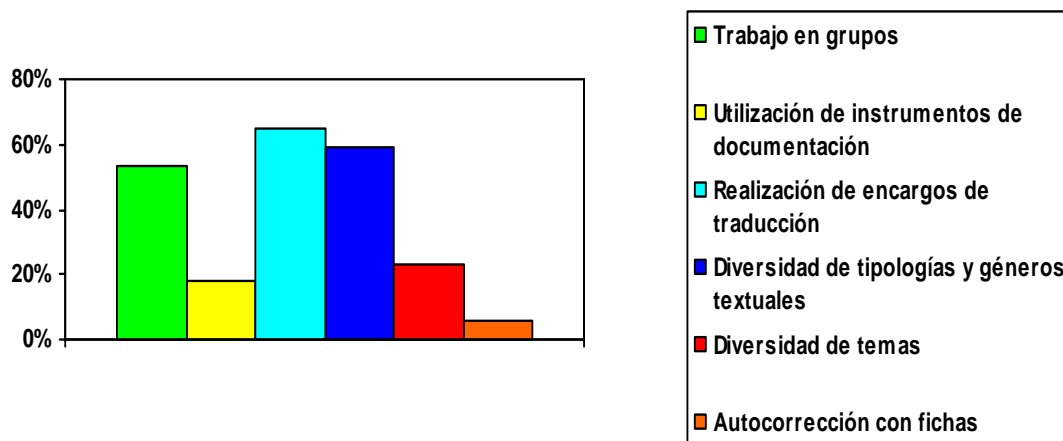


Gráfico 37: Características generales de la metodología evidenciadas

CARACTERÍSTICAS	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
BASTANTE POSITIVA, ADECUADA, EFICAZ	1	6%
POSITIVA, ADECUADA, EFICAZ	13	76%
MUY POSITIVA, ÚTIL, EFICAZ	6	35%
NEGATIVA, INÚTIL, INEFICAZ	1	6%

Tabla 58: Evaluación de la metodología

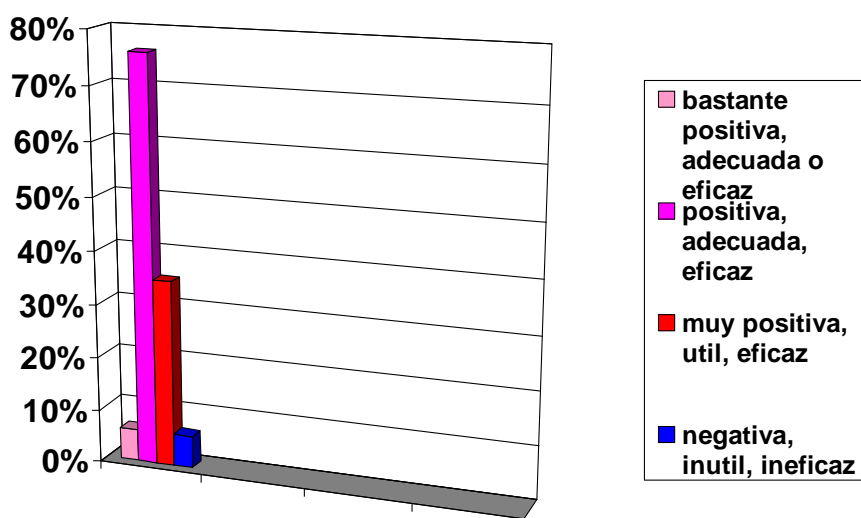


Gráfico 38: Evaluación de la metodología

CARACTERÍSTICAS	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENT.
MONITORIZA EL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES	1	6%
AYUDA A LOS ESTUDIANTES A RESOLVER LOS PROBLEMAS	4	23%
COLABORA CON LOS ESTUDIANTES DA EXPLICACIONES	2	12%
DISPONIBLE A ACLARAR DUDAS	3	18%
ASIGNA LOS ENCARGOS DE TRADUCCIÓN A LOS GRUPOS	11	65%

Tabla 59: Características de la actuación de la profesora evidenciadas

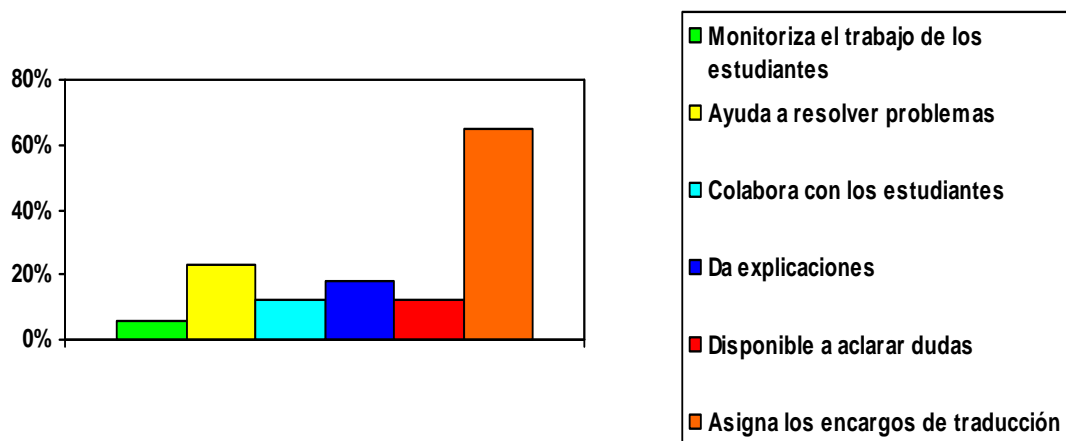


Gráfico 39: Características de la actuación de la profesora evidenciadas

ASPECTO EVALUADO	EVALUACIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
FORMACIÓN	POSITIVA	17	100%
	NEGATIVA	0	0%
RELACIONES	POSITIVA	10	59%
	NEGATIVA	0	0%
FUNCIONAMIENTO	POSITIVA	11	65%
	NEGATIVA	0	0%

Tabla 60: Evaluación del trabajo en grupos

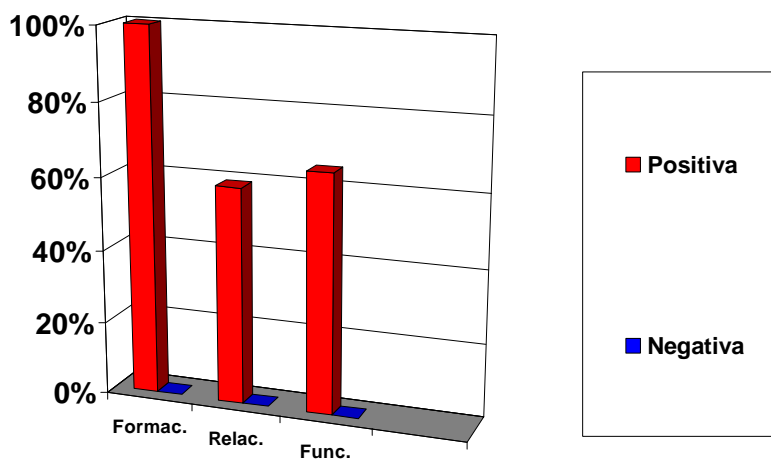


Gráfico 40: Evaluación del trabajo en grupos

ASPECTO EVALUADO	EVALUACIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
PARA LA COMPRESIÓN DE LOS ERRORES	POSITIVA	7	41%
	NEGATIVA	2	12%
PARA LA AUTOCORRECCIÓN Y MEJORA	POSITIVA	6	35%
	NEGATIVA	2	12%
PARA LA REFLEXIÓN	POSITIVA	2	12%
	NEGATIVA	2	12%

Tabla 61: Evaluación de la utilidad de las fichas

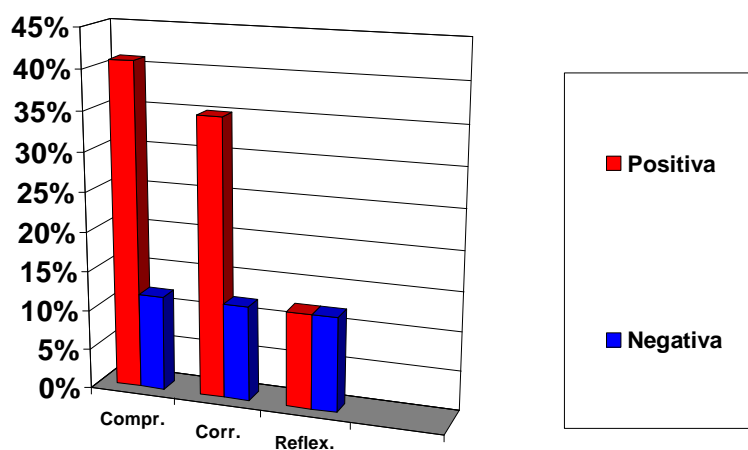


Gráfico 41: Evaluación de la utilidad de las fichas

ASPECTO EVALUADO	EVALUACIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
UTILIDAD GENERAL	ÚTIL / MUY ÚTIL	12	70%
	INÚTIL	0	0%
UTILIDAD PARA MEJORAR LA COMPETENCIA TRADUCTORA	ÚTIL / MUY ÚTIL	9	53%
	INÚTIL	0	0%
UTILIDAD PARA MEJORAR LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	ÚTIL / MUY ÚTIL	14	82%
	INÚTIL	0	0%

Tabla 62: Evaluación del Taller de Traducción

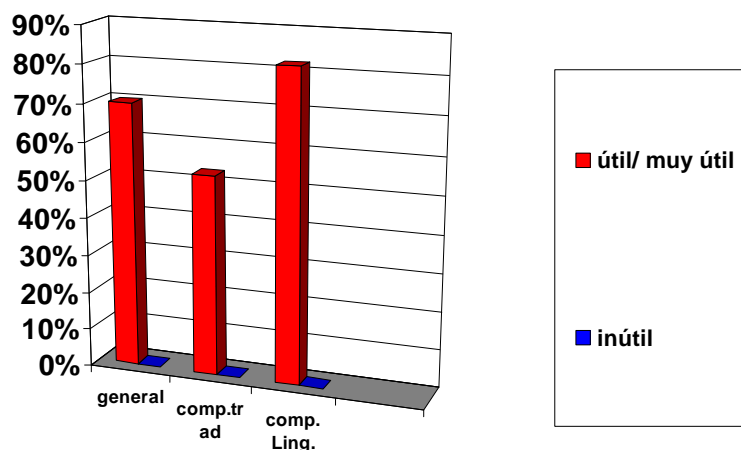


Gráfico 42: Evaluación del Taller de Traducción

Resumiendo, por lo que se refiere a la percepción de la metodología por parte de los estudiantes, los datos recogidos muestran que la enseñanza se centró en los estudiantes, que pudieron trabajar con autonomía creciente, realizando en grupos encargos de traducción asignados por la profesora, que actuó como guía y sostén y realizó su acción de andamiaje, sea a través de sus interacciones con los estudiantes, sea con la utilización de fichas de trabajo, reflexión, documentación y autocorrección. Por tanto, los datos relativos a la percepción de la metodología por parte de los estudiantes evidencia su **coherencia** con las bases epistemológicas en que se basa.

7. 2. FUNCIONALIDAD DE LA METODOLOGÍA EN EL CONTEXTO DE REALIZACIÓN

Para asegurar la **funcionalidad** de la metodología en el contexto de realización, analicé las respuestas de los estudiantes al cuestionario sobre expectativas (Anexos B: 4) y basé la programación del curso sobre sus propuestas en cuanto a géneros textuales y temáticas de interés. También tuve en cuenta sus opiniones sobre utilidad y finalidad de la traducción en su futuro profesional para la elaboración de las tareas de traducción. Todos los encuestados (100%) consideran que la traducción, sea directa, sea inversa,

tendrá una gran utilidad en su futuro profesional. En particular, el 87% de los encuestados considera que la traducción directa será útil para realizar actividades de traducción o intermediación, el 62% considera que resultará útil para mejorar o mantener su competencia lingüística y el 31% piensa que utilizará la traducción directa en actividades de documentación, producción, comprensión o para la enseñanza de la lengua a extranjeros. En cuanto a la traducción inversa, el 65% de los encuestados le atribuye una utilidad funcional a actividades de traducción o intermediación, el 57% una finalidad metacognitiva y el 22% una finalidad secundaria (preguntas 1 y 2 del cuestionario de expectativas). A continuación se presentan, a través de tablas (14-16) y gráficos (10 y 11), los resultados del cuestionario de expectativas. También en este caso, ya que se trata de un cuestionario abierto, los resultados se resumen a través de categorías extraídas de los datos recogidos.

	DIRECTA		INVERSA	
TOTAL ENCUESTADOS	25		25	
NO CONTESTA	2	8%	9	35%

Tabla 63: Resumen de las opiniones de los estudiantes sobre traducción directa e inversa: encuestados

		DIRECTA		INVERSA	
a	Ninguna - poca	0	0%	0	0%
b	Importante- muy importante - esencial	23	100%	16	100%

Tabla 64: Grado de utilidad

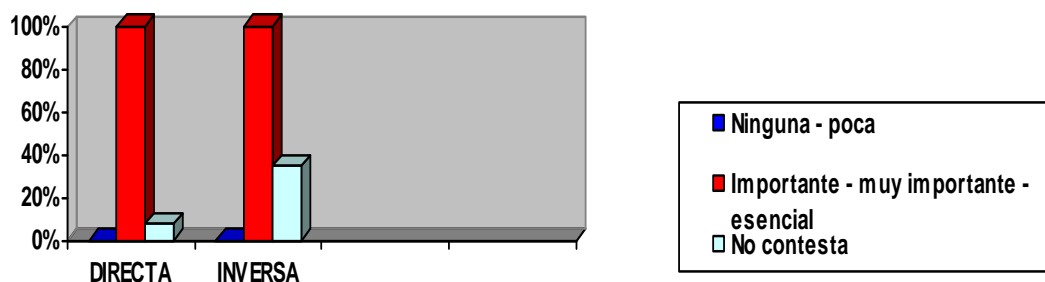


Gráfico 43: Grado de Utilidad de la Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional

		DIRECTA		INVERSA	
a	Finalidad propia: funcional a actividades de traducción o intermediación	15	65%	14	87%
b	Finalidad secundaria: funcional a actividades de documentación, producción o comprensión, enseñanza	5	22%	5	31%
c	Finalidad metacognitiva: funcional al dominio de la lengua	13	57%	10	62%

Tabla 65: Finalidad de la Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional

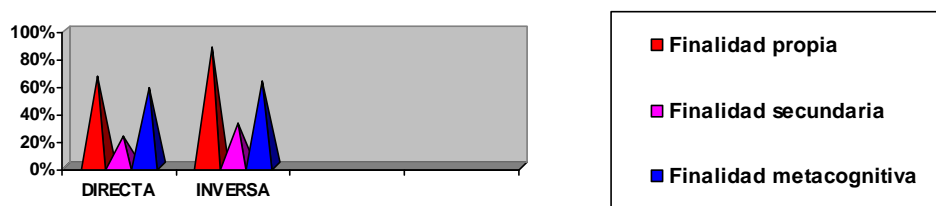


Gráfico 44: Finalidad de la Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional

Para evaluar la **funcionalidad** de la metodología, también tuve en cuenta los resultados del cuestionario abierto de evaluación (preguntas 2, 6 y 7 del cuestionario de evaluación: Anexos B: 6). También en este caso, al ser un cuestionario abierto, las diferentes categorías utilizadas para exponer los resultados no se excluyen mutuamente, y por tanto se pueden sintetizar ulteriormente en resultados positivos y negativos (véase arriba tablas y gráficos 4-9)

El 94% de los estudiantes evalúa positivamente la metodología empleada (6% bastante positiva, 76% positiva, 35% muy positiva) y el 70% considera que el Taller de Traducción resultó útil o muy útil, para mejorar sea la competencia traductora (53%) sea la competencia lingüística (82%) (preguntas 6 y 7 del cuestionario de evaluación: Anexos B: 6). En general, los estudiantes se muestran satisfechos de la metodología empleada y consideran que en el trabajo en grupos no se presentó ningún problema de formación de los mismos (100%), que las relaciones entre los miembros fueron positivas (59%) y que los grupos funcionaron bien (65%). En cuanto a las fichas, en cambio, los resultados fueron algo contradictorios: los resultados del cuestionario de evaluación (pregunta 4: Anexos B: 6) muestran que las fichas resultaron útiles para la comprensión de los errores (41%), para la autocorrección (35%) y para la reflexión (12%), mientras fueron

totalmente inútiles según el 12% de los encuestados. Estos datos confirman las observaciones de la profesora en cuanto a la utilización de las fichas, que era considerada superflua por algunos estudiantes (Cf. 6.1.3).

Los datos presentados confirman la **funcionalidad** de la metodología en el contexto de realización, aunque se evidencia una cierta resistencia (12%) al uso de los instrumentos elaborados como ayudas distales a la acción de andamiaje.

7.3. EFICACIA DE LA METODOLOGÍA

Para establecer la **eficacia** de la metodología, analicé los resultados de las preguntas 1, 4 y 6 del cuestionario sobre metodología B, suministrado después de la aplicación de la metodología y los comparé con los resultados del cuestionario sobre metodología A, que recoge las preconcepciones de los estudiantes.

En cuanto a la eficacia de la metodología, el 76% de los encuestados considera que el trabajo en grupos es un medio útil para facilitar el aprendizaje (pregunta 1 del cuestionario sobre metodología B: Anexos B: 5), el 94% considera que gracias a la metodología empleada los estudiantes tuvieron la posibilidad de tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje (pregunta 4 del cuestionario sobre metodología: Anexos B: 5) y el 82% atribuye una influencia positiva al método de trabajo en relación con la motivación de los estudiantes (pregunta 6 del cuestionario sobre metodología B, Anexos B: 5).

Por cuanto expuesto, la **eficacia** de la metodología se ve confirmada por las opiniones de los estudiantes. A continuación presento estos resultados a través de tablas (17-19) y gráficos (12, 13 y 14).

		A		B	
TOTAL ENCUESTADOS		25		17	
NO CONTESTA		0	0%	0	0%
a	A FAVOR	20	80%	13	76%
b	EN CONTRA	2	8%	1	6%
c	NEUTRALES	3	12%	3	18%

Tabla 66: Opiniones de los estudiantes sobre la utilidad del trabajo en grupos

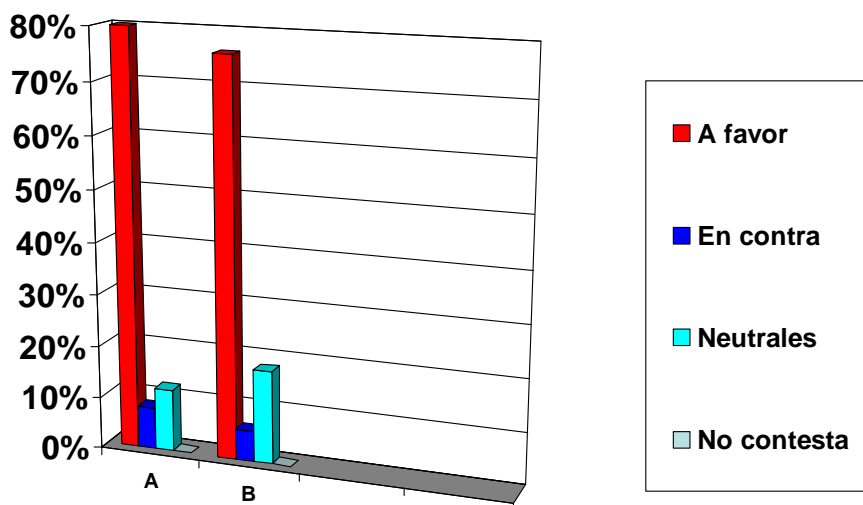


Gráfico 45: Opiniones de los estudiantes sobre la utilidad del trabajo en grupos

		A		B	
TOTAL ENCUESTADOS		25		17	
NO CONTESTA		0	0%	0	0%
a	SI	23	92%	16	94%
b	NO	2	8%	1	6%

Tabla 67: Opiniones de los estudiantes sobre utilidad/ posibilidad de toma de conciencia

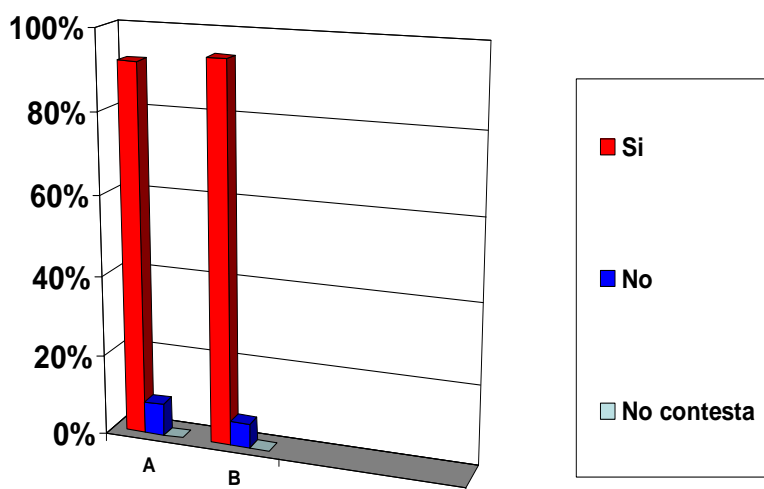


Gráfico 46: Opiniones de los estudiantes sobre utilidad/ posibilidad de toma de conciencia

		A		B	
TOTAL ENCUESTADOS		25		17	
NO CONTESTA		0	0%	0	0%
a	POSITIVA	24	96%	14	82%
b	NEGATIVA O NEUTRAL	1	4%	3	18%

Tabla 68: Opiniones de los estudiantes sobre método de trabajo en relación a la motivación

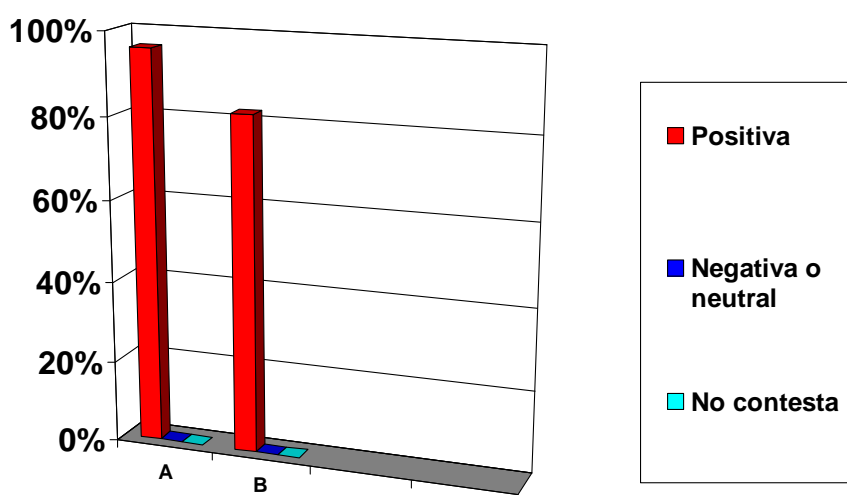


Gráfico 47: Opiniones de los estudiantes sobre método de trabajo en relación a la motivación

7. 4. RESUMEN DE LAS OBSERVACIONES DE LOS ESTUDIANTES

En general, los datos resultan muy positivos en cuanto a **funcionalidad**, a **eficacia** y a **coherencia** de la metodología con sus bases metodológicas. También resulta muy positiva la evaluación del trabajo en grupos y del Taller de Traducción en su globalidad, en que no se registran evaluaciones negativas, y la evaluación general de la metodología, con sólo 6% de evaluaciones negativas, mientras la evaluación de la utilización de las fichas de concienciación, reflexión y autocorrección resulta positiva, con un 12% de evaluaciones negativas (véanse tablas 4-19 y gráficos 1-14).

8. PRESENTACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

El análisis de los resultados de los tests de traducción inicial, suministrados en la primera clase del Taller de Traducción, muestra, en primer lugar, un número elevado de estudiantes con insuficiencias graves (30%) o insuficiencias (30%) y un número más reducido de estudiantes que han alcanzado la suficiencia (40%). La nota promedio del Test Inicial es insuficiente (13,9 /30).

En cuanto a los tests de traducción final, en cambio, no ha habido ninguna insuficiencia grave y se ha registrado sólo un 25 % de insuficiencias. En cuanto a las notas positivas (el 75%) están distribuidas como sigue: un 25% de suficiencias, un 25% de notables y un 25% de excelentes. La nota media de los tests finales es suficiente (21,2/30) (Cf. tablas 20 y 21).

Nº	ESTUDIANTE	RESULTADO TEST INICIAL	
1	14	0/30	GRAVEMENTE INSUFICIENTE
2	9	4/30	
3	20	4/30	
4	3	8/30	
5	18	8/30	
6	1	11/30	
7	7	12/30	INSUFICIENTE
8	2	13/30	
9	8	13/30	
10	6	14/30	
11	11	15,5/30	
12	16	17/30	
13	12	18/30	SUFICIENTE
14	13	18/30	
15	15	18/30	
16	5	19/30	
17	17	20/30	
18	10	21,5/30	
19	19	22/30	
20	4	22,5/30	
	PROMEDIO	13,9	

Tabla 69: Resultados Test Inicial de Traducción

Nº	ESTUDIANTE	RESULTADO TEST FINAL	
1	6	15,5/30	INSUFICIENTE
2	9	16/30	
3	14	16/30	
4	3	17/30	
5	8	17/30	
6	2	18/30	SUFICIENTE
7	13	18/30	
8	20	20,5/30	
9	18	21/30	
10	16	22/30	
11	15	23,5/30	NOTABLE
12	1	24/30	
13	11	25,5/30	
14	19	25/30	
15	12	26/30	
16	4	27,5/30	SOBRESALIENTE
17	5	27,5/30	
18	17	27,5/30	
19	7	27/30	
20	10	29/30	
	PROMEDIO	21,2	

Tabla 70: Resultados Tests finales de Traducción

A través del análisis y la comparación de los resultados de los tests de traducción inicial y final es posible evidenciar, en primer lugar, una evidente mejora en los resultados con un promedio de 8,25/30 puntos de aumento en la nota final respecto a la nota del test de traducción inicial. También muy positivos resultan los datos relativos al **porcentaje de progresión relativa** (+148,1%), al **porcentaje de progresión general** (+27,5%) y al **espectro de progresión individual**, en efecto no se registró ningún caso de progresión negativa, y el **espectro de progresión** se mantuvo entre 0 y 55 % con un dato medio de 28% (Cf. tablas 22 y 23 y gráfico 15).

n°	TEST INICIAL	TEST FINAL	PROGRESIÓN INDIVIDUAL	PORCENTAJE DE PROGRESIÓN RELATIVA
1	11/30	24/30	+13/30	118%
2	13/30	18/30	+5/30	38,5%
3	8/30	17/30	+9/30	112,5%
4	22,5/30	27,5/30	+5/30	22,2%
5	19/30	27,5/30	+8,5/30	44,7%
6	14/30	15,5/30	+1,5/30	10,7%
7	12/30	27/30	+15/30	125%
8	13/30	17/30	+4/30	30,8%
9	4/30	16/30	+12/30	300%
10	21,5/30	29/30	+7,5/30	34,9%
11	15,5/30	25,5/30	+10/30	181,9%
12	18/30	26/30	+8/30	44,4%
13	18/30	18/30	+0/30	0%
14	0/30	16/30	+16/30	1600%
15	18/30	23,5/30	+5,5/30	68,7%
16	17/30	22/30	+5/30	29,4%
17	20/30	27,5/30	+7,5/30	37,5%
18	8/30	21/30	+13/30	162,5%
19	22/30	25/30	+3/30	13,63%
20	4/30	20,5/30	+16,5/30	412,5%
PROMEDIO	13,9	21,2	+8,25	148,1%
PORCENTAJE DE PROGRESIÓN GENERAL			+27,5%	

Tabla 71: Resultados de progresión individual y general

PROGRESIÓN INDIVIDUAL				
PROGRESIÓN NULA	+0/30	0%	0%	ESPECTRO DE PROGRESIÓN NULA
PROGRESIÓN POSITIVA	+1,5/30	5%	28%	ESPECTRO DE PROGRESIÓN POSITIVA
	+3/30	10%		
	+4/30	13,33%		
	+5/30	16,66%		
	+5/30	16,66%		
	+5/30	16,66%		
	+5,5/30	18,33%		
	+7,5/30	25%		
	+7,5/30	25%		
	+8/30	26,66%		
	+8,25/30	27,5%		
	+8,5/30	28,33%		
	+9/30	30%		
	+10/30	33,33%		
	+12/30	40%		
	+13/30	43,33%		
	+13/30	43,33%		
	+15/30	50%		
	+16/30	53,33%		
+16,5/30	55%	55%		

Tabla 72: Progresión individual y espectro de progresión



Gráfico 48: Diferencia de resultados entre pre y post test

En cuanto a los errores registrados en los tests iniciales y finales hay que evidenciar, en primer lugar, una sensible disminución de los errores en general (-36,82%), junto con un aumento notable del índice de creatividad (Cf. tablas 24, 25 y 26). En las tablas a continuación se registran en azul los resultados negativos y en rojo los positivos.

							x	✓	✓ ✓	✓ ✓ }	+	++	+++
1 A	5	1	0	6	4	0	0	3	0	0	0	0	0
2 A	7	2	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0
3 A	7	4	0	4	4	0	1	2	0	0	0	0	0
4 A	1	0	0	2	2	0	0	0	0	1	1	0	0
5 A	3	1	0	1	4	0	0	0	1	0	0	0	0
6 A	4	3	0	3	3	1	0	2	0	0	0	0	0
7 A	2	2	0	2	3	1	0	1	2	1	0	0	0
8 A	4	6	0	3	1	0	0	0	0	1	0	0	0
9 A	5	5	0	3	5	0	0	0	1	2	0	0	0
10 A	1	3	1	2	2	0	0	1	0	0	1	0	0
11 A	0	4	0	3	5	0	0	0	0	0	1	0	0
12 A	5	3	0	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0
13 A	2	2	1	1	4	1	0	1	0	0	0	0	0
14 A	10	0	0	2	5	1	0	2	0	4	0	0	0
15 A	4	0	0	3	5	0	0	0	0	0	0	0	0
16 A	3	2	0	6	3	0	0	0	0	0	0	1	0
17 A	1	2	0	2	4	0	0	1	0	0	0	0	0
18 A	6	7	0	2	5	0	0	0	1	0	0	0	0
19 A	1	2	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
20 A	6	3	0	3	5	1	0	0	3	0	0	0	0
Total	77	52	3	55	72	5	1	14	8	9	3	1	0
	296										4		

Tabla 73: Análisis de errores y de índice de creatividad- Test de Traducción inicial

REPRESENTACIÓN GRÁFICA	TIPOLOGÍA DE ERRORES
	ORTOGRAFÍA / SINTAXIS T. O.
	ORTOGRAFÍA / SINTAXIS T. M.
	TÉRMINO NO APROPRIADO
	TÉRMINO EQUIVOCADO
	EXPRESIÓN EQUIVOCADA
	ORDEN DE PALABRAS
x	PUNTUACIÓN
✓	OMISIÓN LEVE
✓ ✓	MENSAJE INCOMPLETO

<table border="1"> <thead> <tr> <th>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</th> <th>ÍNDICE DE CREATIVIDAD</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>+</td> <td>MODERADO</td> </tr> <tr> <td>++</td> <td>MEDIO</td> </tr> <tr> <td>+++</td> <td>ALTO</td> </tr> </tbody> </table>	REPRESENTACIÓN GRÁFICA	ÍNDICE DE CREATIVIDAD	+	MODERADO	++	MEDIO	+++	ALTO
REPRESENTACIÓN GRÁFICA	ÍNDICE DE CREATIVIDAD							
+	MODERADO							
++	MEDIO							
+++	ALTO							

Tabla 74: Leyenda

CAPÍTULO VII: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN







							X	√	√	√	√	+	++	+++
1 B	2	0	0	3	0	0	0	1	2	0	1	0	1	
2 B	0	2	0	6	2	0	0	2	0	0	0	0	0	
3 B	3	2	0	4	0	0	0	4	0	0	0	0	0	
4 B	0	0	1	4	1	0	0	0	0	0	3	0	1	
5 B	0	0	0	4	1	0	0	0	0	0	2	0	1	
6 B	0	0	1	13	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
7 B	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
8 B	1	0	0	8	3	0	0	0	0	0	0	1	0	
9 B	1	1	2	11	0	1	1	0	0	0	2	0	0	
10 B	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	2	2	0	
11 B	0	0	2	3	0	0	0	2	0	0	3	0	0	
12 B	0	1	3	4	0	0	0	1	0	0	3	1	0	
13 B	0	2	0	6	3	0	0	1	0	0	0	0	0	
14 B	0	0	0	10	3	0	0	0	0	0	1	0	0	
15 B	1	0	0	6	0	0	0	1	0	0	1	1	0	
16 B	0	0	0	8	1	0	0	0	0	0	2	0	0	
17 B	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	
18 B	0	1	0	9	0	0	0	0	0	0	2	0	0	
19 B	0	1	1	5	1	0	0	0	0	0	1	2	1	
20 B	2	0	0	7	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
	11	10	10	121	18	2	1	12	2	0	26	7	5	
	187										38			

Tabla 75: Análisis de errores y de índice de creatividad en el test de traducción final

CAPÍTULO VII: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

	≡	□	~	┌	—	⌋	x	√	√	√	}	+	++	+++	NOTA
1 A	5	1	0	6	4	0	0	3	0	0	0	0	0	0	11/30
1 B	2	0	0	3	0	0	0	1	2	0	0	1	0	1	24/30
	-3	-1	0	-3	-4	0	0	-2	-2	0	0	+1	0	+1	+13/3
2 A	7	2	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13/30
2 B	0	2	0	6	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	18/30
	-7	0	0	+2	-2	0	0	+2	0	0	0	0	0	0	+5/30
3 A	7	4	0	4	4	0	1	2	0	0	0	0	0	0	8/30
3 B	3	2	0	4	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	17/30
	-4	-2	0	0	-4	0	-1	+2	0	0	0	0	0	0	+9/30
4 A	1	0	0	2	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	22,5/
4 B	0	0	1	4	1	0	0	0	0	0	3	0	0	1	27,5/
	-1	0	+1	+2	-1	0	0	0	0	-1	+2	0	0	+1	+5/30
5 A	3	1	0	1	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	19/30
5 B	0	0	0	4	1	0	0	0	0	0	2	0	0	1	27,5/
	-3	-1	0	+3	-3	0	0	0	-1	0	+2	0	0	+1	+8,5/
6 A	4	3	0	3	3	1	0	2	0	0	0	0	0	0	14/30
6 B	0	0	1	13	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	15,5/
	-4	-3	-1	+10	-3	0	0	-2	0	0	0	0	0	0	+1,5/
7 A	2	2	0	2	3	1	0	1	2	1	0	0	0	0	12/30
7 B	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	27/30
	-2	-2	0	+3	-3	-1	0	-1	-2	-1	+1	0	0	+1	+15/3
8 A	4	6	0	3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	13/30
8 B	1	0	0	8	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	17/30
	-3	-5	0	+5	+2	0	0	0	0	-1	0	+1	0	0	+4/30
9 A	5	5	0	3	5	0	0	0	1	2	0	0	0	0	4/30
9 B	1	1	2	11	0	1	1	0	0	0	2	0	0	0	16/30
	-4	-4	+2	+8	-5	+1	+1	0	0	0	+2	0	0	0	+12/3
10	1	3	1	2	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	21,5/
10	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	2	2	0	0	29/30
	-1	-3	-1	+1	-1	0	0	-1	0	0	+1	+2	0	0	+7,5/
11	0	4	0	3	5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	15,5/
11	0	0	2	3	0	0	0	2	0	0	3	0	0	0	25,5/
	0	-4	+2	0	-5	0	0	+2	0	0	+2	0	0	0	+10/3
12	5	3	0	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	18/30
12	0	1	3	4	0	0	0	1	0	0	3	1	0	0	26/30
	-5	-2	+3	+3	-2	0	0	0	0	0	+3	+1	0	0	+8/30
13	2	2	1	1	4	1	0	1	0	0	0	0	0	0	18/30
13	0	2	0	6	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	18/30
	-2	0	-1	+5	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0/30
14	10	0	0	2	5	1	0	2	0	4	0	0	0	0	0/30
14	0	0	0	10	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	16/30
	-10	0	0	+8	-2	-1	0	-2	0	-4	+1	0	0	0	+16/3
15	4	0	0	3	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18/30
15	1	0	0	6	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	23,5/
	-3	0	0	+3	-5	0	0	+1	0	0	+1	+1	0	0	+4,5
16	3	2	0	6	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	17/30
16	0	0	0	8	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	22/30
	-3	-2	0	+2	-2	0	0	0	0	0	+2	-1	0	0	5/30
17	1	2	0	2	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	20/30
17	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	27,5/
	0	-2	0	0	-3	0	0	-1	0	0	+1	+1	0	0	+7,5/
18	6	7	0	2	5	0	0	0	1	0	0	0	0	0	8/30
18	0	1	0	9	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	21/30
	-6	-6	0	+7	-5	0	0	0	-1	0	+2	0	0	0	+13/3
19	1	2	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22/30
19	0	1	1	5	1	0	0	0	0	0	1	2	1	1	25/30
	-1	-1	0	+3	-1	0	0	0	0	0	+1	+2	+1	0	+3/30
20	6	3	0	3	5	1	0	0	3	0	0	0	0	0	4/30
20	2	0	0	7	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	20,5/
	-4	-3	0	+4	-4	-1	0	0	-3	0	+1	0	0	0	+16,5

Tabla 76: Análisis de errores y de índice de creatividad en tests de traducción iniciales y finales

También ha cambiado la distribución de los errores en las diferentes tipologías, con una disminución de los errores graves y un aumento de los leves. En efecto, un análisis detallado de los errores muestra que se ha verificado una fuerte reducción de los debidos a carencias lingüísticas en la L1 o en la L2 (-83,72%) o a deficiencias en la competencia textual (-50%) y de los errores en la transmisión del mensaje (-54,84%), junto con un aumento de los de léxico (+233% impropiedades; +120% términos equivocados), mientras disminuyen también las expresiones equivocadas (-75%). El aumento de las impropiedades se puede considerar un dato positivo, ya que la suma del total de impropiedades y de las expresiones equivocadas registradas en el test final (28) es muy inferior a la del test inicial (75), lo que hace suponer que una parte de las expresiones equivocadas se han eliminado y otras se han transformado en impropiedades; mientras el aumento de los términos equivocados, que es una constante en los resultados de todos los estudiantes en el test final de traducción, se puede imputar a una mayor dificultad y especialización del léxico del texto utilizado para el test de traducción final, por tratarse de un texto periodístico de opinión, y a la imposibilidad de utilizar en la situación de clase otras fuentes de documentación además del diccionario monolingüe.

Considero que para la evaluación de la competencia traductora de los estudiantes, los errores más graves son los relativos a la transmisión del mensaje y las expresiones totalmente equivocadas, ambos en notable disminución (-54,84% y -75% respectivamente), mientras los errores debidos a falta de competencia lingüística en L1 o L2 (-83,72%) se pueden considerar menos graves, ya que el objetivo de la mejora de la competencia lingüística en nuestro caso es complementario y funcional a la adquisición de la competencia traductora (véase 3. 1.). En cuanto a los errores léxicos, en mi opinión, no se pueden considerar como síntomas de carencias en la competencia de traducción, ya que habrían disminuido seguramente si los estudiantes hubiesen podido utilizar otras fuentes de documentación como las que tuvieron a disposición para la realización del proyecto de traducción.

Por último, hay que anotar, que todos los datos muestran un fuerte aumento del índice de creatividad (+950%), lo que indica una mejora de la calidad global de las traducciones de los estudiantes, dato fundamental para evaluar su competencia traductora (Cf. tablas 28 y 29 y gráficos 16, 17 y 18).

	==	□	~	—	—	∩	x	√	√	√	+	++	+++
A	77	52	3	55	72	5	1	14	8	9	3	1	0
	129		130			6	31			4			
	296										4		
B	11	10	10	121	18	2	1	12	2	0	26	7	5
	21		148			3	14			38			
	187										38		
	-66	-42	+7	+66	-54	-3	0	-2	-6	-9	+23	+6	+5
	-85,71%	-80,77%	+233%	+120%	-75%	-60%	0%	14,29%	-75%	100%	+767%	600%	500%
	-83,72%		+13,85%			-50%		54,84%			950%		
	-36,82%										950%		

Tabla 77: Evolución de errores y de índice de creatividad en tests de traducción iniciales y finales

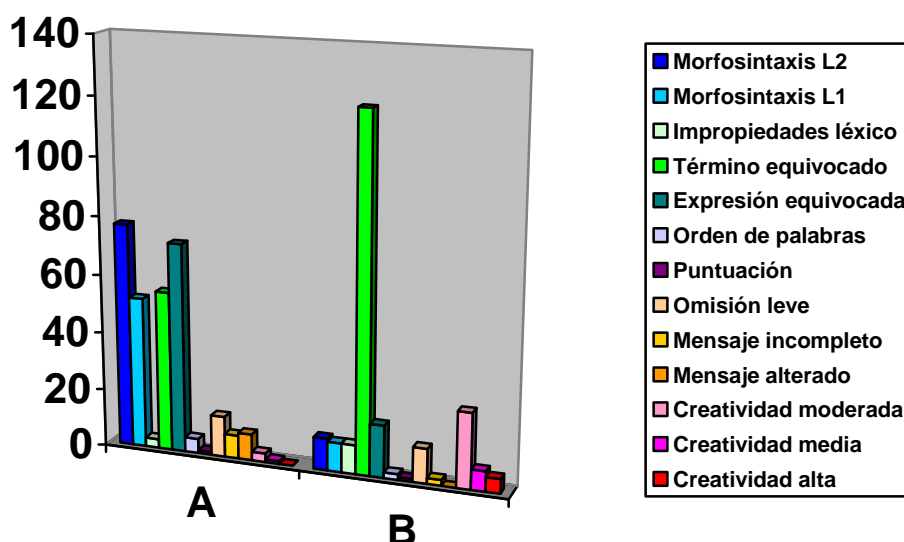


Gráfico 49: Evolución de errores y de índice de creatividad en tests de traducción iniciales y finales

	==	□	~	—	—	~	x	√	√ √	√ √ √	⌋	+	++	+++
A	129		130			6		31						
	296										4			
B	21		148			3		14						
	187										38			
	-83,72%		+13,85%			-50%		-54,84%						
	-36,82%										+ 950%			

Tabla 78: Evolución de errores y de índice de creatividad por área

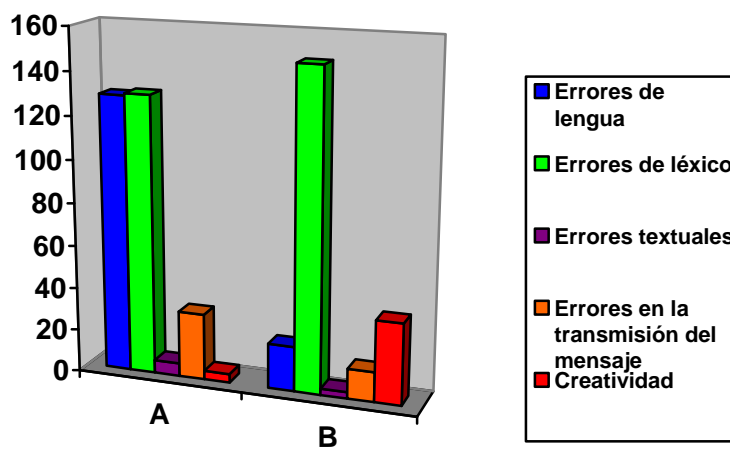


Gráfico 50: Evolución de errores y de índice de creatividad por área

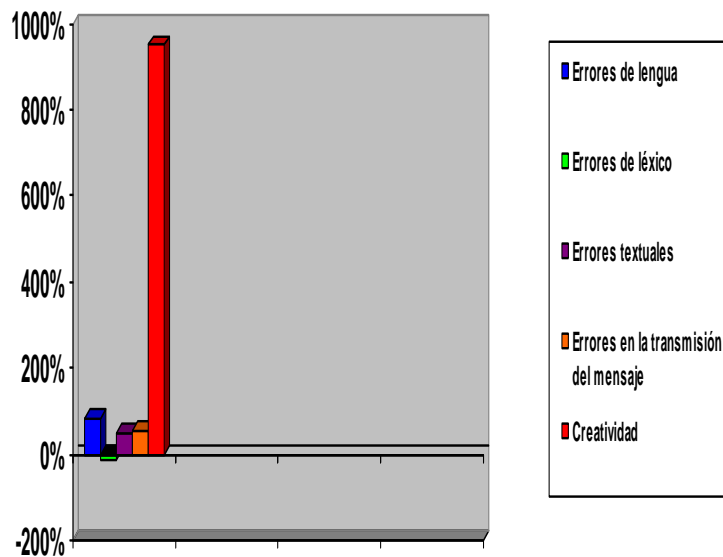


Gráfico 51: Porcentaje de evolución de errores y de índice de creatividad por área

En cuanto a los resultados de los proyectos de traducción elaborados por los estudiantes como parte de la evaluación final (Cf. tabla 30 y gráfico 19), evaluados con criterios globales, también en este caso se registraron resultados muy positivos, con una calidad global de las traducciones en muchos casos excelente.

Por cuanto expuesto, considero que los datos recogidos confirmaron la **incidencia** de la metodología en la adquisición de la competencia traductora, junto con una mejora de la competencia lingüística en ambas lenguas de trabajo, complementaria y funcional a la adquisición de la competencia traductora.

NUM.	EVALUACIÓN
1	NOTABLE
2	NOTABLE
3	NOTABLE
4	SUFICIENTE
5	NOTABLE
6	NOTABLE
7	EXCELENTE
8	EXCELENTE
9	EXCELENTE
10	NOTABLE
11	NOTABLE
12	SUFICIENTE
13	NOTABLE
14	EXCELENTE
15	NOTABLE
16	NOTABLE
17	SUFICIENTE
18	SUFICIENTE
19	EXCELENTE
20	NOTABLE

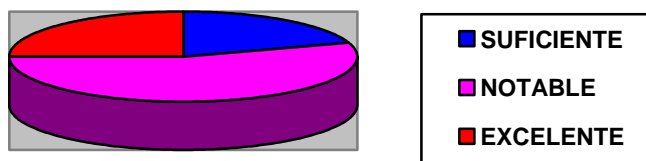


Gráfico 52: Evaluación de los proyectos de traducción

Tabla 79: Evaluación de los proyectos de traducción

9.DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Todos los datos cualitativos y cuantitativos confirmaron, por un lado, la **coherencia** de la metodología con sus bases epistemológicas, por otro, su **funcionalidad** en el contexto de aplicación y su **eficacia** e **incidencia** en la mejora de las competencias lingüísticas en L1 y L2 y en la adquisición de las dos subcompetencias de la competencia traductora, como nos proponíamos en nuestros objetivos fundamentales y complementarios enunciados en 3. 1.

Los instrumentos de concienciación, reflexión y autocorrección elaborados se utilizaron, mejoraron y validaron a través de las sucesivas sesiones del taller y resultaron muy útiles como ayudas distales a la acción de andamiaje realizada por la profesora. Además, por su carácter metacognitivo, permitieron a los estudiantes una reflexión constante sobre su mismo proceso de aprendizaje, y, al ser un instrumento a disposición de los grupos de trabajo, permitió una constante interacción entre los estudiantes y entre éstos y la profesora.

En cuanto a la evaluación de la metodología por parte de los estudiantes, ésta resultó muy positiva, confirmando la oportunidad de utilizarla en un contexto universitario, con estudiantes interesados en la traducción como actividad profesional.

En general, los resultados del proyecto de investigación acción fueron muy positivos, sea en cuanto a resultados finales obtenidos por los estudiantes, sea en cuanto a satisfacción de los participantes, incluida la profesora.

La utilidad de la metodología se confirmó no sólo en cuanto a eficacia e incidencia en el proceso de adquisición de una competencia traductora, sino también en cuanto a la mejora de las competencias lingüísticas en L1 y en L2, la adquisición de importantes competencias interpersonales como la negociación, la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad de defender las propias propuestas de traducción, etc., competencias cuya utilidad en el futuro profesional de los estudiantes resulta también fundamental.

La utilidad de las fichas de trabajo, reflexión y autocorrección fue confirmada sea por las opiniones de los estudiantes, sea por mis propias observaciones como profesora y por los resultados alcanzados por los estudiantes. En efecto, estoy convencida de que estos instrumentos fueron fundamentales para realizar los objetivos que nos proponíamos y para conseguir los resultados tan positivos alcanzados en cuanto a adquisición de una competencia traductora y mejora de la competencia lingüística en ambas lenguas. La disminución de los errores y su redistribución hacia categorías de errores menos graves, desde mi punto de vista, es uno de los resultados obtenidos gracias a la utilización de estos instrumentos de sostén a la acción de andamiaje, que permitieron una mayor toma de conciencia del proceso de enseñanza y aprendizaje y de las posibles causas de los errores de traducción.

9. 1. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Los resultados positivos del proyecto de investigación acción me impulsaron a volver a aplicar la metodología con el grupo de estudiantes de la asignatura “Taller de Traducción: Español” del curso 2005-2006. También en este caso la metodología recibió una evaluación muy positiva por los estudiantes y se alcanzaron resultados también muy positivos, con lo que se confirmó la utilidad de utilizar esta metodología con estudiantes universitarios de la licenciatura en Traducción, Italiano L2 e Interculturalidad y de otros cursos de licenciatura que se proponen formar profesionales especializados en lenguas extranjeras interesados en la traducción profesional, pero también en otros usos de la traducción, como técnica auxiliar en el mundo profesional. En el apéndice III se recogen algunas de las tareas e instrumentos elaborados para este Taller.

CONCLUSIONES

Una tesis doctoral representa, al mismo tiempo, la conclusión y el producto final de un proceso de aprendizaje en un nivel de postgrado, y su lectura frente a un tribunal marca el ingreso de pleno derecho del nuevo doctor en la comunidad investigadora. En estas conclusiones, por tanto, tomo en consideración estos diferentes aspectos y presento, en primer lugar, el proceso de elaboración de la presente tesis doctoral; paso luego a describir el producto de este proceso, la tesis doctoral que he realizado a lo largo de varios años de estudio y de investigación, evidenciando sus principales contribuciones teóricas; por último, presento los proyectos de investigación que espero realizar en un futuro próximo y propongo algunas pistas que, en mi opinión, podrían abrir nuevos caminos de investigación en el campo de la didáctica de la traducción en que se inserta la presente tesis.

1. EL PROCESO DE REALIZACIÓN DE LA TESIS

En el proceso de realización de la presente tesis doctoral es posible distinguir dos fases diferentes; en primer lugar, en el bienio 2002-2004, realicé un proyecto de investigación (proyecto piloto) para verificar la posibilidad de aplicar la metodología socioconstructivista y humanista que se describe en el capítulo V a la enseñanza de la traducción en un contexto universitario. Para ello, realicé un primer análisis de la literatura en didáctica, traductología y didáctica de la traducción, y elaboré una metodología didáctica con bases socioconstructivistas y humanistas que apliqué en un contexto universitario. Los resultados de esta investigación, que presenté en mi Trabajo de Investigación, se describen en el capítulo VI. En la segunda fase, correspondiente al bienio 2004-2006, completé la experimentación de la metodología a través de un proyecto de investigación acción (2004-2005), cuyos resultados se presentan en el capítulo VII de la presente tesis, y me dediqué a la redacción de la presente tesis.

La primera fase de investigación y experimentación se caracterizó por un primer contacto con las teorías del aprendizaje constructivistas y humanistas, primero a través de la propuesta de Kiraly (2000) para la didáctica de la traducción y de Williams y Burden (1997) para la de las lenguas extranjeras, y luego a través del contacto directo con las obras de Bruner (1983/1987, 1984 a, 1984b, 1990/1998, 1996/1997), Piaget (1950/1975, 1970/1971, 1970/1981a, 1974, 1976/1981b, 1979), Vygotsky (1934/1992, 1978/1987), Von Glasersfeld (1987, 1989, 1995a, 1995b, 1996, 1998, 2006), y sus aplicaciones en educación, sobre todo a través de los trabajos del grupo de investigación en psicología de la educación de la Universidad de Barcelona dirigido por Cesar Coll (Coll, 1990, 1993, 1996; Coll et al., 2003; Gómez Granell y Moreno, 1992; Gómez Granell y Coll, 1993).

Al mismo tiempo, a medida que iba profundizando en mis conocimientos sobre traductología, me hacía una idea de gran fragmentación de este ámbito y de la oposición e incomprensión existentes entre los teóricos e investigadores pertenecientes a diferentes enfoques. De esta idea de fragmentación derivó mi convencimiento, confortado por las opiniones de investigadores de la envergadura de Mona Baker y Mary Snell-Hornby, entre otros, de la necesidad de una propuesta integradora que permitiese aprovechar la gran riqueza que estas diferentes teorías constituyen.

La conclusión de esta primera fase con la defensa de mi Trabajo de Investigación (La Rocca, 2004), cuyo título es muy similar al de la presente tesis⁴¹, si por una parte representaba un aliento a seguir adelante por el mismo camino, por otra parte, me impulsaba a aportar algunas modificaciones al diseño experimental de mi investigación. En efecto, en el acto de defensa de mi Trabajo de Investigación, la única objeción a mi trabajo que me resultó imposible contradecir suficientemente se refería al hecho de que la realización de una investigación de tipo tradicional, con datos cualitativos y cuantitativos presentados a través de tablas y gráficos

⁴¹ El Taller de Traducción como metodología experimental en un marco epistemológico socioconstructivista y humanista.

como los que se utilizan en las investigaciones empíricas, podría parecer incompatible con la utilización de una metodología socioconstructivista y humanista como la que había elaborado y experimentado. La razón por la que no pude oponer una justificación clara ante la objeción presentada era que, a lo largo de los dos años en que había trabajado para recoger y analizar los datos del proyecto piloto, yo misma había advertido la incoherencia entre el tipo de investigación que estaba realizando y las bases epistemológicas en que se fundaba la metodología. Por esta razón, frente a la necesidad de presentar mi Trabajo de Investigación, había decidido llegar a un compromiso, y esto me hacía sentir incómoda: para la presentación de los resultados de la investigación realizada, utilicé sea los datos cualitativos recogidos, sea los cuantitativos, pero, antes que someter los datos cuantitativos a un tratamiento de tipo estadístico como los que se utilizan generalmente en las investigaciones empíricas, utilicé para su comparación una metodología cualitativa, con categorías elaboradas por mí misma, que recogí en un glosario al final del trabajo. Esta opción por un análisis cualitativo de los datos recogidos, que en ese momento me parecía una elección de compromiso, ahora, con una mayor claridad en cuanto a mis objetivos y convencimientos y a mis propias opciones epistemológicas, me parece la única opción posible en el ámbito de una investigación participativa en un contexto educativo. La utilización de tablas y gráficos para la presentación de los resultados de la investigación, en el ámbito de este tipo de investigación, no responde a una voluntad de analizar los datos con una metodología cuantitativa, sino a una de representación gráfica que, en mi opinión, permite visualizar los resultados obtenidos de forma rápida y clara, gracias, también, a la utilización de un código cromático de representación visual uniforme a lo largo de todos los gráficos (Cf. I. 4. 4.).

Al comenzar la segunda fase de mi investigación, por los motivos expuestos en VII. 1., decidí modificar el diseño experimental y realizar el proyecto definitivo a través de un proyecto de investigación acción, que me permitiese una mayor flexibilidad, sea en la recogida y utilización de los

datos, sea en la elaboración, validación y modificación de instrumentos de soporte a mi acción de andamiaje (véase Cap. VII). Además, en esta segunda fase de mi investigación y experimentación, decidí integrar en mi práctica didáctica los resultados de los estudios cognitivos y metacognitivos sobre el proceso de traducción y, para ello, elaboré una serie de fichas de tipo cognitivo y metacognitivo como ayudas distales a mi acción de andamiaje. También en esta nueva forma de investigación, recogí datos de tipo cualitativo y cuantitativo, pero analicé todos los datos con métodos cualitativos, a través de categorías derivadas de los mismos datos.

Esta segunda fase de realización de mi tesis doctoral se caracterizó por un análisis mucho más extenso y, al mismo tiempo, mucho más profundo respecto al realizado para la elaboración del Trabajo de Investigación, de la literatura existente en las disciplinas que componen el marco teórico del presente trabajo.

A lo largo del proceso de realización de mi tesis doctoral, considero que he tenido la oportunidad de avanzar en mi construcción y realización personal, sea en cuanto a mi formación teórico-práctica, sea en cuanto a la calidad de mi propia práctica profesional, sea en cuanto a mi propio desarrollo personal. En efecto, los conocimientos adquiridos en el período de docencia del doctorado y consolidados en el de investigación, se han enriquecido a través del contacto directo con la literatura sobre teorías traductológicas, didáctica y didáctica de la traducción cuyos puntos esenciales he resumido en los capítulos II, III y IV de la presente tesis.

Por otra parte, considero que también mi práctica didáctica se ha enriquecido y, al mismo tiempo, mi rol como facilitador y guía en una clase colaborativa se ha ido forjando y modificando a lo largo de los cuatro años de experimentación de la metodología, con una siempre mayor disponibilidad por mi parte a pasar el control sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes, y con una acentuación de mi actitud empática hacia ellos. Mi nueva consideración de los procesos educativos y de la importancia de los factores afectivos en las situaciones

de aprendizaje ha influido también en la calidad de mis relaciones interpersonales, no sólo en mi contexto de trabajo, sino en el personal y familiar. Hoy considero que mi vocación es, antes que nada, la de educador, y miro al mundo y a las personas que me rodean desde esta perspectiva, convencida de que la función fundamental de la educación es la de hacer que cada persona logre su propia realización personal, a través del desarrollo de sus potencialidades y capacidades.

2. PRINCIPALES CONTRIBUCIONES TEÓRICAS DE ESTA TESIS DOCTORAL

En la presente tesis doctoral he presentado una metodología integradora para la didáctica de la traducción en un nivel universitario. Como he anticipado en la introducción, uno de los objetivos que me proponía al elaborar la metodología que se describe en la presente tesis, era el de contribuir a la elaboración de un enfoque colaborativo en didáctica de la traducción, como el que proponen Don Kiraly (2000) y María González Davies (2004). La metodología elaborada, por tanto, se inscribe en el mismo ámbito de las obras citadas, pero, al mismo tiempo, se diferencia de éstas. En efecto, considero que la clave que permite apreciar su originalidad y su diferenciación respecto a las obras citadas, y, al mismo tiempo su *leitmotiv*, reside en el adjetivo “integradora”, que figura en el título del trabajo.

En primer lugar, la metodología que he presentado en esta tesis, está caracterizada por la integración en su marco teórico, por una parte, de varias teorías del aprendizaje, y por otra, de varias teorías y enfoques traductológicos, basadas todas en paradigmas epistemológicos compatibles. Como he evidenciado en el capítulo I del presente trabajo, las teorías constructivista, socioconstructivista y humanista, en que he basado mi marco epistemológico, comparten una concepción del proceso de enseñanza como interacción, cuya visión del mundo subyacente es de

tipo dialógico. Y también las más recientes teorías traductológicas lingüísticas (comunicativas, funcionales, textuales, interpretativa), cognitivas, literarias, culturales y filosóficas (véase cap. III) comparten una concepción de la traducción como comunicación intercultural, cuya visión del mundo subyacente es de tipo dialógico.

Además, el concepto de integración es fundamental para comprender diferentes propuestas que se realizan a lo largo de la tesis, a partir del estatuto epistemológico de la didáctica de la traducción (Cf. I. 1.), mi modelo de competencia traductora (Cf. IV. 2. 1. 1), mi propuesta de clasificación didáctica de los errores de traducción (Cf. IV. 2. 6. 1. 1.) y mi modelo de análisis textual para la didáctica de la traducción (Cf. V. 3. 3. 1.).

En la primera parte de la tesis, Marco teórico, he presentado el marco teórico de la tesis a través de cuatro capítulos. En el capítulo I, he delimitado el campo de estudio de mi trabajo, presentando algunos conceptos y definiciones operativas que he utilizado a lo largo de los siguientes capítulo de la tesis. Además, he justificado el recurso a un marco multidisciplinar para mi trabajo y he propuesto un posible estatuto epistemológico de la disciplina, del que deriva la subdivisión de los siguientes capítulos del marco teórico en tres ámbitos disciplinares: el de la didáctica (capítulo II), que recoge las aportaciones de las ciencias psicológicas y cognitivas y de la pedagogía; el de la traductología (capítulo III), en el que confluyen las aportaciones de las disciplinas del ámbito lingüístico, de los estudios culturales, de los literarios, de los estudios sobre procesos cognitivos y de la filosofía; y el de la didáctica de la traducción (capítulo IV), que integra aportaciones procedentes del ámbito específico en que se enmarca la presente tesis, junto con las de la didáctica de las lenguas extranjeras como disciplina afín a la de la traducción.

La principal aportación teórica de esta primera parte de mi trabajo en el ámbito traductológico, es la presentación de una clasificación detallada de las principales teorías traductológicas existentes a través de

una tabla de fácil consulta en la que están claramente indicados los respectivos paradigmas disciplinares aplicados, los elementos que caracterizan cada teoría y los puntos de contacto con las otras teorías que componen el cuadro.

En cuanto al ámbito de la didáctica de la traducción, por ser el ámbito disciplinar en que se encuadra la tesis, las contribuciones que aporta son más numerosas.

En primer lugar, quisiera recordar la propuesta de un modelo integrador de la competencia traductora, que postula la integración de cuatro competencias complementarias en la CT, la bilingüe y bicultural, la extralingüística, la estratégica y la instrumental. En el modelo, según la definición de integración presentada en I. 4. 4., las cuatro competencias se interrelacionan influyéndose de forma recíproca y concurriendo a formar la CT, que es una competencia nueva, diferente a la suma de las cuatro competencias. Al mismo tiempo, el modelo considera que la CT se compone de dos subcompetencias (cf. Pym, 1992), la capacidad de producir diferentes traducciones posibles para cada texto propuesto, y la de seleccionar la opción más adecuada según los diferentes criterios aplicables y teniendo en cuenta la función asignada a la traducción por el iniciador del encargo.

En segundo lugar, considero que la propuesta de considerar el encargo y el proyecto de traducción como tareas de mundo real dentro de una programación procesual, suportada por un análisis de sus características y por su comparación con los criterios fijados por Zanón (1995), abre nuevos caminos en la elaboración de programas procesuales en didáctica de la traducción, y en la utilización de tareas de traducción como tareas comunicativas en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y del Español como lengua extranjera, en particular⁴².

Por último, la clasificación didáctica de los errores de traducción propuesta en IV. 2. 6. 1. 1., que toma en consideración las fases del proceso de traducción, junto con las diferentes competencias que integran

⁴² Véase La Rocca (2006).

la competencia traductora y sus subcompetencias, ofrece un instrumento de reflexión metacognitiva sobre las causas de los errores y de resolución de las mismas, junto con uno de evaluación que tiene en cuenta el peso diferente de los errores debidos a carencias en la CT o en alguna de las competencias que la integran.

En la segunda parte de mi trabajo, El Taller de Traducción, he presentado la metodología elaborada, resumiendo e integrando las aportaciones de los diferentes ámbitos disciplinares que componen el marco teórico y exponiendo su marco epistemológico y sus enfoques didáctico y traductológico.

Entre las características más innovadoras de la metodología elaborada figuran, en mi opinión, la opción por el Taller como formato didáctico, la utilización de instrumentos de soporte cognitivos y metacognitivos elaborados como ayudas distales a la acción de andamiaje, la elaboración de un modelo de análisis textual para la didáctica de la traducción de fácil manejo y con indicaciones claras sobre los pasos a seguir para recorrer el proceso traductor, el recurso a formas de evaluación del aprendizaje basadas en una epistemología socioconstructivista y humanista y la aplicación de un enfoque didáctico colaborativo en un contexto universitario, tradicionalmente acostumbrado a metodologías transmisionistas.

En efecto, el formato didáctico del Taller resulta más adecuado a una visión transformacionista del proceso de enseñanza y aprendizaje, como el que caracteriza la metodología elaborada. En el Taller, el profesor se convierte en facilitador y guía en el proceso de construcción conjunta de significados, y colabora con los estudiantes, como asesor y experto, para la realización en grupos de encargos y proyectos de traducción. Los estudiantes, de esta forma, van adquiriendo una autonomía siempre mayor, junto con una responsabilidad creciente sobre su propio proceso de aprendizaje. A través de la realización colaborativa de los encargos de traducción, simulados o auténticos, y partiendo de sus conocimientos previos, estudiantes y profesor integran, desarrollan y reestructuran

conocimientos sea declarativos, sea operativos y, de esta forma, adquieren y desarrollan las diferentes competencias que integran la competencia traductora (véase IV. 2. 1. 1.).

El recurso a fichas de concienciación, reflexión, autocorrección y documentación como instrumentos de soporte a la acción de andamiaje del profesor, desde mi punto de vista, es uno de los puntos de fuerza de la metodología, ya que, por un lado, el uso de las fichas permite al profesor hacer que su acción de andamiaje llegue a todos los grupos al mismo tiempo, por el otro, es un instrumento que, por su misma naturaleza, favorece el proceso de reflexión, integración y reestructuración de los nuevos conocimientos sobre los preexistentes que permite el aprendizaje.

El modelo de análisis textual para la didáctica de la traducción presentado, basado en la propuesta de Berenguer (1999) y en la de Bhatia (2002), se articula en tres fases o momentos diferentes: una fase previa de contraste de géneros, una fase de análisis textual a lo largo del proceso de traducción y una fase de reflexión metacognitiva y autocorrección. El análisis contrastivo de géneros constituye el punto de partida del modelo, y consiste en analizar textos pertenecientes a un mismo género en las dos lenguas de trabajo y en evidenciar diferencias y similitudes en las convenciones genéricas con la ayuda de una ficha de análisis, antes de comenzar a traducir textos de ese género determinado. En la segunda fase, el modelo utiliza una ficha de trabajo para la traducción en grupos, que guía a los estudiantes en las diferentes fases del trabajo de traducción. En la última fase, de autocorrección, los estudiantes negocian las soluciones posibles a los problemas de traducción encontrados y que han causado errores en las traducciones elaboradas, y reflexionan sobre sus posibles causas y sobre las estrategias que pueden utilizar para evitarlos.

En cuanto a la introducción de formas de evaluación basadas en principios socioconstructivistas y humanistas junto con una metodología colaborativa que rompe con la visión tradicional transmisionista en un contexto universitario, en la experimentación realizada, se han demostrado

positivas, sea en cuanto a mejora de la competencia traductora y de todas las competencias que la integran, sea en cuanto a calidad de la evaluación de los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, sea en cuanto a satisfacción de todos los participantes en la acción educativa. Este es, en mi opinión, uno de los méritos de la presente tesis, el hecho de haber demostrado que la utilización de una metodología con bases epistemológicas socioconstructivistas y humanistas en un contexto universitario, rompiendo con la tradición transmisionista, es posible y útil, y, desde mi punto de vista, imprescindible, para que los estudiantes se transformen en aprendientes autónomos, capaces de seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

En la tercera parte de la tesis, Investigación y Experimentación, he presentado los resultados de los proyectos de experimentación de la metodología realizados, el Proyecto Piloto (cap. VI) y el Proyecto de Investigación Acción (cap. VII).

La metodología utilizada para el análisis de los datos cualitativos y cuantitativos recogidos en la fase experimental de la investigación, desde mi punto de vista, es un punto de fuerza del presente trabajo. En efecto, estoy convencida de que la investigación participativa en didáctica, realizada en contextos reales de enseñanza y aprendizaje, debe encontrar su camino en esta dirección. El análisis cualitativo de los datos recogidos en un contexto educativo, desde mi punto de vista, encuentra su justificación en la naturaleza dialógica del proceso de enseñanza y aprendizaje. Considero que la construcción conjunta de significados que se realiza en el aula entre aprendientes y profesor es una realización única e irrepetible, por su misma naturaleza dialógica, y, por tanto, se puede investigar y analizar sólo elaborando categorías de análisis a partir de los mismos datos.

Además, los resultados obtenidos con este tipo de análisis, en mi opinión, responden a los criterios de **Credibilidad**, **Transferibilidad**, **Confiabilidad** y **Confirmación** propuestos por Guba y Lincoln (1989: 236-251). Los cuatro principios propuestos por Guba y Lincoln pueden

constituir una alternativa válida, basada en principios socioconstructivistas, a los criterios tradicionales de validez, generalizabilidad, confiabilidad y objetividad.

Desde mi punto de vista, el recurso a la **Observación prolongada** y a la **Observación persistente** a lo largo de todas las sesiones del Taller de Traducción, junto con momentos de puesta en común (**chequeo**) garantizan la **Credibilidad** de la investigación; la descripción detallada de la metodología elaborada, del enfoque didáctico empleado, de las actividades realizadas a lo largo de las diferentes sesiones del Taller y de los contextos diferentes de aplicación de la metodología (**Descripción densa**), y su aplicación reiterada en contextos diferentes aseguran su **Transferibilidad**; por otra parte, la descripción detallada del diseño experimental y de los cambios registrados a lo largo de la experimentación de la metodología, confieren a la investigación la **Confiabilidad**; mientras la presentación de los datos cuantitativos y cualitativos de forma que el análisis de los mismos resulte claro y transparente, fácilmente verificable gracias a la presentación de los criterios utilizados para obtenerlos, asegura la **Confirmación** de la investigación.

3. PROYECTOS Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

3.1 PROYECTOS EN CURSO DE REALIZACIÓN

En el curso 2005/2006, y como prosecución ideal de las investigaciones realizadas para la realización de la presente tesis, comencé un proyecto de investigación acción con un grupo de estudiantes de la asignatura Lengua y Traducción Española III de la Licenciatura en Operadores del Turismo Cultural de la Facultad de Letras de la Universidad de Palermo. La experimentación consistió en la aplicación de

la metodología colaborativa con bases socioconstructivistas que se describe en la presente tesis a la enseñanza de la lengua española y de la traducción directa del español al italiano en el ámbito de una programación procesual por géneros textuales. El objetivo que me proponía con la aplicación de la metodología colaborativa a la enseñanza de la lengua y traducción española era que los estudiantes consolidasen sus competencias en la L2, alcanzando el nivel C1 del Marco Común del Consejo de Europa. En particular, me interesaba ampliar su competencia discursiva y textual, acostumbrándolos al uso de textos paralelos para el análisis textual, sea como método de acercamiento al texto, sea como preparación a las tareas de traducción. Por tanto, elaboré una programación por tareas centrada en diferentes géneros textuales que se pueden encontrar en el ámbito del turismo cultural, como folletos, guías, páginas web, anuncios, reportajes, etc. Cada unidad didáctica de la programación se centró en un diferente género, a través de una serie de tareas previas, una tarea final y una o más tareas derivadas. En particular, se destacaron las características de cada género textual, evidenciando las diferencias en las convenciones de género entre el español y la L1, a través de un trabajo con textos paralelos y análisis textual (Swales, 1990, 2004; Bhathia, 1993). Aunque hasta la fecha se han experimentado sólo tres unidades didácticas centradas en géneros textuales, se ha podido verificar una evidente mejora de la competencia comunicativa y traductora de los estudiantes, con una reducción de los errores de interferencia lingüística y con una mejora de la competencia textual. En una segunda fase de experimentación, que se llevará a cabo en el curso 2006/2007, elaboraré y someteré a experimentación otras tres unidades didácticas centradas en géneros textuales. Estoy convencida de que el resultado final será satisfactorio, y de que lograré alcanzar los objetivos que me proponía al elaborar el proyecto. Los resultados parciales de esta investigación se recogen en La Rocca (2006).

3. 2. PISTAS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

Una de las áreas de investigación en didáctica de la traducción que, en mi opinión, se deberían desarrollar es la de la observación directa y participativa de la aplicación de diferentes metodologías. En este sentido, considero que la presente tesis abre un camino que puede ser muy útil para comprender mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción y para mejorar sea la calidad de la enseñanza de la traducción a nivel universitario, sea el proceso de adquisición de la competencia traductora de nuestros estudiantes. A través de la observación directa y participativa se podrían elaborar, además, nuevos instrumentos que permitan desarrollar la competencia traductora de los estudiantes, a través de un entrenamiento estratégico sea en estrategias de traducción, sea en estrategias de aprendizaje de la traducción. Por mi parte, considero que las fichas de concienciación, reflexión, autocorrección y documentación, presentadas en los capítulo V y VII, son un primer ejemplo de cómo es posible desarrollar instrumentos cognitivos y metacognitivos que favorezcan la adquisición de la competencia traductora.

Otra pista de investigación que se debería desarrollar, desde mi punto de vista, es la relativa a los efectos positivos que podrían resultar de una sinergia entre didáctica de la traducción y didáctica de las lenguas extranjeras. En mi opinión, la enseñanza de la traducción y la de la lengua, antes que seguir avanzando exclusivamente por caminos diferentes como en los últimos años, deberían encontrar puntos de contacto. Esto no significa que las dos didácticas deban integrarse o que una deba prevalecer sobre la otra, sino que debería haber una mayor colaboración entre glotodidáctica y didáctica de la traducción, junto con asignaturas “puente” que se propongan como objetivos didácticos fundamentales la adquisición sea de la competencia comunicativa en la L2 sea de la competencia traductora de la L2 a la L1, como la asignatura “Lengua y Traducción de la Lengua X” prevista por los currícula de varias

licenciaturas en el contexto de enseñanza en que he realizado mi investigación. En efecto, la mejora de la competencia traductora, como ha demostrado la presente investigación, tiene efectos positivos sobre la adquisición y mejora de la competencia comunicativa en L2 y en L1 y, por otra parte, la mejora de la competencia en L2 es fundamental para la mejora de la competencia traductora. Estoy convencida de que es posible y útil aprovechar estas evidentes interrelaciones entre competencia comunicativa y traductora y considero que sería oportuno seguir investigando en esta dirección. Por mi parte, considero que una programación procesual por géneros textuales, como la elaborada en el ámbito de la experimentación presentada en el capítulo VII de la presente tesis, o como la que estoy experimentando actualmente en el curso de licenciatura en Operadores del Turismo Cultural, de la que he hablado arriba, pueden resultar útiles para reflexionar sobre cómo mejorar al mismo tiempo las competencias comunicativa y traductora de los estudiantes.

GLOSARIO

1. TÉRMINOS EMPLEADOS PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Coherencia:*** Se refiere a la compatibilidad de la metodología con las bases epistemológicas en que se funda, lo que se puede verificar comparando las tipologías de tareas y actividades propuestas, las dinámicas de clase, el desplazamiento de la autoridad hacia los estudiantes, la autonomía de trabajo de los mismos y los respectivos roles de profesor y estudiantes con los que propone la metodología elaborada sobre la base de su marco epistemológico.
- Eficacia*** Se refiere a la utilidad de la metodología en cuanto a la aparición de los efectos prospectados por el diseño experimental. Se verifica a través de instrumentos cualitativos y/o cuantitativos, según el tipo de efectos prospectados.
- Funcionalidad*** Se refiere a la adecuación de la metodología en el contexto de aplicación, sea en cuanto a utilidad para alcanzar los objetivos didácticos, sea en cuanto a aceptación y satisfacción de todos los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Incidencia*** Se refiere a los efectos positivos de la metodología en cuanto a mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se verifica comparando la competencia inicial y final de los estudiantes.

2. TÉRMINOS EMPLEADOS PARA LA COMPARACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

DIFERENCIA DE PROGRESIÓN: Diferencia entre los datos de *progresión general* de dos grupos. De ser a favor del grupo experimental indica que la metodología experimental ha tenido una incidencia positiva.

DIFERENCIA DE RESULTADOS FINALES: Diferencia entre el promedio de los resultados obtenidos por los estudiantes de cada grupo en las pruebas finales de la asignatura (traducción, comprensión y producción). De ser a favor del grupo experimental indica que la metodología experimental ha tenido una incidencia positiva.

ESPECTRO DE PROGRESIÓN: Mide la amplitud entre los datos máximo y mínimo de *progresión individual* en cada grupo. Un espectro amplio, sea positivo que negativo, indica una gran variabilidad de los resultados individuales.

PORCENTAJE DE PROGRESIÓN GENERAL: Dato de *progresión general* expresado de forma porcentual.

PORCENTAJE DE PROGRESIÓN INDIVIDUAL: Dato calculado tomando en consideración la relación entre el dato de *progresión individual* y la nota total prevista para el pre y el post test.

PORCENTAJE DE PROGRESIÓN RELATIVA: Dato calculado tomando en consideración la relación entre el dato de *progresión individual* y la nota obtenida por el estudiante en el pre test. Según nuestra hipótesis de trabajo, cuanto mayor el porcentaje de progresión relativa, mayor la mejora de la competencia de traducción del estudiante.

PORCENTAJE DE PROGRESIÓN MEDIA EN GRUPOS: Dato de *progresión media* en grupos expresado de forma porcentual.

PROGRESIÓN GENERAL: Diferencia entre el promedio de los resultados obtenidos por los estudiantes de cada grupo en los tests de traducción individuales finales e iniciales. De ser positiva, indica una mejora en los resultados generales del grupo en la traducción individual.

PROGRESIÓN INDIVIDUAL: Diferencia entre el resultado del test de traducción final e inicial de cada estudiante. De ser positiva, indica una mejora en los resultados individuales del estudiante.

PROGRESIÓN MEDIA EN GRUPOS: Diferencia entre el promedio de los resultados finales obtenidos por los grupos de estudiantes en los tests de traducción en grupo finales e iniciales. De ser positiva, indica una mejora en los resultados generales del grupo en la traducción en grupos .

3. CRITERIOS CONSTRUCTIVISTAS DE VERIFICACIÓN EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

(adaptados de Guba y Lincon, 1989: 236-251)

Chequeo: Es una técnica que permite verificar la **credibilidad** de una investigación. Consiste en verificar las hipótesis realizadas a través de momentos de puesta en común con los diferentes participantes en la investigación.

Confiabilidad: Este criterio, desde una perspectiva constructivista, consiste en asegurar la estabilidad de los datos en el tiempo a

través de la exposición clara de los cambios realizados en la metodología utilizada para la investigación, para que se puedan inspeccionar y juzgar las decisiones tomadas a lo largo del proceso.

Confirmación:

Se puede considerar como un correspectivo, dentro del paradigma constructivista, del criterio convencional de objetividad. Consiste en asegurar que los datos recogidos y sus interpretaciones se basen efectivamente en contextos y personas diferentes a la del investigador. Se ve asegurado por la disponibilidad de los datos y de los métodos utilizados para analizarlos, es decir por la controlabilidad del proceso.

Credibilidad:

Este criterio corresponde, dentro de un paradigma constructivista, al criterio de validez interna del paradigma objetivista. Consiste en asegurar que las realidades construidas por los participantes y las que el investigador les atribuye correspondan. La correspondencia se ve asegurada por la **observación persistente**, la **observación prolongada**, el **chequeo**, etc.

Descripción densa:

Es una técnica que permite asegurar la comparabilidad entre el contexto en que

se ha realizado una investigación y el contexto al cual se quiere transferir. Consiste en describir de forma extensa y detallada la metodología utilizada para realizar la investigación y el contexto en que esta ha sido realizada.

Observación persistente:

Es una técnica que permite verificar la credibilidad de una investigación. Consiste en realizar observaciones de la situación que se está investigando que sean suficientes para identificar los elementos fundamentales y las características esenciales del proceso de investigación que se está realizando.

Observación prolongada:

Es una técnica que permite verificar la credibilidad de una investigación. Consiste en realizar observaciones directas por un tiempo suficiente para asegurarse que no ha habido desinformación o distorsión y para llegar a comprender el contexto en que se ha realizado la investigación.

Transferibilidad:

Se puede considerar como un criterio paralelo al de generalizabilidad o de validez externa, del paradigma objetivista. Consiste en asegurar que el contexto en que se ha realizado la investigación y el contexto al que se quiere transferir sean comparables. La

técnica principal que permite comparar los contextos es la de ***descripción espesa***.

BIBLIOGRAFÍA

- Aebli, H., *Didattica Psicologica. Applicazione alla didattica della psicologia di Jean Piaget*, Firenze, Editrice Universitaria, 1963. Traducción de Mario Valeri y Giorgio Pagliuzzi. Título de la obra original: *Didactique psychologique*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1951.
- Alberola Colomar, M. P., *El folleto bancario como género: estudio contrastivo inglés- español*, Tesis Doctoral, Universitat de Valencia, Servei de Publicacions, 2002.
- Alonso Alonso, M^a R. y E. M^a González Álvarez, “Adquisición de segundas lenguas: traducción y transferencia positiva”, en Valero Garcés, C. (ed.), *Encuentros en Torno a la Traducción II. Una realidad interdisciplinar*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 1996, págs. 133-141.
- Alves, F., J. L. Vila Real Gonçalves y R. Roth-Neves, “In search of a definition of translation competence: the structure and development of an ongoing research project”, *Quaderns* 6, 2001, págs. 46-49.
- Alves, F. (ed.), *Triangulating Translation. Perspectives in process oriented research*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins, 2003.
- _____ “Triangulation in process oriented research in translation”, en Alves, F. (ed.), *Triangulating Translation. Perspectives in process oriented research*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins, 2003, págs. vii-x.
- American Psychological Association Division 15 Committee on Learner-Centered Teaching Education for the 21st Century, *Learner-centered psychological principles: Guidelines for Teaching Educational Psychology in Teacher Education Programs*, Washington D.C., American Psychological Association, 1995.
- Andermann, G. y M. Rogers, *Word, Words, Words. The Translator and the Language Learner*, Clevedon, Multilingual Matters, 1996.
- Andreu, M., L. Berenguer, P. Orero y O. Ripoll, “Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres”, *Quaderns: Revista de Traducció* 7, 2002, págs. 155-165.
- Anthony, E. M., “ Approach, Method, and Technique”, en Allen, H. B, *Teaching English as a Second Language, A Book of Readings*, New York, McGraw Hill, 1972, págs. 93-97.
- Aoki, N., “Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy”, en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp.142 -152.

Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

_____ y H. D. Brown, "Mapa del terreno", en Arnold J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 2000, pp. 19-41.

Arrojo R. "The Revision of the Traditional Gap Between Theory and Practice & the Empowerment of Translation....", *The Translator* 1 (1), 1995, pp. 25-48.

Ausubel D., J. D. Novack y H. Hanegian, *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983. (*Traductor no mencionado*). Título de la obra original: *Educational Psychology. A Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Baker, M., *In Other Words*, London/New York, Routledge, 1992.

_____ "Linguistics and Cultural Studies: Complementary or Competing Paradigms in Translation Studies?", en Lauer, A. et al. (eds.), *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*, Tübingen, Gunter Narr, 1996, págs. 9-19.

_____ (ed.), *Encyclopedia of Translation Studies*, London/New York, Routledge, 2001a.

_____ "Translation studies", en Baker, M. (ed.), *Encyclopedia of Translation Studies*, London/New York, Routledge, 2001b, pp. 277-280.

Balboni, P. E., "Teoria, approccio, metodo, tecnica in glottodidattica", *SeLM* 1, 1992, págs. 6-11.

_____ *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marzilio Editori, 1999.

_____ "Cinderella might find prince charming, at last. New perspectives for language teaching methodology as an autonomous science", en Di Napoli, R., L. Polezzi y A. King (eds.), *Fuzzy Boundaries? Reflections on Modern Languages and the Humanities*, London, CILT, 2001, págs. 109-120, [documento en línea], <<http://www.paolobalboni.it/bibliografia/epistemologia.html>> [consulta octubre 2006].

_____ *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet, 2002.

- _____ “Introduzione”, en Borello, E. y B. Baldi, *Teorie della comunicazione e glottodidattica*, Torino, Utet, 2003, págs. ix-xxvi.
- Ballard, M., (ed.), *La Traduction de la theorie a la didactique*, Lille,: Presse Universitaire, 1986.
- _____ “La traduction releve-t-ell d'une pédagogie?“, en Ballard, M., (ed.), *La Traduction de la theorie a la didactique*, Lille, Presse Universitaire, 1986, pp. 13-28.
- Barreiro Sánchez, M. A., “Los actos de habla en el proceso de la traducción”, *Sendebars* 5, 1994, págs. 39-53.
- Barthes, R., *Elementi di semiologia: Linguistica e scienze delle significazioni*, Torino, Einaudi, 1966. Traducción de Andrea Bonomi. Título de la obra original: *Eléments de Sémiologie*, Paris, Editions du Seuil, 1964.
- Bartlett, F. C., *Remembering: a study in experimental and social psychology*, Cambridge, New York, Cambridge University Press, 1932/1967.
- Bartrina, F., “Theory and translator training”, en M. Tennent (ed.), *Training for the New Millennium. Pedagogies for translation and interpreting*, Amsterdam, John Benjamins, 2005, Págs. 177-189.
- _____ y E. Espasa, “Audiovisual Translation”, en M. Tennent (ed.), *Training for the New Millennium. Pedagogies for translation and interpreting*, Amsterdam, John Benjamins, 2005, Págs. 83-100.
- Bassnett-McGuire, S., *Translation Studies*, London, Routledge, 1980/1988.
- Bassnett-McGuire, S. y A. Lefevere (eds.), *Translation, History and Culture*, London, Pinter, 1990.
- Bastin, G., “Evaluating Beginners’ Re-expression and Creativity. A Positive Approach”, *The Translator* 6 (2), 2000, págs. 231-245.
- Beaugrande de, R. A., “Text Linguistics in Discourse Studies”, en Van Dijk, T. A. (ed.), *Handbook of Discourse Analysis vol. I*, London, Academic Press, 1985.
- _____ y W. U. Dressler, *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997. Traducción de Sebastián Bonilla. Título de la obra original: *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1972.

- Beeby Lonsdale, A., *Teaching Translation from Spanish to English. Worlds beyond Words*, Ottawa, University of Ottawa, 1996.
- Bell, R. T., *Translation and Translating: Theory and Practice*, London/New York, Longman, 1991.
- _____. "Psycholinguistic/Cognitive approaches to translation", en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of Translation Studies*, London/New York, Routledge, 2001, págs. 185-190.
- Benson, P. "Concepts of autonomy in language learning", en Pemberton R. et al., *Taking Control. Autonomy in Language Learning*, Hong Kong, Hong Kong University Press, 1996, págs. 27-34.
- _____. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Harlow, Pearson Education Limited, 2001.
- Berenguer, L., "Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras", *Quaderns* 4, 1999, págs. 135-150.
- Bhatia, V. K., *Analysing Genre*, London/New York, Longman, 1993.
- _____. "Applied Genre Analysis: Analytical Advances and Pedagogical Procedures", en Johns, A. (ed.), *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*, Mahwah (N.J.), Lawrence Erlbaum, 2002.
- _____. *Worlds of Written Discourse*, London, Continuum, 2004.
- Boeree, C. G., "B. F. Skinner", 1998, [en línea], <<http://www.ship.edu/~cgboeree/skinner.html>>, [consulta julio 2003].
- Bosch i Galceran, M., "Autonomia a l'aprenentatge de llengües estrangeres", *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura* 5, juliol 1995, pp. 103-109.
- Bosch, M., *Autonomía i aprenentatge de llengües*, Barcelona, Graó, 1996.
- _____. "Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de las lenguas", en Artuñedo, B. et al., *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, 1999, pp. 21-25.
- Bosch, M. y O. Esteve, "Activitats per desenvolupar la consciència lingüística", *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura* 18, 1999, pp. 67 -81.
- Botella, L. y J. Gallifa, "A constructivist approach to the development of personal epistemic assumptions and worldviews", *Journal of Constructivist Psychology* 8, 1995, págs. 1-18.

- Bower G. y E. Hilgard, *Teorías del aprendizaje*, México, Trillas, 1989. (Traductor no mencionado). Título de la obra original: *Theories of Learning*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1981.
- Breen, M. P., "Paradigmas actuales en el diseño de programas", *Comunicación Lenguaje y Educación* 7-8, 1990, págs. 7-32. Traducción de Javier Lahuerta. Título del artículo original: "Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part II", *Language Teaching* 20 (3), 1987, págs. 157-174.
- _____ "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I)", *Signos* XIX, 1996, págs. 42-49. Traducción de Eva Pérez Puchal Suárez. Título del artículo original: "Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part I", *Language Teaching* 20 (2), 1987, págs. 81-92.
- Brooks, J. G y M. G. Brooks, *In Search of Understanding. The Case for Constructivist Classrooms*, Alexandria, VA, Merrill Prentice Hall, 2001.
- Brophy, J., *Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints*, Amsterdam, JAI, 2002.
- Brown, G. y G. Yule, *Analisi del discorso*, Bologna, Il Mulino, 1986. Traducción de Giuliano Bernini. Título de la obra original: *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- Brumfit, C. J. y K. Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1979.
- Bruner, J. y V. Sherwood, "Peekaboo and the learning of rule structures", en Bruner J. S. y K. Sylva (eds.) *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth, Penguin, 1976, págs. 277-285.
- _____ "Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky", en Bruner, J., J. L. Linaza (comp.), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1984a. Traducción de M.a Victoria Sebastián. Título del artículo original: "Concepts of the Child: Freud, Piaget and Vygotsky".
- _____ "Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda", en B. Rogoff y J. Wetsch (eds.), *Children's Learning in the "zone of proximal development"*, San Francisco, Jossey-Bass, 1984b.
- _____ *Il Linguaggio del Bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Roma, Armando, 1987. Traducción de Salvatore Claudio

- Sgro. Título de la obra original: *Child's Talk. Learning to Use Language*, New York, W. W. Norton & Company, 1983.
- _____ *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 1998. Traducción de Juan Carlos Gómez Crespo y José Luís Linaza. Título de la obra original: *Acts of Meaning*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1990.
- _____ *La Educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 1997. Traducción de Félix Díaz. Título de la obra original: *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996.
- Byram, M., "Teaching culture and language: towards an integrated model", en Buttjes, D. y M. Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an intercultural Theory of Foreign Language Education*, Multilingual Matters LTD, Clevedon, 1991.
- _____ y M. Fleming (eds), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge University Press, 1998.
- Byram, M., A. Nichols y D. Stevens (eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón Valls, *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 1999.
- Calvi, M. V., *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Guerini, 1995.
- _____ "Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici", en Cancellier Antonella y Renata Londero, eds., *Italiano e Spagnolo a Contatto. Atti del XIX Convegno. Roma, 16-18 settembre 1999*, Padova, Unipress, 2001a.
- _____ "La traduzione nell'insegnamento linguistico", en Melloni, Alessandra et al. (ed.), *Interpretar, traducir textos de las culturas hispánicas*, Bologna, Clueb, 2001b, 327-342.
- _____, "Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano", en *redELE, Revista Electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, vol. 1, junio 2004 [en línea], <<http://www.mec.es/redele/revista1/calvi.shtml>>, [consulta octubre 2006].
- Cambra Giné, M., "El discurso en el aula", en Mendoza Fillola, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Horsori, 1998, págs. 227-238.

- Campanario, J. M., "El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno", *Enseñanza de las ciencias* 18 (3), 2000, págs. 369-380.
- Canale, M., "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera, M., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995, págs. 63-81. Traducción de Javier Lahuerta. Título del artículo original: "From communicative competence to communicative language pedagogy", en Richards J. C. y R. W. Schmidt, *Language and Communication*, London/New York, Longman, 1983, págs. 2-27.
- _____ y M. Swain, "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I)." *Signos* 17, enero-marzo 1996, págs. 54-62, (II)." *Signos* 18, abril-junio 1996, págs. 78-89. Traducción de Miguel A. Murcia. Título del artículo original: "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1 (1), 1980, págs. 1-47
- Candlin, C., "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación Lenguaje y Educación* 7-8, 1990, págs. 33-54. Traducción de Margarita Hernández. Título del artículo original: "Towards task-based language learning, *Lancaster Practical Papers in English Language Education* 7, 1987, págs. 5-22.
- Carrera Díaz, M., "La construcción del texto periodístico en italiano y en español", en Muñiz, M. y F. Amella (a cura di), *La costruzione del testo in italiano. Sistemi costruttivi e testi costruiti*, Atti del seminario Internazionale di Barcellona (24-29 aprile 1995), Firenze, Franco Cesati Editore, 1996.
- Caroli, M., *La programmazione nella scuola*, Milano, Principato Editore, 1982.
- Carr, W., *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1996. Traducción de Pablo Manzano. Título de la obra original: *For education: towards critical educational inquiry*, Buckingham, Open University Press, 1995.
- Carretero, M., *Constructivismo y Educación*, Madrid, Edelvives, 1994.
- Castellá, J. M., "Diversitat discursiva i gramática. Avantatges i mites de la tipologia textual, *Articles de didáctica de la llengua i de la literatura*, 4, 1995, págs. 73-82.

- _____ “Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones”, *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 10, 1996, págs. 23-31.
- Catford, J. C., *A Linguistic Theory of Translation: an Essay in Applied Linguistics*, London, Oxford University Press, 1965.
- _____ “Translation shifts”, en Chesterman, A. (ed.), *Readings in Translation Theory*, Helsinki, Oy Finn Lectura Ab, 1989, págs. 70-79.
- Chesterman, A. (ed.), *Readings in Translation Theory*, Helsinki, Oy Finn Lectura Ab, 1989.
- Chesterman, A., “Karl Popper in the Translation Class”, en Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1994, pp. 89-95.
- _____ *Memes of Translation: the Spread of Ideas in Translation Theory*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1997.
- _____ “Communication Strategies, Learning Strategies & Translation Strategies”, en Malmkjaer, K. (ed.), *Translation & Language Teaching: Language Teaching & Translation*, Manchester, St. Jerome, 1998, pp. 135-144.
- Colina Garce, S., “An Introductory Course in Translation: Methodological and Pedagogical Issues”, en Valero Garcés, C. (ed.), *Encuentros en Torno a la Traducción II. Una realidad interdisciplinar*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 1996, págs. 45-51.
- _____ “Contrastive Rhetoric and Text-Typological Conventions in Translation Teaching”, *Target* 8 (2), 1997a, págs. 335-353.
- _____ “Syntax, Discourse Analysis, and Translation Studies”, *Babel* 43 (2), 1997b, págs. 126-137.
- _____ “Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies”, *The Translator* 8 (1), 2002, págs. 1-24.
- _____ *Translation Teaching. From Research to the Classroom. A Handbook for Teachers*, Boston Mc Graw Hill, 2003.
- Coll, C., “Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar”, *Infancia y Aprendizaje* 27/28, 1984, págs. 119-138.

- _____ *Psicología y Curriculum*, Barcelona, Laia, 1987.
- _____ “Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo”, *Infancia y Aprendizaje* 41, 1988, págs- 131-142.
- _____ *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1990.
- _____ “Los ejes de la Reforma en su dimensión cualitativa”, *Cuadernos de Pedagogía* 185, 1991, págs.67-73 .
- _____ “Psicología y didácticas: una relación a debate”, *Infancia y Aprendizaje* 62-63, 1993a, págs.59-75.
- _____ “Psicología y didácticas: demarcación e interconexión”, *Infancia y Aprendizaje* 62-63, 1993b, pp. 237-243.
- _____ “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar”, en Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, vol II*, Madrid, Alianza, 1993c, págs. 435-453.
- _____ “La concepción constructivista y el Planteamiento Curricular de la Reforma”, en J. Escaño y M. Gil De La Serna, *Cómo se aprende y cómo se enseña*, Barcelona, Ice-Horsori, 1994, págs. 9-16.
- _____ “Piaget, el constructivismo y la educación escolar. ¿Dónde está el hilo conductor?” *Substratum* vol. III 8-9, 1996, pp. 153-174.
- _____ “Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica”, en Rodrigo, M. J. y J. Arnay (comp.), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós, 1997
- _____ “La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula”, en Castorina et al., *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*, México, Paidós, 1998, págs. 15-52.
- _____ “Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 20, 1999, págs. 19-37.
- _____ “Constructivismo e intervención educativa”, en Barberá et al., *El constructivismo en la práctica*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 11-32.
- _____ “Constructivismo y práctica docente”, *Aula de innovación Educativa* 102, 2001, pág. 72.

- Coll, C. y J. Onrubia, "La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos", en C. Coll y D. Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996, págs. 53-73.
- _____ "Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor", *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura* 20, 1999, págs. 19-37.
- _____ "Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos", *Investigación en la escuela* 45, 2001, págs. 21-31.
- Coll, C. y R. Porlán, "Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española", *Investigación en la escuela* 36, 1998, págs. 5-29.
- Coll, C. y M.^a J. Rochera, "Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias de aprendizaje", en Coll, C. et al. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación II*, Madrid, Alianza Editorial, 1993, págs. 373-393.
- Coll, C. e I. Solé I Gallart, "La importancia de los contenidos en la enseñanza", *Investigación en la Escuela* 3, 1987, págs. 19-27.
- _____ "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", *Cuadernos de Pedagogía* 168, 1989, págs. 16-20.
- _____ "La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje", en Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, vol II*, Madrid, Alianza, 1993c, págs. 315-333.
- Coll, C., R. Colomina, J. Onrubia y M.^a J. Rochera, "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa", en P. Fernández Berrocal y M. A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos*, Madrid, Siglo XXI, 1995, págs. 189-232.
- Coll, C., E. Martín, T. Mauri., M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993.
- Cook, G., *Discourse and Literature: The Interplay of Form and Mind*, Oxford, Oxford University Press, 1994.

- Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, 2002, [en línea], <<http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/>>, [consulta septiembre 2006].
- Corno, D., "Il ragionar testuale: Il testo come risultato del processo di comprensione", en Desideri, P., *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Coseriu E. y J. Albrecht (ed.), *Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen, Gunter Narr, 1981.
- Coseriu, E. y D. Di Cesare (ed.) *Linguistica del testo. Introduzione a una ermeneutica del senso*, Roma, Carocci, 1997/2001.
- Cotner Cerdó, L. y M. González Davies, "Aproximación a una metodología activa en las clases de traducción", en Argüeso, A. (ed.), *Traducción, Interpretación, Lenguaje*, Cuadernos Tiempo Libre, Madrid, Fundación Actilibre, 1999, págs. 93-109.
- Crandal, J., "Cooperative language learning and affective factors", en Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 226-245.
- Crozier, W. R., *Individual learners. Personality differences in education*, London/New York, Routledge, 1997.
- Dabène, L., "Pour une contrastivité «revisitée»", en Dabène, L. y Degache, C. (eds.), *Comprendre les langues voisines*, ELA, 104, 1996, págs. 393-400.
- Danks, J. H., G. M. Shreve, S. B. Fountain y M. K. McBeath (eds.), *Cognitive processes in translation and interpreting*, London, Sage, 1997
- Danks, J. y J. Griffin, "Reading and Translation. A Psycholinguistic Perspective", en Danks, J. et al. (eds.), *Cognitive processes in translation and interpreting*, London, Sage, 1997, págs. 161-175.
- De Andrés, V., "Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies", en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp. 87-109.
- Delisle, J., *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa, Éditions de l'université d'Ottawa, 1980.
- Delisle, J., "De la théorie à la pédagogie: réflexions méthodologiques", en Delisle, J. et al. (eds.), *L'Enseignement de l'Interpretation et de la*

- traduction de la theorie a la pedagogie*, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1981, págs. 135-151.
- _____ *Translation. An interpretive Approach*, Ottawa, University of Ottawa Press, 1988.
- _____ *La Traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, Ottawa, University of Ottawa Press, 1993.
- _____ "Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction", en García Izquierdo, I. y J. Verdegal (eds.), *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1998, págs. 13-44.
- Derrida, J., "De Tour de Babel", en Nergaard S. (comp.), *Teorie contemporanee della traduzione*, Milano, Bompiani, 1995, págs. 367-418. Traducción de Alessandro Zinna. Título original: "De Tour de Babel", en Graham, F. (ed.), *Diference in Translation*, N.Y., Cornell University Press, 1985.
- Diaz-Diocarretz, M., *Translating Poetic Discourse: questions on feminist strategies in Adrienne Rich*, Barcelona, Paidós, 1985.
- Dickinson, L., "Autonomy and motivation: a literature review", *System* 23 (2), 1995, pp. 165-174.
- Dressler, W., *Introduzione alla linguistica del testo*, Roma, Officina Edizioni, 1974. Traducción de D. Poli. Título de la obra original: *Einführung in die Textanalyse*, Tübingen, Niemeyer, 1972.
- Duff, A., *Translation*, Oxford, Oxford University Press, 1989.
- Durieux, C., *¿Qué es una buena traducción?*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1987.
- Eco, U. y S. Nergaard, "Semiotic approaches", en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of translation studies*, London/New York, Routledge, 2001, págs. 119-123.
- Ehrman, M. E., *Understanding Second Language Learning Difficulties*, Thousand Oaks, Sage, 1996.
- Ellis, R., *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1985.
- _____ *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.

- Erikson, E., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Roma, Armando Editore, 1993. Traducción de Silvano Chiari . Título de la obra original: *The Life Cycle Completed. A Review*, New York, W. W. Norton & Company, 1982.
- Ernest, P., "The one and the many", en Steffe, L. y J. Gale (eds.), *Constructivism in education*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1995, págs.459-486.
- Estaire S. y J. Zanón, "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7 (8), 1990, págs. 55-90.
- Estaire, S., "La programación de unidades didácticas a través de tareas", *redELE* 1, 2004, [en línea], <<http://www.mec.es/redele/revista1/estaire.shtml>>, [consulta octubre 2006].
- Esteve, O., M. Arumí, M.^a D. Cañada, "Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje", *Bells* 12, 2003, [documento en línea], <<http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/articulos.asp?codart=34>>, [consulta octubre 2006].
- Esteves Funes, M. y A. de la Peña Portero, "Arriba ese ánimo: cómo fomentar la autoestima en alumnos de ELE", en Franco Figueroa, M. (ed.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, pp. 235-243.
- Even-Zohar, I., "The position of translated literature within the literary polisystem", en Venuti, L. (ed.), *The Translation Studies Reader*, London/New York, Routledge, 1978/2000.
- _____ "Polisystem Theory", *Poetics Today*, 1979, págs.1-2.
- _____ "Translation Theory Today. A Call for Transfer Theory", en *Translation Theory and Intercultural Relations*, *Poetics Today* 2 (4), 1981, págs. 1-7.
- Faerch, C. y Kasper, G., *Strategies in Interlanguage Communication*, London, Longman, 1984.
- Fahrazad, F., "Testing achievement in translation classes", en Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting*.

- Training talent and experience*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1992, págs. 271-278.
- Fawcett, P., "Teaching Translation Theory", *Meta* XXVI (2), 1995, págs. 141-147.
- _____
Translation and Language. Linguistic Theories Explained, Manchester, St. Jerome, 1997.
- _____
 "Linguistic approaches", en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of Translation Studies*, London/New York, Routledge, 2001, págs. 120-125.
- Felder R., M., "Matters of Style", *ASEE Prism* 6(4), 1996, págs. 18-23.
- _____
 y R. Brent, "Understanding Student Differences", *Journal of Engineering Education* 94 (1), 2005, págs. 57-72.
- _____
 y E. R. Henriques, "Learning and Teaching Styles", *Foreign and Second Language Education, Foreign Annals*, 28, n.1, 1995, pp.21-31.
- Fernández, S., *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija, 1996.
- _____
 (Coord.), *Tareas y proyectos en clase*, Madrid, Edinumen, 2001.
- _____
 "Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación", en XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Barcelona, Difusión, 2002.
- _____
 Propuesta curricular y marco común europeo de referencia. Desarrollo de tareas: español lengua extranjera, Madrid, Edinumen, 2003.
- Feuerstein, R., "L'educador com a mediador en l'aprenentatge", en Gallifa J. (comp.), *Perspectives metodològiques sobre processos d'aprenentatge*, Barcelona, Raima, 1993, págs. 15-38.
- Firth, J. R., *Papers in linguistics (1934-1951)*, London, Oxford University Press, 1957/1969.
- Fortuna, F. y A. Tiberio, *Il mondo dell'empatia. Campi di applicazione*, Milano, Franco Angeli, 1999.
- Fosnot, C. T. (ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*, New York/London, Teachers College Press, 1996a.

- Fosnot, C. T., "Constructivism: A Psychological Theory of Learning", en Fosnot, C. T. (ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*, New York/London, Teachers College Press, 1996b, págs. 8-33.
- Freddi, G., *Didattica delle Lingue Moderne*, Bergamo, Minerva Italica, 1980.
- _____ "La glottodidattica fra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione", en Porcelli, G. y P. E. Balboni, (coord.), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Petrini-Liviana, 1991.
- _____ *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, Utet, 1994.
- Gamero Pérez, S., "La traducción de textos técnicos y la diversidad tipológica", *Sendebarr 10-11*, 1999-2000, págs. 127-158.
- García Izquierdo, I., "The concept of text type and its relevance to translator training", *Target 12 (2)*, 2000, pp. 283-295.
- García, R., "Crear para comprender. La concepción Piagetiana del conocimiento", *Substratum* vol. III (8-9), 1996, pp. 53-62.
- García Yebra, V., *Teoría y práctica de la traducción*, Madrid, Gredos, 1982/1997.
- Gardner, H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987. Traducción de Libero Sosio . Título de la obra original: *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983.
- _____ *Intelligenze multiple*, Milano, Anabasi, 1994. Traducción de Isabella Blum . Título de la obra original: *Multiple Intelligences: the Theory in Practice*, partes I y IV, New York, Basic Books, 1993.
- _____ *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York, Basic Books, 1999.
- Gardner, R. C., "Individual differences and second language learning", en Tucker R. G. y D. Corson (eds.), *Encyclopedia of language and education*, Dordrecht, Boston/London, Kluwer Academic Publishers, 1997, vol. 4: Second Language Education, págs. 33-42.
- Gentzler, E., "The future of translation studies", en Gentzler, E., *Contemporary Translation Theories*, London/New York, Routledge, 1993, págs. 181-199.

-
- _____ “Interdisciplinary connections”, *Perspectives: Studies in Translatology* 11(19) 2003, págs.11-24.
- Gile, D., “A Communication-Oriented Analysis of Quality in Nonliterary Translation and Interpretation”, en Larson, M., *Translation: Theory and Practice. Tension and Interdependence*, Binghamton, Suny, 1991, págs. 188-200.
- _____ “Les fautes de traduction: une analyse pédagogique”, *Meta* XXXVII (2), 1992, págs. 251-261.
- _____ “The Process-oriented Approach in Translation Training ”, en Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1994, págs. 107-112.
- _____ *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1995.
- Goleman D., *Intelligenza Emotiva*, Milano, Rizzoli, 1996. Traducción de Isabella Blum y Bruno Lotti. Título de la obra original: *Emotional Intelligence*, New York, Bantan,1995.
- _____ *Lavorare con intelligenza emotiva*, Milano, RCS Libri, 1998. (Traductor no mencionado). Título de la obra original: *Working with Emotional Intelligence*, London, Blumsbury, 1998.
- Gómez Granell, C. y C. Coll Salvador, “De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo”, *Cuadernos de Pedagogía* 221, 1994, págs. 8-10.
- Gómez Granell, C. y P. Moreno, “Lo individual y lo social en la construcción del conocimiento”, *Infancia y aprendizaje* 59-60, 1992, pp. 159-183.
- González Davies, M., How faithful can you be? (El idiota invisible o la fidelidad en traducción)”, *A.P.A.C of news* 39, mayo 2000, págs. 27-30.
- _____ “Translation in Foreign Language Learning: Sleeping with the Enemy?”, *A.P.A.C. of news*, enero 2002a, págs. 64-74.
- _____ “Humanising Translation Activities: Tackling a Secret Practice”, *Humanising Language Teaching*, University of Kent, Pilgrims, www.hltmag.co.uk , julio 2002, [documento en Inea], <<http://www.hltmag.co.uk/jul02/mart2.htm> >, [consulta mayo 2004].

-
- _____ (coord.), *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, Octaedro, Barcelona, 2003a.
- _____ “Introducción: principios pedagógicos”, en González Davies, M. (coord.) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, Octaedro, Barcelona, 2003b, págs. 11-18
- _____ *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, tasks and projects*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2004.
- _____ y C. Scott-Tenent, “Training in the application of translation strategies for undergraduate scientific translation students”, *Meta* 46 (4), noviembre 2001, págs. 737-744.
- _____ “A problem-solving and student-centered approach to the translation of cultural references”, *Meta* 50 (1), 2005a, págs. 160 -179.
- _____ “Minding the process, improving the product: Alternatives to traditional translator training”, en M. Tennent, *Training for the New Millennium. Pedagogies for translation and interpreting*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2005b.
- _____ y D. Kiraly, “Translation Pedagogy”, en Brown, K. (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Amsterdam, Elsevier, 2006, págs. 81-85.
- Grellet, F., “Vers un pédagogie communicative de la traduction”, en The British Council/ Goethe-Institut/ Ens-Credif, *The Role of Translation in Foreign Language Teaching*, París, Diffusion Didier Erudition, 1991.
- Guariento, W. y J. Morley, “Text and task authenticity in the EFL classroom”, *ELT Journal* 55 (4), October 2001, pp. 347-353.
- Guba, E. y Y. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, C.A., Sage, 1989
- Gutt, E. A., *Translation and Relevance*, Oxford, Blackwell, 1991/1993.
- _____ “Implicit Information in Literary Translation: A Relevance-Theoretic Perspective”, *Target* 8 (2), 1996, págs. 239-256.
- _____ “Issues of Translation Research in the Inferential Paradigm of Communication”, en Olohan, M. (ed.), *Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies I. Textual and Cognitive Aspects*, Manchester, St. Jerome, 2000, págs. 161-179.

Halliday, M. A. K., *Explorations in the functions of language*, London, Edward Arnold, 1973/1976.

_____ *Il linguaggio come semiotica sociale. Un'interpretazione sociale del linguaggio e del significato*, Bologna, Zanichelli, 1983. Traducción de Daniela Calleri. Título de la obra original: *Language as social semiotic. The social interpretation of language*, 1978.

_____ "Towards a theory of good translation", en Steiner, E. y C. Yallop, (eds.), *Exploring Translation and Multilingual Text Production: Beyond Content*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 2001, págs. 13-18.

_____ y R. Hasan, *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford, Oxford University Press, 1985/1989.

Harris, B., T. Hermans, A. Hurtado, L. Martín y R. Merino, "La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual", en Fernández Nistal, P. y J. M. Bravo Gozalo (eds.), *Perspectivas de la traducción*, Universidad de Valladolid, 1995, pp. 49-74.

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

_____ *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, Barcelona, Ariel, 1995. Traducción de Salvador Peña. Título de la obra original: *Discourse and the Translator*, New York, Longman, 1990.

_____ *The Translator as Communicator*, London/New York, Routledge, 1997.

Hatim B, *Teaching and Researching Translation*, Harlow, Pearson Education Limited, 2001.

Hermans, T. (ed.), *The Manipulation of Literature. Studies in literary translation*, London, Croom Helm, 1985.

_____ *Crosscultural Transgressions. Research Models in Translation Studies II. Historical and Ideological Issues*, Manchester, St. Jerome, 2002.

Hervey, S., I. Higgins y L. Haywood, *Thinking Spanish Translation. A Course in Translation Method: Spanish to English*, London/New York, Routledge, 1995.

Holec, H., *Autonomy and foreign language learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.

- Holljen, M. B., "Practice Orientation in the Teaching of LSP Translation", *Babel* 46 (1), 2000, págs. 41-65.
- Holmes, J., "The Name and Nature of Translation Studies", en Holmes, J., *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Amsterdam, Rodopi, 1972/1988, págs. 67-80.
- _____ "The Future of Translation Theory: A Handful of Theses", en Holmes, J., *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Amsterdam, Rodopi, 1978/1988, págs. 99-102.
- _____ "The State of Two Arts: Literary Translation and Translation Studies in the West Today", en Holmes, J., *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Amsterdam, Rodopi, 1984/1988, págs. 103-112.
- _____ *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Amsterdam, Rodopi, 1988.
- Holz-Mänttari, J., *Translatorisches Handeln: Theorie und Methode*, Helsinki, Suomalainen Tiedeakatemia, 1984.
- Honebein, P., "Seven goals for the design of constructivist learning environments", en Wilson, B., *Constructivist learning environments*, New Jersey, Educational Technology Publications, 1996, pp. 17-24.
- Hönig y Küßmaul, *Strategie der Übersetzung: ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Tübinge, Gunter Narr, 1982.
- House, J., *A model for translation quality assessment*, Tübingen Narr, 1977.
- _____ "How do we know when a translation is good?", en Steiner, E. y C. Yallop, (eds.), *Exploring Translation and Multilingual Text Production: Beyond Content*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 2001, págs. 127-160.
- _____ "Quality of translation", en Baker, M. (ed.), *Encyclopedia of Translation Studies*, London/New York, Routledge, 2001, págs. 197-200.
- _____ y S. Blum-Kulka (eds.), *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1986.
- _____ *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*, Tübingen, Narr, 1997.

- _____ "How do we know when a translation is good?", in E. Steiner and C. Yallop, eds. *Exploring Translation and Multilingual Text Production: Beyond Content*. 127-160. Berlin: Mouton de Gruyter. 2001a.
- _____ "Translation Quality Assessment: Linguistic Description versus Social Evaluation", *Meta* XLVI (2), 2001b, págs. 243-257.
- Hurtado Albir, A. (ed.), *Estudis sobre la traducció*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1984.
- _____ "La traducción en la enseñanza comunicativa", *Cable* 1, 1988, págs. 42-45.
- _____ "La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual", en Fernández Nistal, P. y Bravo Gozalo, J. M. (coords.), *Perspectivas de la traducción*, Valladolid, Instituto de Ciencias de la Educación de Valladolid, 1995, págs. 49-74.
- _____ *La Enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1996a.
- _____ "La cuestión del método traductor. Estrategia y técnica de traducción", *Sendebarr* 7, 1996b, págs. 39-57.
- _____ (dir), *Enseñar a traducir*, Madrid, Edelsa, 1999a.
- _____ "La competencia traductora y su adquisición, un modelo holístico y dinámico", *Perspectives. Studies in Translatology* 7 (2), 1999b, págs. 177-188.
- _____ *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*, Madrid, Cátedra, 2003.
- Hymes, D. H., "Acerca de la competencia comunicativa", en LLobera, M. et al., *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa, 1995, págs. 27-46. Traducción de Pedro Horillo Calderón. Título del artículo original: "On Communicative Competence", en *Sociolinguistics*, Penguin, 1971.
- Jakobson, R., "Aspetti linguistici della traduzione", en Nergaard S., *Teorie contemporanee della traduzione*, Milano, Bompiani, 1995, págs. 51-61. Traducción de Luigi Heilmann y Letizia Grassi. Título del artículo original: "On Linguistic Aspects of Translation", en Brower, R. (ed.), *On Translation*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1959.

- Jiménez Raya, M., "Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras", en Benítez Pérez, P. et al., *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, 1994, pp. 41 -57.
- Jonassen, D. H., "Evaluating Constructivist Learning", *Educational Technology*, 36 (9), 1991, págs. 28-33.
- Juhász, J., "Interferenzlinguistik", en Althaus, P. H., [H. Henne y H. E. Wiegand](#) (eds.), *Lexikon der germanistischen Linguistik*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1980, págs. 646-652.
- Kagan, J., "Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children", *Child Development* 36, 1965, págs. 609-628. .
- Kelly, D., *A Handbook for Translator trainers. A Guide to Reflective Practice*, Manchester, St. Jerome, 2005.
- Kelly, G., *The Psychology of Personal Constructs*, London, Routledge y Centre for Personal Construct Psychology, 1991.
- _____ *Psicología de los constructos personales: textos escogidos*, Barcelona, Paidós, 2001. Traducción de Esteban Lazo Ortiz. Título original: *Clinical psychology and personality: the selected papers of George Kelly*, Huntington, N.Y., Robert E. Krieger, 1969.
- Kiraly, D., *Pathways to translation: pedagogy and process*, Kent, The Kent State University Press, 1995.
- _____ "Think-Aloud Protocols and the Construction of a Professional Translator Self-Concept", en Danks, J. H. et al. (eds.), *Cognitive processes in translation and interpreting*, London, Sage, 1997, págs. 137-160.
- _____ "From teacher-centered to learning-centered classrooms in translator education: Control, chaos or collaboration?", Intercultural Studies Group, Online Symposium on Innovation in Translator and Interpreter Training, 1999, [documento en línea], <<http://www.fut.es/~apym/symp/kiraly.html>>, [consulta febrero 2004].
- _____ *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*, Manchester, St. Jerome, 2000.
- _____ "Towards a constructivist approach to translator education", *Quaderns Revista de Traducció* 6, 2001, págs.50-53.

-
- _____ "Project-Based Learning: A Case for Situated Translation", *Meta* 50 (4), 2005, págs. 1098-1111.
- Kohonen, V. "Authentic assessment in affective foreign language education" en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 279-294.
- _____ R. Jaatinen, P. Kaikkonen y J. Lehtovaara, *Experiential Learning in Foreign Language Education*, London, Harlow Longman, 2001.
- Kolb, D. A., *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1984.
- Komissárov, V., *Slovo o perevode : ocherk lingvisticheskogo uchenia o perevode*, Moskva, Izdatelstvo Mezhdunarodnie otnosheniya, 1973.
- König, E., "Kontrastive Grammatik und Typologie", en Lang, E. y G. Zifonum (eds.), *Deutsch-typologisch*, Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 1995, págs. 31-54.
- Krawutschke, P. (ed.), *Translator and Interpreter training and foreign language pedagogy*, American Translators Association Scholarly Monograph Series, vol. III, Binghamton, State University of New York, 1989.
- Krings, H. P., *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*, Tübingen, Gunter Narr, 1986.
- Knowles, M. S., E. F. Holton y R. A. Swanson, *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*, México, Oxford University Press, 2001. Traducción de María de los Ángeles Izquiero Castañeda. Título de la obra original: *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*, San Francisco, Jossey Bass, 1984.
- Kussmaul, P., "Creativity in the Translation Process: Empirical Approaches", en van Leuven-Zwart, K. M. y T. Naaijken, (ed.), *Translation Studies: The State of the Art*, Amsterdam, Rodopi, 1991, págs. 91-101.
- _____ *Training the translator*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1995.
- _____ "Types of Creative Translating", en Chesterman, A., N. Gallardo San Salvador e Y. Gambier, (eds.), *Translation in Context*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000, págs.117-126.
- Lado, R., *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1957.

- Lamérand, R., *Teorie di insegnamento programmato e laboratori linguistici*, Brescia, Editrice La Scuola, 1973. Traducción de Luigi Derla. Título de la obra original: *Theories d'Enseignement Programmé et Laboratoires de Langues*, Bruxelles, Editions Labor, 1969.
- Landone, Elena, "Consciousness-raising: la traduzione per unità lessicali", en Cancellier Antonella y Renata Londero, eds., *Italiano e spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno. Roma (16-18 settembre 1999)*, Padova, Unipress, 2001.
- La Rocca, M., *El taller de traducción como metodología experimental en un marco epistemológico constructivista y humanista*, Trabajo de Investigación del Doctorado en Metodología y Análisis de la Traducción, Universitat de Vic, bienio 2001-2003, directora: María González Davies, Vic, julio 2004, [documento en línea], <<http://hdl.handle.net/2072/2052>>
- _____ "El taller de traducción como metodología experimental en un marco epistemológico constructivista y humanista", en *Actas del II Congreso Internacional de A.I.E.T.I.*, Madrid, 2005, en cd-rom
- _____ "Textos y contextos : E/LE para el turismo cultural", redELE 8, [documento en línea], <<http://www.mec.es/redele/revista8/index.shtml>>, octubre 2006.
- _____ "Un modelo de análisis contrastivo textual para la didáctica de la traducción entre lenguas afines", en *Atti del XXIII Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani* , "Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche", Palermo, 6-8 ottobre 2005, en prensa.
- Larsen-Freeman D. y M. H. Long, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos, 1994. Traducción de Isabel Molina Martos y Pedro Benítez Pérez. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Longman, 1991.
- Lauscher, S., "Translation Quality Assessment. Where Can Theory and Practice Meet?", *The Translator* 6 (2), 2000, págs. 149-168.
- Lederer, M., *Translation. The Interpretive Model*, Manchester, St. Jerome, 1994/2003.
- Lee, J. F. y B. Van Patten (eds.), *Making Communicative Language Teaching Happen*, New York, Mac Graw Hill, 1995.
- Lee-Jahnke, H., "New Cognitive Approaches in Process-Oriented Translation Training", *Meta* 50 (2), 2005, págs. 359-377.

-
- Lefevere, A., *Translating Literature. Practice and Theory in a Comparative Literature Context*, New York, The Modern Language Association of America, 1992.
- Levý, J., "Translation as a decision process", en Chesterman, A. (ed.), *Readings in Translation Theory*, Helsinki, Oy Finn Lectura Ab, 1989, págs. 37-52.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. y M. Thelen (eds.), *Translation and Meaning. Part 2*, Maastricht, Faculty of Translation and Interpreting, 1992.
- Lima, E., "Per una rifondazione della disciplina Lingua e Traduzione – Lingua X nelle Classi III e XI. Riflessioni e proposte operative", (documento inédito), 2003.
- Little, D., "Autonomy in language learning", en Swarbrick, A., *Teaching Modern Languages*, London, Routledge, 1994, págs. 81-87.
- _____, "Language Awareness and the Autonomous Language Learner", *Language Awareness* 6 (2-3), 1997, pp. 93-104.
- Littlewood, W. T., *Communicative language teaching. An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- López E. M., "Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje situado", [en línea] <<http://www.psicologia2.iwarp.com/Ensayo1Marri.doc>>, [consulta septiembre 2003].
- López Ramírez, E. O., "Sobre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje", extracto del capítulo "La variabilidad humana: Un enfoque cognitivo de las diferentes formas de inteligencia, emoción y aprendizaje de los individuos", en López Ramírez, E. O., *Los procesos cognitivos de la enseñanza y el aprendizaje: El caso de la psicología cognitiva y el aula escolar*, México, D. F., Trillas, 2001, [documento en línea], <<http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/pdhpa/colaborativo/Estiloscognitivos.pdf>>, [consulta mayo 2005].
- Lörscher, W., "Linguistic Aspects of Translation Processes: Towards an Analysis of Translation Performance", en House, J. y S. Blum-Kulka (eds.), *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1986, 277-292.
- _____, *Translation performance, translation process and translation strategies: a psycholinguistic investigation*, Tübingen, Gunter Narr, 1991.

- _____ “Process-oriented research into translation and its implications for translation teaching”, *Interface: Journal of Applied Linguistics* 6 (2), 1992a, págs. 105-117.
- _____ “Form- and Sense-oriented Approaches to Translation”, en Lewandowska-Tomaszczyk, B. y M. Thelen (eds.), *Translation and Meaning*. Part 2, Maastricht, Faculty of Translation and Interpreting, 1992b, págs.403-414.
- Lvovskaya, Z., *Problemas actuales de la traducción*, Granada, Granada Lingüística, 1997.
- _____ “La situación comunicativa como universal de la comunicación verbal”, en Sánchez Trigo, E. y O. Diaz Fouces (coords.), *Traducción y Comunicación* vol. 1, Vigo, Universidade de Vigo, Servicio de Publicacions, 2000a, págs. 51-57.
- _____ “The Scope of a Communicative Theory of Translation: An Attempt at Systematisation”, en Beeby, A. et al. *Investigating translation*, Philadelphia, John Benjamins, 2000b, págs. 27-36.
- Llobera, M., J. M. Cots y D. Hymes, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.
- Mackenzie, R., “Creative Problem-solving and Translator Training”, en Beylard-Ozeroff, A., J. Králová y B. Moser-Mercer, (eds.), *Translators Strategies and Creativity*, Amsterdam, John Benjamins, 1998, págs. 201-206.
- Mahn, G., “Standards and Evaluation in Translator Training”, en Krawutschke, P. (ed), *Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy*, American Translators Association Scholarly Monograph Series N°3, Binghamton, N. Y., SUNY, 1989.
- Mar Mateos, M., “Metacognición en expertos y novatos”, en Pozo, J. I: y C. Monereo (coord.), *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Santillana, 2002, págs. 123-130.
- Marradi, A., “Metodo come arte”, *Quaderni di Sociologia* XL, 10, 1996, págs. 71-92.
- Martí, E., “Metacognición y estrategias de aprendizaje”, en Pozo, J. I. y C. Monereo Font (Coord.), Madrid, Santillana, 2002, págs. 111-121.

Martín Peris, E., “Las tareas en la enseñanza de e/le a adultos”, en Siguan M. (Coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas*, Barcelona I.C.E./Horsori, 1995, págs. 39-56.

_____ “L'educació per a l'autonomia: un nou paradigma docent?”, *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura* 18, abril 1999, pp. 7-24.

_____ “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, *redELE* 0, 2004, [en línea], <<http://www.mec.es/redele/revista/martin.shtml>>, [consulta octubre 2006].

Maslow, A. H., “Alcune implicazioni pedagogiche delle psicologie umanistiche”, en Titone, R., *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Roma, Armando Editore, 1977, págs. 7-24. Traducción de Renzo Titone. Título del artículo original: “Some educational implications of humanistic psychologies”, en *Harvard Educational Review* 38 (4), 1968, págs. 685-696.

_____ *El hombre autorealizado: hacia una psicología del ser*, Barcelona, Kairós, 1991. Traducción de Ramón Ribé i Queralt. Título de la obra original: *Towards a Psychology of Being*, Princeton (N. J.), D. Van Nostrand, 1968.

Mason, I, “Communicative/ functional approaches”, en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of Translation Studies*, London/New York, Routledge, 2001, págs. 29-33.

Mateo Martínez, J.(ed.), *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*, Alicante, Universidad de Alicante, 1999.

Maybin, J., N. Mercer y B. Stierer, “Aprendizaje con ‘andamiaje’ en el aula”, *Cooperación educativa* 68, ¿?, págs. 27-30.

Mayoral, R., “La traducción de referencias culturales”, *Sendebarr* 10-11, 1999-2000, págs. 67-88.

McCombs, B., “Intervenciones educativas para potenciar la metacognición y el aprendizaje autorregulado”, en Beltrán J. et al., *Intervención psicopedagógica*, Madrid, Pirámide, 1993, págs. 211-229.

_____ y J. S. Whisler, *The Learner-Centered classroom and school*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1997.

Meyers, I. B. y M. H. McCaulley, *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs indicator*, 2 nd Edition. Palo Alto, Consulting psychologists Press, 1986

- Milan, G., *Relazioni interpersonali a scuola. Fondamenti pedagogici - Implicazioni didattiche*, Padova, Cleup, 1990.
- Monereo Font, C. "Enseñar a conciencia: ¿hacia una didáctica metacognitiva?", *Aula de innovación educativa*, 34, 1995, págs. 74-80.
- Mora Sánchez, M. A., "El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de Español como lengua extranjera", en Montesa Peydro S. y P. Gomis Blanco, *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Málaga, ASELE, 1996, pp. 219 -226.
- _____ "La autonomía del aprendizaje como marco pedagógico para el currículo de Español como lengua extranjera", en Artuñedo, B. et al., *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, 1999, pp. 181-194
- Morris, C. W., *Lineamenti di una teoria del segno*, Paravia, Torino, 1970. Título original: *Foundations of a Theory of Signs*, Chicago UP, Chicago, 1938.
- Moskowitz, G., "Enhancing personal development: humanistic activities at work", en Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp. 177-193.
- Mounin, G. *Teoria e storia della traduzione*, Torino, Einaudi, 1963/1965.
- _____ "Pour une pédagogie de la traduction", en Ballard, M., (ed.), *La Traduction de la theorie a la didactique*, Lille, Presse Universitaire, 1986, págs. 29-37.
- Moya Jiménez, V., *La selva de la traducción. Teorías traductológicas contemporáneas*, Madrid, 2004.
- Munday, J., *Translation Studies. Theories and Applications*, London, Routledge, 2001.
- Muñoz Carmen (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel Lingüística, 2000.
- Nelson Spivey, N., *The Constructivist Metaphor*, San Diego, Academic Press, 1997.
- Neubert, A., *Text and Translation*, Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie, 1985
- _____ "Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it", en Snell Hornby, M. F. Pöchhacker y K. Kaindl,

- Translation Studies. An Interdiscipline*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1994, pp. 411-420.
- _____ “Theory and Practice of Translation Studies Revisited: 25 years of Translator Training in Europe”, en Beeby Lonsdale, A., D. Ensinger y M. Presas (eds.), *Investigating translation*, Philadelphia, John Benjamins, 2000, pp.13-26.
- _____ y G. M. Shreve, *Translation as Text*, Kent, Ohio, The Kent State University Press, 1992.
- Neunzig, W. y M. Presas, “El traductor en el proceso de la comunicación bilingüe. Algunas consecuencias pedagógicas”, *Actes del II Congrés Internacional sobre Traducció, UAB*, 1997, págs. 151-160.
- Neunzig, W. y M. Orozco, “El enfoque experimental en traductología: resumen y perspectivas”, *Quaderns: Revista de Traducció* 6, 2001, págs. 54-56.
- Newman, D., P. Griffin y M. Cole, *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*, Madrid, Morata, 1989.
- Newmark, P., *Approaches to Translation*, Hemel Hempstead, Prentice Hall, 1982/ 1988.
- _____ *Manual de traducción*, Madrid, Cátedra, 1992. Traducción de Virgilio Moya. Título de la obra original: *A Textbook of Translation*, Prentice Hall, 1987.
- _____ *About Translation*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991.
- _____ *Paragraphs on Translation*, Clevedon, Multilingual Matters, 1993.
- _____ *More Paragraphs on Translation*, Clevedon, Multilingual Matters , 1998
- Nida, E., *Towards a Science of Translating with special reference to principles and procedures involved in Bible translating* , Leiden, E.J. Brill, 1964.
- _____ “Science of Translation”, *Language* 45, 1969, págs 483-498, en *Language Structure and Translation. Essays by Eugene A. Nida*, Stanford (CA), Stanford University Press, 1975, págs.79-101..
- _____ “Representative treatments of translating”, en Nida, E., *Context in Translating*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2002, págs. 87-105.

-
- _____ “A Fresh Look at Translating”, en Beeby, A. et al. (eds.), *Investigating translation*, Philadelphia, John Benjamins, 2000, p
- _____ y C. Taber, *The Theory and Practice of Translation*, Leiden, E. J. Brill, 1969/1982.
- Niranjana, T., *Siting Translation: History, Post-Structuralism, and the Colonial Context*, Berkeley, CA, University of California Press, 1992.
- Nord, C., “Traduciendo funciones”, en Hurtado Albir, Amparo (ed.), *Estudis sobre la traducció*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1984.
- _____ *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Amsterdam y Atlanta, Ga, Rodopi, 1991. Versión en lengua inglesa del original en alemán *Textanalyse und Übersetzen*, Heidelberg, Groos, 1988.
- _____ “Text Analysis in Translator Training”, en Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting. Training talent and experience*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1992, págs. 39-48.
- _____ “Las funciones comunicativas y su realización textual en la traducción”, *Sendebars* 5, 1994a, págs. 85-103.
- _____ “Translation as a Process of Linguistic & Cultural Adaptation”, en Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1994b, págs. 59-67.
- _____ “El error en la traducción: categorías y evaluación”, en Hurtado Albir, A., (dir.), *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1996, págs. 91-103.
- _____ “A Functional Typology of Translation”, en Trosborg, A. (ed.), *Text Typology and Translation.*, Amsterdam, John Benjamins, 1997a, págs. 43-66).
- _____ *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, Manchester, St. Jerome, 1997b.
- _____ “La unidad de traducción en el enfoque funcionalista”, *Quaderns: Revista de Traducció* 1, 1998, págs. 65-77.

- _____ “Translating as a Text-Production Activity”, Intercultural Studies Group, Online Symposium on Innovation in Translator and Interpreter Training, 1999, [documento en línea], <<http://www.fut.es/~apym/symp/nord.html>>, [consulta febrero 2004].
- _____ “What Do We Know About the Target-Text Receiver?”, en Beeby, A. et al., *Investigating Translation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000, págs. 195-212.
- Nunan, D., *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- _____ *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*, New York, Prentice Hall, 1991.
- _____ “Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues”, en Pemberton R. et al., *Taking Control. Autonomy in Language Learning*, Hong Kong, Hong Kong University Press, 1996, págs. 13-26.
- Olivera, A., *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Barcelona, Edinumen, 2000.
- Olohan, M., (ed.), *Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies I. Textual and Cognitive Aspects*, Manchester, St. Jerome, 2000.
- O’ Malley, M. y A. U. Chamot, *Learning Strategies in Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- Onrubia, J., “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”, en Coll, C., et al., *El constructivismo en el aula*, Barcelona , Graó, 1993, págs. 101-124.
- _____ “Aprendizaje y construcción de conocimientos en la educación secundaria obligatoria”, *Signos. Teoría y práctica de la educación* 18, 1996, págs. 14-21.
- _____ “Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo”, *Cooperación Educativa* 68, 2003, págs. 37-46.
- Orozco Jutorán, M., “La metodología de la investigación en traductología”, *Perspectives. Studies in Translatology* 7 (2), 1999, págs. 189-198.
- _____ “Revisión de investigaciones empíricas en traducción escrita”, *Trans* 6, 2002, págs. 63-85.

- Ortega, L., "El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas", en Muñoz Carmen (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel Lingüística, 2000, págs.197-217.
- Osorio Rojas, R. A., *Aprendizaje y desarrollo en Vygotsky*,1998 [en línea], <<http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Vigosthky.htm>>, [consulta septiembre 2003].
- Oxford, R., "Motivating through Classroom Techniques", en W. M. Rivers, *Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign-Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, págs. 108-119.
- _____ M. E. Hollaway y D. Horton- Murillo, "Language Learning Styles: Research and Practical Considerations for Teaching in the Multicultural Tertiary ESL/EFL Classroom", *System* 20 (4), 1992, págs. 439-456.
- _____ "Anxiety and the language learner", en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 58-67
- PACTE, "Acquiring Translation Competence. Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project", en Beeby Lonsdale, A., D. Ensinger y M. Presas (eds.), *Investigating translation*, Philadelphia, John Benjamins, 2000, págs. 99-106.
- _____ "La competencia traductora y su adquisición", *Quaderns: Revista de traducció* 6, 2001, págs. 39-45.
- _____ "Building a translation competence model", en Alves, F. (ed.), *Triangulating Translation. Perspectives in process oriented research*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins, 2003, págs. 43-66.
- Payrató, L., *La interferència lingüística*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1985.
- Peirce, C. S., *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1986.
- Petöfi, J. S. y H. Rieser (eds.), *Studies in text grammar*, Dordrecht, Reidel, 1973.

-
- _____ “L’analisi testuale di Jakobson dal punto di vista di una teoria semiótica del testo”, en Montani, P. y M. Prampolini (comp.), *Roman Jakobson*, Roma, Editori Riuniti, 1990.
- Piaget, J. *La epistemología genética*, Roma, Laterza, 1971. Traducción de Anna Corda. Título de la obra original: *L’épistémologie génétique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1970.
- _____ *Introducción a la epistemología genética*, vol. III, Buenos Aires, Paidós, 1975. Traducción de Victor Fischman. Título de la obra original: *Introduction à l’épistémologie génétique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1950.
- _____ “Las corrientes de la epistemología científica contemporánea”, en Piaget, J. (dir), *Tratado de lógica y conocimiento científico*, vol. VII, Buenos Aires, Paidós, 1979, págs. 77-115.
- _____ “La teoría de Piaget”, *Infancia y aprendizaje, monografías*, 2, 1981a, págs. 13-54. Traducción de Martine Serigos. Título del artículo original: “Piaget’s Theory”, en P. H. Mussen, *Carmichael’s Manual of Child Psychology*, New York, John Wiley and Sons, 1970.
- _____ “Lo posible, lo imposible y lo necesario”, *Infancia y aprendizaje, monografías*, 2, 1981b, págs.108-142. Traducción de Miguel Benítez. Comunicación preparada para la <<Piaget Society>>, U.S.A., 1976, publicada en *Archives de Psychologie*, 44, 1976, págs. 281-299.
- _____ *La construcción de lo real en el niño*, Barcelona, Crítica, 1985. Traducción de Rafael Santamaría. Título original: *La Construction du réel chez l’enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestle, 1937.
- Poetzlar, J., *Teoría y práctica de la enseñanza programada*, Barcelona, Teide, 1973.
- Posada, J. J., “Jerome Bruner y la educación de adultos”, *Boletín* 32, diciembre 1993, Proyecto Principal de Educación, págs. 49-54.
- Presas, M., “Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular”, en García Izquierdo, I. y J. Verdegal (eds.), *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1998, págs. 131-134.
- _____ “Competencia bilingüe versus compétence traductora”, en *Interfaces, Actas de las VII Jornadas de Traducción*, Vic 27 y 28 de marzo de 2003, [en línea], <http://www.uvic.es/fchtd/jornades_2003/fitxers/presas.doc>, [consulta septiembre 2003].

- Puchta, H., "Beyond materials, techniques and linguistic analyses. The role of motivation, beliefs and identity", *HLT Magazine*, July 2000, [en línea], <<http://www.hlomag.co.uk/>>, [consulta septiembre 2003].
- Puy Pérez Echeverría, M., M. Del Mar Mateos, J. I. Pozo y N. Scheuer, "En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje", *Estudios de Psicología* 22 (2), 2001, págs. 155-172.
- Pym, A., "A Definition of Translational Competence, Applied to the Teaching of Translation", Mladen Jovanovic (ed.), *Translation: A Creative Profession: 12th World Congress of FIT*, Belgrado, Prevodilac, 1991, págs. 541-546.
- _____ "Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching", en Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting. Training talent and experience*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1992, págs. 279-290.
- _____ *Translation and Text Transfer. An Essay on the Principles of Intercultural Communication*, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, Peter Lang, 1992/1998, [en línea], en <<http://www.tinet.org/~apym/on-line/ttt/entry.html>>, [consulta septiembre 2006].
- _____ "On Cooperation", en Olohan, M. (ed.), *Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies I. Textual and Cognitive Aspects*, Manchester, St. Jerome, 2000, págs. 181-192.
- _____ "Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach", pre-print version 2.1, 2002, [en línea], <<http://www.fut.es/~apym/on-line/competence.pdf>> [consulta septiembre 2003].
- Reid, J., "Affect in the classroom: problems, politics and pragmatics", en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 297-306.
- Reiss, K., *Texttyp und Übersetzungsmethode: der Operative Text*, Heidelberg, Julius Groos, 1976/1983.
- Reiss, K. y H. Vermeer, *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen, Niemeyer, 1984/1991.
- Ribé R., *Foundations in Translation*, Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona, 1998.

Richards, J. C. y C. Lockhart, *Reflective Teaching in Second Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

Richards, J. C., J. Platt y H. Platt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Harlow, Longman, 1997.

Richards, J. y T. Rodgers, *Approaches and methods in language teaching a description and analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986/2001.

Rico Pérez, C., "Training the translator in a second language: a communicative approach", en Argüeso, A. (ed.), *Traducción, Interpretación, Lenguaje*, Cuadernos Tiempo Libre, Madrid, Fundación Actilibre, 1999, págs. 53-63.

Riedemann Hall, K., "Cognition and Translation Didactics", *Meta* XLI (1), 1996, págs. 114-117.

Rivoluceri, M., "Awareness activities for teaching structures", *ELT documents* 113, 1982, pp. 50-58.

_____ "The humanistic exercise", en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp. 194-210.

Robinson, D., "Free translation", en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of Translation Studies*, London/New York, Routledge, 2001, págs. 87-90.

Rochera, M.^a J., I. De Gispert y J. Onrubia, "Organización social del aula, formas de interactividad y mecanismos de influencia educativa", *Investigación en la Escuela* 39, 1999, págs. 49-62.

Roehler, L. R. y D. J. Cantlon, "Scaffolding: A Powerful Tool in Social Constructivist Classrooms", en Hogan K. y M. Pressley, *Scaffolding Student Learning*, Cambridge, Massachusetts, Brookline Books, 1997, págs. 6-42.

Rogers, C., *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera, 1973. Traducción de Roberto Tettucci. Título de la obra original: *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, 1969.

_____ *Un modo di essere. I più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata-sulla-persona*, Firenze, Psycho, 1983. Traducción de Mauro Bonacci. Título de la obra original: *A way of being*, Boston (Ma.)m Houghton Mifflin Company, 1980.

- _____. *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*, Barcelona, Paidós, 1986. Traducción de Silvia Vetrano. Título de la obra original: *Freedom to Learn for the 80's*, E. Merrill Publishing Company, 1983.
- Sager, J. C., "Text Types and Translation", en Trosborg, A. (ed.), *Text Typology and Translation.*, Amsterdam, John Benjamins, 1997, págs. 25-41.
- Sainz, M. J., "Developing Translation Skills", en Dollerup, C. y A. Lindergaard (ed.), *Teaching translation and interpreting. Training talent and experience*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1992, págs. 69-73.
- _____. "Student-centred Correction of Translations", en Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1994, págs. 133-141.
- _____. "Awareness and Responsibility: our Students as Partners" en Dollerup, C. y V. Appel (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1995, 137-144.
- Salama-Carr, M., "Interpretive Approach", en Baker, M. (ed.) *Enciclopedia of Translation Studies*, London/New York, Routledge, 2001, págs.112-114.
- Sánchez, L., "Concepciones sobre los enfoques asociacionista y constructivista del aprendizaje de docentes universitarios y profesionales no docentes", OEI-Revista Iberoamericana de Educación, [en línea], <<http://www.campusoei.org/revista/deloslectores.htm#11>>, [consulta septiembre 2003].
- Sánchez Trigo, E. y O. Diaz Fouces (coords.), *Traducción y Comunicación*, Vigo, Universidade de Vigo, Servicio de Publicacions, 2000.
- Sancho, J. M y F. Hernández, "Perspectivas de cambio sobre la enseñanza y el aprendizaje", Comunicación presentada en el Simposio sobre Itinerarios de Cambio en la Educación: Parc Científic de Barcelona, 15-16 de marzo de 2001, [en línea] <<http://xiram.doe.d5.ub.es/ponencias/sancho.htm>>, [consulta julio 2003].
- Santos Gargallo, I., *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arcos Libros, 1999.

- Saussure, F., *Corso di linguistica generale*, Roma- Bari, Laterza, 1976. Traducción de Tullio de Mauro. Título de la obra original: *Cours de linguistique générale*, Paris, Editions Payot, 1922.
- Schäffner, C. (ed.), *Translation and Quality*, Surrey, Clevedon Multilingual Matters, 1998a.
- _____ “From <Good> to <Functionally Appropriate>: Assessing Translation Quality”, en Schäffner, C. (ed.), *Translation and Quality*, Surrey, Clevedon Multilingual Matters, 1998b, págs. 1-5.
- _____ “Action (theory of ‘translatorial action’), en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of Translation Studies*, London/New York, Routledge, 2001a, págs. 3-5.
- _____ “Skopos theory”, en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of Translation Studies*, London/New York, Routledge, 2001b, págs. 235-238.
- _____ y B. J. Adab (eds.), *Developing Translation Competence*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000.
- Schmidt R. W., “The role of consciousness in second language learning”, *Applied linguistics* 11 (2), 1990, pp. 129-158.
- _____ “Awareness and second language acquisition”, *Annual Review of Applied Linguistics* 13 , 1993, pp. 206-226.
- Schmidt, S. J., *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*, Madrid, Cátedra, 1977. Traducción de María Luz Arriola y Stephen Crass. Título de la obra original: *Texttheorie*, München, Eilhelm Fink, 1973.
- Schunk, D. H., *Teorías del aprendizaje*, México, Prentice Hall Hispanoamericana, 1997. Traducción de *Learning Theories an Educational Perspective*, 2ª Ed., New York, Prentice Hall, 1996.
- Scott-Tenent, C., M. González Davies y F. Rodríguez Torras, “Translation Strategies and Translation Solutions”. Design of a Teaching Prototype and Empirical Study of its Results, en Beeby A. et al. (eds.), *Investigating Translation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000, págs. 107-116.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1976.
- Seleskovitch, D, y M. Lederer, *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier Érudition, 1984.

- Seliger, H. W. y E. Shohamy, *Second Language Research Methods*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- Shreve, G. M., "Cognition and the Evolution of Translation Competence", en Danks, J. et al. (eds.), *Cognitive processes in translation and interpreting*, London, Sage, 1997, págs. 120-136.
- _____ y B. J. Diamond, "Cognitive Processes in Translation and Interpreting: Critical Issues", en Danks, J. H. et al. (eds), Thousand Oaks, Sage 1997, págs. 233-251
- _____ y G. S. Kolby, "Introduction", en Danks, J. H. et al. (eds), Thousand Oaks, Sage 1997, págs. xi-xvii.
- Simon, S., *Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission*, London/New York, Routledge, 1996.
- Skinner, B. H., "A Brief Survey of Operant Behavior", 1990, [en línea], <<http://www.bfskinner.org/Documents.asp>>, [consulta julio 2003].
- Snell-Hornby, M., "Translation as a means of integrating language teaching and linguistics", en Tifford C. y A. E. Hieke (eds.), *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen, Gunter Narr, 1985, págs. 21-28.
- _____ *Translation Studies. An Integrated Approach*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1988.
- _____ "Translation Studies – Art, Science or Utopia?", en van Leuven-Zwart, K. M. y T. Naaijken, *Translation Studies : The State of the Art*, Amsterdam – Atlanta, GA, Rodopi, 1991, págs. 13-23.
- _____, F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.), *Translation Studies. An Interdiscipline*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1994.
- _____ *Translation Studies. An Integrated Approach*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1995 (edición revisada).
- _____ "The 'Ultimate Confort': Word, Text and the Translation of Tourist Brochures", en Anderman, G. y M. Rogers (eds.) *Word, Text, Translation. Liber Amicorum for Peter Newmark*, Clevedon /Buffalo/ Toronto/ Sydney, Multilingual Matters, 1999, págs. 95-103
- Solé, I., "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje", en Coll et al., *El Constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993, págs. 25-46.

- _____ y C. Coll, "Los profesores y la concepción constructivista", en Coll et al., *El Constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993, págs. 7-24
- Spivak, G., "The politics of translation", en Venuti L. (ed.), *The Translation Studies Reader*, London/New York, Routledge, 1993/2000, págs. 397-416.
- Stanley, C., "Learning to think, feel and teach reflectively", en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp. 109-124.
- Stansfield C. W., M. Lee Scott y D. Mann Kenyon, "The Measurement of Translation Ability", *The Modern Language Journal* 76(iv), 1992, págs. 455-467.
- Steiner, G., *After Babel: Aspects of Language and Translation*, London/New York, Oxford University Press, 1975/1992.
- Steiner, E. y C. Yallop, (eds.), *Exploring Translation and Multilingual Text Production: Beyond Content*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 2001.
- Sternberg, R. J., *Stili di pensiero: differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Trento, Erickson, 1998. Traducción de Riccardo Mazzeo. Título de la obra original: *Thinking Styles*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Stevick, E. W., "Humanism", *ELT Documents* 113, 1982, pp. 7-10.
- _____ "Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry", en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp. 43-57.
- Stibbard, R., "The use of translation in foreign language teaching", *Perspectives. Studies in Translatology* 1, 1994, págs. 9-18.
- Stubbs, M., *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*, Oxford, Basil Blackwell, 1985.
- Swales, J. M., *Genre Analysis. English in academic and research settings*, Cambridge, C.U.P. 1990.
- _____ *Reserch genres: explorations and applications*, Cambridge, C.U.P., 2004.
- Titone, R., *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Toma, Armando Editore, 1977.

- _____ *Glottodidattica. Un profilo storico.*, Bergamo, Minerva Italica, 1980.
- Toury, G., *In Search of a Theory of Translation*, Tel Aviv, The Porter Institute, 1980.
- _____ “Principi per un’analisi descrittiva della traduzione”, en Nergaard, S. (ed.), *Teorie contemporanee della traduzione*, Milano, Bompiani, 1995, págs. 181-223. Traducción de Andrea Bernardelli. Título del artículo original: “A Rationale for Descriptive Translation Studies”, en Hermans t. (ed.), *The Manipulation of Literature. Studies in Translation*, London-Sidney, Croom Helm, 1985.
- _____ “What are descriptive studies in translation likely to yield apart from isolated descriptions?”, en Van Leuven-Zwart, K. M. y T. Naaíjens, (ed.), *Translation Studies: The State of the Art*, Amsterdam, Rodopi, 1991, págs. 179-192.
- Trim, J., “Can the Common European Framework of Reference for Languages help learners to become autonomous?”, en *VII Trobada de Centres d'Autoaprenentatge*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, 2002, pp. 225-234.
- Trosborg, A., “Register, Genre and Text Type”, en Trosborg A (ed.), *Text Typology and Translation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1997.
- Tudor, I., “Guidelines for the communicative use of translation”, *System* 15(3), 1987.
- Ulrich, M., “Real-world criteria in translation pedagogy”, en Dollerup, C. y V. Appel (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1995, págs. 251-262.
- _____ (ed), *Tradurre. Un approccio multidisciplinare*, Torino, 1997, Utet.
- _____ “Bridging the gap between descriptive and applied translation studies: a multidisciplinary approach”, *Linguistica Antverpiensia* 33, 1999, págs. 13-29.
- Underhill, A., “Facilitation in language teaching”, en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp. 125-141.
- Valero Garcés, C., “Cómo evaluar la competencia traductora. Varias propuestas”, Actes del II Congrés Internacional sobre Traducció, Barcelona, UAB, 1997, págs.199-212.

- _____ (ed.) *Encuentros en Torno a la Traducción II. Una realidad interdisciplinar*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 1996.
- _____ e I. De La Cruz Cabanillas (eds.), *Nuevas tendencias y aplicaciones de la traducción. Encuentros en torno a la Traducción 3*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 1998.
- Van Dijk, T. A., "Models for text grammars", *Linguistics* 105, 1972, 35-68.
- _____ "Pragmatic macrostructures in discourse and cognition", en de Mey, M. et al. (Eds.) *CC 77*, Ghent, University of Ghent, 1977, págs. 99-113.
- _____ *Testo e Contesto*, Bologna, Il Mulino, 1981. Traductor no mencionado. Título original: *Text and Context*, London, Longman, 1977.
- _____ (ed.) *Handbook of Discourse Analysis vol 1, 2, 3*, London, Academic Press, 1985.
- _____ *News Analysis. Case studies of international and national news in the press*, Hillsdale, Erlbaum, 1988
- _____ "De la gramática del texto al análisis del discurso", *Beliar* (Boletín de estudios Lingüísticos Argentinos), año 2, 6, mayo 1995.
- _____ "Macro Contexts", *Paper CDA Congress Murcia, September 2004, Second draft, May 2005*, [en línea], < <http://www.discourse-in-society.org/teun.html> >, [consulta diciembre 2005].
- Van Leuven-Zwart, K. M. y T. Naaíjkens, (ed.), *Translation Studies: The State of the Art*, Amsterdam, Rodopi, 1991.
- Van Lier, L., *Interaction in the language curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*, New York, Longman, 1996.
- Venuti, L., *The Translator's Invisibility. A history of translation*, London, Routledge, 1995.
- _____ *The Scandals of Translation. Towards an Ethic of Difference*, London/New York, Routledge, 1998.
- _____ (ed.) *The Translation Studies Reader*, London, Routledge, 2000.

- Vermeer, H. J., "Didactics of translation", en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of Translation Studies*, London/New York, Routledge, 2001, págs. 60-63.
- Vial, S., "De la memoria repetitiva al aprendizaje significativo en la educación chilena", *Centro de Estudios: Bicentenario*, septiembre 1992, [en línea], <<http://www.bicentenariochile.cl/editorial/editorial010902.htm>>, [consulta julio 2003].
- Vienne, J. , "Towards a pedagogy of "translation in situation"", *Perspectives: Studies in Translatology 2 (1)*, 1994, págs. 51-59.
- _____ "Teaching What They Didn't Learn as Language Students", en Malmkjaer, K. (ed.), *Translation & Language Teaching : Language Teaching & Translation*, Manchester, St. Jerome, 1998, págs. 111-116.
- Vila, I., " Psicología y enseñanza de la Lengua", *Infancia y Aprendizaje* 62-63, 1993, pp. 219-229.
- Villanueva, M. L., "Estil d'aprenentatge i desenvolupament de l'autonomia. Un punt de vista estratègic i processual", *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 18, 1999, pp. 25-40.
- Vinay, J. P. y J. Darbelnet, *Stilistique comparée du français et de l'anglais: Méthode de traduction*, Paris, Didier, 1958.
- Von Glasersfeld, E., "Learning as a constructive activity", en C. Janvier, *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, págs. 3-17.
- _____ "Constructivism in Education", en Husen, T. y N. Postlewaite (eds.), *International Encyclopedia of Education* [Suppl.], Oxford, Pergamon, 1989, págs.162-163.
- _____ "A Constructivist Approach to Teaching", en Steffe L. y J. Gale (eds.), *Constructivism in education*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1995a, págs.3-16.
- _____ "Sensory Experience, Abstraction, and Teaching", en Steffe L. y J. Gale (eds.), *Constructivism in education*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1995b, págs.369-384.
- _____ "Introduction: Aspects of constructivism", en Fosnot C. (ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, New York, Teachers College, 1996, págs.3-7.

-
- _____ “Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching”, en Matthews, M. R. (ed.), *Constructivism in Science Education*, Netherlands, Kluwer Academic Publishers, 1998, págs. 11-30.
- _____ “Radical Constructivism and Teaching”, [en línea], <<http://www.umass.edu/srri/vonGlaserfeld/onlinePapers/html/geneva/>>, [consulta septiembre 2006].
- Von Flotow, L., “Feminist Translation: Contexts, Practices and Theories”, *TTR* 4 (2), 1991, págs. 69-84.
- Vygotsky, L. S., *Il processo cognitivo*, Torino, Borlinghieri, 1987. Traducción de Caterina Ranchetti. Título de la obra original: *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1978.
- _____ *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche*, Roma, Laterza, 1992. Traducción de Luciano Mecacci. Título de la obra original, *Myšlenie i reč' Psychologičeskie issledovanija*, Moskva-Leningrad, Gosudarstvennoe Social' no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo, 1934.
- _____ *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1996. Traducción de *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1978.
- Waddington, C., *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés- español)*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 2000.
- Watson, J.B., “Psychology as the behaviorist views it”, *Psychological Review*, 20, 1913, pp. 158-177.
- Weinreich, U., *Languages in contact. Findings and problems*, The Hague Paris, Mouton, 1968. Reedición del original publicado en *Publications of the Linguist Circle of New York*, 1953, 1.
- Wells, G., *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona, Paidós, 2002. Traducción de Genís Sánchez Barberán. Título de la obra original: *Dialogic Inquiry*, Cambridge, The Press Syndicate of the University of Cambridge, 1999.
- Wenden, A., *Learner Strategies for Learner Autonomy*, London, Prentice Hall, 1991.

- Widdowson, H. G., "The Deep Structure of Discourse and the Use of Translation", en Brumfit, C. J. y K. Johnson, *The communicative approach to language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1981.
- Wilkins, D. A., *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*, Oxford, Oxford University Press, 1976/1979.
- Williams, M. y R. Burden, *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- _____ *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press, 1999.
- Wilss, W., *The Science of Translation. Problems and Methods*, Tübingen, Gunter Narr, 1982.
- _____ "Decision making in translation" en Baker, M. (ed.) *Enciclopedia of Translation Studies*, London/New York, Routledge, 2001, págs. 57-60.
- Witkin, H., Moore, C., Godenough, D. Y P. Cox, "Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications", *Review of Educational Research* 47 (1), 1977, Págs. 1-64.
- Wozniak, R. H., "John Broadus Watson and *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist*", 1997, [en línea], <<http://www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/watson.html>>, [consulta septiembre 2003].
- Zabalbeascoa, P., "Language awareness and translation", en Tucker R. G. y D. Corson (eds.) *Encyclopedia of language and education*, Dordrecht, Boston/London, Kluwer Academic Publishers vol. 6: Knowledge about language, 1995, págs.119-130.
- _____ "La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora", [en línea], <<http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/zabalbeascoa.htm>>, [consulta septiembre 2003].
- Zanón, J., "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas", *Signos* 14, enero-marzo 1995, págs. 52-67.
- Zaro, J.J., "La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje", en Salaberri Ramiro M. Sagrario (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de*

lenguas extranjeras, Almería, Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, 1999, págs. 531-555.

ÍNDICE DE TABLAS,
GRÁFICOS, FIGURAS
Y FICHAS

1.TABLAS

CAPÍTULO II:

Tabla 1:	Comparación de evaluación estándar y auténtica (Cf. Kohonen, 1999: 285)	Pág. 105
----------	---	----------

CAPÍTULO III:

Tabla 80:	Enfoques traductológicos	Pág. 113
-----------	--------------------------	----------

CAPÍTULO IV:

Tabla 1:	Clasificación didáctica de los errores de traducción	Pág. 187
Tabla 2:	Leyenda	Pág. 188
Tabla 3:	Baremo detallado de evaluación (pedagógico) (González Davies et al. 2003: 16-17)	Pág. 189
Tabla 4:	Baremo Global de Evaluación (Profesional), (González Davies, 2003: 17)	Pág. 190

CAPÍTULO VI:

Tabla 1:	Fases del Proyecto Piloto	Pág. 260
Tabla 2:	Secuencia de Actividades del Experimento Piloto	Pág. 267
Tabla 3:	Secuencia temporal de recogida de datos	Pág. 269
Tabla 4:	Distribución de estudiantes por grupo	Pág. 270
Tabla 5:	Correspondencia entre preguntas de los cuestionarios de traducción GC y GE	Pág. 272
Tabla 6:	Observaciones de la profesora	Pág. 278
Tabla 7:	Características generales de la metodología evidenciadas y total encuestados pregunta nº7	Pág. 280
Tabla 8:	Fases de las clases individuadas y características evidenciadas	Pág. 281

Tabla 9:	Métodos de presentación de muestras de lengua individuados	Pág. 282
Tabla 10:	Tipología de ejercicios nombrados	Pág. 283
Tabla 11:	Características de la actuación de la profesora evidenciadas	Pág. 284
Tabla 81:	Pregunta nº3 – Papel de los estudiantes durante las clases	Pág. 285
Tabla 82:	Pregunta nº5: Autonomía de trabajo de los estudiantes	Pág. 286
Tabla 83:	Procedimientos individuados en las clases de traducción	Pág. 288
Tabla 84:	Tiempo dedicado a la traducción	Pág. 288
Tabla 85:	Utilidad del trabajo en grupos para las clases de traducción	Pág. 289
Tabla 86:	Características de la actuación de la profesora	Pág. 290
Tabla 87:	Características de la actuación de los estudiantes	Pág. 291
Tabla 19:	Pregunta nº2: Papel del profesor durante las clases	Pág. 292
Tabla 88:	Pregunta nº3: Papel de los estudiantes durante las clases	Pág. 293
Tabla 89:	Resumen de las opiniones de los estudiantes sobre traducción directa e inversa (GC Y GE): encuestados	Pág. 295
Tabla 90:	Grado de utilidad	Pág. 295
Tabla 91:	Finalidad de la traducción para el futuro profesional	Pág. 296
Tabla 92:	Utilidad del trabajo en grupos como medio para facilitar el aprendizaje	Pág. 297
Tabla 93:	Ventajas y desventajas del trabajo en grupos: encuestados	Pág. 299

Tabla 94:	Ventajas y desventajas del trabajo en grupos individuadas	Pág. 299
Tabla 95:	Desventajas del trabajo en grupos individuadas	Pág. 300
Tabla 96:	Funcionamiento de los grupos	Pág. 300
Tabla 29:	Evaluación del Taller de Traducción	Pág. 301
Tabla 97:	Posibilidad de tomar conciencia del proceso de enseñanza y aprendizaje	Pág. 303
Tabla 98:	Autonomía de trabajo de los estudiantes	Pág. 304
Tabla 99:	Método de trabajo en relación a la motivación de los estudiantes	Pág. 305
Tabla 100:	Papel del profesor durante las clases (GC y GE)	Pág. 308
Tabla 34:	Papel de los estudiantes durante las clases (GC y GE)	Pág. 309
Tabla 35:	Resultados pre y post test GE	Pág. 311
Tabla 36:	Resultados pre y post test GC	Pág. 312
Tabla 37:	Comparación de resultados en pre y post test de traducción	Pág. 313
Tabla 38:	Comparación de datos de progresión individual	Pág. 314
Tabla 39:	Resumen de comparación de datos de progresión individual	Pág. 315
Tabla 40:	Progresión individual y espectro de progresión GC	Pág. 316
Tabla 41:	Progresión individual y espectro de progresión	Pág. 317
Tabla 42:	Comparación de resultados finales GC y GE	Pág. 318
Tabla 43:	Resultados pre y post test de traducción en grupos GE	Pág. 320
Tabla 44:	Datos del Taller de Traducción- trabajo en	

grupos Pág. 320

CAPÍTULO VII:

Tabla 1:	Programación definitiva	Pág. 335
Tabla 2:	Secuencia de las actividades	Pág. 347
Tabla 3:	Observaciones del diario de la profesora	Pág. 355
Tabla 4:	Pregunta nº2: Papel del profesor durante las clases	Pág. 356
Tabla 5:	Pregunta nº3: Papel de los estudiantes durante las clases	Pág. 357
Tabla 6101:	Pregunta nº5: Autonomía de trabajo de los estudiantes	Pág. 357
Tabla 7:	encuestados	Pág. 359
Tabla 8:	Características generales evidenciadas	Pág. 359
Tabla 9:	Evaluación de la metodología	Pág. 360
Tabla 10:	Características de la actuación de la profesora evidenciadas	Pág. 360
Tabla 11:	Evaluación del trabajo en grupos	Pág. 361
Tabla 12:	Evaluación de la utilidad de las fichas	Pág. 362
Tabla 13:	Evaluación del Taller de Traducción	Pág. 362
Tabla 14:	Resumen de las opiniones de los estudiantes sobre traducción directa e inversa: encuestados	Pág. 364
Tabla 15:	Grado de utilidad	Pág. 364
Tabla 16:	Finalidad de la Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional	Pág. 365
Tabla 17:	Opiniones de los estudiantes sobre la utilidad del trabajo en grupos	Pág. 366
Tabla 18:	Opiniones de los estudiantes sobre utilidad/ posibilidad de toma de conciencia	Pág. 367
Tabla19:	Opiniones de los estudiantes sobre método de trabajo en relación a la motivación	Pág. 368
Tabla 20:	Resultados Test Inicial de Traducción	Pág. 369

Tabla 21:	Resultados Tests finales de Traducción	Pág. 370
Tabla 22:	Resultados de progresión individual y general	Pág. 371
Tabla 23:	Progresión individual y espectro de progresión	Pág. 372
Tabla 24:	Análisis de errores y de índice de creatividad- Test de Traducción inicial	Pág. 373
Tabla 25:	Leyenda	Pág. 373
Tabla 26:	Análisis de errores y de índice de creatividad en el test de traducción final	Pág. 374
Tabla 27:	Análisis de errores y de índice de creatividad en tests de traducción iniciales y finales	Pág. 375
Tabla 28:	Evolución de errores y de índice de creatividad en tests de traducción iniciales y finales	Pág. 377
Tabla 29:	Evolución de errores y de índice de creatividad por área	Pág. 378
Tabla 30:	Evaluación de los proyectos de traducción	Pág. 379

2. GRÁFICOS

CAPÍTULO VI

Gráfico 53:	Características generales de la metodología evidenciadas	Pág. 280
Gráfico 54:	Fases de las clases individuadas 281	Pág.
Gráfico 55:	Características de las diferentes fases individuadas	Pág. 282
Gráfico 56:	Métodos de presentación de muestras de lenguas individuados	Pág. 283
Gráfico 57:	Tipologías de ejercicios nombrados 284	Pág.

Gráfico 58:	Características de la actuación de la profesora evidenciadas	Pág. 285
Gráfico 59:	Opiniones de los estudiantes sobre su propio papel durante las clases de Lengua y Traducción	Pág. 286
Gráfico 60:	Opiniones de los estudiantes sobre autonomía de trabajo en las clases de Lengua y Traducción	Pág. 287
Gráfico 61:	Procedimientos individuados	Pág. 288
Gráfico 62:	Tiempo dedicado a la traducción GC	Pág. 289
Gráfico 63:	Utilidad del trabajo en grupos	Pág. 289
Gráfico 64:	Características de la actuación de la profesora	Pág. 290
Gráfico 65:	Características de la actuación de los estudiantes	Pág. 291
Gráfico 66:	Opiniones de los estudiantes sobre el papel del profesor durante las clases de Lengua y Traducción	Pág. 292
Gráfico 67:	Opiniones de los estudiantes sobre su propio papel durante las clases de Lengua y Traducción	Pág. 293
Gráfico 68:	Resumen de Opiniones sobre el Grado de Utilidad de la Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional– GC y GE	Pág. 295
Gráfico 69:	Resumen de Opiniones sobre la Finalidad de la Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional – GC y GE	Pág. 296
Gráfico 70:	Opiniones de los estudiantes sobre la utilidad del trabajo en grupos en las clases de Lengua y Traducción(GC yGE)	Pág. 298
Gráfico 71:	Ventajas del trabajo en grupos	Pág. 299

Gráfico 72:	Desventajas del trabajo en grupos	Pág. 300
Gráfico 73:	Funcionamiento de los grupos	Pág. 301
Gráfico 74:	Evaluación del Taller de Traducción	Pág. 302
Gráfico 75:	Opiniones de los estudiantes sobre posibilidad de toma de conciencia en las clases de Lengua y Traducción (GC y GE)	Pág. 304
Gráfico 76:	Opiniones de los estudiantes sobre autonomía de trabajo en las clases de Lengua y Traducción (GC y GE)	Pág. 305
Gráfico 77:	Opiniones de los estudiantes sobre método de trabajo en relación a la motivación (GC y GE)	Pág. 306
Gráfico 78:	Opiniones de los estudiantes sobre el papel del profesor durante las clases de Lengua y Traducción (GC yGE)	Pág. 308
Gráfico 79:	Opiniones de los estudiantes sobre su propio papel durante las clases de Lengua y Traducción (GC y GE)	Pág. 309
Gráfico 80:	Comparación datos de progresión general GC y GE	Pág. 313
Gráfico 81:	Diferencia de progresión entre los grupos	Pág. 313
Gráfico 82:	Comparación datos de Progresión Individual GC y GE	Pág. 314
Gráfico 83:	Resumen comparación datos de progresión individual - GC y GE	Pág. 315
Gráfico 84:	Comparación resultados finales GC y GE	Pág. 318
Gráfico 85:	Taller de Traducción: Promedio por texto y clase	Pág. 319
CAPÍTULO VII:		
Gráfico 1:	Opiniones de los estudiantes sobre el papel del profesor	Pág. 356
Gráfico 2:	Opiniones de los estudiantes sobre su propio	

	papel durante las clases	Pág. 357
Gráfico 3:	Opiniones de los estudiantes sobre autonomía de trabajo en las clases	Pág. 358
Gráfico 4:	Características generales de la metodología evidenciadas	Pág. 359
Gráfico 5:	Evaluación de la metodología	Pág. 360
Gráfico 6:	Características de la actuación de la profesora evidenciadas	Pág. 361
Gráfico 7:	Evaluación del trabajo en grupos	Pág. 361
Gráfico 8:	Evaluación de la utilidad de las fichas	Pág. 362
Gráfico 9:	Evaluación del Taller de Traducción	Pág. 363
Gráfico 10:	Grado de Utilidad de la Traducción	Pág. 364
Gráfico 11:	Finalidad de la Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional	Pág. 365
Gráfico 12:	Opiniones de los estudiantes sobre la utilidad del trabajo en grupos	Pág. 367
Gráfico 13:	Opiniones de los estudiantes sobre utilidad/ posibilidad de toma de conciencia	Pág. 367
Gráfico 14:	Opiniones de los estudiantes sobre método de trabajo en relación a la motivación	Pág. 368
Gráfico 15:	Diferencia de resultados entre pre y post test	Pág. 372
Gráfico 16:	Evolución de errores y de índice de creatividad en tests de traducción iniciales y finales	Pág. 377
Gráfico 17:	Evolución de errores y de índice de creatividad por área	Pág. 378
Gráfico 18:	Porcentaje de evolución de errores y de índice de creatividad por área	Pág. 378
Gráfico 19:	Evaluación de los proyectos de traducción	Pág. 379

3. FIGURAS

INTRODUCCIÓN:

Figura 24:	Criterios de Representación Gráficos	Pág. 15
------------	--------------------------------------	---------

CAPÍTULO I:

Figura 1:	Componentes epistemológicos de la Glotodidáctica (Cf. Balboni, 2002: 23)	Pág. 19
Figura 2:	Componentes epistemológicos de la didáctica de la traducción	Pág. 21
Figura 3:	Estructuras del discurso (Cf. Van Dijk, 1988: 17)	Pág. 34
Figura 4:	Las tres dimensiones del contexto según Hatim y Mason (1990/1995: 79)	Pág. 44
Figura 5:	Relación jerárquica entre género, discurso y texto según Hatim y Mason (1990/1995: 97)	Pág. 46
Figura 6:	Relación entre las categorías del registro y género, discurso y texto (Hatim y Mason, 1990/1995: 99)	Pág. 46
Figura 7:	Componentes del método según Richards y Rodgers (2001: 33)	Pág. 51
Figura 8:	El universo epistemológico de la Glotodidáctica (Cf. Balboni, 1992: 7 y 2002: 26)	Pág. 52
Figura 9:	Primer nivel teórico disciplinar	Pág. 63
Figura 10:	Segundo nivel teórico disciplinar	Pág. 63
Figura 11:	Tercer nivel teórico disciplinar	Pág. 64

CAPÍTULO II:

Figura 1:	Factores del proceso de enseñanza y aprendizaje (Cf. Williams y Burden, 1997: 43)	Pág. 87
Figura 2:	Principios de evaluación constructivistas (basado en Kiraly, 2000: 142-147).	Pág. 104

CAPÍTULO III:

Figura 1:	El mapa de la nueva disciplina según Holmes (cf. Toury, 1991: 181)	Pág. 108
Figura 2:	Las relaciones entre Estudios de Traducción puros y aplicados (cf. Toury, 1991: 191)	Pág. 110
Figura 3:	Modelo del proceso de traducción según Nida (cf. Nida, 1968/1975: 80)	Pág. 117
Figura 4:	El proceso de traducción según Kade (cf. Kade, 1968: 7, en Lörscher, 1991: 19)	Pág. 118
Figura 5:	El proceso de traducción según Komissárov (cf. Komissárov, 1973:18)	Pág. 119
Figura 6:	Esquema del modelo didáctico del proceso de traducción según Lvóvskaya (Cf. Lvóvskaya, 1997: 108-126)	Pág. 120
Figura 7:	El proceso de traducción según Barreiro Sánchez (1994: 51).	Pág. 121
Figura 8:	El modelo del proceso de traducción según Hönig y Küssmaul (cf. Hönig y Küssmaul, 1982: 38)	Pág. 123
Figura 9:	Modelo del proceso de traducción directa según Krings (cf. Krings, 1986: 480)	Pág. 125
Figura 10:	Modelo del proceso de traducción según Bell (cf. Bell, 1991: 59)	Pág. 127
Figura 11:	El modelo del proceso de traducción según Danks y Griffin (cf. Danks y Griffin, 1997: 174)	Pág. 129
Figura 12:	El modelo interpretativo del proceso de traducción (Durieux, 1987:23)	Pág. 130
Figura 13:	El proceso heurístico de la traducción según Delisle (cf. Delisle, 1988: 69)	Pág. 131
Figura 14:	Estructura del proceso de traducción según Krings (1986:116)	Pág. 134

CAPÍTULO IV:

Figura 1:	Modelo holístico de la competencia traductora (Pacte, 2001: 41)	Pág. 156
Figura 2:	Modelo de la competencia traductora revisado (Cf. Pacte, 2003: 60)	Pág. 158
Figura 3:	Competencias que integran la competencia traductora	Pág. 159
Figura 4:	La competencia traductora: subcompetencias y competencias que la integran	Pág. 161

CAPÍTULO VI:

Figura 1:	Progresión Escalonada	Pág. 256
Figura 2:	Progresión Lineal	Pág. 256
Figura 3:	Diseño Experimental	Pág. 263
Figura 4:	Clasificación de instrumentos de observación y recogida de datos	Pág. 264
Figura 5:	Correlación entre preguntas de los cuestionarios, hipótesis y objetivos.	Pág. 265

CAPÍTULO VII:

Figura 1:	Diseño experimental	Pág. 343
Figura 2:	Clasificación de instrumentos cualitativos y cuantitativos	Pág. 344
Figura 3:	Correlación entre preguntas de los cuestionarios y objetivos de la investigación	Pág. 345

4. FICHAS

CAPÍTULO V:

Ficha 11:	Análisis de géneros textuales – Ficha de trabajo	Pág. 215
Ficha 12:	Análisis contrastivo de géneros: titulares	Pág. 216

Ficha 13:	Análisis contrastivo de géneros: folleto	Pág. 217
Ficha 14	Ficha de trabajo para la traducción en grupos	Pág. 220
Ficha 15:	Ficha de trabajo para la traducción de textos con referencias culturales	Pág. 221
Ficha 16:	Ficha de autocorrección en grupos	Pág. 223
Ficha 17:	Ficha de interpretación de errores y autocorrección	Pág. 224
Ficha 18:	Problemas y estrategias	Pág. 225
Ficha 19:	Baremo de evaluación de las traducciones	Pág. 233
Ficha 20:	Baremo de evaluación global	Pág. 234

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

VOL. I

AGRADECIMIENTOS	Pág. 1
TABLA DE ABREVIATURAS	Pág. 3
SUMARIO VOL. I	Pág. 4
INTRODUCCIÓN	Pág. 5
1. Motivación y justificación	Pág. 5
2. Objetivos	Pág. 9
3. Estructura de la tesis	Pág. 10
4. Criterios bibliográficos, tipográficos y de presentación	Pág. 13
4. 1. Criterios de presentación de citas	Pág. 13
4. 2. Criterios bibliográficos	Pág. 13
4. 3. Criterios tipográficos	Pág. 14
4. 4. Criterios de representación visuales	Pág. 15
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	Pág. 17
CAPÍTULO I: DELIMITACIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO	Pág. 17
1. La didáctica de la traducción	Pág. 17
2. La enseñanza desde una perspectiva socioconstructivista y humanista	Pág. 22
3. La enseñanza en un nivel universitario	Pág. 24
4. Definiciones operativas	Pág. 28
4. 1. Traducción y competencia traductora	Pág. 29
4. 2. Texto y género textual	Pág. 32
4. 3. Propuesta metodológica	Pág. 47
4. 4. El concepto de integración	Pág. 55
5. Un marco teórico multidisciplinar en traducción y didáctica	Pág. 59
CAPÍTULO II: APORTACIONES DEL ÁMBITO DE LA DIDÁCTICA	Pág. 65
1. Estado de la cuestión	Pág. 65
1. 1. Teorías psicológicas del aprendizaje	Pág. 65
1. 1. 1. Las teorías conductistas	Pág. 65
1. 1. 2. Las teorías cognitivistas	Pág. 67
1. 1. 3. Las teorías constructivistas	Pág. 68

1. 1. 4. Las teorías humanistas	Pág. 72
1. 2. Concepciones de enseñanza	Pág. 74
1. 2. 1. Aportaciones de las teorías conductistas	Pág. 74
1. 2. 2. Aportaciones de las teorías cognitivistas	Pág. 75
1. 2. 3. Aportaciones de las teorías constructivistas	Pág. 78
1. 2. 4. Aportaciones de las teorías humanistas	Pág. 82
1. 2. 5. Concepciones contemporáneas de enseñanza y práctica didáctica en el mundo occidental	Pág. 83
2. Conceptos básicos en didáctica	Pág. 85
2. 1. Un modelo socioconstructivista y humanista del proceso de enseñanza y aprendizaje	Pág. 85
2. 2. La enseñanza centrada en el aprendiente	Pág. 87
2. 3. Metacognición, estrategias de aprendizaje y aprender a aprender	Pág. 88
2. 4. Los factores afectivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje	Pág. 91
2. 5. Los contenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje	Pág. 99
2. 6. La observación participativa como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje	Pág. 101
2. 7. La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva socioconstructivista y humanista	Pág. 102
CAPÍTULO III: APORTACIONES DEL ÁMBITO DE LA TRADUCTOLOGÍA	Pág. 107
1. Estado de la cuestión	Pág. 107
1. 1. La traductología como disciplina independiente	Pág. 107
1. 1. 1. El mapa de la nueva disciplina	Pág. 108
1. 1. 2. De la búsqueda de una teoría general de la traducción a la integración de las diferentes teorías	Pág. 110
1. 2. Teorías y enfoques traductológicos	Pág. 112
1. 2. 1. Diferentes intentos de clasificación	Pág. 112
1. 2. 2. Una posible clasificación de las teorías y enfoques traductológicos contemporáneos	Pág. 112
1. 2. 3. ¿Oposición, coexistencia o integración? La concepción comunicativa de la traducción	Pág. 115
2. Conceptos básicos en traductología	Pág. 116
2. 1. El proceso de traducción	Pág. 116
2. 1. 1. Modelos del proceso de traducción	Pág. 116
2. 1. 1. 1. El modelo de Nida	Pág. 117
2. 1. 1. 2. Los modelos del proceso de comunicación bilingüe	Pág. 118

2. 1. 1. 3. Los modelos cognitivos	Pág. 122
2. 1. 2. Características del proceso de traducción	Pág. 131
2. 2. Los problemas de traducción	Pág. 133
2. 3. Las estrategias de traducción	Pág. 135
2. 4. Método traductor y enfoque traductológico	Pág. 136
CAPÍTULO IV: APORTACIONES DEL ÁMBITO DE LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN	Pág. 139
1. Estado de la cuestión	Pág. 139
1. 1. Didáctica de la lengua, didáctica de la traducción y Glotodidáctica	Pág. 139
1. 2. Métodos y enfoques de enseñanza de las lenguas extranjeras	Pág. 143
1. 2. 1. De la búsqueda del método ideal a la creación de tareas de aprendizaje	Pág. 143
1. 2. 2. La competencia comunicativa como objetivo de la didáctica de segundas lenguas	Pág. 146
1. 2. 3. El cambio de paradigma en didáctica de las lenguas extranjeras: del enfoque comunicativo a los enfoques por tareas y por proyectos	Pág. 147
1. 3. El panorama de la didáctica de la traducción	Pág. 147
1. 3. 1. Métodos y enfoques de enseñanza de la traducción	Pág. 149
2. Conceptos básicos en didáctica de las lenguas extranjeras y de la traducción	Pág. 153
2. 1. Competencia comunicativa y competencia traductora	Pág. 153
2. 1. 1. Modelos de la competencia traductora	Pág. 154
2. 1. 2. Adquisición de la competencia traductora	Pág. 162
2. 2. Autonomía del aprendiente y didáctica de las lenguas extranjeras y de la traducción	Pág. 163
2. 3. Metacognición y entrenamiento estratégico	Pág. 165
2. 4. Las tareas en el proceso de enseñanza y aprendizaje	Pág. 168
2. 4. 1. La secuenciación de contenidos por tareas de aprendizaje: los programas procesuales	Pág. 171
2. 4. 2. Las tareas de traducción como unidades de secuenciación de la programación	Pág. 173
2. 5. Análisis contrastivo y didáctica de la traducción	Pág. 177
2. 5. 1. Lenguas afines y traducción	Pág. 178
2. 5. 2. Interferencia y transferencia positiva	Pág. 179
2. 5. 3. La interferencia en traducción	Pág. 180
2. 6. La evaluación en didáctica de la traducción	Pág. 182
2. 6. 1. El error en didáctica de la traducción	Pág. 182

2. 6. 1. 1. Una clasificación didáctica de los errores de traducción	Pág. 186
2. 6. 2. Principios de evaluación constructivistas y humanistas y enseñanza universitaria de la traducción	Pág. 188
II PARTE: EL TALLER DE TRADUCCIÓN	Pág. 191
CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA	Pág. 193
1. Marco epistemológico	Pág. 194
1. 1. Un modelo socioconstructivista y humanista del proceso de enseñanza y aprendizaje	Pág. 194
1. 2. Centralidad del aprendiente y autonomía	Pág. 197
1. 3. Los factores afectivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje	Pág. 199
2. Marco traductológico	Pág. 200
2. 1. La traducción como acto de comunicación intercultural	Pág. 202
3. Enfoque didáctico	Pág. 204
3. 1. El enfoque colaborativo en traducción	Pág. 205
3. 2. El taller como formato didáctico	Pág. 207
3. 2. 1. El Taller de Traducción: la metodología	Pág. 208
3. 3. Un enfoque contrastivo textual para la didáctica de la traducción	Pág. 210
3. 3. 1. Un modelo integrador de análisis contrastivo textual para la didáctica de la traducción	Pág. 212
3. 4. Programación didáctica	Pág. 227
3. 4. 1. Instrumentos para una programación compartida	Pág. 228
3. 4. 2. Selección y secuenciación de las tareas	Pág. 229
3. 4. 3. Objetivos generales de la programación	Pág. 230
3. 5. Criterios e instrumentos de evaluación	Pág. 231
4. El Taller de Traducción: una metodología didáctica colaborativa para la enseñanza de la traducción a nivel universitario	Pág. 237
III PARTE: EXPERIMENTACIÓN	Pág. 241

CAPÍTULO VI: EXPERIMENTO PILOTO	Pág. 243
1. Justificación y objetivos	Pág. 243
2. Contexto de realización	Pág. 247
2. 1. El curso de licenciatura en Operadores del Turismo cultural	Pág. 247
2. 2. La asignatura “Lengua y Traducción Española”	Pág. 248
2. 3. Objetivos de la asignatura en la licenciatura en Operadores del Turismo Cultural	Pág. 250
3. Diseño metodológico	Pág. 252
3. 1. Programación didáctica: la “Programación Escalonada”	Pág. 253
3. 2. Evaluación del aprendizaje: una perspectiva constructivista y humanista	Pág. 257
4. Hipótesis	Pág. 259
5. Diseño experimental	Pág. 259
6. Implementación y observación de la metodología	Pág. 266
6. 1. Observación de la metodología	Pág. 268
6. 2. Instrumentos Cualitativos	Pág. 270
6. 3. Instrumentos Cuantitativos	Pág. 273
7. Presentación de datos cualitativos: Diario de la Profesora	Pág. 274
7. 1. Formación y dinámica de los grupos	Pág. 275
7. 2. Interacción entre los estudiantes dentro de los grupos	Pág. 276
7. 3. Acción de andamiaje realizada por la profesora	Pág. 276
8. Cuestionarios rellenos por los estudiantes – Observación y evaluación de la metodología y medición cualitativa	Pág. 279
8. 1. Coherencia de la metodología con las bases epistemológicas	Pág. 279
8. 2. Funcionalidad de la metodología en el contexto de realización	Pág. 294
8. 3. Eficacia de la metodología en relación a las hipótesis	Pág. 302
8. 4. Resumen de las observaciones de los estudiantes	Pág. 307
9. Presentación de datos cuantitativos	Pág. 311
10. Discusión de los resultados	Pág. 321
10.1. Conclusiones del experimento y propuestas de investigación	Pág. 322

10. 1.1. Ampliaciones del experimento piloto	Pág. 322
CAPÍTULO VII: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN	Pág. 325
1. Justificación y objetivos	Pág. 325
2. Contexto de realización	Pág. 328
2. 1. El curso de licenciatura en Traducción, Italiano L2 e Interculturalidad	Pág. 328
2. 2. La asignatura “Taller de Traducción: Español”	Pág. 330
2. 3. Objetivos de la asignatura “Taller de Traducción: Español”	Pág. 331
3. Diseño metodológico	Pág. 332
3. 1. Programación didáctica	Pág. 333
3. 2. Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje	Pág. 337
4. Diseño experimental	Pág. 340
5. Implementación y observación de la metodología	Pág. 346
5. 1. Observación de la metodología	Pág. 349
5. 2. Instrumentos	Pág. 350
6. Presentación de los datos recogidos	Pág. 351
6. 1. Diario de la profesora	Pág. 351
6. 1. 1. Formación y dinámica de los grupos	Pág. 352
6. 1. 2. Interacciones de los participantes	Pág. 353
6. 1. 3. Acción de andamiaje de la profesora	Pág. 353
7. Cuestionarios rellenos por los estudiantes – observación y evaluación de la metodología y medición cualitativa	Pág. 355
7. 1. Coherencia de la metodología con las bases epistemológicas	Pág. 355
7. 2. Funcionalidad de la metodología en el contexto de realización	Pág. 363
7. 3. Eficacia de la metodología	Pág. 366
7. 4. Resumen de las observaciones de los estudiantes	Pág. 368
8. Presentación de datos cuantitativos	Pág. 369
9. Discusión de los resultados	Pág. 380
9. 1. Conclusiones y propuestas de investigación	Pág. 381
CONCLUSIONES	Pág. 383

1.	El proceso de realización de la tesis	Pág. 383
2.	Principales contribuciones teóricas de esta tesis doctoral	Pág. 387
3.	Proyectos y propuestas de investigación en didáctica de la traducción	Pág. 393
	3. 1. Proyectos en curso de realización	Pág. 393
	3. 2. Pistas de investigación en didáctica de la traducción	Pág. 395
GLOSARIO		Pág. 397
1.	Términos empleados para la presentación de los resultados de la investigación	Pág. 397
2.	Términos empleados para la comparación de datos cuantitativos	Pág. 398
3.	Criterios constructivistas de verificación en investigación cualitativa	Pág. 399
BIBLIOGRAFÍA		Pág. 403
ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS		Pág. 447
ÍNDICE GENERAL		Pág. 459

VOL. II

TABLA DE ABREVIATURAS		Pág. 1
SUMARIO VOL. II		Pág. 2
ANEXOS A		Pág. 3
Anexo 1	Criterios de evaluación	Pág. 3
Anexo 2	Cuestionarios a los estudiantes: GC – Lengua	Pág. 4
Anexo 3	Cuestionarios a los estudiantes: GC – Expectativas	Pág. 5
Anexo 4	Cuestionarios a los estudiantes: GE - Lengua	Pág. 6
Anexo 5	Cuestionarios a los estudiantes: GE – Traducción I	Pág. 7
Anexo 6	Cuestionarios a los estudiantes: GE – Traducción II	Pág. 8
Anexo 7	Cuestionarios a los estudiantes: GE – Expectativas	Pág. 9

Anexo 8	Test inicial individual GC: El Palacio Real “A”	Pág. 10
Anexo 9	Test final individual GC : Barcelona: Las Ramblas	Pág. 11
Anexo 10	Test final individual GE: Barcelona: Ciudad de Mar	Pág. 12
Anexo 11	Test inicial en grupos GE: El Palacio Real “B”	Pág. 13
Anexo 12	Test final en grupos GE: Galicia “A”	Pág. 14
Anexo 13	Texto Taller de Traducción nº1: Un Día en Buenos Aires	Pág. 15
Anexo 14	Texto Taller de Traducción nº2: El Perú	Pág. 16
Anexo 15	Texto Taller de Traducción nº3: Chile	Pág. 17
Anexo 16	Texto Taller de Traducción nº4: Barcelona: Las Ramblas	Pág. 18
Anexo 17	Texto Taller de Traducción nº5: Ronda	Pág. 19
Anexo 18	Texto Taller de Traducción nº6: Salamanca	Pág. 20
Anexo 19	Texto Taller de Traducción nº7: La isla de Taquile	Pág. 21
Anexo 20	Texto Taller de Traducción nº 8: Los españoles y los idiomas	Pág. 22
Anexo 21	Texto Taller de Traducción nº9: Nosotros somos, ellos son	Pág. 23
Anexo 22	Texto Taller de Traducción nº10: Los jóvenes en España	Pág. 24
Anexo 23	Texto Taller de Traducción nº11: Zamora	Pág. 25
Anexo 24	Texto Taller de Traducción nº12: A pie: Parque del Retiro	Pág. 26
Anexo 25	Texto Taller de Traducción nº13: A pie: Circuito del Palacio Real	Pág. 27
Anexo 26	Texto Taller de Traducción nº14: Galicia “A”	Pág. 28
Anexo 27	Texto Taller de Traducción nº15: Galicia “B”	Pág. 29
Anexo 28	Texto Taller de Traducción nº16: La Ruta del Mudejar “A”	Pág. 30
Anexo 29	Texto Taller de Traducción nº17: La Ruta del Mudejar “B”	Pág. 31
Anexo 30	Marco común europeo: Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global.	Pág. 32
Anexo 31	Ficha de observación – Diario de la profesora	Pág. 33
Anexo 32	Prueba final de comprensión – GC	Pág. 34
Anexo 33	Prueba final de producción escrita – GC	Pág. 37
Anexo 34	Prueba final de comprensión – GE	Pág. 38
Anexo 35	Prueba final de producción escrita – GE	Pág. 41
Anexo 36	Descripción Clase 11	Pág. 42

ANEXOS B

Anexo 1	Ficha de representación gráfica.	Pág. 47
Anexo 2a	Baremo de evaluación detallada	Pág. 48

Anexo 2b	Bremo de evaluación global	Pág. 49
Anexo 3	Cuestionario sobre metodología – A	Pág. 50
Anexo 4	Cuestionario de expectativas	Pág. 51
Anexo 5	Cuestionario sobre metodología – B	Pág. 53
Anexo 6	Cuestionario de evaluación de la metodología	Pág. 54
Anexo 7	Test inicial de traducción individual	Pág. 57
Anexo 8	Test final de traducción individual	Pág. 58
Anexo 9	Ficha de trabajo para la traducción en grupos	Pág. 59
Anexo 10	Ficha de trabajo para la traducción de textos con marcas culturales	Pág. 60
Anexo 11	Ficha de trabajo para la traducción de textos con fraseología especializada	Pág. 62
Anexo 12	Ficha de trabajo para la traducción de textos con diferentes códigos: la canción	Pág. 64
Anexo 13	Ficha de trabajo para la traducción de textos con diferentes códigos: el comic	Pág. 65
Anexo 14	Ficha de reflexión 1- Análisis de titulares	Pág. 66
Anexo 15	Ficha de reflexión 2 – Trabajo con textos paralelosy metodología	Pág. 67
Anexo 16	Ficha de autocorrección 1	Pág. 68
Anexo 17	Ficha de autocorrección 2	Pág. 70
Anexo 18	Ficha de autocorrección 3	Pág. 72
Anexo 19	Ficha de autocorrección 4	Pág. 74
Anexo 20	Ficha de autocorrección 5	Pág. 76
Anexo 21	Ficha de autocorrección 6	Pág. 78
Anexo 22	Ficha de autocorrección 7 y 8	Pág. 80
Anexo 23	Ficha de autocorrección 9-12	Pág. 82
Anexo 24	Ficha de comparación con la traducción publicada 1	Pág. 84
Anexo 25	Ficha de comparación con la traducción publicada 2	Pág. 87
Anexo 26	Ficha de comparación con la traducción publicada 3	Pág. 89
Anexo 27	Ficha de comparación con la traducción publicada 4	Pág. 90
Anexo 28	Cuestionario sobre proyectos de traducción	Pág. 92
Anexo 29	Descripción Clase 3	Pág. 93

APÉNDICE 1

Pág. 97

1.	Actividades de Rodaje 1	Pág. 97
2.	Actividades de Rodaje 2	Pág. 98
3.	Actividades de Rodaje 3	Pág. 99
4.	Tareas de traducción con finalidad propia: de intermediación 1	Pág. 100
5.	Tareas de traducción con finalidad propia: de intermediación 2	Pág. 101

- | | | |
|----|---|----------|
| 6. | Tareas de traducción con finalidad propia:
de intermediación 3 | Pág. 102 |
| 7. | Tareas de traducción con finalidad secundaria – 1: de
documentación y producción de un texto en lengua
materna | Pág. 103 |
| 8. | Tareas de traducción con finalidad secundaria - 2: de
documentación y producción de un texto en lengua
extranjera | Pág. 104 |

APÉNDICE 2 Pág. 105

Módulo 1: Texto periodístico. Unidad 1 Pág. 105

- | | | |
|-------|---|----------|
| 1.1. | Tarea de concienciación: texto introductorio de política
exterior | Pág. 105 |
| 1. 2. | Tarea de introducción: análisis y comparación de
Titulares | Pág. 107 |
| 1. 3. | Tarea de introducción: traducción con textos paralelos | Pág. 111 |
| 1. 4. | Tarea final de traducción: artículo de política exterior | Pág. 120 |
| 1. 5. | Tarea derivada: traducción inversa de titulares con
textos paralelos | Pág. 123 |

Unidad 2 Pág. 126

- | | | |
|-------|---|----------|
| 2. 1. | Tarea de introducción: textos con referencias culturales | Pág. 126 |
| 2. 2. | Tarea final de traducción de textos con referencias
culturales | Pág. 128 |

Unidad 3 Pág. 130

- | | | |
|-------|--|----------|
| 3. 1. | Tarea de introducción: textos con fraseología
especializada | Pág. 130 |
| 3. 2. | Tarea de introducción: textos de especialidad | Pág. 132 |
| 3. 3. | Tarea final de traducción de textos con fraseología
especializada | Pág. 140 |
| 3. 4. | Tarea derivada: traducción inversa resumida | Pág. 142 |

Módulo 2: Texto literario – Unidad 4 Pág. 144

- | | | |
|-------|---|----------|
| 4. 1. | Tarea de concienciación: texto literario | Pág. 144 |
| 4. 2. | Tarea de introducción: cuento breve | Pág. 147 |
| 4. 3. | Tarea de introducción: cuento | Pág. 150 |
| 4. 4. | Tarea final de traducción: texto en prosa | Pág. 155 |
| 4. 5. | Tarea de introducción: texto en verso | Pág. 163 |

Unidad 5 Pág. 166

5. 1. Tarea de introducción: textos con diferentes códigos – la canción Pág. 166
5. 2. Tarea de introducción: textos con diferentes códigos – el comic Pág. 168
5. 3. Tarea final de traducción de textos con diferentes códigos Pág. 170

Módulo 3: Proyectos Pág. 172

- Proyecto 1 Los jóvenes Pág. 173
- Proyecto 2 Fútbol y racismo Pág. 179
- Proyecto 3 Arte y cultura Pág. 188
- Proyecto 4 Escritores y personajes Pág. 197
- Proyecto 5 Javier Marías: Cuando fui mortal Pág. 205
- Proyecto 6 Manuel Vicent: A favor del placer Pág. 211
- Proyecto 7 Juan José Millás: Algo que te concierne Pág. 216
- Proyecto 8 Quino: Mafalda Inédita Pág. 221

APÉNDICE 3 Pág. 235

Programación Pág. 235

Módulo 1: Texto periodístico. Unidad 1 Pág. 237

1. 1. Tarea de concienciación: texto periodístico Pág. 237
1. 2. Tarea de introducción: traducción guiada Pág. 241
1. 5. Tarea derivada: análisis y traducción de titulares informativos Pág. 244

Módulo 2: Texto literario. Unidad 3 Pág. 247

3.2. Tarea de introducción: cuento breve Pág. 247

Fichas Pág. 248

- Ficha de trabajo nº1 Pág. 248
- Ficha de trabajo nº2 Pág. 249
- Ficha de documentación nº1 Pág. 250
- Ficha de documentación nº2 Pág. 251
- Ficha de documentación nº3 Pág. 252
- Ficha de documentación nº4 Pág. 253
- Ficha de documentación nº5: textos paralelos Pág. 254
- Ficha de documentación nº6 Pág. 255
- Ficha de documentación nº7 Pág. 257
- Ficha de reflexión nº1 Pág. 259
- Ficha de reflexión nº2 Pág. 260
- Ficha de reflexión nº3: problemas de traducción Pág. 261

Ficha de autocorrección nº1	Pág. 263
Ficha de autocorrección nº2: textos 2-11	Pág. 264
Ficha de autocorrección nº3: colocaciones	Pág. 265
Ficha de autocorrección nº4: textos 12-14 – problemas de traducción	Pág. 266
ÍNDICE VOL. II	Pág. 269