

HACIA UNA PROPUESTA SOCIOCONSTRUCTIVISTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA TRADUCCIÓN

Constanza Gerding Salas

Cristian Díaz Castro

Universidad de Concepción (Chile)

ABSTRACT

The present study described a socio-constructivist methodology for the practice of translation as of various contemporary approaches to second language and translation teaching and learning. Next, learning outcomes and generic and specific competences were established, and a couple of teaching units were designed. The harmonious relationship between the educational paradigms allowed us to focus on a socio-constructivist model to scientific and technical translation. The proposal, then, concentrated on the translation method as a process and as an output, on the one hand, and the student as a socio-cultural individual, on the other.

KEY WORDS: socio-constructivism, functionalism, didactics, task-based approach, cooperative learning, collaborative learning.

RESUMEN

Esta propuesta describe una metodología de tipo socioconstructivista a partir de diversos enfoques contemporáneos de didáctica de la traducción y de la enseñanza de segundas lenguas. Para este propósito, se delimitaron los resultados de aprendizaje esperados y las competencias específicas y transversales que se aspiraba a alcanzar, y para la puesta a punto de la propuesta de enseñanza de la traducción se diseñó un par de unidades didácticas. La convergencia de estos enfoques y metodologías en un aula socioconstructivista para traducir textos del ámbito científico-técnico permitió centrar el modelo en el modo de ejecución y en el resultado de la traducción, por una parte, y en el estudiante como individuo sociocultural, por otra.

PALABRAS CLAVE: socioconstructivismo, funcionalismo, didáctica, enfoque mediante tareas, aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo.

FECHA DE RECEPCIÓN: 14/08/2014

FECHA DE ACEPTACIÓN: 29/10/2014

PÁGINAS: 151-178

1. INTRODUCCIÓN

A partir de la consolidación de la formación de traductores e intérpretes hacia finales del siglo XIX y durante el siglo XX (Vega, 1996/1997; Hurtado Albir, [1999] 2003) fue que la traducción comenzó a implementarse en centros educativos y universidades europeas hasta consolidarse como interdisciplina en el siglo XXI. De esta manera, la didáctica de la traducción tiene como objetivo principal organizar el proceso de enseñanza específica de la traducción en la formación de traductores e intérpretes mediante el desarrollo de competencias traductoras (García, 1996/1997; Kiraly, 2000 y 2001; Hurtado Albir, [1999] 2003; Agost, 2008, entre otros). Por tal motivo, de acuerdo con varios autores (García, 1996/1997; Hurtado Albir, 1996 y [1999] 2003; Kelly, 2002; Lazo y Zachary, 2001, 2008; Agost, 2008; PACTE, 2011; y Calvo et al., 2012), el propósito del aprendizaje por competencias en traducción escrita tiene cuatro grandes objetivos principales, a saber:

- 1) desarrollar habilidades de lectura comprensiva, redacción, síntesis y manejo computacional en el estudiante para acelerar y asegurar la lealtad hacia las culturas involucradas en la acción traslativa
- 2) formar traductores/investigadores que sean capaces de comprender la interdisciplinariedad de un texto para comunicar la intención de la cultura de origen hacia la cultura meta
- 3) entregar herramientas y estrategias de evaluación y de resolución de problemas para que el estudiante traduzca textos de diferentes tipologías textuales a lo largo de la profesión
- 4) desarrollar habilidades sociales, profesionales e interpersonales en el estudiante para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir a un desempeño laboral adecuado y a la educación continua

Sin embargo, la didáctica de la traducción aún tiene muchas preguntas que responder antes de validarse como una disciplina cuyas bases teóricas sean aplicables de manera exitosa a la práctica y la enseñanza de la traducción. Una de estas grandes interrogantes atañe directamente a las competencias del traductor, es decir, la búsqueda de una concepción unívoca de la competencia traductora, el proceso de adquisición de esta y su diferenciación con la competencia bilingüe, además de la identificación de los procesos cognitivos involucrados en la ejecución de la traducción. Todo esto para verificar, entre otras cosas, el tipo de metodologías y enfoques adecuados para la enseñanza a traductores noveles (Kiraly, 2000; PACTE, 2001, 2008, 2011).

De esta manera, métodos funcionalistas y constructivistas, centrados en análisis textuales y hermenéuticos sobre la base de un encargo de traducción

explícito o tácito, se han posicionado como alternativas congruentes con las necesidades de la didáctica de la traducción. No obstante, estas y otras metodologías suelen plantearse de manera individualista e instructorista, dejando poco espacio al desarrollo de competencias socioculturales, puesto que mayormente se enfocan en la situación comunicativa que involucra a los textos fuente y meta, y no así en quienes ejecutan la obra traductora.

Por lo tanto, se considera de interés proponer una metodología que tenga como objetivo preparar estudiantes-traductores con miras al emprendimiento y a las acciones mancomunadas de la mano de un método socioconstructivista. Este complementa modelos de aprendizajes cooperativos, colaborativos, funcionalistas, por tareas y por encargos, con ejemplos para la modalidad del inglés al español para un nivel medio a avanzado basado en la adquisición de competencias específicas y transversales.

2. ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN: REALIDAD, TEORÍA Y CONTRADICCIONES

Actualmente, y gracias al funcionalismo, la acción traslativa es considerada como un proceso comunicativo, hermenéutico y holístico centrado en un contexto sociocultural y mediado por un agente-traductor (Reiss y Vermeer, ([1984] 1996); Nord, ([1989] 2009); Hatim y Mason, (1990). Esta concepción generó el traslado, con las consiguientes adaptaciones, de metodologías constructivistas, y más adelante socioconstructivistas, desde el área de la enseñanza de segundas lenguas hacia la enseñanza de la traducción. Por ejemplo, propuestas constructivistas como el ‘enfoque mediante tareas de traducción’, de Hurtado Albir ([1999] 2003), el ‘aprendizaje por problemas y por proyectos’, de Lazo y Zachary (2007) y los ‘encargos didácticos de traducción’, y socioconstructivistas como el taller de traducción de Kiraly (2000) y el taller de traducción colaborativo de La Rocca (2008, 2012) han planteado nuevas formas de abordar el aprendizaje de la traducción.

No obstante, la teorización de nuevas técnicas de aprendizaje es muy superior a la aplicación en el aula de esas y otras propuestas. Lo anterior conduce a una contradicción con respecto al aprendizaje de la traducción, puesto que de acuerdo con Kiraly (2001:50):

there is a fundamental contradiction between, on the one hand, a view of translation as an hermeneutic process and, on the other hand, a view of teaching and learning as a knowledge transfer”.

De esta manera, aunque el estudiante sea el centro de la clase, el constructor del conocimiento es principalmente el docente, mientras que el alumno, como receptor de esa actividad, construye su aprendizaje solo a partir de una tarea o encargo determinado en un contexto pedagógico preestablecido. Esto crea una relación de dependencia del estudiante con el aula y con las correcciones de las tareas que efectúa el docente. Lo anterior, ralentiza el paso hacia la autonomía en el ejercicio de la traducción y la gestión y defensa de las decisiones tomadas para la traducción de textos de diversos géneros. En otras palabras, las metodologías con base constructivista y enseñanza instructivista confunden la estructuración de la clase (docente) con el individuo que construye el conocimiento (estudiante).

2.1. ENSEÑANZA COLABORATIVA EN TRADUCCIÓN

El aprendizaje colaborativo en traducción nace, primero, para equiparar la diferencia de protagonismo entre profesores y estudiantes, y segundo, para desarrollar competencias transversales de tipo social y cultural en los alumnos. Con este método, los aprendientes activan la verbalización de las estrategias de traducción utilizadas y autorregulan su propio aprendizaje gracias al mayor control que experimentan en el ejercicio de la traducción, a la autonomía para tomar decisiones y a la resolución de problemas entre iguales (Király, 2000; Fernández, 2008; La Rocca, 2008, 2012; Calvo et al., 2012).

Sin embargo, el aprendizaje colaborativo presenta inconvenientes relacionados con el trabajo mancomunado, a saber: problemas de reunión, nivel de contribución, adopción de consensos, liderazgos negativos, entre otros¹. Para soslayar lo anterior, se puede hacer uso del aprendizaje cooperativo (Úriz, 1999; Johnson y otros, [1994] 1999; Cassany, 2009), sus diferentes tipos (formal, informal y efectivo) y sus principios: la interdependencia positiva, la interacción constructiva, las habilidades sociales propias del trabajo en equipo, la responsabilidad individual y grupal y el control metacognitivo (Cassany, 2009). Estos serán adoptados como base para la propuesta.

Por consiguiente, la enseñanza cooperativa debe entenderse como un procedimiento estructurador del trabajo en equipo. Esta debe ir desde la conformación y creación de la identidad de grupos, junto con la entrega de

¹ Una encuesta efectuada en la Universidad de Granada por Huerta Barros (2011) a estudiantes de traducción/interpretación revela la reticencia de los estudiantes para trabajar en grupo debido a los problemas mencionados y a la incapacidad de ellos para hacerlo.

estrategias metacognitivas, sociales y de resolución de problemas, hasta la conformación de equipos².

3. EL AULA DE TRADUCCIÓN SOCIOCONSTRUCTIVISTA

Para delimitar el aula socioconstructivista, es necesario diferenciar primero la traducción del traductor. En tal sentido, la traducción es el producto que integra dos o más culturas y que a menudo no es percibido como tal por los lectores meta, mientras que el traductor es el agente que crea un nuevo acto comunicativo a partir de uno existente, en el cual

translators are inevitably acting under the pressure of their own social conditioning while at the same time trying to assist in the negotiation of meaning between the producer of the source-language text (ST) and the reader of the target language text (TT) (Hatim y Mason, 1990: 1)

Estas dos perspectivas, la de producto (traducción) y la de proceso (traductor), confluyen en un contexto (sociedad), que es a la vez lingüístico y situacional. El primero responde al resultado de la equivalencia funcional que el traductor intenta conseguir al mediar entre el autor, las lenguas y culturas involucradas y el lector, los cuales se inscriben dentro de un contexto sociohistórico y cultural. El segundo está ligado a los procedimientos y estrategias que emplea el traductor que, de acuerdo con Hatim y Mason (1990), están guiados, al menos de forma implícita, por un contexto comunicativo (transacción), pragmático (acción) y sociosemiótico (interacción). En la unión de estos procesos, la motivación del traductor y la interpretación que él hace del texto fuente juegan roles fundamentales en la elaboración del *translatum* o texto meta (Hatim y Mason, 1990).

En síntesis, existen dos grandes corrientes en la enseñanza traducción. La primera está centrada en el texto y, por ende, en el mercado. En esta convergen metodologías como el enfoque mediante tareas de traducción, en gran medida los encargos didácticos de traducción y en menor medida el aprendizaje cooperativo. El docente tiene un rol primordial y de él dependen la estructuración de la clase, del aprendizaje y el éxito del logro de los resultados

²De acuerdo con Cassany (2009,) un grupo es homogéneo, suele tener vida corta, sus integrantes no saben trabajar en conjunto, no posee líderes, no tiene control de la aportación de cada miembro y su evaluación se concentra en el producto. En cambio, un equipo es heterogéneo, lo forma el docente, suele tener larga vida, sus integrantes se preparan para abordar el trabajo y su evaluación se concentra en el proceso y el producto.

de aprendizaje. Por otro lado, el estudiante tiene un rol más bien de receptor del aprendizaje y concentra sus esfuerzos en un análisis textual y hermenéutico de los encargos didácticos de traducción. La segunda está centrada en el estudiante y, por lo tanto, lo concibe como un individuo que traduce para la sociedad (Osimo, 2004). De esta manera, la enseñanza se basa en el proceso traductológico, en el cual el estudiante estructura su propio aprendizaje y es capaz de tomar decisiones congruentes con el nivel de conocimientos que se espera de él. El docente, en cambio, colabora con la autonomía del aprendizaje y del estudiante, desempeñando un rol de guía y mediador en la adquisición de conocimientos.

De esta manera, el aula socioconstructivista es la unión de estas dos perspectivas dentro de un marco sociohistórico, lingüístico, cultural y humanista. En primer lugar, representado por los encargos auténticos provenientes de la cultura de origen y la traducción para la cultura meta y, en segundo lugar, por las interacciones que los aprendientes visualizan de esa realidad y la que ellos mismos crean. Esta interacción ocurre en la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978), lugar en que quienes saben menos aprenden de la mano de sus pares que saben más. Además, en ese espacio también ocurre el aprendizaje significativo de Ausubel (en La Rocca, 2012), referido al reajuste y reconstrucción entre la información aprendida con la nueva, y el conflicto sociocognitivo, que va desde una regulación interpsicológica a una intrapsicológica. Para posibilitar lo anterior, Wertsch (1993) señala la importancia que Vigotsky le atribuye a los instrumentos de mediación, las herramientas y los signos, a los cuales considera factores que regulan y definen toda actividad humana.

Desde ese punto de vista, los instrumentos (por ejemplo, los textos) y los signos (por ejemplo, los lingüísticos) forman un puente con los ‘procesos psicológicos superiores’ (PPS) (Baquero, 1996) de los estudiantes y reconfiguran y regulan su actividad, los cuales según planteamientos vigotskianos están directamente relacionados con la colaboración entre pares.

En la Figura 1 se propone la integración de los conceptos planteados con anterioridad. En efecto, en la dimensión constructivista se gesta el aprendizaje; en la interactiva se prepara a los estudiantes para desenvolverse en un medio sociohistórico y cultural; y en la socioafectiva se desarrollan los aspectos humanistas propuestos por La Rocca (2012) y todos los componentes psicofisiológicos que colaboren con el aprendizaje. Estas tres dimensiones confluyen en el aula de traducción, la cual a su vez está centrada en los estudiantes y en la interacción como método de aprendizaje y de toma de consciencia en el ejercicio de la traducción.

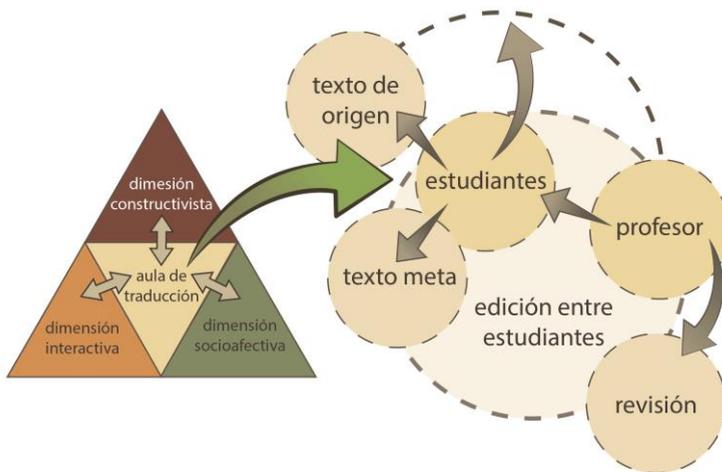


Figura 1. Estructuración del aula socioconstructivista.

3.1. CONCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA EN ESTA PROPUESTA

Parece adecuado adoptar la concepción de competencia traductora de PACTE (2001, 2003, 2008, 2011) debido a que ellos la han definido con bastante claridad:

Translation competence is the underlying system of knowledge needed to translate. It includes declarative and procedural knowledge, but the procedural knowledge is predominant. It consists of the ability to carry out the transfer process from the comprehension of the source text to the re-expression of the target text, taking into account the purpose of the translation and the characteristics of the text readers. It is made up of five sub-competencies (bilingual, extra-linguistic, knowledge about translation, instrumental and strategic) and it activates a series of psycho-physiological mechanisms (PACTE, 2011).

Sin embargo, en lo que se refiere a los componentes psicofisiológicos, en particular los componentes actitudinales propuestos por PACTE (2003), parece más adecuado llamarlos ‘procesos socioafectivos’, puesto que no solo involucran actitudes generadas a partir de la motivación del estudiante, sino también otros procesos relacionados con la interacción entre pares tanto dentro de un contexto educativo como fuera de este. Algunos ejemplos de lo anterior serían la autoestima, la confianza, el autoconcepto de

traductor/interprete, la valoración del desempeño individual y grupal y las habilidades de ayuda, cooperación y trabajo en equipo.

3.1.1. *Competencias del traductor científico-técnico*

Las presentes competencias corresponden a una adaptación de los modelos de competencias de PACTE (2003, 2011), de la didáctica para la traducción técnica de Durieux (1988) y de la metodología para la traducción técnica y científica de Gamero Pérez y Hurtado Albir ([1999] 2003).

Cuadro 1. Competencias del traductor científico-técnico

Competencia	Definición
Documental	Se refiere al conocimiento operativo relacionado con la capacidad para documentarse, buscar, procesar, valorar y seleccionar información.
Terminológica	Referida al conocimiento operativo relacionado con la resolución de problemas relativos al lenguaje de especialidad, es decir, la identificación, equivalencia o reexpresión, verificación y consenso de los términos involucrados. Además, se refiere también a la adquisición de terminología especializada por parte del traductor.
Bilingüe	Se refiere al conocimiento operativo de tipo pragmático, sociolingüístico y textual de las lenguas fuente y meta (PACTE, 2003: 58).
Extralingüística	Referida al conocimiento declarativo de tipo bicultural, enciclopédico y particular de algunas áreas (PACTE, 2003: 58-59).
Metacognitiva	Corresponde a la planificación de estrategias de comprensión y organización de la información de los textos fuente y meta con el propósito de autorregular el propio aprendizaje.
Tradumática	Hace referencia al conocimiento operativo sobre programas informáticos para ejecutar tareas computacionales. También se refiere al uso de las TIC y de software de traducción, lo cual se complementa con áreas como la terminología, la documentación y la traducción propiamente tal.
Profesional-laboral	Corresponde al conocimiento declarativo y operativo sobre aspectos técnicos y del mercado laboral de la traducción científico-técnica.

Todas estas competencias se enmarcan dentro de una macrocompetencia estratégica. Sin embargo, serían características de esta modalidad la competencia terminológica y la tradumática, debido a que los

géneros textuales requieren en su mayoría de un conocimiento operativo por parte del traductor.

En lo que respecta a las competencias transversales, estas están basadas en el Modelo Educativo Universidad de Concepción (2011) y en el Libro Blanco (2004) creado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España para las carreras de traducción/interpretación, que se refieren a cuatro grandes áreas: pensamiento crítico, comunicación, emprendimiento y trabajo en equipo interdisciplinario, y responsabilidad social. Todas estas desprenden una serie de subcompetencias que veremos más adelante.

3.2. RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES

Tal y como postula Branda (1994), los objetivos de aprendizaje o, mejor dicho, los resultados de aprendizaje esperados son el paso previo para la elaboración de la metodología de enseñanza. En efecto, según el autor, estos deben ser claros, pertinentes, factibles y evaluables, características que se presentan en los cuadros 2A, 2B y 2C.

A partir del objetivo general “descubrir los aspectos profesionales de la traducción científico-técnica para emplearlos en la práctica cotidiana”, en el Cuadro 1 se propone las relaciones entre resultados de aprendizaje y competencias que servirán para planificar la clase de traducción científico-técnica. De este modo, vemos, por ejemplo, cómo el objetivo específico “manejar las herramientas relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación para la traducción científico-técnica” está relacionado con la competencia instrumental, la que, en este caso, está compuesta por las competencias tradumática y documental. Todo ese conjunto está relacionado con diversas competencias transversales, como utilizar las TIC, por ejemplo.

Cuadro 2A. Esquema de objetivos integrados a competencias específicas y transversales en la enseñanza de la traducción científico-técnica para todo el proceso de aprendizaje.

Cuadro 2B. Esquema de objetivos integrados a competencias específicas y transversales para la enseñanza de la traducción científico-técnica para todo el proceso de aprendizaje.

Cuadro 3C. Esquema de objetivos integrados a competencias específicas y transversales para la enseñanza de la traducción científico-técnica para todo el proceso de aprendizaje.

Objetivos de aprendizaje		Tipo de competencias involucradas		
Generales	Específicos	Específicas del traductor	Específicas del traductor científico-técnico	Transversales
1) Descubrir los aspectos profesionales de la traducción científico-técnica para emplearlos en la práctica cotidiana	Investigar sobre el mercado laboral y los aspectos profesionales de la traducción científico-técnica	Extralingüística	Extralingüística Bilingüe Profesional-laboral	Desarrollar la capacidad para actualizarse permanentemente, para investigar, para emprender y liderar, y habilidades interpersonales y socioafectivas
	Manejar las herramientas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación para la traducción científico-técnica	Instrumental	Tradumática Documental	Desarrollar habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas Desarrollar habilidades para el uso de las TIC Desarrollar la capacidad para abordar el compromiso ético- científico y con la calidad
	Desarrollar las etapas de la elaboración de la traducción científico-técnica		Estratégica	Desarrollar la capacidad de abstracción, análisis, investigación y síntesis y fomentar un pensamiento crítico (intuición, percepción razonamiento lógico, etc.) Desarrollar la capacidad para formular, gestionar e implementar proyectos y tomar decisiones

Cuadro 2A

Objetivos de aprendizaje		Tipos de competencias involucradas		
Generales	Específicos	Específicas del traductor	Específicas del traductor científico-	Transversales
2) Asimilar los principios metodológicos de la traducción científico-técnica	Analizar la importancia del campo temático y adquirir los conocimientos necesarios	Conocimientos sobre traducción (científico-técnica)	Estratégica	Desarrollar la flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones y para tomar decisiones
	Desarrollar la capacidad de razonamiento lógico	Estratégica	Metacognitiva	Desarrollar la creatividad, la innovación y el emprendimiento
	Emplear terminología específica de manera adecuada	Bilingüe Extralingüística	Terminológica	Desarrollar la capacidad de abstracción, análisis, síntesis y pensamiento crítico Desarrollar habilidades para el uso de las TIC
	Analizar la documentación y adquirir las estrategias para emplearla	Instrumental	Documental	Desarrollar la habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
	Identificar y caracterizar distintos tipos y géneros textuales en las dos lenguas y culturas involucradas en la traducción	Bilingüe y extralingüística		Desarrollar la capacidad para formular, gestionar e implementar proyectos Desarrollar la capacidad para contribuir a educar Desarrollar la capacidad de investigación

Cuadro 2B

Objetivos de aprendizaje		Tipo de competencias involucradas		
Generales	Específicos	Específicas del traductor	Específicas del trad. científico técnico	Transversales
3) Traducir por escrito textos de géneros científico-técnicos	Traducir géneros educativos	Estratégica		Desarrollar la capacidad para abordar el compromiso ético-científico, con el medio sociocultural y con la calidad
	Traducir documentos publicitarios			Desarrollar la capacidad de abstracción, análisis, síntesis y pensamiento crítico
	Traducir documentos industriales de uso externo			Desarrollar habilidades para buscar, procesar y analizar información de fuentes diversas
	Traducir documentos de investigación científica			Desarrollar la capacidad de investigación
	Traducir documentos industriales de uso interno de la empresa			Desarrollar la capacidad para actualizarse permanentemente
	Traducir documentos de tipo técnico- jurídico			Desarrollar la capacidad para tomar decisiones
				Desarrollar la capacidad para formular, gestionar e implementar proyectos
				Desarrollar la capacidad para trabajar en equipo

Cuadro 3C

Lo que procede a continuación entonces es la presentación de la progresión de la metodología que posibilitará la adquisición de un aprendizaje significativo mediado por competencias específicas y transversales.

4. PROGRESIÓN DIDÁCTICA

Esta propuesta está pensada para que funcione bien para todo tipo de traducción, especializada y general, directa e inversa, ya que se trata de un modelo de trabajo de fácil adopción y adaptación. Las actividades presentadas pueden inscribirse en un módulo completo de traducción o pueden tomarse algunas para complementar las actividades de la enseñanza tradicional. Para fines demostrativos, los ejemplos presentados están enfocados en la traducción científico-técnica.

Como lo muestra la Figura 2, el funcionalismo (expresado por la flecha) es el enfoque instrumental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este comienza con el aprendizaje cooperativo y sus modalidades de trabajo con el objetivo de pasar gradualmente desde una enseñanza individualista e instructorista a una de tipo grupal y luego a una por equipos. En esta progresión, el enfoque mediante tareas de traducción y los encargos didácticos de traducción apoyarán al aprendizaje cooperativo con la estructuración de tareas posibilitadoras y de apoyo lingüístico. Todo esto culmina con el aprendizaje colaborativo, lugar en el cual se gesta la autonomía del aprendizaje (organización de la actividad traductora en equipos) y del estudiante (estructuración de la tarea) con las competencias específicas y transversales.

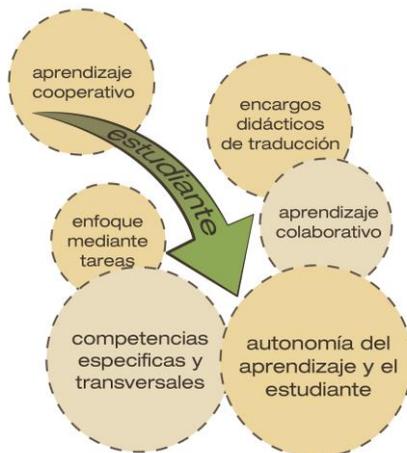


Figura 2. Modelo educativo centrado en el estudiante-traductor para un aula socioconstructivista.

4.1. MÓDULO DE INICIACIÓN: APRENDIZAJE COOPERATIVO Y ENFOQUE MEDIANTE TAREAS DE TRADUCCIÓN

4.1.1. *Conformación de los grupos*

El primer paso es crear la identidad del grupo y de la clase. Para esto, se forman grupos heterogéneos que se adecuen, por ejemplo, a perfiles académicos, lingüísticos o geográficos en complementación con otros rasgos para asegurar el andamiaje. Luego, las lecciones pueden comenzar con conversaciones de corta duración sobre, por ejemplo, la percepción de los estudiantes sobre la traducción científico-técnica, el rol del traductor científico-técnico en la sociedad o los métodos para abordar textos con terminología especializada. En esta suerte de constructivismo dialógico, los estudiantes adquirirán conocimientos declarativos sobre traducción científico-técnica, desarrollarán habilidades de expresión, argumentación, valoración, respeto y, además, se verán beneficiados con las experiencias y visiones de sus compañeros. Este tipo de ejercicio también permite que los aprendientes regulen y reconfiguren la información aprendida gracias al andamiaje entre quienes saben más y menos.

4.1.2. *Conformación de los equipos*

En seguida, es recomendable la realización de tareas que impliquen la interdependencia positiva (vínculo entre estudiantes por medio de la cooperación y la colaboración) con el propósito de que los estudiantes se den cuenta de que cada integrante del equipo es fundamental para los objetivos del grupo y de la clase. Para lo anterior, se puede complementar ese tipo de interdependencia con otras como la de materiales, de identidad o de roles y formular metas que se relacionen con estas.

En la enseñanza de la traducción, esto se puede llevar a cabo con la interdependencia de roles (que en esta etapa será más bien de tareas), con la responsabilidad individual y grupal de los principios de la cooperación, y con el rol activo del docente, quien cumple una función de guía y mediador.

A modo de ejemplo, como se muestra en el Cuadro 2A, para lograr el objetivo específico “desarrollar las etapas de la elaboración de la traducción científico-técnica”, se puede generar una tarea final sobre la base de ese enunciado y dos o tres tareas posibilitadoras que lleven a ese objetivo. Para esto sería interesante que, antes de que el docente planifique esas tareas, conociera las inquietudes de los estudiantes y en conjunto pudieran elaborar una tarea final. Entonces, una vez que la tarea final y las tareas posibilitadoras estén delimitadas, habría que agregar tareas de apoyo, que llamaremos

‘cooperativas’ y que, en este caso, corresponderían a la imbricación de las tareas posibilitadoras con otras que admitan la interacción y el trabajo en grupo. En teoría, el conjunto de estas tareas y de la interacción de los equipos harían posible alcanzar la responsabilidad individual y grupal, la interacción constructiva, las habilidades sociales propias del trabajo en equipo y el control metacognitivo, el cual corresponde a la autoevaluación individual y grupal del trabajo realizado.

4.1.3. Unidad didáctica 1

Para efectos demostrativos de la unidad didáctica 1 se podría utilizar un texto instructivo para el usuario sobre la instalación de un refrigerador. Este tipo de textos presenta una estructura por lo general fácilmente reconocible, terminología más o menos universal y fuentes de documentación asequibles en internet. Además, el objeto de la traducción (en este caso la instalación de un refrigerador) es común a la realidad de cualquier estudiante, por lo que acceder a textos paralelos para verificar, por ejemplo, el vocabulario y el estilo en la cultura meta, no sería problema para los alumnos.

Cuadro 3. Unidad didáctica 1

Unidad didáctica 1
Objetivo general: descubrir los aspectos profesionales de la traducción científico-técnica para emplearlos en la práctica cotidiana.
Objetivo específico: desarrollar las etapas de la traducción científico-técnica.
<p><u>Estructura de la unidad</u></p> <p>Tarea 1: estrategias de análisis y de lectura comprensiva</p> <p style="padding-left: 40px;">Tarea cooperativa 1: división de tareas en el equipo</p> <p>Tarea 2: importancia de la documentación</p> <p>Tarea 3: identificar la terminología</p> <p>Tarea 4: elaborar la traducción</p> <p style="padding-left: 40px;">Tarea cooperativa 2: edición del texto entre estudiantes del mismo equipo</p> <p>Evaluación: responder la pregunta: ¿cuáles son las etapas de la elaboración de la traducción científico-técnica?</p>

El objetivo de esta tarea no es ni el producto (traducción) ni tampoco otorgar una receta lineal (de la tarea 1 a la 4) para traducir, sino dar a conocer algunas de las etapas involucradas en la traducción científico-técnica. Esta

actividad corresponde a aspectos preparativos para el ejercicio de la traducción; por esa razón, no presenta un encargo explícito. Entonces, si la clase se constituye de 20 estudiantes (cinco grupos de cuatro personas), el docente entregará el mismo texto a cada uno de los grupos y procurará un sorteo para distribuir el orden de la metodología. En este estarán presentes las tareas 1 a 4 en todas sus posibilidades, por lo que un grupo, por ejemplo, podrá comenzar por la tarea 3 (ver Cuadro 4), continuar con la 2, luego la 4 y por último la 1.

Con respecto a la ficha terminológica (Cuadro 5), esta está pensada para facilitar la identificación de términos técnicos y no técnicos mediante el andamiaje entre el grupo de trabajo y entre el docente. Para esto, los términos deben presentarse según sus diferentes significados y acepciones, lo que en seguida creará una discusión constructiva en el seno del grupo para adoptar el equivalente adecuado a la traducción. En caso de que haya dos o más equivalentes idóneos, el grupo deberá definir su elección por medio de una justificación bibliográfica o fuente. Esto se puede hacer a través de una puesta en común con todos los grupos de la clase y con el docente.

Cuadro 4. Ejemplo de una tarea de traducción: identificar la terminología

Tarea 3: identificar la terminología

Objetivo: identificar los términos técnicos y no técnicos del texto instructivo-comercial.

Materiales: ficha de clasificación terminológica.

Desarrollo: el docente explica el contenido de la ficha de clasificación terminológica. Indica que los alumnos deben identificar los términos técnicos y no técnicos del texto, clasificarlos, definirlos, traducirlos, especificar todas las acepciones relacionadas con la función del texto y consensuar y justificar la equivalencia elegida. Además, los aprendientes deberán identificar sus métodos de organización y reportar los eventuales problemas que hayan tenido para realizar esta tarea.

Evaluación: los estudiantes comparten sus fichas con los equipos que estén en la misma tarea y discuten sus resultados. Además, al finalizar la unidad didáctica, los estudiantes en un diálogo abierto con el profesor pueden discutir sus metodologías de trabajo con respecto a la terminología.

Comentarios: una vez finalizada la tarea, los equipos cuentan con una metodología de trabajo y un modelo de ficha que pueden adoptar o adaptar para la traducción de otros textos.

Cuadro 5. Ficha terminológica

	Término técnico	Término no técnico
1) Término fuente		
Significado proveniente de un diccionario monolingüe y acepciones de este	1)	1)
	2)	2)
	3)	3)
	etc.	etc.
Equivalente(s) propuesto(s) para el texto de acuerdo al encargo de		
Consenso del equipo con respecto del o los equivalentes		
Justificación bibliográfica o fuente de la elección		
Notas o advertencias con respecto al uso		

Luego de que cada estudiante haya comprendido cabalmente cómo debe trabajar, el docente podrá comentarles las tareas de cooperación 1 y 2, las cuales son fijas y dependerán de la organización que ellos se den. Al trabajar de diferentes maneras, los estudiantes se darán cuenta de las ventajas y desventajas de cada método, por lo que una vez finalizada la tarea en el lapso que el docente haya dispuesto con anterioridad, puede haber una mesa redonda con la presentación en común de las dificultades y facilidades de cada método en particular. Para evaluar la tarea final, bastaría con que los grupos presenten un pequeño informe sobre las diferentes alternativas para abordar un texto científico-técnico, señalando cuál de esos métodos creen ellos que es mejor y por qué. Así, se hace referencia al conflicto sociocognitivo (Gavilán Bouzas, 2009) y a la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978).

Estos informes y diálogos contribuirán a que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, seguramente adopten una metodología de trabajo para el grupo, así como también una propia para cuando traduzcan de manera individual, y con seguridad sabrán cómo mejorar paso a paso el desempeño del equipo. Es así que luego de actividades como esta podemos decir que el grupo pasó a conformarse como equipo propiamente tal, porque

ahora saben de metodologías propias, evalúan constantemente su trabajo y abordan problemas traductológicos en conjunto. Sin embargo, hay que tener en cuenta que este es solo un ejemplo dentro de uno de los objetivos, entre los muchos que se pueden crear. Lo que procede a continuación es perfeccionar esas habilidades por medio de módulos de optimización.

4.2. MÓDULO DE OPTIMIZACIÓN: ENCARGOS DIDÁCTICOS DE TRADUCCIÓN Y APRENDIZAJE COLABORATIVO

4.2.1. *La interdependencia de roles como estimulación para el trabajo en equipo*

El objetivo en esta etapa es optimizar el trabajo de los equipos por medio de actividades que se concentren aún más en la práctica de la interacción constructiva y del proceso metacognitivo para facilitar el trabajo traductológico. Lo anterior está fundamentado en la necesidad de perfeccionar aspectos sobre cómo abordar traducciones en equipo, la fundamentación de decisiones del traductor, la edición y homogenización del texto y la toma de decisiones en conjunto relativa a la terminología, el registro lingüístico, la función del texto meta, el formato del texto y la forma y plazo de entrega del trabajo. Asimismo, se busca aumentar el control de los estudiantes sobre la tarea, el tiempo dedicado a la misma y el comportamiento no verbal adecuado (Cassany, 2009) a la vez que se evalúan constantemente las formas de trabajo.

Para lograr lo anterior, volvemos nuevamente a la interdependencia positiva, en particular a la de tareas, explicitada en el apartado previo, y que ahora podremos llamar concretamente ‘de roles’. Este tipo de interdependencia consiste en que el equipo, gracias a la experiencia de trabajos anteriores, se enfrenta a un encargo didáctico de traducción por medio de roles que les permitan agilizar y coordinar el trabajo. En este sentido, Calvo et al. (2012) proponen los roles de gestor, revisor y traductor, a los que podemos agregar los de emprendedor, coordinador, terminólogo, editor y maquetador. Estos y otros roles serán recomendados por el docente, dejando en libertad a los equipos para que delimiten y creen otros que estimen convenientes. Sin embargo, los roles que se adjudiquen los estudiantes no serán permanentes y variarán de un encargo a otro, de modo que cada estudiante desempeñe cada uno de los roles alguna vez, sin perjuicio de que puedan desempeñar más de uno simultáneamente. Para esta propuesta se proponen los siguientes roles:

Cuadro 6. Roles que pueden desempeñar los estudiantes para distribuir el trabajo en equipo.

Rol	Característica
Coordinador	Se encarga de regular el trabajo entre los pares, ser el enlace entre el docente y el equipo y llevar un registro de las actividades y plazos del equipo.
Traductor	Se encarga del análisis textual y hermenéutico del texto fuente y del trasaso de la información de este al texto meta considerando la función textual, el registro lingüístico, los lectores meta, etc.
Terminólogo	Se encarga de identificar la terminología especializada y no especializada, organizarla y difundirla a los demás miembros del equipo, para que él, los traductores y los editores puedan buscar sus equivalentes.
Archivador	Se encarga de buscar, recopilar, organizar y difundir las diversas fuentes de documentación en las lenguas fuente y meta para su posterior difusión a todos los integrantes del equipo.
Editor	Se encarga de revisar la redacción y el estilo, la coherencia y la cohesión del texto y de las equivalencias lingüístico-culturales.
Maquetador	Se encarga de restituir todas las partes del texto en un todo, velar por su homogeneidad textual y por el formato de entrega.

Por consiguiente, la interacción constructiva se refuerza con esta dinámica al concebir el trabajo de cada estudiante como imprescindible para la traducción del encargo, mientras que el control metacognitivo fortalece los métodos de trabajo del equipo y de los individuos al evaluar el constante desempeño del otro y de la ejecución de la tarea. En otras palabras, si en el módulo de iniciación los estudiantes aprendieron a trabajar en equipo, adquirieron conocimientos básicos sobre la traducción científico-técnica y esbozaron sus primeros métodos de trabajo, en el módulo de optimización (relacionadas con el objetivo general Cuadro 2B), los estudiantes crearán, evaluarán y perfeccionarán esos métodos de trabajo sobre la base de las directrices entregadas por el docente, las exigencias del encargo de traducción y del pliego de condiciones (formato) y las orientaciones y regulaciones adoptadas por el propio equipo.

Dicho de otra manera, en esta modalidad los estudiantes deben crear cronogramas de trabajo dentro y fuera del aula, analizar con detenimiento los encargos didácticos y siempre compartir los resultados obtenidos con la clase, sean estos positivos o negativos, a modo de retroalimentación con los demás equipos. Todo esto tiene como fin empezar a simular paulatinamente un ambiente similar al de una agencia de traducción. Por último, en lo que respecta

a la tipología del texto, la extensión del mismo y las dificultades de comprensión y de reformulación del texto, estas serán determinadas por el docente, aunque es recomendable siempre elevar el número de palabras y las dificultades del texto progresivamente, sobre todo si hablamos de equipos de cuatro personas, los cuales pueden abarcar más desafíos que estudiantes que trabajan solos.

4.2.2. *Unidad didáctica 2*

Supongamos que estamos abordando una unidad sobre documentos científicos, específicamente de artículos científicos que dan cuenta de investigaciones y cuyo objetivo es la comunicación entre expertos. Se podría considerar traducir, por ejemplo, la introducción y el acápite de materiales y métodos, que en este caso corresponden a un artículo científico³ de acceso libre en internet. El encargo podría ser el siguiente:

Traduzca las secciones ‘Introducción’ y ‘Materiales y métodos’ del artículo científico “Lizards and Snakes (LEPIDOSAURIA, SQUAMATA) from the Late Quaternary of the State of Ceará in Northern Brazil” del inglés al castellano. Los lectores meta son estudiantes de cursos intermedios a avanzados de la carrera de Biología Marina de la Universidad de Concepción. El texto traducido no tiene fines de publicación, sino de estudio especializado, por lo que se reproducirán copias para el estudiantado. El plazo de entrega vence en dos semanas a contar del 30 de julio y el documento traducido debe ser entregado por correo electrónico en formato PDF.

Claro está que este es un encargo más o menos ideal y está presentado de esta manera para enfocar el trabajo de los estudiantes en aspectos funcionales y comunicativos de la cultura meta. Para abordar este encargo, los estudiantes deberían escoger un método de trabajo que ya hayan puesto en práctica en actividades anteriores y dividir las tareas y asignarse roles como los propuestos en el Cuadro 6.

Por ejemplo, el coordinador será el mediador entre el cliente (docente) y el equipo de trabajo, el o los terminólogos investigarán acerca de los términos desconocidos y buscarán sus equivalencias (competencia terminológica), y el archivador recopilará textos paralelos en inglés y español (competencia documental) que ayudarán a comprender el texto (competencia metacognitiva), mientras que los traductores se preocuparán del análisis textual, funcional y hermenéutico del texto fuente al texto meta (competencia estratégica). Los editores, por otro lado, se ocuparán de la coherencia, redacción y reexpresión

³ Se puede encontrar el artículo en Google Académico en el siguiente enlace <http://w.caves.org/pub/journal/PDF/V74/cave-74-03-262.pdf>

adecuadas de las ideas para los lectores meta, mientras que el maquetador se encargará de la homogenización del texto y de su formato.

En esta etapa el docente ya no ejerce un rol de guía y mediador, sino de observador del aprendizaje, lo que La Rocca (2012) llama observación participativa, que tiene como objetivo generar la autonomía del aprendizaje y del estudiante. Sin embargo, esto no impide que los estudiantes puedan recurrir a él cuando se enfrenten a dudas de índoles traductológica u otra, aunque lo ideal es que los diferentes equipos, al realizar el mismo encargo, se ayuden entre sí y solucionen sus dificultades con sus propias herramientas. Por ejemplo, todos los terminólogos de la clase pueden ponerse de acuerdo y sostener reuniones de trabajo para compartir información con respecto a las equivalencias de los términos y a las fuentes de información que respalden sus decisiones.

Con el objetivo de evaluar esta actividad, el docente y los equipos de la clase puede dividir los textos traducidos por apartados numéricamente iguales y defender su traducción en una presentación frente al resto del grupo curso.

4.3. MÓDULO DE CONSOLIDACIÓN: SIMULACIÓN DE AGENCIAS DE TRADUCCIÓN

El objetivo del módulo de consolidación es complementar el de optimización y fortalecerlo con procedimientos basados en recursos por internet. La agencia de traducción simulada, que es representada por cada equipo, debe entonces funcionar de manera profesional, ser capaz de tomar decisiones de manera autónoma, relacionarse con 'las otras agencias', autoevaluarse y evaluar los medios y métodos útiles para optimizar el trabajo y producir textos de calidad acordes con los niveles educativos de los estudiantes y que respondan a un encargo de traducción específico de un cliente determinado. El rol del profesor ya no es el de observador del aprendizaje, sino más bien el de facilitador de la autonomía del aprendizaje. Esto quiere decir que la participación de los aprendientes es mayor a la que tuvieron en los módulos anteriores y que, por lo tanto, llegan a más consensos con el docente sobre, por ejemplo, los plazos de entrega de las traducciones.

Con respecto a los textos, es recomendable que se aumente su nivel de dificultad y que, en cuanto a contenidos, estén ligados en gran medida a áreas científico-técnicas de la realidad local y nacional de la institución educativa para luego concentrarse en la realidad internacional. Este aspecto es de vital importancia porque puede relacionarse con el rol social del traductor científico-técnico, lo que colaborará con el autoconcepto de traductor/intérprete y con la percepción de utilidad de la profesión, la cual muchas veces no es considerada o conocida por los estudiantes. También

sería importante que, si hablamos de agencias de traducción, la enseñanza se vincule al emprendimiento, la autogestión y al mercado laboral, pero desde el punto de vista estratégico, para que el egresado se integre en ese mercado de la traducción científico-técnica.

Un ensayo de lo anterior podría realizarse al final del módulo u asignatura. Los estudiantes podrían obtener textos en inglés para ser traducidos al español de estudiantes de diferentes carreras y programas de la universidad en la que estudian. Esta propuesta marcaría la diferencia definitiva entre el aula tradicional y el aula socioconstructivista, ya que el aprendizaje no se estaría realizando en un contexto pseudoacadémico simulado, es decir, educativo, sino que se estaría llevando a la realidad concreta, es decir, se realizaría en un entorno y con materiales genuinos.

Asimismo, para optimizar el trabajo mancomunado y facilitar la interacción entre los equipos a la hora de traducir documentos de gran complejidad y extensión podemos utilizar algunos servicios de libre acceso en internet como las redes sociales⁴ y los programas de edición gratuitos. En efecto, incorporar las redes sociales a la enseñanza de la traducción brindaría a los estudiantes la posibilidad de comunicarse entre ellos a cualquier hora del día, de acceder a grupos privados para compartir datos y opiniones, de compartir imágenes y archivos de diversa índole, constituyéndose así una suerte de agencia virtual de traducción. Aunque esto también se replica con el uso del correo electrónico, los jóvenes prefieren las redes sociales porque son más abiertas y tienen un mayor efecto multiplicador que los mensajes de correo electrónico. No obstante, este y otros recursos por internet deben entenderse como materiales esencialmente pedagógicos, puesto que, en un contexto laboral, algunos encargos de traducción no se deben abordar en plataformas con una escasa privacidad.

Por otro lado, la variedad de programas de edición gratuitos y colaborativos permitirían la creación de documentos en línea que pueden ser editados, sincronizados, almacenados y compartidos entre los integrantes de un equipo. Tampoco hay que olvidar los software gratuitos de traducción, que si bien no son colaborativos, podrían contribuir a agilizar algunos procesos traductores individuales de los integrantes del equipo a largo plazo. Por consiguiente, estas plataformas y servicios pueden optimizar y agilizar la labor de los estudiantes-traductores, aumentar el flujo de información entre los equipos y posibilitar reuniones virtuales cuando las presenciales no se puedan llevar a cabo.

⁴ De acuerdo con la publicación de un periódico chileno (La Tercera, 2011), los jóvenes chilenos de entre 15 y 24 años dedican 32 horas al mes a internet. Además, indica que 9 de cada 10 chilenos que usan internet son usuarios de alguna red social.

4.3.1. *Unidad didáctica 3*

Las unidades de esta etapa deben concentrarse fundamentalmente en el ejercicio de la traducción y no tanto así en aspectos preparativos para esta, como en los módulos de introducción y optimización. De este modo, conservando el texto científico de la Unidad didáctica 2, podríamos establecer el siguiente encargo didáctico en colaboración:

La revista española *Zoologica Bactica* nos ha encomendado traducir la investigación científica de la Dra. Annie Schmaltz, titulada “Lizards and Snakes (LEPIDOSAURIA, SQUAMATA) from the Late Quaternary of the State of Ceará in Northern Brazil” al español. La traducción está pensada para lectores hispanohablantes de la comunidad científica. El plazo de entrega vence en tres semanas a contar del 14 de agosto y el documento traducido debe ser entregado por correo electrónico en formato PDF.

Este encargo y el texto presentan una serie de dificultades con respecto a la comprensión del texto fuente, la terminología, la línea editorial de la revista, el registro y el plazo de entrega, por mencionar solo algunas. Por esta razón, es importante que los estudiantes automaticen los procedimientos que ya aprendieron en los módulos anteriores y trabajen en conjunto con los servicios por internet. Por ejemplo, en lo que respecta a la terminología, en lugar de utilizar la ficha de clasificación en papel (Cuadro 6), se pueden utilizar las fichas de cálculo de algún servicio de alojamiento de archivos e ir aunando criterios con respecto a los términos y sus equivalentes en una base de datos a la que se puede tener múltiple acceso en cualquier momento y en la que además, cada integrante sabrá quién y qué propuso para mejorar la traducción de cada término. Lo mismo puede hacer el archivador al subir los documentos a un servicio de alojamiento de archivos multiplataforma en un servidor (‘nube’), para que todos los integrantes del equipo o de la agencia tengan acceso a ellos. Asimismo, para alivianar la carga laboral del editor y maquetador, los estudiantes pueden trabajar en línea mediante los procesadores de texto de un servicio de alojamiento de archivos y hacer las modificaciones y lecturas pertinentes al texto traducido.

5. CONCLUSIÓN

La propuesta descrita pone de relieve la necesidad de implementar una metodología educativa centrada en el estudiante y acorde a los requerimientos tanto del mercado como de la sociedad. Esto se fundamenta en la excesiva

atención que los métodos constructivistas tradicionales prestan a los análisis textuales, funcionales y hermenéuticos de los textos fuente y meta en detrimento de la formación del estudiante como creador del nuevo texto, es decir, como un animal social y cultural que necesita, pero no depende de otros para elaborar un texto meta.

Sin embargo, la estructuración de tareas, la organización de la clase y la guía y mediación del docente en los primeros acercamientos del estudiante a la práctica de la traducción son aspectos positivos que se pueden imbricar fácilmente con métodos colaborativos. La convergencia de ellos se traduce en una progresión ascendente que comienza acercando al estudiante a la traducción científico-técnica, luego traduciendo e investigando para finalmente profesionalizar la actividad traductora con encargos pseudoauténticos, didactizados y auténticos. Lo anterior debe ser complementado con el desarrollo de las competencias del traductor y las específicas del traductor científico-técnico, lo que resalta la necesidad de elaborar y verificar las competencias particulares para los diferentes tipos de traducción con el propósito de orientar nuevas metodologías educativas congruentes con los resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes.

Por esta razón, las metodologías mencionadas deben estar inmersas en un paradigma educativo socioconstructivista en concordancia con el rol sociocultural del traductor. De este modo, la enseñanza-aprendizaje de la traducción debe ser entendida como un proceso de aprendizaje significativo, social, histórico y cultural mediado por la interacción social y la zona de desarrollo próximo. Así, el estudiante, enfrentado al menos a dos culturas, puede desarrollar no solo conocimientos específicos sobre la traducción, sino también otras habilidades relacionadas con los procesos de autoaprendizaje, con la comprensión de esas culturas y con el desarrollo de destrezas socioafectivas. No obstante, en la práctica este trabajo también posee limitaciones como la falta de estructuración del trabajo mancomunado para lograr metas compartidas o la percepción actual que tienen muchos estudiantes sobre el docente como poseedor absoluto del conocimiento, por nombrar algunas.

Por consiguiente, las directrices planteadas con anterioridad buscan establecer una base para la elaboración de nuevas metodologías que equilibren métodos tradicionales centrados en el texto con otros centrados en el estudiante y sus necesidades de aprendizaje. En síntesis, el diseño de actividades enmarcadas en un aula socioconstructivista sería beneficioso para estudiantes y docentes. En efecto, la interacción de estudiantes más expertos con otros que no lo son tanto posibilitaría la adquisición del conocimiento traductológico por medio de los ejes de la cooperación, a saber: la interdependencia positiva, la interacción constructiva, la responsabilidad

individual y grupal, las habilidades sociales propias del trabajo en equipo y el control metacognitivo.

De este modo, el aprendizaje de la traducción adquiriría características más dinámicas puesto que contemplarían al individuo como constituyente importante de la sociedad, cuyo rol y responsabilidad con su entorno tienen que verse reflejados en el ambiente educativo, no solo con respecto a los contenidos, sino también con la forma de aprenderlos, lo cual es uno de los grandes objetivos de esta propuesta.

Por último, es importante señalar que esta, al ser una propuesta documental y descriptiva, debe complementarse con futuras investigaciones. Para esto es importante verificar si las competencias del traductor científico-técnico sugeridas están presentes en el ejercicio de la traducción mediante la conformación de instrumentos de medición y recolección de datos. Luego, sería interesante comparar a través de una investigación experimental los efectos de una metodología para el aprendizaje socioconstructivista en traducción y otra tradicional.

Finalmente, se debe considerar la evaluación de los resultados en la formación de traductores. Por lo tanto, en una propuesta posterior se podrían integrar las diferentes formas de evaluación formativa, sumativa y autoevaluación constante en el ejercicio de la traducción. Efectivamente, un capítulo sobre evaluación, que requeriría una investigación propia, podría complementar y enriquecer de modo sustancial esta propuesta.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Agost, Rosa (2008). “Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos”. *Quaderns Revista de traducció*, 15, 137-152.
- Baquero, R. (1996). “Ideas centrales de la teoría sociohistórica” en Carretero M. (ed): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Branda, Luis (1994). Preparación de objetivos de aprendizaje. McMaster University. Canda.
- Calvo, E. et al. (2012). “El trabajo colaborativo en la clase de traducción: un caso práctico”. *UPO INNOVA*, 1 (1), 86 - 106.
- Cassany, Daniel (2009). “La cooperación en ELE: de la teoría a la práctica”. *Timkeny*, 11, 7-29.
- Chile es el tercer país del mundo que más horas dedica a las redes sociales [en línea] (2011):

- <http://diario.latercera.com/2011/07/22/01/contenido/tendencias/16-77335-9-chile-es-el-tercer-pais-del-mundo-que-mas-horas-dedica-a-las-redes-sociales.shtml> . [Consulta: 17 de julio de 2013].
- Colina, Sonia (2003). *Translation Teaching, From Research to the Classroom, A Handbook for Teachers*. Singapore, McGraw-Hill Companies, Inc.
- Dirección de docencia (2011). *Modelo Educativo Universidad de Concepción 2011*. Concepción, Editorial Universidad de Concepción.
- Donato, R. (1994). "Collective Scaffolding in Second Language Research" en Lantolf y Appel, (eds): *Vigotskian Approches to Second Languages Research*. Estados Unidos, Ablex Publishing Corporation.
- Durieux, Christine (1988). *Fondement didactique de la traduction technique*. Paris, Didier érudition.
- Estaire, Sheila (2011). "Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas". *MarcoELE: revista de didáctica*, 12.
- Fernández, F. (2008). «Encargos reales para un aprendizaje por proyectos cooperativo y reflexivo de la traducción alemán-español: un ejemplo práctico», en Pegenaute, I.; 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. ° 2, pp. 199-212. ISBN 978-84- 477-1027-0. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI: < http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_FF_Encargos.pdf >.
- Gamero Pérez, S. y Hurtado Albir, A. ([1999] 2003). "La traducción técnica y científica" en *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. España, Edelsa Grupo Difascalía, S.A.
- García, P. E. (1996/1997). "Metodología de la enseñanza de la traducción". *Hieronymus Complutensis*, 4-5, 65-70.
- Gavilán Bouzas, Paloma (2009). "Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas", *Revista española de pedagogía*, 67, 232, 131-148.
- Hurtado Albir, A. (1996). "La traductología: lingüística y traductología", *Trans: revista de traductología*, 1, 151-160.
- ([1999] 2003). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. España, Edelsa Grupo Difascalía, S.A.
- Johnson, D. y Johnson R. (1999). *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique.
- Johnson, D., Johnson R., y Holubec, E. ([1994] 1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Paidós SAICF.
- Kelly, Dorothy (2002). "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular", *Puentes*, 1, 9-22.

- Kiraly, Donald (2000). *A Social Constructivist Approach to Translation Education*. Manchester, St. Jerome Publishing.
- (2001). “Towards a Constructivist Approach to Translator Education”, *Quaderns, Revista de Traducció*, 6, 50-53.
- 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.aiet.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_MLR_Propuesta.pdf>.
- (2012). *Traducción y didáctica: teoría y práctica*. Roma, Aracne editrice S.r.l.
- Lazo, M. y Zachary, M. (2001). “El método ‘aprendizaje por problemas’ (Problem-based Learning) aplicado a la enseñanza de la traducción”, *Onomázzein*, 6, 297-397.
- Lazo, M. y Zachary, M. (2008). “La enseñanza de la traducción centrada en el estudiante”, *Onomázzein*, 17, 173-181.
- Muñoz Raya, Eva (coord.) (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Traducción e Interpretación*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Nord, Christiane (1998). “La unidad de traducción en el enfoque funcionalista”, *Quaderns*, 1, 65-77.
- (2009). “El funcionalismo en la enseñanza de traducción”, *Mutatis Mutandis*, 2, 209-243.
- PACTE (2001). “La Competencia traductora y su adquisición”, *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 39-45.
- (2003). “Building a Translation Competence Model” en Alves, Fabio (ed.): *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*, Ámsterdam, John Benjamins, 43-66.
- (2005). “Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora”, en: *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación) 'Información y documentación'*, Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 573-587.
- (2008). “First results of a Translation Competence Experiment: ‘Knowledge of Translation’ and ‘Efficacy of the Translation Process’”, en: Kearns, John (ed.) *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*, Londres: Continuum, 104-126.

- (2011). “Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index”, en Sharon O’Brien (ed.): *Cognitive Explorations of Translation*, Londres & Nueva York: Continuum Studies in Translation, 30-53.
- Reiss, K. y Vermeer, H. ([1984] 1996). “Lenguajes, culturas y mundos” en *Fundamentos para la teoría funcional de la traducción*. Madrid, Ediciones Akal.
- Osimo, B. (2004). *Los traductores en la sociedad* en Curso interactivo de introducción a la traducción.
- Trujillo, Fernando (2002). *Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua*. Publicaciones, Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla, 32, 147-162.
- Úriz, Nicolás (1999). *El aprendizaje cooperativo: unidad técnica de diseño y desarrollo curricular*. Pamplona: gobierno de Navarra.
- Vega, M. A. (1996/1997). “Apuntes socioculturales de historia de la traducción: del renacimiento a nuestros días”, *Hieronimus Complutensis*, 4-5, 71-85.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1993). “La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente” en Luis Moll (ed.): *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones en la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires, Aique.