

METODOLOGÍA DE PROYECTO Y APRENDIZAJE COOPERATIVO EN TRADUCCIÓN: UNA APLICACIÓN EN EL MARCO DE UN ENCARGO REAL

Project work and cooperative learning in translation:
an example of a real situation

Joëlle Rey
Montserrat Cunillera
Universitat Pompeu Fabra, Barcelona

RESUMEN: El objetivo de este artículo es presentar los resultados empíricos de un enfoque didáctico que combina la metodología de proyecto y el aprendizaje cooperativo, así como las repercusiones positivas derivadas de su aplicación. Partiendo de una experiencia realizada con estudiantes de cuarto curso de traducción, hemos explorado las principales interacciones que intervienen en la traducción de un texto especializado destinado a ser publicado, es decir, objeto de un encargo de traducción real, y que reflejan las competencias adquiridas por este colectivo. La actividad experimental en su conjunto ha permitido abordar los entresijos de la traducción como producto y como proceso, mostrando desde el punto de vista pedagógico y profesional la utilidad de integrar las metodologías mencionadas para ayudar a los estudiantes a poner en práctica las técnicas y habilidades necesarias en la realización de un encargo de traducción real.

Palabras clave: metodología de proyecto, aprendizaje cooperativo, didáctica de la traducción, traducción especializada, aspectos profesionales de la traducción.

ABSTRACT: The aim of this paper is to present the empirical results of an approach which combines project work and cooperative learning and to show the positive repercussions of its application. Taking as a starting point a complete translation project that we undertook with students in their 4th year of translation studies, we explored the interactions that intervene in the translation process of a specialized text embedded in a real situation as a basis to evaluate the competences of our students. The whole process was designed to explore in details both from a professional and a pedagogical point the advantages of integrating this type of methodologies in translation training.

Keywords: project work, cooperative learning, translation didactics, specialised translation, professional aspects of translation.

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años en la enseñanza (Perrenoud 2007) han puesto en evidencia la necesidad de sustituir la pedagogía tradicional, basada en la transmisión de conocimientos de profesor a alumno, por tipos de pedagogía que defienden un papel más activo del alumno. El enfoque transmisivo presupone que el aprendiz es un sujeto pasivo que debe escuchar, memorizar, repetir y aplicar las enseñanzas impartidas por el maestro. El saber se presenta pues como un objeto exterior a la cognición del que el aprendiz se debe apropiarse. Ahora bien, adquirir conocimientos no sólo significa memorizarlos sino que implica también poder utilizarlos, es decir, desarrollar las competencias que permiten aplicarlos al análisis de situaciones y a la resolución de problemas. Tal constatación ha llevado a los docentes a distanciarse de los métodos transmisivos para orientarse hacia métodos activos de aprendizaje por competencias. Así lo señala Perrenoud (2007), para quien, además, el desarrollo efectivo de dichas competencias debe basarse en una experiencia de carácter reflexivo:

Les curricula orientés vers des compétences mettent simplement en crise les pédagogies transmissives, car elles sont inefficaces même pour les apprenants de haut niveau. Les compétences ne s'enseignent pas, même si on peut enseigner certaines des ressources qu'elles mobilisent. Les compétences se développent au gré d'une expérience, d'autant mieux que cette expérience est réflexive, donne lieu à un travail de conceptualisation et

de formalisation et s'inscrit dans un accompagnement ou une communauté de pratique (Perrenoud 2007).

En el campo de la traducción, la necesidad de adoptar nuevos métodos ya se manifestaba a principios de los años 1990; en este sentido Kussmaul (1995: 2) afirmaba “there seem to be a growing awareness all over the world that we need methods for training translators, and that these methods should be concerned with the actual process of translation”.

Varios estudios se han orientado en este sentido y han contribuido, por una parte, a precisar las características de la competencia en traducción (Grupo PACTE 2005, 2007) y, por otra parte, a desarrollar métodos de tipo constructivista (Kiraly 2000) tanto para actividades realizadas en las aulas (González Davies 2004) como para clases en línea (Kenny 2007).

Paralelamente, la reflexión llevada a cabo con motivo de la implantación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior ha llevado a una redefinición del papel de la universidad en la sociedad y ha puesto de manifiesto la importancia de la pedagogía en este proceso. Los aspectos más importantes desde el punto de vista metodológico son la participación activa del estudiante en su formación y la necesidad de colmar la brecha que ha existido tradicionalmente entre la universidad y el mundo profesional. El desafío con el que nos enfrentamos, por lo tanto, es integrar la teoría a la práctica con el fin de formar profesionales competentes y capaces de adaptarse rápidamente a condiciones de trabajo en constante evolución.

En el caso de la traducción, los estudios sobre la realidad profesional con la que nuestros estudiantes se encuentran en su proceso de inserción en la vida activa (ANECA 2004: 100) revelan algunos desajustes entre la preparación recibida en la universidad y la práctica profesional. En la mayoría de los casos, no es un problema de nivel de conocimientos ya que el dominio que estos estudiantes han adquirido de la lengua, las técnicas traductoras o el uso de herramientas de ayuda para la traducción es suficiente para que sean capaces de realizar traducciones de calidad (Gómez Hurtado 2006: 119-134). El problema es de otro tipo: además de las competencias lingüísticas e informáticas, la práctica profesional exige competencias adicionales que los alumnos han tenido pocas posibilidades de desarrollar a lo largo de sus estudios.

Una encuesta realizada por la ANECA (2004) a las empresas y asociaciones profesionales españolas reveló que las competencias necesarias para los

futuros profesionales tanto en traducción como en interpretación son las siguientes:

- la capacidad de trabajo en equipo,
- la capacidad de trabajo en tensión,
- la apertura mental,
- la sensibilidad hacia otras culturas.

Y, en el caso de los traductores más concretamente, se mencionan además:

- la capacidad de redacción excelente,
- el rigor y precisión,
- el espíritu crítico,
- la capacidad de organización.

En lo que se refiere a la capacidad de organización, se subraya la importancia de preparar a los estudiantes a realidades de la vida profesional tales como el cumplimiento de los plazos de entrega, la toma de decisiones o la capacidad de adaptarse rápidamente a distintos campos de especialidad.

Encuestas semejantes llevadas a cabo en Canadá (Canadian Translation Industry Sectoral Commission 1999) o en Italia (Mauriello 1999) también señalan las mismas competencias y habilidades, y añaden además que, tanto para el traductor como para el intérprete, es importante saber trabajar de manera autónoma y poseer una buena cultura general.

En este artículo presentaremos el planteamiento y los resultados de una experiencia docente que tomó como punto de partida dichas premisas y que, como veremos más adelante, tenía un doble objetivo. Por una parte, se trataba de observar tanto el comportamiento de los estudiantes ante un encargo de traducción real como las competencias exigidas por dicho encargo. Por otra parte, se pretendía comprobar si la formación recibida durante los cuatro años de sus estudios universitarios le había preparado adecuadamente para llevar a cabo una prestación profesional de forma satisfactoria. No se trata de un estudio cuantitativo sino cualitativo porque, como explicaremos, la experiencia se realizó con un número reducido de estudiantes, con los cuales era necesario establecer un trato directo en sesiones de tutorías de acuerdo con los objetivos mencionados. Antes de abordar la descripción de la experiencia misma, parece conveniente ofrecer una panorámica de los fundamentos teóricos que la sostienen, la metodología de proyecto y el aprendizaje cooperativo, así como redefinir el nuevo papel del docente.

2. POR UNA ENSEÑANZA PROACTIVA EN TRADUCCIÓN

Con la progresiva implantación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior que fomenta la autonomía del aprendiz, se ha planteado de forma más acuciante la necesidad de adoptar enfoques metodológicos que transformen un sistema educativo basado en la noción de enseñanza en un sistema basado en la noción de aprendizaje. Este proceso se apoya en tres principios: a) fomentar la implicación y la autonomía del estudiante; b) utilizar métodos activos como estudios de casos, trabajos en grupo o actividades de tutoría; c) redefinir el papel del profesor que deberá diseñar sus clases como espacios interactivos en los que el estudiante aprenderá partiendo de sus propias experiencias.

En el marco de la enseñanza de la traducción, este tipo de metodología no plantea problemas porque la traducción es una actividad que se caracteriza por ser una práctica individual y colectiva. Tradicionalmente, el método más corriente en la enseñanza de esta disciplina consistía en distribuir a los alumnos unos textos que podían traducir fuera del aula, de forma individual o en grupos pequeños, y en pedirles, en las siguientes clases, que propusieran su traducción de un fragmento, generalmente de una frase, lo que Kiraly (2005: 1100) denomina WTNS (“Who’ll take the next sentence”). Las propuestas de traducción se sometían a la evaluación tanto de los compañeros de clase como del profesor que podía orientar la reflexión y, eventualmente, enmarcarla en un planteamiento más teórico. Se trataba de un enfoque ciertamente intuitivo pero que dejaba lugar a la intervención de los aprendices, invitándoles a participar. Los resultados de este enfoque no eran necesariamente negativos, pero eran limitados, dado que el objetivo era sobre todo desarrollar un aspecto concreto de la competencia traductora: la competencia de transferencia y las competencias lingüísticas.

El enfoque que hemos adoptado combina la metodología de proyecto y el aprendizaje cooperativo, lo que permite desarrollar un conjunto de competencias (PACTE 2001, 2007)¹ y, más especialmente, la competencia instrumental

¹ El grupo PACTE (2001) identifica seis competencias:

- La competencia comunicativa en las dos lenguas: sistemas subyacentes de conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación lingüística. Comprensión en la lengua de partida y producción en la lengua de llegada.
- La competencia extralingüística: conocimientos acerca de la organización del mundo en general y de ámbitos particulares.
- La competencia de transferencia: capacidad de recorrer el proceso de transferencia desde el texto original hasta la elaboración del texto final.

orientada a la práctica profesional. Dicho enfoque se diferencia del enfoque tradicional por una serie de características que resumimos en el siguiente cuadro:

Enfoque tradicional	Enfoque basado en la metodología de proyecto y el aprendizaje cooperativo
Textos escogidos por el profesor	Textos auténticos propuestos por clientes y escogidos por los estudiantes
Encargo de traducción vago o inexistente	Encargo de traducción preciso y, si es posible, real
Traducción de frases o fragmentos de texto	Traducción de un texto completo
Producto no necesariamente acabado	Producto acabado (formateado, en soporte electrónico)
Plazos de entrega flexibles	Plazos de realización precisos
Objetivos definidos en términos de dificultades de traducción	Objetivos definidos en términos de resolución de problemas
Trabajo individual	Trabajo en grupo
Fuerte intervención del profesor	Mínima intervención del profesor
Evaluación por el profesor en todas las fases	Autoevaluación, evaluación por los miembros del grupo y evaluación final del profesor

Un enfoque de este tipo requiere que los docentes diseñen y desarrollen herramientas didácticas que permitan:

- simular situaciones lo más reales posibles a través de la metodología de proyecto,
- fomentar el trabajo en grupo a través del aprendizaje cooperativo,
- promover las nociones de autoaprendizaje, autoevaluación y gestión del tiempo de trabajo para desarrollar la autonomía de los aprendices,
- redefinir la relación profesor/alumno y diseñar nuevas formas de tutoría.

-
- La competencia psicofisiológica: habilidad de aplicación de recursos psicomotores, cognitivos y actitudinales.
 - La competencia instrumental/profesional: conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio de la traducción profesional.
 - La competencia estratégica: procedimientos individuales utilizados para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor.

2.1. LA METODOLOGÍA DE PROYECTO EN TRADUCCIÓN

En los últimos años, la metodología de proyecto ha suscitado un interés creciente en el campo de la traducción y ha dado lugar a una serie de trabajos importantes (Gouadec 2005; González Davies 2004; Kiraly 2005). En nuestro caso, consideramos que es particularmente adecuada para un enfoque basado en la adquisición de competencias por las siguientes razones:

- La realización de un proyecto exige tareas diversificadas que permiten desarrollar varios tipos de competencias.
- El aprendiz tiene que representarse la tarea encomendada en el marco de una situación-problema, lo que fomenta el aprendizaje por problemas.
- El tiempo es un parámetro importante; el alumno debe aprender a organizar las diferentes tareas y a elaborar una planificación.
- Trabajar sobre un proyecto permite al aprendiz representarse el objetivo a la vez como producto acabado y como proceso.
- La autoevaluación es un aspecto importante porque el aprendiz debe ser capaz de evaluar las estrategias y los procedimientos que va aplicando a lo largo de la actividad para poder avanzar.
- El alumno aprende a identificar, seleccionar y dominar las herramientas necesarias para la realización de las diferentes tareas.

Cuando el proyecto sobre el que se trabaja es un encargo de traducción real, la metodología de proyecto permite al alumno enfrentarse a una situación más cercana a la práctica profesional, cuyas características difieren de las situaciones simuladas en las que ha trabajado durante su formación. Es obvio que siempre queda algún aspecto profesional que no se podrá abordar; por ejemplo, no se plantea la cuestión de la remuneración ya que, en el marco académico de una asignatura concreta, la compensación por el trabajo realizado se da en forma de nota. Sin embargo, como lo señala D. Kiraly, trabajar sobre proyectos reales presenta un interés indiscutible tanto para los estudiantes como para el docente:

The observation of learning processes within the context of real translation projects carried out in pedagogical setting will not only confirm the inestimable value of such projects for the development of translator competence, but they will also shed light on the cognitive and social aspects of the translation process itself (Kiraly 2005: 1099).

Para los alumnos, un enfoque de este tipo permite dar sentido a su aprendizaje, motivarles y ponerles en situación. En el caso que presentaremos, esta puesta en situación tiene como objetivo familiarizar a los alumnos con las características de un encargo de traducción real y, desde el punto de vista pedagógico, llevarlos a descubrir nuevos aspectos de la práctica profesional de la traducción o identificar exigencias más severas en cuanto a competencias ya adquiridas. Por ejemplo, uno de los aspectos novedosos, y particularmente importante, para la futura inserción de nuestros alumnos en la vida activa es la posibilidad de tener un contacto directo con un cliente real. Algunas cuestiones prácticas como organizar una reunión con el cliente, prever de antemano los puntos que se quieren tratar, preparar la documentación necesaria o presentar propuestas –y eventualmente, prever alternativas si surge una negociación– son aspectos que parecen evidentes para un traductor experimentado, pero que pueden ser problemáticos para un traductor novato. En el marco de un proyecto supervisado por tutores, estos pueden intervenir en las relaciones entre los estudiantes y el cliente, sin embargo, se intenta reducir al máximo este tipo de intervención ya que uno de los objetivos es precisamente que los alumnos aprendan a gestionar un proyecto, lo que implica no sólo analizar y planificar sino también tratar con el cliente.

En lo que se refiere a competencias ya adquiridas, trabajar en un encargo real implica un nivel de exigencia particularmente alto en aspectos como los plazos de ejecución, la capacidad de autoevaluarse o la necesidad de adaptarse rápidamente a un campo de especialización. Recordemos que, tal como hemos señalado anteriormente, según las encuestas consultadas (ANECA 2004; Canadian Translation Industry Sectoral Commission 1999; Mauriello 1999), se considera primordial la capacidad de adaptación a campos de conocimiento especializado. Se trata, por lo tanto, de un objetivo que se tiene que integrar en la formación y que se puede alcanzar haciendo trabajar a los estudiantes en proyectos reales como el que presentamos en este estudio.

Más que transmitir un saber, trabajar en un proyecto auténtico permite desarrollar un saber hacer. Evidentemente, el traductor experimentado no analiza explícitamente todas sus decisiones en su práctica diaria; ha adquirido este saber hacer y tiene la sensación de que lo guía su intuición pero la intuición no es otra cosa que el resultado de un análisis implícito de situaciones similares, de su desarrollo y de sus consecuencias: es el resultado de un proceso cognitivo de aprendizaje complejo (Dreyfus y Dreyfus 1986).

Ahora bien, los docentes que optan por una metodología de proyecto deben hacer frente a ciertas dificultades. En primer lugar, en el plano ético, no podemos ignorar las consecuencias que puede tener el hecho de aceptar un encargo de traducción real y no remunerado, ya que este tipo de práctica puede representar una forma de competencia desleal para traductores independientes que son a menudo exalumnos de nuestra facultad. Por lo tanto, este tipo de encargo tendrá que ser objeto de un examen minucioso por parte de los tutores y de los responsables académicos. El principio básico para aceptar realizar una traducción de estas características será que el texto traducido no constituya una fuente de ingresos para el cliente. En el caso que presentamos se trataba de un libro de gran valor desde el punto de vista cultural, pero que había sido rechazado como proyecto por varios editores porque no se consideraba como una publicación rentable. En segundo lugar, el docente que desea implementar una metodología de proyecto debe solucionar los problemas de tipo práctico y administrativo que plantea esta incursión en el mundo profesional. Si bien para determinadas actividades – como por ejemplo las prácticas en empresas – existen mecanismos bien definidos que regulan las horas de dedicación, el lugar donde se desarrolla la prestación, etc., en el caso de actividades más puntuales como la realización de una traducción por un grupo de estudiantes tutorizados, las condiciones son mucho más variables y el *modus operandi* se debe definir en cada caso.

A pesar de estas dificultades, trabajar con un proyecto auténtico de traducción es un reto que vale la pena plantearse porque constituye un marco particularmente apropiado para el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para el futuro traductor.

2.2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN TRADUCCIÓN

Si bien es cierto que los traductores independientes a menudo trabajan solos, existen situaciones en las que resulta necesario trabajar en equipo, por ejemplo, en el caso de plazos de entrega demasiado cortos para un volumen de trabajo importante o si se trabaja para agencias u organismos que utilizan memorias de traducción compartidas por varios traductores. Por lo tanto, la capacidad de trabajar en equipo se convierte en un objetivo de aprendizaje importante y el docente debe propiciar situaciones de aprendizaje cooperativo en las que se pueda desarrollar dicha capacidad. Utilizamos el término “aprendizaje cooperativo” en el sentido que lo entiende Cohen (1994: 1); es decir,

como una situación que se caracteriza por la actuación conjunta de los alumnos, organizados en grupos suficientemente pequeños para que cada uno pueda participar de forma activa en una tarea bien definida, así como por la ausencia de una supervisión directa e inmediata del docente.

En este sentido, la realización de un proyecto de traducción auténtico en el que los estudiantes participan voluntariamente parece prestarse bien a este tipo de aprendizaje por los siguientes motivos:

- Los objetivos que se deben conseguir han sido aceptados e identificados: se trata de traducir un texto que posteriormente será publicado y, por lo tanto, deberán aplicarse conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio de la traducción profesional (competencia instrumental/profesional según el grupo PACTE 2001).
- En este tipo de tareas, se genera una situación de interdependencia positiva (Johnson y Johnson 1989: 24). Esta interdependencia no competitiva y no individualista exige una cooperación total ya que el éxito o el fracaso del proyecto depende de la ayuda mutua y de la capacidad de los aprendices a dialogar y a resolver sus desacuerdos con el fin de alcanzar un objetivo común.
- La tarea que deben realizar es una actividad compleja que moviliza estrategias cognitivas de alto nivel (análisis y resolución de problemas, categorización, búsqueda de información, verificación, etc.). Algunos aspectos relacionados con la organización y la coordinación de este tipo de actividades son nuevos mientras que otros remiten a competencias en traducción que los alumnos han adquirido anteriormente (comprensión del texto de partida, redacción en lengua meta, evaluación del resultado, etc.).
- La intervención del docente en la dinámica de grupo debería ser mínima desde el principio de todo el proceso, es decir, desde la etapa de constitución de los grupos, ya que, a este nivel, las relaciones interpersonales dependen en gran parte de afinidades entre los miembros del grupo y del carácter de cada uno.

A nivel universitario, no hay que olvidar que los alumnos son adultos (mayores de 18 años), es decir, personas que ya tienen una personalidad propia, una experiencia personal de la vida y determinados intereses culturales. Así pues, cada uno puede aportar un punto de vista personal, conocimientos o experiencias que contribuyen a plantear problemas de una determinada manera, a encontrar soluciones, a establecer bases para una negociación. En este sentido, las tutorías, sobre todo al principio, tendrán como finalidad favorecer un conocimiento mutuo de los diferentes miembros del grupo; esta etapa es determi-

nante para el resto del proyecto puesto que permite definir aspectos importantes, como la distribución de los roles, la división del trabajo y las modalidades de comunicación entre los diferentes miembros del grupo. Asimismo, permite abordar un aspecto fundamental, el de la motivación.

En efecto, una metodología de proyecto basada en el aprendizaje cooperativo puede resultar difícil de aplicar porque exige de los aprendices una voluntad de implicarse que sólo puede surgir como consecuencia de determinadas motivaciones. Según Abrami et al. (1996: 45), las motivaciones pueden ser de tres tipos: las motivaciones vinculadas a los resultados, las motivaciones relacionadas con los medios y las motivaciones que surgen de las relaciones interpersonales. En el caso que presentamos, el mayor incentivo era la publicación de la traducción con la mención de los nombres de los traductores; por lo tanto, el resultado representaba una motivación muy importante. En cuanto a las relaciones interpersonales, cabe suponer que entre los estudiantes que formaron un grupo existía cierta predisposición a trabajar juntos ya que se les había otorgado total libertad a la hora de elegir y configurar los equipos de trabajo.

2.3. REDEFINICIÓN DEL PAPEL DEL DOCENTE

Adoptar un enfoque de este tipo lleva a redefinir el papel del docente, que se convierte en un facilitador de aprendizaje. Su intervención es menos visible pero no por ello menos importante. Debe organizar la actividad desde una perspectiva didáctica ya que si el proceso no se desarrolla según unas pautas determinadas y si los objetivos de las diferentes etapas no son lo suficientemente claros, las interacciones entre aprendices serán infructuosas.

Consideramos que, para que el aprendizaje cooperativo tenga resultados, el docente debe asegurarse de que se cumplen las siguientes condiciones:

- La actividad ha de ser consentida por los alumnos y llevar a objetivos reconocidos y aceptados por todos (Johnson y Johnson 1989), lo que significa identificar las competencias necesarias y las capacidades que permiten movilizarlas o desarrollarlas.
- El tiempo que se le concede al grupo para realizar la actividad debe ser realista, es decir, exigir un trabajo continuo pero sin imponer plazos imposibles de respetar.

- La tarea debe ser suficientemente compleja para necesitar la cooperación de los diferentes miembros del grupo, es decir, para que se establezca entre los participantes una relación de interdependencia.
- El tamaño del grupo debe ser adaptado a la amplitud de la tarea.
- El modo de constitución del grupo debe dejar cierto margen de libertad a los aprendices por las razones que hemos expuesto anteriormente.
- Las sesiones de tutoría, ya sean individuales o colectivas, se diseñarán no sólo como un seguimiento de la tarea encomendada sino también como un cuestionamiento que lleve al aprendiz a una auto-reflexión sobre su proceso de aprendizaje.

En este contexto, el esquema tradicional de interacción entre el binomio “maestro-alumno” queda sustituido por una situación de comunicación multidireccional en la que las interacciones entre los mismos estudiantes activan a la vez los procesos cognitivos y las habilidades sociales. Por turnos, los aprendices deben dirigir una parte de la actividad, sugerir a otros miembros lo que deben hacer y responsabilizarse de los resultados, ejerciendo una autoridad que tradicionalmente era propia del docente. Esta situación de delegación de autoridad es, según Cohen, una característica esencial del trabajo en grupo:

When teachers give students a group task and allow them to make mistakes and struggle on their own, they have delegated authority. This is a key feature for group work. Delegating authority in an instructional task is making students responsible for specific parts of their work; students are free to accomplish their tasks in the way they think best, but they are accountable to the teacher for the final product. Delegating authority does not mean that the learning process is uncontrolled; the teacher maintains control through the evaluation of the final product (Cohen 1994: 2).

El docente actúa en este caso como experto: gracias a su experiencia como profesional de la traducción, conoce la problemática de este tipo de tarea, pero no se limita a aceptar o rechazar las soluciones propuestas por los aprendices (y, en caso de rechazo, dar la solución “correcta” como era el caso en el enfoque tradicional), sino que debe llevar a los estudiantes a identificar los problemas, analizarlos, intentar encontrar una solución y evaluarla, ya que sólo una reflexión personal sobre un problema puede llevar al aprendiz a construir gradualmente sus conocimientos de experto en este campo. El papel del docente consiste también a favorecer interacciones entre los estudiantes y a activar los mecanismos que permiten aprovechar las sinergias de grupo.

Por otra parte, el sistema de evaluación también debe redefinirse con el fin de tomar en cuenta nuevos parámetros. En primer lugar, no se trata de evaluar solamente un saber sino también un saber hacer y de verificar si se han desarrollado las competencias fijadas de antemano y en qué medida. En segundo lugar, hay que plantear la cuestión de la evaluación para los trabajos realizados en grupo. En este sentido, es imprescindible combinar evaluación colectiva y evaluación individual ya que una evaluación únicamente colectiva puede comportar que ciertos sujetos no participen lo suficiente, lo que produce desigualdades entre los miembros que han realizado gran parte de la tarea y los que sólo han participado de forma marginal. En tercer lugar, dado que uno de los objetivos es la participación del aprendiz a todos los niveles, conviene fomentar su intervención en el proceso de evaluación y proponerle una auto-evaluación en el marco de la actividad grupal y a nivel personal.

3. EXPERIENCIA LLEVADA A CABO EN LA ASIGNATURA DE TRABAJO ACADÉMICO

3.1. EL MARCO ACADÉMICO

En el plan de estudios de nuestra universidad, el Trabajo Académico (en adelante TA) es una asignatura obligatoria que se sitúa al final del cuarto y último año de los estudios de traducción. Debe presentarse al final del mes de junio, o en septiembre pero, dado que es bastante largo, se anima a los estudiantes a empezar a trabajar lo antes posible y como muy tarde al principio del tercer trimestre (marzo/abril).²

En principio, se trata de un trabajo individual y los estudiantes pueden escoger y definir ellos mismos su proyecto de traducción a partir de una lista de temas propuestos por los docentes. Cada alumno tiene un tutor y, de común acuerdo, alumno y tutor deciden el tipo de trabajo que se realizará, la planificación de las diferentes etapas y un calendario de sesiones de tutorías que generalmente son individuales. Sin embargo, los estudiantes deben demostrar que son capaces de trabajar de manera autónoma y los tutores intentan intervenir lo menos posible en la realización del TA. El TA es evaluado por un tribunal de dos personas de las cuales una es el tutor.

² Precisamos que en nuestra universidad la docencia está organizada en tres trimestres (septiembre/diciembre, enero/marzo, abril/junio) de diez semanas cada uno.

El aspecto más interesante del TA es que su funcionamiento se basa en actividades de tutorías y que el docente tiene un margen de libertad bastante amplio tanto en la definición del tipo de trabajo como en el proceso a seguir. Es pues en el marco de esta asignatura donde la experiencia que presentamos ha podido llevarse a cabo.

3.2. EL ENCARGO DE TRADUCCIÓN

A raíz de la firma de un convenio de colaboración entre nuestro Departamento y la Escuela Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Cataluña, se planteó la propuesta de traducir un ensayo titulado *Essai sur les signes inconditionnels dans l'art*, escrito en francés por el artista holandés David Pierre Giottin Humbert de Superville y publicado en 1857 por la Academia Real Holandesa. La iniciativa de traducir este texto en español y en catalán venía de un grupo de profesores de dicha Escuela, que consideraba que las tesis avanzadas por Humbert de Superville, personaje extravagante y visionario, representaban una contribución importante en el campo artístico. Sin embargo, esta obra, por su carácter poco convencional, sus aparentes elucubraciones gratuitas y sus referencias eruditas, se veía condenada a quedar fuera de las publicaciones de gran tirada y las editoriales a las que los profesores de arquitectura habían acudido para traducir y publicar este texto se habían negado a lanzarse en un proyecto de estas características. Se trataba, por lo tanto, de sacar del olvido un texto de un gran interés en el plano artístico y cultural, pero que se podía considerar “huérfano” al no ser rentable desde un punto de vista financiero. De hecho, los iniciadores del proyecto consideraban que los lectores de la traducción serían esencialmente estudiantes de arquitectura y, en general, especialistas en el campo de las artes aplicadas y las artes plásticas. Por ello finalmente consiguieron que las traducciones se publicasen en la editorial de su universidad, *Edicions Universitat Politècnica de Catalunya*.

Partiendo del marco académico en el cual se situaba la experiencia y de las características del encargo de traducción, se determinaron los objetivos, el método y las diferentes fases del proyecto.

3.3. LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO

Con este proyecto se pretendía un doble objetivo. En primer lugar, observar cómo nuestros alumnos se desenvolvían ante un encargo de traducción

real y comprobar si eran capaces de gestionar un proyecto que exigía trabajar en equipo y poner en práctica los diferentes aspectos de la competencia traductora, particularmente las competencias relacionadas con el mundo profesional, esto es:

- El control del tiempo de trabajo: aprender a calcular el tiempo necesario para realizar las diferentes tareas, trabajar a una cierta velocidad, respetar los plazos.
- La toma de decisiones: saber tomar decisiones de forma individual y colectiva y ser capaces de justificarlas.
- Las relaciones con el cliente: aprender a preparar una reunión, a reaccionar frente a las exigencias del cliente y a negociar.
- La colaboración entre traductores: aprender a trabajar en grupo e individualmente en el marco de un proyecto profesional común.
- El dominio de las nuevas tecnologías, especialmente recursos en línea (búsqueda de información, terminología especializada, etc.).

Y en segundo lugar, se trataba de traspasar el marco académico para identificar los problemas con que se encuentran los estudiantes cuando deben cumplir con un encargo de traducción real. De esta forma, se pretendía determinar si la formación recibida a lo largo de la carrera les prepara adecuadamente para el entorno profesional o, en caso contrario, mostrar la naturaleza de las posibles carencias relacionadas con las competencias traductoras (comunicativa, extralingüística, profesional, etc., según la nomenclatura del grupo PACTE 2001).

3.4. MATERIALES Y MÉTODOS

Teniendo en cuenta que un aspecto importante de esta experiencia era la observación de las reacciones espontáneas de los estudiantes y, en determinados casos, su capacidad de improvisación durante las diferentes fases del proyecto, descartamos la posibilidad de utilizar instrumentos de grabación. Además, dado que se trataba de grupos pequeños, decidimos incentivar en todo momento la espontaneidad y crear una situación de confianza, animando a los estudiantes a hacer preguntas, a manifestar sus dudas y preocupaciones. La recogida de datos por parte de los tutores se basó, por lo tanto, en la observación directa del comportamiento de los estudiantes en las reuniones del grupo o las reuniones con el cliente, y en la valoración de una batería de preguntas a

las que los estudiantes habían contestado durante las sesiones de tutoría y que adjuntamos en anexo.

Las preguntas estaban organizadas en cinco secciones: A, B, C, D, E (cf. anexo). Las preguntas de las secciones A y B, numeradas del 1 al 4, se plantearon a los estudiantes en la fase de presentación del proyecto, es decir, después de una primera lectura del texto y antes de que los alumnos empezaran a traducir. Las preguntas de las secciones C, D y E se formularon al final del proyecto, en la fase de evaluación.

- Las preguntas de la sección A, referidas al proyecto en su conjunto, estaban destinadas a evaluar la motivación de los estudiantes.
- Las preguntas de la sección B, acerca de la traducción propiamente dicha, tenían como objetivo determinar la capacidad de los estudiantes para identificar rápidamente las dificultades de traducción y elegir las estrategias adecuadas.
- Las preguntas de la sección C proponían a los estudiantes autoevaluarse y reflexionar sobre los beneficios de esta experiencia: por ejemplo, se les preguntó si las dificultades encontradas eran las que habían identificado inicialmente (pregunta 17) o si habían sido capaces de justificar sus decisiones (pregunta 15).
- Las preguntas de la sección D estaban orientadas a evaluar los diferentes aspectos del trabajo de grupo.
- Las preguntas de la sección E tenían como objetivo evaluar la naturaleza y la calidad de la ayuda proporcionada por el tutor y el experto.

3.5. LAS ETAPAS DEL PROYECTO

En una primera etapa y a la vista de la dificultad del texto y del número de páginas, fue preciso determinar el número de alumnos que iban a trabajar en este proyecto y el tiempo que exigía el proceso. En nuestro caso, y teniendo en cuenta los imperativos académicos (el TA se desarrolla a lo largo de un trimestre de 10 semanas), consideramos que el grupo debía componerse de cuatro alumnos para la traducción francés-español y cuatro alumnos para la traducción francés-catalán, con un tutor para cada grupo.

El proyecto se dividió en cuatro fases: la fase de presentación (una semana), la fase de planificación (dos semanas), la fase de ejecución (seis semanas) y la fase de evaluación (una semana). Algunas de estas fases incluían

tareas nuevas para los estudiantes mientras que otras se parecían a actividades ya realizadas con anterioridad.

– Fase de presentación

Esta fase se concibió como una toma de contacto entre los miembros del grupo, el tutor y el cliente, y consistió esencialmente en dos reuniones destinadas a presentar el proyecto y a precisar las condiciones del encargo de traducción.

- a) Una reunión tutores/alumnos de dos horas durante la cual los tutores presentaron el proyecto a los estudiantes y explicaron sus características, sus objetivos, las características del cliente y las condiciones del contrato. En este estadio, la intervención de los tutores era importante ya que se precisaba estudiar de qué manera las exigencias profesionales del encargo podían conciliarse con las exigencias académicas e informar a los alumnos de estos aspectos. Durante esta sesión, se entregó el texto a los alumnos y los tutores les dieron un plazo de una semana para designar, para cada grupo, un responsable de la gestión del proyecto, dos responsables de la documentación (uno para la documentación general y otro para la documentación especializada) y un responsable de la homogeneización del resultado. Dado que el texto pertenecía a un campo de especialidad y que los problemas de documentación se iban a plantear sobre todo en la etapa de interpretación del texto original, era indispensable que los responsables de la documentación de los dos grupos trabajasen en estrecha colaboración.
- b) Una reunión cliente/alumnos/tutores. En este caso, el cliente era un experto que conocía bien el texto y propuso hacer una presentación del mismo. Tras una breve exposición sobre el contexto político, social y cultural de la obra, explicó las particularidades del autor y las características del texto, insistiendo fundamentalmente en los aspectos técnicos. Esta reunión permitió a los estudiantes familiarizarse con la obra que debían traducir y entrar en contacto con el cliente, pudiendo acordar con él las modalidades de colaboración en caso de necesitar su ayuda como experto para solucionar determinados problemas (cómo y dónde contactarle). Durante esta reunión, los docentes intentaron intervenir lo menos posible para que los alumnos aprendieran a gestionar solos este tipo de situación.

– Fase de planificación

La planificación es una etapa importante en el desarrollo del proyecto, sobre todo en el caso de un trabajo de grupo. Se llevó a cabo en dos sesiones y tuvo como objetivos:

- definir las operaciones que debían realizarse
- estimar la duración de cada una
- establecer una planificación
- distribuir el trabajo entre los miembros de los dos grupos

La primera sesión se centró en el proyecto de traducción y se dividió en dos tiempos. En un primer tiempo, se pidió a los alumnos que efectuasen ellos mismos estas cuatro tareas de planificación. Realizar esta primera actividad llevó a los miembros del grupo a conocerse mejor y empezó a crearse una dinámica de grupo. Durante esta tarea, el tutor no intervenía sino que observaba y tomaba nota de cómo los aprendices reaccionaban frente a un problema nuevo y cómo gestionaban las interacciones de resolución conjunta.

El primer problema que se planteó fue el de la división del texto: acostumbrados a trabajar de forma individual, los estudiantes tenían tendencia a concebir el trabajo de grupo de manera fragmentada y a aplicar estrategias de trabajo individual. Se observó que su primera reacción fue mirar el número de páginas que debían traducir y dividirlo entre cuatro, intentando que la división de las partes coincidiera con el final de un capítulo o de un apartado, como si se tratara de distribuir fragmentos de texto que cada uno traduciría como si fuera una suma de trabajos individuales. Así pues, cada uno estaba dispuesto a responsabilizarse de “su parte” pero se sentía poco implicado en el trabajo de los demás. La intervención de los tutores fue necesaria para explicar, en un segundo tiempo, las particularidades de un trabajo “a varias manos” y poner de relieve las ventajas del método cooperativo. No se trataba de dar una clase magistral sobre estos aspectos sino de llevar a los alumnos a cuestionar sus reacciones y a encontrar ellos mismos una solución. Por ejemplo, en lo que se refiere a la distribución del trabajo, el manuscrito se componía de tres capítulos o “libros” de una longitud muy desigual (veinte páginas para el primero, cuarenta y cinco para el segundo y cuatro para el último), más un apéndice al tercer capítulo de siete páginas y una serie de notas para cada capítulo que representaba aproximadamente una tercera parte de la obra. El conjunto tenía, por lo tanto, una estructura de textos interdependientes y encajados los unos en

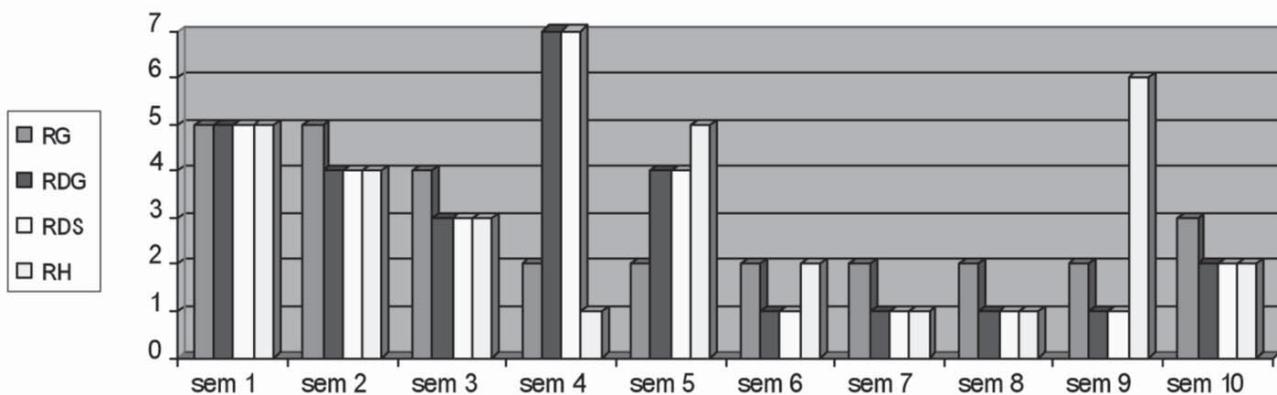
los otros, que se prestaba mal a una división por número de páginas. Cuando el tutor señaló esta problemática, los alumnos reconocieron muy rápidamente que la distribución debía basarse en otros criterios. ¿Pero cuáles? La lectura del manual reveló que la mejor solución era una división de tipo temático: el primer capítulo que contenía ideas generales sobre el arte se adjudicó a un miembro del grupo, mientras que el segundo capítulo, dividido en tres partes/temas (la arquitectura, la estatuaria y la pintura) y las notas correspondientes se adjudicó a tres alumnos (uno para cada tema); para equilibrar la carga de trabajo, el tercer capítulo y el apéndice se adjudicó al alumno que, según esta distribución, resultó tener menos páginas que los demás. Ya en esta primera etapa, la metodología de proyecto tiende a desarrollar en el aprendiz, lo que podemos llamar “los buenos reflejos”, es decir, la capacidad de análisis y de toma de decisión que un experto realizaría de forma prácticamente intuitiva.

Una vez distribuido el trabajo, los estudiantes debían resolver otro problema: preservar la homogeneidad del texto. En otras palabras, el texto no podía ser una agrupación de cuatro traducciones individuales sino que debía formar un todo coherente. Para lograrlo los traductores debían tomar decisiones conjuntas acerca del léxico, el estilo y las estrategias de traducción que iban a aplicar.

Además de estas decisiones sobre el texto, debían tomarse otras decisiones importantes en cuanto al funcionamiento del grupo y a las tareas de cada uno de sus miembros. La segunda sesión tuvo como objetivo definir exactamente el papel de cada uno de ellos. El responsable de la gestión del grupo (RG) se encargaría de la comunicación entre el grupo y el tutor, y de la coordinación de las actividades de los miembros del grupo. En particular, debía organizar y preparar las reuniones del grupo (convocar la reunión, definir los puntos que se iban a tratar, etc.) y asegurarse de que el proyecto se desarrollaba como estaba previsto. El responsable de la documentación general (RDG) se encargaría de aclarar dudas relativas a la historia antigua, la literatura, la mitología, la Biblia, los personajes históricos o las obras de arte (referencias bastante numerosas en este texto). El responsable de la documentación especializada (RDS), por su parte, debía informarse sobre los aspectos técnicos del campo de la arquitectura: estilos arquitectónicos, materiales, formas, colores, etc. Y, por último, el responsable de la homogeneización (RH) del texto sería el encargado de anotar los acuerdos tomados en cuanto a los aspectos estilísticos o terminológicos y velar por que los miembros del grupo los aplicaran. Su inter-

vención sería importante sobre todo al principio de la fase de ejecución y en la fase de revisión del texto.

La carga de trabajo de los diferentes miembros del grupo fue variando a lo largo del desarrollo del proyecto. El único miembro cuya actividad tuvo más o menos la misma intensidad a lo largo del proceso fue el responsable del grupo (RG). Para los demás, el ritmo fue mucho más irregular: los responsables de la documentación tuvieron mucho trabajo al principio pero, una vez reunida la documentación, su intervención disminuyó ya que sólo tuvieron que atender consultas puntuales. El siguiente gráfico ilustra la carga de trabajo de los miembros del grupo indicando el número de horas (eje vertical) a lo largo de las diez semanas (eje horizontal). Cabe precisar que sólo refleja las horas dedicadas al trabajo en grupo o por el grupo (es decir, aproximadamente 30 horas por estudiante) y no recoge el resto de horas (alrededor de 70), que corresponde al trabajo de traducción individual:



Carga de trabajo de los diferentes miembros del grupo

– Fase de ejecución

Durante la fase de ejecución, los alumnos se encontraron en una situación de aprendizaje que les resultaba familiar ya que se trataba de traducir un texto, con las actividades que esto implica, es decir: comprensión/interpretación del texto original, traducción, revisión. Sin embargo, el trabajo en grupo exigía que se consultaran entre ellos para compartir información y aprovechar las sinergias de grupo y esto les obligaba a organizarse de una determinada manera. Así, por ejemplo, al principio de esta fase, los miembros encargados de la documentación debían resolver los problemas de todo el grupo; por ello decidieron organizar:

- Una reunión de todos los miembros de los dos grupos (catalán y español) para poner en común todos los problemas de documentación. Ya en esta primera reunión, el trabajo cooperativo se reveló fructuoso porque los conocimientos de ciertos alumnos permitió resolver lo que, para otros, representaba un problema. Por ejemplo, una alumna que tenía una formación clásica pudo explicar a otros el significado de palabras en latín y en griego.
- Una reunión de los responsables de la documentación de los dos grupos para identificar los problemas que habían de resolver y repartirlos en función de los dos tipos mencionados anteriormente (general o especializado). Para documentarse, los estudiantes recurrieron a los medios habituales: contactos personales, bases de datos, diccionarios y consultas al experto.

A esta etapa de trabajo de grupo le siguió un período de trabajo individual durante el cual cada estudiante tradujo su parte. El seguimiento se hizo a través de dos o tres sesiones de tutoría individual durante las cuales el tutor ayudaba al estudiante a resolver los problemas que habían surgido en su parte, a evaluar la calidad de su traducción y, en su caso, a mejorarla. En dichas sesiones, el tutor procedió a evaluar la competencia traductora de cada estudiante.

– Fase de evaluación

En un proyecto de estas características, la evaluación es una tarea compleja porque ha de basarse a la vez en el producto y el proceso, y deben llevarla a cabo el tutor y los aprendices. Así, el tutor evaluó, por un lado el producto, es decir la traducción individual de las diferentes partes y, por otro, la traducción del conjunto. En cuanto al proceso, consideramos que los parámetros que se debían aplicar para evaluarlo eran esencialmente la implicación de cada alumno y su aptitud para llevar a cabo su tarea en los plazos previstos; dicha evaluación había de complementarse con una evaluación por parte de los aprendices. Durante la sesión final de evaluación, el tutor encaminó a los aprendices a reflexionar sobre lo que esta experiencia les había aportado así como a evaluar los diferentes aspectos del trabajo de grupo.

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Tal como hemos expuesto en el apartado 3.4., el estudio se basó en la observación directa de la actuación de los estudiantes y en la valoración de las respuestas que estos dieron a una batería de preguntas que se les planteó en dis-

tintos momentos del proyecto. El análisis de estas informaciones ha permitido constatar los siguientes resultados:

- El proyecto ha despertado gran interés por sus características particulares pese a la dificultad que entrañaba el texto objeto de traducción.

Las respuestas a las preguntas de la sección A, correspondientes a la fase de presentación, cuyo objetivo era evaluar la motivación de los estudiantes, revelaron un interés muy alto por este tipo de proyecto. Así, la pregunta 1 de esta sección (*¿el proyecto te parece interesante?*) obtuvo la puntuación máxima, un 5 sobre 5, en el 75% de los casos y un 4 sobre 5 en el 25%. Este resultado era previsible ya que los estudiantes eran voluntarios. En cuanto a los aspectos que habían motivado su decisión de participar en el proyecto (pregunta 2, en la que tenían diversas opciones) señalaban por orden de preferencia: d) *que sea un encargo de traducción real*; a) *que la traducción se publique*; e) *el contacto con el cliente/experto*; f) *otros*; y en este caso señalaron el hecho de que esta traducción profesional les servía además de Trabajo Académico. De los otros dos aspectos que habíamos propuesto, el b) *el hecho de trabajar en grupo* les parecía plantear más inconvenientes que ventajas por problemas de horarios y de disponibilidad y el c) *el tema del texto*, les inspiraba cierto temor. De hecho, a la pregunta 4 sobre si tenían cierta aprensión antes de empezar, contestaron afirmativamente en la mayoría de los casos y adujeron como razones que era un texto especializado sobre una temática que desconocían y que, además, debían realizar un trabajo de gran calidad en un plazo cerrado.

Este temor inicial por el tipo de texto al que debían enfrentarse se confirmaba con las respuestas de la sección B, puesto que calificaron con la máxima puntuación el grado de complejidad del texto (pregunta 5) y mencionaron como principales dificultades (pregunta 6) la temática y el estilo del texto, previsible hasta cierto punto porque, como hemos indicado anteriormente, el libro fue escrito en 1827, en francés y por un artista holandés. Les resultó bastante complicado evaluar el grado de las dificultades propuestas en la pregunta 7 y clasificarlas en orden decreciente como se les pedía, aunque apuntaron como principales escollos c) *los conocimientos temáticos* y d) *la terminología especializada* por delante de a) *los aspectos estilísticos* y b) *las referencias culturales*.

- Los estudiantes han aplicado habilidades propias de la competencia traductora

Las respuestas a las preguntas 8 y 9 así como la observación directa durante las reuniones del grupo revelaron que la formación recibida les había permitido desarrollar la competencia traductora, más concretamente las habilidades relacionadas con los aspectos comunicativos, extralingüísticos y de transferencia. En efecto, las soluciones que propusieron para resolver ciertas dificultades mostraron que eran conscientes de la necesidad de adoptar estrategias de traducción coherentes; por ejemplo, decidieron dar prioridad a la inteligibilidad del texto pero consideraron conveniente conservar algunos rasgos arcaicos para recordar al lector que se trataba de un texto de principio del siglo XIX ya que las tesis desarrolladas por su autor eran sumamente innovadoras y visionarias en aquella época. En este sentido, recurrieron a técnicas de resolución de ambigüedades y adaptación y/o explicitación de referencias culturales para que no hubiera problemas de comprensión, y al mismo tiempo procuraron conservar el tono arcaico mediante formas verbales y algunos elementos léxicos caídos en desuso en la lengua común.³

- Los estudiantes han podido desarrollar habilidades nuevas: han tomado conciencia de la necesidad de coherencia a lo largo de todo el texto

Por su parte, las respuestas a la pregunta 10 mostraron que los estudiantes tendían a subestimar la importancia de tomar desde el principio decisiones sobre el estilo o la elección de determinadas palabras clave, puesto que la mayoría de ellos contestaron que dichos elementos se podían uniformizar en la fase final de revisión. Ahora bien, el texto planteaba problemas tales que, si no existía consenso sobre el tratamiento de los aspectos estilísticos y léxicos, las cuatro traducciones podían resultar tan diferentes que la fase de revisión corría el riesgo de convertirse en una fase de reescritura. Así, la alternancia de fragmentos sencillos con otros muy farragosos, que dificultaban la comprensión del mensaje por el uso excesivo de la puntuación débil (comas en lugar de puntos) o de construcciones elípticas, aconsejaba la unificación del estilo; se decidió pues dar preferencia a un estilo sobrio y sencillo con el fin de beneficiar la función comunicativa del texto. En cuanto al léxico, el texto contenía una serie de unidades que correspondían a nociones centrales en la temática de la obra; algunas de ellas eran términos especializados, otras eran términos de doble pertenencia y otras eran palabras de la lengua corriente pero con un alto

³ Sobre el estilo particular del texto original y las técnicas de traducción concretas aplicadas por los estudiantes cf. Cunillera y Rey 2011.

grado de vaguedad semántica. Dado que muchas de estas unidades léxicas se repetían a lo largo del texto, fue necesario identificarlas y decidir cómo se traducirían para que todos los miembros del grupo pudieran tenerlo en cuenta. En esta fase de preparación de la traducción, que requería cierta dedicación, los estudiantes se impacientaban porque tenían la sensación de no avanzar. El tutor tuvo que explicar que “perder un poco de tiempo” al principio les permitiría ganar mucho tiempo al final porque no se verían obligados a realizar, cuando la traducción estuviera terminada, cambios que podrían tener un “efecto mariposa”.

- La evaluación positiva de la experiencia por parte de los estudiantes está relacionada con la oportunidad de poner en práctica estrategias ya adquiridas, pero sobre todo habilidades nuevas de carácter profesional

Las preguntas de las secciones C, D, y E, que se formularon una vez finalizada la traducción del texto, permitieron recabar información acerca de la evaluación. Las respuestas a la pregunta 16 confirman las observaciones directas del trabajo de los estudiantes ya que en ellas indicaron que se encontraban particularmente cómodos en la fase de ejecución, sobre todo cuando tenían que traducir de forma individual, situación a la que estaban acostumbrados por la formación recibida durante los cuatro años de estudios universitarios.

En general, del contenido de las respuestas se desprende que los estudiantes han evaluado muy positivamente esta experiencia porque, según ellos, les ha permitido poner en práctica las siguientes habilidades y aptitudes:

1. capacidad de organización,
2. gestión del tiempo y cumplimiento de los plazos,
3. gestión de relaciones de tipo profesional (contacto con el cliente, trabajo en equipo),
4. capacidad de adaptación a una nueva situación de trabajo,
5. aptitud para la coordinación,
6. aptitud para identificar la tarea concreta encomendada, fijar objetivos precisos y evitar la dispersión,
7. aptitud para responsabilizarse totalmente de una tarea y aceptar una situación de interdependencia con los miembros del grupo para las demás tareas.

Las dos primeras constituyen competencias que ya se dieron por adquiridas en su formación académica; en cambio, las dos siguientes, la 3 y la 4, se refieren a aptitudes de tipo profesional que resulta difícil trabajar en clase; y en cuanto a las aptitudes 5, 6 y 7, están directamente relacionadas con el aprendizaje cooperativo. Al reflexionar sobre estos aspectos, los estudiantes tomaron conciencia de cómo habían reaccionado en esta situación. Por ejemplo, los que estaban acostumbrados a trabajar solos y a realizar ellos mismos todas las tareas tenían dificultades a la hora de delimitar con precisión una tarea concreta o a la hora de ceñirse a ejecutar esta tarea. Si bien aceptaban que el trabajo en equipo implicaba una interdependencia de todos los miembros, este tipo de situación tendía a preocuparles. En este sentido, las respuestas a las preguntas de la sección D se revelaron particularmente interesantes. En primer lugar, reconocieron que en situaciones profesionales donde era necesario traducir un volumen importante de páginas en un plazo limitado, trabajar en equipo era la única solución, y que esta experiencia les había permitido precisamente organizarse y aprender, a la vez, a delimitar y compartir responsabilidades. Y en segundo lugar, coincidieron en que su visión de lo que era el trabajo en grupo había cambiado pues se habían dado cuenta de que esta interdependencia que al principio habían percibido como un obstáculo, una complicación, al final había resultado ser muy fructífera y les había permitido trabajar de forma bastante ágil. Habían podido compartir sus dudas (pregunta 21); había habido una verdadera interacción (pregunta 22), y el nivel de implicación de los miembros había sido parecido. Como colofón, señalaron que si fueran traductores autónomos estarían dispuestos a trabajar en colaboración con otros traductores en un proyecto de estas características, siempre y cuando pudieran seleccionar los miembros de su equipo. Por último, las respuestas afirmativas a la pregunta 18 (*¿El hecho de trabajar en un encargo de traducción real ha influido en tu proceso de traducción? En caso afirmativo, ¿de qué manera?*) así como su versión final de la traducción pusieron de manifiesto que los estudiantes se habían vuelto más exigentes en cuanto al rigor y a la precisión de su texto. Ellos mismos explicaron que habían realizado búsquedas más exhaustivas para solventar problemas tanto de lengua como de contenido temático porque “firmaban” su traducción. En este sentido, y como revelaron las respuestas a la pregunta 29, la menor intervención de los tutores contribuyó a que asumieran ellos mismos la responsabilidad de la calidad de su traducción de cara al cliente.

5. CONCLUSIÓN

Consideramos que el estudio empírico descrito en este trabajo, que combina metodología de proyecto y aprendizaje cooperativo, se ha revelado interesante no sólo por las respuestas que ha aportado sino también por las preguntas que ha suscitado. Desde el punto de vista de la formación en traducción, la observación directa del comportamiento de los estudiantes en una situación de transición entre la formación académica y el mundo profesional ha permitido confirmar algunas de las hipótesis iniciales. Los estudiantes han aplicado habilidades propias de la competencia traductora relacionadas con los aspectos comunicativos, extralingüísticos y de transferencia, pero también han desarrollado habilidades nuevas ya que han sabido responder adecuadamente a exigencias profesionales concretas, tales como respetar los plazos, organizarse en una nueva situación tomando conciencia de la necesidad de consensuar decisiones antes de iniciar una traducción (por ejemplo, para conseguir la coherencia del texto), tratar con un cliente y adaptarse rápidamente a un campo de especialidad, unas condiciones consideradas como esenciales por los clientes y empleadores (véase introducción). En la misma línea, los estudiantes se han mostrado más exigentes en relación con la calidad de la traducción, y, aunque les ha costado, han tomado conciencia de la necesidad de colaborar y trabajar en grupo en situaciones como la descrita. En este sentido, creemos que deberían incluirse más actividades basadas en el aprendizaje cooperativo con el fin de que la interdependencia se percibiera verdaderamente como “positiva” desde el principio y los miembros del grupo aprendieran a aprovechar las sinergias del trabajo en equipo.

Desde el punto de vista de la didáctica de la traducción, este estudio empírico hace evidente la necesidad de continuar reflexionando sobre otros aspectos importantes como la dinámica que se establece en un trabajo grupal, la capacidad de liderazgo o las tutorías. En el estudio presentado se observó que, en cada grupo, una de las estudiantes, de forma casi natural, asumió el rol de líder, actitud que fue aceptada de buen agrado por todos los miembros del equipo. Aunque el propósito de esta experiencia no era estudiar la dinámica de grupos, nos sorprendió que este aspecto no planteara problemas y consideramos que sería interesante llevar a cabo estudios sobre los factores que hacen que, tras un período de cuatro años en las aulas, determinados estudiantes sean más aceptados que otros para cumplir esta función de líder. Se ha hablado mucho en los últimos años, y sobre todo desde la implementación del EEES, de la capacidad de liderazgo pero faltan estudios concretos, especialmente en el campo de

la traducción. El segundo aspecto sobre el que cabría reflexionar más es la cuestión de las tutorías y de cómo introducir un mayor uso de esta herramienta pedagógica en nuestra formación. El formato actual de las asignaturas no facilita un tipo de pedagogía basado en tutorías: ni los profesores ni los estudiantes disponen de horas suficientes para poder dedicarlas a tutorías individuales o de grupos reducidos. Sin embargo, el contexto actual de formaciones muy orientadas hacia el aprendizaje autónomo y la inserción rápida en el mundo profesional apunta la necesidad de actividades que se apoyen en la acción tutorial. Por este motivo, y aunque existan ya algunos trabajos en este ámbito, consideramos que sigue siendo de interés llevar a cabo estudios experimentales basados en tutorías como el que hemos presentado en este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, Philip C. et al. *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière, 1996.
- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad). 2004. *Libro blanco. Título de grado en Traducción e Interpretación*. 30 de mayo de 2009 <http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_traduc_def.pdf>.
- Canadian Translation Industry Sectoral Commission. 1999. Survey of the Canadian Translation Industry. 20 de abril de 2009 <<http://www.uottawa.ca/associations/csict/represum.pdf>>.
- Cohen, Elizabeth G. *Designing Groupwork*. New York / London: Teachers College Press. Columbia University, 1994.
- Cunillera, Montserrat y Joëlle Rey. "Le mandat et les stratégies de traduction dans un texte spécialisé du XIX siècle : entre la situation académique et la pratique professionnelle". *Quaderns. Revista de Traducció*, 18 (2011): 233-247.
- Dreyfus, Hubert L. y Stuart E. Dreyfus. *Mind over Machine: the Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- Gambier, Yves. "Des matériaux à transadapter". *Translating Science*. Eds. José Chabás, Rolf Gaser y Joëlle Rey. Barcelona: PPU, 2002. 23-44.
- Gómez Hurtado, M^a Isabel. "Bilingües y estudiantes de traducción. Estudio empírico sobre su comportamiento y sus resultados al traducir". *Sendebarr*, 17 (2006): 119-134.

- González Davis, Maria. *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 2004.
- Gouadec, Daniel. *Formation des traducteurs*. Paris: La Maison du Dictionnaire, 2000.
—: “Pédagogie par projets : Le modèle Rennais”. *Traduction-Localisation : Technologies & Formation*. Daniel Gouadec (Dir.). Paris: La Maison du Dictionnaire, 2005. 33-108.
- Johnson, David W., and Roger T. Johnson. *Cooperation and Competition. Theory and Research*. Edina: Interaction Book Company, 1989.
- Kenny, Mary-Ann. *Discussion, Cooperation and Collaboration: Group Learning in an Online Translation Classroom*. Tesis Doctoral, Dublin City University, 2007.
- Kiraly, Don. *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2000.
—: “Project-Based Learning: A Case for Situated Translation”. *Meta*, 50 (4) (2005): 1098-1111.
- Kolodner, Janet L. et al. “Case-Based Reasoning-Inspired Approaches to Education”. *The Knowledge Engineering Review*, 20 (3) (2005): 299-304.
- Kussmaul, Paul. *Training the Translator*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- Mauriello, Gabriella. “Training Translators to Face the Challenges of the Future”. *Actes du XV^e Congrès Mondial de la Fédération Internationale des Traducteurs*, 1999. 170-175.
- PACTE, Grupo. “La competencia traductora y su adquisición”. *Quaderns. Revista de traducció*, 6 (2001): 39-45.
—: “Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction. *Quelle qualification pour les traducteurs?* Daniel Gouadec (Dir.) (2007): 95-116. 25 de abril de 2009 <http://www.fti.uab.es/pacte/publicacions/web_rennes.pdf>.
- Perrenoud, Philippe. “Développement de compétences, méthodes actives et constructivisme”. *4^e Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* (2007). 22 de mayo de 2009. <http://www.colloque-pedagogie.org/workspaces/colloque_2007/conferenciers/philippe_perrenoud>
- Slavin, Robert E. et al. *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Plenum Press: New York, 1985.

ANEXO

Sección A: El proyecto de traducción

1. ¿El proyecto que te proponemos te parece interesante?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
2. ¿Qué aspectos del proyecto han motivado tu decisión de participar?
 - a. La publicación de la traducción
 - b. El trabajo en grupo (además del trabajo individual)
 - c. El tema del texto
 - d. El hecho de que sea un encargo de traducción real
 - e. El contacto con el cliente/experto
 - f. Otros
3. ¿Qué esperas de este proyecto?
 - a. Hacer una traducción que se publicará
 - b. Aprender a trabajar en equipo
 - c. Conocer una situación de traducción auténtica
4. ¿Tienes cierta aprensión antes de empezar?
sí – no – ¿Por qué?

Sección B: El texto para traducir

5. ¿En tu opinión cual es el grado de dificultad del texto?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
6. ¿Qué dificultades has identificado?
7. ¿Qué problemas plantea la traducción del texto? Clasifica las dificultades por orden decreciente.
 - a. Los aspectos estilísticos
 - b. Las referencias culturales
 - c. Los conocimientos temáticos
 - d. La terminología especializada
 - e. Otros
8. ¿Cuáles serán tus prioridades en la traducción?
 - a. Respetar el estilo del texto
 - b. Dar prioridad a la inteligibilidad del texto
 - c. Otros
9. En consecuencia, ¿cuáles son las estrategias de traducción que deberás aplicar?
10. ¿En qué momento hay que tener en cuenta el estilo y tomar decisiones sobre la terminología?

Sección C: La evaluación y los resultados del proyecto

11. ¿Qué has aprendido al trabajar en este proyecto?
12. ¿Estás satisfecho/a de tu traducción, es decir, de la parte que has traducido de manera individual?
13. ¿Estás satisfecho/a del conjunto de la traducción?

14. Cuando has entregado tu traducción al tutor, ¿esperabas muchas correcciones?
sí – no – ¿Por qué?
15. ¿Has sido capaz de justificar tus decisiones?
16. En el proceso de traducción, ¿en qué fase (planificación, ejecución, evaluación) te has sentido más cómodo/a? ¿Por qué?
17. ¿Has encontrado en el texto dificultades diferentes de las que habías identificado inicialmente? En caso afirmativo, ¿cuáles?
18. ¿El hecho de trabajar en un encargo de traducción real ha influido en tu proceso de traducción? En caso afirmativo, ¿de qué manera?

Sección D: El trabajo en grupo

19. ¿Qué competencia te ha permitido desarrollar este trabajo en grupo?
20. ¿Qué problemas plantea el hecho de trabajar en grupo? Clasificar por orden decreciente.
 - a. La división del texto en cuatro
 - b. La preservación de la homogeneidad del estilo
 - c. La organización de las tareas
 - d. La puesta en común de la información
 - e. La interdependencia entre los miembros del grupo
 - f. La disponibilidad para trabajar en grupo
21. ¿Has compartido todas tus dudas con los otros miembros del grupo?
22. ¿Consideras que has tenido una verdadera interacción con los otros miembros del grupo?
23. ¿Piensas que tu participación ha sido positiva para el grupo? ¿En qué sentido? ¿Y la participación de los otros miembros? ¿Por qué?
24. En tu opinión, ¿tu implicación en el proyecto ha sido parecida a la de los otros miembros?
25. Si fueras traductor autónomo ¿estarías dispuesto a trabajar en colaboración con otros traductores en un proyecto de estas características?

Sección E: Las tutorías

26. En tu opinión ¿cuál ha sido el papel de profesor a lo largo de este trabajo?
27. ¿Consideras que ha habido una verdadera interacción entre tú y tu tutor?
28. En general, ¿consideras que la intervención de tu tutor ha sido suficiente?
29. ¿La poca intervención del profesor te ha llevado a modificar tu comportamiento? ¿En qué sentido?
30. En el marco de este trabajo, ¿cómo definirías el papel del experto?

Artículo recibido: 03/09/2010

Artículo aprobado: 15/12/2011