

## **Una propuesta metodológica innovadora para la didáctica de la traducción**

**Marcella LA ROCCA  
Universidad de Palermo**

### **Como citar este artículo:**

LA ROCCA, Marcella (2008) «Una propuesta metodológica innovadora para la didáctica de la traducción », 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. 237-250. ISBN 978-84-477-1027-0. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:

<[http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI\\_3\\_MLR\\_Propuesta.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_MLR_Propuesta.pdf)>.



# Una propuesta metodológica innovadora para la didáctica de la traducción

Marcella La Rocca  
Universidad de Palermo

## 1. Introducción

En el panorama de la didáctica de la traducción a nivel universitario se advierte la necesidad de una propuesta metodológica innovadora, que permita ubicar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje integrando, al mismo tiempo, diferentes teorías traductológicas. En efecto, la enseñanza centrada en el aprendiente ha caracterizado las propuestas didácticas más renovadoras a partir de los años ochenta del siglo xx. En didáctica de la traducción, en cambio, la fuerza renovadora de la pedagogía centrada en el aprendiente aún encuentra muchos obstáculos. La metodología que presento a continuación, que he elaborado a lo largo de varios años de experimentación didáctica, se inscribe en el mismo ámbito de las recientes propuestas de Kiraly (2000) y González Davies (2004), dirigidas a la formación de traductores, y de la más amplia corriente de pedagogía colaborativa en enseñanza de lenguas extranjeras.<sup>1</sup> En el presente artículo intentaré resumir las características esenciales de la propuesta, elaborada para la enseñanza de la traducción en diferentes situaciones de aprendizaje a nivel universitario, ya sea en el ámbito específico de la formación de traductores, ya sea en el de la formación de expertos en lenguas extranjeras para el turismo, las relaciones internacionales e interculturales, la comunicación, etc.

## 2. Marco epistemológico

El marco epistemológico de referencia seleccionado para la elaboración de la propuesta metodológica que aquí se presenta integra aportaciones procedentes de las teorías del aprendizaje constructivistas e interaccionistas, cognitivas y humanistas, y sus aplicaciones en la educación en general y en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras y de la didáctica de la traducción, en particular. Desde una perspectiva socioconstructivista y humanista, el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso de construcción conjunta de significados realizado por aprendientes y profesor a través de sus interacciones en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje (cf. Coll *et al.*, 1995: 193).

El lugar privilegiado donde puede realizarse el proceso constructivo del aprendiente gracias a los soportes y ayudas de los otros es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesta por Vygotsky (1996: 133). La actuación del profesor en la ZDP se configura como una acción de andamiaje (Bruner *et al.* 1976: 280), en la que el profesor proporciona formas de ayuda y apoyo a la acción constructiva realizada por los estudiantes, retirando y modulando progresivamente las ayudas según los aprendientes van avanzando en la ZDP (Cf. Coll y Onrubia 1999: 26; Onrubia 2003: 46). Por otra parte, hay que poner de manifiesto que la relación entre pares y entre estos y el profesor son interactivas y comprenden tanto los intercambios cara a cara como las actuaciones del profesor o de los alumnos relacionadas con la actividad en el aula, entre las que

---

<sup>1</sup> La experimentación se realizó en los cursos 2002-2003, 2003-2004 y 2004-2005 en los cursos de la licenciatura en Operadores del Turismo Cultural y en Traducción, Italiano L2 e Interculturalidad de la Facultad de Letras de la Universidad de Palermo, Italia; y sus resultados se recogen en mi tesis doctoral (La Rocca, 2007), dirigida por la Dra. González Davies y presentada en la Universidad de Vic.

figuran las ayudas distales ofrecidas por el profesor y todas las actividades que concurren en la realización de una tarea desarrollada por los aprendientes de forma individual o en grupos, incluso sin la presencia del profesor (*cf.* Rochera *et al.*, 1999: 52-53). En efecto, considero que la acción de andamiaje del profesor además de a través de las interacciones verbales con los estudiantes durante las clases, se puede realizar también con el uso de instrumentos de soporte, como fichas de trabajo, reflexión y autocorrección, elaboradas como ayudas distales a la acción de andamiaje del profesor.

### **3. Marco traductológico**

En el ámbito de la traductología, en los últimos treinta años, se ha asistido a una progresiva atomización de los estudios teóricos, con una proliferación de teorías de la traducción que evidencian aspectos particulares de la traducción, o que intentan estudiar la traducción desde angulaciones diferentes. Uno de los objetivos que me proponía al elaborar la metodología que aquí se presenta era justamente el de recoger las muestras de integración de autores como Mona Baker (1996, 2001a, b), Mary Snell-Hornby (1988, 1991, 1995) y Albrecht Neubert (2000). Como estos autores, considero que los estudios de traducción, tras haber consolidado su posición dentro del ámbito académico como disciplina autónoma, independiente de los estudios lingüísticos y de los literarios, se enfrentan actualmente con una ardua tarea: la de emprender el camino inverso, es decir, un camino que permita integrar las diferentes propuestas en un enfoque coherente. Como Snell-Hornby (1991), estoy convencida de que uno de los terrenos en que esta integración es posible es el de la didáctica, donde cada teoría puede encontrar la colocación más adecuada, según las diferentes necesidades que derivan de los usos y finalidades que se intentan satisfacer con la traducción. Sin embargo, en mi opinión, para que una metodología didáctica para la enseñanza de la traducción pueda integrar diferentes teorías de forma coherente, es imprescindible que las diferentes teorías que se integran compartan concepciones comunes. Por todo ello, en la elaboración de la metodología que aquí se presenta he recurrido a diferentes teorías traductológicas que comparten la concepción de la traducción como actividad comunicativa. Esta consideración común constituye el «hilo conductor», que permite unificar e integrar de forma coherente las diferentes teorías de la traducción y sus respectivos puntos de vista sobre la actividad traductora. Gracias a esta multiplicidad de puntos de vista es posible producir diferentes traducciones viables para cada texto y, al mismo tiempo, encontrar criterios de selección entre las diferentes traducciones posibles (Pym 2003).

En efecto, la concepción comunicativa de la traducción caracteriza la mayoría de los enfoques traductológicos surgidos a partir de mediados de los años 70, aunque con diferentes matices según los paradigmas disciplinares aplicados por los diferentes enfoques. En general podemos afirmar que, según esta concepción, la traducción es un acto de comunicación intercultural, en el que, además de los elementos básicos de la comunicación que se pueden encontrar en la comunicación intracultural (emisor, mensaje, tema, receptor, canal, medio), hay que tener en cuenta otros elementos característicos de la comunicación intercultural, como el iniciador del encargo de traducción, el traductor, la propia traducción y el receptor de la traducción (Nord 1991; Kiraly 2000: 52). Desde una perspectiva comunicativa, otros elementos fundamentales que hay que considerar son los factores que determinan la producción del TP y del TM, es decir, los factores de la situación comunicativa en que se ha producido el texto original (SCO) y los de la situación comunicativa en que se produce el texto meta (SCM) (Lvóvskaya, 1997, 2000). Desde una perspectiva comunicativa funcional, por otra parte, asume también una importancia fundamental la función asignada a la traducción por el iniciador del encargo (Nord 1991). Para los enfoques textuales,

además de estos elementos de la comunicación intercultural, que pertenecen a la dimensión comunicativa, hay que considerar otras dimensiones, como la pragmática, con los actos de habla, las implicaturas, los actos textuales; y la dimensión semiótica, con la consideración de la palabra, el texto, el discurso (o ideología del discurso crítico) y el género como signos (Baker 1992; Hatim y Mason 1995). Los enfoques cognitivos se interesan por los aspectos cognitivos de la traducción, las estrategias, los problemas y las fases del proceso de traducción. En estos enfoques se enfatiza el aspecto procesual de la traducción como comunicación intercultural entre un emisor en LP y un receptor en LM. Los enfoques literarios inciden especialmente en la posición de las obras literarias y de sus traducciones dentro del polisistema literario (Even-Zohar 1979, 1981, 2000; Toury 1980) e introducen la idea de traducción como manipulación (Bassnett-McGuire 1988; Hermans 1985; Holmes 1988). La traducción como acto de comunicación intercultural es vista también como medio para domesticar o extranjerizar (Venuti 1995), para incidir en la cultura meta (Bassnett-McGuire 1990; Lefevere 1992), y para la expresión de diferentes ideologías (Diaz-Diocarretz 1985; Niranjana 1992; Simon 1996; Spivak 2000; Venuti 1998; Von Flotow 1991). Por último, los enfoques filosóficos, intentan encontrar nuevos caminos de interpretación del TP y de producción del TM a través de procesos heurísticos o de deconstrucción. Cada uno de estos enfoques podrá resultar de utilidad, según el tipo de tarea de traducción que presentemos a nuestros estudiantes, teniendo en consideración el encargo de traducción, el tipo de texto, el género, la función del TP y del TM, las necesidades del usuario, etc.

#### **4. Enfoque didáctico**

La forma de organización social que, según la literatura, más favorece la instauración de un contexto favorable para el proceso de enseñanza y aprendizaje es la del trabajo colaborativo en pequeños grupos de tres o cuatro estudiantes, ya que, además de fomentar la interacción entre los estudiantes y de estos con el profesor, reduce la ansiedad típica de los contextos competitivos (Crozier 1997; Oxford 1999) y ayuda a instaurar relaciones interpersonales positivas, al mismo tiempo que favorece la autonomía de trabajo de los miembros del grupo (Crandal 1999; Onrubia 2003). El trabajo colaborativo comporta, además, la adquisición de algunas técnicas interpersonales, como la verbalización y justificación de las propias elecciones, la negociación, la división de roles, la revisión del trabajo realizado, etc., que son requisitos fundamentales en el mundo real, en el que se tiende a trabajar sobre proyectos que se realizan en equipo bajo la supervisión de una figura más experta (director del proyecto o supervisor). En una clase colaborativa los roles tradicionales del profesor como dispensador del saber y del estudiante como recipiente inerte dejan lugar a nuevos roles que permiten distribuir mejor la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor se convierte en asesor (*resource person*) y arquitecto (Lee y Van Patten 1995: 12-16) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a disposición de los estudiantes para aclarar dudas, responder a las consultas de los estudiantes e intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje para modelarlo con su acción de andamiaje. Este nuevo rol del profesor influye también en la capacidad del estudiante para trabajar de forma autónoma, asumiendo su parte de responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje (cf. Lee y Van Patten 1995: 14-16).

Hay que añadir, según varios estudios (Coll 1984: 135; Onrubia 2003: 37; Rochera *et al.* 1999: 59-60), que la organización social del aula en pequeños grupos que trabajan de forma colaborativa, con el profesor que actúa como mediador, facilitador y guía, favorece la aparición de dispositivos de ayuda entre los estudiantes, con una consiguiente mejora de los resultados del aprendizaje y un incremento de la motivación.

Además, en la resolución de tareas, la interacción entre pares y entre estudiantes y profesor, al impulsar al estudiante a verbalizar sus procesos cognitivos (introspección y reconocimiento de estrategias), favorece la metacognición y el conocimiento estratégico (cf. Fernández 1996: 9; Martí 2002: 120-121).

#### **4.1. El taller como formato didáctico**

En mi opinión, el formato didáctico de la clase tradicional, basado en una epistemología de tipo positivista y en una visión de la educación como transmisión de conocimientos, es inadecuado para una metodología con una base epistemológica socioconstructivista y humanista y para un enfoque didáctico colaborativo y centrado en el aprendiente, que se propone el desarrollo de la autonomía del estudiante. En efecto, para que haya una redistribución de los roles de los participantes y de respectiva responsabilidad sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje es aconsejable recurrir a un formato didáctico que permita una mayor flexibilidad y una mejor división de las responsabilidades entre aprendientes y profesor-facilitador. El taller, como formato didáctico, se puede utilizar con este objetivo. Según Don Kiraly (2000), el concepto de taller (*workshop*) puede resultar útil para describir un formato didáctico alternativo basado en una epistemología socioconstructivista. El formato del taller permite pasar de la situación muy poco comunicativa del aula como lugar donde se escucha o, en la mejor de las hipótesis, se participa en una clase proyectada e impartida por el profesor, a un lugar en el que se interactúa, se proyecta, se programa, se toman decisiones, se evalúa y se construye activamente la propia comprensión del mundo en una comunidad de aprendizaje. Una comunidad cuya función y justificación es la de ser útil para el desarrollo personal de cada uno de sus miembros, aprendientes y profesor-facilitador, y que es una comunidad real en un mundo real, con sus propias reglas, dinámicas y objetivos. El *Translation Workshop* propuesto por Kiraly (2000) se basa en la realización en clase de proyectos de traducción auténticos. En esta metodología, el profesor asume el rol de facilitador del aprendizaje, pero, al mismo tiempo, representa a la comunidad de traductores, es un experto que los estudiantes pueden consultar. En efecto, para Kiraly, la mejor manera de introducir a los futuros traductores en la comunidad de traductores profesionales es dándoles la posibilidad de trabajar sobre proyectos auténticos (*translation project workshop*), bajo la dirección del profesor, que se convierte de esta forma en el director del proyecto. El *Translation Project Workshop*, como lo propone Kiraly, es seguramente la opción ideal para estudiantes de los últimos cursos de la licenciatura en traducción, con una competencia lingüística y traductora aceptable o en cursos de postgrado. Sin embargo, con estudiantes de los primeros cursos de la licenciatura o de otras licenciaturas en las que figura la asignatura de traducción, algunas alternativas posibles al trabajo con proyectos reales podrían ser el trabajo con tareas de traducción simuladas, con proyectos de traducción simulados o una combinación de ambos. Para que los estudiantes trabajen en una situación lo más similar a la real posible, será oportuno contextualizar las tareas, atribuyendo una función a la traducción (de documentación, de comunicación interpersonal, de elaboración de un texto en lengua extranjera, etc.) y explicitando las características del encargo. Por último, en la fase final del curso o al final de cada unidad del programa se puede dedicar un cierto número de clases a la realización de un proyecto real o simulado, dando a los estudiantes la posibilidad de trabajar también fuera de clase y con total autonomía. De esta forma, el proyecto se convierte en la fase de aplicación y evaluación de las capacidades y conocimientos adquiridos durante la fase de trabajo con andamiaje.

## **5. Un modelo de análisis textual para la didáctica de la traducción**

En mi opinión, la realización en clase de tareas de traducción en grupo puede constituir una ocasión ideal para adoptar un enfoque textual contrastivo. En efecto, en una metodología colaborativa como la que caracteriza el presente trabajo, la negociación de significados, la verbalización de las propias elecciones y la acción de andamiaje del profesor constituyen momentos privilegiados de concienciación metacognitiva (*cf.* Landone 2001: 143) en los que el análisis contrastivo resulta de gran utilidad. En esta fase, además, es posible llamar la atención de los estudiantes sobre problemas de traducción debidos a diferencias entre las lenguas de trabajo y sus respectivas culturas en cuanto al uso de convenciones de género, marcas culturales, fraseología, colocaciones, etc.

El modelo de análisis contrastivo textual que presento a continuación, basado en la propuesta de Berenguer (1999), es un instrumento de trabajo diseñado para su utilización en el ámbito de la enseñanza de la traducción a nivel universitario, sea en los cursos de licenciatura en traducción, sea en otros cursos de licenciatura que prevén la asignatura de traducción o de lengua y traducción.

El modelo se articula en tres fases o momentos diferentes: una fase previa de contraste de géneros, una fase de análisis textual a lo largo del proceso de traducción y una de reflexión metacognitiva y autocorrección.

### **5.1. Fase 1: análisis contrastivo de géneros textuales**

La comparación entre géneros textuales puede constituir el punto de partida del modelo, a través de un trabajo previo realizado antes de comenzar a trabajar con textos de un género determinado. En efecto, en una programación procesual por tareas de traducción es posible elegir los géneros textuales como elemento organizador de la programación. De esta forma, las unidades didácticas corresponderán a diferentes géneros o subgéneros, lo que nos permitirá realizar el trabajo de análisis contrastivo de géneros al principio de cada unidad didáctica. En mi opinión, el análisis de textos pertenecientes a un determinado género, se puede realizar a partir del esquema propuesto por Bhatia (2002), es decir, partiendo de la determinación del propósito comunicativo general del género (persuadir, informar, etc.), pasando luego a reconocer los propósitos comunicativos secundarios, a la identificación de los diferentes valores retóricos y genéricos que presenta el texto (narración, exposición, etc.) y a analizar las estructuras léxico-gramaticales que se utilizan para realizar los propósitos comunicativos enunciados (selección de tiempos y modos verbales, modos de tratamiento, uso de colocaciones, etc.). El análisis contrastivo de textos pertenecientes a un mismo género en las dos lenguas de trabajo se puede realizar utilizando textos paralelos en ambas lenguas junto con una ficha de reflexión que guíe a los estudiantes en el análisis tal y como la que se presenta en el anexo (ficha 1). Los resultados del análisis contrastivo de géneros se podrán verificar con una puesta en común y servirán de base para la realización de las tareas sucesivas con textos pertenecientes al género textual en cuestión.

### **5.2. Fase 2: análisis textual**

En la realización de las tareas de traducción se partirá de la presentación del encargo de traducción simulado y se guiará a los estudiantes hacia la identificación de los elementos extratextuales que inciden en la elaboración del TM. Esta fase del análisis se podrá realizar con el grupo clase, oralmente, o a través de una serie de preguntas o puntos explicitados y anotados en la pizarra. También en este caso se puede utilizar una

ficha que facilite el análisis y guíe a los estudiantes en la elicitación de los elementos extratextuales contenidos en el encargo. A continuación se pasará al análisis del texto original, que se realizará en los grupos y con la ayuda de una ficha de trabajo que indique claramente los pasos a seguir, como la que se presenta en el anexo (ficha 2). La ficha de trabajo, desde mi punto de vista, debería guiar a los estudiantes a través de las fases de la actividad traductora, ayudándoles a identificar las diferentes fases del proceso de traducción (comprensión – reexpresión – verificación) y a recorrer los diferentes pasos de la actividad traductora que caracterizan estas tres fases. En la ficha de trabajo que se presenta en anexo, las tres fases se recorren de forma reiterada y con una profundidad de análisis creciente, primero para cumplir con lo requerido por los pasos 1 y 2, luego, en el paso 3, para solucionar los problemas de traducción (aplicación de estrategias), y en el paso 4, para mejorar la calidad global del texto. La recursividad del proceso favorece la progresiva reestructuración de los conocimientos declarativos y operativos (PACTE 2003: 49). Por último, el punto 5, en el que se solicita a los estudiantes que reflexionen a posteriori sobre los problemas de comprensión y reexpresión encontrados en el texto, tiene una finalidad metacognitiva y se propone lograr que los estudiantes tomen conciencia de las dificultades que pueden comportar las dos fases principales del proceso de traducción. La ficha de trabajo toma en consideración las propuestas de Küssmaul (1995: 32-37) para favorecer la formación del autoconcepto de los estudiantes (toma de conciencia de los procesos cognitivos) y mejorar su competencia traductora (entrenamiento estratégico cognitivo), y los estudios sobre adquisición de la competencia traductora (PACTE 2003). La ficha se podrá adaptar a las necesidades que se deriven del tipo de tarea de traducción, de forma que los estudiantes puedan tomar conciencia de los problemas de traducción que presenta el texto, como paso previo a su solución a través de las estrategias más oportunas. La labor del profesor consistirá en guiar a los estudiantes a través del análisis textual y los diferentes pasos que comporta la actividad traductora, ayudándoles a identificar y solucionar los problemas de traducción encontrados, ya sea en la fase de comprensión del texto, ya sea en la de reexpresión. No se trata de anticipar o dar las soluciones a los problemas, sino más bien de ayudar a los estudiantes a que encuentren sus propias soluciones a través de la negociación de los significados compartidos.

### ***5.3. Fase 3: reflexión metacognitiva y autocorrección***

Para que la fase de corrección de las traducciones se convierta en una operación metacognitiva (Jonassen 1991), es oportuno que el profesor se limite a marcar los errores, utilizando un sistema convencional compartido con los estudiantes que les permita identificar el tipo de error, sin dar la posible solución o corrección. De esta forma, a través de un trabajo en grupos y con el profesor, los estudiantes pueden intentar comprender el origen de sus errores y sugerir soluciones posibles a los errores evidenciados. Esta operación se puede favorecer utilizando una ficha de reflexión metacognitiva y de autocorrección que guíe a los estudiantes en el reconocimiento de las diferentes tipologías de errores, sus posibles causas y su resolución, recurriendo al contexto, a textos paralelos, a fuentes de documentación o aplicando las estrategias más oportunas según los casos<sup>2</sup>. El trabajo de corrección se realizará primero en el grupo de trabajo y luego con los otros grupos, a través de una puesta en común y una negociación de soluciones provisionales hasta la selección de la opción definitiva. El trabajo colaborativo en grupos sobre las fichas de autocorrección permite a los estudiantes

---

<sup>2</sup> Por razones de espacio no he podido incluir ejemplos de las fichas de trabajo, documentación, autocorrección y reflexión elaboradas para la metodología. Por tanto, remito a La Rocca (2007), donde se presentan diferentes tipologías de fichas.

intercambiar opiniones, negociar posibles soluciones a los problemas encontrados en la fase de traducción y elaborar conjuntamente propuestas de corrección de los errores evidenciados. También en esta fase, la labor de andamiaje del profesor es esencial para guiar a los grupos y ayudarlos a realizar la tarea de autocorrección. Además, para que los estudiantes se concentren en la fase metacognitiva del análisis de errores, es oportuno utilizar, en una primera fase, únicamente una tabla de representación gráfica de los signos convencionales utilizados, dejando la presentación del baremo de evaluación para una fase posterior, cuando los estudiantes se hayan acostumbrado al trabajo de análisis metacognitivo de sus propios errores, y hayan podido apreciar su utilidad en su propio proceso de aprendizaje. En esta segunda fase, se presentará el baremo de evaluación y autoevaluación gracias al cual los estudiantes podrán comprender el peso diferente de los errores realizados y podrán evaluar autónomamente sus trabajos.

## 6. Conclusiones

Resumiendo, entre las características más innovadoras de la metodología elaborada figuran, en mi opinión, la opción por el Taller como formato didáctico; la utilización de instrumentos de soporte cognitivos y metacognitivos elaborados como ayudas distales a la acción de andamiaje; la elaboración de un modelo de análisis textual de fácil manejo para la didáctica de la traducción y con indicaciones claras sobre los pasos a seguir para recorrer el proceso traductor; la integración de teorías traductológicas diferentes que comparten una concepción común de la traducción como comunicación intercultural; y la aplicación de un enfoque didáctico colaborativo en un contexto universitario, tradicionalmente acostumbrado a metodologías transmisionistas. Por todo lo expuesto, la metodología didáctica que he presentado en este artículo representa un intento de innovación dentro del ámbito de la didáctica de la traducción a nivel universitario. Los resultados alentadores de su experimentación, recogidos en mi tesis doctoral, confirman su utilidad en el contexto de experimentación y la oportunidad de seguir investigando y experimentando su aplicación en otros contextos.

## Referencias bibliográficas

- Baker, M. (1992). *In Other Words*. Londres: Routledge.
- Baker, M. (1996). «Linguistics and Cultural Studies: Complementary or Competing Paradigms in Translation Studies?». En A. Lauer, H. Gerzymisch-Arbogast, J. Haller y E. Steiner (eds.). *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*. Tübingen: Gunter Narr. 9-19.
- Baker, M. (ed.) (2001). *Encyclopedia of Translation Studies*. Londres: Routledge.
- Bassnett-McGuire, S. (1988). *Translation Studies*. Londres: Routledge.
- Bassnett-McGuire, S. y A. Lefevere (eds.) (1990). *Translation, History and Culture*. Londres: Pinter.
- Bhatia, V. (2002). «Applied Genre Analysis: Analytical Advances and Pedagogical Procedures». En A. Johns (ed.). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 279-283.
- Berenguer, L. (1999). «Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras». *Quaderns* 4. 135-150.
- Bruner, J. S. y V. Sherwood (1976). «Peekaboo and the learning of rule structures». En J. S. Bruner y K. Sylva (eds.). *Play: Its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin. 277-285.
- Coll, C. (1984). «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar». *Infancia y Aprendizaje* 27/28. 119-138.



- Coll, C. y J. Onrubia (1999). «Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor». *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura* 20. 19-37.
- Coll, C., R. Colomina, J. Onrubia y M. J. Rochera (1995). «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa». En P. Fernández Berrocal y M. A. Melero (comps.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI. 189-232.
- Crandal, J. (1999). «Cooperative language learning and affective factors». En J. Arnold (ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 226-245.
- Crozier, W. R. (1997). *Individual learners. Personality differences in education*. Londres: Routledge.
- Díaz-Diocarretz, M. (1985). *Translating Poetic Discourse: questions on feminist strategies in Adrienne Rich*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, O., M. Arumí y M. D. Cañada (2003). «Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje». *Bells* 12. En línea en <http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/articulos.asp?codart=34>. [Consulta: 6 de octubre de 2006.]
- Even-Zohar, I. (1979). «Polisystem Theory». *Poetics Today* 1-2. 287-310.
- Even-Zohar, I. (1981). «Translation Theory Today. A Call for Transfer Theory». *Translation Theory and Intercultural Relations, Poetics Today* 2 (4). 1-7.
- Even-Zohar, I. (2000). «The position of translated literature within the literary polisystem». En L. Venuti (ed.). *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge. 192-197.
- Fernández, S. (1996). *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- González Davies, M. (2003). «Introducción: principios pedagógicos». En M. González Davies (coord.). *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, Octaedro: Barcelona. 11-18.
- González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, tasks and projects*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Hatim B. y I. Mason (1995). *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. Barcelona: Ariel.
- Hermans, T. (ed.) (1985). *The Manipulation of Literature. Studies in literary translation*. Londres: Croom Helm.
- Holmes, J. (1988). *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.
- Jonassen, D. H. (1991). «Evaluating Constructivist Learning». *Educational Technology* 36 (9). 28-33.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome.
- Küssmaul, P. (1995). *Training the translator*. Amsterdam: John Benjamins.
- Landone, E. (2001). «Consciousness-raising: la traduzione per unità lessicali». En A. Cancellier y R. Londero (eds.). *Italiano e spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno. Roma (16-18 settembre 1999)*. Padova: Unipress. 141-150.
- La Rocca, M. (2004). *El taller de traducción como metodología experimental en un marco epistemológico constructivista y humanista*. Vic: Universitat de Vic. [Trabajo de investigación.] En línea en <http://hdl.handle.net/2072/2052>, [Consulta: 3 de diciembre del 2006.]
- La Rocca, M. (2007). *El taller de traducción. Una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. Vic: Universitat de Vic. [Tesis doctoral.]
- Lee, J. F. y B. Van Patteen (eds.) (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: Mac Graw Hill.

- Lefevere, A. (1992). *Translating Literature. Practice and Theory in a Comparative Literature Context*. Nueva York: The Modern Language Association of America.
- Lvónskaya, Z. (1997). *Problemas actuales de la traducción*. Granada: Granada Lingüística.
- Lvónskaya, Z. (2000). «La situación comunicativa como universal de la comunicación verbal». En E. Sánchez Trigo y O. Díaz Fouces (coords.). *Traducción y Comunicación*. Vigo: Universidade de Vigo. 1, 51-57.
- Martí, E. (2002). «Metacognición y estrategias de aprendizaje». En J. I. Pozo y C. Monereo Font (coords.). Madrid: Santillana. 111-121.
- Neubert, A. (2000). «Theory and Practice of Translation Studies Revisited: 25 years of Translator Training in Europe». En A. Beeby Lonsdale, D. Ensinger y M. Presas (eds.). *Investigating translation*. Amsterdam: John Benjamins, 13-26.
- Niranjana, T. (1992). *Siting Translation: History, Post-Structuralism, and the Colonial Context*. Berkeley: University of California Press.
- Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi.
- Onrubia, J. (2003). «Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo». *Cooperación Educativa* 68. 37-46.
- Oxford, R. (1999). «Anxiety and the language learner». En J. Arnold (ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 58-67.
- PACTE (2003). «Building a translation competence model». En F. Alves (ed.). *Triangulating Translation. Perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins. 43-66.
- Pym, A. (2003). «Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach». *Meta* 48/4. 481-497.
- Rochera M. J., I. De Gispert y J. Onrubia (1999). «Organización social del aula, formas de interactividad y mecanismos de influencia educativa». *Investigación en la Escuela* 39. 49-62.
- Simon, S. (1996). *Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission*. Londres: Routledge
- Snell-Hornby, M. (1991). «Translation Studies. Art, Science or Utopia?». En K. M. van Leuven-Zwart, y T. Naaijken (eds.). *Translation Studies: The State of the Art*. Amsterdam: Rodopi. 13-23.
- Snell-Hornby, M. (1995). *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Spivak, G. (2000). «The politics of translation». En Venuti L. (ed.). *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge. 397-416.
- Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility. A history of translation*. Londres: Routledge.
- Venuti, L. (1998). *The Scandals of Translation. Towards an Ethic of Difference*. Londres: Routledge
- Von Flotow, L. (1991). «Feminist Translation: Contexts, Practices and Theories». *TTR* 4 (2). 69-84.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Williams, M. y R. Burden (1997). *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Ficha 1

FICHA DE TRABAJO ANALISIS DE GÉNERO					
GÉNERO:		SUBGÉNERO:			
TEXTO ANALIZADO:					
INTENCIONES COMUNICATIVAS		PRINCIPAL:			
		SECUNDARIAS:			
CONVENCIONES FORMALES	SUPERESTRUCTURA FORMAL	1.	ENÉRICAESTRUCTURA RETÓRICA Y	1.	
		2.		2.	
		3.		3.	
		4.		4.	
		5.		5.	
		6.		6.	
		7.		7.	
		8.		8.	
		9.		9.	
		10.		10.	
		11.		11.	
		12.		12.	
	GÚÍSTICASFORMAS	1.			
		2.			
		3.			
		4.			
		5.			
		6.			

## Ficha 1

### FICHA DE TRABAJO PARA LA TRADUCCIÓN EN GRUPOS

#### 1. LECTURA DEL TEXTO Y COMPRENSIÓN GLOBAL

Leer todo el texto intentando comprender el sentido global. Durante la lectura marcar los segmentos del texto que resultan poco claros y los términos desconocidos.

#### 2. TRADUCCIÓN VELOZ

Empezar a traducir el texto, dejando de lado los segmentos que crean problemas de comprensión o reexpresión.

#### 3. PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN

Revisar los segmentos que crean problemas de traducción, intentando encontrar soluciones posibles.

#### 4. TRADUCCIÓN DEFINITIVA

Revisar la traducción teniendo en cuenta el estilo, el registro, la cohesión y la calidad global del texto. Eliminar las incongruencias y elaborar la versión definitiva.

#### 5. REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO REALIZADO

¿Qué problemas de traducción presenta el texto? Completar la ficha indicando los segmentos del texto que han creado problemas de comprensión o reexpresión.

<b>Fase de comprensión</b>			
Término o expresión desconocido	Término o expresión poco claro o incomprensible	Problema de morfosintaxis	Referencias culturales

<b>Fase de reexpresión</b>			
Falta el término o la expresión equivalente	Dificultad en identificar el término o la expresión equivalente	Problema de morfosintaxis	Otros problemas (Especificar)