



El desarrollo de las subcompetencias traductológicas instrumentales y estratégicas en entornos virtuales de aprendizaje

Gava, Ileana Yamina

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Implementación de las TIC en la enseñanza de las lenguas, la traducción y la interpretación

Resumen

El avance de las tecnologías de la información y la comunicación presenta posibilidades innovadoras y desafíos permanentes para la Educación Superior. La era digital ha venido configurando nuevos escenarios culturales y laborales, que exigen habilidades y conocimientos específicos. Estas nuevas configuraciones generan transformaciones en la formación de traductores. Como sugiere Torres Burgos (2015), “los estudiantes no sólo se ven en la necesidad de adquirir el conocimiento declarativo, sino además desarrollar habilidades frente al uso de los recursos y las herramientas que se usan en el ámbito de la traducción (conocimiento operativo), dada su condición práctica” (137). Por lo tanto, se evidencia la necesidad de avanzar en las propuestas didácticas e investigativas actuales, y aplicar enfoques interdisciplinarios que integren el uso de las TIC para la adquisición de la competencia traductora (Galán Mañas, 2009; Gava, 2015; Hurtado, 2011). En el marco de un proyecto de tesis doctoral, el objetivo central de este trabajo es explorar las dinámicas pedagógicas que evidencian y promueven la adquisición de las subcompetencias instrumentales y estratégicas para el aprendizaje de la traducción de manera autónoma y colaborativa en entornos virtuales, y las dificultades que se observan. A tal fin, se da cuenta de las características e incidencia de la participación de los estudiantes en los cursos de la *Especialización en Traducción* (FL, UNC) en la modalidad a distancia. Se aplica una metodología cualitativa y exploratoria. Este estudio se fundamenta en un marco teórico interdisciplinar y en una conceptualización dinámica de la competencia traductora (PACTE, 2003; 2011), en los enfoques socioconstructivistas del aprendizaje (Kiraly, 2014; Vygotsky, 1978) y en los lineamientos pedagógicos para la educación virtual. Sobre la base de estos

178



hallazgos se propone avanzar, desde lo local y particular, en el estudio de una didáctica multidimensional de la traducción especializada en entornos virtuales.

Introducción

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en Educación Superior presenta posibilidades innovadoras y desafíos permanentes. La era digital ha venido configurando nuevos escenarios culturales, sociales, políticos, económicos y laborales, que exigen que los futuros egresados posean habilidades y conocimientos específicos. En este marco, según advierte Soffel (2016) “la diferencia entre las habilidades que las personas aprenden y las habilidades que las personas necesitan se está volviendo cada vez más evidente debido a que el aprendizaje tradicional no alcanza para proveer a los estudiantes del conocimiento que necesitan para progresar”. El conocimiento que nuestros estudiantes necesitan en tanto futuros profesionales del siglo XXI supone el desarrollo y la aplicación de nuevas alfabetizaciones y habilidades cognitivas de orden superior (Anderson y Krathwohl, 2001; Bloom, 1956; Churches, 2008). Estas habilidades tienen que ver con las competencias informacionales, comunicacionales, de trabajo en equipo y resolución de problemas, que implican destrezas específicas para la búsqueda, el análisis y la representación de la información en entornos multimediales, además de la capacidad crítica y creativa de gestión de información para generar conocimiento colectivo (Dudeney et al., 2013; Kessler, 2013; Soffel, 2016). Es indudable que estas nuevas configuraciones han generado transformaciones en la formación de traductores. Como sugiere Torres Burgos (2015), “los estudiantes no sólo se ven en la necesidad de adquirir el conocimiento declarativo, sino además desarrollar habilidades frente al uso de los recursos y las herramientas que se usan en el ámbito de la traducción (conocimiento operativo), dada su condición práctica” (137). Por lo tanto, se evidencia la necesidad de avanzar en las propuestas didácticas e investigativas actuales, y aplicar enfoques interdisciplinarios que integren el uso de las TIC para la adquisición de la competencia traductora (Galán Mañas, 2009; Gava, 2015; Hurtado, 2011).



En este marco, el presente trabajo presenta los resultados preliminares de un proyecto de tesis doctoral que se centra en el estudio de las estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en la formación de posgrado a distancia. El contexto de este estudio está integrado por las aulas virtuales de la plataforma *Moodle* correspondientes a cuatro cursos de la *Especialización en Traducción* (modalidad a distancia) que ofrece la Facultad de Lenguas de la UNC. Dado que el presente trabajo se centra en la etapa inicial del proyecto de tesis, el objetivo central es explorar solo algunos aspectos específicos relacionados con las dinámicas pedagógicas que evidencian la adquisición de la CT, más específicamente de las subcompetencias instrumentales y estratégicas, para el aprendizaje de la traducción en un corpus constituido por los intercambios de docentes y alumnos en dos de los cursos objeto de este estudio.

La didáctica de la traducción y los entornos virtuales de aprendizaje

Esta investigación se sitúa en el área de la didáctica de la traducción, una rama aplicada de los estudios de la traducción (Toury, 2004). Si bien tradicionalmente los estudios de la traducción se caracterizaron por su carácter prescriptivo, actualmente surge la necesidad de avanzar en las investigaciones dentro de la rama aplicada, particularmente en la búsqueda de criterios para enseñar a traducir. Así, han surgido una variedad de propuestas, enfoques y conceptualizaciones que contribuyen al enriquecimiento de la didáctica de la traducción (Gile, 1995; Hurtado Albir, 2011; Kiraly 2000, entre otros). Cabe destacar que el amplio objeto de estudio de la traductología hace de la interdisciplinariedad una característica propia del campo de estudio. Según Hurtado Albir (2011), "se impone hoy en día una concepción integradora que abarca todo el campo de la traducción, dejando atrás concepciones restringidas y atomizadoras" (137). Es así que de acuerdo con los objetivos de este estudio, resulta apropiado sentar las bases teóricas y metodológicas de esta investigación en los principios que surgen de la traductología, y más específicamente del área de la didáctica de la traducción, como así también de la pedagogía general y la lingüística aplicada. Este marco interdisciplinar incluye los enfoques socioconstructivistas del aprendizaje (Kiraly, 2014; Vygotsky, 1978) y los



lineamientos pedagógicos para la educación virtual, y se fundamenta una conceptualización dinámica de la competencia traductora (CT) recurrente en las propuestas formativas, metodológicas e investigativas actuales (Hurtado Albir, 1999, 2014; Kelly, 2005; PACTE, 2003, 2011). Según Hurtado Albir (1999), la CT "es el sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para traducir; se distingue así del acto de traducir, que supone la realización de estos conocimientos y habilidades en una situación determinada" (43). Este concepto es analizado en profundidad y desde múltiples perspectivas por los investigadores del grupo PACTE (2003, 2011), quienes han desarrollado un modelo holístico en el que se identifican cinco subcompetencias interrelacionadas y una serie de componentes psicofisiológicos que afectan todo el proceso traductor. Las subcompetencias traductológicas son las siguientes: la subcompetencia bilingüe (conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y léxico-gramaticales en ambas lenguas); la subcompetencia extralingüística (conocimientos biculturales, enciclopédicos y temáticos); la subcompetencia de conocimientos sobre la traducción o de transferencia (la capacidad para realizar todo el proceso de traducción); la subcompetencia instrumental (el uso de las fuentes de documentación y de las tecnologías aplicadas a la traducción) y la subcompetencia estratégica que afecta todas las demás y rige todo el proceso traductor. La subcompetencia estratégica es la capacidad del traductor para planificar el proceso de traducción en función del objetivo final, identificar y solucionar eficazmente los diferentes problemas de traducción que se presenten y activar o paliar deficiencias en las otras subcompetencias de traducción. Los componentes psicofisiológicos incluidos en el modelo de CT están relacionados con las destrezas cognitivas (como la memoria, la percepción, la atención, la creatividad, el razonamiento lógico, la capacidad de análisis y síntesis) y actitudinales (como la curiosidad intelectual, el rigor y el espíritu crítico) que definen el perfil del traductor. Este concepto multidimensional de la CT sirve de sustento para la didáctica de la traducción dado que este concepto de la CT se adecua no solo al aprendizaje de la traducción en tanto actividad textual, cognitiva, comunicativa y sociocultural, sino también a demandas de las tareas del traductor profesional actual.



Desde fines del siglo XX, comienza a surgir en el ámbito de la enseñanza de la traducción el enfoque de aprendizaje por tareas. Este enfoque fue utilizado inicialmente en el campo de la enseñanza de lenguas y nutre a la pedagogía de la traducción para su definición y aplicación. En este marco, Hurtado Albir (1999) define la tarea de traducción como "una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo" (56). Este enfoque propone una pedagogía centrada en el alumno, en los procesos y estrategias traductoras y de aprendizaje, que hace que el alumno sea más autónomo y que aprenda a autoevaluarse y medir sus propias posibilidades. Esto implica un rol activo por parte del alumno, en el que el docente desempeña el papel de guía y proporciona el andamiaje necesario para el aprendizaje (Kiraly, 2005, 2014; Vigotsky, 1978). La interacción con los pares y expertos asegura la realización de las tareas en las que el proceso de construcción de significados se enriquece por medio del intercambio social. Además, el enfoque por tareas de traducción supone un aprendizaje estratégico, lo que necesariamente implica un cierto grado de autonomía por parte de los aprendices y el desarrollo de habilidades de colaboración con los pares y expertos (los docentes), aspectos clave en las dinámicas pedagógicas que se pretenden explorar en esta investigación.

En cuanto la construcción del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje (EVA), se toma como punto de partida el marco conceptual propuesto por Lion (2006). Esta autora propone un enfoque de suma utilidad que incluye aspectos cognitivos, instrumentales (tecnológicos) y sociales de la construcción del conocimiento. Más específicamente el marco conceptual propuesto por Lion se basa en los procesos de aprendizaje de los alumnos; en la adquisición, elaboración y construcción del conocimiento; en las estrategias docentes de incorporación de las TIC en el aula; como así también, en las formas de entender las potencialidades de las TIC, de vincularse con ellas y de utilizar los circuitos de comunicación que surgen en los diversos entornos tecnológicos. Lion propone tres aproximaciones a la adquisición, elaboración y construcción del conocimiento: *el infoconocimiento, el tecnoconocimiento y el conocimiento colaborativo*. Según esta autora, el



infoconocimiento implica una subutilización de Internet que conduce a la mera reproducibilidad de la información, lo que ella denomina naufragio cognitivo. El tecnoconocimiento, por otro lado, es la imbricación entre tecnologías, didáctica y contenidos, y favorece el pensamiento crítico y creativo. El conocimiento colaborativo implica el desarrollo del pensamiento distributivo y la utilización de nuevas formas de colaboración mediadas tecnológicamente que ocupen el lugar tradicional del trabajo en grupo. Desde la perspectiva de estas tres aproximaciones a la construcción del conocimiento mediado tecnológicamente, esta investigación explora las dinámicas de las tareas pedagógicas para la adquisición de la competencia traductora en los EVA a distancia.

Enfoque metodológico

Se aplica un diseño de investigación exploratorio, descriptivo y emergente en el que se utilizan métodos cualitativos, que implican procedimientos cíclicos y abiertos, orientados hacia un proceso y no enfocados solamente en el producto (Dörnyei, 2007; Hatch, 2002; Miles y Huberman, 1994; Patton, 1990). Este enfoque metodológico implica cierta sensibilidad teórica, que permite integrar los conceptos y categorías preexistentes —del marco teórico del que se parte— con las categorías “emergentes” —propias de este estudio— en función de los hallazgos. De acuerdo con este enfoque, para el análisis de los datos se utiliza el método inductivo propuesto por Hatch (2002: 161-179). Según este método, en las primeras aproximaciones al corpus de estudio se agruparon los datos en conjuntos con características comunes susceptibles de análisis. Estos conjuntos constituyen las *unidades de sentido* construidas a partir de los *conceptos sensibilizadores* interrelacionados, es decir sobre la base del marco teórico o marco de referencia orientador (Patton, 1990). Como se mencionó anteriormente, en el presente trabajo se da cuenta de los hallazgos de la etapa inicial de la investigación. Por lo tanto, a continuación se describen las dinámicas identificadas en las contribuciones de los alumnos y docentes en un corpus constituido por cuatro foros de debate, una wiki y una tarea de traducción en dos de los cursos objeto de este estudio.



Resultados: dinámicas de aprendizaje de la traducción en entornos virtuales

Los hallazgos de este estudio evidencian dinámicas pedagógicas específicas que permiten caracterizar el rol de los docentes y alumnos en cuanto a la adquisición de la competencia traductora mediante la enseñanza y el aprendizaje estratégico de la traducción especializada. Para comenzar, nos centramos en el estudio de la adquisición de la subcompetencia instrumental y la subcompetencia estratégica (PACTE 2003, 2011) mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje en los foros de debates, las wikis y las tareas individuales de traducción en las aulas virtuales objeto de este estudio. Las descripciones que surgen de estos hallazgos se elaboran sobre la base de las estrategias de aprendizaje en educación a distancia presentadas por Valenzuela (2000) y las clasificaciones de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas diseñadas por O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990; 2001), que retoma Hurtado Albir (1999) en su propuesta de enseñanza y aprendizaje de la traducción. Se considera que estas taxonomías son un punto de partida clave en nuestra investigación debido a las características multifacéticas del proceso traductor y a las particularidades de los EVA. Según se pudo observar, las consignas de los docentes modelaron el aprendizaje estratégico y los alumnos aplicaron de manera frecuente diversas estrategias cognitivas, socioafectivas y metacognitivas en los debates en foros, las actividades colaborativas en las wikis y las tareas individuales de traducción. A continuación se presenta un resumen y algunos ejemplos representativos de las caracterizaciones elaboradas hasta el momento.

En cuanto al rol docente, se observa el papel clave del andamiaje, las pautas y la retroalimentación para la construcción del conocimiento. Esto conduce a un nutrido intercambio de ideas en los foros de debate que propicia el papel protagónico del estudiante mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje para la adquisición de la CT. Por ejemplo, en el siguiente intercambio en un foro de debate sobre géneros textuales especializados se evidencian algunas características fundamentales del papel docente.

– *(Docente): Antes de comenzar les quería dejar unas pautas para las intervenciones en los foros: No se olviden de mencionar alguna intervención*



previa de algún compañero (Concuero con..., A diferencia de..., etc.). Vamos a poner un límite a las intervenciones de dos párrafos (preferentemente de diez renglones, máximo de uno solo de quince, el otro de diez). Para que todos puedan intervenir, es mejor que se mencione un solo aspecto del análisis, o respondan solo a una pregunta de las que podamos plantear. La idea no es que cada uno haga un análisis completo, sino que aporte un aspecto que haya sido significativo o, si ya se mencionó, que todavía quede por analizar. Recuerden que las intervenciones en los foros son obligatorias, pero deben cumplir con estas pautas y ser significativas.

– (Estudiante) - Hola a todas. Conocer la tipología textual nos permitirá mejorar nuestras traducciones en los siguientes aspectos: adaptar el discurso a la situación comunicativa correspondiente (...), ajustar el tono al destinatario: «como futuros productores textuales, deberán conocer la diversidad de productores y receptores propios de cada tipo de texto y de sus variantes, así como sus expectativas, puesto que cuanto más clara sea la imagen que tiene el traductor de los destinatarios de un texto determinado, más fácil le resultará adaptarse a sus necesidades de información y a su grado de conocimientos (Göpferich, 1995: 195; Stolze, 1999: 140 y ss.)». También nos permite movernos con más o menos flexibilidad dentro de una macroestructura específica, respetar las convenciones formales según sea el caso y documentarnos con mayor rapidez. Además de la lectura de López y Serrano, para la elaboración de mi mapa conceptual tuve en cuenta los mapas que realizaron mis compañeras porque están muy completos y claros. Les dejo el enlace. Si tuvieran problemas para visualizarlo, por favor, háganmelo saber. Gracias.

Como se puede observar, las pautas del foro reflejan el papel de guía y moderador del docente. Se evidencia la intención de estimular el uso de estrategias cognitivas para la elaboración del conocimiento, de estrategias socioafectivas para la interacción y de estrategias metacognitivas de control de la actividad para el aprendizaje de un tema específico de la traducción especializada. Por ejemplo, el docente abre el debate presentando las pautas de intervención y guía a los



estudiantes para que reproduzcan el conocimiento mediante la asociación y el análisis crítico de las ideas. El docente también invita a la colaboración sobre un aspecto puntual en la construcción del conocimiento en la disciplina específica de estudio, en este caso los géneros textuales en el ámbito de la biomedicina. Según se observa la contribución del estudiante, este andamiaje contribuye a la aplicación de las habilidades cognitivas de orden superior, tales como la asociación, síntesis y aplicación de ideas, para la adquisición de la subcompetencia instrumental. A este respecto, se evidencia una aproximación crítica a las fuentes de documentación (*Conocer la tipología textual nos permitirá mejorar nuestras traducciones en los siguientes aspectos:...*) y se aplica el uso de una herramienta digital para la elaboración y síntesis de conceptos por medio del diseño de mapas conceptuales. También se aplican estrategias socioafectivas que permiten integrar opiniones y puntos de vista (*...para la elaboración de mi mapa conceptual tuve en cuenta los mapas que realizaron mis compañeras*) para la construcción del conocimiento. Por otra parte, en un foro de debate sobre la traducción de protocolos clínicos se pone de manifiesto cierta dificultad en cuanto a la extensión de las intervenciones, en virtud de lo cual el docente reitera la importancia de cumplir con los lineamientos pautados.

- (Docente) *Hola a todas. Gracias por seguir las pautas □ todas las intervenciones no pueden tener más de dos párrafos de diez y quince líneas como máximo; el no seguir esta pauta afectará su nota□. También les pido que solo mencionen un aspecto en cada intervención, así podemos leerlo bien y todos pueden intervenir. Veamos la opinión de otros autores, con respecto a subject y drug. ¿Qué es un principio activo? Por otra parte, les adjunto un resumen de un texto de un protocolo para que me indiquen posibles problemas o dificultades de traducción junto con su posible solución (acceder). Las escucho.*

- (Estudiante) *¡Buenas días! Con respecto a la traducción del resumen del protocolo, al igual que Natalia, voy a comentar sobre la sección DESIGN donde aparece una oración con un sustantivo premodificado por cuatro adjetivos: Randomized, placebo-controlled, partially double-blinded*



multicenter study. Según el Glosario EN-ES de ensayos clínicos de Saladrigas et al, el término double-blinded study posee diversos equivalentes en castellano: estudio con enmascaramiento doble, estudio con ocultación doble, estudio doble ciego. Sin embargo, esta última opción no es la más apropiada, ya que el Glosario presenta una nota aclaratoria indicando que se desaconseja el uso del adjetivo “blind” por sus connotaciones peyorativas y ambigüedad, y en su lugar muchos autores prefieren el calificativo mask (o masked). Por esta misma razón, considero que en castellano debería evitarse el adjetivo “ciego”. La traducción que propongo es: Estudio aleatorio, multicéntrico, controlado con placebo y con enmascaramiento parcialmente doble. ¿Les parece bien el orden de los elementos? (Nombre de la compañera): en referencia a tu última inquietud en cuanto a la preposición, en el glosario que mencioné anteriormente, la traducción de placebo-controlled es controlado (o comparativo) CON placebo.

Esta respuesta por parte de un estudiante a la consigna del docente evidencia la adquisición de la subcompetencia instrumental para el proceso de documentación terminológica. El uso adecuado de las fuentes digitales de documentación se plasma en la contribución del estudiante, como así también la activación de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para el aprendizaje de la traducción. El estudiante no solo analiza las opciones terminológicas del término en cuestión, sino que formula una opinión valorativa y a su vez considera la inquietud de su compañera en relación con los términos pautados para la actividad. De este modo, se logra la construcción del conocimiento por medio de la interacción con los pares y expertos, que conduce al desarrollo de las subcompetencias instrumentales y estratégicas.

En los foros de consulta se generan intercambios que resultan esenciales para el acompañamiento de diversas tareas de traducción, según se demuestra en este ejemplo.

– (Docente) Estimadas colegas: A continuación encontrarán la distribución de colegas a trabajar cooperativamente en las wikis. (...) Ahora bien, recuerden que la herramienta Wiki es una forma de trabajo cooperativa. Eso quiere decir



dejar de lado nuestro ego por algunos momentos y permitirnos que un colega pueda "meterse con nuestras palabras", proponernos aprender de ellos y contribuir a unificar puntos de vista. Si bien la traducción producto va a ser evaluada como una unidad, también serán evaluadas ustedes por sus contribuciones individuales. Como ya anticipé, esta materia trata de "sacarlas de sus espacios de comodidad" en la profesión en pos de un crecimiento genuino. Tienen 48 horas para producir su trabajo. Como siempre, estamos a su disposición. Saludos cordiales.

– (Estudiante) Estimados profesores: No me queda claro cómo proceder en la wiki. ¿Primero cada miembro del grupo presenta su traducción completa y luego se discute? ¿O se trabaja sobre una traducción entre todas? Otra pregunta: ¿El trabajo incluye discutir el contenido de todo el artículo? ¡Muchas gracias!

– (Docente) No es necesario discutir las opciones, excepto que lo hagan entre ustedes. Este ejercicio apunta a la traducción como producto, pero un producto colaborativo.

En este intercambio, el docente proporciona pautas claras y detalladas para la tarea de traducción y el uso del entorno virtual, la wiki en este caso. Puntualiza y explica la dinámica que subyace al aprendizaje colaborativo, es decir cómo hacer la tarea, cuál es el propósito que se persigue y cómo será evaluada. Se explicita además la relevancia de alcanzar la experticia en el desarrollo de la CT. De este modo, se observan entrecruzamientos en el andamiaje que ofrece el docente para propiciar el aprendizaje estratégico y la intervención de la alumna que evidencia la activación de estrategias metacognitivas vinculadas a la subcompetencia estratégica que le permite focalizar aspectos puntuales del proceso traductor. Asimismo, se observa una conciencia sobre la subcompetencia instrumental necesaria para la tarea que se plasma en la pregunta sobre la utilización de la wiki (*No me queda claro cómo proceder en la wiki. ¿Primero cada miembro del grupo presenta su traducción completa y luego se discute? ¿O se trabaja sobre una traducción entre todas?*). Es decir que la enseñanza y el aprendizaje estratégico se entretajan, y las pautas de la tarea y el papel del docente se evidencian como aspectos clave.



Se examinaron también instancias frecuentes de retroalimentación docente en los foros que guían a los estudiantes en la elaboración de ideas y el análisis de contenidos, como en el siguiente caso:

- Buena lectura de mi texto, (nombre de la alumna). Ahora me gustaría conocer tus ideas al respecto. ¿Qué provoca en vos como colega esta doble impronta de Borges? ¿Dónde te pararías vos con el talento de Borges? ¿Cuál de las dos posturas te parece más sensata/lógica/justificable? Te recomiendo que leas algunas de las lúcidas devoluciones de tus colegas para quizás ayudarte a moldear tus propias ideas.

En esta contribución se evidencia claramente la valoración positiva y el estímulo por parte del docente, que desafía a los estudiantes a considerar otros puntos de vista con respecto al papel del traductor. Esta aproximación crítica a la construcción del conocimiento propicia el desarrollo de la subcompetencia estratégica e invita a la reflexión sobre un aspecto puntual de la disciplina específica de estudio. Los intercambios posteriores de los alumnos demuestran que estas dinámicas de enseñanza de la traducción contribuyen a la aplicación de estrategias asociadas con el pensamiento crítico y el automonitoreo, como así también a fortalecer los procesos relacionales en un entorno de aprendizaje colaborativo.

En cuanto a las tareas colaborativas, los resultados de este estudio ponen de manifiesto el uso de estrategias socioafectivas tendientes a crear un espacio para la construcción del conocimiento compartido por parte de los estudiantes, mediante el planteo de alternativas y preguntas de traducción. A modo de ilustración, a continuación se incluye un breve intercambio en una wiki de traducción.

– (Estudiante 1) Chicas: Aquí va el puntapié inicial. Les envío mi versión de la traducción, la cual tiene varias cosas por pulir. Dejé en algunas partes términos no tan elaborados, sino más bien simples, con el objetivo de reproducir la oralidad del mensaje. Lo mismo hice con algunas estructuras oracionales. Seguiré pensando en otras opciones y, por supuesto, las contribuciones y sugerencias que todas puedan aportar. ¡Saludos!

– (Estudiante 2) Hola, (nombre de la estudiante) Me parece que tu traducción, está muy buena, se me ocurren, sin embargo, algunos detalles que pongo a



consideración del grupo: Me parece que los cambios semánticos que introdujiste en “near total commitments to their work.” por “se comprometan casi totalmente con su trabajo.” son pertinentes, pero no estoy segura si a nivel semántico es equivalente, o si deberíamos usar una perífrasis ¿Qué les parece?” ¿Seguimos pensando juntas?

En estas intervenciones los alumnos aplican estrategias cognitivas de elaboración del conocimiento y pensamiento crítico vinculadas con los procesos de adquisición de la subcompetencia de conocimientos sobre la traducción (*Dejé en algunas partes términos no tan elaborados...*), la subcompetencia bilingüe (*...no estoy segura si a nivel semántico es equivalente...*), la subcompetencia estratégica relacionada con los conocimientos operativos (*Seguiré pensando en otras opciones...*) y los componentes psicofisiológicos y actitudinales (*...las contribuciones y sugerencias que todas puedan aportar*). Se logra así una producción colaborativa en la que se imbrican estrategias metacognitivas de identificación del objetivo de la tarea, monitoreo del proceso traductor, evaluación de la producción del compañero y procesos de autorreflexión. Según lo observado, se considera que, la aplicación de estas estrategias de aprendizaje, especialmente las relacionadas con los procesos metacognitivos, facilita la adquisición de la CT.

En relación con las tareas individuales de traducción, se analizó el siguiente caso que incluye pautas para el uso de una memoria de traducción.

Traduzca la primera de las secciones resaltadas en amarillo utilizando la memoria de traducción provista. Envíe su traducción a su docente correspondiente mediante el correo electrónico del aula. A continuación, pondere su labor en relación con la memoria de traducción que utilizó; al hacerlo, haga referencia al texto teórico analizado. Presente sus ideas en forma de texto de no más de 10 renglones.

Análisis de un estudiante:

Según XXX, “La traducción ha sido siempre un puente para que nuestras ideas crucen hacia otras culturas; no puede convertirse en un arma para matar las ideas que se supone debe transmitir” (5). Traducir este fragmento



de un texto científico que analiza las relaciones sexuales homosexuales en la cultura y la literatura griegas implica el desafío de crear un puente que nos permita acceder a esa realidad en que pederastía y homosexualidad eran plenamente aceptadas desde nuestra perspectiva actual, donde ambas prácticas tienen un significado diferente. En consecuencia, se ha optado por el equivalente “joven” para “boy”, dado que de traducirse por “niño”, “infante” o “criatura”, presentes en la MT, habría un error de sentido y estaríamos evocando connotaciones negativas para el lector actual. Asimismo, se han cambiado algunas frases del MT que alteraban el significado, como “como corresponde” por “correspondingly”, o “el joven no debía demostrar placer” por “make any demonstrative expression of pleasure”, y no “demostrar todo el placer que sentía”. También, se han mejorado la ortografía y algunas estructuras sintácticas. De esta manera, si bien no estamos ante la traducción de literatura queer, se crea el puente entre ambas realidades que apunta a un mejor entendimiento, sin prejuicios, de la homosexualidad en la Antigua Grecia.

La resolución de esta tarea demuestra el análisis crítico del texto meta y la aplicación de estrategias de pensamiento crítico mediante analogías y asociaciones. Se evidencia así una sólida fundamentación de ideas y opiniones.

Estos son solo algunos hallazgos que permiten esbozar una serie de descripciones preliminares. Si bien aún no se ha completado el análisis pormenorizado de la totalidad del corpus, se han podido observar aspectos que enriquecen las descripciones de este estudio en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje estratégico para la adquisición de la competencia traductora en los EVA y brindan un fundamento sólido para las siguientes etapas.

Conclusión

En este estudio se ha demostrado la imbricación de las TIC, la didáctica y los contenidos para el aprendizaje de la traducción especializada mediante el tecnocimiento y el conocimiento colaborativo (Lion, 2006). Sobre la base de las dinámicas de interacción que propician los EVA, este primer acercamiento a los



datos permite esbozar una descripción del rol del docente como guía y facilitador del aprendizaje contextos de educación a distancia. También es posible realizar una caracterización inicial del rol del alumno en cuanto a la aplicación de algunas estrategias específicas de aprendizaje autónomo y colaborativo para la adquisición de las subcompetencias traductológicas instrumentales y estratégicas. En relación con este último aspecto, esta investigación busca identificar y describir las estrategias de aprendizaje de la traducción. Sobre la base de estos hallazgos se propone avanzar, desde lo local y particular, en el estudio de una didáctica multidimensional de la traducción especializada en entornos virtuales.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L.W. y Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.
- Bartolomé Pina, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(1), 15-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427208002>
- Bloom, B. S. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de las metas educacionales*. Manuales I y II. Buenos Aires: El Ateneo. (Original publicado en 1956).
- Churches, A. (2008). Bloom's digital taxonomy. Recuperado de <http://burtonslifelearning.pbworks.com/f/BloomDigitalTaxonomy2001.pdf>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: OUP.
- Dudeny, G.; Hockly, N. y Pegrum, M. (2013). *Digital literacies: Research and resources in language teaching*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Galán Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en modalidad semipresencial*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Material inédito. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5275/aha1de2.pdf?sequence=1>
- Gava, I. Y. (2015). Una aproximación teórico-metodológica al aprendizaje estratégico de la traducción en entornos virtuales. *Entornos culturales y tecnológicos: tensiones, cruces y desafíos: II Jornadas Nacionales y IV Jornadas de la UNC sobre Experiencias e Investigaciones en Educación a Distancia y Tecnología Educativa*. Córdoba, Argentina: UNC. Recuperado de <http://www.proed.unc.edu.ar/jornadas/2015/actas%20jornadas%202015.pdf>
- Hurtado Albir, A. (Dir.) (1999). *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- _____ (2011). *Traducción y traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hurtado Albir, A.; Alves, F.; Englund Dimitrova, B. y Lacruz, I. (2015). A retrospective and prospective view of translation research from an empirical, experimental,



- and cognitive perspective: The TREC network. *Translation and Interpreting*, 7(1), 5-25. Recuperado de <http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/343/181>
- Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Philadelphia: John Benjamins
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers*. Manchester: St. Jerome.
- Kessler, G. (2013). Teaching ESL/EFL in a world of social media, mash-ups and hyper-collaboration. *TESOL Journal* 44 (4), 615-632. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesj.106>
- Kiraly, D. C. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester, Reino Unido: St. Jerome Publishing.
- _____ (2005). Project-based learning: A case for situated translation. *Meta: Translators' Journal*, 50(4), 1098-1111.
- _____ (2014). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Nueva York: Routledge.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. 2da. Edición. California: Sage.
- O' Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- _____ (2001). Language learning styles and strategies. En M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a second or foreign language*. Londres: Heinle & Heinle.
- PACTE. (2003). Building a translation competence model. En Alves, Fabio (Ed.) *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research*, 43-66. Amsterdam: John Benjamins.
- _____ (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*, 30-53. Londres: Continuum Studies in Translation.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2da. Edición. California: SAGE Publications.
- Soffel, J. (2016). ¿Cuáles son las habilidades que todos los estudiantes necesitan para el 2020? Recuperado de <https://es.weforum.org/agenda/2016/09/cuales-son-las-habilidades-del-siglo-21-que-todos-los-estudiantes-necesitan>
- Torres Burgos, J. J. (2015). *Desarrollo de la sub-competencia instrumental en estudiantes de traducción, a partir de la enseñanza de recursos terminográficos online*. Tesis de la Maestría en Traducción. Facultad de Estudios Sociales y Empresariales: Universidad Autónoma de Manizales. Material inédito. Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/892/1/Tesis%20JOHN%20TORRES.pdf>



- Torres del Rey, J. (2003). *Tesis doctoral: Nuevas tecnologías y la enseñanza de la traducción*.
Recuperado de <http://isg.urv.es/library/papers/TORRESEDELREY.pdf>
- Toury, G. (2004). *Los estudios descriptivos de traducción y más allá: Metodología de la investigación en Estudios de Traducción*. Madrid: Cátedra.
- Valenzuela, R. (2000). Los tres “autos” del aprendizaje: Aprendizaje estratégico en educación a distancia. *Ege*, 1(2), 1-11. Universidad Virtual de Monterrey.
Recuperado de http://ftp.ruv.itesm.mx/pub/portal/pdf/files/revista_ege_2.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.