

Capítulo 3

Las estrategias cognitivas y socioafectivas en foros virtuales para el aprendizaje de la traducción

Ileana Yamina Gava
yamigava@gmail.com
María Dolores Sestopal
sestopal@onenet.com.ar
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Resumen

Existe una multiplicidad de propuestas relacionadas con el avance y mejoramiento de las prácticas pedagógicas actuales en el área de formación de traductores, especialmente en lo que respecta al uso de las tecnologías digitales. Se pone de manifiesto que las corrientes cognitivistas y socioconstructivistas del aprendizaje integran las bases sobre las que se van construyendo las investigaciones y prácticas educativas en el campo de la didáctica de la traducción (Kiraly 2000; Llácer Llorca, 2004; Torres del Rey, 2003). Esto implica un abordaje metodológico centrado en el alumno y la utilización del enfoque por tareas de traducción, lo que incluye también el desarrollo de estrategias de aprendizaje (Hurtado Albir, 1999). Dentro de este marco, el presente trabajo toma como punto de partida los resultados obtenidos en la primera etapa de un proyecto de investigación en la que se analizó la perspectiva de los alumnos sobre la dinámica de los foros virtuales para el aprendizaje de la traducción especializada en un curso de posgrado a distancia (Gava y Sestopal, 2013). La siguiente etapa de investigación, a la que nos referiremos en este trabajo, se enfoca en el análisis de las estrategias de aprendizaje cognitivas y socioafectivas para el desarrollo de la competencia traductora y del pensamiento crítico en foros virtuales. Se conjuga además la visión del alumno, analizada en la primera etapa de investigación, con las estrategias cognitivas y socioafectivas caracterizadas en este estudio, a partir de lo cual se esbozan algunas consideraciones pedagógicas para la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales de formación en traducción.

Introducción

Muchas de las propuestas de actualización y mejora en el campo de la didáctica de la traducción ponen de manifiesto el amplio potencial, como así también la complejidad y características multifacéticas de las propuestas que incluyen el uso de las tecnologías digitales en la formación de traductores e intérpretes, tanto en la modalidad no

presencial (a distancia) como en diseños semipresenciales (*blended learning* (Álvarez Álvarez, 2012; Galán Mañas, 2009; Neunzig, 2001; Pym, 2002; Sajoza Juric, 2009; Torres del Rey, 2003)), lo cual merece ser investigado en mayor profundidad. Dentro de este marco, en este trabajo se toman como punto de partida los resultados obtenidos en la primera etapa de investigación en la que se analizó la perspectiva de los alumnos sobre la dinámica de los foros virtuales para el aprendizaje de la traducción especializada en un curso de posgrado a distancia de la *Especialización en Traducción* de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (Gava y Sestopal, 2013). Esa primera etapa se centró en la perspectiva de los alumnos en cuanto a la utilidad del uso de los foros de la plataforma *Moodle* para el aprendizaje de la traducción. Sobre la base de estos hallazgos, el presente estudio tiene como objetivo indagar cómo se evidencia el aprendizaje estratégico para el aprendizaje de la traducción por medio del uso de estos foros virtuales. El corpus sobre el cual se llevó a cabo esta investigación está compuesto por los materiales digitales de los intercambios entre docentes y alumnos a través de ocho foros. Cuatro de los foros analizados corresponden a un curso de la *Especialización en Traducción Científica y Técnica* (“Textos Especializados en Ciencias Médicas”) y los otros cuatro, a un curso de la *Especialización en Traducción Jurídica y Económica* (“Traducción de Textos de Economía y Finanzas”). Participaron en este estudio 32 alumnos (17 alumnos del curso “Textos Especializados en Ciencias Médicas” y 15 del curso “Traducción de Textos de Economía y Finanzas”), una docente a cargo y dos docentes tutoras.

Se aplicó un diseño de investigación exploratorio y descriptivo, en el que se utilizó una metodología cualitativa. Este enfoque favoreció el trabajo intensivo con pocos participantes, el análisis de perspectivas émicas y la aplicación de procedimientos cíclicos y abiertos, orientados hacia un proceso y no enfocados solamente en el producto (Patton, 1990). A continuación presentamos el enfoque pedagógico que da sustento a la enseñanza basada en el desarrollo de estrategias de aprendizaje de la traducción y el uso educativo de entornos virtuales. Finalmente, se conjuga la visión del alumno analizada en la primera etapa de investigación con las estrategias cognitivas y socioafectivas caracterizadas en este estudio, a partir de lo cual se esbozan algunas consideraciones pedagógicas para la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales de formación en traducción.

Un enfoque pedagógico basado el uso de los foros virtuales y el desarrollo de estrategias de aprendizaje de la traducción

En el ámbito de la Traductología, se define a la traducción como actividad textual, cognitiva y comunicativa en la que intervienen factores individuales, contextuales y socioculturales (García Yebra, 1982; Hurtado Albir, 1999; 2004). Una noción recurrente en las propuestas formativas, metodológicas e investigativas actuales es la de *competencia traductora*. Según Hurtado Albir (1999), “la competencia traductora 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 desde múltiples perspectivas por los investigadores del grupo PACTE (2003, 2011), quienes han desarrollado un modelo holístico de competencia traductora que se aplica no

solo al aprendizaje de la traducción como actividad textual, cognitiva, comunicativa y sociocultural, sino también a las demandas de las tareas del traductor profesional actual. Por ende, esta noción de competencia sirve de sustento para los enfoques de formación actuales, orientados al desarrollo de competencias y la enseñanza por tareas de traducción (Hurtado Albir, 1999). Estos enfoques proponen una pedagogía centrada en el alumno, y en los procesos y estrategias traductoras y de aprendizaje. En este marco, la interacción con los pares y expertos contribuye a la realización de las tareas en las que el proceso de construcción de significados se enriquece por medio del intercambio social, aspecto clave en la configuración de las estrategias de aprendizaje que se caracterizan en este trabajo.

Dada la naturaleza compleja del proceso traductor, esta investigación se fundamenta tanto en los postulados cognitivistas, como también en los principios de las corrientes socioconstructivistas que aplican los principios vygotskianos sobre la construcción del conocimiento. Cabe destacar que los entornos de interacción que propicia el uso de las tecnologías digitales conllevan un cambio de paradigma con respecto a las prácticas educativas más tradicionales, otorgando preeminencia a la construcción del conocimiento por parte de los alumnos y al aprendizaje colaborativo. La información y el conocimiento ya no son propiedad de unos pocos, ni los transmiten solo los expertos. Ahora el docente ya no es el experto frente al grupo, sino que existe un usuario frente a la red con cientos de expertos. El docente es el facilitador del aprendizaje. Los alumnos deben, ante todo, aprender a aprender, que implica aprender a utilizar la información, a seleccionar lo que es relevante para cada uno según sus necesidades y propósitos, a evaluarla en forma crítica y transformarla en conocimiento a través de un proceso relacional (Tedesco, 2003). Estas características se manifiestan en los entornos interculturales y digitales que definen el ámbito laboral del traductor en este nuevo milenio e implican el desarrollo de habilidades cognitivas y colaborativas específicas para analizar, contrastar y reorganizar grandes volúmenes de información que deberán utilizarse con reflexión y espíritu crítico.

En cuanto al uso pedagógico de foros virtuales, nos basamos en una serie de trabajos de investigación y propuestas en distintos ámbitos educativos (Arango, 2003; Gava, 2012; Pérez Sánchez, 2005; Sánchez-Upegui, 2009; Tagua de Pepa, 2006). Se toma como punto de partida la siguiente definición de foros virtuales, que contempla las diversas características y potencialidades de estos entornos:

Un foro virtual es un escenario de comunicación por internet, donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas. Es una herramienta que permite a un usuario publicar su mensaje en cualquier momento, quedando visible para que otros usuarios que entren más tarde, puedan leerlo y contestar. A este estilo de comunicación se le llama asincrónica dada sus características de no simultaneidad en el tiempo. Esto permite mantener comunicación constante con personas que están lejos, sin necesidad de coincidir en los horarios de encuentro en la red, superando así las limitaciones temporales de la comunicación sincrónica (como un chat, que exige que los participantes estén conectados al mismo tiempo) y dilatando en el tiempo los ciclos de interacción, lo cual, a su vez, favorece la reflexión y la madurez de los mensajes. Los foros virtuales también son denominados listas de discusión, grupos de noticias y conferencias o seminarios virtuales. A los participantes en un

foro los congrega el interés por un tema, una actividad, una meta o proyecto, creando discusiones valiosas para todos (Arango, 2003: 2).

El uso de foros virtuales para el aprendizaje de la traducción especializada orientado al desarrollo y aplicación de estrategias de aprendizaje implica un abordaje metodológico centrado en el alumno. A fines del siglo XX, comienza a surgir en el ámbito de la enseñanza de la traducción el enfoque de aprendizaje por tareas (Hurtado Albir, 1999). Este enfoque fue utilizado inicialmente en el campo de la enseñanza de lenguas y nutre a la pedagogía de la traducción en lo que respecta a 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 como un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo” (56). El enfoque de aprendizaje por tareas propone una pedagogía centrada en los procesos, las competencias y las estrategias traductoras y de aprendizaje, a través de la cual se procura que el alumno sea más autónomo y que aprenda a interactuar con los pares y expertos para la negociación de significados. Este rol activo por parte del alumno se complementa con el docente que desempeña el papel de guía o *acompañante cognitivo*, según lo llama Tedesco (2003). 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, que es un aspecto clave en la configuración de las estrategias de aprendizaje cognitivas y socioafectivas que se pretenden explorar en esta investigación.

Si bien la adquisición y aplicación de estrategias de aprendizaje ha cobrado especial relevancia en la didáctica de la traducción en estas últimas décadas, no se cuenta aún con clasificaciones que contemplen de manera específica el aprendizaje de la traducción. Es por ello que en este estudio se identifican y describen algunas de las estrategias de la enseñanza de la traducción en un entorno virtual, lo cual podría contribuir a la configuración de descripciones y clasificaciones más amplias y detalladas. Se toma así como punto de partida la clasificación de estrategias directas (de memoria, cognitivas, de compensación) e indirectas (metacognitivas y socioafectivas) diseñada por Oxford (1990) y la taxonomía para la EaD propuesta por Valenzuela (2000). La clasificación de Oxford en estrategias directas e indirectas es de particular importancia ya que permite agrupar las estrategias según su aplicación. Las estrategias directas se refieren a todas aquellas relacionadas con actividades o contenidos específicos de aprendizaje y que implican cierto esfuerzo cognitivo por parte del aprendiz. Las estrategias clasificadas como indirectas son las que sirven para regular factores metacognitivos, afectivos y sociales del proceso de aprendizaje. Por su parte, Valenzuela (2000) presenta una taxonomía de diversos tipos de estrategias de aprendizaje aplicables a contextos de EaD. Esta clasificación comprende cinco dimensiones principales: las estrategias generales de adquisición del conocimiento, las de autoevaluación y autorregulación (que incluyen las estrategias asociadas a factores emocionales y actitudinales), aquellas que se aplican para el manejo de factores contextuales del proceso de enseñanza y aprendizaje (E/A), las que se usan para el manejo de recursos educativos y las estrategias específicas de la disciplina de estudio. Una de las ventajas de esta taxonomía es que las estrategias no están relacionadas con un área del conocimiento en particular y por lo tanto es posible considerar su aplicabilidad en diversas áreas curriculares. No obstante, Valenzuela señala que el uso de las estrategias específicas merece ser explorado en cada área curricular a fin de evaluar su utilidad y eficacia. Es por ello que resulta necesario explorar cuáles son las estrategias más efectivas en distintos contextos de EaD. Por

lo tanto, las taxonomías diseñadas por Oxford y Valenzuela constituyen los pilares sobre los que se fundamenta este estudio, en el que se pretende analizar estrategias cognitivas y socioafectivas para el aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales.

Teniendo en cuenta el tipo de comunicación y las posibilidades de interacción que propician los foros virtuales, en este estudio se pudo comprobar que estos espacios son propicios para la aplicación de dinámicas que favorecen el aprendizaje basado en el desarrollo de estrategias específicas en el ámbito de la traducción especializada. A continuación, presentamos los hallazgos que sustentan la metodología de E/A estratégico presentada en este trabajo.

La aplicación de estrategias de aprendizaje de la traducción en los foros virtuales

Los resultados del análisis de las intervenciones demuestran la aplicación de una serie de estrategias para el aprendizaje de la traducción especializada. A los fines de este estudio, nos centramos en el estudio de sólo dos tipos de estrategias de aprendizaje en los foros virtuales de los dos cursos de traducción especializada objeto de estudio: las socioafectivas y las cognitivas. Consideramos que estas estrategias son un punto de partida clave en nuestra investigación debido a las características multifacéticas del proceso traductor y a las particularidades de los entornos virtuales educativos, ya mencionados en la sección anterior. Así, se pudo observar que las consignas de los docentes modelaron el aprendizaje y los alumnos aplicaron de manera frecuente diversas estrategias cognitivas y socioafectivas en el desarrollo de los debates y las tareas solicitadas. Sobre la base de las taxonomías de Oxford (1990) y Valenzuela (2000) referidas en este trabajo, en el siguiente cuadro presentamos las categorías que describen la aplicación de las estrategias de aprendizaje evidenciadas en este estudio.

Figura 1: clasificación estrategias cognitivas de aprendizaje de la traducción

Estrategias cognitivas de aprendizaje de la traducción	
Tipos	Ejemplos
1. Estrategias de reproducción del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Formular y responder preguntas - Aplicar conocimientos a situaciones novedosas - Aplicar información nueva con conocimientos previamente adquiridos - Resumir un texto - Asociar información nueva con conocimientos previamente adquiridos
2. Estrategias de organización del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Crear analogías - Analizar una idea - Diseñar mapas mentales

3. Estrategias de pensamiento crítico relacionadas con la disciplina de estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar, fundamentar e intercambiar opiniones, puntos de vista y argumentos - Considerar alternativas de explicación - Analizar conceptos - Valorar o juzgar la aplicabilidad de ideas a situaciones concretas
---	--

Figura 2: Clasificación de estrategias socioafectivas de aprendizaje de la traducción

Estrategias socioafectivas de aprendizaje de la traducción	
Tipos	Ejemplos
1. Estrategias asociadas con procesos relacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Responder a las contribuciones de los pares e integrarlas en la propia producción - Realizar preguntas solicitando información u opiniones - Solicitar o responder a la retroalimentación docente - Apelar al consenso
2. Estrategias asociadas con factores emocionales	<ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar el manejo de la ansiedad - Identificar causas posibles de ansiedad relacionada con el aprendizaje
3. Estrategias asociadas con factores actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar actitudes o sentimientos relacionados con el aprendizaje del área del conocimiento en la que se está trabajando

A continuación se transcriben ocho ejemplos de intervenciones en los foros virtuales de los cursos objeto de este estudio. Consideramos que estos ejemplos son representativos de las categorías antes mencionadas. Se incluyen las intervenciones completas —en lugar de solo fragmentos ilustrativos— para que el lector pueda apreciar cabalmente la aplicación de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos y el contenido de las consignas de los docentes en los foros.

Las siguientes intervenciones corresponden al curso ejemplos tomados del curso Traducción de Textos de Economía y Finanzas.

Ejemplo 1: Pautas para iniciar el debate en el foro

“En este foro, los invitamos a analizar el artículo ‘Goldilocks and the Bears’ a la luz de la lectura asignada. En consecuencia, cada uno de ustedes deberá indicar un problema de traducción y la estrategia que utilizarían para resolverla. Estos problemas pueden ser de posibles anglicismos morfosintácticos que deben evitarse, el lenguaje idiomático o por ejemplo, referencias a otros textos.

Además cada uno de ustedes deberá indicar un aspecto que debería tenerse en cuenta si se tradujera este texto para el periódico 'El País' conforme a la guía de estilo por ellos publicada. Comenzamos”.

Ejemplo 2: Continuación de las pautas incluidas en el ejemplo 1

“Hola a todos. Veo o que están muy perdidos o muy tranquilos y como nadie empezó el análisis previo, mientras que están realizando las lecturas quiero ir dejando en claro varios temas. Voy a usar para ello un texto periodístico que quiero que utilicen en las respuestas de la revista 'The Economist'. El texto se llama “Bears in the Woods” y está disponible aquí. Primeras preguntas, ¿por qué se habla de los osos? ¿observan algún tipo de lenguaje metafórico? ¿observan algún tipo de sinonimia? ¿de qué tipos de mercados se habla? ¿observan alguna metáfora a la que se haga referencia de manera repetitiva?

Recuerden un solo aspecto cada uno (puse varias para que tengamos para el día). Cuando respondan a alguna de las preguntas, les pido que además me indiquen cómo abordarían el aspecto mencionado en la traducción. Feliz jueves”.

En estas consignas se incluyen pautas que tienen como objetivo estimular el uso de estrategias cognitivas y socioafectivas para el aprendizaje de un tema específico de la traducción especializada. Por ejemplo, el docente abre el debate guiando a los estudiantes para que reproduzcan el conocimiento mediante la asociación y de información nueva con conocimientos previamente adquiridos. Luego les indica cómo analizar ideas aplicando el pensamiento crítico por medio de la detección de problemas específicos de traducción y la selección de la estrategia adecuada para encontrar la solución. El docente también invita a la colaboración sobre un aspecto puntual en la construcción del conocimiento en la disciplina específica de estudio, es decir, las normas de estilo para traducción de textos económicos y financieros en el ámbito periodístico. Por último, el segundo ejemplo muestra cómo el docente continúa animando a la clase y fomentado el análisis y la elaboración de argumentos que deberán construirse mediante la intervención crítica y colaborativa de todos los estudiantes.

Ejemplo 3: Respuesta de un alumno a la consigna del foro (ejemplo 1)

“Hola a todos!

Creo que todos estaremos de acuerdo en que, en el primer texto sugerido, el primer problema de traducción se presenta en el título y está relacionado con una referencia a un cuento infantil: *Goldilocks and the Three Bears*, que en español se conoce como ‘Ricitos de oro y los tres osos’. Este cuento es muy conocido en los países de habla inglesa pero no tanto en los de habla hispana (al menos no tanto como otros, por

ejemplo, *Caperucita Roja* o *Blanca Nieves*). En primer lugar, si el texto se tradujera para un público español, resultaría necesario corroborar que este cuento sea conocido en España. A partir de una búsqueda avanzada en Internet, pude confirmar que se hace referencia a este cuento en varias páginas de España, por lo que infiero que el público meta puede estar familiarizado con esta historia y es factible mantener el intertexto en la traducción. Creo que la decisión de cambiar la referencia a este cuento por una referencia a otro cuento análogo (si lo hubiera), o bien, de suprimirla directamente (si no hubiese un intertexto que se entienda en la cultura meta), es arriesgada y debería consultarse con quien encarga la traducción. Por otra parte, de esta decisión dependerá la traducción de ese ‘just right’ del primer párrafo, que a mi parecer plantea otro problema más difícil de resolver si mantenemos la referencia a este cuento. ¿Qué opinan?

Con respecto al segundo texto sugerido por la profesora, entiendo que se plantea una analogía entre un consejo de experimentados y la forma de reaccionar ante la situación económica mundial. Según el dicho, si alguien se encuentra con un oso en el bosque, lo último que debe hacer es entrar en pánico y salir corriendo. En este caso, el bosque sería la economía mundial y el oso, la mala situación de los mercados. Entiendo que el autor plantea que los inversionistas no respetaron esta máxima ya que, ante las malas señales en los mercados, dejaron de invertir. Al igual que con la reacción del oso, esto tiene malas consecuencias. No me extendo más con los análisis para respetar las normas del foro. ¡Espero leer sus opiniones!

Saludos”.

En esta intervención, el alumno comienza su respuesta a las preguntas planteadas apelando al consenso sobre su análisis del problema de traducción identificado, lo que evidencia la aplicación de estrategias de reproducción del conocimiento asociadas a procesos relacionales y estrategias de pensamiento crítico aplicadas a la disciplina de estudio, respectivamente. El desarrollo de la exposición revela cómo el alumno emplea estrategias cognitivas de reproducción y organización del conocimiento y de pensamiento crítico mediante analogías y asociaciones, y además usa estrategias de colaboración de manera articulada y eficaz para la construcción del conocimiento. Se evidencia una clara fundamentación y valoración de ideas y opiniones, que culmina con dos apelaciones a la colaboración en el desarrollo del tema: “¿Qué opinan?” “¡Espero leer sus opiniones!”

Ejemplo 4: Intervención docente

“Pero, ¿a qué más se refiere Goldilock? ¿y bear?”

Esta consigna aparece en un momento del debate en el que se suscitaron diversas opiniones y argumentos. Esta pregunta evidencia la función del docente que estimula la construcción del conocimiento extralingüístico que es fundamental para la traducción especializada. De esta manera, la intervención del docente como acompañante cognitivo intenta estimular el pensamiento crítico por medio del análisis de conceptos y el

intercambio de puntos de vista y alternativas.

Ejemplo 5: Contribución de un alumno en respuesta a la intervención de otro compañero

“¡Hola! Veo que ‘ondeás’ de economía mucho más que yo (je, je).

Yo la verdad que la metáfora de Goldilocks la entiendo simplemente como una situación que es ‘just right’, que no trae inflación ni disminuye la ganancia. No termino de comprender la connotación de ‘complacencia, ficticio, irreal’.

(Además, mientras más leo de estos temas, más me da la sensación de que hay unos pocos que con un par de decisiones manejan la economía en general)”.

Esta intervención es interesante porque evidencia cómo la aplicación de estrategias socioafectivas asociadas con procesos relacionales y factores actitudinales contribuyen al avance en el tratamiento del tema y a su vez proporcionan un marco para la aplicación del pensamiento crítico. De este modo, el alumno valora los conocimientos de su par, a la vez que expone su argumento poniendo así a consideración del grupo otra alternativa para el análisis del tema en cuestión.

Ejemplo 6: Intervención docente

“Hola a todos:

Estoy esperando que realicen las lecturas y pronto plantearé algunas preguntas. Sin embargo, antes de comenzar les quería dejar unas pautas para las intervenciones en los foros. Para nosotras tres son muy importantes y es el modo que vemos para lograr un aprendizaje cooperativo y colaborativo. Sin embargo, para que sea un diálogo realmente es importante mantener ciertas pautas:

No se olviden de mencionar alguna intervención previa de algún compañero (Conuerdo 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 lo pediríamos en una tarea), sino que aporte un aspecto que haya sido significativo o si ya se mencionó que todavía quede por analizar.

Poner caritas felices al final. esto es solo para que comprendan que la idea es que todo funcione bien.

Recuerden que las intervenciones en los foros son obligatorias, pero deben cumplir

con estas pautas y ser significativas”.

Esta intervención se relaciona principalmente con las estrategias socioafectivas y evidencia la necesidad de moderación de los foros de debate y la importancia del rol docente puntualizando aspectos prácticos y estableciendo pautas que guíen el curso de las intervenciones, para que la discusión sea realmente fructífera para el logro de los objetivos de aprendizaje. En este caso en particular, el docente enfatiza la dinámica de colaboración y delimita el contenido y extensión de las intervenciones. Se pudo observar que como resultado de estas aclaraciones por parte del docente, los alumnos procedieron más ordenadamente en el desarrollo de la discusión y se fomentó la colaboración y el intercambio de ideas y opiniones.

Los ejemplos 7 y 8 corresponden a intervenciones en el primer foro del curso “Textos Especializados en Ciencias Médicas”. En este foro se desarrolló una tarea que se ubica en las primeras fases del proceso traductor. A esta tarea se le dio el nombre de “nuestra visión de los textos médicos” y consistió en presentar mapas conceptuales creados en Cacao con el objetivo de analizar los distintos géneros textuales que abarcan los textos médicos.

Ejemplo 7: Intervención de un alumno

“Buenas noches a todas, adjunto mi mapa conceptual donde intenté cumplir con la consigna.

Pido disculpas por anticipado, es realmente un desafío para mí después de tantos años sin estudiar retomar todos estos conceptos.

Espero sus comentarios”.

Ejemplo 8: Respuesta de otro alumno

“Hola! Me parece acertada la clasificación que realizaste (nombre del alumno). Veo que tomaste la clasificación que propone Serrano para hacer el mapa conceptual. Yo hice un mapa conceptual similar, pero agrupé las tipologías textuales teniendo en cuenta si comparten el tipo de comunicación, los destinatarios, las funciones, el tono y el medio. Además, agregué otros tipos de texto que menciona el autor, como por ejemplo, las visitas.

Espero sus comentarios.

Buen fin de semana”.

Estas intervenciones evidencian la aplicación de una estrategia de organización del conocimiento que consiste en el diseño de mapas conceptuales. Los mapas conceptuales se utilizaron para la organización y relación de ideas y conceptos relacionados con el conocimiento de tipologías textuales de la producción del conocimiento en el área de ciencias médicas. Cabe aclarar que en este curso se destinó un foro a la tarea de diseño y puesta en común de mapas conceptuales. Esta actividad resultó de suma utilidad

dado que no sólo estimuló la organización de conceptos por parte de cada alumno, sino que estimuló el debate por medio del intercambio de ideas y argumentos que no hubiese sido posible si la actividad se hubiese realizado sólo de manera individual. Esto pone de manifiesto la utilidad de los foros para lograr un aprendizaje más rico y profundo de los diversos temas que forman la trama de la traducción especializada.

Consideraciones pedagógicas para el aprendizaje estratégico de la traducción

Este estudio nos permite corroborar la utilidad de los foros como entornos con un amplio potencial para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos. Además de identificar el uso de las estrategias cognitivas y socioafectivas en la construcción del conocimiento de la traducción especializada, los resultados obtenidos en esta etapa de nuestra investigación corroboran la utilidad y eficacia de los foros evidenciada por el alumnado en la primera fase de la investigación. Es así que es posible corroborar las ventajas de los foros para el aprendizaje de la traducción basados en tareas en las que se aplican estrategias cognitivas y socioafectivas relacionadas con aspectos tales como el análisis textual, contextual y extralingüístico; el intercambio de opiniones y argumentos; la retroalimentación docente sobre errores terminológicos; la identificación de factores actitudinales relacionados con el proceso de aprendizaje; el tratamiento de problemáticas específicas relacionadas con las tareas de traducción y la utilidad de las pautas de los docentes como guía para el desarrollo de las tareas (Gava y Sestopal, 2013). De este modo se observa que las estrategias de aprendizaje caracterizadas en este trabajo fueron también identificadas por los estudiantes, quienes destacan su eficacia para la construcción del conocimiento de la traducción especializada en EaD.

Esto nos permite sugerir la necesidad de estudios que definan cuáles son las estrategias específicas en esta área del conocimiento y que sugieran modos de incorporar la enseñanza explícita de estrategias de traducción. Dado que aún no contamos con lineamientos definidos sobre una metodología de E/A orientada al desarrollo de estrategias de enseñanza de la traducción, nos proponemos avanzar en el estudio de esta propuesta. Creemos, además, que es necesario centrarnos en el diseño de tareas en las que se modelen diversas estrategias de aprendizaje, que no todos los alumnos podrían aplicar de manera eficaz. Se evidencia, por lo tanto, la necesidad de continuar explorando los modos en que este enfoque podría contribuir a un proceso estratégico de E/A de la traducción en las distintas instancias de aprendizaje.

Conclusión

El estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de foros virtuales presentado en este trabajo pone de manifiesto no solamente la eficacia de estos entornos para la didáctica de la traducción, sino también la necesidad de continuar reflexionando sobre el papel de los docentes estratégicos y las tareas de aprendizaje basadas en la aplicación de estrategias de aprendizaje. Si bien el aprendizaje estratégico es un factor común que subyace a toda propuesta pedagógica centrada en el alumno

(Jones, Plincsar, Ogle y Carr, 1987); O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990, 2001; Valenzuela, 2000), el aprendizaje de la traducción supone el desarrollo de ciertas competencias y estrategias específicas. Por lo tanto, los resultados de esta investigación podrían contribuir a una comprensión más detallada de las dinámicas específicas de este tipo de E/A de la traducción especializada, según las características textuales y las particularidades de diversos contextos comunicativos de la traducción. Creemos así que este estudio es de especial interés para avanzar en el estudio de la aplicación y la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje en el área de la didáctica no presencial de la traducción. Sobre la base de los resultados presentados en este trabajo sería interesante indagar la aplicabilidad y el desarrollo de una variedad más amplia de estrategias de aprendizaje, tanto en foros virtuales como en otros entornos educativos que propician las TIC, que contribuyan al desarrollo de la autonomía de los discentes y las dinámicas de colaboración tanto en programas EaD, como así también en modalidades semipresenciales de formación.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Álvarez, S. (2012). *La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: Diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. Recuperado de uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1988/1/TESIS234-130121.pdf
- Arango, M. L. (2003). *Foros virtuales como estrategia de aprendizaje: Anexo 1*. Bogotá: Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación. LIDIE Recuperado de <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>
- Galán Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en modalidad semipresencial*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5275/aha1de2.pdf?sequence=1>
- García Yebra, V. (1982). *Teoría y práctica de la traducción*. 3ra Edición. Madrid: Editorial Gredos.
- Gava, I. Y. (2012). *The collaborative construction of knowledge through online forums and blogging in an EFL Undergraduate Class*. [Tesis de Maestría]. Facultad de Lenguas, UNC. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/1386>
- Gava, I. Y., y Sestopal, M. D. (2013). La voz del alumno en los foros de discusión en un curso de posgrado a distancia. En L. R. Miranda, L. I. Rivas y E. A. Basabe (Eds), *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión - Actas de las XIV JELENS y del I CLELENS*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lenguas Extranjeras.
- Hurtado Albir, A. (2004). *Traducción y traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (Dir.) (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Jones, B. F., Plincsar, A. S., Ogle D. S., y Carr, E. G. (Comp.) (1987). *Estrategias para enseñar a aprender: Un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles*. Buenos Aires: Aique.

Kiraly, D. C. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester, Reino Unido: St. Jerome Publishing.

Llácer Llorca, E. V. (2004). *Sobre la traducción: Ideas tradicionales y teorías contemporáneas*. Valencia: Universitat de València.

Neunzig, W. (2001) *La intervención pedagógica en la enseñanza de la traducción on-line: cuestiones de método y estudio empírico*. [Tesis doctoral]. Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/TDX-1222103-155137>

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Oxford, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. En M. Celce-Murcia (Ed). *Teaching English as a second or foreign language*. Londres: Heinle & Heinle

O'Malley, J., y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.) *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research* (pp. 43- 66). Amsterdam: John Benjamins.

PACTE. (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: translation project and dynamic translation index. En S. O' Brien (Ed.), *Cognitive explorations of translation* (pp. 30-53). Londres: Continuum.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2da. Edición. California: SAGE Publications.

Pérez Sánchez, L. (2005). El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. *II Jornadas Escuela y Tic Forums Novadors*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html

Pym, A. (2002). E-learning and Translator Training. Versión en español: "El aprendizaje virtual y la formación de traductores", *A tradução na sociedade da informação*. Lisboa: União Latina / FCT, 63-70. Recuperado de http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2001_elearning.pdf

Sajoza Juric, V. H. (2009). Didáctica de la traducción, tecnologías y educación a distancia: de las viejas concepciones a los nuevos desafíos. *Actas de las II Jornadas de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. Universidad Nacional de Córdoba: Facultad de Lenguas.

Sánchez-Upegui, A. A. (2009). Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual. *Educación y Educadores*, 12(2), 29-46. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219003.pdf>

Tagua de Pepa, M. A. (2006). La utilización de foros virtuales en la universidad como metodología de aprendizaje colaborativo. *Revista Cognición*, 8, 59-74. Recuperado de <http://www.ateneonline.net/cognicion/files/marcelataguaforosvirtuales.pdf>

Tedesco, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. En *Debates de educación*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill, UOC. [Ponencia en línea]. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Torres del Rey, J. (2003). *Nuevas tecnologías y la enseñanza de la traducción*. [Tesis doctoral]. Recuperado de <http://isg.urv.es/library/papers/TORRESEDELREY.pdf>

Valenzuela, R. (2000). Los Tres "Autos" del Aprendizaje: Aprendizaje Estratégico en Educación a Distancia. *Ege*, 1(2), 1-11. Recuperado de http://ftp.ruv.itesm.mx/pub/portal/pdf/revista_ege_2.pdf