

La formación de futuros traductores: enfoque colaborador y perspectiva triangular

Encarnación POSTIGO PINAZO
Universidad de Málaga

Como citar este artículo:

POSTIGO PINAZO, Encarnación (2005) «La formación de futuros traductores: enfoque colaborador y perspectiva triangular», en ROMANA GARCÍA, María Luisa [ed.] *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid, 9-11 de febrero de 2005*. Madrid: AIETI, pp. 164-181. ISBN 84-8468-151-3. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:

<http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_EPP_Formacion.pdf>.



LA FORMACIÓN DE FUTUROS TRADUCTORES: ENFOQUE COLABORADOR Y PERSPECTIVA TRIANGULAR.

Encarnación Postigo Pinazo
Universidad de Málaga
Departamento de Traducción e Interpretación
epostigo@uma.es

1. Resumen

La enseñanza que deben recibir los estudiantes debe enmarcarse desde sus inicios en los nuevos enfoques y requisitos que conforman el nuevo panorama profesional y el Espacio Europeo.

Nuestra experiencia con grupos numerosos nos ha demostrado que las estrategias basadas en un entorno virtual-colaborador mediante el cual se agilicen las labores de evaluación y responsabilice al alumno de su trabajo personal producen unos resultados satisfactorios y acordes con el futuro medio profesional del alumnado.

El uso de estas estrategias constituye asimismo una oportunidad para la reflexión y la autoevaluación de los procesos de traducción. Nuestro interés se centra especialmente en la observación de los procesos de traducción, de la interacción de las habilidades en el grupo de trabajo, el intercambio de información, la capacidad de resolver problemas y de habilidad para ejercer control sobre el producto final.

El entorno colaborador nos permite realizar esta observación tanto individual como de grupo mediante la utilización de foros, consultas al profesor-moderador etc. Los resultados obtenidos nos han permitido el diseño de métodos de evaluación y la realización de una programación de actividades y actuaciones que estén en consonancia con las características de los grupos en cuestión.

2. Introducción

La licenciatura de Traducción e Interpretación ha cobrado una notable popularidad en las últimas décadas, lo que hace que en el primer ciclo de la licenciatura de Traducción e Interpretación, que alberga la mayoría de las asignaturas troncales, encontremos grupos muy numerosos. La secuenciación de la docencia es asimismo muy concentrada, por lo que se hace necesario arbitrar toda una serie de medidas y estrategias para facilitar la comunicación entre estudiante, profesor y grupo, y así agilizar los sistemas de administración y corrección de tareas.

Una buena herramienta para facilitar nuestra labor como docentes la encontramos en los entornos virtuales colaborativos de los que afortunadamente disponemos en las universidades y cuyo funcionamiento se ha optimizado en los últimos años gracias a los recursos tecnológicos así como al creciente interés y participación de la comunidad investigadora, (Fuentes *et al.* 2004).

Combinamos estos recursos con fundamentos teóricos y pedagógicos que nos permitan acotar nuestros esfuerzos como docentes en la impartición de nuestras asignaturas desde una perspectiva que fomente la participación efectiva del alumnado, su implicación en el proceso de aprendizaje y una reflexión continua de su trabajo.

Tomamos para este propósito los postulados del constructivismo, de la etnografía y el enfoque triangular en la evaluación de los procesos de traducción.

3. Estado de la cuestión

El enfoque constructivista puede servirnos de inspiración ya que aporta a la enseñanza una perspectiva del proceso de aprendizaje que otorga cierto protagonismo al estudiante y a su capacidad individual de procesar el material de aprendizaje (Maturana, 1998); (Pörksen, 2001).

Esta corriente parece beneficiar especialmente la formación de traductores e intérpretes. Así lo demuestran numerosos trabajos llevados a cabo tanto en el ámbito nacional (Borja Albi y Monzó Nebot, 2001) como internacional (Király, 2003). Es inevitable que los estudios de traducción en la era de la comunicación y la globalización deben ajustarse a las

exigencias del mercado y los métodos empleados en el ámbito profesional, (Cronin, 2003) y (Corpas Pastor & Varela Salinas, 2003).

Many of us now believe that the translator's basic tools include intuition creativity, multicultural experience, and the awareness of his or her own mental problem-solving strategies, along with collaborative skills for negotiating with clients, coordinating and participating as a team member in large-scale projects, and seeking out expert assistance if necessary. (Király, 2003:13)

De acuerdo con el enfoque constructivista el papel del profesor no es un mero trasmisor de conocimiento que acepta una única respuesta a un problema, sino que debe asumir el papel de entrenador o facilitador para ofrecer conocimientos y estrategias para resolver problemas dentro del grupo usando diferentes métodos y formas.

La filosofía del constructivismo no acepta un solo método para resolver un problema, la solución de un problema depende de experiencias individuales y de reflexiones puestas en común. Los estudiantes trabajan en grupo, intercambian sus conocimientos y experiencias para llegar a soluciones, el profesor juzga y evalúa las destrezas, deficiencias y avances de cada uno de ellos en el curso de su trabajo.

Esta evaluación debe ser continuada y por eso hacen falta herramientas para poner en práctica estos postulados, especialmente en una titulación como Traducción e Interpretación, que como señalábamos con anterioridad tiene una demanda muy fuerte pero una infraestructura todavía deficiente debido a la existencia de grupos demasiado numerosos sin posibilidad de desdoblamiento y una plantilla de profesorado escasa, lo que influye en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Este problema es especialmente importante en el área de lengua inglesa, una de las más solicitadas, y concretamente en asignaturas troncales, cuya impartición en tales circunstancias requiere una adaptación de la programación y de la estrategias docentes a la situación real, toda vez que el modelo del Crédito Europeo que pretende imponerse paulatinamente, se plantea para un marco dotacional, infraestructural y humano bastante diferente del momento académico actual de nuestra Universidad.

De ahí que los esfuerzos por acercar a nuestro alumnado a las exigencias del Espacio Europeo, especialmente a la utilización de las nuevas tecnologías y la integración en el mundo profesional, sean absolutamente necesarios, (Arevalillo Doval, 2003 a y 2003 b). Muchos profesionales de Traducción e Interpretación muestran su predisposición por adquirir formación en nuevos métodos y estrategias en la enseñanza de la disciplina. Prueba de ello es

el Certificado en *Collaborative Translation Teaching* que viene ofreciendo la Universidad de Vic¹.

Por todo ello la utilización de un entorno virtual nos parece un requisito indispensable en la docencia de las asignaturas troncales de *Análisis de textos y redacción ingleses* y *Traducción general inglés/español-español/inglés (b)* de segundo curso, dentro de la titulación de Traducción e Interpretación. Mediante este enfoque fomentamos la participación del alumnado y tendremos a nuestra disposición material valioso para hacer un buen seguimiento de las dificultades de aprendizaje y para poder evaluar el proceso de formación del alumnado.

En cuanto a los enfoques para observar y evaluar los procesos y problemas que experimenta el alumnado de traducción hemos tomado como referente parte de los métodos que se ponen en práctica en la actualidad, tanto en el panorama europeo como en el ámbito internacional, (Alves, 2003).

La denominación de perspectiva triangular (Alves, 2003:vii) aplicada a los estudios de traducción se toma como una metáfora para expresar el proceso mediante el cual se emplean diversos instrumentos de recogida de datos y análisis para llevar a cabo la investigación de los procesos de traducción. Especialmente con referencia a las siguientes parcelas dentro de dichos procesos: el comportamiento inferencial, la intersubjetividad, la competencia, la segmentación, el uso del diccionario y la relación entre el aprendiz y el experto en traducción. El enfoque triangular que se viene utilizando desde la década de los noventa con buenos resultados en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales puede ser de gran utilidad para el análisis y la evaluación de los procesos de traducción donde siempre se hace necesario trabajar con diferentes esquemas teóricos, material empírico y múltiples participantes en el proceso y la evaluación del producto final. Nosotros hemos tratado de aproximarnos al alumnado mediante una investigación inicial en su competencia lingüística, hábitos de trabajo y de documentación mediante ensayos y cuestionarios anónimos. Posteriormente evaluamos el proceso mediante la reflexión aportada después de cada encargo mediante el foro y la carpeta de traducción donde además del TM final que encontramos se incluyen documentos elaborados durante dicho proceso. Como consecuencia esperamos que contribuya a la mejora de nuestra actividad docente. En nuestro caso el

¹ http://www.uvic.es/fchtd/especial/en/collaborative_translation_teaching.html

alumnado trabaja en un grupo con sus compañeros, cambia impresiones con ellos para realizar la traducción, consulta al profesor y utiliza el foro como medio de expresión de sus dificultades. El profesor recoge datos sobre los procesos desarrollados por los alumnos en la realización de los encargos que le sirven para diseñar y administrar nuevas tareas.

Para validar el resultado final puede dirigirse al autor del TO y cotejar sus dudas. La traducción final es evaluada por el profesor y en ocasiones también por el autor del TO.

Nos adherimos a la concepción de la traducción como acto de comunicación (Alves & Gonçalves 2003) tomada de la Teoría de la Relevancia (Gutt, 2000^a). Y por ende a la consideración de la actividad traslativa como procesamiento de la información, como ejemplo de categorización cognitiva, de contextualización pragmática, de actividad basada en la resolución de problemas y de una constante toma de decisiones.

Aunque tradicionalmente se han venido asociando los errores de traducción a un conocimiento deficiente de la lengua en que está escrito el texto original y en ocasiones de la suya propia (Bustos Gisbert, 2001), esto no se puede afirmar categóricamente, ya que los experimentos llevados a cabo por determinados autores (Alves & Gonçalves, 2003:21) demuestran que en ocasiones las causas de estos desaciertos son los factores culturales o el empleo de métodos y recursos inadecuados.

Los estudios sobre procesos de aprendizaje se han desarrollado de una manera significativa en el campo de la enseñanza de lenguas, de segundas lenguas y en los estudios y pedagogía de la traducción. Esto viene unido al protagonismo que está adquiriendo el alumnado como sujeto activo de su propio aprendizaje y como partícipe indispensable en la interacción en el aula, selección de estrategias, resolución de problemas y logro de objetivos marcados. Tomamos como referencia trabajos que participan de alguna manera en su fundamento o métodos de esta perspectiva interactiva y dinámica como los de Kiraly (2000), (2003); Johnson (2003); Breedveld (2002); Barbosa y Neiva (2003) y Goff-kfour (2004).

Asimismo tomamos, por su afinidad con los fundamentos teóricos anteriores, el enfoque etnográfico que ha contribuido al enriquecimiento del ámbito pedagógico (Aguirre Baztán, 1995); (Creswell, 1998); (Dal Brun, 2000) y que puede ser otro pilar fundamental en nuestra tarea en cuanto a la concepción de investigación que tiene como objeto de estudio el ser humano desde una perspectiva cíclica. Alejándonos de esquemas rígidos y adoptando instrumentos que nos permitan abarcar la realidad del aula y la realidad particular de cada uno de los sujetos que la integran podremos conseguir una visión real de nuestro punto de

partida, de los objetivos que podemos marcar y de las estrategias más adecuadas para iniciar una andadura que es difícil, compleja y a la vez apasionante y llena de retos.

4. Objetivos

La realidad profesional en la que tiene que abrirse camino el futuro traductor y los esfuerzos de las universidades españolas por desarrollar un modelo educativo que promueva una enseñanza de calidad, competitiva, acreditada, orientada al empleo y convergente con el Espacio Europeo de Educación nos obligan a reflexionar sobre las mejores métodos y estrategias para afrontar estos retos.

Esta tarea se hace especialmente difícil cuando debemos instruir a grupos cuyo número ronda generalmente la centena en segundo año de primer ciclo y que inician sus primeros trabajos de traducción y de análisis de textos para la traducción. Contamos con cierta ventaja, ya que el desarrollo de las nuevas tecnologías y los esfuerzos de las instituciones desde las etapas iniciales de la educación vienen haciendo posible que en el momento presente el alumnado tenga cierta formación para utilizar los medios virtuales.

De ahí que partiendo de esta realidad mediante nuestro planteamiento de organización de la tarea docente pretendemos lograr los siguientes objetivos:

- Crear una infraestructura con recursos pedagógicos (selección de manuales de estilo, glosarios, foros etc) y en un entorno virtual que permita además de la documentación y el ágil acceso al material de trabajo, la comunicación fluida entre el instructor y el aprendiz y entre los aprendices del grupo.
- Favorecer el aprendizaje, utilizar los recursos psicológicos del aprendizaje y las aplicaciones didácticas que se están utilizando en la disciplina. A su vez, esto desarrollará la autoevaluación crítica del alumnado.
- Facilitar al profesorado herramientas de evaluación que se puedan manipular con agilidad y precisión.
- Motivar e involucrar a todo el alumnado en un trabajo continuo que puede ser supervisado con asiduidad por el profesor mediante el entorno virtual.
- Crear una situación de trabajo en equipo que se asemeje a una situación real mediante la comunicación entre traductores y especialistas de la lengua inglesa, la

utilización de las tecnologías y la simulación de realización de encargos reales con especificaciones y limitación temporal de acuerdo con sus posibilidades. La posterior evaluación de la traducción y el *feedback* del autor del TO se puede llevar a cabo en ocasiones determinadas.

- Facilitar la formación no presencial del alumnado mediante un entorno pedagógico ágil que facilite la transmisión de material didáctico y de colaboración del grupo. Será beneficioso también para el alumnado que se encuentre realizando estancias en el extranjero y quieran acceder al material y a las tareas.

5. Desarrollo metodológico

5.1. Plan de trabajo

Disponemos del soporte técnico del entorno virtual de la Universidad de Málaga, que hemos venido utilizando cursos anteriores para albergar materiales docentes. Mediante la utilización de esta plataforma los alumnos acceden en primer lugar a cuestionarios anónimos mediante los cuales se evalúan sus conocimientos de las lenguas de trabajo y las dificultades o carencias que ellos mismos reconocen tener tanto en sus conocimientos como habilidades para realizar un encargo de traducción. Debemos tener en cuenta que nuestros estudiantes son principiantes que probablemente afrontarán la tarea de traducir de forma muy diferente a los que están entrenados o son traductores profesionales.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes con respecto a las siguientes cuestiones:

1. Período en años durante los que se ha estudiado la segunda lengua, en nuestro caso el inglés:

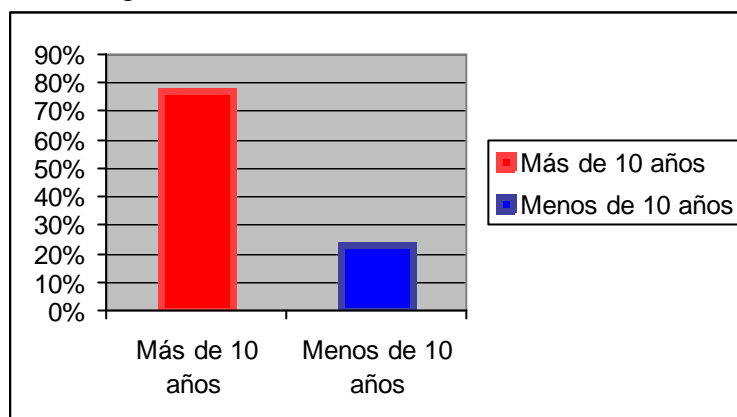


Gráfico 1

2. Estancias en un país de lengua inglesa.

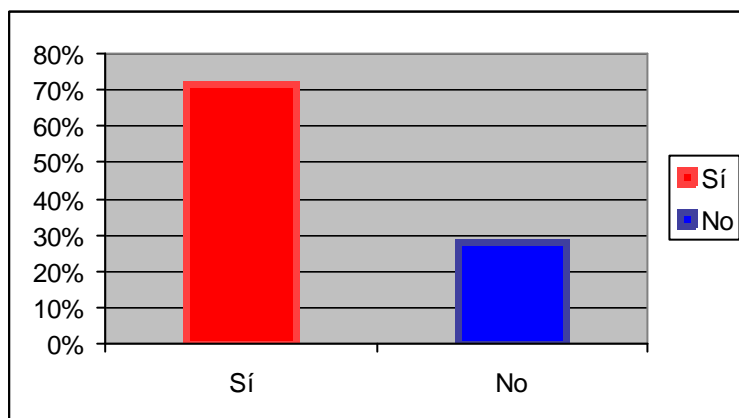


Gráfico 2

3. Práctica habitual de la lengua extranjera con hablantes nativos.

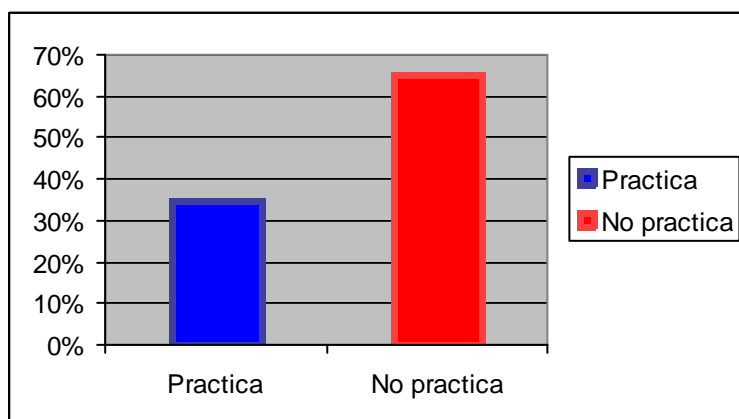


Gráfico 3

Asimismo se investigaron sus hábitos de lectura tanto de publicaciones inglesas como españolas, las destrezas en el manejo de las tecnologías y los programas informáticos y de ayuda a la traducción.

- 4. Frecuencia semanal de lectura de publicaciones periodísticas u otras de calidad y que contribuyan a la formación del futuro traductor.

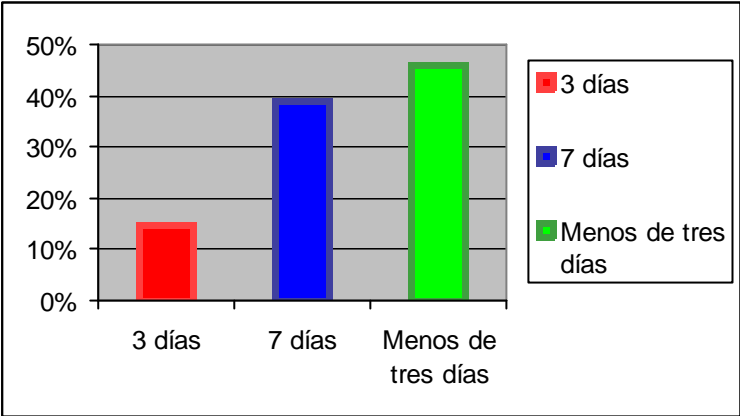


Gráfico 4

- 5. Información sobre tecnologías aplicadas a la traducción (programas como Déjà Vu, Trados, Transit,..etc. y su utilización).

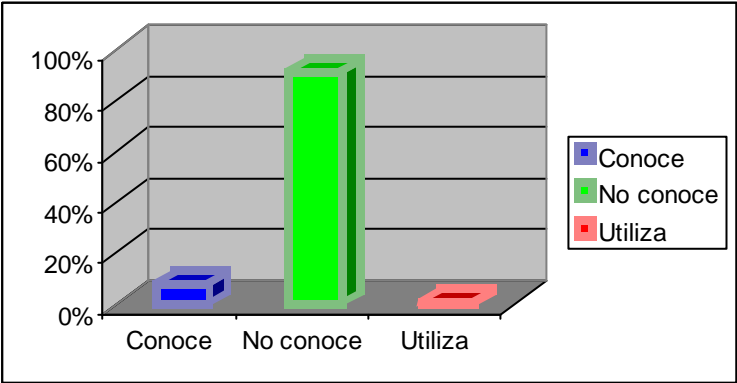


Gráfico 5

6. Futuros intereses profesionales en un campo determinado.

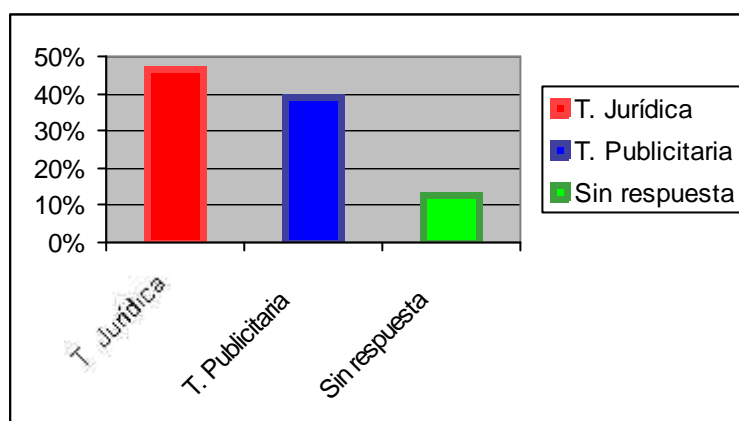


Gráfico 6

7. Problemas de traducción que encuentran en sus primeros encargos.

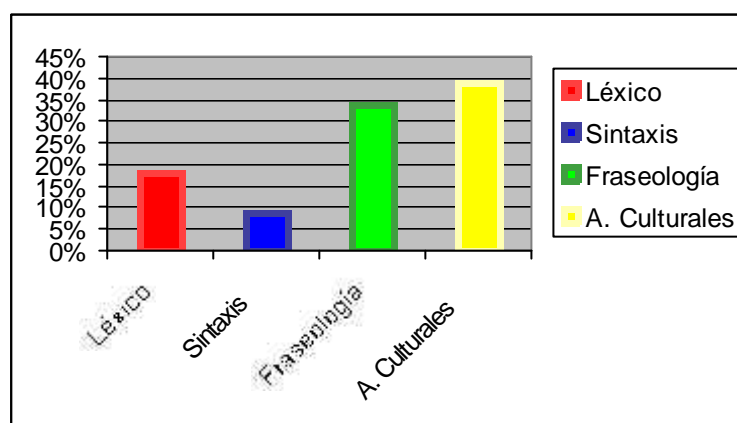


Gráfico 7

Los resultados constituyen una herramienta muy útil para el profesor en el diseño de tareas y también en el seguimiento de las destrezas que el grupo pueda adquirir. Una vez consultados sus habilidades y hábitos se pudo preparar una guía de recursos y consejos para aumentar las habilidades. Dicha guía contiene glosarios, diccionarios, normas de estilo para presentación de trabajos, encargos preliminares de redacción guiada y pautas de documentación, y una lista de encargos de traducción semanales con un cronograma de entrega y puesta en común.

Tomando el modelo de Kiraly (2000) y (2003) dividimos el grupo de estudiantes en subgrupos que deben asumir los encargos de traducción y por consiguiente las tareas de organización, documentación, compilación de borradores, revisión crítica y delimitación de problemas, pudiéndose canalizar dichas tareas ágilmente por medio del entorno virtual y del correo electrónico, incluso sin la necesidad de reuniones fuera del aula que son harto

complicadas de organizar debido al apretado programa académico del primer ciclo. Esta división y reparto de tareas es controlada por el profesor que recibe notificación de la composición de los grupos y de la asignación de tareas. Algunos de los componentes de los grupos se encuentran realizando estancias en universidades extranjeras pero intentan participar en el trabajo y cursar la asignatura manteniendo comunicación sus compañeros y profesores. Para ello remiten también sus encargos al grupo con copia de los documentos al profesor. Hay que reconocer que este método supone una ventaja para tales circunstancias especiales.

El hecho de que la publicación de los encargos con una temporización y fechas de entrega fijadas esté visible en la plataforma virtual contribuye a responsabilizar a los alumnos de su trabajo.

Seguidamente se empieza a secuenciar la entrega de trabajos. En una primera fase son encargos simulados donde se enfatiza la documentación y la correcta coordinación de los miembros. En esta etapa se suscita debate en el aula ya que a veces no han llegado a un acuerdo o solución en cuanto a un problema de traducción y algunos miembros de un mismo grupo plantean vehementemente su solución por separado o como alternativa a la de su propio grupo. De todas maneras eso prueba que el trabajo ha empezado a realizarse y hay que seguir reconduciendo la colaboración. Hay que destacar positivamente en estas tareas iniciales cómo el trabajo en equipo favorece el interés por finalizar el encargo a tiempo y aporta soluciones, y los integrantes de cada grupo rotan sus papeles de manera que todos ellos realicen en cada proyecto tareas distintas. Son de gran interés las investigaciones sobre procesos de traducción utilizando los *TAPs* como las que desarrollan Barbosa y Neiva (2003). No obstante, en nuestro caso, nos vemos limitados por el elevado número de alumnos y utilizamos el foro como vehículo de reflexión sobre las dificultades que experimentan en cada encargo.

Al mismo tiempo se pide a los alumnos que participen en un foro sobre problemas en el proceso de traducción en cada uno de los textos dados. Estos foros son una herramienta muy válida para el profesor, incluso antes de iniciar la puesta en común, y también para guiar con vistas a administrar nuevos textos. Así, ante reflexiones como las que encontramos a continuación en un foro sobre las dificultades para traducir el texto sobre descubrimientos

arqueológicos relacionados con personajes bíblicos² buscaremos alternativas para facilitar la documentación léxica y cultural en futuros encargos:

...las mayores dificultades a la hora de traducir el texto se encuentran en el específico vocabulario bíblico usado en el texto, como es el caso de: *gloomy*, *Hannukah*, *masonry*, *slayer*..

....el léxico, la historia a la que hace muchas referencias, he tenido que buscar mucho en INTERNET.

....el léxico, porque hay muchos términos que no conocemos, pero a la vez nos ha enriquecido enormemente nuestro vocabulario.

....lo más difícil para todos es cuando encontramos referencias culturales o palabras que no vienen del Inglés Británico.

....el texto de la Biblia ha sido mucho más difícil que los otros en cuanto al léxico. Lo que más tiempo me ha llevado ha sido la propia comprensión del texto...he tenido que hacer mucho uso del diccionario.

...he tenido problemas con las repeticiones que aparecen en el texto y he intentado realizar una equivalencia menos redundante.

....dificultades con el vocabulario y referencias culturales que para mí era difícil de traducir.

...problemas de fraseología inglés-español español-inglés.

Debemos tener en cuenta que también habíamos facilitado al alumnado una versión resumida del texto publicado en español para que ejercieran una valoración crítica tanto de su versión como de la que ya había sido publicada. No obstante, mostraron gran interés participando en el foro y buscando alternativas para párrafos donde encontraban ambigüedad, calcos u omisiones importantes. Iniciar al grupo en el uso del foro, no sólo para expresar sus dificultades sino para intercambiar soluciones, es fundamental en los albores de sus primeras traducciones para iniciarlos en los hábitos de los traductores profesionales, (Alcina Caudet,

² Lemonick, M. 1995. "Are the Bible Stories True?: Archaeology sheds new light on Moses. King David, The Exodus and whether Joshua really fit the battle of Jericó". *TIME*. December 18, 53-63 y en español: Lemonick, M. 1995. "La verdad y la mentira sobre la Biblia". *El País*, 23 de diciembre. 12.

2003). Estamos de acuerdo con Barbosa y Neiva (2003:139-40) en que en la fase inicial de aprendizaje los estudiantes que traducen por primera vez lo hacen para entender el texto y por eso encuentran sus mayores escollos en el léxico y debemos contribuir a que cambien sus hábitos y guiarles en el proceso, (Kujamaki Pekka 2004).

Dejamos un buen espacio para el debate intentando no ofrecer una solución magistral sino discutiendo y negociando soluciones entre todos. Se da la circunstancia de que generalmente contamos con un buen número de alumnado procedente del Reino Unido o de universidades norteamericanas gracias a los numerosos intercambios dentro del marco de los programas Sócrates y Erasmus. De ahí que, para enriquecimiento mutuo, los integremos proporcionalmente dentro de los grupos de los alumnos españoles para que sirvan como “correctores nativos de lengua inglesa” en traducciones inversas y ayuden con los problemas de comprensión en las traducciones directas. De esa manera también ellos se benefician en su trabajo recibiendo el apoyo de “correctores nativos de lengua española” en las mismas situaciones por parte del grupo de españoles.

A continuación se ofrecieron supuestos proyectos reales que ya habíamos gestionado con la escritora Rose Moss³, a la que habíamos pedido artículos de prensa escritos por ella para traducirlos con la posibilidad de publicarlos posteriormente en su página *web* con la consiguiente referencia a un proyecto de innovación educativa donde se enmarca la actividad y al grupo de alumnos que lo ha realizado. Esta tipología textual está incluida en la programación de primer ciclo.

De esta manera procederemos a la simulación de un encargo real que puede ser una opción para estimular a los estudiantes. Podrán contar con las sugerencias y el contacto con la autora que pertenece a la institución Nieman Program on Narrative Journalism que vela por un periodismo de calidad en la institución académica de la Universidad de Harvard⁴. Moss, a su vez, tiene en su haber una larga trayectoria docente en materia de redacción de textos en lengua inglesa que desarrolla actualmente en centros como El Real Colegio Complutense en la Universidad de Harvard donde establecimos contacto con ella durante una estancia de investigación.

El contacto con el autor real de los textos también se estableció especialmente cuando existían problemas graves de interpretación. Uno de los encargos dentro de la tipología de

³La página personal de la autora está disponible en: <http://www.rosemosswriter.com/articles.html>

⁴ Información sobre esta fundación académica está disponible en: <http://www.nieman.harvard.edu/narrative/>

textos periodísticos que administramos al grupo de alumnos hacía referencia a la actitud de ciertos grupos ciudadanos norteamericanos después de los atentados del 11 de septiembre de 2001. Dicho texto presentaba problemas de interpretación de párrafos como el que aparece a continuación donde la autora narra detenciones y juicios secretos ocurridos en Sudáfrica durante el período del Apartheid. Ella teme que ciertos sectores de la sociedad americana apoyen los juicios secretos para la búsqueda y detención de los culpables de los atentados y se manifiesta en contra de estos métodos.

When this law passed, it seemed inevitable that prisoners in secret detention would be tortured and killed. Sure enough, prisoners started to fall from the 10th floor of the Johannesburg police building. A prisoner slipped down a flight of stairs, which explained the bruises on his corpse. Another slipped on a bar of soap, which explained his cracked skull. A prisoner's poem confessed that he had hanged himself on a bar of soap⁵. (Moss, 2001)

Especialmente en la última línea debemos decidir si tenemos que hacer una traducción literal o si debemos recurrir a procedimientos oblicuos, (Zaro y Truman, 1998). Por eso se hizo imprescindible la consulta a la autora del artículo que proporcionó la siguiente aclaración sobre su intención en el texto original.

The prisoner's poem deliberately conflates two official explanations of how prisoners died to show that these explanations were nonsense⁶. (Moss, 2004)

Esta aclaración puede legitimar en alguna medida una traducción literal de la frase en cuestión.

Para los estudiantes supone un estímulo que su traducción sea finalmente publicada electrónicamente y cuidan que el resultado final sea el esperado con las consiguientes revisiones por parte del profesor y de otros profesores del departamento de traducción a los cuales podemos pedirle que lean el borrador y aporten alguna sugerencia. Estos encargos pueden tomar otra dimensión más ambiciosa dirigida a fines sociales en segundo ciclo, como es el caso de los servicios de traducción e interpretación que ofrecen los estudiantes de la Facultad de Filología y Traducción de Vigo a determinadas ONG, (Alonso *et al*, 2003).

⁵ <http://www.rosemosswriter.com/articles.america.html>

⁶ Comunicación personal de Moss en respuesta a las consultas de los alumnos.

Cada grupo de traducción debe entregar periódicamente una carpeta de los encargos de traducción que recoja los documentos de las tareas que haya realizado cada uno de los componentes y la función que le ha correspondido en cada encargo. Este rendir cuentas continuo al grupo dinamiza el trabajo y crea un proceso de reflexión. El individuo por sí solo repitiendo estrategias aprendidas y haciendo el camino sin colaboración probablemente no alcance los objetivos con la misma celeridad que el que participa de la interacción.

Interaction, dialogue and collaboration accelerate and enrich the process, which becomes stimulating and engaging-perhaps the most important carry-overs into professional life. Furthermore, it is only through interaction with peers and members of the professional community that students develop a sense of belonging and legitimacy within that community. This is how the nucleus of a professional network and the self-assurance they will need to land a job or attract clients. (Johnson, 2003:100):

La entrega de la carpeta de encargo es una manera de instar al alumno a realizar una evaluación exhaustiva del trabajo después de la discusión y puesta en común en clase, que tomen conciencia de cómo un producto debe transformarse para adquirir la calidad necesaria para una supuesta publicación.

Previamente se han publicado unas normas de presentación de los trabajos que exigen la presentación de los borradores y notas utilizados, más la versión final. La revisión por parte del profesor tendrá lugar varias veces durante el curso antes de administrar la nota final y se devuelve con comentarios y sugerencias a tener en cuenta por los estudiantes para futuros trabajos.

Desde una perspectiva pedagógica la carpeta de traducción tiene un impacto psicológico muy importante. Además de la revisión obligada y la edición según unas normas, el estudiante experimenta la satisfacción personal de poseer una colección de trabajos terminados que pueden servirle de guía en su futuras tareas, (Johnson, 2003:109).

5.2. Resultados

Aunque queda mucho camino por andar, es gratificante observar, que lo hemos iniciado con unos pilares fundamentales para que el aprendizaje se vaya forjando de una manera satisfactoria. Podemos apreciar que se producen cambios significativos en las actitudes iniciales donde una buena parte de los estudiantes prefería diluirse en el anonimato del grupo y son las siguientes:

- La concienciación de los estudiantes de la necesidad de utilizar un entorno colaborativo y de trabajo en grupo junto a la responsabilidad de la entrega de las tareas en un tiempo determinado.
- Entrenamiento de trabajo en grupo y simulación satisfactoria de la dinámica de trabajo en una empresa de traducción.
- Reflexión sobre el trabajo realizado mediante la carpeta del grupo de traducción y recogida de datos válidos para el profesor tanto de los procesos seguidos como de la infraestructura y guía que debemos ofrecer en futuros encargos.
- Concienciación de la necesidad de ofrecer un producto final de calidad.

6. Conclusión

El trabajo en grupo, la evaluación constante y el hacer participar al alumno de un entorno virtual semejante al mundo laboral que encontrará cuando finalice sus estudios debe empezar en los albores de su entrenamiento de manera que se enriquezca desde los inicios con este tipo de estrategias. De esta manera se ponen en marcha factores psicológicos como la responsabilidad, el entrenamiento en el control del trabajo en un período de tiempo limitado, la reflexión y revisión para conseguir un trabajo de calidad que va a ser evaluado por otros miembros del equipo y por el profesor periódicamente.

El sentimiento de satisfacción personal de este trabajo realizado es especialmente importante en estas primeras etapas ya que les sirve de acicate para lograr seguridad en sí mismos en su futuro académico y profesional.

Para el docente también supone una gran ventaja contar con numerosas herramientas y datos que nos permitan evaluar al alumnado desde distintas perspectivas para lograr

averiguar sus peculiaridades individuales y, como grupo, cómo trabajan y cómo se les puede facilitar su aprendizaje.

7. Bibliografía

Aguirre Baztán, Ángel. 1995. *Metodología cualitativa de la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.

Alcina Caudet, M. Amparo. 2003. "Encouraging the Use of E-mail and Mailing Lists among Translation Students", *Meta*, 48:4, 634-641.

Alonso, Luis *et al.* 2004. "Relaciones entre mercado, docencia e investigación en Traducción e Interpretación", en Ricardo Muñoz Martín (ed.). *Actas del I Congreso internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada, 327-338.

Alves, Fabio & José Luis V. R. Gonçalves 2003. "A Relevance Theory approach to the investigation of inferential processes in translation" en Alves, Fabio (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. 3-24

Arevalillo Doval, Juan José. 2003 a. "La gestión de proyectos en el ámbito de la traducción empresarial", en Corpas Pastor, G. & M.-J. Varela Salinas (eds.) 2003: *Entornos informáticos de la traducción profesional: las memorias de traducción*. Granada: Atrio, 5-46.

Arevalillo Doval, Juan José. 2003b. "Las tecnologías de la traducción: aspectos profesionales", en Corpas Pastor, G. & M.J. Varela Salinas (eds.) (2003): *Entornos informáticos de la traducción profesional: las memorias de traducción*. Granada: Atrio, 237-263.

Barbosa, G. H. & M.S.A. Neiva 2003. "Using think aloud protocols to investigate the translation process of foreign language learners and experienced translators", en Alves F. (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 137-157.

Borja Albi, Anabel. & Ester Monzó Nebot. 2001. "Aplicación de los métodos de aprendizaje cooperativo a la enseñanza de la traducción jurídica: cuaderno de bitácora", en *EDUTECH*, 2001. Consultado 25 de noviembre de 2004 <http://www.gitrad.uji.es/common/articles/EduTec2001.html>.

Breedveld, Hella. 2002. "Writing and revising processes in professional translation". *Across Languages and Cultures* 3(1): 91-110.

Bustos Gisbert, José Manuel. 2001. "Transferencia diafásica en la expresión escrita en lengua materna", en Barr, Anne, Martín Ruano, R. y Torres del Rey, Jesús (ed.), *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones*. Universidad de Salamanca, 81-91.

Corpas Pastor, Gloria & María José Varela Salinas (eds.) 2003. *Entornos informáticos de la traducción profesional: las memorias de traducción*. Granada: Atrio.

Creswell, John.W. 1998. *Qualitative Inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cronin, Michael. 2003. *Translation and Globalization*. Londres/Nueva York: Routledge.

Dal Brun, Ilaria. 2000. *From Oral to Written Form: Aspects of Ethnographic Translation*. Tesis doctoral. Universidad de Manchester.

Fuentes, Lidia *et al.* 2004. *Entornos virtuales colaborativos*. Universidad de Málaga: Servicio de Publicaciones.

Goff-kfour, Carol Ann. 2004. "Testing and Evaluation in the Translation Classroom", en *Translation Journal*. 8:3. Consultado 25 de septiembre en <http://accurapid.com/journal/29edu.htm>

Gutt Ernst-August. 2000a. *Translation and Relevance: Cognition and Context*. Manchester: St. Jerome.

Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul. 1994. *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós: Barcelona.

Johnson, Julie, E. 2003. "Learning through portfolios in the translation classroom" en Baer, J. B. y G. Koby (eds.) *Beyond the Ivory Tower*. American Translators Association. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins. pp. 97-117.

Kiraly, Donald, C. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. St. Jerome Publishing: Manchester.

Kiraly, Donald, C. 2003. «From instruction to collaborative construction: A passing fad or the promise of a paradigm shift in translator education?», en Baer, J. B. y G. Koby (eds.) *Beyond the Ivory Tower*. American Translators Association. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins. pp. 3-33.

Kujamaki, Pekka. 2004. "What happens to "unique items" in learners' translations? "Theories" and "concepts" as a challenge for novices' views on "good translation", en Mauranen, Anna and Pekka Kujamäki (eds.) *Translation Universals. Do they exist?*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 187-204.

Maturana, Humberto. R.1998. *Biologie der Realität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

MECD. 2003 a. *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento marco*. Consultado el 15 de septiembre 2004 en http://www.uniovi.es/Noticias/Documento-Marco_10_Febrero.pdf

Pörksen, Bernhard 2001. *Abschied vom Absoluten: Gespräche zum Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Zaro, Juan Jesús & Michael Truman. 1998. *Manual de Traducción*. Madrid: SGEL.