

## **El taller de traducción como metodología experimental en un marco epistemológico socioconstructivista y humanista**

**Marcella LA ROCCA  
Universidad de Palermo (Italia)**

### **Como citar este artículo:**

LA ROCCA, Marcella (2005) «El taller de traducción como metodología experimental en un marco epistemológico socioconstructivista y humanista», 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. 92-105. ISBN 84-8468-151-3. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:

<[http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI\\_2\\_MLR\\_Taller.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_MLR_Taller.pdf)>.



# **EL TALLER DE TRADUCCIÓN COMO METODOLOGÍA EXPERIMENTAL EN UN MARCO EPISTEMOLÓGICO SOCIOCONSTRUCTIVISTA Y HUMANISTA<sup>1</sup>**

**Marcella La Rocca**  
**Universidad de Palermo (Italia)**

## **Introducción**

En el presente trabajo se presentan los resultados de un experimento piloto<sup>2</sup>, realizado en el contexto de la licenciatura en Turismo Cultural de la Facultad de Letras de la Universidad de Palermo, con el fin de experimentar la aplicación de las teorías socioconstructivistas en la práctica didáctica en cuanto a la enseñanza de la traducción dentro del ámbito de la asignatura «Lengua y Traducción Española», intentando integrar estas teorías con las instancias humanistas y, en particular, con los estudios sobre factores afectivos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arnold, 1999; Crozier, 1997; Van Lier, 1996).

Los objetivos que nos proponíamos eran los siguientes:

- 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-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-aprendizaje;
- Validar instrumentos de observación y recogida de datos para utilizarlos en futuras investigaciones.

---

<sup>1</sup> En este trabajo se presenta de forma resumida el proyecto piloto en que basamos nuestro trabajo de investigación del doctorado en Metodología y Análisis de la Traducción de la Universidad de Vic (Barcelona) dirigido por la doctora María González Davies.

<sup>2</sup> Para una exposición más detallada remitimos a: El Taller de Traducción como metodología didáctica experimental en un marco epistemológico socioconstructivista y humanista, Trabajo de Investigación de Doctorado, Universidad de Vic, 2004.

## **Diseño experimental**

En consideración de los objetivos que nos proponíamos se elaboraron las siguientes 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 aprendizaje.
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 aprendizaje.
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 aprendizaje.

## **Selección de la población y secuencia temporal**

Teniendo en consideración las posibilidades que nos ofrecía nuestro contexto educativo, para el experimento piloto decidimos incluir en la investigación a dos grupos de estudiantes del primer curso de la asignatura «Lengua y Traducción Española I»; como grupo experimental utilizamos un grupo del curso 2002/2003 (GE). Como grupo de control, en cambio, utilizamos un grupo que había ya cursado la misma asignatura en el curso 2001/2002 (GC), con el que habíamos utilizado una metodología de tipo comunicativo para el módulo de lengua (40 horas) y una tradicional para el módulo de traducción (20 horas). 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 nos pareció éticamente más aceptable, ya que nos 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.

## **Instrumentos de observación**

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-aprendizaje. Por tanto, nos propusimos verificar, por un lado, la *eficacia* del tratamiento en cuanto a la aparición de los efectos prospectados, y por otro, medir la *incidencia* de estos efectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, a partir de los objetivos que nos proponíamos con el experimento piloto, observamos la metodología aplicada en cuanto a *coherencia* con las bases epistemológicas constructivistas y a *funcionalidad* en el contexto de enseñanza.

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 objetivo, preferimos 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, decidimos 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).

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, preferimos, también en este caso, diseñar instrumentos de tipo cualitativo porque consideramos que las observaciones subjetivas pueden evidenciar las posibles incongruencias y las dificultades de aplicación de la metodología.

En cuanto a los instrumentos cualitativos, para asegurar una mayor fiabilidad de los datos recogidos utilizamos en la selección de los instrumentos un criterio de mínima interferencia con el desarrollo de las clases. Por esta razón decidimos descartar las grabaciones, y preferimos 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, decidimos suministrar cuestionarios anónimos, sea estructurados sea semiestructurados o abiertos, mientras que descartamos las entrevistas directas. Las preguntas de los cuestionarios a los estudiantes se proponían, 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 realizamos, 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 permitieran observar la *progresión individual* de cada estudiante, la *progresión general* del grupo y la *diferencia de progresión general* entre ambos grupos. Además, recogimos 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 preparamos un pre test y un post test de traducción en grupos, para observar la *progresión media* durante el Taller de Traducción, y recogimos los resultados de las traducciones del Taller de Traducción, para observar la *progresión general* de los grupos a lo largo del Taller.

### **Marco epistemológico de referencia**

Para el experimento piloto seleccionamos, como marco epistemológico de referencia, el modelo socioconstructivo del proceso de aprendizaje propuesto por Williams y Burden (1997). Estos autores, investigando en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras y partiendo de una visión constructivista del aprendizaje basada en las teorías de Piaget, Bruner y Kelly, proponen un modelo del proceso de enseñanza-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. 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.

El modelo de Williams y Burden toma en consideración cuatro series de factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el contexto, los profesores, los estudiantes y las tareas. 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. La metodología utilizada, por tanto, está caracterizada por

- Un rol del profesor que se configura como guía y sostén de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (facilitador);
- Un rol central del estudiante, que va asumiendo responsabilidades siempre mayores en cuanto a su propio proceso de aprendizaje;
- Una selección de tareas motivadoras y significativas para los estudiantes;
- Un contexto relajado que favorezca la instauración de dinámicas de clase motivadoras y relaciones interpersonales positivas.

### **Concepción de la traducción: la traducción como actividad comunicativa**

Nuestro propósito de aplicar el modelo de Williams y Burden (originariamente elaborado como modelo teórico epistemológico para la enseñanza de las lenguas extranjeras dentro de un enfoque comunicativo) a la didáctica de la traducción se basa en una consideración de la traducción como actividad comunicativa, en la 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 (comisionador del encargo de traducción, traductor, traducción, receptor de la traducción) (Kiraly, 2000: 52).

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. Todas estas teorías pueden constituir una verdadera riqueza, con tal que no se intente hacer prevalecer una de ellas sobre las demás. Como afirma Mona Baker, «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». (Baker, 2001: 280).

Por cuanto expuesto, en la elaboración del experimento piloto decidimos recurrir a diferentes teorías traductológicas que comparten una consideración 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. Esta multiplicidad de puntos de vista permite la producción de diferentes posibles traducciones para cada texto y, al mismo tiempo, permite encontrar criterios de selección entre las diferentes posibles traducciones. Como afirma 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 necessary».

### **Enfoque de enseñanza: el enfoque comunicativo en traducción**

El enfoque de enseñanza que, en nuestra opinión, mejor se ajusta a una perspectiva constructivista que tenga en cuenta la centralidad de la persona en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el enfoque comunicativo, ya que, como ha sido evidenciado por Williams y Burden, «[...] we can begin to see in social interactionism a much needed theoretical underpinning to a communicative approach to language teaching, where it is maintained that we learn a language through using the language to interact meaningfully with other people»(1997: 39). Además, la mayoría de las propuestas pedagógicas más innovadoras de los últimos años comparten con la didáctica de la lengua una orientación comunicativa<sup>3</sup>.

El enfoque de enseñanza del proyecto experimental que aquí presentamos se basa en una programación por tareas de traducción y en una metodología innovadora modelada sobre el *Translation Workshop* propuesto por Kiraly (2000), que hemos dado en llamar Taller de Traducción.

---

<sup>3</sup> Véase, por ejemplo, la pedagogía colaborativa (Kiraly 1999, 2000, 2001), la pedagogía activa (Cotoner Cerdá y González Davies 1999) y la pedagogía interactiva por tareas (González Davies 2003, 2004).

## **Diseño de la metodología experimental: El Taller de Traducción**

Teniendo en consideración el marco teórico de referencia seleccionado y los objetivos expuestos, diseñamos nuestro Taller de Traducción basándonos en el *Translation Workshop* propuesto por Don Kiraly (2000), al que aportamos algunas modificaciones para adaptarlo a los objetivos didácticos de la asignatura y al diferente contexto de enseñanza. Por tanto, propusimos a los estudiantes un Taller de Traducción en que, trabajando de forma colaborativa, los diferentes grupos realizaron tareas que comportaban la traducción de textos de carácter turístico cultural procedentes de diferentes fuentes, como los que podrán encontrar en su futuro profesional.

Como forma de organización didáctica utilizamos el trabajo colaborativo en pequeños grupos de tres o cuatro estudiantes, ya que, además de favorecer la interacción entre los estudiantes y de estos con el profesor, según la literatura consultada, 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. 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). 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-aprendizaje. El profesor se convierte en asesor (*resource person*) y arquitecto (Lee y Vanpatteen, 1995: 12-16) en el proceso de enseñanza aprendizaje, a disposición de los estudiantes para aclarar dudas, responder a las consultas de los estudiantes e intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje para modelarlo con 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 meaning». (Lee y Vanpatten, 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-



aprendizaje: «When the instructor takes on the role of *architect*, the one who designs and plans but is not responsible for the final product, then students become *builders* or *coworkers*, who put it together». (Lee y Vanpatten, 1995: 16).

Por cuanto expuesto, para nuestro Taller de Traducción, utilizamos el trabajo colaborativo en grupos sobre tareas que reflejan la complejidad de las situaciones reales. De esta forma «[...] Students can work collaboratively to find their own sub-task in these complex situations, and can learn to make their own meanings». (Kiraly, 2000: 37)

Se trató, por tanto, de una situación simulada y no real, pero, para que los estudiantes trabajaran en una situación lo más similar a la real posible, contextualizamos las tareas, atribuyendo una función a la traducción (de documentación, de comunicación interpersonal, de elaboración de un texto en lengua extranjera, etc.) y diseñamos 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.

## **Objetivos didácticos**

Para la elaboración de los objetivos didácticos de la asignatura, tomamos como punto de partida la definición minimalista de competencia traductora propuesta por Anthony Pym con sus dos subcompetencias:

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)

En nuestra opinión, la definición de Pym resulta coherente con el marco epistemológico constructivista seleccionado para el experimento piloto, 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 (finalidad de la traducción, funciones textuales del TO y del TM) (Mason, 2001).

Las dos subcompetencias individuadas por Pym, además, son compatibles con una visión de la traducción como comunicación intercultural que tenga en cuenta los factores de la situación comunicativa original que determinan la producción del TO y los de la situación comunicativa de la LM que inciden en la comprensión del TM (Lvovskaya, 2000).

Por cuanto expuesto, nuestra 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. Utilizamos para ello una metodología holística, presentando los textos en su complejidad original.

### **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.

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, elaboramos un instrumento (ficha de evaluación) que sirvió también a los estudiantes para la autoevaluación. Para su elaboración nos basamos en el criterio de evaluación numérica propuesto por González Davies et al. (2001: 738-739). En consideración del diferente contexto de enseñanza y de los objetivos de la asignatura, reelaboramos 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 integramos con la propuesta de Bastin (2000) para la evaluación positiva de la creatividad de los estudiantes. Por tanto, a cada tipología de error individuada asignamos una diferente representación gráfica y una puntuación o baremo negativo para la atribución de una nota de evaluación durante el examen final. 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 establecimos 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), tuvimos en cuenta el progresivo alejamiento de la traducción literal y el acercamiento a una traducción comunicativa en el sentido propuesto por González Davies (2000:25).

Además incorporamos 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*). En efecto, en el contexto de enseñanza colaborativo que caracterizó el experimento piloto, la observación prolongada (*prolonged engagement*) y la observación persistente (*persistent observation*) son una consecuencia natural del proceso de andamiaje, mientras el chequeo con los miembros del grupo (*member checks*), 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 surjan. En efecto, en la fase de corrección de las traducciones, nos limitamos 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). La ficha de evaluación elaborada 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 aprendizaje (Jonassen, 1991; Kohonen, 1999; Brooks y Brooks, 2001).

### **Conclusiones del experimento piloto**

Todos los datos recogidos, 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 aprendizaje. Los datos relativos a la hipótesis n° 3 resultaron contradictorios, por lo que, para la realización del proyecto definitivo, decidimos 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, de cara al experimento definitivo, nos pareció oportuno realizar algún ajuste para evitar la insurgencia de problemas de dinámica y de colaboración entre los miembros de los grupos.

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 realizadas por la profesora 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.

### **Extensiones del experimento y experimento definitivo**

Considerando los resultados obtenidos con el experimento piloto, decidimos extender el experimento a otros grupos de estudiantes de la misma asignatura. Los resultados de estos nuevos experimentos confirmaron los del experimento piloto y permitieron evidenciar las posibles causas de algunas de las fallas detectadas en el diseño experimental.

En el experimento definitivo, actualmente en desarrollo, se han aportado algunas modificaciones al diseño experimental para solucionar las fallas detectadas en los experimentos anteriores, pero se ha mantenido inalterado el diseño metodológico.

Cabe agregar, que hemos decidido realizar un nuevo experimento con estudiantes del curso de licenciatura en «Traducción, Italiano L2 e Interculturalidad» de la misma facultad, para verificar la aplicación de la metodología didáctica diseñada a partir de los resultados de los experimentos anteriores. Los resultados de la aplicación de la metodología en cuestión se recogerán en nuestra tesis doctoral.

## Referencias bibliográficas

- Arnold, J (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- Baker, M., “Translation studies”, en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, 2001, págs. 277-280.
- Bastin, G., “Evaluating Beginners’ Re-expression and Creativity. A Positive Approach”, *The Translator* 6 (2), 2000, págs. 231-245.
- Brooks, J. G y M. G. Brooks, *In Search of Understanding. The Case for Constructivist Classrooms*, Alexandria, VA, Merrill Prentice Hall, 2001.
- Crozier, W. R., *Individual learners. Personality differences in education*, London & New York, Routledge, 1997.
- Cotoner Cerdá, 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.
- 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.
- \_\_\_\_\_ y C. Scott-Tenent, “Training in the application of translation strategies for undergraduate scientific translation students”, *Meta* 46 (4), noviembre 2001, págs. 737-744..
- González Davies, M.,(coord.), *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, Octaedro, Barcelona, 2003.
- \_\_\_\_\_ «Introducción: principios pedagógicos», en González Davies, M. (coord.) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo interactivo de la traducción especializada*, Octaedro, Barcelona, 2003, págs. 11-18.
- \_\_\_\_\_ *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Projects*, Amsterdam & Phildelphia, John Benjamins, 2004.
- Jonassen, D. H., “Evaluating Constructivist Learning”, *Educational Technology*, 36 (9), 1991, págs. 28-33.
- Kiraly, D, “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.

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.

Lee, J. F. y B. Van Patten (eds.), *Making Communicative Language Teaching Happen*, New York, Mac Graw Hill, 1995.

Lvovskaya, Z., «La situación comunicativa como universal de la comunicación verbal», en Sánchez Trigo, E. y O. Díaz Fouces (coords.), *Traducción y Comunicación* vol. 1, Vigo, Universidade de Vigo, Servicio de Publicacions, 2000, págs. 51-57.

Mason, I, “Communicative / functional approaches”, en Baker, M. (ed.), *Encyclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, 2001, págs. 29-33.

Oxford, R., “Anxiety and the language learner”, en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp 58-67.

Pym, A., “A Definition of Translational Competence, Applied to the Teaching of Translation”, en Jovanovic, M. (ed). *Translation: A Creative Profession:12<sup>th</sup> World Congress of FI. Proceedings*, Belgrade, Prevodilac, 1991, págs. 541-546.

\_\_\_\_\_ “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/online/competence.pdf>> [consulta septiembre 2003].

Van Lier, L., *Interaction in the language curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*, New York, Longman, 1996.

Williams, M. y R. Burden, *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.