

Encargos reales para un aprendizaje por proyectos cooperativo y reflexivo de la traducción alemán-español: un ejemplo práctico

Francesc FERNÁNDEZ
Universitat Pompeu Fabra

Como citar este artículo:

FERNÁNDEZ, Francesc (2008) «Encargos reales para un aprendizaje por proyectos cooperativo y reflexivo de la traducción alemán-español: un ejemplo práctico», en PEGENAUTE, L.; DECESARIS, J.; TRICÁS, M. y BERNAL, E. [eds.] *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007*. Barcelona: PPU. Vol. n.º 2, pp. 199-212. ISBN 978-84-477-1027-0. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI: <http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_FF_Encargos.pdf>.



Encargos reales para un aprendizaje por proyectos cooperativo y reflexivo de la traducción alemán-español: un ejemplo práctico

Francesc Fernández
Universitat Pompeu Fabra

0. Introducción

La presente comunicación consta de cinco partes. En la primera se tratan los principios a que responde el aprendizaje por proyectos objeto de dicha comunicación. De esos principios se derivan unos objetivos que se ven expuestos en la segunda parte, mientras que en la tercera se procede a describir ejemplarmente un encargo ilustrativo de esos proyectos. La cuarta, a su vez, constituye un balance, necesariamente provisional, del mencionado trabajo, mientras que la quinta corresponde a la bibliografía citada.

1. Principios

En cuanto a los principios a que responde ese aprendizaje por proyectos cooperativo y reflexivo, su orientación resulta a un tiempo socioconstructivista y metacognitiva.

Así pues, tales proyectos se fundamentan, por una parte, en el socioconstructivismo de inspiración vygotskiana representado —dentro de la didáctica de la traducción— por Kiraly (2000) y de acuerdo con el cual el aprendizaje constituye un proceso social de co-construcción de conocimiento. «Mediado semióticamente por la lengua, ese proceso resulta de la interacción que se da en el contexto del aula, entendida como una comunidad de aprendices cuyas actividades se ven coordinadas por el docente» (Fernández 2006b: 2). Es en ese contexto donde el estudiante, yendo de lo externo hacia lo interno, hace suyo el conocimiento pasando por una necesaria fase de heterorregulación previa hasta llegar a la autorregulación. La transición de una a otra se produce en la denominada zona de desarrollo próximo, esto es, una situación en la que el docente o, en su caso, compañeros o personas más «expertas» crean una estructura de apoyo, o «andamiaje» que permite al aprendiz ir más allá de sus capacidades en aquel momento (*cf.* Vygotski 1978: 86).

Enlazando con ello, ese aprendizaje por proyectos se basa, por otra parte, en los planteamientos que —dentro fundamentalmente de la didáctica de la enseñanza de segundas lenguas— inciden en la importancia de la metacognición como base de la progresiva autorregulación del estudiante. A esta última contribuyen instrumentos tales como cuestionarios o pautas metacognitivas, «la funció dels quals consisteix a guiar la reflexió de l'alumne perquè expliciti el seu propi procés d'aprenentatge [...] a partir de metodologies que incorporen i preveuen fases on l'aprenent es veu obligat a parar esment i a reflexionar (individualment o amb altres) sobre diversos aspectes relacionats amb la tasca que està duent a terme» (Arumí 2006: 156-157).

En consecuencia, el trabajo ilustrado en la presente ponencia parte de los dos siguientes principios (*cf.* Fernández 2006a: 1):

- a. Fomentar un aprendizaje de la traducción que, desde un principio, conjugue teoría y práctica en términos tan «auténticos», profesionalmente hablando, como lo permita el nivel de competencia de los estudiantes.
- b. Aplicar una metodología autonomizadora basada en la inducción y la cooperación y destinada a favorecer lo más posible una concienciación creciente por parte del estudiante sobre qué aprende y cómo lo aprende y, por tanto, un

control cada vez mayor sobre su propio proceso de aprendizaje

2. Objetivos

En consonancia con esos dos principios, el trabajo por proyectos cooperativo y reflexivo se propone un doble objetivo (Arumí 2006: 111):

- a. Reproducir en clase las condiciones de la actividad profesional en la mayor medida posible, partiendo de encargos de traducción reales que o bien se ven aportados por antiguos alumnos del docente —traductores ya en ejercicio— o por el docente mismo, implicando en este caso a profesionales de otros ámbitos con los que este último mantiene relación.
- b. Incorporar una acción pedagógica basada en la interacción de los estudiantes tanto entre sí como con el propio docente y con esos expertos «próximos» en virtud de su vinculación afectiva al primero, permitiendo así a los estudiantes capacitarse a sí mismos a partir de un trabajo por proyectos autónomo, cooperativo y semipresencial en el sean «participants actius —metacognitivament, motivacional i conductualment— en el seu propi procés d'aprenentatge».

3. Descripción

El citado trabajo se estructura como una secuencia de tareas de tres tipos —vinculada a un original perteneciente a un género textual concreto— y cuya descripción se realizará ofreciendo primero una breve contextualización introductoria (3.0) y presentando seguidamente los tres tipos de tareas —guiadas por un breve cuestionario inicial y una pauta metacognitiva final— que la integran, a saber, tareas previas a la traducción (organización y temporización del trabajo y análisis del encargo de traducción) (3.1), tareas de traducción propiamente dicha (documentación y elaboración cooperativa de la misma) (3.2) y tareas posteriores a la traducción (comparación con la versión publicada y reflexión sobre lo aprendido) (3.3).

3.1. Contextualización introductoria

Los encargos reales —en número de 4— objeto de ese trabajo por proyectos se vieron realizados por sendos grupos integrados por 2 ó 3 estudiantes de la asignatura trimestral de primer curso Traducción general (alemán-español)-II, impartida en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona a razón de 2 sesiones de presencialidad no magistral de 1 hora de duración cada una (en aula de informática) y 2 horas de trabajo autónomo no presencial por semana.

Esos grupos contaban ya con experiencia previa en tales proyectos, adquirida en la asignatura precedente, impartida por el mismo docente, y cuyos resultados (*cf.* Fernández 2006b: 9) aconsejaron prescindir de una evaluación numérica de la propia traducción o la de los demás, grupos, dada la opinión poco favorable que aquella había merecido en el trimestre anterior.

Por lo demás, dichos proyectos se desarrollaron de forma similar a como lo habían hecho entonces, ocupando asimismo un tercio del tiempo disponible, esto es, tres semanas y corriendo a cargo de los estudiantes mismos, quienes, organizados en grupos interdependientes pudieron contar ahora en dos casos —y de forma novedosa— con el asesoramiento de expertos externos no traductores vinculados al docente.

Así sucede en el caso del ejemplo práctico de encargo ilustrado a continuación, un original procedente de la práctica profesional del docente y consistente en una

presentación Power Point. En efecto, para su traducción el grupo responsable — autodesignado mediante el acrónimo Mansaniña, formado a partir de los nombres de sus integrantes: Manushak Eguiazarian, Sandra Giménez e Iñaki Marro— contó con el asesoramiento del consultor de empresas y cuñado del propio docente, César Llorente, toda vez que dicha presentación había de servir de base a otra, ya en español, a cargo del director de Recursos Humanos que había encargado su traducción.

En ese sentido, la elección de dicho encargo responde al hecho de que su experto, además de resultar el más próximo al grupo dado su parentesco con el docente (relevancia de esa proximidad afectiva de cara a la interacción con Mansaniña), no estaba vinculado a la traducción (relevancia de sus aportaciones no interlingüísticas a la traducción de un original relevante en sí mismo por concentrar dos tipos de problemas claramente diferenciados e identificables, *cf.* 3.2).

3.2. Tareas previas a la traducción

La primera tarea consistió en organizar conjuntamente el trabajo, adjudicando originales, formando grupos y teniendo en cuenta el tiempo disponible y la necesaria interacción de los grupos tanto entre sí, como con su experto correspondiente y con el docente. La temporización por tareas y sesiones resultante —acordada entre estudiantes y docente sobre la base de una propuesta planteada por este último— es la que se ve plasmada en el siguiente cuadro:

TAREA	SESIONES
Una vez organizado y secuenciado temporalmente el trabajo, cada grupo analiza el encargo de traducción correspondiente y procede a traducir el original asignado → <i>borrador n° 1</i>	1ª sesión presencial y 1ª sesión de trabajo autónomo
Cada grupo revisa el primer borrador de otro grupo (1 ↔ 2 y 3 ↔ 4) y realiza propuestas de mejora → <i>borrador n° 2</i>	2ª sesión presencial
Cada grupo revisa el borrador n° 2 y lo envía a su experto externo formulándole, en su caso, las consultas pertinentes → <i>borrador n° 3</i>	2ª sesión presencial y 2ª sesión de trabajo autónomo
Cada grupo incorpora a su traducción las propuestas del experto externo que considere convenientes, justificando sus decisiones y enviando esa nueva versión al docente para que éste haga los comentarios oportunos → <i>borrador n° 4</i>	3ª sesión presencial
El docente envía sus comentarios sobre el borrador n° 4 a cada grupo para que éste los considere y, en su caso, modifique ese borrador generando una → <i>versión final del grupo</i>	3ª sesión de trabajo autónomo y 4ª sesión presencial
Cada grupo compara dicha versión con la traducción publicada y elabora un <i>dossier</i> que incluye un breve cuestionario inicial y una pauta metacognitiva final referidos a esa misma versión y que hacen llegar posteriormente a todos los demás grupos	4ª sesión presencial
Cada grupo <i>compara la traducción</i> realizada por los demás con el original y la traducción publicada respectivos, considerando además las informaciones aportadas en el <i>dossier</i> correspondiente.	4ª sesión de trabajo no presencial
Cada grupo <i>pone en común su versión final</i> ante los demás razonando sus decisiones y respondiendo a las dudas o cuestiones que éstos puedan plantearle (por ejemplo, a partir del <i>dossier</i>)	5ª y 6ª sesiones presenciales (convertidas en una única sesión de dos horas)

Una vez organizado el trabajo, la siguiente tarea consistió en analizar el encargo de traducción dado en su día verbalmente al traductor original, esto es, al propio docente. De acuerdo con ello, y ya a posteriori —como primera pregunta del cuestionario incluido en el dossier sobre su traducción— el grupo responsable procedió a formular dicho encargo en los siguientes términos:

CUESTIONARIO
1. ¿Cómo formularíais por escrito para vuestros compañeros el encargo verbal de traducción?
Se nos propone traducir una presentación de Power Point titulada <i>Gefühle in Veränderungsprozessen</i> para Carlos Esteban, director de recursos humanos del grupo asegurador ZURICH en Barcelona. Su objetivo es preparar a los directivos de dicho grupo sobre cómo afrontar y encauzar los sentimientos, sobre todo negativos, que generan en sus subordinados las rápidas transformaciones que se desarrollan en ese sector.

Como cabe apreciar, aunque esa formulación se produjo una vez concluido el proceso de traducción, Mansaniña —como todos los demás grupos— no llegó a hacer constar explícitamente la estrategia general de traducción adoptada, al no haberse visto instado a ello explícitamente por el docente. De ahí la conveniencia de inducir de forma específica la verbalización de dicha estrategia, a fin de que, ya desde una fase temprana de su aprendizaje, los estudiantes se hagan conscientes de la relevancia de la misma como hilo conductor del proceso traductivo.

3.3. Tareas de traducción propiamente dichas

Estas tareas comportaban tanto la propia reverbalización del original —incluyendo la resolución de los problemas de traducción planteados por el original— como una labor de documentación extralingüística que acabó desarrollándose en paralelo a dicha reverbalización.

Por su parte, la realización cooperativa y autónoma de tales tareas comportó un proceso progresivo de autorregulación que tuvo su origen en la interacción de cada grupo tanto con el grupo responsable de revisar su primer borrador como con el experto correspondiente y con el propio docente. En ese sentido, todos ellos contribuyeron a esa incipiente autorregulación, al ir aportando sucesivamente propuestas de mejora para la traducción inicial, en el marco de una acción pedagógica acorde con el principio formulado por Kiraly (2000: 33) según el cual, «from the social constructivist perspective, the most effective way to lead novices toward expertise is to provide them with opportunities for interacting with peers and experts to collectively as well as individually construct the knowledge of the domain».

Por lo que respecta a la mencionada labor de documentación, Mansaniña hizo referencia a la misma a posteriori, por medio de la respuesta —que aparece transcrita ilustrativamente a continuación— dada a la segunda y última pregunta del cuestionario inicial, destinado a formar parte del mencionado dossier sobre la traducción de cada grupo.

CUESTIONARIO
2. ¿Qué conocimientos extralingüísticos son necesarios, en vuestra opinión, para comprender o traducir este texto y qué fuentes, en su caso, habéis consultado?
Hacía falta, pues, conocimientos generales de psicología para poder solucionar problemas de vocabulario específico. Conocimientos de empresa y de dichos alemanes y del contexto en el que se realizan. De la misma manera, hacía falta dominar en gran manera la lengua española en el

De forma cognitivamente reveladora, la relación de conocimientos extralingüísticos propuesta por Mansaniña a propósito de su labor de documentación aporta más datos —siquiera implícitos— sobre la posible estrategia de traducción aplicable al original que la anterior formulación explícita de su encargo, pese a que ambas se vieron realizadas a posteriori.

En efecto, la necesidad de disponer de conocimientos tanto sobre psicología y empresa como sobre dichos y refranes en ambas lenguas —a los que Mansaniña, entendiéndolos quizá como «saber enciclopédico», atribuye carácter extralingüístico—, no hace sino remitir al origen de los dos tipos de problemas de traducción más destacados presentes en el original y relacionados, respectivamente, con la «jerga» de la psicología de empresa —en palabras de Mansaniña— y con la notoria presencia en el original de expresiones hechas del lenguaje popular.

Ambos tipos de problemas se ven ilustrados a continuación a partir, en cada caso, de 4 ejemplos del original —objeto posteriormente de sendos comentarios— presentados en el cuadro de las dos páginas siguientes y precedidos de las siglas EEHH (expresiones hechas) o RRHH (Recursos Humanos). En él se refleja también la evolución de las traducciones como resultado del trabajo cooperativo, incluyendo comentarios de Mansaniña y del grupo revisor, así como resaltando las modificaciones (resaltados) y supresiones (tachadas) operadas desde el borrador nº 1 hasta la versión final (que da cabida a posibles comentarios del docente y se ve acompañada —para facilitar la comparación— de la versión elaborada en su día por éste para ZURICH), pasando por la revisión del borrador nº 1 por otro grupo (borrador nº 2), la revisión de éste por Mansaniña (borrador nº 3) y la posible incorporación de propuestas del experto externo (borrador nº 4).

EEHH1: [*Gefühle*] *kriechen über die Leber*

Borrador 1	[los sentimientos] nos revuelven las tripas ¹
Borrador 2 (revisado por otro grupo)	Sin cambios
Borrador 3 (revisión de la revisión)	Sin cambios
Borrador 4 (+ posibles propuestas del experto)	[los sentimientos] nos hacen tener un nudo en el estómago
Versión final (+ posibles propuestas del docente)	Sin cambios
Traducción realizada por el docente	[los sentimientos] nos hacen salir una úlcera

EEHH2: *machen Schiss*

Borrador 1	Nos hacen cagar de miedo / nos dejan helados de miedo / nos bloquean
Borrador 2 (revisado por otro grupo)	Sin cambios
Borrador 3 (revisión de la revisión)	Sin cambios ²

¹ De *kriechen über*: tuvimos que buscar una expresión cercana al sentido original alemán (físicamente ‘hígado’ por ‘tripas’, que, aunque no sea lo mismo, a efectos prácticos viene a ser lo mismo)

² César: te proponemos diversas opciones de diferente registro. Elige las que te parezcan más convenientes

Borrador 4 (+ posibles propuestas del experto)	Sin cambios / nos bloquean
Versión final (+ posibles propuestas del docente)	Sin cambios ³
Traducción realizada por el docente	nos hacen entrar cagalera

EEHH3: [*Angst, Unsicherheit*]*Nichts wie weg*

Borrador 1	Rehúyelos en cuanto aparezcan / Larguémonos
Borrador 2 (revisado por otro grupo)	Larguémonos no nos convence. Proponemos: cuanto más lejos, mejor.
Borrador 3 (revisión de la revisión)	Sin cambios
Borrador 4 (+ posibles propuestas del experto)	Sin cambios ⁴
Versión final (+ posibles propuestas del docente)	Sin cambios
Traducción realizada por el docente	Vámonos de aquí

EEHH4: *Was das Herz nicht hört, lässt der Kopf nicht rein [frei nach Schopenhauer]*

Borrador 1	La cabeza no deja paso a lo que el corazón no escucha
Borrador 2 (revisado por otro grupo)	Sin cambios
Borrador 3 (revisión de la revisión)	El corazón no escucha lo que la mente no comprende⁵
Borrador 4 (+ posibles propuestas del experto)	Lo que no oye el corazón no entra en la mente
Versión final (+ posibles propuestas del docente)	Sin cambios
Traducción realizada por el docente	<i>Sin cambios</i>

RRHH1: *Gefühle mobilisieren und energetisieren das Denken*

Borrador 1	Los sentimientos mobilizan (sic) y energetizan al (sic) pensamiento
Borrador 2 (revisado por otro grupo)	Mobilizan es con v Sugerimos como alternativa, ya que energetizar es un calco inyectan energía / son una inyección de energía para el pensamiento
Borrador 3 (revisión de la revisión)	Los sentimientos movilizan y energetizan al/son una fuente de energía para el pensamiento⁶
Borrador 4 (+ posibles propuestas del experto)	Los pensamientos mobilizan y energetizan el pensamiento/ son una fuente de energía para el pensamiento
Versión final (+ posibles propuestas del docente)	Sin cambios
Traducción realizada por el docente	Los sentimientos activan y dan energía a los

³ En el caso de la expresión «nos hacen cagar de miedo» (*Schiss machen*) dudábamos entre ser «fieles» al sentido alemán —que supondría una caída de registro en el contexto—, o, por el contrario, optar por un equivalente pragmáticamente más adecuado («nos dejan helados de miedo»)

⁴ Tuvimos bastantes dificultades para llegar a este equivalente del alemán *nichts wie weg*.

⁵ La traducción de esta cita no acaba de convencernos.

⁶ No sabemos si *energetizar* es un tecnicismo o un calco. De todas maneras, quizá vale la pena mantenerlo

	pensamientos
--	--------------

RRHH2: *Ohne eine minimale gefühlsmäßige Übereinstimmung ist Kommunikation in einem gewünschten Sinn nicht möglich*

Borrador 1	No hay comportamiento compartido posible sin un mínimo denominador común de sentimientos
Borrador 2 (revisado por otro grupo)	Mejor que comportamiento interacción; no sabemos muy bien con qué: interacción común/compartida
Borrador 3 (revisión de la revisión)	Es necesario compartir un mínimo de sentimientos para facilitar la interacción común
Borrador 4 (+ posibles propuestas del experto)	Es necesario compartir y comprender las emociones de la otra persona para poder actuar conjuntamente
Versión final (+ posibles propuestas del docente)	Sin cambios
Traducción realizada por el docente	si no se da una mínima empatía emocional la comunicación como uno la desea no resulta posible

RRHH3: *Bewusste Gestaltung des Abschiednehmens: Altes/Vergangenes würdigen und wertschätzen*

Borrador 1	Procurar un despido humano: valorar y apreciar lo antiguo y lo pasado
Borrador 2 (revisado por otro grupo)	Aquí hay ambigüedad proponemos: una configuración consciente de los cambios: quedarse con aquello del pasado que ha sido positivo/apreciar en su justa medida los aspectos positivos del pasado.
Borrador 3 (revisión de la revisión)	Una configuración consciente de los cambios: quedarse con aquello del pasado que ha sido positivo/apreciar en su justa medida los aspectos positivos del pasado.
Borrador 4 (+ posibles propuestas del experto)	Sin cambios ⁷
Versión final (+ posibles propuestas del docente)	Sin cambios
Traducción realizada por el docente	Llevar a cabo una despedida consciente de lo antiguo y lo pasado apreciándolo y valorándolo

RRHH4: *Bewusste Drahtseilakt zwischen:*

- a) *Verständnis zeigen,*
- b) *Brücken bauen, an positive gemeinsame Erfahrungen, Vorstellungen, Visionen anknüpfen*
- c) *Positionen beziehen*

Borrador 1	Queremos decir que el jefe sigue siendo el jefe, pero no sabemos decirlo Mantener un equilibrio entre: a) mostrar comprensión b) tender puentes, fundamentarse en experiencias positivas compartidas c) marcar distancias
Borrador 2 (revisado por otro grupo)	Pues a nosotros nos parece aceptable

⁷⁷ En el caso de la expresión *Bewusste Gestaltung des Abschiednehmens* no podíamos ser literales ('estructuración del despido consciente' (sic)), ya que no habría procedido en el contexto pragmático.

Borrador 3 (revisión de la revisión)	Sin cambios
Borrador 4 (+ posibles propuestas del experto)	c) afirmar la posición propia
Versión final (+ posibles propuestas del docente)	c) afirmar la posición propia / mantener posiciones
Traducción realizada por el docente	Lograr el difícil equilibrio entre a) mostrarse comprensivo b) tender puentes remitiendo a experiencias, conceptos o visiones positivas compartidas c) mantener posiciones

Por lo que se refiere a los problemas relacionados con las expresiones hechas, destaca cómo sólo en el caso del segundo ejemplo (*nichts wie weg*) la solución finalmente adoptada se derivó de forma directa de una aportación externa, esto es, de la propuesta realizada por el grupo encargado de revisar el borrador 1 ('cuanto más lejos mejor') y que Mansaniña mantuvo inalterada hasta el final, destacando (véase la nota 4) la dificultad que conllevó llegar hasta esa solución, aunque sin hacer mención explícita a su procedencia.

Con todo, el hecho de ir sometiendo una misma solución al sucesivo juicio crítico de distintas personas —por mucho que de ello no se derivara propuesta nueva alguna— sí acabó generando en el grupo un proceso de reflexión autocrítica responsable de las modificaciones introducidas en el resto de ejemplos. Así ocurrió, en particular, en el caso del segundo ejemplo (*[Gefühle] machen Schiss*), cuya escatológica dificultad añadida llevó a Mansaniña a solicitar primero la colaboración explícita del experto en Recursos Humanos, a fin de escoger el registro más apropiado (véase la nota 2). No habiendo podido resolver el problema contando con él, los integrantes del grupo optarían en su versión definitiva (véase la nota 3) por una doble propuesta en función del registro ('nos hacen cagar de miedo/nos dejan helados de miedo'), una propuesta plenamente acorde, por otra parte, con el encargo, toda vez que —como se recordará— la traducción había de servir de base a una presentación en español para el director de RRHH que la había encargado y responsable en último término de escoger la opción más acorde con sus necesidades.

En cuanto al primer ejemplo (*[Gefühle] kriechen über die Leber*), el hecho de que la nota dirigida al grupo revisor (véase la nota 1) quedara, por así decir, sin respuesta no fue óbice para que Mansaniña fuera replanteándose el significado de su propuesta inicial hasta dar con una versión final cuya aceptabilidad no estimó ya necesario justificar. Ello se aplica, asimismo, a la cita adaptada libremente de Schopenhauer que, incluida dentro de este tipo de problemas en virtud de su función igualmente expresiva, corresponde al ejemplo número 4 y cuya traducción se vio asimismo reelaborada tras la consulta no sólo al experto (véase la nota 5) sino también al grupo revisor, por mucho que ni uno ni otro llegaron a plantear propuestas alternativas.

Dentro ya de los problemas referidos al lenguaje propio del ámbito de Recursos Humanos, la contribución del experto externo se reveló decisiva para que Mansaniña diera por bueno, en el primer ejemplo, el verbo *energetizar* (véase la nota 6), así como para que adoptase, en el ejemplo siguiente, la versión ofrecida por dicho experto, desechando en ambos casos las propuestas del grupo revisor, por menos entendido. No obstante, esa aceptación se vio siempre motivada por criterios de adaptación funcional, en virtud de los cuales el grupo, poniendo en práctica la capacidad de «negotiate meanings with [...] subject-matter experts» (Kiraly 2000: 95), acabó no haciendo suya

una propuesta de César contraria a tales principios y relativa a la utilización de «emociones» en lugar de «sentimientos» (véase en 3.3. el primer comentario a la pregunta I de la pauta metacognitiva).

De modo similar a lo apreciado en primer tipo de problemas, también en este caso la interacción entre pares no dejó de influir positivamente sobre el proceso de traducción. Así lo revela, especialmente, el ejemplo número 3, toda vez que Mansaniña modificó sustancialmente su propuesta inicial al adoptar íntegra la primera parte de la contrapropuesta efectuada por el grupo revisor, sin llegar, en cambio, a hacerse consciente de que su primera traducción de la frase alemana —exponente del típico estilo nominal de dicha lengua— no había resultado acertada (véase la nota 7). Por lo que respecta al ejemplo 4, se impone resaltar que —por oposición a lo observado en el ejemplo 1 de los problemas relativos a las expresiones hechas (véase nota 1)— el grupo revisor sí abordó ahora explícitamente al comentario de Mansaniña. De ahí que éste se viera así reafirmado en su primera versión, que fue alterada únicamente a iniciativa propia y prevaleció, por tanto, sobre la propuesta del docente, considerado así, deseablemente, un asesor más.

3.4. Tareas posteriores a la traducción

La primera de estas tareas consistió en comparar la versión final del propio grupo con la elaborada en su día por el propio docente, convertido así en exponente de la comunidad de los traductores profesionales (*cf.* Kiraly 2000: 48). De esa comparación da razón la pregunta número 2 de la pauta metacognitiva reproducida en el cuadro de la página siguiente y cuya cumplimentación supuso la segunda y última tarea posterior a la traducción, destinada a favorecer la reflexión sobre lo aprendido por parte de los estudiantes.

Esa reflexión se vio guiada, además, por las restantes 4 preguntas de la pauta, cuyas respuestas -al igual que la de la pregunta citada- se ven transcritas ejemplarmente en el mencionado cuadro. Tales preguntas tenían por objeto, respectivamente, que los estudiantes diesen cuenta de las consultas realizadas con su correspondiente experto externo (pregunta 1), formularan explícitamente los problemas más relevantes suscitados por la traducción y las estrategias subyacentes a sus propias soluciones —a modo de notas a pie de página destinadas a los demás grupos (pregunta 3)—, verbalizaran conscientemente lo aprendido al traducir ese texto, de modo que también resultara útil a sus compañeros (pregunta 4) y, por último, se planteasen comentarios sobre posibles cuestiones distintas a las anteriores (pregunta 5).

PAUTA METACOGNITIVA
1. Comentarios referidos a las consultas a «expertos»
César nos dijo que en el ámbito de la psicología de la empresa no era adecuado hablar de «sentimientos», sino más bien de «las emociones» o de «la expresión de las emociones». Nosotros, no obstante, consideramos que «sentimientos» era la palabra técnica que Luc Ciompi utilizaba, autor al que se cita constantemente.
Dudábamos si «energetizar» era un anglicismo o un tecnicismo. César nos respondió diciéndonos que se utiliza muy frecuentemente y que es aceptado en el ámbito de la formación de la empresa.
De cara a facilitar la comprensión al público empresarial, nos proponía cambiar «cognitivo» por «mental», propuesta que aceptamos.
2. Comentarios referidos a la comparación con la traducción publicada
En la diapositiva 3, Francesc opta por utilizar un único verbo genérico «hacer», de la misma manera que el alemán <i>machen</i> para todos los ‘bocadillos’. Además, nos

sorprende que “se atreva” a ser literal en la traducción de <i>machen Schiss</i> por ‘entrar cagalera’. También es digna de mención la solución «provocan una úlcera de estómago» por <i>Lassen die Leber hochkriechen</i> . Creemos que está mucho más lograda.
3 Notas a la traducción referidas a problemas relevantes y a su solución (entre 5 y 10, preferiblemente incorporadas a la traducción misma)
Para ver los comentarios, hemos marcado los fragmentos con color rojo y negrita .
4 ¿Qué hemos aprendido al traducir este texto? (entre 3 y 5 ideas)
1. Es necesario documentarse cuando la materia que traducimos nos es desconocida. Una posible solución es acudir a «expertos»(en nuestro caso, César).
2. En muchas situaciones, podemos solucionar el problema de los <i>Komposita</i> utilizando paráfrasis que partan del sentido original.
3. El alemán siempre es más específico. Muchas veces es preferible acudir a una traducción generalizadora.
4. Para dichos, prácticamente nunca hay un «equivalente directo». En este caso, vale la pena tener en cuenta tanto el contexto cultural como incluso el «físico» para términos como <i>Leber</i> ‘hígado’(diapositiva 3).
5. Otros comentarios
Para la traducción general de muchos <i>Komposita</i> , hemos optado por, partiendo de la comprensión del sentido original, utilizar paráfrasis que respondieran más a la coherencia de la traducción resultante. A modo de ejemplo, véase la nota de la diapositiva número 6 de la PPT para <i>Drahtseilakt zwischen</i> o la de la número 5 <i>Die Angst salonfähig machen</i> .

4. Balance

El balance provisional de la experiencia resulta positivo en la medida en que el aprendizaje de la traducción a partir de proyectos basados en encargos reales y desarrollados de forma cooperativa y reflexiva parece favorecer un proceso de autorregulación incipiente motivado por la triple interacción de los estudiantes entre sí, con el docente y, sobre todo, con expertos «próximos» vinculados a este último. Ese proceso resulta paralelo al proceso de reflexión autocrítica que —a la hora de resolver problemas concretos de traducción— parece asimismo generar en el grupo responsable el hecho de someter su versión al sucesivo juicio de esas tres instancias, incluso cuando una de ella —como en el caso del experto del ejemplo recién descrito— no esté en condiciones de aportar propuesta de traducción alguna.

Con todo —e incluso sin entrar a valorar la complejidad organizativa que entraña ese trabajo por proyectos— no cabe dejar de señalar que los resultados de él derivados están en función tanto del grado de implicación del estudiante como de su disposición a asumir el reto de hacerse no sólo más autónomo sino también más consciente de su proceso de aprendizaje.

Bibliografía

- Arumí, M. (2006). *Incidència d'una acció pedagògica dirigida a l'autoregulació. Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació a l'aprenentatge de la interpretació consecutiva*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. [Tesis doctoral.]
- Fernández, F. (2006a). «Aprendizaje cooperativo y autorregulado de la traducción general (alemán-español): ejemplo de un caso práctico de trabajo autónomo por proyectos». En *Actes de les X Jornades de Traducció i Interpretació: Tecnologies a l'abast (30-31 de març de 2006)*. Vic: Universitat de Vic. En línea en: <http://jornades.irc-catalunya.org/comm2/06.pdf>.
- Fernández, F. (2006b). «El proyecto DEICOMEUCU: planificación modular y autorregulación progresiva del estudiante ilustradas a partir del ejemplo de una asignatura de alemán» [CD-

- ROM]. En A. Cruz Chust (ed.). *III Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Métodos docentes afines al EEES. Universidad Europea de Madrid, 14 y 15 de septiembre de 2006*. Villaviciosa de Odón: Universidad Europea de Madrid.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.