

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LAS CLASES DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA: EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Julia Lobato Patricio

(Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España)

jlobato@upo.es

Resumen:

El presente artículo refleja un intento por adaptarnos a los nuevos tiempos y exigencias del EEES; en él describimos una experiencia didáctica en el aula de traducción especializada en la que se ha aplicado la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP o PBL¹ por sus siglas en inglés).

Comenzamos este artículo ofreciendo una breve justificación de los objetivos planteados en este trabajo y para ello recurrimos a la competencia traductora y a las subcompetencias necesarias en traducción especializada así como al aprendizaje basado en proyectos. A continuación, hacemos un breve recorrido por algunas de las metodologías empleadas por varios autores en el aula de traducción especializada para tratar de elegir o defender la metodología propuesta. En la siguiente parte de este trabajo detallamos en qué consiste el proyecto que los estudiantes van a desarrollar y extraemos las conclusiones acerca de la aplicación de la metodología elegida.

Palabras clave: traducción especializada, competencias, aprendizaje basado en proyectos, ABP.

ABSTRACT:

This paper reflects an attempt to adapt to the requirements demanded by the European Higher Education Area (EHEA); we herein describe a didactic experience in specialized translation in which the project-based learning methodology has been applied. We shall start by offering a brief justification of the goals set out initially and, to this end, we resort to translation competence and to all the different subcompetences which are necessary in

¹ *Project based learning.*

specialized translation, as well as to project-based learning. We then expose a brief overview of some of the methodologies used by several scholars in the teaching of specialized translation in order to try to defend the methodology that we advocate. In the following section, we shall detail the features of the project on which students will be working and we also draw some conclusions concerning the implementation of the chosen methodology.

Keywords: Specialized Translation, Competences, Project-based Learning.

*Todas las asignaturas tendrían que estar orientadas
a la potenciación en su campo de la capacidad
de continuar por uno mismo el aprendizaje,
frente a la pura disposición a asumir información.*
(Fernando Sabater, 1996:60)

1 INTRODUCCIÓN

En el nuevo escenario del espacio europeo de educación superior (EEES) se han producido notables cambios con respecto al sistema tradicional de enseñanza. En la Declaración de Bolonia de 1999² se afirma que "la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable (...) capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio."

En la misma línea, el Preámbulo del Real Decreto 55/2005³ de 21 de enero establece que el objetivo formativo de la enseñanza de grado es: "propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral."

Estamos de acuerdo con lo promulgado en este párrafo del RD y precisamente esta línea de la inserción laboral, es uno de los objetivos que

² El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf

³ Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>

nos hemos planteado y que tenemos muy presente en este trabajo; consideramos que el EEES es el marco idóneo para ello.

Coincidimos con Delgado García (Delgado García, 2005) en que "la implantación del EEES supone un reto y al mismo tiempo una oportunidad para proceder a implantar un conjunto de mejoras, innovaciones docentes y nuevas metodologías fruto de la reflexión y el consenso entre todos los agentes implicados en la docencia universitaria ante esta nueva realidad académica, especialmente, los docentes en sus respectivas asignaturas".

Uno de los cambios notables producidos en este nuevo sistema educativo radica en los roles que tradicionalmente venían desempeñando los docentes y los estudiantes.

Mientras que en el sistema tradicional el profesor tenía un papel más activo y era el que transmitía los conocimientos, en el EEES pasa a un segundo plano y su papel es más bien de orientador y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, el estudiante del sistema tradicional "adopta un papel mucho más activo y autónomo, dejando de ser un mero receptor de conocimientos, para convertirse en el artífice de su propio proceso de aprendizaje, situándose, por tanto, en el centro del mismo (Delgado: 2005:16).

En el presente artículo, en un intento por adaptarnos a los nuevos tiempos y exigencias del EEES, describimos una experiencia didáctica en el aula de traducción especializada en la que se ha aplicado la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP o PBL por sus siglas en inglés).

Defendemos que los estudiantes aprenden más y están más motivados cuando realizan el aprendizaje a partir de situaciones reales o lo más asimiladas posible a la realidad.

Los objetivos que perseguimos con la puesta en práctica de esta metodología son los siguientes:

1. Que los estudiantes adquieran la competencia traductora.
2. Que los estudiantes adquieran el conocimiento lingüístico y temático necesario.
3. Que los estudiantes se impliquen de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Que el estudiante realice su aprendizaje de forma autónoma.

5. Que los estudiantes se familiaricen con el mundo profesional de la traducción y que estén lo más preparados posible para su inserción laboral.

Comenzamos este artículo ofreciendo una breve justificación de la consecución de los objetivos planteados en este trabajo y para ello recurrimos a la competencia traductora y a las subcompetencias necesarias en traducción especializada así como al aprendizaje basado en proyectos. A continuación, hacemos un breve recorrido por algunas de las metodologías empleadas por varios autores en el aula de traducción especializada para tratar de elegir o defender la metodología propuesta. En la siguiente parte de este trabajo detallamos en qué consiste el proyecto que los estudiantes van a desarrollar y extraemos las conclusiones acerca de la aplicación de la metodología elegida.

2. ¿CÓMO LOGRAMOS ALCANZAR LOS OBJETIVOS PROPUESTOS?

El primer objetivo didáctico que nos planteamos con esta estrategia de enseñanza-aprendizaje es que los estudiantes adquieran la competencia traductora (competencia en traducción especializada).

Cuando hacemos referencia a la adquisición de la competencia traductora, nos referimos a que el estudiante sea capaz de desarrollar durante su proceso de formación aquellas habilidades y destrezas que se le presumen a un traductor profesional para el correcto desempeño de la labor traductora. El fin último de la traducción es producir un texto de calidad traducido a la lengua meta que sea fiel al texto original, que cumpla con el objetivo planteado en el encargo de traducción y que tenga el efecto deseado en el lector del texto traducido. Para llegar a un alto nivel de calidad profesional, el traductor ha de reunir una serie de competencias que, – si bien alguna de ellas puede ser innata, aunque este asunto puede ser discutible–, la mayoría de ellas se desarrolla no solo a lo largo del proceso de formación del traductor sino que se mantienen en continuo desarrollo durante toda la vida. Hurtado Albir define la *competencia traductora* como “la habilidad de saber traducir” (Hurtado Albir, 2001), “la competencia traductora es el conjunto de conocimientos y habilidades necesarios para traducir. La competencia traductora está formada por una serie de subcompetencias” (Hurtado Albir, 2003):

- Competencia comunicativa en las dos lenguas. (Comprensión en la lengua de partida y re-expresión en la lengua de llegada).
- Competencia extralingüística (conocimientos culturales, temáticos, etc.).
- Competencia de transferencia (capacidad de realizar el proceso traductor con la máxima calidad).
- Competencia profesional (conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio de la traducción profesional: mercado laboral, herramientas de documentación, NNTT, etc.).
- Competencia psicofisiológica (estar en buen estado físico, capacidad de resistencia, buena memoria, ser creativo, etc.).
- Competencia estratégica (capacidad de aplicar procedimientos para paliar deficiencias en otras subcompetencias o para resolver problemas encontrados durante el proceso traductor (reducción del plazo de entrega, etc.).

Por su parte, Kelly (Kelly, 2005) señala las competencias comunicativa y textual, cultural, temática, instrumental, psicofísica, interpersonal y estratégica como las subcompetencias necesarias que hay que dominar para adquirir la competencia traductora.

Como podemos observar, ambas autoras coinciden, aunque en ocasiones con una denominación distinta, a la hora de describir las subcompetencias en las que se clasifica la competencia traductora; así, la competencia instrumental de Kelly coincide con la competencia profesional de Hurtado y la temática y cultural con la extralingüística.

A estas subcompetencias podríamos añadir una última: la competencia crítica. El traductor ha de tener un espíritu crítico y selectivo ante lo que está escrito, ante las soluciones que encontramos en las fuentes de documentación y tener capacidad para valorar la fiabilidad de dichas fuentes. Aparte de este espíritu crítico consideramos fundamental la existencia de un espíritu autocrítico, es decir, ser capaz de mirar la propia traducción desde fuera, desvinculándonos totalmente de la misma con el fin de obtener la máxima calidad en nuestro producto final, que es la traducción.

El segundo de los objetivos propuestos es que los estudiantes adquieran el conocimiento lingüístico y temático necesario. Pensamos que a través de la traducción de textos especializados, el estudiante puede adquirir un conocimiento más profundo no solo del ámbito de especialidad que trate el texto objeto de traducción sino también y desde un punto de vista sintáctico y gramatical de las lenguas de trabajo que entran en juego, en nuestro caso, francés-español. Si el estudiante ha de traducir un texto especializado sobre botánica, al finalizar el proceso de traducción, éste habrá adquirido –si ha realizado una buena documentación– un conocimiento bastante amplio de la materia en cuestión además de estar familiarizado con la terminología y fraseología propia de este ámbito en ambas lenguas.

El tercer y el cuarto objetivos planteados en este trabajo, a saber, que los estudiantes se impliquen de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes, puede alcanzarse gracias a la aplicación de la estrategia didáctica del aprendizaje basado en proyectos.

El PBL “es el aprendizaje que se produce como resultado del esfuerzo que hacen los alumnos para desarrollar un proyecto” (Valero y Navarro, 2008); Es una estrategia didáctica en la que los estudiantes, organizados en grupos, desarrollan proyectos basados en situaciones reales. En el PBL desaparece el temario como elemento vertebrador de la asignatura y aunque puede seguir habiendo un temario, la organización de la asignatura está basada en los proyectos que se plantean a los estudiantes. A priori éstos no conocen la solución del proyecto pero con la guía del profesor llegarán a resolverlo. Este tipo de estrategia didáctica promueve el aprendizaje autónomo del estudiante. El proyecto se plantea al principio del curso (aunque también pueden realizarse varios proyectos a lo largo del curso estableciendo una temporización de unas 3-4 semanas para cada uno) y son los estudiantes los que tienen que buscar la información, la bibliografía y realizar el proyecto.

En el PBL, los estudiantes se organizan en pequeños grupos de 3-5, que podrá formar el profesor o bien dejarlo a la elección de los estudiantes, reservándose siempre la posibilidad, el profesor, de poder hacer ajustes en los grupos de manera que éstos queden lo más heterogéneos posibles. Lo

que en los últimos años viene siendo habitual (según nuestra experiencia docente en estos últimos cuatro años) es que en cada clase haya unos diez estudiantes francófonos que vienen de intercambio a nuestra Universidad en el marco de algún programa de movilidad⁴; en estos casos es muy recomendable que en cada grupo haya al menos un estudiante francófono para que todos los miembros del grupo puedan beneficiarse del intercambio lingüístico y cultural que supone formar parte de un equipo de trabajo multilingüístico y multicultural. De esta manera, el estudiante francófono podrá aclarar a sus compañeros (de lengua materna española, por lo general) algún concepto lingüístico o referente cultural que no les haya quedado claro del TO y el estudiante francófono, a su vez, podrá mejorar su capacidad de redacción en español gracias a la ayuda de los demás miembros del grupo. El grupo ideal para formar un equipo de traducción estaría compuesto de cuatro miembros, en el que cada uno de ellos ejercería una función o tarea diferente: un jefe de proyecto, uno o dos traductores y un revisor.

En el PBL son los estudiantes los que han de buscar la información acerca de cómo se trabaja en equipo, los miembros que forman un equipo de traducción así como sus tareas y responsabilidades dentro del mismo. En una fase avanzada de la formación del estudiantes, será éste quien lleve a cabo la organización del grupo de trabajo, asignando roles a cada miembro y estableciendo la carga de trabajo y las responsabilidades de cada uno. En una fase inicial de la formación del estudiante se recomienda que sea el profesor quien realice esta tarea ya que estos estudiantes necesitarán de unas directrices e instrucciones más definidas.

En el PBL el reparto de tareas debe ser equitativo y el éxito del grupo está condicionado por el éxito individual de cada uno de sus miembros, ya que la calificación obtenida será la misma para todos los miembros del grupo. Si un miembro no cumple con su tarea repercutirá de forma directa en la carga de trabajo que los demás miembros tendrán que asumir.

Esta técnica de aprendizaje prepara al estudiante para el mundo laboral ya que, en la medida de las posibilidades, se tratan de reproducir las

⁴ El programa Erasmus es el más habitual, pero también recibimos estudiantes de intercambio procedente de los EEUU, Canadá y Australia en el marco del programa *Atlánticus*.

situaciones que los traductores profesionales pueden encontrar en su día a día. Además el PBL facilita el desarrollo de habilidades tales como la comunicación oral y escrita, el trabajo en grupo y el aprendizaje autónomo. (Valero y Navarro, 2008).

Por lo tanto, los estudiantes se estarían familiarizando, desde su formación, con el mundo profesional de la traducción, quinto y último objetivo planteado con esta metodología didáctica.

3. METODOLOGÍA DIDÁCTICA PARA UNA CLASE DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA

Son muchas las metodologías propuestas por compañeros docentes para impartir clases de traducción especializada.

Borja Albi, defiende un proceso progresivo de especialización y propone un plan de aprendizaje activo basado en la realización de tareas y en "el descubrimiento guiado a través de actividades de pretraducción y traducción" (Borja Albi, 2007). Para ello propone un banco bastante amplio de ejercicios que pueden realizarse en el aula de traducción jurídica⁵ que van desde tareas de documentación sobre el tema que se esté tratando hasta la revisión de traducciones con errores o la realización de traducciones propiamente dichas a partir de un TO y la creación de glosarios terminológicos. Recogemos en nuestra experiencia didáctica gran parte de las recomendaciones de Anabel Borja.

Galán Mañas, en su tesis doctoral *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial* defendida en 2009 en la Universidad Autónoma de Barcelona propone una enseñanza semipresencial por competencias tanto de la traducción general como especializada. Esta metodología se estructura en unidades didácticas que a su vez se subdividen en tareas de traducción (Galán Mañas, 2009). En el capítulo 3 Galán hace un recorrido por algunas de las propuestas didácticas para la enseñanza de la traducción especializada descritas por varios autores. A continuación recogemos las

⁵ Borja Albi, A (2007): *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica (inglés-español)*. Aunque la combinación de lenguas y el campo de aplicación no coinciden con los de nuestro estudio, los ejercicios propuestos en este manual pueden adaptarse y llevarse a la práctica de igual manera en la traducción especializada de textos científicos en la combinación lingüística francés-español.

que a nuestro juicio nos han resultado más interesantes y relevantes para este trabajo:

Kiraly (Kiraly, 2000) defiende una metodología didáctica para la traducción basada en el constructivismo, en la que el alumno construye significados y conocimientos a través de su participación en la interacción. Apunta que se produce un cambio radical en el papel del profesor y del alumno en el aula, la función y la forma de evaluar y la formulación de los objetivos y las técnicas del programa educativo (p. 56 de la tesis de Galán Mañas).

El alumno se convierte en un agente activo de su propio aprendizaje que no solo conlleva a que éste se sienta responsable del mismo sino que también empiece a actuar como un profesional lo que hace que esté más motivado para aprender (Kiraly, 2000).

Gamero y Hurtado (Gamero y Hurtado, 1999) Metodología didáctica basada en el diseño de objetivos de aprendizaje y tareas de traducción. Se basan en la progresión de contenidos y en el diseño de unidades didácticas compuestas de distintas tareas de pretraducción y traducción. (p. 77 de la tesis de Galán Mañas).

Espasa y González Davis (Espasa y González, 2003) proponen una metodológica basada en el enfoque por tareas para la enseñanza de la traducción científico-técnica inglés-español. Las tareas están diseñadas a partir de unos objetivos de aprendizaje.

Kelly (Kelly, 2005) presenta una serie de actividades que poder utilizar con los alumnos en el aula de traducción como por ejemplo las presentaciones orales por parte de los alumnos, los debates, las lluvias de ideas. Asimismo Kelly añade que "el enfoque por tareas y el basado en proyectos son complementarios"; se puede empezar a trabajar la autonomía del alumno con las tareas de traducción y una vez que se haya alcanzado una autonomía mayor, pasar al enfoque basado en proyectos.

Coincidimos con Kelly (Kelly, 2005) en que la simulación de proyectos reales en el aula es una buena actividad aunque recomienda que se adopte en los cursos superiores. Es por ello que en esta aplicación didáctica, la ponemos en práctica en el último curso de la licenciatura en la asignatura de traducción especializada francés-español.

Como podemos observar, la mayoría de autores coinciden en que la metodología didáctica empleada en el aula de traducción especializada debe fomentar el trabajo autónomo del alumno y debe simular en la medida de lo posible una situación real profesional de traducción. Según los autores consultados, esto podemos hacerlo, entre otras actividades, mediante el aprendizaje basado en tareas (en el que el aprendizaje se estructurará en diversas tareas de pretraducción y traducción para llegar a alcanzar los objetivos didácticos propuestos) o bien mediante el aprendizaje basado en proyectos (en el que el aprendizaje se vertebra en un encargo de traducción o proyecto y son los estudiantes quienes, divididos por grupos, tendrán que organizarse para trabajar y buscar la información necesaria para llevar a cabo el proyecto con la máxima calidad).

En nuestro caso hemos elegido esta segunda opción para mostrar un ejemplo de aplicación de la estrategia de aprendizaje basado en proyectos en el aula de traducción especializada (en nuestro caso francés-español, pero adaptable a cualquier combinación lingüística).

4. EL USO DE *REALIA*

Antes de explicar en detalle en qué consiste el proyecto hemos de aclarar que en todo momento se trabajará a partir de *realia* o *material auténtico*, términos a menudo intercambiables, o erróneamente intercambiables, según Cancelas y Ouviaña. Existe un debate abierto sobre la diferencia conceptual entre *realia* y *material auténtico*. Por *material auténtico* entiende Cancelas (Cancelas, 1998) que:

“Los materiales auténticos son objetos reales destinados a hablantes nativos, lo cual implica que, normalmente, incluyen muestras de la lengua real tanto orales como escritas, o son elementos típicamente característicos de esa cultura.”

Y define *realia* como:

“...un concepto más amplio que hace referencia a cualquier objeto real que se introduzca en la clase y con el que podemos realizar las siguientes actividades”

En su artículo, Cancelas (Cancelas, 1998) analiza los aspectos comunes y divergentes de ambos conceptos y concluye añadiendo que dependiendo del término que empleemos "estaremos refiriéndonos a recursos didácticos con usos y connotaciones diferentes".

Por lo tanto, podemos decir que los textos que van a ser objeto de análisis y de posterior traducción son documentos reales, que fueron creados para hablantes nativos de esa lengua y que no se trata de documentos elaborados ni manipulados para fines didácticos. La razón de utilizar estos "materiales auténticos" es que consideramos, basándonos en nuestra experiencia docente, que los alumnos se motivan mucho más y esa motivación se ve repercutida en su trabajo diario y *a posteriori* en la calidad del producto final, es decir, de la traducción. Según Kelly (Kelly, 2005) existe en traducción e interpretación un consenso generalizado sobre el uso de material auténtico y en la medida de lo posible, completo, que se ha visto fuertemente respaldado y seguido gracias a que las nuevas tecnologías hacen posible que este material esté disponible de manera más rápida y accesible.

5. EL PROYECTO

A continuación se presenta el proyecto que los estudiantes tendrán que llevar a cabo. El profesor distribuirá el siguiente documento a modo de instrucciones. A partir de este momento serán los estudiantes los que lleven las riendas de su aprendizaje.

Hemos dividido los objetivos didácticos que el profesor ha de plantearse para este proyecto en dos tipos:

- a) ¿Qué van a aprender? Son los conocimientos nuevos que van a adquirir.
 - Las etapas de un proyecto profesional de traducción.
 - Las funciones de los miembros de un equipo de traducción.
 - Los elementos obligatorios de las facturas.
 - Cómo citar correctamente las fuentes de referencia.
- b) ¿Qué van a aprender a hacer? Son las habilidades que van a adquirir.
 - A trabajar en equipo.
 - A realizar una factura.

- A redactar correos electrónicos de contacto con el cliente.
- A resolver los problemas de traducción.
- A elaborar y recopilar la bibliografía.

| ENCARGO DE TRADUCCIÓN | | |
|--|---|--|
| Texto Original: <i>Les roses de Bagatelle</i> | | |
| <p>Encargo: el Ayuntamiento de París tiene alojado este texto en su página web y con el fin de hacerlo accesible a un público más amplio e internacional y así fomentar el turismo de la ciudad, ha decidido traducir esta página web a varios idiomas, entre ellos el español. Te solicita la traducción de este texto de francés a español que posteriormente será publicado en la página web del ayuntamiento.</p> | | |
| <p>Ciente: a los efectos del presente encargo de traducción, en esta situación simulada de traducción, el profesor actuará en calidad de cliente para resolver las posibles dudas referentes al encargo de traducción que puedan surgir al estudiante/traductor. En una situación real, el cliente sería la persona de contacto en el Ayuntamiento de París.</p> | | |
| <p>Entregables y su peso en la calificación final de la actividad:</p> <p>Glosario terminológico (20%)</p> <p>Traducción al español (65%)</p> <p>Factura y correos electrónico intercambiados con el cliente (no serán evaluados pero sí tenidos en cuenta para que el proyecto esté completo).</p> <p>Informe (10%)</p> <p>Bibliografía (5%)</p> | | |
| Plan de trabajo | | |
| Semana | 1 | (4 horas) |
| | | <p>Trabajo de documentación previo sobre la temática del TO: la rosa, morfología, tipos, cultivo, etc.</p> <p>Esta tarea de búsqueda de documentación y de información previa la debe realizar el alumno/traductor en clase; es una fase previa a la traducción propiamente dicha del TO. El objetivo es adquirir conocimientos sobre el tema y familiarizarse con la terminología y fraseología tanto en la lengua de</p> |

| | |
|------------------------|---|
| | <p>origen como en la lengua término.</p> <p>Extracción de léxico y expresiones de carácter especializado. Este léxico extraído tanto del TO como de textos paralelos localizados durante el proceso de documentación será la base para poder empezar a elaborar un glosario terminológico que servirá de referencia al alumno/traductor a lo largo de todo el proceso de traducción.</p> |
| Semana 2 y 3 (8 horas) | <p>Traducción propiamente dicha y revisión del texto <i>Les roses de Bagatelle</i>. Los estudiantes, organizados en grupos de trabajo, realizan la traducción al español del texto original. Debido a la extensión del TO se dedicarán dos semanas de trabajo a las tareas de traducción y revisión.</p> |
| Semana 4 (4 horas) | <p>Corrección de la traducción en clase y presentación oral de las dificultades que cada grupo ha encontrado durante todo el proceso de traducción.</p> <p>En esta fase habrá que entregar el proyecto terminado al profesor que consistirá en los siguientes documentos: traducción propiamente dicha, factura e <i>emails</i>, glosario terminológico, informe y bibliografía.</p> <p>En el informe se comentarán las principales dificultades con las que se han enfrentado a lo largo de todo el proceso de traducción. Asimismo tendrán que justificar las técnicas de traducción empleadas para la resolución de los problemas de traducción hallados en el TO.</p> |

Tabla 1: Proyecto de Traducción

El texto objeto del encargo de traducción, aunque es especializado en cuanto a su terminología, es un texto divulgativo alojado en una página web de acceso público y por lo tanto va dirigido a un público general, amplio, interesado en las rosas, la jardinería, la botánica, etc., o simplemente a turistas que deseen informarse sobre el Parque de Bagatelle de Paris antes de visitarlo.

Está previsto que esta actividad pueda llevarse a cabo en 16 horas de clase, es decir en ocho sesiones de dos horas cada una. El trabajo de documentación previo y de elaboración del glosario terminológico está incluido en este cómputo horario. Sesión a sesión, cada grupo irá subiendo al aula virtual (en caso de que se disponga de ella) el trabajo que lleva hecho para que el profesor pueda hacer un seguimiento del trabajo en grupo.

6. CONCLUSIONES

Consideramos que la docencia tradicional, que se caracteriza por un predominio de las clases magistrales o expositivas, debería dejar paso a estrategias de aprendizaje que fomenten la autonomía y el desarrollo de la capacidad crítica por parte del estudiante. La clase expositiva de la docencia tradicional, no promueve el pensamiento crítico, la discusión ni el cambio de actitudes.

Con esta metodología didáctica de PBL que aquí exponemos, el profesor tiene el papel de facilitador, de guía en el proceso de enseñanza aprendizaje a la vez que el alumno abandona su posición pasiva de mero receptor de información para convertirse en el principal protagonista de su aprendizaje.

En nuestro caso en concreto, hemos observado que obtenemos mejores resultados y que nuestros estudiantes aprenden mejor y están más motivados si empleamos en el aula estrategias didácticas como el aprendizaje colaborativo o el PBL. Antes de aplicar esta metodología didáctica en el aula de traducción especializada, la forma más habitual de trabajo era la de la corrección en clase de un texto que previamente los alumnos habían traducido en casa. Esta metodología, aparte de ser poco motivadora, daba pie a que los alumnos sentados en las primeras filas fueran los únicos que participaban, o incluso que hubiera un porcentaje de ellos que no traían a clase la traducción hecha. Con el PBL, al trabajar en grupo, todos están implicados en el proceso de traducción y la responsabilidad de saber que el esfuerzo de todos los miembros es necesario para que el grupo funcione, les motiva.

Aunque no entraremos en detalle, la misma afirmación la podemos aplicar a los exámenes (o pruebas de evaluación), –que normalmente

consisten en la traducción de un texto de unas 400-500 palabras de extensión y la justificación de las decisiones de traducción tomadas—. Nuestra intención es que los exámenes simulen una situación de traducción lo más cercana a la realidad profesional y por lo tanto, los estudiantes pueden disponer de todos los recursos disponibles (Internet, diccionarios, glosarios, otros textos ya traducidos, etc.). Además, unos dos o tres días antes del examen se les comunican los descriptores o palabras clave del texto que el día de la prueba tendrán que traducir; así podrán realizar una labor de documentación previa concienzuda y de calidad.

En la misma línea que las metodologías docentes, la evaluación mediante el examen tradicional no promueve su utilización en situaciones reales, por lo que se hace difícil valorar si un estudiante estaría capacitado para desenvolverse en una situación profesional real. Sin embargo, hemos de ser realistas y admitir que en la Universidad, unas veces por imposición del centro de enseñanza y otras por limitaciones de tiempo y espacio en la mayoría de ocasiones, se siguen realizando exámenes al estilo tradicional (fijados en un día, hora y lugar concretos) para evaluar al estudiante. Lo ideal sería poder evaluar al estudiante por los proyectos llevados a cabo durante el curso (portafolio), es decir, aplicar una evaluación continua que valore la progresión del estudiante y no únicamente la nota obtenida en una prueba final. Afortunadamente, los nuevos planes de estudios de grado van en esta línea.

BIBLIOGRAFÍA

- Borja Albi, A: (2007). *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica inglés-español*. Universitat Jaume I y Edelsa.
- Cancelas y Ouviaña, Lucía-Pilar (1998) "Realia o Material Auténtico ¿Términos diferentes para un mismo concepto?" en Cebrián de la Serna M. (coord.). *Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías* Vol. 1, 1998, Págs. 391-394.
- Delgado García, A et al. *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Programa de Estudios y Análisis. Número de referencia: EA2005-0054. Dirección General de Universidades. Disponible en:

http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf [fecha de consulta 30 de noviembre de 2011].

El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.

http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf

Espasa, E y González Davis, M. (2003) "Traducción de textos científicos: medicina y medio ambiente" en González Davies, M (coord..) (2003) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Ediciones Octaedro, Barcelona.

Galán Mañas, A (2009) *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Gamero Pérez, S. y Hurtado Albir, A. (1999): "La traducción técnica y científica" en Hurtado Albir, A. (Dir.) *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e Intérpretes*. Edelsa. Madrid. Págs. 139-153.

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.

Kelly, D. (2005) *A Handbook for Translator Trainers*. Ed. St Jerome. Manchester.

Kiraly, D. (2000) *A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice*. Ed. St Jerome. Manchester.

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado
<http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>

Sabater, F et al. (1998). *La Educación que queremos. Primer ciclo de conferencias. Otoño 1998*. Grupo Santillana de Ediciones, S.A.

Valero, M y Navarro, J (2008). Capítulo 9: "La planificación del trabajo del estudiante y el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje basado en proyectos" en García-Sevilla, J. (Coord.) (2008). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.