



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA**  
**FACULTAD DE LENGUAS**



**DOCTORADO EN CIENCIAS DEL LENGUAJE**  
**MENCIÓN EN TRADUCTOLOGÍA**

**Estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en  
cursos de posgrado a distancia: desde un análisis multifacético  
hacia un modelo multidimensional**

**Trabajo de tesis doctoral presentado por**

**Ileana Yamina Gava**

**Directora: Dra. Liliana B. Anglada**

**Córdoba, diciembre 2021**



*While there is a need to pass on the fruits of tradition and past experience through the educational process, there is also increasingly a need to prepare future professionals for lifelong learning; empower them to adapt existing tools to meet new demands; and construct new tools as novel challenges arise in the future.*

Kiraly (2014, p. 26)

*A mi familia*

## Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi profunda gratitud a mi directora de tesis, la Dra. Liliana B. Anglada, por su compromiso, calidez humana, guía y ayuda constante en cada etapa de la elaboración de esta tesis. Los conocimientos que tan generosamente ha compartido conmigo contribuyeron a mi crecimiento académico y profesional. Agradezco también a los miembros de la Comisión Asesora de Tesis, la Dra. Stephanie Raquel Díaz Galaz y la Dra. María Carolina Orgnero, por sus apreciaciones, sugerencias y devoluciones sobre los informes de avance. Debo agradecer en particular a la Dra. María Carolina Orgnero por su tiempo para conversar sobre este trabajo y por haberme facilitado materiales que enriquecieron la investigación.

Agradezco de todo corazón a mis alumnos y colegas de la *Especialización en Traducción* de la Facultad de Lenguas (UNC) por su valiosa colaboración para la recolección de los datos de esta investigación. Quiero agradecer en especial a mis queridas colegas, la Dra. Natalia V. Dalla Costa y la Esp. Evangelina N. Aguirre Sotelo, por haber dedicado su tiempo y esfuerzo como evaluadoras externas.

Quisiera destacar la valiosa ayuda que me brindó el personal de la Biblioteca de la Facultad de Lenguas para la búsqueda de material bibliográfico esencial para este estudio.

Agradezco a mi familia, a mi marido Remigio y nuestro hijo Renzo, por alentarme y apoyarme para completar este proyecto y por saber entender mis ausencias. Ante todo, agradezco a Dios por iluminar mi camino.

## Resumen

La revolución tecnológica de los últimos años ha contribuido a acelerar y mejorar la tarea del traductor, ampliando las posibilidades laborales y de formación permanente, a la vez que plantea desafíos y nuevas exigencias para los programas educativos. Esto ha generado un volumen creciente de investigaciones sobre la formación de traductores y el uso educativo de recursos digitales en este ámbito. Sin embargo, la literatura evidencia áreas de vacancia en cuanto al estudio sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales. En este contexto, el presente trabajo tiene un doble objetivo general, ya que se propone explorar y dar cuenta del estado de la cuestión del aprendizaje estratégico y las prácticas pedagógicas en cursos de las carreras de posgrado de las *Especializaciones en Traducción* en la Facultad de Lenguas (UNC) y, a partir de allí, crear categorizaciones descriptivas y sugerir lineamientos pedagógicos orientados al desarrollo de estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en línea. Se propusieron los siguientes objetivos específicos: 1) determinar los tipos de estrategias de aprendizaje de la traducción que se aplican en las tareas didácticas e intervenciones de los alumnos en las aulas virtuales de los cursos objeto de este estudio; 2) caracterizar las acciones de los discentes, el rol de los profesores y la función de las tareas en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción; 3) describir las dinámicas de colaboración entre discentes y docentes y entre discentes entre sí, y las acciones que evidencien la autonomía de los estudiantes para el aprendizaje de la traducción especializada; 4) caracterizar los géneros textuales utilizados como materiales de aprendizaje; 5) realizar un análisis crítico de las dificultades observadas, si las hubiere, y proponer alternativas para el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo de la traducción especializada a distancia en cursos de posgrado; 6) esbozar un modelo pedagógico multidimensional que incorpore las fortalezas que surjan de los hallazgos de esta investigación y sugiera lineamientos sobre estrategias de aprendizaje recomendables por su efectividad en la formación de posgrado de traductores especializados. Para el logro de estos objetivos, se utilizó un diseño exploratorio y descriptivo en el marco de una metodología cualitativa. Se utilizaron procesos inductivos y deductivos para el análisis de los datos empíricos en combinación con algunos procedimientos de la Teoría Fundamentada, que permitieron la conformación y descripción de categorías y subcategorías. El corpus de esta investigación proviene de dos fuentes principales. Por un lado, el corpus destinado al estudio del uso de las estrategias de enseñanza y aprendizaje estuvo compuesto por las producciones e intercambios escritos de los participantes que integran las clases de las aulas virtuales de cuatro cursos de traducción especializada en las áreas de ciencias médicas, humanidades

y artes, documentos públicos, y economía y finanzas. Por otro lado, el corpus para la triangulación de los resultados estuvo formado por las respuestas a las entrevistas y encuestas administradas a los docentes y alumnos participantes, y el análisis proporcionado por las evaluadoras externas. A partir del análisis de las contribuciones de los docentes y estudiantes se creó una taxonomía de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para el aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales, y se clasificaron dimensiones de la enseñanza estratégica según los tipos de intervenciones docentes y elementos clave de las tareas de aprendizaje. Partiendo de estos hallazgos, se elaboró un modelo multidimensional con la finalidad de orientar la planificación y aplicación de una pedagogía que facilite el desarrollo del aprendizaje estratégico, autónomo y colaborativo de la traducción en entornos virtuales de EaD. Por último, se presentaron algunas limitaciones de este estudio y se sugirieron líneas futuras de investigación.

**Palabras clave:** estrategias de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada, didáctica de la traducción, entornos virtuales de aprendizaje, educación a distancia.

### **Abstract**

The information and communication technology (ICT) revolution has contributed to accelerate and improve translators' work, creating more job opportunities and facilitating lifelong learning. At the same time, advances in digital technology pose new challenges and demands for educational programs around the world. This new reality has generated a growing body of research which focuses on the area of translator training and on the educational applications of digital tools and online resources in this field. However, the literature shows that there is still a lack of research into the use of specialized translation learning strategies in virtual environments. To address this need, the main objective of present study was twofold. Firstly, this investigation examined the pedagogical practices that promote the use of translation learning strategies in virtual environments in specialized translation postgraduate courses (Especializaciones en Traducción) at the School of Languages, National University of Córdoba (Argentina). Secondly, on the basis of this initial exploration, descriptive categories and pedagogical guidelines for the application of learning strategies in online specialized translation training were developed. The following specific objectives were set: 1) to determine the types of translation learning strategies evidenced in the students' interventions and learning activities included in the virtual classrooms of the courses under study; 2) to characterize the learning activities and the students' and teachers' roles in relation to strategic

translation teaching and learning; 3) to describe collaborative and autonomous specialized translation learning practices evidenced by students' and teachers' interactions in the virtual classrooms; 4) to characterize the textual genres used in each specialized translation course; 5) to make a critical analysis of the potential difficulties observed and to suggest viable alternatives for the development of autonomous and collaborative learning strategies in online specialized translation postgraduate courses; 6) to present a multidimensional model for postgraduate specialized translation training in virtual environments, which proposes the use of effective learning strategies based on the strengths and recommendations that emerged from the findings of this study. In order to achieve these objectives, an exploratory and descriptive research design was used within the framework of a qualitative methodological approach. Inductive and deductive analysis in combination with Grounded Theory procedures were applied to gather and examine the empirical data and to describe the categories and subcategories that emerged from this study. The data came from two main sources. On the one hand, the written productions and exchanges of the participants in the virtual classrooms of four specialized translation courses in the areas of medical sciences, humanities and the arts, legal documents, and economy and finance were used to explore the use of teaching and learning strategies. On the other hand, the data used for the triangulation of results was obtained from the students' surveys, the teachers' answers to interviews administered in each course, and the analysis provided by the external raters. The findings obtained were used to create a taxonomy of cognitive, metacognitive and socio-affective strategies for specialized translation learning in virtual environments, and to describe the dimensions of strategic teaching and the components of the learning tasks. Based on these findings, a multidimensional pedagogical model which suggests a translation training approach to promote the development of strategic, autonomous and collaborative online translation learning of in virtual environments has been provided. Finally, some of the limitations of the study and lines for future research were presented.

**Key words:** specialized translation teaching and learning strategies, translation pedagogy, virtual learning environments, distance learning.

# ÍNDICE

<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	xii
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>	xii
<b>LISTA DE SIGLAS</b>	xiii
<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>1.1 Planteo del problema de investigación</b>	1
<b>1.2 Antecedentes y estado de la cuestión</b>	9
1.2.1 Las TIC en la educación superior	9
1.2.2 Las TIC en la formación de traductores	12
1.2.3 La enseñanza y el aprendizaje estratégicos	15
<b>1.3 Preguntas de investigación</b>	19
<b>1.4 Objetivos de la investigación</b>	20
<b>1.5 Contenido de los capítulos</b>	22
<b>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO</b>	23
<b>2.1 La didáctica de la traducción</b>	23
2.1.1 Modelos traductológicos: enfoques comunicativos, cognitivos y socioculturales	25
2.1.2 Enfoques pedagógicos de la traducción	37
<b>2.2 La competencia traductora</b>	38
<b>2.3 La adquisición de la competencia traductora</b>	50
<b>2.4 La traducción especializada</b>	53
<b>2.5 Géneros textuales</b>	54
<b>2.6 Enfoques cognitivistas y socioconstructivistas para la enseñanza de la traducción</b>	58
<b>2.7 El aprendizaje basado en tareas de traducción</b>	63
<b>2.8 La construcción del conocimiento en entornos virtuales</b>	64
2.8.1 Interrogantes y conceptualizaciones	65
2.8.2 Los contextos de EaD y las multialfabetizaciones	67
2.8.3 La dimensión metacognitiva	70
2.8.4 El aprendizaje autónomo y colaborativo en la formación de traductores: los roles de docentes, alumnos y recursos digitales	73



<b>2.9 La enseñanza y el aprendizaje estratégicos: clasificaciones de estrategias de aprendizaje</b>	79
2.9.1 Enfoque pedagógico para la enseñanza estratégica	81
2.9.2 El aprendizaje estratégico en EaD	83
2.9.3 Taxonomías y clasificaciones de estrategias de aprendizaje	86
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</b>	99
<b>3.1 Enfoque metodológico</b>	99
<b>3.2 Contexto de estudio</b>	102
<b>3.3 Participantes</b>	103
<b>3.4 Evaluadoras externas</b>	104
<b>3.5 Recolección de los datos</b>	106
3.5.1 Procedimiento de recolección de datos en las aulas virtuales	107
3.5.2 Entrevistas y encuestas	107
<b>3.6 Método de análisis e interpretación de los datos</b>	110
<b>3.7 Procedimiento para el diseño de una propuesta de modelo pedagógico multidimensional</b>	119
<b>CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	121
<b>4.1 Descripción de las aulas virtuales de los cursos de traducción especializada</b>	121
<b>4.2 Géneros textuales: materiales didácticos de la traducción especializada</b>	136
<b>4.3 Clasificación de las estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales a distancia</b>	157
4.3.1 Estrategias cognitivas de aprendizaje de la traducción especializada en EaD	161
4.3.1.1 Estrategias cognitivas de transformación y elaboración del conocimiento	163
4.3.1.2 Estrategias cognitivas de organización del conocimiento	170
4.3.1.3 Estrategias cognitivas de pensamiento crítico relacionadas con la disciplina de estudio	175
<b>4.3.2 Estrategias metacognitivas de aprendizaje de la traducción especializada en EaD</b>	181
4.3.2.1 Estrategias metacognitivas de atención selectiva	183
4.3.2.2 Estrategias metacognitivas de automonitoreo	186

4.3.2.3 Estrategias metacognitivas de procesos evaluativos	189
4.3.2.4 Estrategias metacognitivas de planificación	191
4.3.2.5 Estrategias metacognitivas de pensamiento divergente	193
4.3.2.6 Estrategias metacognitivas de reflexión crítica	195
4.3.3 Estrategias socioafectivas de aprendizaje de la traducción especializada en EaD	198
4.3.3.1 Estrategias socioafectivas asociadas con procesos interaccionales	200
4.3.3.2 Estrategias socioafectivas asociadas con manifestaciones actitudinales y motivacionales	210
<b>4.4 La enseñanza estratégica de la traducción en entornos virtuales a distancia</b>	<b>213</b>
4.4.1 La enseñanza estratégica: aportes de los docentes en foros de debate y consulta	216
4.4.2 La enseñanza estratégica: consignas para las tareas pretraslativas individuales y colaborativas	232
4.4.3 La enseñanza estratégica: consignas para las tareas de traducción colaborativa	238
4.4.4 La enseñanza estratégica: consignas para las tareas individuales de traducción y revisión	244
4.4.5 La enseñanza estratégica: modalidades de retroalimentación y corrección de las tareas	249
<b>4.5 Triangulación y validación de los resultados</b>	<b>255</b>
4.5.1 Validación a partir del análisis de las evaluadoras externas	256
4.5.2 Resultados de las entrevistas y encuestas a docentes y alumnos	259
4.5.2.1 Percepciones sobre la modalidad de EaD y el uso del aula virtual	260
4.5.2.2 Percepciones sobre las tareas y recursos digitales para el aprendizaje de la traducción especializada	267
4.5.2.3 Percepciones sobre el aprendizaje colaborativo	272
4.5.2.4 Percepciones sobre el uso de los foros de debate	276
4.5.2.5 Percepciones sobre el uso de los foros de consulta	279
4.5.2.6 Percepciones de docentes y alumnos sobre las modalidades de retroalimentación	280
<b>4.6 Un modelo multidimensional para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción especializada en cursos de posgrado a distancia</b>	<b>286</b>

4.6.1 Funciones y competencias de los docentes para la enseñanza estratégica en línea	288
4.6.2 El rol del alumno en la aplicación del aprendizaje estratégico de la traducción	292
4.6.3 El enfoque por tareas y proyectos de traducción para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos	295
4.6.4 Los recursos digitales para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción	302
<b>CAPÍTULO 5: CONCLUSIÓN</b>	312
<b>5.1 Resumen de los resultados de la investigación</b>	312
<b>5.2 Implicancias para la didáctica de la traducción</b>	317
<b>5.3 Limitaciones del estudio</b>	324
<b>5.4 Consideraciones finales</b>	327
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	332
<b>APÉNDICES</b>	
<b>Apéndice A: Entrevista y encuesta</b>	359
A.1 Entrevista para docentes y tutores	359
A.2 Encuesta para estudiantes	362
<b>Apéndice B: Instrucciones para las evaluadoras externas</b>	367
<b>Apéndice C: Programas de las asignaturas de traducción especializada</b>	369
C.1 Programa de la Asignatura: Textos Especializados en Humanidades y Arte	369
C.2 Programa de la asignatura: Textos Especializados en Ciencias Médicas	374
C.3 Programa de la asignatura: Traducción de Textos de Economía y Finanzas	379
C.4 Programa de la asignatura: Traducción de Documentos Públicos	383

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 2.1</b>	<b>Estrategias cognitivas de aprendizaje detectadas en este estudio</b>	<b>96</b>
<b>Tabla 2.2</b>	<b>Estrategias metacognitivas de aprendizaje detectadas en este estudio</b>	<b>97</b>
<b>Tabla 2.3</b>	<b>Estrategias socioafectivas de aprendizaje detectadas en este estudio</b>	<b>98</b>
<b>Tabla 3.1</b>	<b>Etapas de análisis de los datos</b>	<b>111</b>
<b>Tabla 4.1</b>	<b>Clasificación de las dimensiones y categorías de estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales</b>	<b>159</b>
<b>Tabla 4.2</b>	<b>Clasificación de las estrategias cognitivas de aprendizaje de la traducción especializada en EaD</b>	<b>162</b>
<b>Tabla 4.3</b>	<b>Clasificación de las estrategias metacognitivas de aprendizaje de la traducción especializada en EaD</b>	<b>182</b>
<b>Tabla 4.4</b>	<b>Clasificación de las estrategias socioafectivas de aprendizaje de la traducción especializada en EaD</b>	<b>199</b>
<b>Tabla 4.5</b>	<b>La enseñanza estratégica de la traducción especializada en EaD</b>	<b>215</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 2.1</b>	<b>La competencia traductora (PACTE, 2003)</b>	<b>44</b>
<b>Figura 2.2</b>	<b>Modelo de adquisición de la competencia traductora (PACTE, 2000)</b>	<b>51</b>
<b>Figura 4.1</b>	<b>Presentación del aula virtual del curso TDP</b>	<b>123</b>
<b>Figura 4.2</b>	<b>Organización del aula virtual del curso TEHA</b>	<b>125</b>
<b>Figura 4.3</b>	<b>Introducción del curso TEHA</b>	<b>126</b>
<b>Figura 4.4</b>	<b>Diseño de una unidad temática (TEHA)</b>	<b>127</b>
<b>Figura 4.5</b>	<b>Introducción de la asignatura (TDP)</b>	<b>129</b>
<b>Figura 4.6</b>	<b>Fragmento de una clase (TTEF)</b>	<b>131</b>
<b>Figura 4.7</b>	<b>Pautas de un foro de debate (TTEF)</b>	<b>132</b>
<b>Figura 4.8</b>	<b>Actividad de diseño de mapas conceptuales (TECM)</b>	<b>133</b>

<b>Figura 4.9</b>	<b>Pautas del foro de debate para el análisis de mapas conceptuales (TECM)</b>	133
<b>Figura 4.10</b>	<b>Consigna de un cuestionario de autocorrección sobre temas teóricos (TTEF)</b>	134
<b>Figura 4.11</b>	<b>Consigna de una tarea integradora de aprendizaje de la traducción (TTEF)</b>	134
<b>Figura 4.12</b>	<b>Realización de cursos y carreras a distancia por parte de los estudiantes del curso TTEF</b>	261
<b>Figura 4.13</b>	<b>Realización de cursos y carreras a distancia por parte de los estudiantes del curso TEHA</b>	261
<b>Figura 4.14</b>	<b>Realización de cursos a distancia por parte de los estudiantes del curso TECM</b>	262
<b>Figura 4.15</b>	<b>Realización de cursos a distancia por parte de los estudiantes del curso TDP</b>	262
<b>Figura 4.16</b>	<b>Propuesta de un modelo multidimensional para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción especializada en cursos de posgrado a distancia</b>	287

#### **LISTA DE SIGLAS**

<b>CT</b>	Competencia Traductora
<b>E/A</b>	Enseñanza y aprendizaje
<b>EaD</b>	Educación a distancia
<b>TAC</b>	Traducción asistida por computadora
<b>TDP</b>	Traducción de Documentos Públicos
<b>TECM</b>	Textos Especializados en Ciencias Médicas
<b>TEHA</b>	Textos Especializados en Humanidades y Artes
<b>TF</b>	Teoría Fundamentada
<b>TIC</b>	Tecnologías de la información y la comunicación
<b>TTEF</b>	Traducción de Textos de Economía y Finanzas
<b>UNC</b>	Universidad Nacional de Córdoba

# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en la didáctica de la traducción, un área de los estudios aplicados de traducción perteneciente a las ciencias del lenguaje, y se centra en la enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada a distancia en entornos virtuales. Debido a los diferentes campos temáticos que convergen y sustentan este trabajo, el problema de investigación se aborda desde una perspectiva multifacética que conjuga cuestiones inherentes a la didáctica de la traducción especializada, a las estrategias de enseñanza y aprendizaje y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación.

### 1.1 Planteo del problema de investigación

Tradicionalmente los estudios de la traducción se han caracterizado por ser prescriptivos. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica del lenguaje y por ende de la traducción, actualmente surge la necesidad de avanzar en las investigaciones de índole descriptiva dentro de la rama aplicada, particularmente en la búsqueda de criterios y metodologías para enseñar a traducir. Como respuesta a dicha necesidad, se han realizado diversos estudios de los que surgen propuestas, enfoques y conceptualizaciones que contribuyen al enriquecimiento de la didáctica de la traducción (Arrizabalaga, 2013; Chaia, 2017; Delisle, (1984; Gentile, 2007; Gile, 2009; González-Davies, 2004; Hurtado Albir, 1999, 2011; Kelly, 2002, 2005; Kiraly 1995, 2000, 2014; Neunzig, 2001; Nord, 1997, 2009; Torres Burgos, 2015; Torres del Rey, 2003, entre otros). El ámbito aplicado

es un área incipiente dentro de la cual la didáctica de la traducción aún “adolece de mucho retraso si la comparamos con el desarrollo operado en otras disciplinas afines” (Hurtado Albir, 2011, p. 155). Asimismo, el auge de los medios masivos de comunicación y la preeminencia de Internet en el entramado de las actividades de nuestro mundo globalizado coloca a la formación de traductores frente a un verdadero desafío. Las tecnologías digitales no solo aceleran y favorecen la tarea del traductor<sup>1</sup>, ampliando las posibilidades laborales y de formación permanente, sino que también plantean nuevas exigencias para los programas educativos actuales. Estas exigencias nos interpelan y exigen respuestas desde lo local y particular, de modo que las propuestas y las acciones concretas sean relevantes y contextualizadas.

Los cambios tecnológicos y socioeconómicos están sucediendo a una velocidad vertiginosa y tienen un gran impacto en la educación. El problema radica en que, si bien la educación ha sido concebida como promotora del desarrollo humano, paradójicamente no siempre responde al mismo ritmo que los cambios sociales, políticos, económicos y científico-tecnológicos, sino que es más lenta y está atada a tradiciones con las cuales es difícil romper. Esto genera tensiones y retos constantes para los modelos de enseñanza y aprendizaje (E/A). El orden mecanicista y lineal del paradigma educativo del siglo XX está dando paso a un nuevo orden más sinérgico, no lineal, orientado a la planificación y creación conjunta del conocimiento. Es así que, tal como advierte Moravec (2011), “en la sociedad 3.0, a diferencia de los paradigmas anteriores, los ciudadanos valoran más el modo en que se contextualiza la realidad y cómo se responde a dicha realidad desde un

---

<sup>1</sup> Nota: En esta tesis se utiliza el masculino genérico, singular o plural, de vocablos como “traductor”, “alumno”, “estudiante” y “profesor”, si bien no se desconoce el debate actual en torno al uso de otras formas por razones de corrección política. Nuestra elección de fundamenta en “la posibilidad del uso genérico del masculino para designar la clase, es decir, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos”. Fuente: <https://www.rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>

contexto en particular” (p. 55). En consecuencia, mientras más valor se le asigne al aprendizaje a lo largo de la vida y más relevantes resulten las habilidades y competencias que el mundo técnico-profesional de la era digital necesita, más imperioso resultará preguntarnos cómo se adquieren esas habilidades y competencias. Se deben aplicar metodologías de enseñanza que permitan que los estudiantes actúen sobre su propio aprendizaje y desarrollen competencias específicas, para que sean ellos los protagonistas y creadores de los procesos que se generan en cada entorno educativo en preparación para las futuras situaciones profesionales. A su vez, los estudiantes deberán ser incentivados y empoderados para descubrir y compartir el conocimiento de manera crítica, relevante e innovadora (Cobo Romaní y Moravec, 2011; Gros, 2011; León Urquijo, Risco del Valle y Alarcón Salvo, 2014; Organización de las Naciones Unidas Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016). Este es uno de los mayores desafíos que enfrenta la educación del siglo XXI.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el presente estudio se llevó a cabo en una universidad pública de Argentina, es importante hacer referencia al hecho de que en nuestro país, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, el sistema educativo atraviesa grandes cambios, desafíos y tensiones que, si bien son similares a los que todos los países están globalmente expuestos, difieren de las realidades de los países industrializados, ya que en América latina se cuenta con menos recursos económicos (Covarrubias Hernández, 2021). Estos cambios y desafíos responden principalmente a la necesidad de implementar una agenda educativa que impulse la participación activa, responsable y equitativa de los ciudadanos en la sociedad del conocimiento; que contribuya al desarrollo de nuevas prácticas educativas centradas en el sujeto que aprende y el desarrollo de las competencias digitales e informacionales; que enfrente los desafíos



pedagógicos, incluyendo los impulsados por las TIC y la necesidad de recursos educativos abiertos, y que colabore con el diseño de políticas públicas que aseguren la implementación de reformas de manera integral en pos de la calidad y equidad educativa (Chiappe, 2016; Covarrubias Hernández, 2021; Fajardo Pascagaza, 2018; UNESCO, 2013). En el ámbito específico de la educación superior en Latinoamérica, los desafíos son muy variados, ya que según el informe de UNESCO (2013):

En primer lugar se precisa revertir la tendencia inequitativa de expansión, lo cual supone un mayor protagonismo del estado en términos financieros y de políticas compensatorias; en segundo término, los países deben fortalecer sus instituciones universitarias especialmente las grandes universidades públicas— para generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica, aspecto en el que la región se encuentra crónicamente retrasada; finalmente, las universidades deben hacer mucho más para conectarse con las necesidades de desarrollo de sus sociedades. (p. 28)

En este contexto, numerosos estudios en torno a la educación en el nivel superior ponen de manifiesto las problemáticas y factores a los que debe atenderse para un mejor aprovechamiento de las TIC en distintas modalidades (Casablanco y Berlin, 2017; Chan Nuñez, 2016; Forestello, Roldán y Sabulsky, 2009; González y Martín, 2017; Juárez Jérez, 2018; Perazzo, 2009, Rama, 2018, Valenzuela, 2000a; entre muchos otros). Los programas de educación a distancia (EaD) presentan variables regionales y a su vez los programas de países industrializados son el reflejo de otra realidad. En consecuencia, resulta imperioso y relevante afianzar y ampliar el campo investigativo en cada contexto en particular (Watson, 2007). En cuanto a las demandas de EaD en nuestro país y, tal como sugieren González y Martín (2017), es necesario “recorrer nuevos caminos, entender y estar atentos a estas tensiones y ver las oportunidades y desafíos en sus contextos de forma de construir una oferta heterogénea, con prácticas contextualizadas,

desafiantes, atentas a su territorio” (p. 10). En el ámbito de la formación de traductores, surgen planes de estudio más flexibles que amplían las posibilidades de movilidad y permanencia en el sistema educativo y aseguran el acceso a contenidos teóricos e instrumentales actualizados. Esta tendencia responde a las demandas del mercado laboral actual de profesionales en formación continua. Existen diversas opciones de capacitación, entre las que se destacan los programas de EaD o semipresencial como las más requeridas ya que ofrecen mayor flexibilidad en cuanto a contenidos, reducción de costes, cuestiones de tiempo y espacio, y mayor alcance geográfico.

Las prácticas educativas en el nivel superior y los estudios realizados en este ámbito evidencian nuevas oportunidades y también nuevas problemáticas que surgen a partir de la integración de las TIC. La era digital ha venido configurando escenarios culturales, sociales, políticos, económicos y laborales que exigen que los futuros egresados posean habilidades y conocimientos específicos y flexibles para que puedan adaptarse a nuevas situaciones y realidades. Ante todo, el desempeño profesional en el siglo XXI requiere de multialfabetizaciones y habilidades cognitivas de orden superior. Estas habilidades tienen que ver con las competencias informacionales y comunicacionales, de trabajo en equipo y resolución de problemas, que implican destrezas específicas para el análisis y la representación de la información en entornos multimediales, además de la capacidad crítica y creativa de gestión de la información para generar conocimiento colectivo (Anderson y Krathwohl, 2001; Churches, 2008; Krathwohl, 2002; Soffel, 2016).

Es indudable que las reconfiguraciones en el ámbito profesional y laboral han generado transformaciones en la formación de traductores (Hurtado Albir, 2011; Kiraly, 2000, 2005, 2014). Como también 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” (p. 137). Si bien existe un volumen cada vez más creciente de investigaciones sobre diversos aspectos inherentes a los procesos de E/A en la formación de traductores, la literatura evidencia áreas de vacancia en cuanto a la investigación sobre el uso didáctico de las TIC para el desarrollo de la competencia traductora y el aprendizaje estratégico y significativo de la traducción en distintas áreas de especialidad (Alcina, 2008; Alonso y Calvo, 2015; Álvarez Álvarez, 2012; Galán Mañas, 2009; Gava, 2021; Gava y Aguirre Sotelo, 2016; Muñoz Ramos, 2012; Neunzig, 2001; Prieto-Velasco y Fuentes-Luque, 2016; Pym, 2002, 2013; Sajoza Juric, 2008, 2009; Torres del Rey, 2003, 2005). Estos y otros estudios ponen de manifiesto el amplio potencial, como así también las características multifacéticas, la complejidad y los desafíos de las propuestas que incluyen el uso de las tecnologías digitales en la formación de traductores e intérpretes, tanto en la modalidad no presencial como en diseños bimodales y semipresenciales. Asimismo, expertos en el área de la Tecnología Educativa (por ejemplo, Anderson y Dron, 2011; Área Moreira, 2009; Área Moreira y Adell, 2009; Barberá y Badía, 2004 y 2005; Beatty, 2003; Brunner, 2003; Cabrero Almenara, 1996, 1999, 2006; Castells, 2004; Cobo, 2010, 2016; Dorrego, 2006; Dussel y Quevedo, 2010; García Aretio, 2007; Gvirtz y Necuzzi, 2011; Kirschner, Strijbos, Kreijn y Beers, 2004; Lion, 2006, 2015; Maggio, 2012, 2018; Pasadas Ureña, 2010; Valenzuela, 2000a, 2000b; entre otros) sugieren que deberían realizarse más investigaciones sobre los factores que intervienen en áreas como la alfabetización digital, las multialfabetizaciones, las redes de comunicación entre expertos y alumnos, el rol de docentes/tutores y alumnos en entornos virtuales de E/A, el aprendizaje autónomo y estratégico, la competencia comunicativa y sociocultural, las comunidades virtuales, y la selección y diseño de

recursos educativos abiertos y tareas de aprendizaje para la realización de proyectos auténticamente colaborativos en la construcción crítica del conocimiento. Cabe destacar que estos desafíos, además de inspirar el presente estudio, también motivaron una investigación previa en el área de la formación de traductores, profesores y licenciados en las carreras de grado de la Facultad de Lenguas, UNC (Gava, 2012). Dicha investigación se centró en el aprendizaje de la lengua extranjera —el inglés en ese caso— y demostró que los entornos virtuales de aprendizaje facilitan la construcción crítica, creativa y colaborativa del conocimiento, y que los estudiantes consideran que las actividades online son conducentes al aprendizaje de la lengua. Atender a los mismos desafíos en esta investigación, que se enfoca en el aprendizaje estratégico, autónomo y colaborativo en el campo de la formación de traductores, contribuiría de manera específica al área de la didáctica de la traducción en EaD.

Las necesidades de investigación antemencionadas son atravesadas por el nuevo paradigma del “aprendizaje para toda la vida” (Yang y Valdés-Cotera, 2011). Esta visión del aprendizaje está ampliamente difundida a nivel global. Los expertos sugieren que no solo debería implementarse en todos los niveles y campos disciplinares, sino que también debe orientarse a la aplicación de métodos y estrategias que faciliten un aprendizaje eficaz para la formación de ciudadanos que puedan insertarse exitosamente en los entornos sociales y laborales de este nuevo milenio (UNESCO, 2016). Por lo tanto, en el campo de la didáctica de la traducción también será necesario avanzar en las propuestas pedagógicas e investigativas con enfoques interdisciplinarios que integren el uso significativo de las TIC para la adquisición de la competencia traductora y que se orienten al desarrollo de multialfabetizaciones y estrategias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Byrne, 2007; Galán Mañas, 2009; Gava, 2015; Gava, 2021; Gava y Sestopal,

2015; Hurtado Albir, 2011; Mansilla y González-Davies, 2017; Sestopal, Gava y Aguirre Sotelo, 2017). Esto contribuirá a la formación de profesionales más reflexivos y mejor capacitados para enfrentar las demandas profesionales y laborales.

El presente trabajo surge como una propuesta para contribuir a la investigación en el área de la didáctica no presencial de la traducción, desde lo local y particular en el marco de las carreras de posgrado de las *Especializaciones en Traducción* en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. El propósito de este trabajo es llevar a cabo un estudio exploratorio y descriptivo de las metodologías de E/A para la formación de traductores especializados en entornos virtuales, con particular atención a las estrategias de aprendizaje que el campo traductológico requiere en la actualidad. El enfoque de esta investigación es multidimensional porque se han estudiado diversos factores intervinientes en la aplicación de estrategias de aprendizaje, como el papel central de los alumnos, la función de los docentes, las tareas de aprendizaje y el uso de las TIC. A partir de los hallazgos, se esbozaron lineamientos pedagógicos para las tareas de traducción en el aula virtual y el uso de recursos digitales y aplicaciones en línea que tienen como objetivo promover el uso de una variedad de estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo para la construcción del conocimiento de la traducción especializada.

Dos razones principales motivaron la elección del objeto de estudio en el marco de las carreras antemencionadas. Por un lado, el motivo principal responde a la relativa escasez de investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la traducción a nivel superior en nuestro contexto. Esto se debe principalmente a que estas carreras universitarias son de reciente creación; tuvieron su inicio en el año 2011. Además, hasta el presente, estos programas de estudio corresponden a las únicas Especializaciones en

Traducción a nivel de posgrado en modalidad a distancia que se ofrecen en nuestro país, lo que constituye el otro motivo de interés que sustenta esta propuesta de investigación.

## **1.2 Antecedentes y estado de la cuestión**

### **1.2.1 Las TIC en la educación superior**

En las últimas décadas se han llevado a cabo diversos estudios sobre la relación entre las TIC y la práctica educativa en el nivel superior, tanto a nivel internacional (Área Moreira, 2009; Área Moreira, San Nicolás Santos y Sanabria Mesa, 2018, Bender, 2003; Bruffee, 1999; Fitch, 2004; Galán Mañas, 2009; Gutiérrez Leyton, Hernández Coria y Ramírez García, 2000; Muñoz Ramos, 2012; Neunzig, 2001; Pym, 2002, 2013; Ramírez Montoya, 2000, 2013 y Torres del Rey, 2003, 2005, entre muchos otros); nacional (Dal Dosso, 2007; Ferreyra y Tenutto Soldevilla, 2021; González y Martín, 2017; Litwin, 2002; Lion, 2006, 2015; Maggio, 2012, 2014, 2018; Perazzo, 2018), como también regional y local (Forestello, Roldán y Sabulsky, 2009; Gava, 2012; Juárez de Perona, 2007; Juárez Jérez, 2018). Según estos autores el uso adecuado de los entornos virtuales y herramientas de Internet pueden ayudar a producir cambios necesarios en las universidades y contribuir a elevar la calidad de la educación. La utilización adecuada de las TIC en la educación conlleva ante todo un cambio de paradigma en la concepción de la producción y transmisión del conocimiento, los roles de docentes y alumnos, y el diseño de materiales y recursos didácticos (Cobo Romaní y Moravec, 2011).

En nuestro país, existe una amplia variedad de investigaciones en el ámbito universitario, entre las que se destacan aquellas vinculadas con las actividades y proyectos impulsados por la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA).

Estas investigaciones y proyectos ponen de manifiesto el avance y el gran desafío que representan las tecnologías digitales. Por ejemplo, autores destacados como Litwin (2002), Lion (2006, 2015) y Maggio (2012, 2014, 2018) han realizado estudios que proporcionan descripciones y análisis críticos y esclarecedores sobre el impacto, la aplicación y la integración de las TIC en la educación superior. Litwin destaca que el principal potencial educativo de las TIC radica en que estos medios permiten un mayor acceso a grandes volúmenes de información actualizada, el desarrollo de la comunicación por vías alternativas y además, pueden incidir favorablemente en la comunicación. Lion, por su parte, explora los modos de acceso, construcción y apropiación del conocimiento y su relación con diseños de clases que propician intercambios genuinos en entornos tecnológicos. Según Lion (2006), a partir del año 2000 surge un proceso de interés y explosión —por parte de docentes y estudiantes— de propuestas que introducen las TIC en el aula, lo que ha ido gestando cambios profundos en seno de nuestras universidades. Se generan también transformaciones epistemológicas, como la propuesta de la *enseñanza poderosa* en el seno de la educación universitaria con sus múltiples y complejos desafíos (Maggio, 2012, 2014). Maggio (2014) sostiene que la enseñanza poderosa es aquella que se “expande en el seno de la propia clase y perdura en el recuerdo de aquellas prácticas que nos marcaron” (p. 66). Es un enfoque de enseñanza transformador porque ofrece una estructura flexible para la construcción y reconstrucción crítica y creativa del conocimiento; reconoce y otorga relevancia a los cambios y avatares del contexto sociopolítico, cultural, institucional y personal; se centra en el desarrollo de la capacidad de aprender a lo largo de la vida; conmueve y perdura. La enseñanza poderosa integra las nuevas tecnologías, especialmente el uso de Internet, en la construcción de saberes generales y específicos de cada campo. El papel de los docentes que aplican la enseñanza poderosa se refleja en el reconocimiento de tendencias y

fenómenos de la virtualidad y transformaciones que se generan no solo en el campo de conocimiento sino también en sus alumnos y en ellos mismos. Como explica esta autora:

Tenemos entonces una doble problemática que abordar y articular: la necesidad epistemológica que surge cuando reconocemos que las tecnologías sostienen la trama de la construcción del conocimiento en la actualidad y la tendencia cultural por la cual la subjetividad de los jóvenes está profundamente atravesada por las tecnologías en la sociedad contemporánea. (Maggio, 2014, p. 66)

Es indudable que vivimos un tiempo de rediseño y redefinición de las prácticas pedagógicas debido principalmente a la ubicuidad de Internet en sus distintas formas y aplicaciones. Este uso de Internet atraviesa las esferas de la vida social y personal y está generando transformaciones que impulsan el crecimiento de la investigación educativa en distintas regiones y áreas de especialidad.

En cuanto a la oferta académica, a nivel local existe una mayor virtualización de la educación. El incremento de cursos de posgrado y Carreras a Distancia<sup>2</sup>, los aportes realizados por el Área de Tecnología, Educación y Comunicación (ArTEC) de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC (con actividades hasta el año 2017), y el proyecto Campus Virtual<sup>3</sup>, creado en el año 2018, ocupan un lugar destacado en nuestro sistema educativo de nivel superior creando un espacio propicio para numerosos proyectos e investigaciones. Este incremento en la oferta educativa representa un aporte valioso al campo de la Tecnología Educativa, a la vez que revela la necesidad de más investigaciones y prácticas docentes reflexivas que integren las TIC en los procesos de E/A en el nivel superior.

---

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Córdoba: Oferta Académica a Distancia. <https://www.unc.edu.ar/academicas/educación-distancia>

<sup>3</sup> Campus Virtual, UNC. <https://www.unc.edu.ar/campus-virtual/>



### 1.2.2 Las TIC en la formación de traductores

En lo que respecta a la aplicación de las TIC en la formación de traductores e intérpretes, las propuestas de actualización y mejora de las prácticas pedagógicas actuales han aumentado de manera notable. Por ejemplo, en estas dos últimas décadas se registran numerosos proyectos de innovación educativa e investigaciones en el marco del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) en diversas facultades de Traducción e Interpretación (sobre todo españolas). Estos estudios y proyectos ocupan un lugar destacado en la literatura y constituyen un referente para otras investigaciones y propuestas de formación en el campo de la didáctica de la traducción (Muñoz Ramos, 2012). Veiga Díaz (2013) informa acerca de la evolución de los programas de posgrado a distancia y ofrece un recorrido por algunos de los principales estudios sobre la inclusión de las TIC en la formación de traductores. A este respecto, como advierten Gutiérrez Artacho, Olvera Lobo y Hunt Gómez (2017), “puesto que la traducción ha evolucionado al igual que su entorno, los métodos de enseñanza también deben adaptarse a los nuevos tiempos y acercarse a la realidad del mercado, dejando a un lado la artificialidad que caracteriza en ocasiones a los ejercicios de traducción en la educación formal” (p. 2-3). Es así que, en estos últimos años, se observan avances en la incorporación de las tecnologías digitales y una tendencia hacia la interdisciplinariedad en los estudios de traducción, que marcan las líneas investigativas actuales sensibles al entorno sociocultural (Göpferich, 2011; Hurtado Albir, Alves, Englund Dimitrova y Lacruz, 2015; Vargas Gómez, 2017).

En el ámbito local, surge a fines del año 2007 un proyecto de investigación avalado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, en torno a cuestiones relacionadas con la didáctica no presencial de la traducción. Este

proyecto continúa en la actualidad y ha ido incorporando otras áreas de estudio como la bimodalidad, la didáctica de la interpretación en entornos virtuales y la ingeniería lingüística<sup>4</sup>. El equipo de investigadores está integrado por docentes universitarios, estudiantes avanzados y especialistas en educación a distancia, traducción, interpretación y recursos TIC, y el objetivo inicial fue responder el siguiente interrogante: *¿Cuáles son los principios didáctico-metodológicos de la enseñanza tradicional de la traducción que deben ser revisados a la luz de las exigencias de una modalidad no presencial que garantice o supere la calidad de la enseñanza tradicional?* Las respuestas a esta pregunta abrieron el horizonte a nuevas metas que guían la definición de criterios pedagógicos, el diseño de secuencias didácticas y la aplicación de estrategias para el uso apropiado de los recursos emergentes. Este nuevo horizonte ha llevado al equipo de investigadores a repensar y reflexionar sobre los procesos educativos y la realidad profesional que transitarán los futuros traductores e intérpretes y a buscar respuestas creativas y contextualizadas para las demandas emergentes. En este sentido, el trabajo desarrollado hasta el momento permite confirmar lo expresado por Hurtado Albir (1999):

Lo cierto es que las preguntas esenciales a que ha de responder cualquier didáctica siguen en el aire o mal contestadas: *para quién se enseña* (características y necesidades de los estudiantes), *qué se enseña* (objetivos y contenidos), *cómo se enseña* (métodos, medios) y *con qué resultado* (criterios de corrección y nivelación, tipo de pruebas). (p. 10)

Las investigaciones realizadas por este equipo entre los años 2007 y 2017 permitieron corroborar que la aplicación de principios socioconstructivistas (Kiraly,

---

<sup>4</sup> Título del proyecto para los años 2018-2022: “**Mediación tecnológica y didáctica de la traducción y de la interpretación: de la ingeniería lingüística a las nuevas configuraciones didácticas**”. Director: Mgtr. Víctor Sajoza Juric. Codirectora: Mgtr. María Dolores Sestopal. Proyecto Consolidar tipo "3". Código: 33620180100291CB. Proyecto subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC. Resolución N° 411/2018 y Resolución Rectoral N°374/2019

2000, 2014) redundan en beneficios para los estudiantes ya que les permite asumir un rol más activo, insertándose en instancias de trabajo colaborativo que optimizan el proceso de adquisición de la competencia traductora. Además, se pudo comprobar que el abordaje metodológico basado en el enfoque por tareas de traducción (Hurtado Albir, 1999) propicia el desarrollo de la autonomía de los alumnos y la creación de actividades que simulan la realidad profesional del traductor (Gava y Sestopal, 2013; Sajoza, 2009). No obstante, los resultados obtenidos demuestran que aún no se han dado respuestas acabadas a cuestiones vinculadas con las acciones tutoriales y las características de los estudiantes en entornos virtuales, los objetivos, contenidos, secuencias didácticas para la adquisición de la competencia traductora, recursos y lenguajes multimediales, criterios y parámetros de evaluación, las estrategias de E/A de la traducción en línea, las aplicaciones de la ingeniería lingüística y las nuevas configuraciones didácticas, entre otros temas de interés relacionados con este proyecto. Se plantea la necesidad de redefinir los criterios para la selección de herramientas y recursos digitales y su adecuada integración pedagógica para la formación de traductores e intérpretes, y por lo tanto la necesidad de profundizar el estudio sobre estos aspectos en la modalidad presencial, semipresencial y a distancia en la formación de grado y posgrado.

Si bien se han realizado avances en el ámbito local —especialmente en el marco del proyecto antemencionado— en cuanto a la investigación y la aplicación de las tecnologías digitales para la formación de traductores en las carreras presenciales de grado en la modalidad mixta o bimodal (Gava y Aguirre Sotelo, 2016; Sestopal, Aguirre Sotelo y Gava, 2017; Sestopal y Gava, 2011, entre otros), existen aspectos tales como las dinámicas, problemáticas y potencialidades de las TIC y los procesos de E/A en los entornos de formación no presencial de posgrado que aún no se han explorado en

profundidad (Gava y Sestopal, 2013; Sajoza, 2009). Por ejemplo, dos cuestiones que requieren atención son la calidad educativa de la modalidad no presencial en la formación universitaria de traductores e intérpretes y la integración pedagógica de una variedad más amplia de recursos digitales. Estas son algunas de las preocupaciones principales que han impulsado el presente proyecto de tesis doctoral. Esta investigación pretende entonces contribuir al estudio de la didáctica no presencial de la traducción mediante el análisis exploratorio de recursos y estrategias de E/A de la traducción en el marco de las carreras de posgrado de las *Especializaciones en Traducción* de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Se ha trabajado desde una perspectiva multifacética para abordar el objeto de estudio. Esto quiere decir, que en este trabajo se analiza la conjugación de una serie de elementos que intervienen en la aplicación de estrategias de aprendizaje y se proporcionan lineamientos didácticos centrados en la optimización de la enseñanza estratégica de la traducción especializada en entornos no presenciales a distancia.

### **1.2.3 La enseñanza y el aprendizaje estratégicos**

Si bien el rol del alumno y el aprendizaje estratégico son elementos ineludibles en la educación en general, estos ocupan un lugar central en la EaD en línea; por lo tanto, esta investigación parte de los principios pedagógicos que sustentan el enfoque de enseñanza basada en el desarrollo de estrategias de aprendizaje socioafectivas, cognitivas y metacognitivas de los discentes. Según este enfoque pedagógico, el aprendizaje autónomo y colaborativo son aspectos prioritarios para el desarrollo de estas estrategias de aprendizaje. Tal como lo expresa Valenzuela (2000b), el aprendizaje autónomo exige que una persona “defina las normas concretas que regirán sus procesos de aprendizaje. (...) Habiendo definido metas y normas de estudio, el alumno debe ponerse a estudiar en

una forma tal que supervise continuamente su proceso de aprendizaje en pro del logro de las metas trazadas” (p. 8 y 9). Es decir, el aprendizaje autónomo implica no solo el compromiso con el propio aprendizaje sino la aplicación de estrategias de autorregulación y automonitoreo. Ahora bien, es necesario sumar a la autonomía, las habilidades de interacción y colaboración debido, principalmente, a la naturaleza social del conocimiento y de las redes de comunicación mediante las cuales se genera, transforma y transmite el saber en la actualidad. Para definir el concepto de aprendizaje colaborativo partiremos de las características de este tipo de aprendizaje que se han detallado en un trabajo de investigación que sirve de base para este estudio (Gava, 2012). Según se explica en ese trabajo, el aprendizaje colaborativo implica algunos elementos básicos destacados por diversos autores como Beatty, 2003; Bruffee, 1999; Gokhale, 1995; Gros, 2011; Pallof y Pratt, 2005 y Salmons, 2008, entre otros. Entre los elementos que caracterizan el aprendizaje colaborativo cabe mencionar la interacción entre dos o más individuos, la interdependencia, la responsabilidad, el liderazgo, las metas y objetivos de aprendizaje comunes, el aprendizaje compartido, el diálogo, la aplicación del pensamiento crítico y la capacidad de lograr el consenso mediante la negociación de significados. Como sostiene Gros (2011):

En cierta medida podemos decir que el aprendizaje colaborativo prepara al estudiante para asumir y cumplir compromisos grupales, ayudar a los compañeros, solicitar ayudas a los demás, aprender a aceptar los puntos de vista de los compañeros, descubrir soluciones que beneficien a todos, ver puntos de vistas culturales diferentes, aprender a aceptar crítica de los demás, exponer sus ideas y planteamientos en forma razonada, y familiarizarse con procesos democráticos. (p. 76)

Así pues, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo presuponen la disposición y habilidad de los participantes que se comprometen de manera individual y

conjunta en la realización de una tarea de aprendizaje. Estos aprendizajes se complementan y requieren no solo aplicar estrategias y habilidades cognitivas de nivel superior, sino además unir esfuerzos para la consecución de objetivos comunes. Solo así se logrará una construcción auténticamente colaborativa del conocimiento.

A pesar de que la adquisición y aplicación de estrategias de aprendizaje se investiga e implementa en la pedagogía general y en la enseñanza de lenguas extranjeras desde hace varias décadas, en el campo de la didáctica de la traducción su estudio y aplicación son incipientes. No se cuenta aún con clasificaciones de estrategias lo suficientemente completas y detalladas que contemplen de manera específica el aprendizaje de la traducción. Es por ello que en este estudio se describen las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada identificadas en un entorno virtual, lo cual podría contribuir a la configuración de descripciones y clasificaciones para esta área en particular. Con la finalidad de caracterizar las estrategias de E/A en este campo disciplinar, se tomará como base el socioconstructivismo (Vygotsky, 1978), el enfoque de la psicología cognitiva (Ausubel, Hanesian y Novak, 1983) y pedagogías diversas para el desarrollo de estrategias de aprendizaje como las propuestas por Díaz Barriga Arceo y Fernández Rojas, 2002; Herrera Capita, 2009; Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009; O'Malley y Chamot, 1990, 1994; Oxford, 1990, 2001, 2017; Rubin y Thompson, 1994; Valenzuela, 2000b; Weaver y Cohen, 1997; Weinstein y Mayer, 1983; Wenden, 1989. Estos autores definen el rol de los docentes, el papel central del alumno, los materiales didácticos y diseño de tareas a la luz del concepto de “enseñar a aprender”. Sostienen la necesidad de la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje y aportan diversas miradas y conceptualizaciones de las estrategias de aprendizaje en tanto conjunto de habilidades y mecanismos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos que pueden ser

mejorados por medio de la enseñanza explícita.

A excepción del aporte de Valenzuela (2000b), los estudios antemencionados se refieren en su mayoría a la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje en entornos educativos tradicionales (es decir, en la educación presencial). Sin embargo, estas obras aportan bases teóricas y pedagógicas sólidas para diversas investigaciones y propuestas educativas. En cuanto a la construcción reflexiva del propio conocimiento, como sostienen Jones, Palincsar, Ogle y Carr (2001), “el objetivo principal de la enseñanza estratégica es fomentar la independencia de los alumnos” (p. 66). Este objetivo constituye un pilar para la aplicación de estrategias “conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje” (Monereo, Castelló, Palma y Pérez, 2011, p. 23). Tal como sostienen León Urquijo et al. (2014):

Esta forma de aprender concierne a la toma de decisiones y facilita el llamado aprendizaje significativo (Ausubel, 1963); éste tiene relación con la vida práctica y laboral, es decir, un significado que incide en el estudiante —y futuro profesional—, pues no sólo asimila cómo utilizar determinados procedimientos, sino también sabe cuándo y por qué los utiliza, y además le favorece en el proceso de resolución de un problema o de una tarea a ejecutar. (p. 124)

Estas afirmaciones cobran especial relevancia en los entornos virtuales de E/A. Esto se debe a que en la virtualidad los discentes deben gestionar una variedad de factores, en su mayoría distintos a los de un contexto presencial, que inciden en el proceso de adquisición del conocimiento. Los traductores en formación continua, quienes deben adquirir las técnicas necesarias para el aprendizaje autónomo y colaborativo en entornos no presenciales, no escapan de esta necesidad. Es por ello que el aprendizaje estratégico es una preocupación central para los docentes que desempeñan su labor educativa en la Red.

Debido al papel clave de los alumnos y la centralidad del aprendizaje estratégico en EaD, este trabajo se enfoca en la práctica del sujeto que *aprende haciendo* en el contexto específico de la formación de traductores. Consideramos necesario señalar que, tal como sostienen los expertos en el campo de la Tecnología Educativa, Internet no es la “panacea educativa” (Cabrero Almenara, 1999). Es decir, aunque las TIC ofrecen a los estudiantes nuevas herramientas que pueden ayudarles a optimizar sus procesos de aprendizaje, el aprendizaje no mejora a partir del uso de Internet sino como resultado de las transformaciones que ocurren en el sujeto que aprende. En este sentido, se espera que los hallazgos de esta investigación contribuyan a identificar estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas de aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales, que podrían contribuir a una mejora en la formación de traductores en programas de EaD en línea.

### **1.3 Preguntas de investigación**

Este trabajo de investigación constituye un estudio exploratorio y descriptivo en el que se aplica una metodología cualitativa para el análisis de los datos. Se propone buscar respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Se incorpora la enseñanza y la aplicación de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas en los cursos de posgrado de traducción especializada objeto de este estudio?
2. Si lo expresado en la pregunta 1 ocurre, ¿de qué modo se enseñan y aplican las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas en los cursos de posgrado objeto de este estudio?



3. ¿Qué roles desempeñan los docentes y discentes en el aprendizaje estratégico de la traducción especializada en los entornos virtuales en la modalidad no presencial explorados? ¿Cuáles son las funciones de las tareas de traducción?
4. ¿Qué otras tareas y dinámicas de E/A podrían incluirse en estos cursos de formación de posgrado a distancia a fin de facilitar el uso de las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas de utilidad para la formación de traductores en la era digital?

Mientras que las hipótesis constituyen un tipo de predicción de resultados y constituyen las bases para estudios experimentales, las preguntas de investigación como las que se plantean en este estudio tienden a ser abiertas, por lo que son un punto de partida y eje de estudio en trabajos exploratorios. Vale destacar que las hipótesis también pueden surgir como resultado, pero no como base inicial, de trabajos de investigación descriptivos y exploratorios como el que se plantea en este proyecto (Creswell, 2007; Hatch, 2002; Hoepfl, 1997; Holliday, 2010; Patton, 2002; Rojo, 2013). Por lo tanto, en este trabajo se contempla la posibilidad de que surjan otras preguntas de investigación o la formulación de posibles hipótesis, que guiarán el camino para otras investigaciones.

## **1.4 Objetivos de la investigación**

### **1.4.1 Objetivo general**

Este trabajo tiene un doble objetivo general: explorar y dar cuenta del aprendizaje estratégico y las prácticas pedagógicas actuales en los cursos de posgrado no presenciales de traducción especializada de la Facultad de Lenguas (UNC) desde una perspectiva multifacética, y sobre la base de este análisis, esbozar una propuesta didáctica centrada

en el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para potenciar el aprendizaje autónomo y colaborativo de la traducción especializada en línea.

#### **1.4.2 Objetivos específicos**

Los objetivos específicos de esta investigación son los siguientes:

1. determinar los tipos de estrategias de aprendizaje que se aplican en las tareas didácticas e intervenciones de los alumnos en las aulas virtuales de los cursos objeto de este estudio;
2. caracterizar las acciones de los discentes, el rol de los profesores y la función de las tareas en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción en los cursos explorados en este estudio;
3. describir las dinámicas de colaboración entre discentes y docentes y entre discentes entre sí, y las acciones que evidencien la autonomía de los estudiantes para el aprendizaje de la traducción especializada;
4. caracterizar los géneros textuales utilizados como materiales de aprendizaje de la traducción especializada;
5. realizar un análisis crítico de las dificultades observadas, si las hubiere, y proponer alternativas para el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo de la traducción especializada a distancia en cursos de posgrado;
6. esbozar un modelo pedagógico multidimensional que incorpore las fortalezas que surjan de los hallazgos de esta investigación y sugiera lineamientos sobre estrategias de aprendizaje recomendables por su efectividad en la formación de posgrado de traductores especializados.

En este capítulo se abordó el problema de investigación y se realizó un recorrido

por los principales estudios que sirven de antecedentes y marco contextual para la presente investigación, especialmente en relación con los usos educativos de las TIC y la didáctica de la traducción especializada en entornos virtuales. Asimismo, se mencionaron diversos autores cuyos estudios sobre las estrategias de aprendizaje sientan las bases para las clasificaciones que se elaboran en esta tesis. Se hizo referencia a las principales motivaciones del proyecto y se presentaron las preguntas de investigación y los objetivos generales y específicos que guían este estudio.

### **1.5 Contenido de los capítulos**

En el capítulo 1, se presentó el problema objeto de este estudio y su fundamentación, y las preguntas y objetivos de investigación. En el capítulo 2, se desarrolla el marco teórico en el que se basa este estudio. En el capítulo 3, se detalla el enfoque metodológico, el contexto de estudio, los participantes, los instrumentos de recolección de los datos y los procedimientos para el análisis e interpretación de los resultados. En el capítulo 4, se describen los hallazgos de este estudio, y se presenta la discusión de los resultados obtenidos y el modelo pedagógico multidimensional propuesto. En el capítulo 5, se presentan las principales conclusiones de este estudio. Para ello, se retoman las preguntas y objetivos de investigación para evaluar su cumplimiento, y se presentan las implicancias pedagógicas y limitaciones de este estudio, a partir de las cuales se sugieren líneas futuras de investigación.

## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta el marco teórico y conceptual de esta investigación. El capítulo inicia con la contextualización del estudio en el área de la didáctica de la traducción. Esta contextualización incluye una breve presentación de los modelos traductológicos que permiten una aproximación crítica a los enfoques de enseñanza de la traducción según el área de especialidad y el paradigma adoptado. Luego se introduce el concepto de competencia traductora y se presenta un modelo para su adquisición. Asimismo, se caracteriza la traducción especializada y los géneros textuales especializados. A continuación, se hace referencia a los postulados cognitivistas, al socioconstructivismo, y algunas aproximaciones para la construcción del conocimiento en entornos virtuales y la enseñanza de la traducción. Sigue la presentación del enfoque de aprendizaje basado en tareas de traducción y se abordan conceptos clave para la formación de traductores en la era digital. Por último, se hace mención de algunas caracterizaciones y taxonomías de estrategias de aprendizaje propuestas por estudios provenientes de ámbitos diversos: la enseñanza de lenguas extranjeras, la pedagogía general, la educación virtual y la didáctica de la traducción, áreas del conocimiento en las que se asientan las categorías y subcategorías de estrategias que se generaron en este estudio.

#### **2.1 La didáctica de la traducción**

La traductología como ciencia surge en el siglo XX y se destaca por su amplio objeto de estudio, que hace de la interdisciplinariedad una característica propia de esta ciencia. Según Hurtado Albir (2011), experta en los campos de la traductología y de la

didáctica de la traducción, “se impone hoy en día una concepción *integradora* que abarca todo el campo de la traducción, dejando atrás concepciones restringidas y atomizadoras” (p. 137). Es así que el propio avance en los estudios de la traducción a lo largo del siglo XX ha superado el marco de la lingüística aplicada o de la lingüística contrastiva, de las cuales indudablemente se nutre en sus análisis, y se extiende a disciplinas como la sociología, la antropología, la pedagogía, la ciencia cognitiva, la psicología, entre otras, según el objeto específico de estudio. Como sostiene esta autora, “nuestro objeto de estudio supera el marco de la lingüística necesitando de otras disciplinas; prueba de ello es que existen diferentes enfoques teóricos, y sólo algunos están relacionados con la lingüística” (Hurtado Albir, 2011, p. 137). De acuerdo con los objetivos de esta investigación, resulta apropiado sentar las bases teóricas y metodológicas en principios que surgen de la traductología, la pedagogía general, la tecnología educativa y más específicamente de la *didáctica de la traducción*, una rama de los estudios aplicados de la traducción (Toury, 1995; Mayoral Asencio, 2001).

Al abordar la didáctica de la traducción, deben tenerse en cuenta no solo los enfoques teóricos y modelos traductológicos que influyen en su conformación, sino fundamentalmente su corta trayectoria como disciplina. Como afirma la reconocida catedrática Lvóvskaya (en Rodríguez Medina, 2000): “nuestra profesión es bastante peculiar. La ciencia de la traducción es relativamente joven, por lo que es lógico que su didáctica no esté bien consolidada” (p. 125). Esta joven disciplina fue impulsada en gran medida por el surgimiento de los primeros centros de formación de traductores, el auge de la traducción especializada y la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación. El nivel de desarrollo de la investigación pedagógica es aún incipiente y se encuentra en un proceso de construcción, tanto en sus bases teóricas como en los

métodos de enseñanza y aprendizaje (Hurtado Albir, 2011). A fin de completar la contextualización de este trabajo en el campo de la didáctica de la traducción, abordaremos algunos modelos traductológicos y enfoques pedagógicos de relevancia para este estudio.

### **2.1.1 Modelos traductológicos: enfoques comunicativos, cognitivos y socioculturales**

En cuanto a los modelos traductológicos que influyeron en la didáctica de la traducción, existen una variedad de enfoques que aportan distintas miradas para la práctica y la investigación en esta área disciplinar. Esto se debe principalmente a la naturaleza compleja de la traducción en tanto proceso cognitivo y acto comunicativo y social. Este proceso a su vez está integrado por una serie de fases (análisis pretraslativo, documentación, traducción, corrección, revisión, entre otras) en las que participan distintos sujetos (emisor, traductor, receptor, cliente). Como sostiene Hutado Albir (2011), “la diversidad de elementos que intervienen en el acto traductor, y que configuran la traducción como un acto complejo de comunicación, es puesta de relieve por muchos autores contemporáneos” (p. 511). Los enfoques y modelos traductológicos propuestos por estos autores pueden agruparse en lingüísticos, textuales, cognitivos, comunicativos y socioculturales. A los fines de este estudio, tomamos como base algunos modelos comunicativos, cognitivos y socioculturales del estudio de la traducción dado que se considera que estos enfoques son más abarcativos que los modelos lingüísticos y textuales. Los modelos comunicativos, cognitivos y socioculturales que abordaremos permiten una aproximación crítica al proceso traductor y la didáctica de la traducción según las áreas de especialidad. Si bien existen variaciones en las aproximaciones al objeto de estudio, estos modelos proporcionan las bases para nuestro estudio debido a su hincapié en la traducción como proceso (y no solo en el producto), en la función

comunicativa e intercultural de la traducción y en el contexto sociocultural, y por su impacto pedagógico para la enseñanza estratégica de la traducción.

Entre los enfoques comunicativos y socioculturales, se destacan los trabajos de los traductores bíblicos contemporáneos, como Nida (1996, 2012), Nida y Taber (1969) y Margot (1987), que otorgan importancia a la exégesis del texto fuente e introducen el concepto de *equivalencia dinámica*. Este enfoque se basa en la teoría de la comunicación y describe el proceso traductor como acto complejo y dinámico de tres fases: análisis, transferencia y síntesis o reestructuración. Según Nida la traducción debe priorizar el contenido del texto fuente, la función comunicativa y la elaboración estilística del mensaje en la cultura meta. Se formaliza el uso del término *código* y sus derivados. Se prioriza la claridad y el contenido del mensaje del texto fuente y los elementos de la cultura de llegada para facilitar la comunicación de los textos traducidos. Nida (1996) explica que “el hecho de que la lengua es una parte íntima de la cultura indica claramente la necesidad de formular cualquier teoría de la traducción mediante la cultura representada por la lengua” (p. 61). Esta teoría marca una ruptura importante con los enfoques formalistas textuales e introduce un nuevo paradigma que produce importantes cambios en la formación de traductores. Tal como afirma este autor: “en nuestro mundo de hoy, la necesidad de una amplia, efectiva y precisa comunicación entre los que emplean diferentes lenguas da al traductor una posición de nueva y estratégica importancia” (Nida, 2012, p. 157). Esta corriente, si bien presenta un análisis un tanto idealista del traductor exegeta, destaca el papel del traductor y el desarrollo de la competencia traductora desde una perspectiva multifacética, dinámica y actualizada.

Otro modelo traductológico que significó un aporte enriquecedor para los estudios de traducción y la formación de traductores es la *teoría del sentido o teoría interpretativa*

de la traducción. Esta teoría surge a fines de la década de 1970 a partir del trabajo de los investigadores de la *École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs* (ESIT) de la Université de Paris III. Los principales representantes de esta teoría, Seleskovitch y Lederer (1984), Delisle (1984) y Hurtado Albir (1988, 1999), conciben la traducción como un ejercicio interpretativo, en el cual intervienen procesos (como las analogías, inferencias, deducciones y asociaciones) y complementos cognitivos (relacionados con el bagaje y el contexto cognitivos del traductor), además de conocimientos lingüísticos y enciclopédicos. Según estos autores, la traducción es un proceso interpretativo y dinámico, en el que el traductor cumple un papel muy activo. Este proceso está compuesto por tres fases principales: comprensión, desverbalización y reexpresión del sentido del texto fuente. Se realza el valor de la traducción contextual y de los procesos evaluativos del traductor para traducir el sentido y justificar las elecciones.

En cuanto a su aspecto pedagógico, el principal objetivo del modelo interpretativo de la ESIT es introducir a los estudiantes en el proceso complejo de la práctica traductora. Para estos traductólogos la traducción es un “ejercicio interpretativo” (Delisle, 1984) y resulta de una combinación de equivalencias de sentido y equivalencias de transcodificación. Las equivalencias de sentido son dinámicas y su traducción varía según los contextos, las culturas y las lenguas. La traducción de equivalencias de transcodificación, por el contrario, se realiza de manera más mecánica, como los nombres propios, cifras y numerosos términos científicos y técnicos que no requieren una exégesis del texto fuente, si bien su traslado de una lengua a otra no siempre resulta sencillo, razón por la cual el análisis contextual e interpretativo realizado por el traductor es fundamental. El campo de aplicación son los textos pragmáticos, porque, según esta teoría, la traducción se centra en lo que el emisor de un texto quiso decir en un contexto



determinado. Lo que importa es vehicular la información y el sentido (no literario) para que el texto sea aceptado en la cultura meta. En conclusión, el mayor valor de esta teoría radica en la importancia que se asigna al análisis lingüístico y extralingüístico (el contexto), a la interpretación que realiza el traductor en la elaboración del sentido y a la justificación de las elecciones finales. Debido al énfasis en la traducción como proceso interpretativo compuesto por fases en las que intervienen factores cognitivos y metacognitivos, este modelo interpretativo es de fundamental importancia para el aprendizaje estratégico de la traducción descrito en este trabajo. A pesar de ello, debido a que los textos literarios no son incluidos en sus objetivos pragmáticos, es perentorio ampliar este marco teórico con aportes de otros modelos, como las investigaciones pertenecientes a la escuela de la manipulación, a los que nos referiremos más adelante. No obstante, es de destacar que el papel que la teoría interpretativa asigna al futuro traductor en tanto aprendiz e intérprete, lo que sin lugar a dudas es un aporte esencial al campo de la didáctica de la traducción.

El *modelo cognitivista* propuesto por Wilss (1989, 1996) también aporta una visión de suma relevancia en relación con los resultados de esta investigación. Este autor considera la traducción y la competencia traductora desde una óptica cognitiva. En este sentido, propone un enfoque que concibe la traducción como proceso (y no solo como producto) de toma de decisiones en el que interactúan el sistema cognitivo del traductor, sus conocimientos, las especificaciones de la tarea y los problemas de traducción. Este enfoque sienta sus bases en la psicología cognitiva y define la traducción como una cadena de operaciones mentales que incluye el análisis, la interpretación, la comparación, la inferencia, la planificación y solución de problemas, entre otros procesos cognitivos de nivel superior. Esto indica que la traducción implica adquirir conocimientos que deben

ser organizados. Para explicar la organización de estos conocimientos, Wilss recurre a la teoría de los esquemas, que son unidades cognitivas complejas y conforman el andamiaje del conocimiento. Este modelo establece, además, la diferencia entre las habilidades, que son innatas, y las destrezas traductoras, que se adquieren durante el proceso de aprendizaje y varían según cada traductor. Se destacan las habilidades para la resolución de problemas (simplificación cognitiva) y las estrategias de toma de decisiones, que implican el saber declarativo (saber qué) y procedimental (saber cómo). Wilss señala también la necesidad de pasos previos a la toma de decisiones y la motivación del traductor hacia el cumplimiento de la tarea. Este enfoque enfatiza que si no existe tal motivación es probable que no se cumpla la toma de decisiones y, en esos casos, “la actitud de no elección afecta negativamente el producto de la traducción” (Hurtado Albir, 2011, p. 351). Estas consideraciones son de utilidad para el modelo de enseñanza y aprendizaje estratégicos de la traducción presentado en este estudio. Por lo tanto, consideramos que el principal aporte pedagógico del modelo cognitivista es el énfasis en las fases del proceso de traducción, en tanto comportamiento cognitivo de toma de decisiones, compuesto por dos aspectos básicos: el conocimiento y las destrezas. A pesar de que no se incluyen otras variables, como las características del encargo y otros elementos de la situación comunicativa inherentes a la práctica traductora, este modelo proporciona un marco de utilidad para la didáctica de la traducción y el enfoque estratégico propuesto en esta tesis.

Por otra parte, los enfoques funcionalistas, que se desprenden de modelos comunicativos y socioculturales, engloban diversas teorías que han influido de manera notable en la didáctica de la traducción, como la teoría del *skopos* de Vermeer y Reis (Moya 2004), la teoría de la *acción traslativa* de Holz—Mänttari (Nord 1997), los

conceptos de *funcionalismo* y *lealtad* propuestos por Nord (1997, 2009) y la teoría del *polisistema* de Toury (1995).

La teoría del *escopo* es la más destacada en el desarrollo de la corriente funcionalista. Según este modelo, el principio más importante de la traducción es su finalidad. Se establece que el acto de traducir se inicia con un encargo, que incluye elementos como los destinatarios, el tiempo y espacio, los medios de comunicación, entre otras variables. Se propone asimismo la necesidad de diferenciar entre *equivalencia* y *adecuación*, refiriéndose este último aspecto al objetivo que persigue el encargo de traducción. La teoría del *escopo* implica una evolución de la noción de equivalencia cultural, ya que contempla otras variables contextuales y otorga relevancia al papel del traductor en la toma de decisiones. Además, este enfoque sienta las bases para las clasificaciones de tipologías textuales que se aplican en el ámbito de la traductología.

La teoría de la *acción traslativa* define la traducción como cooperación intercultural que se lleva a cabo mediante “portadores de mensajes”. El modelo propuesto por Holz-Mänttari define la traducción como una “acción compleja”, cuya finalidad es “la transmisión de mensajes a través de barreras culturales y lingüísticas por medio de portadores de mensajes elaborados por expertos”<sup>5</sup> (Nord, 1997, p. 13). El modelo hace hincapié en los participantes del proceso traductor (iniciador, traductor, usuario, receptor) y en las condiciones de la situación comunicativa (tiempo, lugar, medio) de la acción traslativa. Uno de los aportes principales de este enfoque es la concepción del papel de los traductores como expertos en su área, portadores de mensajes y agentes principales en cuanto a la toma de decisiones para garantizar la comunicación intercultural y

---

<sup>5</sup> Traducción propia.

transcultural. En este sentido en particular, la teoría de la acción traslativa proporciona un marco de análisis útil para la didáctica de la traducción especializada no solo porque enfatiza el rol del emisor y del traductor como especialistas y expertos, según el área de conocimiento en la que se trabaja, sino también porque considera la dimensión intercultural de la comunicación.

El *funcionalismo* de Nord (1997, 2009) representa un avance importante por su orientación pedagógica y por el modelo de análisis textual que propone, en el que se consideran factores extratextuales e intratextuales interdependientes e interrelacionados. Según este modelo, la traducción es un modo de procesamiento textual y de interacción comunicativa intencionada, interpersonal e intercultural. Nord se basa en la teoría del *escopo* e introduce el concepto de *lealtad* para referirse a la responsabilidad del traductor como mediador entre los otros participantes de la acción traslativa: el autor del texto fuente, el cliente (iniciador del encargo) y el receptor del texto meta. Además, según propone Nord, la acción traslativa siempre debe tener en cuenta los elementos característicos de cada cultura debido a que la finalidad de la traducción es garantizar la comunicación intercultural. El proceso traductor se concibe como un recorrido circular que comienza con el análisis textual e implica recorridos de idas y vueltas, no lineales, mediante los cuales el traductor transita las etapas de análisis, traducción y revisión de manera reflexiva.

Las aplicaciones pedagógicas del funcionalismo de Nord (1997, 2009) abarcan una serie de aspectos. Esta autora presenta un enfoque didáctico basado en el análisis textual, las funciones del texto, las características del encargo didáctico, la distinción entre dificultades (subjetivas) y problemas (intersubjetivos y generales) de traducción, la competencia traductora y la evaluación en la formación de traductores profesionales. De

especial interés para este estudio es la concepción de un traductor funcional, conocedor de las convenciones lingüísticas y culturales necesarias para “producir un texto meta que cumpla con las funciones pretendidas”, que “tiene buenos conocimientos generales y mejores conocimientos específicos del tema sobre el que versa el texto base (o sabe cómo encontrar las informaciones que le falten) y trabaja con rapidez y eficacia” (Nord, 2009, p. 240). Este enfoque funcionalista de la traducción y del traductor se considera fundamental en la conformación de un marco teórico-pedagógico por su relevancia para los requerimientos de traducción en la actualidad, en cuanto a la eficacia, especialización y rapidez de producción.

Por su parte, Hatim y Mason (1990) introducen una nueva perspectiva comunicativa y sociocultural, que se complementa con el funcionalismo propuesto por Nord. Estos autores desarrollan un modelo tridimensional de la traducción que abarca las dimensiones comunicativas, pragmáticas y semióticas, y pone en relación los procesos discursivos de la actividad traductora y el contexto social en el que esta se produce. De este modo, conciben la traducción como un “proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social” (Hatim y Mason, 1990, p. 3) en el que interactúan las tres dimensiones antemencionadas. Según estos autores, el estudio de la dimensión pragmática, como complemento de la dimensión comunicativa, es clave en la traducción porque está relacionada con los actos de habla y da cuenta de variables como la intencionalidad del mensaje, las presuposiciones y las implicaturas. El sentido del mensaje implica siempre una negociación de significados entre el emisor y el receptor y esta negociación se produce también en la traducción. Hatim y Mason se refieren a las categorías semióticas que intervienen en la interacción comunicativa: los *géneros*, en tanto formas textuales convencionales de acontecimientos sociales en cada cultura, los *discursos*, como la

expresión de determinadas actitudes, y los *textos*, como las unidades básicas de análisis. Al respecto, se considera al traductor como “operador cultural” u “operador de la traducción”. Se enfatiza la función del traductor en tanto comunicador y mediador de significados, que deberá conocer y respetar las convenciones internas de los géneros, discursos y textos en cada cultura. Por lo tanto, el valor pedagógico de este enfoque radica en la concepción del papel central del traductor, del contexto sociocultural y de la traducción como proceso de transacción comunicativa, pragmática y semiótica.

Otro modelo relevante para esta investigación es el enfoque comunicativo-funcional propuesto por Lvóvskaya (1996), que define la traducción como un proceso de *comunicación intercultural equivalente*. Este modelo pertenece a la escuela rusa que a partir de los años sesenta se aparta de la teoría lingüística de la traducción y adopta un enfoque comunicativo. Por tanto, la equivalencia traductora es comunicativa y no formal, como explica Lvóvskaya (1996), “el paralelismo semántico-estructural que puede haber o no haber entre la LP y la LL, no determina de por sí las opciones del traductor” (p. 128). Este modelo concibe la traducción como un proceso polideterminado en el que intervienen diversos factores comunicativos de naturaleza cognitiva y cultural. Estos factores implican conocimientos presupositivos, enciclopédicos, temáticos y conceptuales, además de los conocimientos sobre el autor del texto fuente y el destinatario, para la toma de decisiones y la aplicación de diversas estrategias traductológicas (Lvóvskaya, 1996 y Lvóvskaya en Rodríguez Medina, 2000). El traductor a su vez deberá minimizar la influencia de los factores subjetivos. Según Lvóvskaya (1996):

El funcionamiento de los factores que determinan la actividad del traductor tiene carácter flexible de toma de decisiones dentro de la escala de probabilidades

admisibles, delimitadas por el programa conceptual (intencional-funcional) del autor del TO y la aceptabilidad del TM en la cultura meta. (p. 127)

En consecuencia, el proceso traslativo requiere de la competencia interpretativa y de los conocimientos necesarios para cumplir con el encargo. Según este enfoque, en la formación de traductores, se deberán tener en cuenta una serie de aptitudes y conocimientos sobre los tipos de textos y el polisistema de la cultura meta que permitan al traductor desempeñar la función de comunicador intercultural.

Otra corriente menos normativa de los estudios de traducción es la llamada *escuela de la manipulación*, que surge en la década de 1980. Esta escuela propone un enfoque descriptivo y funcional para el análisis de las traducciones literarias. Si bien se introducen consideraciones contextuales y culturales para el estudio de la traducción, a diferencia de las corrientes teóricas mencionadas anteriormente, los investigadores pertenecientes a esta escuela se alejan del campo de la lingüística aplicada y aplican métodos procedentes del ámbito disciplinar de la literatura comparada. Como explica Hurtado Albir (2011), “representa un enfoque investigador de la traducción literaria que hace hincapié en la manipulación que se produce en la traducción así como en la orientación a la lengua y cultura de llegada” (p. 558). Es por ello que los elementos contextuales que se consideran fundamentales en la traducción están vinculados con la inserción del texto traducido en la cultura meta. Wilson (2013), catedrática en traducción literaria, se refiere a esta tendencia como un “giro cultural” porque se produce un cambio en la teorización sobre la traducción que implica una nueva orientación hacia la función del texto traducido en la cultura de llegada, independientemente de su adecuación al texto fuente. Al respecto, esta autora señala lo siguiente:

Durante el predominio de este *giro cultural* en los estudios de traducción, las hipótesis vinculadas con la equivalencia y el problema del *tertium comparationis* se relegan en beneficio de otras, atentas a las normas y las instituciones que rigen el ejercicio de la función traductora en un determinado espacio cultural. Si el problema de la equivalencia marcaba la tensión que liga a la traducción con el texto fuente y que impone una adecuación, ahora se señala otra tensión, la de la aceptabilidad del nuevo texto en la cultura de acogida. Este giro acompaña el éxito de la expresión misma *estudios de traducción*, como eco de otros *estudios de...* que se multiplican en aquella década, y acompaña, también, la tendencia a abandonar el cotejo entre traducción y texto fuente, para volcarse a interrogar la función que los textos traducidos desempeñan en su interacción con las producciones vernáculas. (p. 87)

Cabe aclarar que la *escuela de la manipulación* engloba una serie de investigaciones con intereses diversos, pero que comparten supuestos básicos. Existen dos vertientes principales: la teoría del *polisistema* que propone el grupo de Tel Aviv-Lovania y los estudios de traducción que surgen en los Países Bajos. Los puntos de encuentro de estos grupos podrían resumirse en la crítica al enfoque tradicional de las traducciones literarias como producciones excluidas del canon, la crítica al énfasis en el texto fuente en detrimento del texto meta, la orientación descriptiva (en oposición al enfoque prescriptivo), funcional y sistémica de la traducción literaria, y el interés por las normas y condicionamientos que rigen la producción y recepción de la traducción en una cultura determinada (Hermans en Wilson, 2013). En relación con este último aspecto, se considera la traducción literaria como reescritura con “un grado de manipulación del texto fuente con un fin concreto”<sup>6</sup> (Hermans, 1985, p. 11). Es así que estos estudios, en sus diversas tendencias, proponen integrar las traducciones al canon literario de la cultura meta. En lo que respecta al impacto pedagógico de este modelo, resulta evidente que no

---

<sup>6</sup> Traducción propia.



es aplicable a todos los campos de especialidad y que el área de mayor aplicación es en la enseñanza de la traducción literaria y la literatura comparada.

En síntesis, esta breve exposición de algunos de los modelos traductológicos existentes pone de manifiesto no solo la variedad de enfoques y su riqueza para la didáctica de la traducción, sino también las limitaciones de cada uno de ellos. Así pues, el énfasis en los elementos culturales y contextuales propuesto por el modelo de equivalencia dinámica representa un avance en los estudios de traducción y aporta la dimensión cultural de utilidad para la enseñanza de la traducción. Sin embargo, este enfoque resulta incompleto para la enseñanza estratégica que se explora en este estudio debido a que se dejan de lado otros factores, como los procesos cognitivos del traductor. En este sentido, consideramos que otros modelos, como la teoría interpretativa y el enfoque cognitivista sientan las bases para una pedagogía orientada al desarrollo de destrezas tanto cognitivas como metacognitivas para resolución de problemas y la toma de decisiones durante el proceso de traducción, en el que el estudiante de traducción desempeña un rol activo. A su vez, los aportes de estos modelos necesitan ser complementados por otras miradas como por ejemplo, los enfoques funcionalistas, comunicativos y socioculturales que hacen hincapié no solo en el proceso traductor, sino también en la importancia del encargo, la finalidad de la traducción y conceptualizan el proceso traductor como una acción compleja y un recorrido circular de idas y vueltas en el que la toma de decisiones y la creatividad del traductor desempeñan un papel central. Asimismo, las teorizaciones y propuestas de la escuela de la manipulación enriquecen la didáctica de la traducción con su énfasis en la inserción del texto meta en el canon literario de la cultura receptora, si bien, como hemos advertido, este enfoque resulta limitado para ciertas áreas de especialidad.

Existen además otros modelos traductológicos que evidencian la expansión que se está produciendo en este campo disciplinar. No obstante, a los fines de este estudio hemos hecho mención solo de los enfoques que se relacionan de manera estrecha con el marco teórico de esta investigación. En conclusión, son las escuelas y modelos traductológicos de impronta comunicativa, cognitiva y sociocultural los que brindan un marco adecuado para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción en distintos ámbitos de especialidad, como los que se exploran en este estudio.

### **2.1.2 Enfoques pedagógicos de la traducción**

En cuanto a las propuestas pedagógico-metodológicas, cabe destacar el aporte pionero de Delisle (1984), quien propone una metodología por *objetivos de aprendizaje*. Plantea una metodología heurística en la que el estudiante descubre los principios y pasos que debe seguir en el proceso traductor. En este proceso el docente guía al estudiante para el logro de los objetivos propuestos, que pueden ser generales o específicos. Según este autor, esta metodología ofrece una serie de ventajas en relación con otras metodologías ya que permite el diseño sistemático y coherente de la enseñanza de la traducción, la comunicación entre docentes y alumnos, la diversidad de tareas según los resultados que se propone alcanzar, y brinda además una base para la evaluación.

Por otra parte, y como resultado de la influencia de los avances en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, el *enfoque por tareas de traducción* introducido por la reconocida autora Hurtado Albir (1999) ha enriquecido la pedagogía de la traducción en estas últimas décadas. Esta autora propone una metodología flexible, centrada en el alumno y en la adquisición de la competencia traductora (CT). Asimismo, el modelo *sicolingüístico* y *socioconstructivista* propuesto por Kiraly (2014) responde a muchas de

las cuestiones y desafíos de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción en la actualidad. Debido a su relevancia para esta investigación, más adelante en este capítulo nos referiremos en detalle al enfoque por tareas de traducción (infra 2.7) y al modelo propuesto por Kiraly (infra 2.8).

## **2.2 La competencia traductora**

Como ya hemos mencionado, el surgimiento de la traductología es relativamente reciente; sin embargo, existen criterios definidos en cuanto a la concepción de la traducción como actividad textual, cognitiva y comunicativa en la que intervienen factores individuales, contextuales y socioculturales (Carbonell I Cortés, 1999; García Yebra, 1982; Hurtado Albir, 1999, 2011; Lonsdale, 1996; Llácer Llorca, 2004; Nord, 1997, 2009). Una noción importante surgida de las diversas teorías y modelos traductológicos y enfoques pedagógicos de la traducción es la *competencia traductora*. Este concepto es recurrente en propuestas formativas e investigativas actuales (Bergen, 2009; González-Davies, 2004; González-Davies y Enríquez-Raído, 2016; Göpferich, 2009; Hurtado Albir, 1999, 2011; Kelly, 2005; Kiraly, 2014; Massey, 2017; Neubert, 2000; Orozco, 2000; Orozco y Hurtado Albir, 2002, PACTE, 2003, Pym, 2003, 2013, Risku, 2002, 2010, 2020; entre otros) y, tal como explica Kelly (2002), se utiliza para “describir el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta, es decir que, en su conjunto, distinguen al profesional del no profesional, al experto del no experto” (p. 9).

Antes de abordar el modelo de CT aplicado en este estudio, es necesario realizar

algunas aclaraciones sobre esta denominación. En primer lugar, en la literatura se utilizan distintos términos, por ejemplo, *competencia de transferencia*, *competencia traslativa*, *destreza traductora* o la *habilidad de traducción*, lo que podría generar cierta confusión terminológica y conceptual. Ante la necesidad de encontrar una denominación que englobe las características esenciales de este concepto, Orozco y Hurtado Albir (2002) sugieren utilizar el término “competencia” por dos razones principales. En primer lugar, la noción de “competencia” ya ha sido investigada en disciplinas afines como la pedagogía, la lingüística aplicada y la didáctica de las lenguas extranjeras. Tal es el caso de la competencia comunicativa, término acuñado por Hymes (1971) y ampliamente caracterizado por otros autores también (Canale y Swain, 1980). Esto, sin lugar a dudas, proporciona conocimientos que contribuyen a definir los componentes esenciales de la competencia en el ámbito de la traducción, como por ejemplo los componentes lingüísticos, bilingües, pragmáticos y estratégicos, entre otros. En segundo lugar, su combinación con el término “traductora” transmite el significado central que se le confiere en la traductología: “el conocimiento experto en un área específica”<sup>7</sup> (Orozco y Hurtado Albir, 2002, p. 376). A fin de delimitar el alcance de este concepto, se han propuesto diversas definiciones, entre las que adoptamos la siguiente: “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” (Hurtado Albir 1999, p. 43). Esta definición se completa con las siguientes afirmaciones: 1) la CT es una *competencia actualizada*, es decir se aplica de manera distinta en distintas situaciones; 2) la CT consiste básicamente en conocimiento operativo; 3) las estrategias desempeñan un papel

---

<sup>7</sup> Traducción propia.

fundamental en la conformación de la CT; 4) al igual que en otros tipos de conocimiento, muchos de los procesos de la CT son automáticos; 5) incluye mecanismos psicofisiológicos; 6) está conformada por una serie de componentes que interactúan entre sí (Orozco y Hurtado Albir, 2002; Hurtado Albir, 2011).

En cuanto a la conformación de un modelo de la CT también existen varias propuestas que reflejan diferentes tradiciones o escuelas traductológicas. Las propuestas más recientes dan cuenta de un cambio de enfoque, que va desde una visión de la traducción como producto hacia una visión de la traducción como proceso, y resaltan la importancia de diferenciar la competencia bilingüe de la competencia de traducción (Gile, 2009; Hurtado Albir, 1999, 2011; Kelly, 2002, 2005; Kiraly, 2014; PACTE, 2003, Pym 2003, entre otros)<sup>8</sup>. Tal como lo expresa Corrales y Suárez de la Torre (2011):

Gracias a [las] descripciones e investigaciones en las áreas del bilingüismo y traducción, actualmente podemos señalar que ser bilingüe no garantiza ser traductor y, en contraste, un traductor no necesariamente es un bilingüe perfecto, ya que usualmente existe un mayor dominio en una de las lenguas de trabajo. (p. 25)

En este marco, podemos citar algunas contribuciones de relevancia. La propuesta de Bell (1991) incluye tres maneras posibles de caracterizar la CT: como una competencia bilingüe, como un sistema experto y como la competencia multicomponencial del traductor de crear actos comunicativos socialmente aceptables. Para caracterizar esta última competencia, Bell se basa en la definición de competencia comunicativa de Hymes (1971) y las caracterizaciones de Canale y Swain (1980), y es por ello que la CT no se distingue lo suficiente de la competencia de un bilingüe. Por otro lado, Nord (1997)

---

<sup>8</sup> El trabajo de Massey (2017) resume los modelos de la *competencia traductora* y su *adquisición* propuestos por autores destacados en este campo disciplinar.

detallada una serie de competencias traductoras: de transferencia, lingüística, cultural, de búsqueda de documentación, de recepción y producción textual, y la competencia de evaluación de la calidad de la traducción. El trabajo de Nord representa un aporte valioso para la didáctica de la traducción en el sentido descriptivo y analítico de los componentes, habilidades y competencias traductoras. Asimismo, Kiraly (1995) sugiere un modelo integrador de la CT basado en su enfoque sicolingüístico de la traducción. Según Kiraly, la CT incluye conocimientos lingüísticos en la lengua de partida y de llegada, conocimientos culturales (relacionados con el texto fuente y el texto meta), conocimientos especializados para una traducción determinada, y una habilidad traductora, que permite la reformulación del texto en la lengua de llegada.

El modelo de CT propuesto por Gile (2009) incluye componentes del dominio pasivo (lenguas de trabajo pasivas), el dominio activo (lenguas de trabajo activas, conocimiento de la temática), y el saber traducir. Otro aporte ampliamente difundido en relación con el desarrollo de la CT es el modelo propuesto por Neubert (2000). Este autor identifica una serie de competencias (lingüística, textual, temática, cultural y de transferencia), y rasgos de la CT, como la complejidad, heterogeneidad, la aproximación a los campos temáticos, el aprendizaje continuo, la creatividad y la capacidad de cambio, Este modelo contribuye con una descripción detallada de los conocimientos y destrezas necesarios para traducir. De especial importancia para el campo de la didáctica de la traducción son los estudios de Risku (2002, 2010 y 2020). Esta autora presenta un enfoque pragmático-cooperativo de la CT mediante una concepción modular de la CT. En este sentido, Risku sostiene que la CT está integrada por cuatro componentes interrelacionados: i) la constitución de la macroestrategia, que permite anticipar la situación comunicativa del texto meta; ii) la integración de la información, que posibilita

contrastar el texto fuente y el texto meta, además de evaluar la documentación; iii) la planificación y la decisión, que aseguran la coherencia intratextual y la contrastividad; y iv) la autorregulación del proceso traductor, que implica la reflexión y evaluación de las decisiones. Cabe señalar que el aporte más significativo de las investigaciones de Risku es el desarrollo del concepto de cognición situada, para el cual utiliza los aportes de otras disciplinas, como la psicología evolutiva y la inteligencia artificial. Según esta autora, la cognición situada se refiere no solo al conocimiento almacenado y las habilidades del individuo, sino también a su interacción con los artefactos (como la lengua) y el contexto social. Esta concepción ha contribuido al estudio de los aspectos culturales y contextuales de la práctica y la competencia traductora, como el uso de herramientas para la traducción y el rol de trabajo en equipo, que son esenciales para la formación de traductores en la actualidad.

La diversidad de enfoques propuestos evidencia que la construcción de un modelo de la CT entraña ciertas dificultades principalmente debido a los componentes y subestrategias que deberían integrarla. Además, para que un modelo de CT sea de utilidad para la didáctica de la traducción es necesario que se base en el proceso de adquisición de esta competencia, es decir debe tener un enfoque didáctico-práctico. Al respecto, Waddington (en Hurtado Albir, 2011) sostiene lo siguiente:

Los problemas para elaborar un modelo de competencia traductora son considerables: 1) Es difícil saber el número de componentes, su identidad exacta y la relación entre ellos. 2) Se tiende a elaborar modelos de competencia ideal, pero, según la investigación de Milanovic (1988), parece que el modelo elaborado para un determinado nivel de competencia no es necesariamente válido para otro. En el contexto universitario es muy posible que un modelo de competencia ideal no sea apropiado y que haga falta elaborar un modelo más acorde con las posibilidades del alumno, sobre todo en las fases iniciales del aprendizaje (y

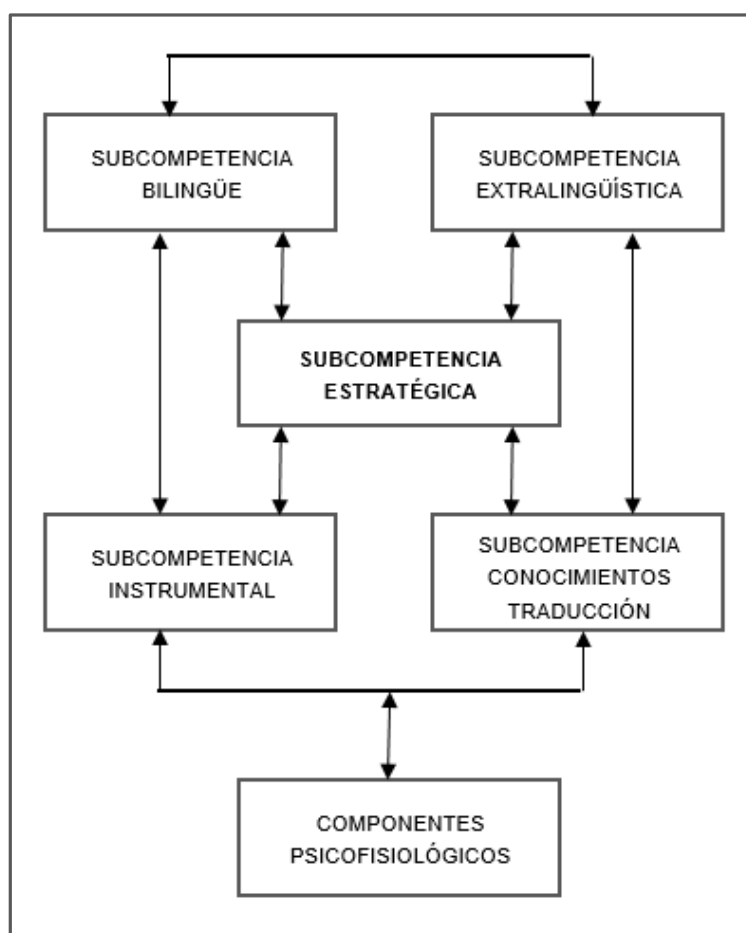
también en la traducción inversa). 3) Esto significa que **el modelo de competencia es incompleto sin un modelo de aprendizaje de desarrollo de la competencia.** (p. 392, énfasis agregado)

En esta línea, si bien existen diversas propuestas en la literatura, adherimos al modelo de la CT del grupo PACTE (2003, 2011) y al modelo elaborado por el grupo TransComp (Göpferich y Jääskeläinen, 2009; Göpferich, 2009), que retoma y amplía las descripciones de las subcompetencias traductoras incluidas en el modelo de PACTE. Además, consideramos el aporte del modelo de CT desarrollado por Kelly (2002) —que parte de las caracterizaciones de PACTE y otros modelos— por tratarse de una propuesta para el diseño curricular. La pertinencia de los modelos propuestos por PACTE y TransComp para este estudio reside en sus descripciones de los componentes de la CT, las cuales están basadas en investigación empírica y experimental llevada a cabo con estudiantes de traducción y traductores profesionales, cuyos resultados han sido validados en estudios subsiguientes realizados por cada grupo de investigadores y su aplicación está generalizada en el campo de la didáctica de la traducción, en particular el modelo del grupo PACTE. En cuanto al aporte de Kelly, la impronta pedagógica del modelo de CT propuesto por esta autora y la inclusión de la subcompetencia interpersonal también son de especial relevancia para nuestra investigación.

El modelo de la CT desarrollado por el grupo PACTE (2003, 2011) se destaca por ser holístico y multifacético y por las conexiones que se establecen entre sus componentes. Está integrado por cinco subcompetencias interrelacionadas y una serie de componentes psicofisiológicos que afectan todo el proceso traductor (Hurtado Albir 2005; 2011; Hurtado Albir et al. 2015; PACTE 2003, 2005, 2011). En el siguiente gráfico se puede observar la interconexión entre las subcompetencias y componentes de la CT.



**Figura 2.1** La competencia traductora (PACTE, 2003)



Según se aprecia en el gráfico anterior, la subcompetencia estratégica ocupa un lugar central que regula todo el proceso traductor y la interacción entre las demás subcompetencias, que se describen a continuación.

*Subcompetencia bilingüe:* está constituida por conocimientos operativos necesarios para la comunicación en las lenguas de trabajo, es decir, conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y léxico-gramaticales. Además, implica la habilidad de evitar interferencias entre las dos lenguas.

*Subcompetencia extralingüística:* está conformada por conocimientos esencialmente declarativos, que se relacionan con el mundo en general y las áreas de

especialidad; son conocimientos biculturales, enciclopédicos y temáticos.

*Subcompetencia de conocimientos sobre la traducción:* también se la conoce como competencia de “transferencia”. Son los conocimientos implícitos y explícitos, esencialmente declarativos, sobre los principios que rigen la traducción y sobre los aspectos relacionados con la práctica de la profesión. Abarca conocimientos sobre las unidades de traducción, los procesos requeridos, los métodos, técnicas o estrategias que se utilizan y los tipos de problemas de traducción. Además, implica conocimientos sobre el mercado laboral, es decir, tipos de encargos, clientes y audiencias.

*Subcompetencia instrumental:* incluye conocimientos, principalmente operativos, relacionados con el uso de las fuentes de documentación y de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la traducción: bases de datos, diccionarios, enciclopedias, textos paralelos, glosarios, corpus electrónicos, etc.

*Subcompetencia estratégica:* es la subcompetencia más importante porque tiene la función de interrelacionar las otras subcompetencias y controlar del proceso traductor. Consiste en los conocimientos operativos que garantizan la eficacia del proceso traductor. Incluye la capacidad para planificar el proceso de traducción en función del objetivo final y las características del proyecto o encargo, y evaluar el proceso y los resultados parciales en función del objetivo final. Permite también elegir el método traductor más adecuado, activar las otras subcompetencias, compensar las deficiencias encontradas, identificar problemas de traducción, y aplicar los procedimientos adecuados para resolverlos.

*Componentes sicofisiológicos:* son los componentes cognitivos, actitudinales y mecanismos sicomotores de diverso tipo que definen el perfil del traductor. Incluyen componentes cognitivos como la memoria, percepción, atención y emoción; aspectos

actitudinales como la curiosidad intelectual, la perseverancia, el rigor, el espíritu crítico, la motivación, la confianza en las propias habilidades y la capacidad para medirlas; además de la creatividad, el razonamiento lógico, el análisis y la síntesis.

Según se desprende de estas caracterizaciones, el modelo propuesto por el grupo PACTE relaciona la competencia traductora con un conocimiento experto que se vale de conocimientos declarativos y operativos en los que el componente estratégico es fundamental. En relación con esto, se considera que el grado de participación de una u otra subcompetencia varía según factores como la direccionalidad de la traducción (directa o inversa), la combinación de lenguas de trabajo, el dominio de la especialidad (por parte del traductor), la experiencia del traductor y las condiciones del encargo (plazo, remuneración, cliente, etc.). De acuerdo con PACTE (2005), las subcompetencias esenciales de este modelo son las subcompetencias de *conocimientos sobre la traducción*, *la instrumental* y *la estratégica*, debido principalmente a que —como explican estos investigadores— si bien los sujetos bilingües manejan dos lenguas y también pueden poseer conocimientos extralingüísticos, esto no implica conocimientos y habilidades para la traducción y el proceso traductor.

Como mencionamos anteriormente, el grupo TransComp también lleva a cabo sus investigaciones y aporta un modelo de CT que incluye descripciones detalladas sobre las competencias de traducción específicas. En el marco de los estudios realizados por TransComp, Göpferich (2009) identifica los siguientes componentes del modelo de CT propuesto por este grupo.

*Competencia comunicativa*: esta competencia equivale a la subcompetencia bilingüe identificada por el grupo PACTE (2003). Según Göpferich (2009), la

competencia comunicativa en la lengua meta no debe descuidarse debido a que incide en la calidad de la traducción y es necesaria para los procesos de monitoreo que permiten, por ejemplo, comparar equivalencias semánticas en ambas lenguas.

*Competencia de conocimiento sobre el tema de los textos de trabajo (domain competence):* se refiere a la subcompetencia extralingüística (PACTE). Göpferich destaca no solo la importancia de estos conocimientos sino también, y principalmente en caso de carecer de ellos, la necesidad de poseer cierta sensibilidad para reconocer qué tipos de conocimientos deberán adquirirse para la comprensión correcta del texto fuente, que permita su formulación adecuada en la lengua de llegada.

*Competencia para la investigación y el uso de herramientas y (tools and research competence):* se corresponde con la subcompetencia instrumental del grupo PACTE en lo que respecta a las habilidades para utilizar herramientas tecnológicas para la traducción. Implica el manejo tanto de las herramientas convencionales, electrónicas y digitales específicas para la tarea del traductor, como así también el uso de los sistemas de traducción automática (*machine translation*).

*Competencia para la activación de rutinas de traducción (translation routine activation competence):* se refiere a la habilidad para activar (recordar) y aplicar los conocimientos relacionados con los equivalentes en el par de lenguas de trabajo. Göpferich (2009) describe este proceso como operaciones de transferencia (*shifts*) conducentes al uso de equivalentes adecuados en la lengua meta.

*Competencia sicomotora:* incluye las habilidades sicomotoras para la lectura y escritura con herramientas electrónicas. Según esta autora, el grado de desarrollo de estas habilidades podría impactar en la capacidad cognitiva disponible para la resolución de

problemas de traducción. Esto se debe a que, “cuanto más desarrolladas estén estas competencias, menos capacidad cognitiva requerirán, lo que deja más capacidad para otras tareas cognitivas”<sup>9</sup> (Göpferich, 2009, p. 22).

*Competencia estratégica*: corresponde a la subcompetencia del mismo nombre identificada por el grupo PACTE. Se trata de una competencia metacognitiva y por lo tanto se utiliza para jerarquizar y priorizar las otras competencias. Facilita también el desarrollo de una macroestrategia que guía las decisiones que se toman durante del proceso traductor.

En esta línea, el modelo de CT desarrollado por el grupo TransComp es de utilidad no solo porque complementa las subcompetencias identificadas en el modelo de CT propuesto por el grupo PACTE, sino también porque incluye otra categoría relacionada específicamente con el proceso de traducción: *la activación de la rutina de traducción*. Según el enfoque propuesto por TransComp, la aplicación de cada competencia y la función central de la *competencia estratégica* están determinadas por tres factores: 1) las normas de traducción y el encargo, 2) el *ethos* del traductor, conformado por su formación teórico-práctica y su responsabilidad social, y 3) la disposición sicofísica del traductor (inteligencia, perseverancia, la confianza en sí mismo, etc). En relación con estos factores, Göpferich (2009) subraya la importancia del último, ya que, según explica, “el espíritu crítico y la perseverancia para la resolución de problemas de traducción podría acelerar el desarrollo de la competencia traductora” (p. 23). Es indudable que estos componentes podrían tener un impacto considerable en la formación de traductores.

---

<sup>9</sup> Traducción propia.

En cuanto al modelo de CT que ofrece Kelly (2002), se destacan siete subcompetencias: *comunicativa y textual (en al menos dos lenguas y culturas)*, *cultural, temática, instrumental profesional, psicofisiológica, interpersonal y estratégica*. Estas subcompetencias están contempladas en su mayor parte en los dos modelos presentados anteriormente. A los fines de este estudio, consideramos de especial utilidad la descripción que esta autora realiza de la subcompetencia interpersonal como “la capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo, no sólo con otros traductores y profesionales del ramo (revisores, documentalistas, terminólogos), sino también con los clientes, iniciadores, autores, usuarios, así como con expertos en las materias objeto de traducción” (Kelly, 2002, p. 15). Estas destrezas interpersonales revisten importancia para la formación de traductores, principalmente teniendo en cuenta su inserción en el campo profesional.

Sobre la base de lo expuesto y debido al desarrollo alcanzado por estos modelos, este estudio se arraigó en el modelo de CT del grupo PACTE, las caracterizaciones del grupo TransComp y el aporte de Kelly. Más precisamente, esto se debió a que estos modelos proporcionan un fundamento para el enfoque didáctico por tareas de traducción, adecuándose de esta manera no solo al aprendizaje de la traducción en tanto actividad textual, cognitiva, comunicativa y sociocultural, sino también a las demandas de las tareas del traductor profesional actual. Por lo tanto, este estudio utilizó estos enfoques de la CT como base para caracterizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada en el conjunto de datos empíricos obtenidos.

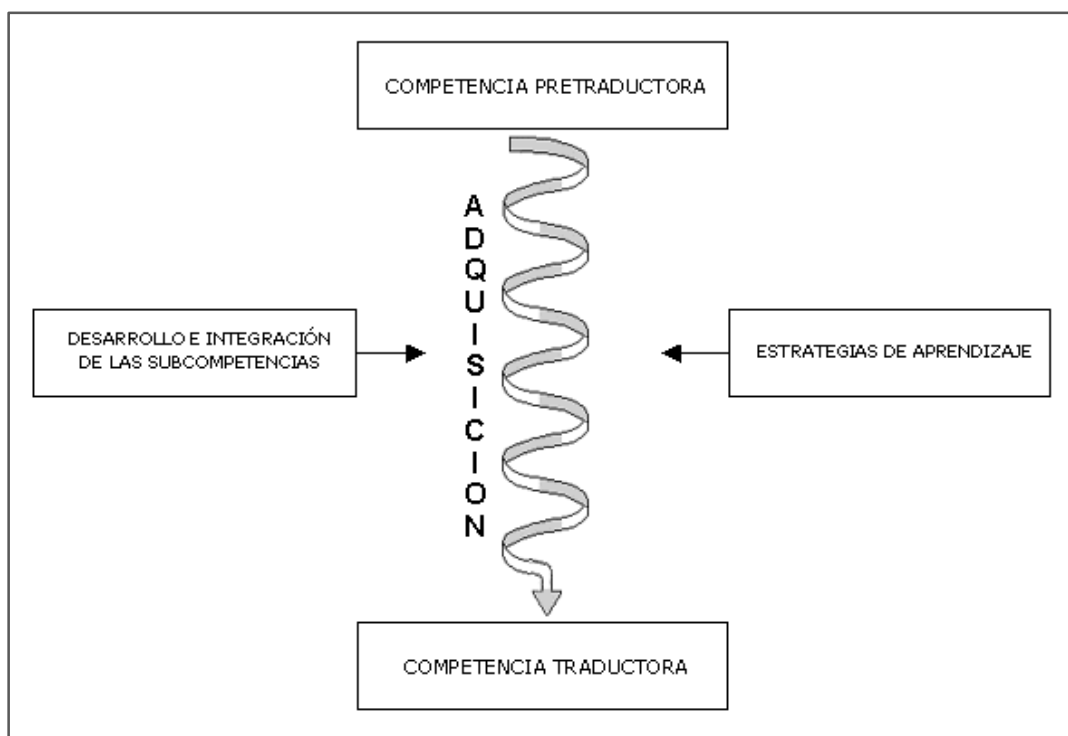
### 2.3 La adquisición de la competencia traductora

Contar con un modelo de adquisición de la competencia traductora es fundamental para la didáctica de la traducción porque permite explicar el proceso de adquisición mediante la identificación de los componentes que intervienen en él en vistas a una aplicación pedagógica factible. La literatura en este ámbito evidencia que se han realizado estudios sobre diversos aspectos como el funcionamiento de la CT y su adquisición (PACTE, 2000, 2003, 2014, 2015; Hurtado Albir, 2017; Schäffnaer y Adabm 2000), instrumentos de medición de la CT (Orozco y Hurtado Albir, 2002, entre otros), la adquisición de determinadas competencias (Pinto y Sales 2008), además de algunos estudios exploratorios en contextos particulares (Libreros Cortez y Ortiz Lovillo, 2020), y la concepción de la adquisición de la CT para la resolución de problemas de traducción (Hurtado Albir, 2018; Wilss, 1996).

La resolución de problemas de traducción es un aspecto esencial en la adquisición de la CT, ya que implica el paso del conocimiento declarativo (*saber qué*) constituido por la experiencia y almacenado en la memoria, al procedimental (*saber cómo*) para aplicar una operación en una determinada situación según un objetivo específico. Como explica Chaia (2021), “el conocimiento procedimental es un conocimiento de tipo estratégico ... En la aplicación de estrategias, el traductor recurre a apoyo interno (recursos cognitivos automáticos y no automáticos), a apoyo externo (el uso de fuentes de documentación de distinto tipo), o a una combinación de ambos” (p. 79). Sin embargo, a pesar de los avances en las investigaciones sobre aspectos relacionados con la CT y su adquisición, se considera que la manera en que se CT está aún poco estudiada principalmente debido a la falta de estudios empíricos basados en métodos de enseñanza específicos y a los desafíos curriculares que se plantean en la formación de traductores (Hurtado Albir, 2011, 2019).

En este marco, el grupo PACTE (2000, 2003, 2005, 2009, 2011, 2015) propone un modelo de adquisición de la CT que se basa en la caracterización de esta competencia propuesta por estos investigadores y resulta de utilidad para esta investigación. A continuación, se expone el gráfico diseñado por este grupo, que condensa el modelo de proceso propuesto.

**Figura 2.2** Modelo de adquisición de la competencia traductora (PACTE, 2000, p. 104)



Según se ilustra en el gráfico presentado por el grupo PACTE, la adquisición de la CT parte de una competencia pretraductora e implica el desarrollo e integración de las subcompetencias individuales mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje de la traducción. Según explica Hurtado Albir (2011):

Se parte de la hipótesis general de que la adquisición de la competencia traductora es un proceso de reestructuración y desarrollo de las subcompetencias ... y de los componentes psicofisiológicos. Desde este punto de vista, se considera que la adquisición de la competencia traductora, como todo proceso de aprendizaje es dinámico y cíclico y consiste en un proceso de reestructuración y desarrollo desde



un conocimiento novato (competencia pretraductora) a un conocimiento experto (competencia traductora), que requiere una competencia de aprendizaje (estrategias de aprendizaje) y en el que se produce una reestructuración y desarrollo integrado de conocimientos declarativos y operativos. (p. 407)

En cuanto al desarrollo de la competencia traductora, como sugiere Williams (2013), “adquirir competencias y alcanzar resultados significa adquirir y demostrar conocimientos”<sup>10</sup> (p. 424). Los conocimientos esenciales para traducir, según este autor, son *académicos o declarativos*, mayormente adquiridos en contextos formales de educación como la universidad, y *profesionales*, es decir operativos y específicos. Asimismo, basándose en la propuesta de Anderson y Krathwohl (2001), Williams hacer referencia a otros cuatro tipos de conocimiento: *fácticos*, *conceptuales*, *operativos* y *metacognitivos*. Según Williams todos estos conocimientos son necesarios para el aprendizaje de la traducción.

Según este modelo de adquisición de la CT existen también relaciones y jerarquías en cuanto al desarrollo del proceso. Así pues, las subcompetencias actúan de modo interrelacionado y son fundamentales la competencia instrumental, estratégica y de conocimientos sobre la traducción. Este proceso no es uniforme, sino que varía según la direccionalidad (traducción directa o inversa), la combinación lingüística, el tipo de traducción especializada y el contexto de adquisición. Esto tiene implicancias didácticas que impactan en los métodos de enseñanza y evaluación de la CT (Hurtado Albir, 2011). No obstante, si bien el modelo sugerido por PACTE resulta adecuado y contempla las estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición de la CT, no se especifica cuáles son estas estrategias específicas. En por ello que el uso de estrategias de aprendizaje para

---

<sup>10</sup> Traducción propia.

la adquisición de la competencia traductora merece continuar siendo estudiado en profundidad.

En conclusión, un enfoque pedagógico basado en un modelo de adquisición de la CT se centra en el desarrollo de habilidades y estrategias por parte de los estudiantes. Este desarrollo es necesario para adquirir nuevos conocimientos y destrezas de manera autónoma e integrada en diversas áreas de la traducción. Por lo tanto, es posible afirmar que se trata de un enfoque que se adecua al nuevo paradigma de aprendizaje para toda la vida en el que se basa este estudio.

## **2.4 La traducción especializada**

El campo de la traducción se caracteriza por su gran variedad. Existen distintos tipos de traducción en cuanto a su modalidad —escrita, oral (interpretación consecutiva, de enlace, simultánea) o audiovisual— y la especialidad según el campo socioprofesional en el que se ubican los textos que se traducen.

Debido a la importancia de los conocimientos extralingüísticos y terminológicos especializados, especialmente en la fase de documentación del proceso traductor, es fundamental considerar la categoría de campos temáticos. En líneas generales, la traducción especializada es aquella marcada por el campo (técnica, científica, jurídica, económica, etc.) y la no especializada es la que se ocupa de la traducción no marcada por un ámbito determinado, como la traducción de géneros publicitarios, periodísticos o literarios que tratan temáticas diversas. Ahora bien, según advierte Hurtado Albir (2011), “la división entre géneros especializados y no especializados no puede entenderse de modo rígido” (p. 59). A modo de ilustración, un artículo periodístico puede versar sobre

una amplia variedad de temas, como por ejemplo asuntos de índole judicial, científica o deportiva, entre otros. Por ende, la traducción de estos textos requerirá de conocimientos relacionados con cada área de especialidad. Así pues, como también sugiere Hurtado Albir, “estrictamente hablando, toda traducción (literaria, audiovisual, etc.) es especializada en el sentido que requiere unos conocimientos y habilidades especiales” (p. 59). Es por ello que en esta investigación adherimos a esta postura más flexible de la traducción especializada, es decir, una traducción que no se restringe al trabajo con textos prototípicos, sino que engloba temáticas variadas.

El estudio de la traducción especializada ha sido de especial interés en el campo de la traductología. Existen numerosos estudios que se centran en áreas de especialidad, como la traducción jurídica (Alcaraz y Hughes, 2002; Borja Albi, 2000), la traducción financiera (Alcalde Peñalver, 2015; Herrero, 2011), la traducción técnica (Gamero, 1998, 2001), la traducción de textos médicos (López Rodríguez, 2000; Muñoz Torres, 2003, 2011) y la traducción literaria (Huertas Abril, 2012; Ramos Calvo, 2001), por mencionar solo algunos. Estos estudios evidencian que cada ámbito se caracteriza por el predominio de determinados géneros textuales que presentan funciones, estructuras y usos terminológicos que le son propios. Por lo tanto, debido a su estrecha relación con la caracterización de la traducción especializada, consideramos necesario referirnos a la categoría de géneros textuales.

## **2.5 Géneros textuales**

Existen distintas posturas y enfoques en cuanto a la definición y jerarquización de conceptos clave como *género*, *discurso* y *texto*, y muchas obras se han escrito en torno a

estas cuestiones, entre las que se destaca *Discourse and the Translator*, donde Hatim y Mason (1990) ofrecen un análisis semiótico exhaustivo de estas categorías. A los fines de este estudio y en función de caracterizar la traducción de textos especializados, consideramos que la siguiente definición de *género textual* resulta de utilidad para la traductología y su aplicación a la didáctica de la traducción:

Los géneros son agrupaciones textuales que comparten una situación de uso determinada, con emisores y receptores particulares, que pertenecen a un mismo modo textual y, a veces campo, generalmente con una misma función (o funciones) y tono textual, y que tienen características textuales convencionales, fundamentalmente en cuanto a su superestructura y ciertas formas lingüísticas fijas. Existen, así, diversos géneros escritos (técnicos, científicos, jurídicos, literarios, etc.) audiovisuales y orales. (Hurtado Albir, 2011, p. 497)

Como explica Hurtado Albir (2011), el grado de especificidad o intervención del campo temático en los géneros textuales indica si la traducción es especializada o no especializada. Sin embargo, según sostiene esta autora:

Dentro de cada ámbito de géneros marcados por el campo (por ejemplo, los textos técnicos) existe una gradación en su especialización (de los más especializados, dirigidos a especialistas, a los menos especializados, dirigidos a un público general) y algunos se encuentran en la frontera de la lengua general. (Hurtado Albir, 2011, p. 59)

Según esta perspectiva, la distinción entre géneros especializados y no especializados no es rígida, como tampoco lo es la distinción de la traducción especializada de la no especializada, sino que se trata de caracterizaciones flexibles.

En esta línea, existen aproximaciones teóricas que conciben el *texto* como un objeto dinámico y complejo. Estos enfoques se sitúan en la lingüística del texto de la vertiente germana y la Teoría Comunicativa de la Terminología (Cabré 1993, 1999). En

este marco, el enfoque procedural de multiniveles de impronta cognitivo-comunicativa (Ciapuscio y Kuguel, 2002; Kuguel, 2007, 2009, 2010) propuesto inicialmente por Heinemann y Viewweger (Ciapuscio, 1994, 2003) concibe los textos como objetos dinámicos y procesuales porque son “estaciones intermedias para la creación de otros textos ... son puntos de partida para el procesamiento receptivo del conocimiento basado textualmente” (Antos en Ciapuscio, 2003, p. 23). A la vez, el enfoque de multiniveles entiende los textos como objetos complejos, en tanto que cada texto es “una estructura multidimensional en la que se manifiestan los sistemas de conocimientos de los hablantes involucrados tanto en la comprensión como en la producción discursiva” (Kuguel, 2010, p. 43). Según esta teoría, se proponen cuatro niveles o módulos de tipologización (situacional, funcional, semántico y formal) que permiten un acercamiento a las características textuales de diversos géneros. Por lo tanto, conforme a este concepto de texto no se admiten concepciones *a priori* que ubican a los textos de especialidad en compartimentos diferenciados. Por el contrario, se postula la idea de un continuum de grados de especialidad.

El enfoque procedural de multiniveles es de especial interés para la didáctica de la traducción. Por un lado, este enfoque permite caracterizar las diversas tipologías textuales utilizadas en las tareas y materiales de aprendizaje, según se planteó en los objetivos específicos de esta investigación. Por otro lado, esta aproximación multidimensional al análisis textual también tiene implicancias pedagógicas que podrían resultar beneficiosas para la traducción especializada. Esto se debe principalmente a que la aplicación del enfoque de multiniveles podría fortalecer la actitud reflexiva de los estudiantes de traducción especializada, permitiéndoles familiarizarse con las dinámicas textuales y las características híbridas de diversos géneros para poder tomar decisiones

traductológicas fundamentadas. En este sentido, según sostienen Adelstein y Kuguel (2004) el concepto mismo de multidimensionalidad indica la utilidad de este modelo para abordar la complejidad textual mediante la integración de las dimensiones que engloba: *situacional, funcional, semántica y formal*. A su vez, por separado, estas dimensiones “ofrecen vías de entrada alternativas cuando una de ellas aparece como un obstáculo para la comprensión” (p. 18). Es por ello que, según se describe en el capítulo 4 de esta tesis, hemos aplicado este modelo multidimensional para clasificar los géneros textuales en cada área de especialidad.

En cuanto al análisis del *discurso*, las Teorías de la Enunciación, de la Polifonía y de la Argumentación Lingüística brindan las bases para el estudio de una lengua en uso, actualizada y contextualizada (García Negroni y Tordesillas, 2001). Por lo tanto, estas teorías resultan de especial relevancia para el proceso traductor debido a que el análisis de los componentes discursivos y de su función e interacción en la enunciación facilita la comprensión del texto origen (en la lengua desde la cual se traduce) y del texto meta (en la lengua hacia la cual se traduce). Las teorías de la enunciación y la argumentación (Ducrot, 1986; García Negroni y Tordesillas, 2001; García Negroni, 2005) constituyen una herramienta fundamental para el análisis del discurso en su relación con la práctica traductora porque proporcionan un método adecuado para identificar la significación de términos y expresiones.

Según el enfoque de las teorías de la enunciación y la argumentación, el valor semántico de las palabras, expresiones y enunciados no es de naturaleza informativa, literal o vericondicional, sino fundamentalmente argumentativa y polifónica, y se manifiesta en los encadenamientos argumentativos en los que aparecen en el discurso. La significación se define en el contexto mismo de la lengua en uso, es decir, es un “modo

de empleo” de la lengua (Negroni y Libenson, 2016, p. 51). En consecuencia, como puede observarse en la cita anterior, estas teorías proporcionan herramientas de utilidad para el análisis textual profundo que implica el proceso traductor porque ponen de relieve que los significados no son inamovibles, estables o fijos, sino que varían y se construyen de acuerdo al contexto en el cual son creados.

En suma, el conocimiento de las convenciones de los géneros según el área de especialidad, el enfoque multidimensional de la estructura textual y el análisis del discurso en el contexto mismo de la lengua en uso son cruciales en la conformación de la CT. Esto se aplica tanto para la comprensión del texto origen como para su producción (o traducción) en la cultura y la lengua meta. Como afirma Hurtado Albir (2011):

Los géneros comparten la situación de uso, y las formas convencionales que los caracterizan difieren de lengua a lengua y de cultura a cultura, por lo que es de sumo interés para la Traductología identificar los géneros propios de cada ámbito y conocer sus características para poder contrastarlas con vistas a la traducción y su enseñanza. (p. 488)

## **2.6 Enfoques cognitivistas y socioconstructivistas para la enseñanza de la traducción**

Desde una perspectiva interdisciplinaria e integradora del estudio de la traducción (Göpferich, 2011; Hurtado Albir et al. 2015; Malmkjaer, 2000), esta investigación se asienta en postulados cognitivistas (Ausubel, Hanesian y Novak, 1983) y en principios de corrientes socioconstructivistas (Vygotsky, 1978) para la construcción del conocimiento durante la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción. Esto se debe a dos razones principales: la importancia de la dimensión cognitiva que incluye la comprensión, interpretación y transmisión de significados inherente a la tarea del traductor, por un lado,

y la naturaleza compleja, multifacética e interactiva del proceso traductor, por el otro. En otras palabras, el cognitivismo da cuenta del papel central de la interpretación y transmisión de significados, mientras que el socioconstructivismo es el paradigma que explica la construcción del conocimiento por medio de la experiencia individual y la interacción social. Estos enfoques se oponen a la epistemología *fundacional* de la pedagogía positivista u objetivista, centrada en el docente transmisor de conocimientos y el alumno receptor pasivo que se apropia del cúmulo de saberes que le son transmitidos, y proponen en cambio una aproximación *no fundacional* (Bruffee, 1999) al conocimiento que propicia la conformación de contextos educativos más relevantes, vinculados con el futuro profesional de los estudiantes. Surge así la necesidad de incorporar la dimensión social del aprendizaje, que se considera esencial en la didáctica de la traducción.

En la actualidad, la interacción propiciada por el uso de las tecnologías digitales conlleva 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. Esto se debe principalmente a que la información y el conocimiento ya no son propiedad de unos pocos, ni los transmiten sólo los expertos, sino que se construyen de manera interactiva y colaborativa. A este respecto, resulta útil referirnos al enfoque presentado por Bruffee (1999) en el contexto de la educación superior. Este autor explica que existen dos formas de abordar el conocimiento: un enfoque *fundacional* y otro *no fundacional*. Según la perspectiva del conocimiento *fundacional* (tradicional), el aprendizaje se considera esencialmente como cognición, es decir, como un proceso individual e interno, desprovisto de interacciones con el contexto social. Esta concepción tradicional del aprendizaje se basa en el supuesto de que existe una base, fundamento, teoría, idea, estructura o marco a partir de los cuales se construye



el conocimiento. Como se mencionó anteriormente, una alternativa a esta postura es la concepción del conocimiento *no fundacional* considerado como constructo social. Según esta concepción, las personas construyen el conocimiento por medio de diversos lenguajes: las lenguas de los distintos pueblos y naciones, el lenguaje paralingüístico y los sistemas de símbolos. La construcción del conocimiento es considerada como un proyecto grupal basado en la contribución de cada individuo. Según el enfoque socioconstructivista del aprendizaje, esta aproximación no fundacional a la construcción del conocimiento proporciona un marco adecuado para las dinámicas de aprendizaje estratégico y colaborativo en la formación de traductores.

En este marco, la propuesta de Kiraly (2014) para la pedagogía de la traducción, basada fundamentalmente en el socioconstructivismo neovygotskyano, se destaca por introducir un modelo innovador que combina factores individuales (cognitivos), sociales y culturales de relevancia para los diseños de formación de traductores en la actualidad. Se trata de un enfoque interdisciplinario que integra los aportes de teorías e investigaciones provenientes de disciplinas como la psicología, la sociología, sociolingüística, la didáctica de lenguas extranjeras y la traductología. Sobre esta base, Kiraly construye una teoría pedagógica que propone un cambio de paradigma para la formación de traductores. Al respecto, afirma lo siguiente:

Si bien es necesario transmitir los frutos de la tradición y la experiencia recogidos durante el proceso educativo, también es cada vez más necesario preparar a los futuros profesionales para el aprendizaje para toda la vida, capacitarlos para adaptarse a las herramientas que satisfacen las nuevas demandas y para construir nuevas herramientas a medida que surjan otros desafíos en el futuro.<sup>11</sup>  
(Kiraly, 2014, p. 26)

---

<sup>11</sup> Traducción propia.

Como parte central de su propuesta, Kiraly retoma una serie de principios y conceptos clave para la educación socioconstructivista: el aprendizaje sociocognitivo y colaborativo, la apropiación del conocimiento sociocultural, la zona de desarrollo próximo, el aprendizaje situado, la viabilidad del aprendizaje, el andamiaje proporcionado por el docente, y la adquisición de la CT como proceso transformador. Esta nueva pedagogía de la traducción concibe el aprendizaje como un proceso de construcción dinámica e interactiva de conocimientos relevantes para la realidad profesional y se basa en el empoderamiento individual. Otorga fundamental importancia a la interacción social por medio de la cual el individuo transforma sus esquemas cognitivos y a la vez actúa en su entorno, transformándolo y enriqueciéndolo. Es decir, el conocimiento es un *constructo social*, que resulta de la interacción y los aportes de cada individuo. Esta pedagogía respeta y promueve la naturaleza individual y social del aprendizaje. El empoderamiento es considerado como la piedra angular de este enfoque, ya que es por medio de la contribución de cada individuo que se logrará el avance del conocimiento colectivo (Kiraly, 2000, 2014).

Esta pedagogía propicia cambios fundamentales en los roles de docentes y alumnos y en el diseño de las tareas didácticas. Este enfoque implica delegar gran parte de la responsabilidad del aprendizaje al alumno, de modo individual y colectivo. No implica formar estudiantes autodidactas sino individuos capaces de construir el conocimiento y continuar aprendiendo una vez finalizados sus estudios formales. El afianzamiento de la capacidad de autogestión del conocimiento y la información y la práctica de la interacción grupal se transforman en pilares para el desarrollo de la autonomía que el ejercicio de toda profesión requiere. En cuanto al papel docente, este pasa a ser guía, mentor, facilitador y consultor que asiste el aprendizaje. Su función

primordial es propiciar experiencias de aprendizaje que reflejen la complejidad y naturaleza de la realidad. En este tipo de contextos, los alumnos son proactivos y están inmersos en proyectos que simulan la tarea profesional fuera de los límites del aula. Asimismo, las habilidades para la creatividad y las estrategias de aprendizaje ocupan un lugar central y se sugiere que los docentes modelen su uso y aplicación:

No ‘enseñamos’ estrategias, debemos modelar su uso (y creación), debemos ayudar a nuestros estudiantes y dejarlos crear y trabajar con sus propias estrategias dinámicas en situaciones de traducción auténticas que reflejen la riqueza de la complejidad de las tareas de la vida real mediadas por el lenguaje. (Kiraly, 2014, p. 30)

Kiraly (2014) sostiene que, como resultado de los cambios vertiginosos en el mercado laboral caracterizado por la globalización, el predominio de las TIC, la automatización (herramientas de traducción automática) y las demandas crecientes de servicios lingüísticos en diversos idiomas, la transformación que se debe producir en la formación de traductores es urgente. En consecuencia, plantea cambios no solo en la forma de enseñar y aprender sino en el diseño y uso de materiales didácticos. Las tareas de traducción deben fomentar la experticia y el profesionalismo mediante procesos cognitivos de orden superior, la colaboración con los pares y expertos y la interacción con los medios tecnológicos en contextos sociales determinados. Este autor destaca también el papel de las estrategias metacognitivas de resolución de problemas y las actividades que promueven este tipo de aprendizaje. Esta nueva propuesta para la didáctica de la traducción es relevante para nuestro estudio porque sienta las bases para la enseñanza estratégica, las estrategias de aprendizaje de la traducción especializada, las funciones de docentes y alumnos y las tareas de aprendizaje en entornos virtuales que facilitan este tipo de aprendizaje. Todas estas cuestiones se describen en mayor profundidad en el capítulo

4 de esta tesis.

## **2.7 El aprendizaje basado en tareas de traducción**

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 (Nunan, 1989) y nutre a la pedagogía de la traducción para su definición y aplicación. La tarea es “la unidad organizadora del proceso de aprendizaje” (Hurtado Albir, 1999, p. 48). Así pues, 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” (p. 56). Este enfoque propone una pedagogía centrada en el alumno, en los procesos y estrategias traductorales y de aprendizaje, para que los estudiantes sean más autónomos y aprendan a autoevaluarse y medir sus propias posibilidades. El papel del docente es clave, ya que proporciona el andamiaje para la adquisición de la CT y la aplicación de las estrategias de aprendizaje en entornos colaborativos de construcción del conocimiento. Este enfoque no especifica cuáles son las dimensiones de estrategias de aprendizaje relevantes para la formación de traductores, sin embargo, su principal utilidad radica en que sugiere secuencias didácticas pautadas en torno a objetivos específicos orientados al aprendizaje del proceso traductor, la identificación y resolución de problemas de traducción, el desarrollo cognitivo y metacognitivo, la corrección de errores por parte de los estudiantes y la retroalimentación informativa del docente para la adquisición de CT.

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. Según sostiene Hurtado Albir (1999), “la evaluación y la negociación continua con los estudiantes son las mejores guías para la elaboración de las unidades y para la modificación de los objetivos” (p. 57). Esto supone una metodología flexible, aplicable en una amplia diversidad de contextos. Como afirma esta autora:

La negociación continua entre profesores y alumnos que plantea el enfoque por tareas promueve la flexibilidad en su aplicación. Flexibilidad en cuanto al diseño curricular y en cuanto a la aplicación de las propuestas para la elaboración de una unidad didáctica; se trata de adaptarlas a las diferentes situaciones educativas y también de saber introducir los cambios que hagan falta a medida que se desarrollan las unidades, según las necesidades que vayan surgiendo. (Hurtado Albir, 1999, p. 50)

A la luz de este contexto teórico, en el capítulo 4 se describen y analizan los procedimientos y estrategias conducentes a la adquisición de la CT en las tareas de enseñanza y aprendizaje que conforman el corpus de este estudio.

A continuación, nos referimos a las características esenciales de los entornos virtuales de educación.

## **2.8 La construcción del conocimiento en entornos virtuales**

Las tecnologías digitales, junto con las demandas de la sociedad actual, han producido cambios profundos en los modos de enseñar y aprender. Estos cambios ocurren de manera vertiginosa y generan transformaciones que nos interpelan. En esta sección, analizamos interrogantes y conceptos clave relacionados con las transformaciones que se aplican a esta investigación y la contextualizan. Estas cuestiones nos desafían a repensar

los modos de concebir el conocimiento y la educación en un mundo cada vez más tecnológico y virtual.

### **2.8.1 Interrogantes y conceptualizaciones**

Al abordar cuestiones epistemológicas sobre la construcción del conocimiento en la era digital, esta investigación toma como punto de partida el marco conceptual propuesto por Lion (2006). Esta autora arguye lo siguiente:

Hoy se dice mucho sobre la importancia de las tecnologías en las instituciones, su impacto en las sociedades, las culturas, el conocimiento. No obstante, poco se profundiza acerca de cómo se conciben las tecnologías: ¿Son entornos para la enseñanza que favorecen los procesos de aprendizaje? ¿Son soportes? ¿Son herramientas? ¿Son medios o fines en sí mismas? (p. 20)

De cara a estos interrogantes, Lion brinda un análisis detallado y de suma utilidad que incluye aspectos cognitivos y sociales de la construcción del conocimiento y del proceso de E/A. Más específicamente, elabora un marco conceptual que describe los procesos de aprendizaje de los alumnos, la adquisición y construcción del conocimiento, y las estrategias docentes para la incorporación de las TIC en el aula. Este marco también delinea 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. Este marco conceptual describe tres formas de adquirir, elaborar y construir el conocimiento: el *infoconocimiento*, el *tecnocconocimiento* 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 *tecnocconocimiento*, 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. Como explica Lion (2006), esta última forma de acercamiento y construcción del conocimiento:

Se trata de una invitación a leer a otros y a uno mismo, a aprender de los demás a través de procesos comunicacionales que favorecen una reflexión crítica en relación con los contenidos y que permiten una negociación de significados, acuerdos y debates en una comunidad virtual de diálogo. (p. 111 y 112)

Estas conceptualizaciones conllevan una redefinición de lo que hoy significa saber o tener conocimiento sobre algo, de los modos de construcción de estos saberes y de los entornos en los que estos ocurren. Es importante señalar que en este estudio no nos referimos a cambios radicales o disruptivos, ni a posturas tecnocéntricas, sino más bien a la necesidad de actualización permanente, de recuperación de las buenas prácticas pedagógicas, es decir, de un equilibrio entre la continuidad y el cambio. Al respecto, se propone recuperar la idea de “aprendizaje invisible” (Cobo Romaní y Moravec, 2011), que implica habilidades para adquirir y crear conocimiento que trasciende los límites del currículo y los contextos formales de educación. A su vez, los aprendizajes basados en estas habilidades, que podrían denominarse informales, deben ser valorados e integrados como parte sustancial de los programas de capacitación, con miras a formar expertos más adaptables y mejor capacitados para las demandas laborales en la actualidad. Los aprendizajes invisibles podrían converger en estructuras sistemáticas, propias de los contextos institucionales. Esta integración y construcción de aprendizajes y saberes puede realizarse a través de diversos soportes digitales o entornos de interacción (como las redes sociales, por ejemplo); no obstante, la educación formal, especialmente la universitaria,

prefiere el uso de plataformas y aulas virtuales para la EaD, semipresencial o mixta. Esto se debe principalmente a que las aulas virtuales son espacios “cerrados”, en tanto están conformados por los participantes del curso y ofrecen una determinada estructura que facilita la sistematización de la enseñanza y el aprendizaje (Asinsten, Espiro y Asinsten, 2012).

### **2.8.2 Los contextos de EaD y las multialfabetizaciones**

En los contextos formales de educación, como el de esta investigación, el aula y la clase continúan siendo los principales medios de sistematización de la enseñanza y el aprendizaje, tanto en la presencialidad como en la virtualidad. Estas estructuras han perdurado en el tiempo ya que no existen aún otros entornos lo suficientemente superadores como para considerar su reemplazo. Asinsten, Espiro y Asinsten (2012) se refieren al concepto de aula como “un espacio de comunicación” (p. 27) y ofrecen la siguiente definición de la clase virtual:

Entendemos que significa, para la actual etapa de desarrollo de la educación en la modalidad virtual, la conjunción de lo rescatable de los formatos y buenas prácticas docentes de la clase presencial, con las concepciones que tienden a centrar mucho más los aprendizajes en la propia actividad de los alumnos, y con la incorporación de las nuevas posibilidades que ofrecen los medios digitales. (p. 36)

El aula y la clase virtual son, de este modo, los ambientes en los que se conjugan los saberes y se realizan las principales actividades educativas. Por este motivo, en esta investigación se analizan los roles de docentes y alumnos, actividades y recursos didácticos, y estrategias de enseñanza y aprendizaje que se concretizan en las aulas y clases virtuales correspondientes a las asignaturas seleccionadas del posgrado de la Especialización en Traducción. Este análisis se realiza teniendo en cuenta el aula virtual



como principal escenario de formación, donde confluyen todos los aprendizajes, y la clase virtual como el marco en el que se organizan los materiales didácticos y se despliegan las estrategias y roles de docentes y alumnos.

Estas concepciones de aula y clase virtuales sirven de base para una pedagogía centrada en las multialfabetizaciones y competencias informacionales. Nos encontramos frente a una explosión de creación de conocimiento e información, que comenzó a gestarse hace tan solo algunas décadas. Como sabemos, en la década de 1980 ya existía una preocupación por las habilidades digitales relacionadas con la programación de las computadoras, con énfasis en el pensamiento lógico-matemático. Luego, en los años 90, el debate comenzó a girar en torno a la capacidad para operar las computadoras y se enseñaban habilidades funcionales. En la actualidad, estas habilidades son insuficientes, como sugiere Jara (2016):

Se requiere, en cambio, que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para resolver problemas de gestión de información y comunicación en el ambiente digital, como buscar, discriminar, sintetizar, analizar y representar información, también utilizar las herramientas digitales para compartir y colaborar con otros. Asimismo, se requiere que los estudiantes comprendan los dilemas legales, sociales y éticos propios de los ambientes digitales, de manera de comportarse de manera respetuosa y con cuidado en estos nuevos espacios de convivencia. (p. 100)

Estos nuevos requerimientos de aprendizaje producen rupturas en los programas de educación y, por ende, en las aulas. Surge así la necesidad de formar ciudadanos capaces de crear conocimientos y relacionarse en los entornos comunicacionales propios de esta era digital. Uno de los mayores desafíos para los docentes es, tal vez, comprender que el conocimiento que no se comparte se “asfixia”, es decir, “queda encerrado, caduco

y obsoleto” (Cobo, 2016, p. 98). Es por ello que no basta con que los estudiantes desarrollen habilidades para buscar información y comprenderla, obtener conocimientos y aplicarlos, sino que es necesario también que sepan socializar el conocimiento en contextos de cambio permanente. A la vez, surge otra demanda más concreta, la de formar para la multialfabetización. Este nuevo concepto es explorado por diversos autores; García Llorente (2015), por ejemplo, retoma varios aportes y explica que “la multialfabetización hace referencia a las diferentes formas de alfabetismos que se requieren para acceder, interpretar, criticar y participar en las nuevas formas emergentes de nuestra sociedad” (p. 230). Estas son habilidades que trascienden la lectoescritura e incluyen el manejo del lenguaje multimedia y audiovisual no solo para adquirir información y conocimientos sino también para producirlos, evaluarlos y compartirlos. Según Cobo (2016) “las prácticas de multialfabetización incluyen la obtención, la combinación, modificación, producción, presentación y evaluación de la información en diferentes formas, en distintos ambientes y situaciones, y mediante el uso de diversas herramientas” (p. 99). Estas maneras de adquirir y producir el conocimiento implican reorientar la educación al desarrollo de una serie de aprendizajes relevantes para la formación de profesionales del siglo XXI.

Lo cierto es también que la educación se transforma porque la forma en que concebimos a los futuros profesionales va cambiando. Muchos autores coinciden en que las metas principales de la educación del siglo XXI incluyen habilidades para la innovación, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, mentalidad global, habilidades metacognitivas de orden superior, y estrategias para el aprendizaje autodirigido y colaborativo (UNESCO, 2016). Educar conforme a estas metas atraviesa todos los campos de especialización. Esto se debe a que los profesionales del futuro serán

trabajadores del conocimiento y se encontrarán en permanente tránsito profesional y ocupacional. Además, se enfrentarán a demandas que a menudo exigen conocimientos y habilidades para realizar tareas o asumir responsabilidades muy diferentes de aquellas para las que fueron preparados. Por lo tanto, las habilidades para la innovación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida son de crucial importancia en una sociedad que enfrenta cambios permanentes. Asimismo, es necesario fomentar una mentalidad global, que permita confrontar los conocimientos preestablecidos de la propia cultura con los de otras culturas, e integrarlos para construir un conocimiento propio que sea relevante. Actualmente, “la tendencia educativa es un aprendizaje en red donde se interactúa globalmente, se aprende colaborativamente y se accede a los recursos educativos a lo largo de toda la vida” (García Llorente, 2015, p. 228). Para construir una mentalidad global, resultan fundamentales las habilidades metacognitivas de orden superior. Estas habilidades capacitan para la planificación, el diagnóstico, la negociación, la curación de contenidos, etc. Es así que las estrategias metacognitivas están cobrando relevancia en este nuevo paradigma educativo y son fundamentales tanto para la construcción colaborativa del conocimiento como para el aprendizaje autónomo o autodirigido. En este estudio se exploran estas estrategias de aprendizaje aplicadas a la traducción y se establece su relación con la autonomía y la colaboración en EaD.

### **2.8.3 La dimensión metacognitiva**

La metacognición, es decir, el conocimiento sobre la cognición, hace posible la regulación de los procesos mentales que intervienen en la cognición. Es una especie de “control ejecutivo” de los procesos del pensamiento y la forma en que las personas aprenden. Permite planificar, tomar decisiones, resolver problemas, actuar sobre los propios errores y evaluar los logros alcanzados. Debido a la relevancia de la dimensión

metacognitiva en las estrategias de aprendizaje identificadas en este estudio, nos referiremos al concepto de metacognición, su estudio en el campo educativo y su relevancia en la didáctica de la traducción y en los entornos virtuales de aprendizaje.

El término metacognición encierra un concepto multifacético, que ha sido explorado en diversos campos y los autores no llegan a un acuerdo en cuanto a su definición. Se trata de un término complejo que hace referencia a múltiples fenómenos relacionados con el quehacer de la mente, cuyos límites a menudo resultan difusos. No obstante, ante esta complejidad, es posible concebir el concepto de metacognición como “un conjunto de constructos interrelacionados que corresponden a una única noción central de cognición sobre la cognición” (Crespo, 2000).

El estudio de la metacognición goza de una importante trayectoria en el ámbito de la educación. Como se ha demostrado, el uso de las habilidades metacognitivas en el proceso educativo permite que el individuo sea consciente y prevea los recursos necesarios para el aprendizaje, que sea sensible a la retroalimentación, y que controle y evalúe la efectividad de sus propias acciones en relación con los procesos mentales (Klingler en Arias-Rueda, Arias-Rueda y Arias-Rueda, 2019). Existen enfoques diversos que aportan gran variedad de miradas y conceptualizaciones sobre la metacognición, entre los que se destacan las líneas teóricas que surgen en el seno de la psicología evolutiva, por un lado, y aquellas vinculadas con el paradigma del procesamiento de la información (inteligencia artificial), por el otro. En este trabajo adherimos a la primera vertiente y nos ceñimos a la distinción entre tres tipos metaconocimientos interrelacionados: *el conocimiento de las tareas, de las personas y de las estrategias* (Flavel, 1979, 1993). El conocimiento de las tareas es la idea que tiene una persona acerca de la influencia de la naturaleza de una tarea sobre su realización, como por ejemplo, el tipo de información

requerida para realizar cualquier tarea cognitiva. Este conocimiento está relacionado con las demandas de la tarea y se complejiza a medida que el estudiante avanza en los niveles de educación formal. Por otra parte, el conocimiento respecto de las personas es lo que un sujeto sabe sobre los seres humanos en cuanto dotados de cognición. Flavel identifica tres categorías: a) el saber intraindividual, lo que una persona sabe sobre sus capacidades y deficiencias cognitivas; b) el conocimiento intersubjetivo, las diferencias que una persona percibe entre sus propias capacidades y las de otros sujetos; y c) el conocimiento sobre las habilidades comunes a todas las personas, que es un saber universal sobre cómo funcionan normalmente las mentes humanas. En cuanto al conocimiento de las estrategias, es el saber acerca de la utilidad de las estrategias cognitivas y metacognitivas para alcanzar un objetivo propuesto. Este tipo de conocimiento se vincula con las destrezas para aprender y resolver problemas en las distintas disciplinas.

En consecuencia, es posible afirmar que los tres tipos de metaconocimiento identificados por Flavel (1979, 1993) —sobre las tareas, sobre las personas y sobre las estrategias— son aplicables al campo de la didáctica de la traducción porque se refieren no solo al conocimiento declarativo y procedural para llevar a cabo las tareas de aprendizaje mediante la aplicación de estrategias, sino también al conocimiento sobre las personas necesario para la interacción en equipos de traducción. Como se menciona más adelante en esta tesis (infra 2.9.3), el estudio de los procesos metacognitivos en la enseñanza de la traducción ha cobrado relevancia en estos últimos años debido al creciente reconocimiento de su papel fundamental en el proceso traslativo. Se han propuesto modelos y herramientas didácticas para promover la autoevaluación y la reflexión mediante la interacción para la adquisición integral de la CT (Bergen, 2009, Fernández y Zabalbeascoa, 2011, 2012; Yanqun, 2015, entre otros).

Asimismo, en el ámbito de la educación virtual se ha comprobado que las habilidades metacognitivas favorecen el aprendizaje, ya que permiten desarrollar capacidades para el aprendizaje autorregulado y autogestionado para planificar, supervisar y evaluar la calidad de lo que se está aprendiendo (Arias-Rueda, Arias-Rueda y Arias-Rueda, 2019; Yanqun, 2019, entre muchos otros). Estas capacidades son esenciales en estos entornos debido, principalmente, a la flexibilidad de tiempo y espacio para el estudio que caracteriza a la educación virtual, a la gran cantidad y variedad de recursos disponibles y al alto grado de autonomía que se requiere para lograr un aprendizaje eficaz. No es de extrañar, por lo tanto, que la dimensión metacognitiva también goce de cierta preponderancia en las estrategias identificadas en la presente investigación.

#### **2.8.4 El aprendizaje autónomo y colaborativo en la formación de traductores: los roles de docentes, alumnos y recursos digitales**

Al igual que la aplicación de las habilidades metacognitivas, el debate en torno al aprendizaje autónomo no es una cuestión novedosa. En realidad, este debate existe desde hace considerable tiempo en el campo de la educación y se ha intensificado con la irrupción de las TIC. Esto se debe a que los entornos virtuales facilitan, y a la vez exigen, un alto grado de autonomía por parte de los discentes. El aprendizaje autónomo ocurre cuando los estudiantes evidencian habilidades para construir y monitorear sus propios procesos de aprendizaje. Algunas de las características principales de este tipo de aprendizaje son: la capacidad para adquirir conocimientos de manera independiente y compartirlo con otros, el uso del pensamiento crítico, la motivación para aprender, la curiosidad intelectual y la apropiación del proceso de aprendizaje. La autonomía es, por

lo tanto, indispensable para la capacitación permanente. Es así que el debate sobre los enfoques pedagógicos que promueven el aprendizaje autónomo en las aulas actuales continúa desarrollándose especialmente en cuanto a las dinámicas que se implementan en cada ámbito de especialidad.

En la era digital, los estudiantes autónomos deben ser capaces de utilizar de manera eficaz no solo las fuentes de información y documentación disponibles en Internet, sino también otros entornos como las redes sociales y los foros de intercambio en los que el conocimiento se construye de manera colaborativa. En este sentido y en relación con las concepciones de la metacognición, el “aprendizaje invisible” y el conocimiento como “constructo social” mencionadas anteriormente, es posible afirmar que en esta era de la globalización y cambios permanentes son necesarias las habilidades que impliquen la disposición, capacidad y motivación para crear conocimientos de manera conjunta que traspasen los límites institucionales. Se concibe de este modo una “educación colaborativa” (Cobo, 2016, p. 93). Esto es posible gracias a la comunidad científica y académica que contribuye a la creación de saberes y legitima la producción y el acceso al conocimiento compartido bajo la forma de licencias abiertas y recursos de acceso libre. Por lo tanto, como sostiene Cobo (2016):

La pretendida revolución digital no se remite solo al acceso a un mundo de información, sino que ha de concebirse a la luz de la creación y experimentación, asignando un especial valor al intercambio creativo de conocimientos que dan vida a nuevos aprendizajes. Esta posibilidad no se agota en el simple acceso y consumo de contenidos educativos ya que crece cuando lo creado y/o aprendido está a disposición de otros. (p. 93)

Todas estas reconfiguraciones traen consigo cambios en los roles de los actores del proceso educativo. A comienzos de este siglo, Lemos y Bufi (2001) sugerían que “el

uso de Internet para buscar información cambia la posición de los actores del hecho educativo” (p. 49). El docente no es el experto frente al grupo, sino que existe un usuario frente a la red con cientos de expertos. Ya han pasado dos décadas desde que estas transformaciones comenzaron a impactar los diseños curriculares y metodológicos. Durante estos años, los roles de docentes y alumnos han enfrentado nuevos desafíos y han sido objeto de investigación en diversos contextos. Se ha comprobado que como consecuencia del papel clave del alumno en la educación virtual, los diseños pedagógicos actuales deben considerar no solo el sujeto que aprende, sus características y necesidades, sino también el rol del docente-tutor como guía y soporte del proceso de enseñanza y aprendizaje (Cobo, 2016; Kiraly, 2014; Onrubia, 2005, entre otros). El docente es el tutor-facilitador que guía el proceso de aprendizaje y ofrece ayuda a los alumnos cuando así lo requieren. Tal como afirma Onrubia (2005):

Así entendida, la enseñanza en entornos virtuales tiene un componente necesario de “realización conjunta de tareas” entre profesor y alumno: sólo a partir de esa realización conjunta se podrá realizar una intervención sensible y contingente que facilite realmente al alumno el ir más allá de lo que su interacción solitaria con el contenido le permitiría hacer. (p. 5)

Resulta evidente que en la modalidad de EaD, los alumnos deben, ante todo, *aprender a aprender*, lo que implica aprender a utilizar la información, a seleccionar lo que es relevante según las necesidades y objetivos de aprendizaje, a evaluarla en forma crítica y transformarla en conocimiento, y todo esto se desarrolla a través de un proceso relacional (Tedesco, 2003; Cobo, 2016, entre otros). Estas características se manifiestan en todos los entornos y campos del saber y, por ende, también lo hacen en el área de la formación de traductores. La autonomía del aprendiz y la aplicación del pensamiento crítico y creativo son también de suma relevancia en el campo de entrenamiento de



profesionales en la traducción. Esto responde a dos razones principales. Por un lado, las concepciones socioconstructivistas del conocimiento ponen de manifiesto la naturaleza social y dialógica del conocimiento en el área de la traducción. Por otro lado, los entornos interculturales y virtuales, que caracterizan el ámbito laboral del traductor en este nuevo milenio, implican habilidades cognitivas, metacognitivas y digitales específicas para analizar, contrastar y reorganizar grandes volúmenes de información que se deberán utilizar con reflexión y espíritu crítico.

Asimismo, y además de la centralidad de los roles de los docentes y discentes, para que los programas de formación sean relevantes y reflejen las prácticas laborales reales de los profesionales en formación continua es necesario implementar el uso adecuado de los recursos digitales (García Santiago, 2016; Ramírez Polo y Ferrer Mora, 2010). Existen diversas herramientas y entornos virtuales que se pueden utilizar con fines didácticos. Al respecto, como señalan García y López (2011), “los recursos utilizados para y en el desarrollo de la actividad por parte de los estudiantes influyen y determinan el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos” (p. 93). Por ende, la integración pedagógica de los recursos multimediales deberá realizarse de manera tal que facilite la autonomía en el aprendizaje, la construcción colaborativa del conocimiento, la creatividad y el pensamiento crítico. Al respecto, Cobo (2016) sostiene lo siguiente:

Es en el diálogo tanto de uno-a-muchos como de muchos-a-muchos donde se posibilitan arquitecturas sociales de colaboración. Esto ocurre tanto en entornos digitales como analógicos. Estas arquitecturas sociales, por ejemplo, Wikipedia, software libre, ciencia abierta o *crowdsourcing*, no solo facilitaron el florecimiento de Internet tal cual lo conocemos, sino que hoy se abren hacia la creación de nuevos ecosistemas de socio-innovación con novedosas formas distribuidas de producir y consumir conocimiento. (p. 88)

Así pues, la enseñanza y el aprendizaje en la era digital requieren de un enfoque pedagógico que se adecue a la arquitectura sociocultural y las demandas laborales de un nuevo orden sinérgico y que permita construir el conocimiento individual y colectivo por medio de las TIC. La ubicuidad de Internet ha generado cambios dramáticos que aceleran los procesos de la virtualización de la educación. Al respecto, coincidimos una vez más con Cobo (2016), quien afirma:

Cuando las nuevas pedagogías son llevadas a cabo adecuadamente posibilitan: 1. Descubrir y dominar nuevos contenidos y conocimientos. 2. Elaborar y aprender con otros. 3. Hacer creaciones de bajo costo e iterar nuevos conocimientos. 4. Usar nuevos conocimientos para fines “reales”. 5. Acelerar la autonomía del estudiante poniéndolo en el centro del proceso de aprendizaje. (p.100)

Según este nuevo paradigma, se retoma la idea fundamental de que no se debe caer en el error de asumir que la computadora o el uso de Internet constituyen mejoras o soluciones a los problemas educativos, sino que los aprendizajes se mejoran y potencian desde el alumno y no como consecuencia del uso de la tecnología de punta.

En cuanto a la aplicación de conocimientos para fines reales, el uso de las TIC en la formación de traductores facilita el aprendizaje significativo en tanto que propicia prácticas similares a las que se realizan en los ámbitos profesionales y laborales (García Santiago, 2016; Ramírez Polo y Ferrer Mora, 2010). Por ejemplo, Alonso y Calvo (2015) se refieren a la traducción transhumana, entendiéndola como aquellos procesos de traducción que tienen lugar por medio de redes y extensiones tecnológicas que reemplazan o enriquecen las habilidades, los procesos y los roles individuales que anteriormente eran realizados de manera aislada. Este fenómeno se materializa en nuevos flujos de trabajo tales como proyectos sociales colaborativos (*crowdsourcing*), la tecnología de la nube y la wiki-traducción (*wiki-translation*). El uso de estos entornos

virtuales en la enseñanza de la traducción puede mejorar el proceso traductológico al potenciar el teletrabajo colaborativo y el autoaprendizaje. Las wikis propician el trabajo colaborativo mediante contribuciones individuales que añaden, amplían o modifican el contenido, permitiendo de esta manera simular la realidad laboral (García Santiago, 2016). La ventaja principal es que dicho contenido es editado por todos los usuarios que tienen acceso, y de esta forma, el sitio de trabajo compartido se actualiza de manera más rápida. El trabajo en las wikis puede contribuir a la adquisición de las habilidades y estrategias que permitan interactuar de manera efectiva en los entornos virtuales de nuestro mundo globalizado, un aspecto fundamental de la formación de traductores en la actualidad (Gava y Aguirre Sotelo, 2016).

Otra herramienta de uso generalizado es el foro virtual. La aplicación pedagógica de foros virtuales se manifiesta en diversos ámbitos, como lo han descrito numerosos autores (Arango, 2003; Asinsten, Espiro y Asinsten, 2012; Cerrudo y Ferreyra, 2015; Gava, 2012; Mazzotti, 2005; Pérez Sánchez, 2005; Sánchez-Upegui, 2009; Tagua de Pepa, 2006, entre otros). La siguiente definición contempla las principales 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, p. 2)

Esta caracterización indica que los foros son herramientas flexibles que fomentan la comunicación y la construcción del conocimiento. Existen diversos tipos: de debate, de construcción o investigación, preparatorios de actividades y de consulta (Asinsten, Espiro y Asinsten, 2012), entre otros. Además, el tipo de foro varía según el objetivo de aprendizaje y las características y necesidades de los estudiantes. El uso de estos entornos para el aprendizaje estratégico de la traducción especializada implica un abordaje metodológico centrado en el alumno; por lo tanto, es una de las principales herramientas del aula virtual que se explora en relación con la descripción de los resultados de este estudio.

## **2.9 La enseñanza y el aprendizaje estratégicos: clasificaciones de estrategias de aprendizaje**

El aprendizaje en la red y el enfoque pedagógico por tareas de traducción que consituyen la base de este estudio implican la autonomía y la colaboración con los pares y expertos (los docentes) para lograr un aprendizaje eficaz, también denominado “aprendizaje estratégico”. Si bien existen diversas definiciones de *aprendizaje estratégico*, desde hace algunas décadas este concepto se utiliza para referirse al aprendizaje eficaz en el que se logran aplicar estrategias específicas de manera adecuada y en el momento preciso, y a los *métodos de enseñanza* que propician su uso por parte de

los aprendientes (Barrios Gárciga y Diez Fumero, 2018; Díaz Barriga Arceo y Fernández Rojas, 2002; Jones et al., 2001; Monereo et al., 2011; O'Malley y Chamot, 1990, 1994; Oxford, 1990, 2001, 2017; Valenzuela, 2000b, entre otros). Según Hurtado Albir (2011), “las estrategias son procedimientos que permiten subsanar deficiencias y hacer un uso más efectivo de las habilidades disponibles al realizar una tarea determinada, constituyendo una habilidad general del individuo” (p. 272). Se utilizan de manera consciente e intencional y guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Los investigadores Rivero, Bernal, Santana y Pedraza (2014) definen las estrategias de aprendizaje como “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (p. 20). En síntesis, estas conceptualizaciones indican que las estrategias de aprendizaje no pueden reducirse a rutinas automatizadas, implican el uso selectivo de las capacidades y recursos disponibles en función de las demandas de la tarea, y están relacionadas con la metacognición (o conocimiento sobre los propios procesos mentales) y las necesidades de aprendizaje del individuo.

Además, como se mencionó en el capítulo 1, para que se logre un aprendizaje estratégico es necesario que los alumnos desarrollen un cierto grado de autonomía para autogestionar el proceso de aprendizaje y los factores asociados a este, y también habilidades de interacción y comunicación que faciliten la adquisición y aplicación de saberes. Este trabajo parte de la premisa de que el enfoque pedagógico para la enseñanza explícita del aprendizaje estratégico en EaD es beneficioso y se basa en una serie de caracterizaciones de estrategias de aprendizaje que se presentan a continuación.

### 2.9.1 Enfoque pedagógico para la enseñanza estratégica

En relación con la cuestión central que nos ocupa en esta investigación, retomamos los aportes de Díaz Barriga Arceo y Fernández Rojas (2002), Jones et al. (2001) y Monereo et al. (2011) sobre el papel fundamental que desempeñan los docentes estratégicos, quienes modelan las estrategias de aprendizaje y planifican actividades y secuencias didácticas para su desarrollo. Estos y otros autores argumentan que muchas estrategias no son transferibles y que es necesario enseñar estrategias específicas según el tipo de tarea y el área de especialidad. Conciben el aprendizaje como un proceso que se inicia con un cuidadoso andamiaje por parte del docente. Además, sostienen que la aplicación de estrategias específicas de aprendizaje puede mejorar el rendimiento, especialmente de alumnos menos eficientes. A este respecto, Jones et al. (2001) sugieren lo siguiente:

Como no es muy probable que los alumnos de bajo rendimiento desarrollen de manera espontánea estrategias cognitivas y metacognitivas efectivas, es importante ofrecer situaciones de aprendizaje mejoradas por la enseñanza explícita de estrategias, en particular para las tareas que exijan reestructuración, razonamiento complejo y actividad mental sostenida. (p. 69)

Los autores Díaz Barriga Arceo y Fernández Rojas (2002) ofrecen descripciones pormenorizadas de estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo y lineamientos para su aplicación. Identifican tres grupos de estrategias de enseñanza según los momentos de presentación y uso. Las *estrategias preinstruccionales* son las que se utilizan para preparar a los estudiantes para el proceso de aprendizaje mediante la activación de conocimientos previos y el contexto conceptual apropiado. Las *estrategias instruccionales* son las que acompañan el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje guiando a los alumnos para una mejor codificación, conceptualización, organización y

relación de las ideas. Las *postinstruccionales* están orientadas a la valoración y síntesis del contenido y del propio proceso del aprendizaje, y permiten que el alumno forme una visión integradora del conocimiento adquirido. Partiendo de esta clasificación, los autores sugieren una serie de estrategias de enseñanza, es decir, acciones con fines particulares según el proceso cognitivo atendido, que resumimos a continuación:

- Activar (o generar) conocimientos previos como base para nuevos aprendizajes. Se trata de una estrategia preinstruccionaI.
- Orientar o guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje, mediante señalizaciones internas y externas al discurso escrito y oral. Esto ocurre durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Mejorar la codificación de la información proveyendo una mayor contextualización o ilustración del contenido. Se trata de una estrategia instruccional.
- Organizar la información nueva con el objetivo de mejorar su significatividad lógica. Esta estrategia consiste en el uso de resúmenes, organizadores gráficos (mapas o redes conceptuales), cuadros y organizadores textuales de distinto tipo (sinopsis, tablas de doble entrada, etc.), y se puede utilizar en distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Promover el enlace entre los conocimientos previos y la información nueva atendiendo a una mayor significatividad del aprendizaje. Esta estrategia se puede implementar mediante el uso de organizadores y analogías antes y durante la instrucción.

Según se desprende de las estrategias propuestas por estos autores, una pedagogía basada en la enseñanza estratégica implica facilitar el desarrollo de operaciones que el

aprendiz utilizará para lograr la comprensión, adquisición, almacenamiento, recuperación y uso eficaz de la información y el conocimiento. Por lo tanto, este enfoque pedagógico se centra en el sujeto que aprende y proporciona un marco de referencia orientador para la enseñanza estratégica en los entornos de EaD, objeto de esta investigación.

### **2.9.2 El aprendizaje estratégico en EaD**

Los alumnos que hacen un buen uso de las estrategias de aprendizaje son aquellos que no solo saben *qué* estrategias existen (conocimiento declarativo), sino también *cómo* emplearlas (conocimiento operativo) y *cuándo* es apropiado emplearlas, es decir en qué tareas de aprendizaje (conocimiento condicional), demostrando de esta manera la habilidad de monitorear y dirigir su propio aprendizaje (Oxford, 1990; Valenzuela, 2000b). Ahora bien, ante el uso ubicuo de las TIC en ámbitos educativos, surge el interrogante: ¿es necesario aprender estrategias nuevas a fin de maximizar el aprendizaje en entornos virtuales? Muchos son los debates que giran en torno a esta cuestión. Es importante señalar que si bien el propósito de este trabajo no es ahondar en un análisis exhaustivo de la literatura existente sobre estrategias de aprendizaje —debido a que excede el marco de esta investigación y que además ha sido objeto de otras investigaciones (Valle Arias et al., 1999 y McCombs, 2017)—, consideramos necesario referirnos a los estudios sobre el tema por su utilidad para la caracterización de estrategias de aprendizaje de la traducción en entornos virtuales que se incluye en esta tesis (más precisamente, en el capítulo 4).

En primera instancia, Valenzuela (2000b) plantea la necesidad del aprendizaje estratégico en EaD, que difiere en algunos aspectos de las estrategias en la educación presencial, y para ello analiza diez diferencias significativas entre la educación presencial



y la EaD con respecto a la relación temporal-espacial entre tutor y alumnos, la cantidad de profesores/tutores por curso, el rol central del alumno, la naturaleza y el potencial en la conformación de grupos de estudio, el desarrollo de redes de comunicación, el predominio de la comunicación escrita, el valor agregado de la cultura computacional y la incidencia de factores emocionales y motivacionales de los alumnos. Este autor se refiere a las dimensiones cognitivas, metacognitivas y motivacionales del aprendizaje, enfatizando el papel de las estrategias de adquisición del conocimiento, de autoevaluación y de autorregulación. El empleo de este tipo de estrategias, según sostiene este autor, ayudará a los alumnos a dirigir, organizar y regular sus propios avances y dificultades en el proceso de aprender en el que se verán comprometidos la mayor parte de su vida. Más aún, en el caso particular de estudiantes adultos en programas de EaD, se debe tener en cuenta la incidencia de sus experiencias previas en contextos educativos presenciales, lo que puede hacer necesario una enseñanza explícita de las estrategias de aprendizaje específicas para un contexto virtual, considerando que no se trata simplemente de extrapolar estrategias utilizadas en la presencialidad. Como lo expresa Valenzuela (2000b) cuando hace referencia a los desafíos de los alumnos que se desempeñan en el ámbito laboral y continúan sus estudios superiores:

El trabajador/alumno se ve enfrentado a condiciones muy *sui generis* que contrastan con las prácticas comunes de los sistemas educativos presenciales. La distancia física con el profesor y los compañeros, el aumento acelerado de fuentes de información o el uso de tecnologías como medio de comunicación, son algunos ejemplos de las peculiaridades que hacen que los programas de educación a distancia requieran que los alumnos usen estrategias *ad hoc* para el aprendizaje. (p. 3)

Valenzuela (2000b) presenta una taxonomía de diversos tipos de estrategias de aprendizaje aplicables al contexto general de la EaD. Esta clasificación comprende cinco

dimensiones principales: las estrategias generales de adquisición del conocimiento, las de autoevaluación y autorregulación, aquellas que se aplican para el manejo de factores contextuales del proceso de 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 no está relacionada con un área del conocimiento en particular y por lo tanto es posible considerar su aplicabilidad en diversos ámbitos curriculares. No obstante, Valenzuela señala que el uso de las estrategias específicas merece ser estudiado en profundidad en cada área curricular a fin de evaluar su utilidad y eficacia. Es por ello que concordamos con este autor que resulta necesario explorar cuáles son las estrategias más efectivas en distintos contextos de EaD. La taxonomía propuesta por Valenzuela representa un antecedente de suma relevancia y utilidad para esta investigación que se centra en el estudio de las estrategias específicas para el aprendizaje de la traducción especializada en línea.

Ahora bien, a pesar de las diferencias sustanciales entre la educación presencial y la educación a distancia, la aplicabilidad en los entornos virtuales de las estrategias de aprendizaje utilizadas en sistemas presenciales es una consideración relevante para este estudio. Esto se debe a que, como hemos mencionado, los alumnos participantes han experimentado anteriormente el aprendizaje presencial o tradicional. Estos alumnos no solo habrán tenido que adquirir nuevas estrategias, sino que habrían podido valerse de las estrategias ya desarrolladas a fin de potenciar el aprendizaje en línea. A modo de ilustración, las estrategias cognitivas de lectocomprensión que exige casi todo programa educativo, especialmente a nivel superior, son aún más relevantes en un medio virtual en el que predomina la comunicación escrita, debido principalmente a la distancia física entre los participantes y la ausencia física del profesor como fuente de información o

como conductor de la clase. Asimismo, la gestión del tiempo y los recursos para el cumplimiento de las tareas, una estrategia necesaria en los entornos presenciales, se torna indispensable en un programa no presencial. Estas situaciones demuestran que la aplicabilidad de ciertas estrategias típicas de las experiencias de educación presencial es relevante para el desarrollo de un repertorio de estrategias específicas para el aprendizaje en entornos virtuales.

### **2.9.3 Taxonomías y clasificaciones de estrategias de aprendizaje**

Como se mencionó en el capítulo 1, las clasificaciones y aplicaciones pedagógicas de estrategias de aprendizaje de la traducción surgen de diversas áreas, entre las que se destaca la didáctica de lenguas extranjeras. Según Bergen (2009), se ha comprobado que las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras son aplicables al aprendizaje de la traducción porque este proceso implica también el dominio de una (o más) lengua extranjera. El estudio de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras cuenta con una importante trayectoria (Chamot, 2005; O'Malley y Chamot, 1994; Oxford, 1990, 2001, 2017; Rose, 2012; Rubin y Thompson, 1994; Weaver y Cohen, 1997; Wenden, 1989, entre otros). Por ejemplo, una de las taxonomías y descripciones más completas y generalizadas es la de Oxford (1990) que retomaron Hurtado Albir (1999), Kiraly (2014) y otros autores en sus propuestas de E/A de la traducción. No obstante, si bien la adquisición y aplicación de estrategias de aprendizaje ha cobrado importancia en la didáctica de la traducción en estas últimas décadas, no se cuenta aún con taxonomías o clasificaciones que contemplen de manera específica el aprendizaje de la traducción e incluyan diversos tipos de estrategias (Hurtado Albir, 2011). Es por ello que esta investigación busca identificar y describir las estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo que se generan en la enseñanza de la traducción en un entorno virtual.

Es importante señalar que, a los fines de esta investigación, se considerarán solo aquellas estrategias específicas que se aplicaron en las tareas de aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales (ver tablas 1, 2 y 3 más adelante en este capítulo) y se detectaron en los datos recogidos. Para clasificar estas estrategias se tomaron como punto de partida la taxonomía para la EaD propuesta por Valenzuela (2000b), la clasificación de estrategias directas (de memoria, cognitivas, de compensación) e indirectas (metacognitivas y socioafectivas) diseñada por Oxford (1990, 2011, 2017), la taxonomía de estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y socioafectivas de O'Malley y Chamot (1994), además de los aportes de otros estudios en el área de la pedagogía general y la traductología que conceptualizan las estrategias de aprendizaje en tanto conjunto de habilidades y mecanismos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos que pueden ser mejorados por medio de la enseñanza explícita. Estas conceptualizaciones aportan variedad y equilibrio para las caracterizaciones generadas en este estudio.

Como se mencionó anteriormente, las clasificaciones de Oxford (1990, 2001, 2017) constituyen un antecedente de especial relevancia para esta investigación, en cuanto a la descripción y aplicación de estrategias. La taxonomía inicial (Oxford 1990, 2001) permite agrupar las estrategias en dos categorías principales según su aplicación: estrategias directas e indirectas. Cada una de estas se subdivide a su vez en tres subcategorías. Las estrategias directas, que comprenden las estrategias de memoria, las cognitivas y las compensatorias, 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, por otra parte, se subdividen en metacognitivas, afectivas y sociales, y sirven para apoyar y regular el proceso de

aprendizaje. Según esta autora, es posible obtener mejores resultados en el aprendizaje mediante una adecuada combinación e interacción entre estas estrategias. En revisiones posteriores de esta taxonomía, Oxford (2017) introduce el concepto de autorregulación, que subyace a la aplicación constructiva y reflexiva de las estrategias. Sobre la base de este concepto, se observan algunos cambios sustanciales en la clasificación inicial. En primer lugar, en esta revisión (Oxford, 2017), la autora no considera las estrategias de memoria y agrupa las estrategias de compensación y las estrategias sociales bajo una nueva categoría llamada “sociocultural-interactiva”. Esta categoría incluye estrategias que facilitan el tratamiento de contextos e identidades socioculturales relacionadas con el aprendizaje. El segundo cambio significativo se relaciona con el papel de la metacognición. A diferencia de otras taxonomías y modelos, se consideran estrategias para cada dimensión del aprendizaje: estrategias meta-socioculturales-interactivas, metacognitivas y meta-afectivas. Oxford fundamenta esta nueva clasificación mediante el argumento de que el metaconocimiento no solo es relevante para la aplicación de estrategias cognitivas sino también para las estrategias afectivas y las socioculturales-interactivas, dado que cualquier tipo de estrategia requiere de una “metaestrategia” que ayude al alumno a evaluar si su aprendizaje es exitoso o si deberían realizarse ajustes. En tercer lugar, Oxford agrega algunas especificaciones básicas para las estrategias identificadas en su taxonomía inicial. Por ejemplo, la categoría “prestar atención” (Oxford 1990) es reformulada de la siguiente manera: “presto atención a las explicaciones que se dan en clase, porque es importante para hacer los ejercicios”, lo que proporciona una mejor comprensión de la función de esta estrategia. Es de destacar que estas tácticas o funciones son flexibles y podrían adaptarse en diferentes contextos. Además, en este nuevo modelo se hace mayor hincapié en la metodología de enseñanza orientada a la adquisición del aprendizaje estratégico, es decir aquella que facilita la aplicación de una

amplia gama de estrategias y promueve la autonomía de los estudiantes, lo que sin lugar a dudas representa un importante avance en este campo y debería ser adoptada de manera sistemática en las aulas para promover este tipo de aprendizaje.

Asimismo, los investigadores O'Malley y Chamot (1990, 1994), que clasifican las estrategias en cognitivas, metacognitivas y socioafectivas, y otros autores como Amirian y Baghiat (2013), Angelone (2010), Bergen (2009), González-Davies y Enríquez-Raído (2016), Lachat Leal (2008), Fernández y Zabalbeascoa (2011), Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009), Rubin y Thompson (1994), Valenzuela (2000b), Weaver y Cohen (1997), Weinstein y Mayer (1983), Wenden (1989) y Yanqun (2015, 2019), que también caracterizan y analizan la aplicación de estrategias de aprendizaje, brindan un marco adecuado para el análisis de los hallazgos de este estudio. Las estrategias propuestas por estos especialistas se relacionan con las propuestas por Oxford (1990, 2001, 2017) y constituyen antecedentes que sirvieron de base para las caracterizaciones de estrategias de aprendizaje de la traducción especializada que se generaron en esta investigación. Según O'Malley y Chamot (1990, 1994), las estrategias cognitivas son las que contribuyen de manera directa a la realización de las tareas mediante la reproducción, elaboración y organización del conocimiento. Son pasos u operaciones mentales que implican la integración, transformación y apropiación del conocimiento y la información. Se hacen evidentes a través de la manipulación directa de la información y los materiales de estudio. Las estrategias metacognitivas se consideran estrategias indirectas, porque sirven de apoyo para la realización de tareas de aprendizaje y surgen de la reflexión del alumno. Consisten en operaciones mentales que evidencian la capacidad de control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición, es decir, de su propio aprendizaje. Por lo tanto, suelen aplicarse en combinación con otras estrategias

cognitivas. Permiten planificar, dirigir, regular y autoevaluar el aprendizaje. Requieren de procesos de reflexión y contribuyen a la adquisición de conocimientos mediante la valoración reflexiva y crítica de la información. Las estrategias socioafectivas inciden de modo indirecto en el aprendizaje y son conductas asociadas con procesos relacionales y factores de la motivación. Estas estrategias se manifiestan en la actitud del estudiante y su manera de interactuar. Se plasman a través de expresiones que indican disposiciones afectivas y emocionales y a través de los modos de transacción social con otras personas en relación con la tarea de aprendizaje, como el trabajo colaborativo o las preguntas y respuestas que se formulan.

En esta línea, merecen especial atención los siguientes estudios realizados en el área de la pedagogía general. Según Osses Bustingorry y Jaramillo Mora (2008), cobra especial relevancia el aprendizaje basado en el desarrollo de las habilidades cognitivas de orden superior, la aplicación de estrategias metacognitivas (planificación, atención selectiva, flexibilidad, autoconciencia, autocontrol y automonitoreo) y la activación de combinaciones encadenadas de estrategias (*strategy chains*) que pueden asistir en la resolución de problemas y compensar ciertas limitaciones cognitivas del estudiante. La investigación de Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009) evidencia una serie de estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos utilizadas por estudiantes en el nivel superior. Sobre la base de sus hallazgos, estos investigadores enfatizan la necesidad del empleo de estrategias metodológicas por parte de los docentes y el ejercicio de la autonomía en el aprendizaje por parte de los alumnos. Por su parte, Llano (2007) ofrece una interesante revisión bibliográfica que entreteje diversas miradas sobre el potencial de los entornos colaborativos de aprendizaje (dimensión social) para inducir procesos metacognitivos desde una perspectiva

constructivista. Lachat Leal (2008) se refiere puntualmente al aprendizaje de resolución de problemas y sugiere herramientas de autoaprendizaje en entornos virtuales para la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas. Lachat Leal sostiene que la guía del docente y el diseño de actividades basadas en la adquisición de estrategias mejoran el autoaprendizaje. Sugiere además que la familiarización de los estudiantes con las herramientas digitales facilita su uso didáctico para fomentar un aprendizaje más activo y participativo.

Los aportes del campo de la pedagogía general mencionados anteriormente se centran en aspectos particulares y no llegan a cubrir el amplio espectro de estrategias de aprendizaje; sin embargo, son contribuciones de suma utilidad para este estudio ya que uno de los objetivos centrales fue detectar los tipos de estrategias de aprendizaje que se enseñan explícita o implícitamente y su aplicación por parte de los estudiantes en los entornos virtuales explorados.

Si bien en el área de la didáctica de la traducción aún no existen clasificaciones detalladas de estrategias de aprendizaje que engloben las dimensiones cognitivas, socioafectivas y metacognitivas que se abordan en esta investigación, sino más bien estudios que se centran solo en algunas estrategias particulares, en esta última década se han realizado importantes estudios que exploran la efectividad del desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y socioafectivas en la formación de traductores. A continuación, incluimos contribuciones recientes en este campo que son relevantes para esta investigación.

Bergen (2009) propone un modelo de adquisición de la CT que incluye el rol esencial de las estrategias de aprendizaje relacionadas con aspectos cognitivos y



metacognitivos. Este modelo es complejo y se basa en las estrategias de aprendizaje identificadas por Oxford (1990) y O'Malley y Chamot (1994) y la subcompetencia estratégica del modelo de la CT de PACTE (2003). Bergen sostiene que el docente debe entrenar a los estudiantes en la aplicación de las estrategias metacognitivas y que las actividades de aprendizaje deben generar conflictos cognitivos para acelerar el proceso traductor y facilitar el desarrollo de la CT. Si bien no se cuenta con los resultados de la aplicación empírica de este modelo, la propuesta representa un valioso aporte teórico-pedagógico.

Los trabajos de Angelone (2010) y Amirian y Baghiat (2013) se focalizan en los procesos metacognitivos y cognitivos relacionados con la toma de decisiones para la resolución de problemas de traducción. Estos estudios han permitido confirmar el papel fundamental de las estrategias metacognitivas y cognitivas en la realización de actividades de traducción y evidencian la necesidad continuar investigando sobre cómo se utilizan estas estrategias y cómo inciden en la experticia en traducción.

Fernández y Zabalbeascoa (2011), por su parte, exploran las habilidades de autoevaluación y colaboración en relación con la identificación y justificación de soluciones para problemas de traducción y su correlación con el nivel de producción de los estudiantes universitarios. Los autores se refieren a estas habilidades como componentes de la subcompetencia estratégica (PACTE 2003) en tanto conocimiento operativo que controla y garantiza la eficacia del proceso traductor. Su estudio se centró en fomentar la conciencia de aplicación de la autoevaluación y la colaboración en dos ediciones de un curso en la plataforma Moodle con el fin de evaluar la incidencia de estas habilidades en las tareas de traducción. Los resultados indican que la enseñanza estratégica es conducente para el aprendizaje de la traducción en tanto que se pudo

comprobar que la aplicación de actividades de autoevaluación y el trabajo en equipo mejoran la calidad de las traducciones de los estudiantes.

La propuesta de Yanqun (2015) se centra en el concepto de metacognición y su relevancia para la adquisición de la CT. Este estudio presenta un modelo para aplicar estrategias metacognitivas en las tareas de aprendizaje de traducción. El modelo consta de 5 fases: i) análisis de la tarea y evaluación del conocimiento, habilidades y recursos relevantes para su realización; ii) identificación de problemas de traducción; iii) selección de las estrategias para resolver los problemas detectados maximizando los conocimientos, habilidades y recursos; iv) aplicación de las estrategias; v) evaluación de la solución proporcionada y reflexión sobre la aplicación de las estrategias. Según este autor, este modelo refleja el valor esencial de la metacognición porque implica la identificación de problemas de traducción y la evaluación de las soluciones aplicadas. En otras palabras, Yanqun considera que la metacognición ocupa un lugar central en el desarrollo de la CT y optimiza la aplicación de todas las subcompetencias y, por lo tanto, sugiere la implementación de este modelo en la formación de traductores.

La propuesta de Mansilla y González-Davies (2017) versa sobre el papel de las estrategias socioafectivas para el aprendizaje de la traducción en una clase virtual. Esta propuesta didáctica se enmarca en un enfoque socioconstructivista y socioafectivo para el aprendizaje colaborativo y situado y parte de los resultados de una encuesta administrada a estudiantes del Programa de Traducción de la Universidad de Massachusetts, Boston. Según explican los autores, los hallazgos revelados por las encuestas dan cuenta de la importancia de factores socioafectivos en la motivación de los estudiantes, su satisfacción con el curso y la adquisición de las destrezas traductoras. Asimismo, las respuestas a las encuestas mostraron la valoración de las actividades colaborativas como las revisiones en

grupo y el uso del foro y la necesidad de más oportunidades de interacción. Sobre la base de estas percepciones, se presenta una propuesta didáctica que gira en torno a dos tipos de estrategias de aprendizaje tomadas de la taxonomía de Oxford (2011): i) activar las emociones, creencias y actitudes favorables de los estudiantes y ii) mantener la motivación. Los autores sostienen que el uso de estas estrategias puede ayudar a superar la sensación de aislamiento que los estudiantes suelen experimentar en los cursos a distancia y contribuir a desarrollar habilidades de trabajo en equipo, que son fundamentales para el ejercicio de la profesión. Enfatizan el papel del docente y de las tareas y proyectos de traducción. En relación con las tareas y proyectos, ellos advierten que “si no están bien diseñadas, las actividades colaborativas pueden ser una fuente de frustración en una clase virtual. El uso de la tecnología apropiada en actividades bien diseñadas es fundamental” (p. 268). Por lo tanto, la propuesta didáctica desarrollada incluye diversas tácticas y sugerencias para el diseño de clases de traducción en línea vinculadas con cinco áreas principales: i) la estructura curricular y presentación de los materiales, ii) la proximidad comunicativa y presencia social, iii) la personalización del curso y percepción de control por parte del estudiante, iv) la implementación del aprendizaje situado para generar interés y brindar conexión con el futuro profesional y v) la creación de comunidades de práctica mediante el trabajo colaborativo y la interdependencia positiva. Cabe destacar que el trabajo de Mansilla y González-Davies (2017) constituye un antecedente de relevancia para la presente investigación debido a su enfoque socioconstructivista y al interés en las percepciones de los estudiantes y la implementación de una metodología didáctica para el aprendizaje estratégico de la traducción en la virtualidad, cuestiones centrales que se exploran en esta tesis.

Los estudios precedentes proporcionan un punto de partida para el análisis de las

estrategias de aprendizaje de la traducción en los entornos virtuales sobre los que se focaliza esta investigación. En algunas instancias, las categorías detectadas se integran a clasificaciones preexistentes, mientras que en otros casos pasan a formar nuevas categorías, según se describe en el capítulo 4. En los siguientes cuadros se incluyen los principales tipos de estrategias que surgen de la literatura analizada y que sirven de base para los datos analizados en este estudio.

**Tabla 2.1:** Estrategias cognitivas de aprendizaje detectadas en este estudio

<b>ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE</b>	
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS</b>	<b>FUENTES<sup>12</sup></b>
<b>Reproducción y elaboración del conocimiento</b>	
Aplicación de conocimientos previamente adquiridos a situaciones novedosas	Lachat Leal (2008), Llano (2007), O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990), Valenzuela (2000b), Weinstein y Mayer (1983)
Localización y uso de fuentes alternativas de información relacionadas con la tarea de aprendizaje de la traducción	Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009), Valenzuela (2000b)
Parafraseo de información	Valenzuela (2000b), Weinstein y Mayer (1983)
Repetición e integración de ideas o información proporcionada por los pares o el profesor	Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009)
Respuestas a preguntas	Valenzuela (2000b), Weinstein y Mayer (1983)
Uso de materiales de referencia	O'Malley y Chamot (1994)
<b>Organización del conocimiento</b>	
Asociación (y agrupación) de ideas	O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990)
Uso de mapas semánticos (conceptuales)	Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009), O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990), Valenzuela (2000b)
Diseño de organizadores gráficos	Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009), O'Malley y Chamot (1994), Valenzuela (2000b)
Resumen de un texto	Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009), O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990), Valenzuela (2000b), Weinstein y Mayer (1983)
<b>Pensamiento crítico relacionado con la disciplina de estudio</b>	
Análisis de ideas (deductivo / inductivo)	Lachat Leal (2008), O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990), Valenzuela (2000b)
Inferencias de significado (uso de pistas contextuales)	O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990)
Integración de ideas a partir de la comparación (analogía) o el contraste	O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990), Valenzuela (2000b)
Fundamentación y justificación de ideas	Fernández y Zabalbeascoa (2011)
Síntesis de ideas y conceptos	Fernández y Zabalbeascoa (2011), Lachat Leal (2008), O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990), Valenzuela (2000b)

<sup>12</sup> Los autores mencionados en la columna con el rótulo “fuentes” son los que propusieron o incluyeron la estrategia correspondiente en sus trabajos.

**Tabla 2.2:** Estrategias metacognitivas de aprendizaje detectadas en este estudio

<b>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE APRENDIZAJE</b>	
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS</b>	<b>FUENTES</b>
<b>Atención selectiva</b>	
Identificación y/o valoración de la relevancia de la información	Lachat Leal (2008)
Identificación del objetivo de la tarea de aprendizaje	Oxford (1990)
<b>Automonitoreo</b>	
Autorregulación del aprendizaje	Oxford (1990, 2017), Llano (2007)
Autorregulación del proceso traductor	Bergen (2009)
<b>Procesos evaluativos</b>	
Autocorrección	O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990), Valenzuela (2000b)
Autoevaluación del rendimiento en la tarea de aprendizaje	O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990, 2017), Fernández y Zabalbeascoa (2011)
Identificación de aciertos (éxitos) y desaciertos (fracaso) en el aprendizaje	Oxford (2017), Valenzuela (2000b)
<b>Planificación</b>	
Gestión y organización de la tarea	O'Malley y Chamot (1994), Oxford, (1990, 2017), Valenzuela (2000b)
Gestión del tiempo y los recursos	Valenzuela (2000b)
<b>Pensamiento divergente</b>	
Identificación de problemas de traducción	Amirian y Baghiat (2013), Angelone (2010), Lachat Leal (2008), Fernández y Zabalbeascoa (2011), Yanqun (2015)
Sugerencias sobre posibles soluciones para problemas de traducción	Amirian y Baghiat (2013), Angelone (2010), Lachat Leal (2008), Yanqun (2015)
Aplicación de soluciones o propuestas (creativas) para los problemas de traducción identificados	Amirian y Baghiat (2013), Angelone (2010), Lachat Leal (2008), Fernández y Zabalbeascoa (2011), Yanqun (2015)
<b>Reflexión</b>	
Reflexión sobre el proceso de aprendizaje	O'Malley y Chamot (1994), Oxford (2017)
Reflexión crítica relacionada con el proceso traductor	Bergen (2009), Yanqun (2015)

**Tabla 2.3:** Estrategias socioafectivas de aprendizaje detectadas en este estudio

<b>ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS DE APRENDIZAJE</b>	
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS</b>	<b>FUENTES</b>
<b>Procesos relacionales</b>	
Construcción del conocimiento de manera cooperativa mediante la resolución de un problema o tarea de aprendizaje, recopilación de información y retroalimentación	Bergen (2009), Fernández y Zabalbeascoa (2011), Llano (2007), O'Malley y Chamot (1994)
Empatía	Oxford (1990)
Preguntas que solicitan explicaciones o retroalimentación del docente	O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990), Valenzuela (2000b)
Respuesta a preguntas o comentarios de los pares con el propósito de asistir en el proceso de aprendizaje	Bergen (2009), Lachat Leal (2008), Valenzuela (2000b)
<b>Factores emocionales</b>	
Referencia a estados de ánimo	O'Malley y Chamot (1994)
<b>Factores actitudinales</b>	
Expresión de actitudes o sentimientos relacionados con el aprendizaje del área del conocimiento en la que se está trabajando	O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990)
<b>Factores motivacionales</b>	
Manifestación de motivación o falta de motivación para realizar las tareas de aprendizaje.	Valenzuela (2000b)

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se describe la metodología de investigación y el corpus de análisis. Se presenta el contexto en el que se llevó a cabo el estudio, los participantes, los instrumentos de recolección de los datos, y los procedimientos para el análisis e interpretación de los resultados.

#### 3.1 Enfoque metodológico

Según se mencionó en el primer capítulo, en esta investigación se propuso caracterizar los modos en que el aprendizaje estratégico se instancia en las prácticas pedagógicas actuales en los cursos de posgrado de traducción especializada de la Facultad de Lenguas (UNC) en la modalidad a distancia. Sobre la base de estas caracterizaciones, se esbozarán lineamientos pedagógicos para la enseñanza centrada en la aplicación de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas de aprendizaje de la traducción especializada en línea. Por lo tanto, para el logro de los objetivos propuestos, se llevó a cabo un estudio exploratorio y descriptivo en el que se aplicó una metodología cualitativa basada en un paradigma pospositivista. Según este paradigma, se utilizaron técnicas investigativas sistemáticas para el análisis de los datos empíricos, en vistas a alcanzar objetividad en cuanto al fenómeno de estudio, identificar patrones y arribar a categorizaciones mediante procesos inductivos y deductivos.

La metodología incluyó etapas exploratorias en las que se emplearon algunos procedimientos de la Teoría Fundamentada (TF). Existen diversas maneras de aplicar la TF. En este estudio adherimos al enfoque propuesto por Strauss y Corbin (2002) que, de acuerdo con lo expresado por estos y otros autores, como Creswell (2007), Merriam



(2002) y Soneira (2006), se caracteriza por la sistematicidad, la recursividad y la riqueza descriptiva que surge del análisis profundo y detallado de los datos, y, por lo tanto, se consideró apropiado para este estudio. Por otra parte, cabe señalar que el objetivo fundamental de toda metodología cualitativa es explorar las causas o factores que subyacen en el comportamiento social en sus distintas manifestaciones y producir descripciones de los patrones observados (Dörnyei, 2007; Hatch, 2002; Holliday, 2010; Miles y Huberman, 1994, 2014; Patton, 2002; Rojo, 2013). En este caso en particular, el examen de los datos recolectados ha proporcionado la base para una caracterización de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la traducción en línea.

Muchos son los expertos que argumentan en favor de la metodología cualitativa en el ámbito de la educación. Esto se debe principalmente a que los estudios cuantitativos no siempre logran dar cuenta de la complejidad de los factores lingüísticos, cognitivos, individuales, culturales y de interacción social que se evidencian en las experiencias de aprendizaje debido a que no se focalizan en descripciones pormenorizadas de cómo los contextos y los participantes de una investigación pueden influir en los resultados. Los métodos de investigación cualitativos, por otra parte, permiten elaborar representaciones de los sujetos en contextos naturales (el aula virtual en este caso), hacen posible el trabajo intensivo con pocos participantes, y favorecen además, el análisis de perspectivas émicas (no propuestas *a priori*) y la aplicación de procedimientos cíclicos y abiertos, orientados hacia un proceso y no centrados solamente en el producto (Creswell, 2007; Miles y Huberman, 1994, 2014; Hatch, 2002; Patton, 2002; Rojo, 2013; Vasilachis, 2006). En el ámbito de la Traductología, como explica Rojo (2013), “el objetivo del investigador cualitativo es analizar la variedad de comportamientos y fonómemos de traducción posibles. Y desde su punto de vista, un número reducido de ejemplos es suficiente para

ilustrar la existencia de un determinado fenómeno” (p. 55). Se hace hincapié en la necesidad de realizar estudios descriptivos, empíricos y experimentales debido a la relativa escasez de investigaciones en esta disciplina. Según Hurtado Albir, el reto es llevar a cabo estudios descriptivos que faciliten “datos para describir y explicar todos los fenómenos relacionados con la traducción” (p. 182). La necesidad de comprender mejor la complejidad del proceso traductor y los múltiples factores asociados a la traducción y la adquisición de la CT justifican la aplicación de enfoques cualitativos que permitan avanzar en los estudios descriptivos y la investigación empírica, especialmente en el ámbito de la didáctica (Gile, 2009; Hurtado Albir, 2011; Rojo, 2013).

En esta investigación, se utilizó un diseño basado en el método inductivo sugerido por Hatch (2002), aplicable a los estudios cualitativos en general, en combinación con algunos de los procedimientos propuestos por la TF, como *el muestreo teórico, la codificación, la categorización de los datos y el método de comparación constante* (Strauss y Corbin, 2002). Esta combinación metodológica propició un abordaje sistemático y a la vez flexible para el análisis de las instancias particulares que conforman el corpus y coadyuvó a realizar una descripción detallada de los hallazgos. Cabe destacar que, tal como sugieren Strauss y Corbin (2002) y Soneira (2006), en las investigaciones cualitativas es posible aplicar algunos de los procedimientos propuestos por la TF, aún en los casos en que el objetivo de la investigación no sea “construir una teoría densa y minuciosamente integrada o, incluso, una teoría de cualquier clase, pues su propósito puede ser la descripción, el ordenamiento conceptual o el descubrimiento de categorías para construir escalas de medición” (Strauss y Corbin, 2002, p. 313). Como también sostienen Lúquez de Camacho y Fernández de Celayarán (2016), “la fortaleza de su sistematicidad metodológica ha convertido a la Teoría Fundamentada en una herramienta

útil, tanto para el análisis de información como para su combinación con otros métodos cualitativos” (p. 111). En el presente estudio, los procedimientos de la TF facilitaron el análisis exploratorio de los datos y la conformación y descripción de las categorías y subcategorías que se generaron. En la sección 3.5 de este capítulo se detallan las etapas mediante las cuales se llevó a cabo el análisis e interpretación de los datos.

### **3.2 Contexto de estudio**

Los cursos objeto de este estudio forman parte de las carreras de posgrado de las *Especializaciones en Traducción* que se dictaron en la modalidad a distancia durante el año 2015 en la Facultad de Lenguas de la UNC. Estas carreras se imparten a través de las aulas virtuales de la plataforma Moodle. Según los objetivos de este estudio, el corpus sobre el cual se llevó a cabo la investigación comprendió los materiales digitales de las aulas virtuales de cuatro cursos. Dos cursos corresponden a la *Especialización en Traducción Científica y Técnica*: “Textos Especializados en Humanidades y Artes” (40 horas de cursado) y “Textos Especializados en Ciencias Médicas” (60 horas de cursado). Los otros dos se dictaron en el marco de la *Especialización en Traducción Jurídica y Económica*: “Traducción de Documentos Públicos” (60 horas de cursado) y “Traducción de Textos de Economía y Finanzas” (60 horas de cursado). Antes de comenzar el estudio, la investigadora se comunicó con los docentes a cargo de cada asignatura y con el Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Lenguas (UNC) y obtuvo su autorización para acceder a cada una de las aulas virtuales correspondientes a los cuatro cursos mencionados.

Dada la variedad de áreas temáticas, géneros textuales, contextos comunicativos,

campos léxicos y terminológicos especializados a los que se orientan estos cursos, se consideró que esta selección sería representativa del objeto de estudio, es decir de los cursos de formación en traducción especializada a nivel de posgrado en la modalidad en línea. En el corpus estudiado, se identificaron y describieron estrategias de aprendizaje de la traducción, tanto genéricas como específicas de cada área de especialidad, y el uso de ellas como parte del aprendizaje autónomo y colaborativo. Se consideró que la diversidad temática dentro del campo de la traducción especializada permitiría cubrir un espectro amplio en cuanto a las implicancias de esta investigación y los lineamientos pedagógicos para la enseñanza estratégica en entornos virtuales.

### **3.3 Participantes**

Los sujetos participantes de este estudio son los profesores responsables y tutores de los cursos, y los alumnos que cursaron cada una de las asignaturas y cumplieron con el 80% de las tareas obligatorias propuestas —según se establece en el Reglamento de la Carrera de Especialización de la Facultad de Lenguas, UNC. Los sujetos participaron de manera voluntaria en las entrevistas y encuestas. Los profesores y tutores entrevistados expresaron su consentimiento de manera verbal y los estudiantes que respondieron la encuesta fueron los que aceptaron colaborar con este estudio. Tanto antes de realizar las entrevistas como al enviar las encuestas, la investigadora comunicó a los participantes que sus contribuciones serían tratadas de manera anónima.

En cuanto a los dos cursos de la *Especialización en Traducción Científica y Técnica*, la asignatura “Textos Especializados en Humanidades y Artes” aglutinó 11 estudiantes, un profesor responsable y una tutora, y la asignatura “Textos Especializados

en Ciencias Médicas” contó con 16 estudiantes, un profesor responsable y dos tutoras. El 62 % de los estudiantes eran los mismos en estos dos cursos. Más específicamente, de los 16 estudiantes que cursaron TECM, 10 fueron alumnos de la asignatura TEHA. En lo que respecta a los cursos que forman parte de la *Especialización en Traducción Jurídica y Económica*, la asignatura “Traducción de Documentos Públicos” contó con 11 estudiantes, una profesora responsable y una tutora, y el curso “Traducción de Textos de Economía y Finanzas” estuvo integrado por 14 estudiantes, un profesor responsable y dos tutoras. El 71 % de los alumnos eran los mismos en estos dos cursos, ya que 10 alumnos del curso TTEF también cursaron la asignatura TDP. Los estudiantes fueron personas adultas, entre los 30 y 50 años de edad, egresados de carreras de grado afines al campo de la traducción, en su mayoría de Traductorados de Inglés de nuestro país, Argentina, según los datos proporcionados por la Dirección de la Especialización. En el momento de cursar la carrera los estudiantes residían en Argentina, con excepción de una alumna que vivía en Canadá por motivos laborales. En lo que respecta a las competencias tecnológicas y la alfabetización digital, todos los alumnos poseían conocimientos y habilidades suficientes para utilizar el aula virtual e Internet.

### **3.4 Evaluadoras externas**

En este estudio se validaron los datos mediante la colaboración de dos evaluadoras externas. Para la selección de estas evaluadoras se tuvo en cuenta su formación de posgrado, su experiencia en proyectos de investigación en traducción y lingüística aplicada, y su experiencia como docentes de lengua y traducción<sup>13</sup>. La tarea realizada por

---

<sup>13</sup> Una de las evaluadoras es Especialista en Interpretación, Profesora de Lengua Inglesa y Traductora Pública Nacional de Inglés, con una trayectoria de ocho años de docencia en la Facultad de Lenguas UNC.

las evaluadoras externas consistió en el análisis de una porción de los datos previamente seleccionada por la docente investigadora. Se brindaron pautas para la codificación de los datos (ver Apéndice B) y se realizó una sesión de entrenamiento con cada evaluadora. En estas sesiones, la investigadora describió y ejemplificó las categorías y subcategorías de estrategias de aprendizaje identificadas en este estudio. Seguidamente se brindaron explicaciones y pautas sobre la codificación de los datos. Se proporcionaron ejemplos de cada caso y luego se procedió a una prueba piloto de codificación. En esta prueba, cada evaluadora aplicó los códigos a las unidades de análisis en una porción de los datos y verificó el resultado de su análisis con el realizado por la investigadora. Esta instancia de práctica fue útil para aclarar dudas y facilitó el trabajo posterior de análisis y codificación de las evaluadoras externas. Se les entregó un conjunto de documentos con 250 unidades de análisis, es decir, un 25% de la totalidad de las unidades analizadas en esta investigación, que incluía instancias de todas las categorías y subcategorías de análisis. Si bien no se establecieron límites de tiempo estrictos, las evaluadoras completaron esta tarea en un lapso de 2 meses. Finalmente, se llevó a cabo una sesión de discusión de los resultados obtenidos por cada evaluadora. Durante este encuentro, se intercambiaron opiniones y sugerencias que sirvieron para verificar los resultados y realizar ajustes en algunas de las descripciones y categorías identificadas previamente por la investigadora, según se explica en el capítulo 4. Las investigativas realizaron un trabajo de análisis minucioso, que hizo posible la constatación y triangulación de los resultados, según se detalla en el próximo capítulo de esta tesis.

---

La otra evaluadora es Magister en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada, Profesora de Lengua Inglesa, Licenciada en Lengua y Literatura Inglesa, y se encontraba cursando sus estudios de Doctorado en Ciencias del Lenguaje en el momento en que participó en este estudio. Esta evaluadora contaba además con una trayectoria de quince años como docente de la Facultad de Lenguas de la UNC.

Es importante mencionar que, según el enfoque metodológico aplicado, este estudio implicó la participación de la docente investigadora, quien se desempeñó como tutora de dos de los cursos objeto de estudio. Aunque actualmente se acepta la arista subjetiva de las investigaciones cualitativas y las corrientes posmodernistas aceptan el conocimiento de la verdad mediado por la subjetividad (Holliday, 2010), esta doble participación (en su rol de investigadora y su rol de docente-participante) puede haber influido en el análisis e interpretación de los resultados debido a percepciones subjetivas motivadas por la agenda investigativa. Consecuentemente, y a fin de minimizar posibles efectos subjetivos, se implementó la triangulación por medio de fuentes múltiples. Se diseñaron encuestas y entrevistas como instrumentos adicionales para la recolección de datos y se contó con la participación de las evaluadoras externas mencionadas en esta sección con el objetivo de cotejar los resultados.

### **3.5 Recolección de los datos**

Los datos que conforman el corpus de este estudio provienen de dos fuentes principales. Por un lado, los textos escritos que integran cada una de las clases de los cursos objeto de esta investigación conformaron el corpus para el estudio del uso de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada. Estos textos consisten en las consignas de las tareas de cada asignatura, las producciones de los estudiantes en respuesta a dichas tareas y los intercambios entre docentes y alumnos a través de los foros virtuales y las wikis. El otro corpus estuvo constituido por las respuestas a las entrevistas y encuestas que se administraron a los docentes y alumnos participantes, y el análisis proporcionado por las evaluadoras externas. Los datos de este

corpus se utilizaron para la triangulación de los resultados.

### **3.5.1 Procedimiento de recolección de datos en las aulas virtuales**

Para la digitalización y organización del corpus, con la finalidad de su posterior análisis, se utilizaron herramientas del procesador de textos Microsoft Word. Una vez finalizado el dictado de cada asignatura, la docente investigadora procedió a realizar copias digitalizadas de las clases registradas en cada aula virtual. Luego se descargaron y archivaron las tareas de aprendizaje de la traducción, los materiales de lectura y recursos multimedia utilizados en cada clase. Además, se copiaron y archivaron en documentos editables todas las interacciones entre docentes y alumnos en los foros y wikis. Se realizaron también capturas de pantalla de diversas secciones de las aulas virtuales, que se utilizan para ilustrar las descripciones incluidas en el siguiente capítulo. Asimismo, se solicitó al Área de Tecnología de Educación a Distancia de la Facultad de Lenguas (UNC) una copia de resguardo de estas aulas virtuales.

### **3.5.2 Entrevistas y encuestas**

Como es sabido, las entrevistas y encuestas proporcionan un medio para explorar las opiniones y perspectivas de los participantes, ya sea que se utilicen como único instrumento de investigación o en combinación con otros instrumentos o tipos de datos.

En las investigaciones cualitativas las entrevistas generalmente se emplean para analizar las estructuras de significado que los participantes utilizan en la organización de sus experiencias o para explorar las razones que sustentan las prácticas observadas. Por lo tanto, el mayor valor de este instrumento de investigación para este estudio es que permitió obtener información no asequible a la observación empírica y que, a su vez, brindó datos sobre las experiencias subjetivas y percepciones de los participantes. Una



vez concluido el dictado de cada asignatura se administró una encuesta a los alumnos y se entrevistó a los docentes y tutores de cada curso.

Existen diversas clasificaciones de los tipos de entrevistas, según su estructura — que van desde las más formales o estructuradas a las de naturaleza conversacional—, la cantidad de participantes —grupales o individuales—, y las sesiones en las que se llevan a cabo —entrevistas de una única sesión y de múltiples sesiones (Creswell, 2005; Dörnyei, 2007; Hatch 2002; Patton, 2002). En este estudio adherimos a la clasificación propuesta por Dörnyei (2007) y otros autores que se refieren a las entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. Se diseñó una entrevista semiestructurada, cuyo uso está ampliamente difundido en el campo de la lingüística aplicada. El investigador elabora las preguntas *a priori*, pero a diferencia de las entrevistas estructuradas, las semiestructuradas son más flexibles para el investigador. De este modo, el orden de las preguntas puede variar y los temas podrían ampliarse o explorarse en más profundidad mediante preguntas indagatorias (*probes*) relacionadas con las respuestas de cada entrevistado. Este tipo de entrevista es útil cuando la investigación se centra en la variedad o riqueza descriptiva de los datos. La entrevista diseñada para este estudio permitió conocer la diversidad de perspectivas de docentes y tutores en cuanto al objeto de estudio.

Se incluyeron 11 preguntas orientadoras sobre aspectos tales como la experiencia de cada docente en el dictado de cursos a distancia por Internet y su actitud en cuanto a esta modalidad de enseñanza; su perspectiva en cuanto a la efectividad o dificultades experimentadas en las tareas de aprendizaje y el rendimiento de los alumnos en el cursado de cada asignatura; la dinámica de interacción en el aula virtual y la metodología de enseñanza y aprendizaje implementada. Además, se incluyeron preguntas sobre los tipos

de retroalimentación, sus posibles ventajas o desventajas y el uso de los foros en relación con la adquisición de la competencia traductora. El propósito principal fue obtener la perspectiva de los sujetos en cuanto a las estrategias didácticas por ellos implementadas y sus precepciones sobre el rendimiento de los alumnos en estos entornos virtuales. En el Apéndice A.1 se incluye la entrevista administrada en este estudio. Una vez finalizado el dictado de cada asignatura, se realizaron las entrevistas de manera personal a los profesores y tutores y se grabaron en archivos de audio, que fueron posteriormente transcritos para su análisis.

En cuanto a las encuestas, en la actualidad se observa un mayor uso de estos instrumentos en estudios cualitativos. A diferencia de su aplicación en el campo de la investigación cuantitativa, “el tipo de encuesta cualitativa no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada” (Jansen, 2013, p. 43). Con el fin de clarificar cierta confusión que existe en cuanto a la dicotomía encuesta cuantitativa vs cualitativa, Jansen (2013) sostiene que “una encuesta es cualitativa si no tiene en cuenta la frecuencia de las categorías (o valores), sino que busca la diversidad empírica de las propiedades de los miembros, incluso si estas propiedades se expresan en números” (p. 45). Asimismo, según el propósito de investigación, las encuestas presentan variaciones en su diseño.

La encuesta administrada en este estudio se diseñó en un formulario de google y se compartió con los alumnos a través del aula virtual al finalizar el cursado de cada materia. Se incluyeron 30 preguntas, algunas abiertas y otras cerradas, con el fin de obtener información sobre los siguientes temas: la experiencia previa de los alumnos en cursos de educación a distancia; sus opiniones en cuanto a la utilidad, desafíos y

dificultades de las tareas de aprendizaje de la traducción en cada asignatura; los medios de interacción y comunicación más usados; sus percepciones sobre los materiales didácticos, las tareas grupales y la retroalimentación docente; y sus opiniones y sugerencias sobre la participación en los foros y la dinámica de cada asignatura. El propósito principal fue obtener la perspectiva de los sujetos en cuanto a las estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo aplicadas y el aprovechamiento de los recursos y tareas en línea. En el Apéndice A.2 se incluye una copia de la encuesta administrada en este estudio. Un 64% de los alumnos respondió la encuesta. Para facilitar el análisis de los datos, las respuestas se almacenaron en archivos separados, uno por cada curso.

Los datos obtenidos por medio de las entrevistas y encuestas se utilizaron para la triangulación de los resultados. Como se indicó al comienzo de esta sección, el valor del uso de estos instrumentos radica en la reducción de la subjetividad del investigador-participante o investigador-observador, y en una mayor validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

### **3.6 Método de análisis e interpretación de los datos**

Para el análisis de los datos se tomó como base el método de nueve pasos propuesto por Hatch (2002) y se integraron los procedimientos de *muestreo teórico, codificación, categorización de los datos y comparación constante* sugeridos por la TF. Como se mencionó anteriormente, esta metodología propició el análisis de las instancias particulares que conforman el corpus y la descripción detallada de las categorías que emergieron de este estudio. En la tabla siguiente se sintetizan las etapas de investigación y a continuación se describen las acciones realizadas durante cada etapa.

**Tabla 3.1.** Etapas de análisis de los datos

<b>METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE LOS DATOS</b>	
<b>ETAPA 1</b>	<p><b>Muestreo teórico: Conformación de las unidades de análisis a partir de conceptos sensibilizadores</b></p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="margin-right: 10px;"> </div> <div> <p>Primer nivel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>conocimiento no fundacional</i></li> <li>- <i>conocimiento colaborativo</i></li> <li>- <i>tecnococimiento</i></li> </ul> <p>Segundo nivel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>estrategias de enseñanza y aprendizaje</i></li> <li>- <i>componentes de la CT</i></li> </ul> </div> </div>
<b>ETAPA 2</b>	<p><b>Codificación abierta: Creación de dominios temáticos</b></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Categorías y subcategorías de estrategias de enseñanza y aprendizaje</p>
<b>ETAPA 3</b>	<b>Codificación axial: Identificación de patrones recurrentes y esporádicos</b>
<b>ETAPA 4</b>	<b>Revisión de las categorías y subcategorías identificadas en la etapa 2</b>
<b>ETAPA 5</b>	<b>Codificación selectiva: Integración, revisión y selección de categorías y subcategorías de estrategias según su representatividad</b>
<b>ETAPA 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reagrupamiento y redefinición de (algunas) categorías</li> <li>▪ Selección de unidades de análisis para la conformación del corpus final</li> </ul>
<b>ETAPA 7</b>	<b>Síntesis descriptiva de los resultados</b>
<b>ETAPA 8</b>	<b>Diseño de la taxonomía de estrategias de enseñanza y aprendizaje</b>
<b>ETAPA 9</b>	<b>Selección de ejemplos del corpus para la descripción de los resultados</b>

Según se ilustra en la tabla que antecede, en la *primera etapa*, se procedió a la construcción del *muestreo teórico* y a la *codificación* inicial. El muestreo teórico consistió en la recolección de datos (fragmentos textuales que incluían realizaciones de estrategias de enseñanza y aprendizaje) que permitiesen desarrollar las conceptualizaciones y caracterizaciones que se propusieron alcanzar en esta investigación. Para esto, se examinaron los datos y se establecieron los *marcos de análisis* (*frames of analysis*) o *unidades de sentido* con características susceptibles de análisis. A

modo de ejemplo, a continuación se transcriben algunas unidades de sentido (U) extraídas del corpus, que se analizan en el capítulo 4 de esta tesis:

- [U1]<sup>14</sup> En primer lugar, quisiera comentarles sobre un recurso terminológico que me pareció muy útil para nuestra área de especialización y, en especial, para esta materia. Se trata del Glosario de términos financieros y de negocios del Centro de Comercio Internacional (CCI), al que se accede desde la pestaña UNCTAD > Glosarios. [U2] Como verán, allí también se encuentran otros recursos ya mencionados, como la base WTOTERM y el Glosario del FMI. El glosario del CCI se puede consultar en inglés, español y francés, y brinda una definición del término, además de sus equivalentes en estos idiomas. [U3] Espero que a ustedes les resulte tan útil como a mí. (Fragmento de un aporte en el foro “Organizaciones Internacionales”, Unidad 3, TTEF)
- [U4] Hola chicas, si les parece dividimos el texto en tres partes y traducimos una cada una para después entre todas criticar, corregir o modificar lo que sea necesario a cada parte. (Comentarios de una wiki, Unidad 1, TEHA)

Estos marcos de análisis se identifican a partir de los *conceptos sensibilizadores* interrelacionados (Patton, 2002). La noción de conceptos sensibilizadores es útil para el método inductivo aplicado dado que se refieren a los conceptos teóricos de los que parte el investigador para examinar los datos.

Los conceptos sensibilizadores se constituyeron en dos niveles. En un primer nivel, se consideraron las conceptualizaciones sobre la construcción del conocimiento propuestas por Bruffee (1999) —el enfoque *no fundacional* del conocimiento como constructo social— y Lion (2006) —*el conocimiento colaborativo, el tecnoconocimiento y el infoconocimiento*—, ambas presentadas en el marco teórico de esta tesis (ver capítulo 2). Partiendo de este marco conceptual, se procedió a la codificación de instancias de

---

<sup>14</sup> En estos ejemplos, los corchetes con la sigla U seguida de un número indican el comienzo de una unidad de sentido.

realización de *tecnoconocimiento y conocimiento colaborativo* en producciones y aportes de los docentes y estudiantes que evidenciasen una aproximación *no fundacional*, es decir, la construcción del conocimiento que emerge a partir de la interacción o la negociación de significados. Cabe destacar que, aunque puede existir elaboración crítica del conocimiento sin manifestaciones explícitas de dicha elaboración por parte de los sujetos, el valor de esta investigación radica en describir los procesos observables, los cuales constituyen la evidencia de la construcción del conocimiento. Así pues, se analizaron las producciones que revelaban un uso crítico y creativo de los recursos digitales para el aprendizaje de la traducción, mientras que las contribuciones de los sujetos que reflejan una mera “reproducibilidad” o copia de la información no conformaron las unidades de sentido analizadas en este estudio por considerarse que representan naufragios cognitivos<sup>15</sup> o *infoconocimiento*.

En un segundo nivel, los otros conceptos sensibilizadores de este estudio se basaron en las tipologías de estrategias de enseñanza y aprendizaje y los componentes de la competencia traductora presentados en el marco teórico (ver sección 2.9 del capítulo 2). En consecuencia, las unidades de sentido se seleccionaron conforme al uso de estas estrategias en las producciones de los estudiantes y los aportes de los docentes. En esta aproximación inicial al corpus de estudio se determinaron los segmentos, en su mayoría constituidos por oraciones o conjunto de dos o tres oraciones, que conformaron las unidades de sentido susceptibles de análisis. Según se detalla a continuación, estas unidades se organizaron en grupos o conjuntos para su posterior análisis.

**Grupo 1.** Unidades de análisis relacionadas con el desempeño de los estudiantes para la

---

<sup>15</sup> Como se explicó en el capítulo 2 de esta tesis, la metáfora del naufragio cognitivo se utiliza para referirse a la subutilización de los recursos de Internet, que se hace evidente en la reproducibilidad de la información sin elaboración crítica por parte de los aprendices.

adquisición de la CT en áreas de especialidad que evidenciaban la aplicación de estrategias de aprendizaje cognitivas, socioafectivas y metacognitivas:

- contribuciones en los foros de debate temáticos,
- intervenciones en los foros de consultas,
- intervenciones en las wikis de traducción colaborativa,
- producciones en las tareas individuales y colaborativas de análisis y traducción, y
- percepciones y opiniones en las respuestas a las encuestas.

**Grupo 2.** Unidades de análisis vinculadas con el papel de los docentes y las tareas didácticas para la aplicación de estrategias de aprendizaje de la traducción:

- aportes en los foros de debate temáticos,
- intervenciones en los foros de consulta,
- textos que conforman las clases en los cursos objeto de este estudio,
- pautas para las tareas de análisis y traducción, y
- percepciones y opiniones en las respuestas de las entrevistas.

**Grupo 3.** Géneros textuales especializados que integran el material didáctico:

- material didáctico obligatorio de cada una de las asignaturas objeto de este estudio.

Una vez agrupados los datos según las unidades de sentido que integraron estos tres grupos principales, se procedió a la *codificación abierta* de los datos. Según explican Strauss y Corbin (2002), durante este procedimiento “los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y

diferencias” (p. 111). Este proceso analítico condujo a la creación de categorías y subcategorías de conceptos que emergieron de los datos. Es así que en la *segunda etapa* se crearon los dominios temáticos según las relaciones semánticas identificadas en las unidades de sentido. Para ello se procedió a determinar las características distintivas de las producciones e intercambios de los estudiantes y docentes, las pautas de las tareas y los textos de las clases, según los conceptos sensibilizadores que emergieron en la primera etapa. De esta manera, se agruparon los datos en categorías y subcategorías preliminares de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales evidenciadas en el corpus bajo análisis. A modo de ejemplo, una categoría perteneciente a la dimensión cognitiva estuvo conformada por las *estrategias de transformación y elaboración del conocimiento* y una subcategoría vinculada a ella fue la *localización y uso de fuentes alternativas de información relacionadas con la tarea de aprendizaje de la traducción*. Las categorías y subcategorías preliminares fueron refinadas durante las fases subsiguientes.

Seguidamente se procedió a la *codificación axial*, en la cual “las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (Strauss y Corbin, p. 135). Así pues, mediante el *método de comparación constante* propuesto por la TF, la *tercera etapa* de análisis consistió en comparar y contrastar las unidades de sentido para identificar patrones recurrentes y esporádicos. Es decir, se examinaron las categorías y subcategorías creadas con el objetivo de decidir cuáles contaban con mayor representatividad y cuáles podrían considerarse menos representativas. Esto dio como resultado una “reducción de los datos” (Miles y Huberman, 2014). Esta etapa es clave debido a la cantidad considerable de datos que, como ocurre en la mayoría de las investigaciones cualitativas, también caracterizó



este corpus de estudio. El proceso de separación de las unidades menos significativas de las más significativas según los objetivos de este trabajo permitió un ordenamiento descriptivo de los patrones observados. Según sostienen Rodríguez Sabiote, Lorenzo Quiles y Herrera Torres (2005), “la desmembración en unidades singulares del texto es una actividad imprescindible, junto con la identificación y clasificación de elementos, su síntesis y agrupamiento, en un intento por llevar a cabo la reducción de datos” (p. 140). Estos primeros pasos en el análisis de los datos constituyen la base de todo el proceso.

En la *cuarta etapa* se realizó una revisión de las categorías y subcategorías de estrategias de aprendizaje de la traducción creadas en la segunda etapa, lo que implicó modificar o ampliar algunas de las clasificaciones generadas en las etapas previas. Mediante una relectura de los datos, se procedió a comprobar que las unidades de sentido seleccionadas proporcionasen el dominio temático relevante para cada categoría y subcategoría. Además, se añadieron otras instancias de categorías y subcategorías nuevas o refinadas dentro de los dominios identificados. Como resultado, no solo se crearon categorías y subcategorías nuevas, sino que también se reagruparon aquellas en las que se observó cierto solapamiento de los patrones identificados. Como claramente lo expresan Rodríguez Sabiote et al. (2005):

Gracias a este proceso circular, el investigador, casi sin darse cuenta, comienza a descubrir que las categorías se solapan o bien no contemplan aspectos relevantes; estas pequeñas crisis obligan al investigador a empezar nuevos ciclos de revisión, hasta conseguir un marco de categorización potente que resista y contemple la variedad incluida en los múltiples textos. (p. 135)

Este proceso cíclico de idas y vueltas en el análisis de los datos, propio de la metodología cualitativa, hizo posible un análisis profundo de las conexiones existentes entre la aplicación de las estrategias de aprendizaje y la enseñanza estratégica en relación con la

adquisición de la CT en los ámbitos de especialidad explorados.

En la quinta y el sexta etapas de análisis se realizó la *codificación selectiva* de los datos. Esta fase interpretativa de la investigación consistió en “integrar y refinar las categorías” (Strauss y Corbin, 2002, p. 158). El trabajo durante la *quinta etapa* implicó fundamentalmente un proceso inductivo-deductivo de validación de las categorías y subcategorías de estrategias de aprendizaje de la traducción que emergieron en este estudio. Según Hatch (2002), esta etapa es esencial porque conlleva examinar la calidad de los datos incluidos en cada dominio. En esta fase, se aplicó el método de *comparación constante* propuesto por la TF para comparar y contrastar las unidades de análisis seleccionadas en las etapas anteriores y verificar que fuesen lo suficientemente representativas de los dominios generados. Como resultado, se descartaron algunas unidades de análisis y se incluyeron otras más representativas. Luego se procedió a trabajar en la *sexta etapa*. Se reagruparon y redefinieron algunas de las categorías creadas, lo que contribuyó a una mayor precisión de las descripciones de cada subcategoría. Se determinaron también las unidades de análisis que se considerarían para las clasificaciones finales. Esta selección se realizó cuando se llegó a la saturación de los datos (Creswell, 2007; Soneira, 2006; Strauss y Corbin, 2002), es decir cuando la información nueva ya no contribuía a la formación de otras categorías de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la traducción y no agregaba datos significativos sobre las subcategorías detectadas. En ese momento, se consideró que no era necesario continuar con el análisis de otras instancias (unidades de análisis). Es así que, una vez seleccionados los datos suficientes para desarrollar las clasificaciones, se conformó un corpus constituido por 1000 unidades de análisis.

En la *séptima etapa*, el análisis se centró en los temas recurrentes o hilos

conductores que proporcionasen un sentido de unidad y coherencia general a las clasificaciones de estrategias de enseñanza y aprendizaje creadas en este estudio. Para ello, se exploró cada dominio creado<sup>16</sup> y se realizó una síntesis descriptiva, que posteriormente se utilizaría en la discusión de los resultados. Una vez identificados los temas recurrentes, la *octava etapa* consistió en el diseño de la representación final o matrix de las categorías y subcategorías generadas en este estudio. De este modo, se creó una taxonomía descriptiva de diversas estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para el aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales, y se clasificó la enseñanza estratégica según los tipos de intervenciones docentes y elementos clave de las tareas de aprendizaje. Esta clasificación está conformada por categorías y subcategorías que ilustran los modos de realización de cada estrategia. Los hallazgos se presentan en cuadros clasificatorios en el próximo capítulo. La *última etapa* consistió en seleccionar ejemplos representativos de cada una de las estrategias incluidas en la taxonomía creada. Estos ejemplos sirven de sustento para la interpretación y discusión de los resultados de este estudio.

En conclusión, este diseño metodológico, basado en el método propuesto por Hatch (2002) y los procedimientos de la TF (Strauss y Corbin, 2002), permitió la exploración de los datos y la descripción detallada del uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada en los entornos virtuales estudiados. Las descripciones obtenidas se clasificaron según los patrones emergentes de esta investigación, tomando como fundamento las tipologías de estrategias de aprendizaje del marco teórico del que se partió. Las clasificaciones a las que se arribó fueron luego

---

<sup>16</sup> Para la clasificación de las estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en EaD se crearon tres dominios: estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Las instancias de la enseñanza estratégica se agruparon en tres dominios principales: elementos clave de las tareas de aprendizaje, tipos y modalidades de intervenciones docentes (ver tabla 4.5).

corroboradas mediante la triangulación de los resultados.

En cuanto a las entrevistas y encuestas, el análisis sistemático y descriptivo de los datos también permitió agrupar, comparar, contrastar y validar las precepciones de los alumnos y docentes según los conceptos sensibilizadores detectados inicialmente. En la interpretación y evaluación final de los resultados se consideró la efectividad general y las posibles dificultades de las prácticas pedagógicas observadas.

### **3.7 Procedimiento para el diseño de una propuesta de modelo pedagógico multidimensional**

Partiendo de los hallazgos de este estudio y los fundamentos traductológicos y pedagógicos que sustentaron la investigación, se diseñó una propuesta de modelo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada virtual no presencial.

Se elaboró una propuesta de modelo multidimensional para el diseño de tareas para la adquisición de la CT en áreas de especialidad que tiene por objetivo complementar y enriquecer las prácticas pedagógicas que se implementaron en las aulas virtuales en la plataforma Moodle de los cursos estudiados. Dicho modelo es multidimensional porque se articula en torno a cuatro componentes clave: i) las competencias de los docentes para la enseñanza estratégica en la virtualidad, ii) el papel de los estudiantes y la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje de la traducción, iii) el enfoque por tareas y proyectos de traducción y iv) los recursos y soportes digitales para realizar estas tareas. En esta propuesta se esbozan las competencias docentes; se describe el rol de los estudiantes en el aprendizaje estratégico, autónomo y colaborativo; se proporcionan

sugerencias para las tareas didácticas; y se recomiendan herramientas y recursos digitales que pueden ser de utilidad para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de traducción especializada en los entornos digitales actuales.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de esta investigación.

## **CAPÍTULO 4**

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En este capítulo se presentan los resultados de esta investigación y su interpretación. El capítulo inicia con una caracterización de las aulas virtuales de los cursos de posgrado objeto de este estudio y las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada en ellas evidenciadas. Seguidamente, se hace referencia a los géneros textuales abordados en los materiales didácticos de cada área de especialidad. Como parte central de este capítulo, se clasifican, describen y ejemplifican las categorías y subcategorías de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales que emergieron del corpus de estudio. Asimismo, se analiza el rol de los docentes, los alumnos y las tareas en relación con el aprendizaje estratégico y la construcción autónoma y colaborativa del conocimiento. Luego se presenta la triangulación y validación de los resultados a partir del análisis de los informes de las evaluadoras externas y las respuestas a las entrevistas y encuestas administradas a los participantes de esta investigación. Sobre la base de los hallazgos obtenidos, se esbozan lineamientos pedagógicos que conforman el modelo multidimensional propuesto para la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje en la formación de posgrado de traductores especializados.

#### **4.1 Descripción de las aulas virtuales de los cursos de traducción especializada**

Como se mencionó en el capítulo anterior, el corpus de esta investigación está constituido por las producciones de docentes y alumnos contenidas en los materiales digitales de las aulas virtuales de cuatro cursos de posgrado de traducción especializada

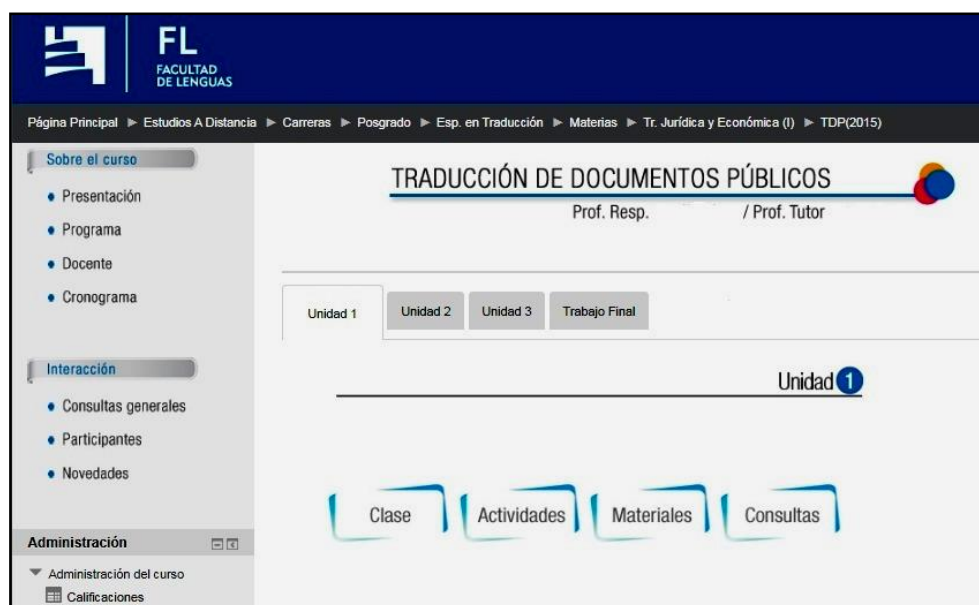
a distancia dictados en el año 2015: “Textos Especializados en Humanidades y Artes” (TEHA), “Textos Especializados en Ciencias Médicas” (TECM), “Traducción de Documentos Públicos” (TDP) y “Traducción de Textos de Economía y Finanzas” (TTEF). Según se refirió en el marco teórico de esta tesis, el aula es el entorno principal de interacción y desarrollo de las actividades de aprendizaje y la clase virtual cumple un papel organizador y centralizador del proceso educativo (Asinsten, Espiro y Asinsten, 2012). Por lo tanto, consideramos necesario presentar una descripción de las aulas virtuales destacando características comunes y diferenciadas de las metodologías de enseñanza de la traducción y el aprendizaje estratégico en cada área de especialidad.

En líneas generales, en cada una de las asignaturas antemencionadas se aplica un enfoque de aprendizaje por tareas centrado en el proceso de traducción y orientado a la adquisición de la CT (Hurtado Albir, 1999, 2011; PACTE, 2003, 2011). No obstante, se evidencian metodologías diferenciadas en cuanto a la presentación de las clases, los materiales didácticos utilizados, el desarrollo de las tareas de aprendizaje, la función de los docentes, el rol de los alumnos y las dinámicas de interacción en las aulas virtuales.

Según se observa en la Figura 4.1, las aulas virtuales contienen el nombre de la materia y de los docentes a cargo. Las aulas de los cursos “Traducción de Documentos Públicos”, “Textos Especializados en Ciencias Médicas” y “Traducción de Textos de Economía y Finanzas” cuentan con una botonera central desplegada en forma horizontal que permite acceder a las unidades temáticas y al trabajo final de la asignatura, y además presentan un menú lateral izquierdo con acceso a dos secciones principales y a las calificaciones de los alumnos. La primera sección del menú lateral contiene información “sobre el curso” y se organiza en una serie de pestañas que incluyen la presentación general de la asignatura y un mensaje de bienvenida, el programa de la materia, la

presentación de los docentes y el cronograma de actividades. La segunda sección consiste en espacios de “interacción” con acceso al foro de consultas generales, a un listado de los participantes del curso y sus correos electrónicos, y al foro de novedades. Las unidades temáticas de estas asignaturas presentan un diseño similar con pestañas correspondientes a la *clase*, las *actividades*, los *materiales* y los foros de *consultas*. En cuanto a las herramientas de Moodle utilizadas para su diseño, las *clases* y *actividades* se presentan mediante la herramienta *libro*, con enlaces a los materiales de estudio. Las actividades de aprendizaje se ubican en la sección correspondiente y se imbrican al desarrollo de las clases por medio de enlaces. Se incluyen *cuestionarios* de autocorrección y se utiliza el *buzón de tareas* para las actividades que requieren entregas individuales o grupales. Los materiales de estudio y la bibliografía se presentan en formato de *página web* con enlaces a los sitios correspondientes en Internet. La sección de *consultas* contiene los *foros* para cada unidad. El aula de la asignatura “Textos Especializados en Humanidades y Artes” evidencia una dinámica diferenciada que se describe más adelante.

**Figura 4.1** Presentación del aula virtual del curso TDP





En las cuatro aulas virtuales exploradas en esta investigación se utiliza una amplia variedad de recursos, herramientas y formatos para la presentación y desarrollo de los temas y tareas de aprendizaje de la traducción: videos en línea, artículos académicos disponibles en Internet, ensayos redactados por los docentes de la asignatura, mapas conceptuales (<https://cacao.com>)<sup>17</sup>, muros colaborativos (<https://es.padlet.com>)<sup>18</sup>, audios y videos elaborados por los docentes con recursos como Voice Thread<sup>19</sup> (<http://voicethread.com>) y otros que se suben y comparten en el sitio Youtube (<http://youtube.com>). En cuanto a las herramientas de la plataforma Moodle se hace uso de los *foros*, *wikis*, *buzón de tareas*, *libros*, *cuestionarios*, *páginas webs* y *enlaces* a recursos en Internet. De acuerdo con el enfoque de aprendizaje por tareas, se priorizan las actividades de práctica de la traducción y el análisis de ensayos y artículos académicos sobre temas teóricos y prácticos. En algunas instancias las tareas se llevan a cabo de manera colaborativa a través de *foros* o *wikis*, y en otros casos se realizan de manera individual o en grupos de dos estudiantes y se entregan mediante el *buzón de tareas*. A continuación, nos referiremos a las particularidades de cada asignatura.

En comparación con el diseño de las aulas virtuales de las otras tres asignaturas, el aula virtual de la asignatura “Textos Especializados en Humanidades y Artes” se organiza en seis secciones: introducción, unidad 1, unidad 2, unidad 3, unidad 4 y conclusiones, y contiene dos pestañas adicionales en el bloque lateral izquierdo: comunicación y correo interno (Figura 4.2). Estas pestañas facilitan el acceso al correo del aula virtual y a una guía con pautas específicas sobre el uso del correo y los foros. En esta guía se especifica

---

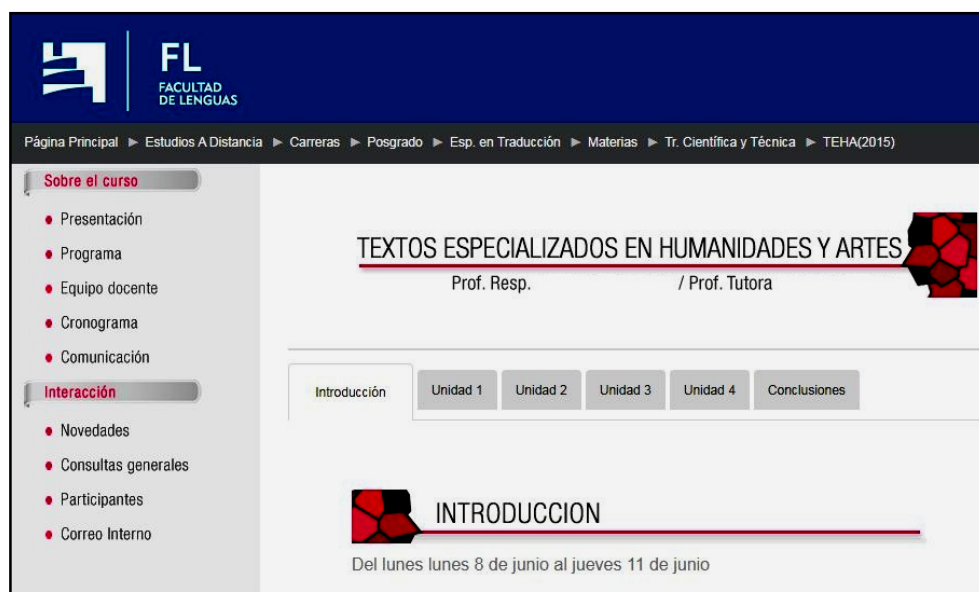
<sup>17</sup> *Cacao* es una aplicación que permite crear diagramas y mapas conceptuales en línea y descargarlos en diversos formatos.

<sup>18</sup> *Padlet* es una herramienta colaborativa multifuncional en línea que permite organizar los contenidos en forma de pizarra o documentos.

<sup>19</sup> *VoiceThread* es una herramienta que permite realizar presentaciones dinámicas mediante la integración de voz al texto y el uso de imágenes, vídeos y una amplia gama de formatos digitales.

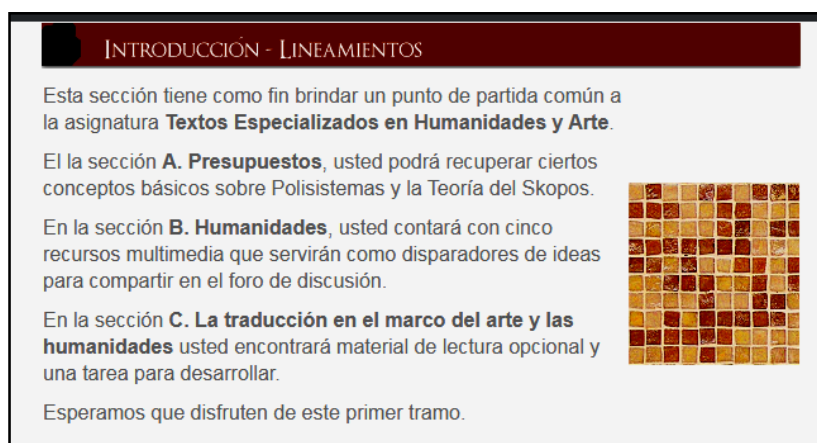
que los mensajes en los foros de consulta “podrán ser leídos por todos los participantes del curso. Los comentarios podrán ser respondidos por cualquier participante. Las consultas serán respondidas por los tutores de lunes a viernes” (Aula Virtual, TEHA).

**Figura 4.2** Organización del aula virtual del curso TEHA



Según se puede observar en la Figura 4.3, este curso inicia con una breve presentación de la sección introductoria, que contiene materiales y actividades sobre aspectos teórico-prácticos esenciales de la asignatura. Se utiliza un video disponible en Internet como disparador de conceptos teóricos clave y se sugieren lecturas sobre temas relacionados con los presupuestos básicos de la asignatura. Se incluye también un foro de consultas sobre esta sección y un foro de debate en el que estudiantes y docentes exponen sus puntos de vista sobre los temas abordados en el material bibliográfico. La introducción al curso concluye con una tarea de reflexión sobre escuelas traductológicas.

**Figura 4.3** Introducción del curso TEHA



INTRODUCCIÓN - LINEAMIENTOS


Esta sección tiene como fin brindar un punto de partida común a la asignatura **Textos Especializados en Humanidades y Arte**.

En la sección **A. Presupuestos**, usted podrá recuperar ciertos conceptos básicos sobre Polisistemas y la Teoría del Skopos.

En la sección **B. Humanidades**, usted contará con cinco recursos multimedia que servirán como disparadores de ideas para compartir en el foro de discusión.

En la sección **C. La traducción en el marco del arte y las humanidades** usted encontrará material de lectura opcional y una tarea para desarrollar.

Esperamos que disfruten de este primer tramo.



Las cuatro unidades temáticas se estructuran de manera similar, según la metáfora del mosaico, asociada con el arte y la interacción de los conceptos de interculturalidad e intertextualidad. Esta organización es acorde con la naturaleza de esta asignatura. Según explican los docentes, cada una de las unidades se divide en tres momentos principales:

**Opus sectile** (mosaico realizado con fragmentos de gran tamaño, lo que le otorga un resultado más tosco y que generalmente se emplea en pavimentos). En este caso, la metáfora del mosaico resulta de utilidad porque es el momento de primer encuentro con las ideas que guiarán (a grandes rasgos) el trabajo posterior de mayor fineza. **Opus tessellatum** (mosaico de fragmentos cuadrados o rectangulares y mayor cuidado en el diseño). Aquí la metáfora juega con la idea de pulir ideas para obtener mayor precisión en los conceptos. Es el momento de trabajo para “destilar” los puntos salientes de la teoría y preparar su aplicación práctica. **Opus vermiculatum** (mosaico de fragmentos muy pequeños, lo que le otorga a la obra una gran precisión descriptiva). La metáfora suma aquí la idea de depuración a través de la aplicación de las ideas a una traducción en la que puedan observarse la apropiación de aquellos conceptos que se han desarrollado en los dos momentos precedentes. (Aula Virtual, TEHA, 2015)

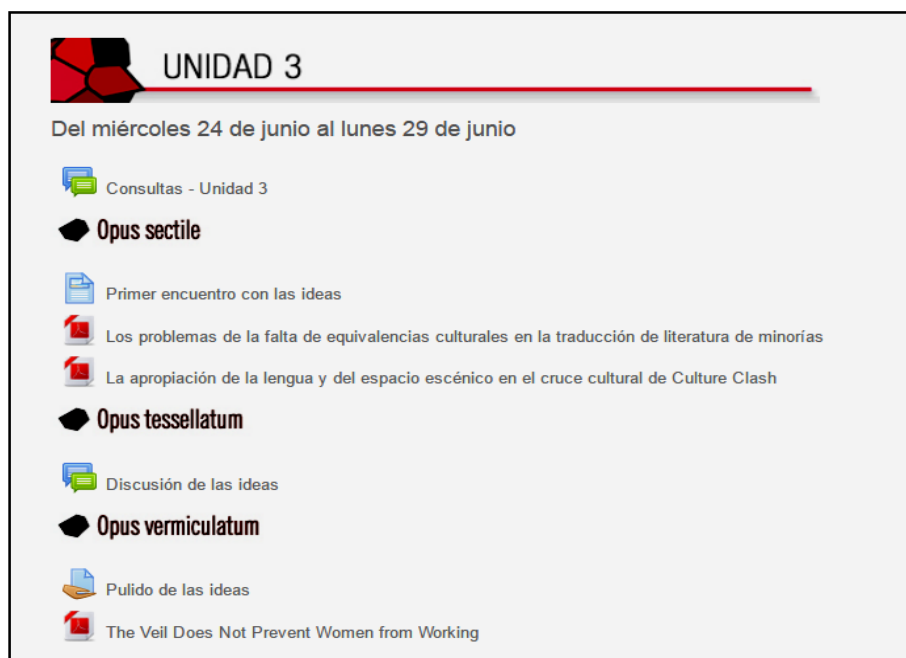
Resulta interesante el hecho de que los docentes hacen referencia explícita al aprendizaje autónomo y colaborativo en la sección de presentación del cronograma y la

modalidad de la asignatura. Según se ilustra en el siguiente fragmento, los docentes puntualizan la importancia de la autonomía, la creatividad y la interacción, y los modos de llevar a cabo la dinámica de aprendizaje propuesta:

La construcción de saberes se percibe como un recorrido creativo, dinámico e interactivo entre los participantes y con los docentes como guías en este diseño. Si bien la modalidad a distancia agrega el condimento de independencia en la administración de los tiempos propios, las cuatro unidades “de artificio” van a requerir un trabajo reducido pero diario y constante a partir del momento en que se abra cada unidad, ya que contamos con dos semanas para realizar esta obra; de otro modo, la metáfora lúdica carecerá de sentido. (Sección: “Cronograma y modalidad”, Introducción a la asignatura TEHA, 2015)

A modo de ilustración en la figura 4.4 incluimos la presentación de una unidad de esta asignatura.

**Figura 4.4** Diseño de una unidad temática de la asignatura TEHA



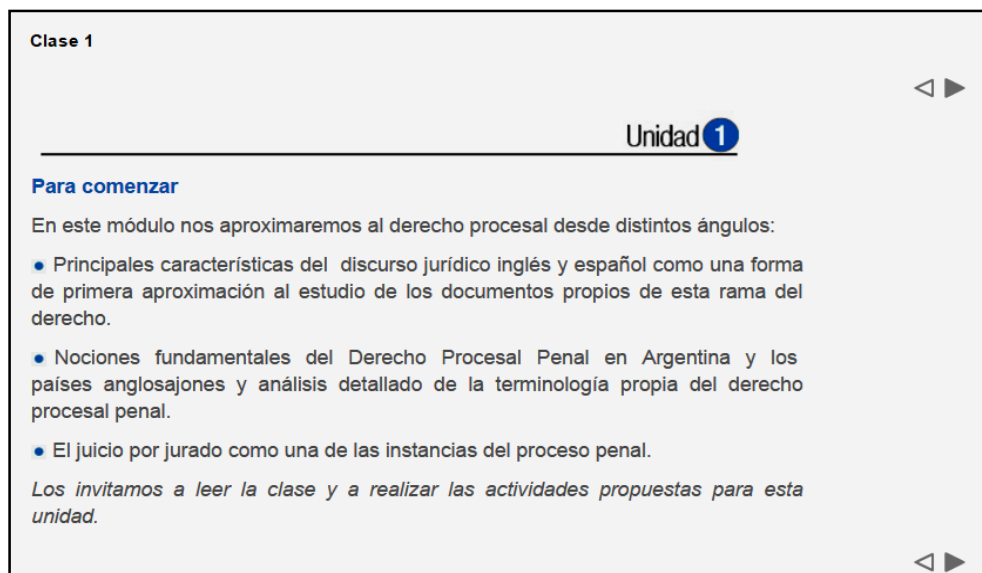
Al recorrer cada unidad del aula virtual de TEHA, los alumnos son guiados a un primer encuentro con los conceptos teóricos fundamentales del tema central de la unidad

por medio de lecturas y videos breves, que luego se analizan y discuten en los foros de debate. Estos foros de debate se organizan en grupos de tres estudiantes por debate. Cada grupo inicia un tema para el análisis y la discusión, y el profesor desempeña el rol de moderador del debate. Una vez concluido el debate, se realizan tareas individuales o grupales de aplicación práctica. En la unidad 1 se plantean tareas grupales de análisis y traducción en wikis colaborativas, en la unidad 2 se incluye una tarea individual con el uso de una memoria de traducción, y en las unidades 3 y 4 se realizan tareas individuales de análisis pretraslativo y traducción. Cada unidad cuenta además con un foro de consultas. El trabajo final individual de la asignatura se ubica en la sección “Conclusiones” junto con un foro colaborativo en el que se revisan los objetivos propuestos y se intercambian algunas reflexiones en torno al rol del traductor especializado en el área de Artes y Humanidades. Según se desprende del análisis de las secciones, tareas y recursos utilizados en el aula virtual de TEHA, el eje de esta asignatura es la interacción reflexiva entre los alumnos y el docente. Esta metodología facilita el aprendizaje autónomo y colaborativo y a la vez fortalece el desarrollo del pensamiento crítico, tal como se evidencia en la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que se describen más adelante en este capítulo.

El aula virtual del curso “Traducción de Documentos Públicos” se organiza en tres unidades temáticas y una sección para el trabajo final. Las unidades se desarrollan en torno a las clases que el alumno va recorriendo de manera autónoma. Para la presentación de las clases se utiliza el formato *libro* de Moodle con hipervínculos que guían al alumno en la lectura de la teoría (artículos y textos especializados) y el análisis de videos sobre temáticas específicas, como así también en la realización de las actividades de análisis pretraslativo, documentación terminológica y traducción. A modo de ilustración,

incluimos la presentación de la primera unidad.

**Figura 4.5** Introducción de la asignatura TDP



Clase 1

Unidad 1

**Para comenzar**

En este módulo nos aproximaremos al derecho procesal desde distintos ángulos:

- Principales características del discurso jurídico inglés y español como una forma de primera aproximación al estudio de los documentos propios de esta rama del derecho.
- Nociones fundamentales del Derecho Procesal Penal en Argentina y los países anglosajones y análisis detallado de la terminología propia del derecho procesal penal.
- El juicio por jurado como una de las instancias del proceso penal.

*Los invitamos a leer la clase y a realizar las actividades propuestas para esta unidad.*

Cada clase se desarrolla mediante textos elaborados por los docentes que van guiando a los alumnos en la adquisición de conocimientos sobre los fundamentos teóricos del derecho comparado y la práctica de la traducción jurídica en este ámbito de especialidad. Por ejemplo, en la unidad 1 se presentan los ordenamientos jurídicos de distintos países y estados, se sugieren lecturas obligatorias sobre el método comparado en el ámbito jurídico, y se propone una actividad de análisis de equivalencias terminológicas mediante la comparación de conceptos en los sistemas jurídicos de las lenguas de trabajo. Las unidades 2 y 3 adhieren a la misma dinámica pedagógica. Se introduce a los estudiantes de manera gradual en el conocimiento de los sistemas jurídicos y la práctica del método comparado para la traducción de documentos públicos de índole diversa: documentos educativos, leyes de adopción y documentos ológrafos. A diferencia de las otras asignaturas, en las que se implementaron foros de debate y foros de consulta, en este curso solamente se utilizan estos últimos. Allí se atienden cuestiones técnicas y prácticas

sobre el funcionamiento del aula virtual y las actividades de aprendizaje, como por ejemplo consultas para el acceso a los materiales de estudio y preguntas relacionadas con las consignas de las tareas.

El curso TDP se estructura y construye con actividades de aprendizaje variadas, como cuestionarios de autocorrección y otras tareas que los estudiantes pueden optar por realizar de manera individual o de a pares. Estas tareas consisten en ejercicios de documentación y práctica terminológica, análisis pretraslativos, ejercicios de comparación, y traducciones que se entregan a través de *buzón de tareas*. En la unidad 2 también se incluye una tarea colaborativa que consiste en la participación en un *muro* creado con la herramienta padlet sobre opiniones a favor o en contra del juicio por jurados sobre la base de una película disponible en Internet: “Twelve Angry Men”. De este modo, esta asignatura evidencia la aplicación de habilidades cognitivas de nivel superior y una metodología que favorece un recorrido más autónomo por parte del estudiante, que la que ofrecen las otras asignaturas.

Las aulas virtuales de las asignaturas “Textos Especializados en Ciencias Médicas” y “Traducción de Textos de Economía y Finanzas” despliegan una organización y metodología similar. El curso TECM consta de cuatro unidades temáticas y el curso TTEF, de tres. Estas dos asignaturas se dictan al final del trayecto de las carreras de Especialización en Traducción Científica y Técnica y Traducción Jurídica y Económica, respectivamente.

Cada unidad temática de los cursos TECM y TTEF se organiza en torno a la clase que se presenta en el formato *libro* de Moodle y facilita el recorrido autónomo por parte del alumno a través de una serie de lecturas, materiales audiovisuales y actividades de

aprendizaje de la traducción especializada. De manera similar a la asignatura TDP, la presentación de los temas centrales de cada clase se realiza mediante textos redactados por los docentes. Como se observa en la figura 4.6, se explican conceptos clave en cada área de especialidad y se incluyen pautas y enlaces que remiten a las lecturas obligatorias y actividades prácticas, que se van sugiriendo en distintos momentos de cada clase.

**Figura 4.6** Fragmento de una clase (TTEF)



Unidad **3**

**Los mercados y la economía: Aspectos extralingüísticos**

Al traducir no solo debemos prestar atención a los aspectos lingüísticos sino también los extralingüísticos que pueden hacer referencia no solo a aspectos culturales sino también a los aspectos propios del campo de especialización, conocer por ejemplo, los conceptos que subyacen al texto que debemos traducir.

En esta unidad, nos concentraremos en distintas crisis económico-financieras y trataremos primero de comprender los componentes de una crisis reciente. Hay distintos elementos que pueden contribuir a una crisis financiera. En una reciente película, "Too Big to Fail", se exponen las razones que llevaron a la llamada crisis de las hipotecas, sobre la que puedes leer más en el artículo "La crisis de las hipotecas *subprime*" ([acceder](#)).

Una combinación de elementos produjo una caída en los precios de las hipotecas que repercutió en los mercados de todo el mundo. Los invitamos a ver un análisis de la situación en ese momento que nos permitirá entender más sobre los mercados, el video "**Too Big to Fail**" ([acceder](#))

Luego los invitamos a responder el cuestionario **Too Big to Fail**:

**Actividad 1: Cuestionario**



Las actividades propuestas son diversas: debates en *foros* sobre cuestiones teóricas y prácticas, *wikis* de traducción colaborativa, ejercicios de autocorrección en formato de *cuestionario* (en su mayoría centrados en aspectos terminológicos y conceptuales), y tareas individuales de documentación, análisis y traducción que se realizan al finalizar cada unidad y se entregan a través del *buzón de tareas*. Cabe destacar que todas las clases de las asignaturas TECM y TTEF se desarrollan en torno a uno o dos *foros de debate* (Figura 4.7). Estos foros son moderados por los docentes del curso y evidencian un nutrido intercambio de ideas y argumentos, que parecen haber propiciado




la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, según se describe en las secciones 4.3 y 4.4 de este capítulo.

**Figura 4.7** Pautas de un foro de debate (TTEF)

Luego de la lectura de este material, los invitamos a analizar entre todos un artículo publicado en The Economist llamado "Goldilocks and the Bears" ([acceder](#)) en el Foro **Los desafíos de la traducción periodística en el ámbito económico-financiero**.

**Actividad 1.1: Foro**



Para acceder al Foro **Los desafíos de la traducción periodística en el ámbito económico-financiero** presione sobre el icono. Se abrirá en una nueva ventana.

Además de las actividades en las wikis y los foros, que fomentan el aprendizaje colaborativo por medio de la construcción conjunta del conocimiento, se observan también tareas que guían a los alumnos en la aplicación de habilidades cognitivas de nivel superior como el análisis, la asociación y evaluación de ideas, y la síntesis. Por ejemplo, en ambos cursos se realizan actividades de resolución de problemas de traducción que invitan a los estudiantes a explorar fuentes de documentación especializada en diversos sitios en Internet. En la primera unidad del curso TECM se realiza una actividad de diseño de mapas conceptuales con la herramienta *Caco*. Como puede observarse en las pautas incluidas en la Figura 4.8, esta actividad se relaciona con las primeras fases del proceso traductor y tiene como objetivo facilitar el análisis crítico y creativo de las tipologías textuales utilizadas en el área de las ciencias médicas.

**Figura 4.8** Actividad de diseño de mapas conceptuales (TECM)

Unidad **1**

● **Actividad 2.1: Mapa conceptual**

A partir de la lectura de los textos de López Rodríguez sobre tipologías textuales y géneros ([acceder](#)) y Serrano ([acceder](#)), los invitamos a realizar un mapa conceptual sobre los principales tipologías textuales involucradas en la traducción de textos médicos.

Para realizarlo, deberán utilizar el programa Cacao que es muy fácil de usar. Lo interesante de un mapa conceptual es que permite sintetizar claramente la información más importante y organizarla. Para poder hacer este mapa, primero, deberán registrarse [aquí](#). Si no lo conocen, pueden ver el tutorial que adjuntamos ([acceder](#)) o un video sobre cómo usarlo ([acceder](#)).


En el centro de su mapa conceptual, se ubicará el término “**Textos médicos**” y cada tipología deberá indicar el **destinatario**, el **medio** donde se publicará, las **funciones dominantes y secundarias**, el **tono** y **dificultad intrínseca** al tema tratado.

Las ideas generadas en esta actividad se integraron posteriormente en un foro de debate, como se muestra en la captura de pantalla a continuación:

**Figura 4.9** Pautas del foro de debate para el análisis de mapas conceptuales (TECM)

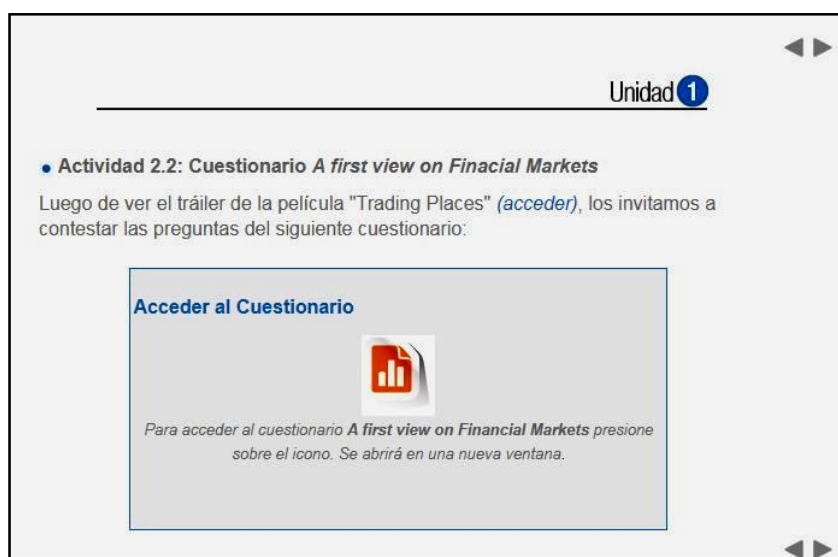
Luego, deberán presentar su Cacao en el foro **Nuestra visión de los textos médicos**, donde comentaremos sobre cómo la tipología puede afectar nuestras traducciones con ejemplos concretos.

**Actividad 2.2: Foro**

  
*Para acceder al Foro **Nuestra visión de los textos médicos** presione sobre el icono. Se abrirá una nueva ventana.*

En estas asignaturas también se implementan actividades para la adquisición de conocimientos extralingüísticos mediante la discusión de temas teóricos y su aplicación traductológica. Por ejemplo, en el curso TTEF se incluyen cuestionarios para la práctica terminológica y la reflexión sobre conceptos clave del ámbito financiero tratados en los materiales audiovisuales sugeridos (Figura 4.10).

**Figura 4.10** Consigna de un cuestionario de autocorrección sobre temas teóricos (TTEF)




Unidad **1**

● **Actividad 2.2: Cuestionario A first view on Finacial Markets**

Luego de ver el tráiler de la película "Trading Places" (*acceder*), los invitamos a contestar las preguntas del siguiente cuestionario:

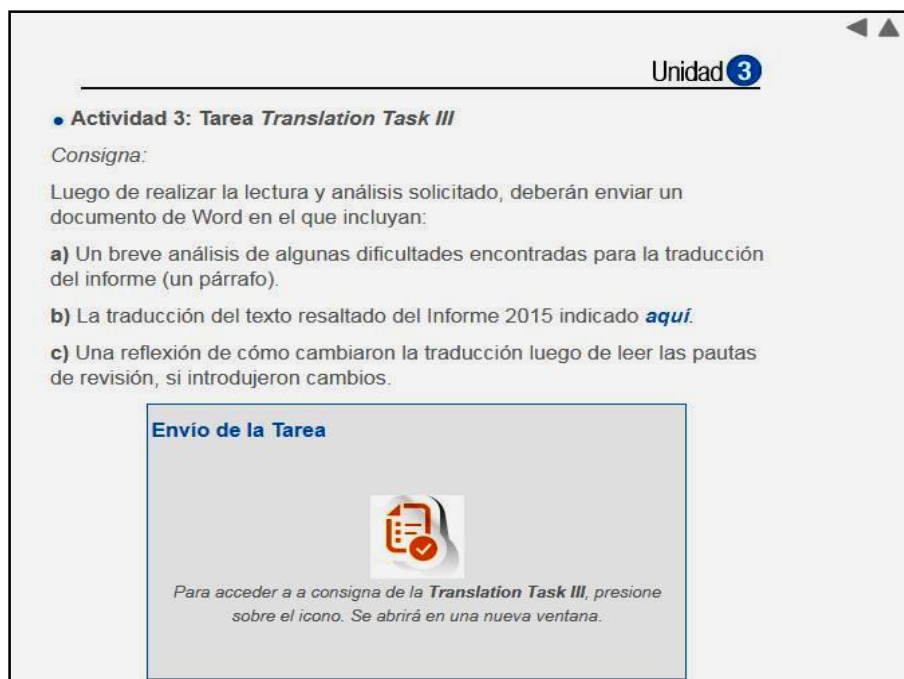
**Acceder al Cuestionario**



Para acceder al cuestionario A first view on Finacial Markets presione sobre el icono. Se abrirá en una nueva ventana.

También se sugieren otras actividades en las que se integran las fases de análisis pretraslativo, traducción y reflexión sobre el proceso traductor, como se ilustra a continuación.

**Figura 4.11** Consigna de una tarea integradora de aprendizaje de la traducción (TTEF)



Unidad **3**


● **Actividad 3: Tarea Translation Task III**

*Consigna:*

Luego de realizar la lectura y análisis solicitado, deberán enviar un documento de Word en el que incluyan:

- Un breve análisis de algunas dificultades encontradas para la traducción del informe (un párrafo).
- La traducción del texto resaltado del Informe 2015 indicado *aquí*.
- Una reflexión de cómo cambiaron la traducción luego de leer las pautas de revisión, si introdujeron cambios.

**Envío de la Tarea**



Para acceder a a consigna de la Translation Task III, presione sobre el icono. Se abrirá en una nueva ventana.

En cada unidad temática hay *foros de consulta* para resolver dudas sobre aspectos técnicos o prácticos, principalmente relacionados con los materiales de estudio y las consignas de las tareas. Los docentes también utilizan estos foros para brindar retroalimentación general sobre la corrección de tareas de análisis y traducción. Al igual que en las otras aulas virtuales, se incluye una sección para el trabajo final individual y el correspondiente foro de consultas. Como lo indican los datos precedentes, en las asignaturas TECM y TTEF se evidencia una dinámica variada que fomenta la colaboración, el pensamiento crítico, la autonomía y la aplicación de habilidades cognitivas de nivel superior.

En síntesis, esta descripción de las aulas virtuales ha permitido un primer acercamiento a las dinámicas y configuraciones de E/A de los cursos de traducción especializada explorados en este estudio. Se evidencian enfoques cognitivistas y socioconstructivistas del aprendizaje de la traducción a través de dinámicas metodológicas basadas en el aprendizaje por tareas. Es posible observar cómo los entornos de interacción propiciados por el uso de las tecnologías digitales conllevan un cambio de paradigma con respecto a prácticas educativas más tradicionales. Según se mencionó en el capítulo 2, este paradigma implica la construcción conjunta del conocimiento y nuevos roles para docentes y alumnos (Cobo y Moravec, 2011; Gros, 2011; León Urquijo et al., 2014; UNESCO, 2016; entre otros). Al respecto, resulta interesante resaltar que las aulas virtuales de los cursos TEHA, TECM y TTEF se caracterizan por un enfoque prioritariamente socioconstructivista con metodologías pedagógicas centradas en la interacción, mientras que la asignatura TDP pareciera adherir a un enfoque constructivista y cognitivista, que hace mayor hincapié en el aprendizaje autónomo. De este modo, se pone de relieve la flexibilidad y variedad metodológica que

facilitan los entornos virtuales.

En las próximas secciones se abordarán los géneros textuales utilizados en cada área de especialidad, las clasificaciones de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada generadas a partir esta investigación, y las características específicas del rol de docentes, alumnos y tareas en cuanto al aprendizaje autónomo, colaborativo y estratégico. Finalmente, se dará cuenta de los procedimientos de triangulación y validación de los resultados, y se presentarán lineamientos pedagógicos para el aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales de EaD.

#### **4.2 Géneros textuales: materiales didácticos de la traducción especializada**

Los materiales didácticos empleados en los cursos explorados en esta investigación evidencian el uso de una amplia diversidad de géneros textuales. En esta sección presentamos las principales características de estos géneros según las áreas de especialidad. Tal como se explicitó en el capítulo 2, cada ámbito de especialización posee géneros textuales propios y diferenciados. Si bien existen diversas teorías y enfoques para el estudio de los géneros textuales en el campo de la lingüística aplicada y de la traducción, en este estudio se aplica el enfoque procedural de multiniveles, el cual brinda dimensiones de análisis que resultan útiles para caracterizar los textos especializados según sus propiedades específicas (Adelstein y Kuguel, 2004; Ciapuscio y Kuguel, 2002; Kuguel, 2010). Como afirman Adelstein y Kuguel (2004):

[Este] modelo teórico ... permite abordar de manera integrada la adquisición de habilidades para la comprensión de textos producidos en el ámbito científico-académico, la adquisición de habilidades para la producción textual y la reflexión

acerca de las propiedades específicas de los textos de especialidad. (p. 18)

La caracterización de los géneros textuales presentada en esta sección se ha realizado sobre la base de las dimensiones propuestas por el enfoque de multiniveles (Heinemann y Viehweger en Ciapuscio, 1994, 2003; Ciapuscio y Kuguel, 2002; Kuguel, 2010) que comprende el nivel situacional, el nivel funcional o textual, el contenido semántico y el nivel formal. El nivel situacional incluye dimensiones como el tipo de comunicación, el ámbito de circulación, los parámetros espacio-temporales, el rol social y la relación entre los participantes de la comunicación. El nivel funcional se relaciona el papel de los textos en la interacción y la finalidad comunicativa. Tal como afirman Ciapuscio y Kuguel (2002), “la función de los textos se concibe como el efecto de los textos en el contexto de la interacción social, en su funcionamiento para la solución de tareas individuales o sociales sobre la base de los tipos de actitudes y constelaciones de objetivos de los involucrados en la comunicación” (p. 43). Esta dimensión, por lo tanto, se explica a partir de las competencias de los interlocutores y el ámbito discursivo. En el nivel de contenido semántico se considera las temáticas según los dominios y subdominios de cada área de especialidad, además de la disposición y organización de la información en el texto. El nivel formal corresponde a las características de la superficie textual, es decir, a los recursos lingüísticos —por ejemplo, la sintaxis, el léxico y aspectos estilísticos como la precisión, la objetividad, la opacidad, etc.— y elementos no lingüísticos como los gráficos y símbolos. Como explican Ciapuscio y Kuguel (2002) en este nivel “hallan correlato las ‘selecciones’ o activaciones realizadas en los módulos funcional, situacional y temático” (p. 48). El análisis tipológico de los géneros textuales conforme a los cuatro módulos de este modelo de multiniveles permite clasificar los textos según los grados de especialización con fundamentos textuales y lingüísticos. No obstante, se debe tener en cuenta que en ocasiones puede existir cierto solapamiento en

el análisis de cada nivel debido a que se trata de dimensiones flexibles e integradas, dimensiones que pueden entrelazarse y manifestarse de manera simultánea. Como explican Adelstein y Kuguel (2004):

Esta división por niveles es, evidentemente una división metodológica ya que, en los textos, la información correspondiente a cada nivel se da de manera interrelacionada. En efecto, por un lado, existe una relación de mutuo condicionamiento entre los niveles; los niveles superiores (situacional, funcional y semántico) determinan la selección de recursos formales (nivel formal) y, por su parte, los distintos recursos de la superficie textual constituyen la evidencia lingüística de cómo se instancian los distintos parámetros en los niveles superiores. (p. 18)

Este enfoque de multiniveles concibe el texto como objeto procesual, dinámico y complejo. Los textos son concebidos como procesuales y dinámicos, porque “son solo estaciones intermedias para la creación de otros textos ... son puntos de partida para el procesamiento receptivo del conocimiento basado textualmente” (Antos, 1997 en Ciapuscio, 2003, p. 23). Además, son complejos porque, como explica Kuguel (2010), “cada texto es “una estructura multidimensional en la que se manifiestan los sistemas de conocimientos de los hablantes involucrados tanto en la comprensión como en la producción discursiva” (p. 43). Por lo tanto, según el concepto de texto propuesto por estas vertientes comunicativas para el estudio de la terminología, no se admiten concepciones *a priori* que ubican a los textos de especialidad en compartimentos diferenciados. Por el contrario, se postula la idea de un continuum de grados de especialidad.

La aplicación de este enfoque de multiniveles ha permitido explorar las particularidades de los géneros textuales utilizados en las asignaturas objeto de esta

investigación y clasificarlos según los grados de especialidad detectados. Cabe mencionar que si bien en varios de los cursos se utilizaron recursos multimediales (videos), en este estudio el análisis se centró en los textos y artículos escritos por su predominio en las tareas de traducción, y por lo tanto solo se hace mención de los videos utilizados.

Como es de esperar, en el curso TEHA prima el uso de los géneros pertenecientes al campo de las humanidades (ver el programa de la asignatura en el Apéndice C.1). Esta ciencia, en tanto conjunto de disciplinas relacionadas con la cultura humana, se entiende como un ámbito interdisciplinario. La característica de interdisciplinariedad se refleja en los textos que se analizan y discuten en los foros de debate, en su mayoría ensayos escritos por los docentes de la asignatura y artículos científico-académicos relacionados con los temas centrales de cada unidad. En la unidad 1, se analiza un ensayo titulado “Woolf, Borges y Orlando: la manipulación antes del manipulacionismo”, que explora temas relacionados con la traducción literaria: el traductor-autor o autor que traduce, y las técnicas y finalidad de la traducción en tanto puente entre culturas. En la unidad 2, se trabaja sobre un ensayo sobre la literatura *queer* y la *queerificación* de la traducción literaria y 3 artículos científico-académicos sobre la domesticación y extranjerización de traducciones<sup>20</sup>. Las unidades 3 y 4 se desarrollan en torno a dos ensayos producidos por los docentes: uno de ellos sobre problemas de traducción asociados con la falta de equivalencias culturales en la traducción de literatura de minorías y el otro sobre ecotraducción y ecocrítica. Para las tareas de traducción se utilizan los siguientes textos: una transcripción del discurso del Presidente de la Universidad de Harvard sobre la

---

<sup>20</sup> Sharifabad, E. D., Yaqubi, M. y Mahadi, T. S. (2013). The Application of Domestication and Foreignization Translation Strategies in English-Persian Translations of News Phrasal Verbs, *Theory and Practice in Language Studies*, 3(1), 94-99. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.1.94-99>

Souilla, S. I. (2009). De cronistas y de poetas: la prosa neobarroca de Néstor Perlongher y Pedro Lemebel. *Actas del II Congreso Internacional: Cuestiones Críticas*. Rosario: Centro de Estudios de Literatura Argentina, FHyA, UNR.

Yang, W. (2010). Brief Study on Domestication and Foreignization in Translation, *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 77-80. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.1.77-80>



situación de los hombres y las mujeres en los puestos de trabajo en la actualidad<sup>21</sup>, una descripción del amor homosexual en la mitología griega<sup>22</sup>, un texto sociológico sobre los estereotipos de las mujeres árabes<sup>23</sup>, y un relato acerca de las consecuencias del cambio climático en Darfur, África<sup>24</sup>. Según se desprende de este análisis, gran parte de los textos de esta asignatura pertenecen a géneros diversos en el ámbito de las humanidades.

Conforme al enfoque procedural de multiniveles y tomando como punto de partida los elementos que conforman el nivel situacional, los textos utilizados en los foros de debate y las tareas de traducción de la asignatura TEHA evidencian similitudes y diferencias. En todos los casos la comunicación es escrita y los autores o emisores son especialistas en distintas áreas de conocimientos. En cuanto al ámbito de circulación, se observan algunas diferencias. Los artículos científico-académicos y los ensayos elaborados por los docentes de la asignatura pertenecen al ámbito académico, es decir, son de circulación interna a la disciplina y la relación entre los interlocutores se considera simétrica. Los emisores de los fragmentos asignados en las tareas de traducción, que se tomaron del discurso del Presidente de la Universidad de Harvard, del texto sociológico, de la descripción del amor homosexual en la mitología griega y del relato relacionado con el cambio climático, son especialistas en cada disciplina o área del conocimiento. Estos textos están dirigidos a receptores legos o semilegos, por lo que la relación entre los interlocutores es asimétrica y su ámbito de circulación es externo a la disciplina. En cuanto a los parámetros espacio-temporales, se trata de textos actuales (publicados entre los años 1994 y 2015) cuyos autores son de origen diverso. En cuanto al nivel textual, los

---

<sup>21</sup> *Full Transcript: Harvard President Summers' Remarks at the National Bureau of Economic Research* (14 de enero de 2005). <https://www.thecrimson.com/article/2005/2/18/full-transcript-president-summers-remarks-at/>

<sup>22</sup> Woods, G. (1998). *A history of gay literature: The male tradition*. Capítulo 2. New Haven: Yale University Press.

<sup>23</sup> Cooke, M. (1994). The veil does not prevent women from wrking. En C. J. Verburg (Ed.), *Ourselves Among Others. Cross-cultural Readings for Writers*. Boston: Bedford Books.

<sup>24</sup> Faris, S. (2009). *Forecast: The consequences of climate change, from the Amazon to the Arctic, from Darfur to Napa Valley*. Nueva York: Macmillan.

ensayos y los artículos de divulgación científica-académica son informativos y apelativos, ya que su lectura resultaría en la adquisición de conocimientos nuevos y además se evidencia la intención de interpelar al destinatario. La transcripción del discurso del Presidente de la Universidad de Harvard evidencia una finalidad apelativa argumentativa predominante que se instancia mediante el uso frecuente de preguntas retóricas que invitan a la reflexión y el empleo de la primera persona del singular y los verbos modales. De modo similar, el texto sociológico contiene argumentos en contra del estereotipo estadounidense de la mujer árabe y además incluye un poema sobre esta temática, por lo cual se evidencia cierta hibridez en su estructura. En el caso de los otros dos textos, sobre estereotipos relacionados con el amor homosexual y sobre cambios climáticos, la función informativa se construye mediante secuencias descriptivas y narrativas, con abundante adjetivación y uso de verbos en tiempo pasado.

En relación con el nivel del contenido semántico, según se describió anteriormente para esta asignatura, los textos se ubican en distintos subdominios en el área de las humanidades, entre ellos la literatura, la mitología, la ecocrítica y la sociología. Se observan además diferencias en la organización textual y el despliegue del contenido. En cuanto al nivel formal, los ensayos y artículos académicos utilizados en los foros de debate se caracterizan por el empleo del léxico especializado y la objetividad que se manifiesta, por ejemplo, en el predominio de la tercera persona del plural y la desagentivación. Por otra parte, los géneros empleados en las tareas de traducción se caracterizan por la interdisciplinareidad, el uso del lenguaje literario, que es mayormente connotativo y plurisignificativo, las relaciones de interculturalidad, los recursos retóricos

y la presencia de *culturemas*<sup>25</sup>. Algunos textos también reflejan la complejidad del mundo imaginativo del autor del texto fuente “que surge de una experiencia vital en el entorno propio de la lengua y cultura origen, y que [difieren] del entorno de la LM” (Huertas Abril, 2012, p. 13). Esta descripción da cuenta de la variedad semántica, textual y comunicativa de las tipologías textuales incluidas en esta asignatura.

En la asignatura TECM se abordan géneros textuales muy diversos, que incluyen desde comunicaciones a los pacientes hasta artículos científicos publicados por médicos en revistas especializadas (consultar el programa de la asignatura en el Apéndice C.2). Además, en las tareas de práctica de la traducción se utilizan glosarios, nomenclaturas, guías de estilo, artículos académicos y manuales sobre la traducción médica con fines didácticos. En los debates en foros se analizan y discuten artículos académicos y textos especializados sobre los temas centrales de cada unidad. En la unidad 1, se analizan artículos sobre tipologías textuales<sup>26</sup>; en la unidad 2 se trabaja sobre la base de un artículo acerca del género “información para pacientes”<sup>27</sup> y las pautas para consentimientos informados<sup>28</sup>; en la unidad 3 se analiza la macroestructura de un prospecto de medicamentos y los problemas de traducción de los protocolos médicos, para lo cual se sugiere la lectura de un manual especializado<sup>29</sup>; en el foro de la unidad 4 se explora un

---

<sup>25</sup> El término *culturema* hace referencia a los elementos culturales específicos para una sociedad, su tratamiento y traducción (Petrescu, 2016).

<sup>26</sup> López Rodríguez, C. I. (2000). Tipologías textuales y géneros en la normalización terminológica y ortotipográfica de la traducción médica. *Terminologie et traduction*, 3, 95 -115. [http://www.ugr.es/~clarair/lopez\\_2000\\_tipologias\\_generos.pdf](http://www.ugr.es/~clarair/lopez_2000_tipologias_generos.pdf)

Mayor Serrano, M. B. (2007). La importancia de la tipología textual pragmática para la formación de traductores médicos. *Panacea*, 9(26), 124-137. [http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n26\\_tribuna-Serrano.pdf](http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n26_tribuna-Serrano.pdf)

<sup>27</sup> Forés, B. (2004). Información para pacientes como género idóneo en la introducción a la traducción médica. *Fòrum de recerca*, 10. Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/79114>

<sup>28</sup> *A guide to informed consent*. Food and Drug Administration, US. <https://www.fda.gov/RegulatoryInformation/Guidances/ucm126431.htm#content> ¿Qué es el lenguaje claro? *Plain Language Association International*. <http://plainlanguagenetwork.org/plain-language/que-es-el-lenguaje-claro/>

<sup>29</sup> Mugüerza, P. (2012). *Manual de traducción inglés-español de protocolos de ensayos clínicos*. Barcelona: Fundación Dr. Antonio Esteve. [https://www.tauli.cat/i3pt/images/SubSites/CEIC-OficinaRecerca/Documents/Manual\\_traduccio.pdf](https://www.tauli.cat/i3pt/images/SubSites/CEIC-OficinaRecerca/Documents/Manual_traduccio.pdf)

artículo sobre la traducción para las organizaciones internacionales<sup>30</sup>.

Las actividades de práctica terminológica en las tareas y los cuestionarios de autocorrección se realizan sobre la base de glosarios especializados,<sup>31</sup> notas galénicas<sup>32</sup> y otras fuentes de documentación especializada<sup>33</sup>. En las tareas de práctica de la traducción se incluyen textos especializados de géneros diversos sobre las temáticas trabajadas en los foros de debate y se utilizan las fuentes de documentación incluidas en las prácticas terminológicas. En la unidad 2 se trabaja en la traducción de dos tipos de textos empleados para la comunicación médico-paciente: información relacionada con la prevención de enfermedades y consentimientos informados para la participación en ensayos clínicos. En la unidad 3 se traducen fragmentos de un prospecto de medicamento y de un protocolo de ensayos clínicos. El trabajo final incluye la traducción de partes seleccionadas de un informe de la Organización Mundial de la Salud sobre el Sida<sup>34</sup>, que se debe realizar según los lineamientos del *Manual de Traducción del Servicio de Traducción de las Naciones Unidas*<sup>35</sup>.

---

<sup>30</sup> Fernández-Miranda, M. E. (1997). La traducción en las instituciones europeas y en las organizaciones internacionales. *Hieronymos Complutensis*, 4-5, 87-100. [http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/04\\_05/04\\_05\\_087.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/04_05/04_05_087.pdf)

<sup>31</sup> Mugüerza, P., Barbetti Vros, L. y Gallego-Borghini, L. (2011). *Glosario crítico inglés-español de documentos de consentimiento informado*. *Panace@*, 12(33). <http://www.tre medica.org/panacea/IndiceGeneral/n33-Tradterm-MuguerzaVrosBorghini.pdf>

Navarro, F. A. (2002). Glosario de fármacos con nombre común no internacional (EN-ES). *Panace@*, 3(7), 10-24. [http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n7\\_GlosarioFarmacos.pdf](http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n7_GlosarioFarmacos.pdf)

P. R. Vademecum online. <http://www.prvademecum.com/paises/index.php>

Proposed International Nonproprietary Names for Pharmaceutical Substances: List 85. (2001). Geneva. *WHO Drug Information*, 15(2). <http://apps.who.int/medicinedocs/pdf/s2288e/s2288e.pdf>

Saladrigas, M. V., Navarro, F. A., Munoa, L., Mugüerza, P. y Villegas, A. (2008). *Glosario EN-ES de ensayos clínicos*, (1ª parte: A-M). *Panace@*, 9(27), 8-54. [http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n27\\_tradyterm-saladrigasetal.pdf](http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n27_tradyterm-saladrigasetal.pdf)

Saladrigas, M. V., Navarro, F. A., Munoa, L., Mugüerza, P. y Villegas, A. (2008). *Glosario EN-ES de ensayos clínicos*, (2ª parte: N-Z). *Panace@*, 9(28), 107-142. [http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n28\\_tradyterm-saladrigasycleo.pdf](http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n28_tradyterm-saladrigasycleo.pdf)

<sup>32</sup> Navascués, I. y Hernández, F. (2002). Notas galénicas: operaciones farmacéuticas con los comprimidos, *Panace@*, 3(8), 7-14. <http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n8-NavascuesHernandez.pdf>

<sup>33</sup> Medline Plus. <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/druginformation.html>, MedicineNet, <https://www.medicinenet.com/script/main/hp.asp>, entre otros.

<sup>34</sup> Eramova, I., Matic, S. y Munz, M. (2007). *HIV/AIDS treatment and care: Clinical protocols for the WHO European Region*. World Health Organization. <https://www.who.int/hiv/topics/idu/care/E90840.pdf>

<sup>35</sup> <https://onutraduccion.wordpress.com/manual/>

El enfoque de multiniveles permite caracterizar estos textos especializados en campos y subcampos según la diversidad de contenidos temáticos que abarca esta asignatura. Por ejemplo, las notas galénicas, el prospecto y el consentimiento informado se relacionan con la farmacología; las notas galénicas corresponden al subcampo de la preparación de medicamentos; el prospecto y el consentimiento informado pertenecen a la medicina interna y la subdisciplina que trata las enfermedades infecciosas; el texto que contiene información para pacientes se asocia con la medicina preventiva y la cardiología, que se ubica en la rama de la medicina interna; mientras que el protocolo de ensayos clínicos y el informe de la OMS pertenecen a las ciencias clínicas y al subcampo de la oncología. Los artículos académicos versan sobre temas relativos a la traducción especializada, por ejemplo, las tipologías textuales que circulan en el ámbito de la traducción médica, la traducción de protocolos de ensayos clínicos, consideraciones sobre la terminología médica, el tratamiento de anglicismos ortotipográficos, entre otros. Por lo tanto, es posible clasificar estos artículos como textos pertenecientes al campo de la traductología y el subcampo de la traducción médica.

Los materiales de estudio y práctica de la traducción de la asignatura TECM también evidencian diferencias de relevancia en el nivel situacional. El análisis de los artículos académicos revela un grado de especialización alto. Esto se debe a que estos textos están orientados a la circulación dentro del ámbito académico de la traducción médica y, por ende, la relación entre los interlocutores se considera simétrica. Los glosarios, las pautas y manuales de traducción evidencian un tratamiento didáctico de los temas con abundancia de secuencias explicativas. Estos textos fueron producidos por expertos en la materia y están dirigidos a especialistas y semiespecialistas<sup>36</sup>, por lo que la

---

<sup>36</sup> En este trabajo utilizamos este término con el significado propuesto por Adelstein y Kuguel (2004), quienes explican que “por semiespecialistas entendemos aquellos que, sin ser expertos en una determinada área de conocimiento, tienen

relación entre los interlocutores puede considerarse relativamente simétrica. En cuanto a los fragmentos utilizados específicamente para las tareas de traducción, existe una relación asimétrica entre los interlocutores dado que los emisores son especialistas mientras que el público meta es el lector lego. Estos fragmentos incluyen los siguientes géneros textuales: información para pacientes, prospectos, consentimiento informado, protocolo de ensayos clínicos y el informe de la OMS. No obstante, mientras que el texto sobre información para pacientes, el prospecto, el consentimiento informado y el protocolo clínico son típicos de la comunicación médico-paciente, el informe de la OMS está dirigido al público general.

La caracterización del nivel textual de los materiales utilizados en el curso TECM revela rasgos típicos de los textos científico-académicos y didácticos. Por un lado, los artículos científico-académicos tienen una función informativa predominante que se construye mediante secuencias descriptivas y narrativas y una función argumentativa subsidiaria en la que se evidencia la postura del autor con respecto al tema tratado. Asimismo, en el informe de la OMS, la presentación de la información contiene descripciones con lenguaje evaluativo positivo y adjetivación que indica cierta confianza y optimismo, lo cual refleja la postura de esta organización en cuanto al tratamiento del HIV como una opción eficaz para mejorar la calidad y esperanza de vida del paciente. En este texto también abundan las secuencias descriptivas, narrativas y explicativas, dado que la función principal es brindar información al público en general. Por otro lado, en las pautas y manuales para traductores, los glosarios, el consentimiento informado y el protocolo clínico, la función informativa tiene una finalidad didáctica. Esto se debe a que estos textos instruyen al lector sobre métodos o actuaciones específicas, ya sea en el

---

una formación media relativa en esa área; tal es el caso de estudiantes avanzados de un posgrado y de especialistas de áreas afines” (p. 23).

ámbito de la traducción, como en caso de las pautas, manuales y glosarios, o en la comunicación entre médicos y pacientes, como en el consentimiento informado y el protocolo clínico. En estos textos se observan también procedimientos textuales que facilitan la comprensión. A modo de ilustración, podemos decir que existe un uso frecuente de definiciones y sinonimia, principalmente en los glosarios de términos especializados y manuales. En el consentimiento informado también están presentes las preguntas como recurso didáctico para introducir explicaciones, y en los manuales y el protocolo clínico se emplean expresiones de modalidad y verbos en modo imperativo en las secuencias instructivas. Este análisis demuestra la diversidad de características textuales en los géneros de especialidad incluidos en esta asignatura.

En el nivel formal, los artículos académicos evidencian las máximas retóricas del artículo de investigación, como la economía lingüística y la objetividad (Ciapuscio y Kuguel, 2002; Kuguel, 2009). También se observa el uso de terminología especializada con escasa elaboración, debido a la simetría presupuesta entre los interlocutores. El manual de traducción de protocolos de ensayos clínicos, los lineamientos para el uso del lenguaje claro y el glosario crítico de consentimiento informado se ajustan a las máximas estilísticas del género didáctico. Se observa el uso de formas gramaticales que evidencian la preocupación del autor por incluir al destinatario en el discurso, tales como la primera persona del plural y la segunda del singular, las formas imperativas e interrogativas directas, los verbos en los modos subjuntivo e imperativo, todo lo cual se corresponde con el propósito didáctico de invitar a la reflexión y la construcción del conocimiento. En cuanto a los recursos para el tratamiento del tema, abundan las definiciones y reformulaciones. A esto se suma la estructuración textual propia del estilo didáctico mediante subtítulos resuntivos que anticipan el contenido semántico de cada sección. Por

otra parte, el prospecto de medicamentos, el protocolo de ensayos clínicos y el consentimiento informado exhiben las características formales y las secciones propias de cada género. En síntesis, esta caracterización pone de relieve la heterogeneidad de géneros textuales utilizados en este curso. Estos géneros no solo presentan particularidades textuales y formales, sino que también se ubican en subcampos de especialidad y manifiestan distintos de grados de especialización según la finalidad y los interlocutores de la situación comunicativa.

En los materiales didácticos de la asignatura TTEF también se utilizan géneros textuales de características variadas (ver el programa de la asignatura en el Apéndice C.3). En relación con el contenido semántico, los textos se ubican en los campos de la traducción especializada y en una serie de subáreas pertenecientes a las ciencias económicas, a saber: las finanzas corporativas, el financiamiento por medio de obligaciones negociables y el mercado financiero internacional. En la unidad 1, se aborda el estudio del discurso económico-financiero. Se incluyen artículos de divulgación científico-académica sobre los tipos de textos en el ámbito financiero<sup>37</sup>, la traducción del español jurídico y económico<sup>38</sup>, la traducción económica en inglés y español<sup>39</sup>, un artículo sobre un estudio de caso acerca de la traducción de metáforas en el ámbito de las finanzas<sup>40</sup> y un informe financiero<sup>41</sup>. En la unidad 2, se profundiza el estudio del discurso

---

<sup>37</sup> Herrero, L. (2011). La conveniencia de una clasificación de los documentos del ámbito financiero para la traducción especializada. *Entreculturas*, 3, 85-98. <http://www.entreculturas.uma.es/n3pdf/articulo04.pdf>

<sup>38</sup> Alcaraz Varó, E. (2001). La traducción del español jurídico y económico. *II Congreso Internacional de la Lengua Española: El español en la sociedad de la información*. Valladolid. [http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas\\_fronteras\\_del\\_espanol/1\\_la\\_traducion\\_en\\_espanol/alcaraz\\_e.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/1_la_traducion_en_espanol/alcaraz_e.htm)

<sup>39</sup> Fuentes Olivera, P. A., Samaniego Fernández, E., Montero Martínez, S. y García de Quesada, M. (2002). La traducción económica inglés-español: reflexiones desde una perspectiva discursiva y terminológica. *T&T*, 2, 107-33 [https://www.researchgate.net/publication/273986923\\_La\\_traducion\\_economica\\_ingles\\_-\\_espanol\\_reflexiones\\_desde\\_una\\_perspectiva\\_discursiva\\_y\\_terminologica](https://www.researchgate.net/publication/273986923_La_traducion_economica_ingles_-_espanol_reflexiones_desde_una_perspectiva_discursiva_y_terminologica)

<sup>40</sup> Serón Ordóñez, I. (2005). La traducción de la metáfora en los textos financieros: estudio de caso. <http://documents.mx/documents/la-traducion-de-la-metafora-en-los-textos-financieros.html>

<sup>41</sup> *Daily Market Update*. Wells Fargo Investment Institute. (26 de agosto de 2015). (Nota: Estos informes se alojan en el sitio Web <https://www.wellsfargo.com/investment-institute> y se actualizan diariamente por lo que es probable que no se pueda acceder a la versión utilizada en el curso.)



periodístico y legal en el área de las finanzas. En un foro se analiza un artículo periodístico publicado en *The Economist* titulado “Goldilocks and the Bears”<sup>42</sup> según los lineamientos del *Manual de Estilo de El País*<sup>43</sup>. Se exploran además artículos académicos sobre técnicas de traducción periodística<sup>44</sup>, anglicismos morfosintácticos<sup>45</sup> e intertextualidad<sup>46</sup>. En el otro foro de esta unidad, se estudian las obligaciones negociables, un subcampo dentro de las finanzas corporativas, y se analiza un programa de obligaciones negociables, provisto por la docente del curso, y un contrato<sup>47</sup>. En la unidad 3, se incluye un artículo académico relacionado con la traducción para las organizaciones internacionales<sup>48</sup> y se explora el *Manual de Traducción del Servicio de Traducción de las Naciones Unidas*<sup>49</sup> en vistas a una posible traducción de un informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD, por sus siglas en inglés) sobre las inversiones internacionales: *World Investment Report 2015 Overview*<sup>50</sup>. Para las actividades de práctica de la traducción se incluyen fragmentos de los textos especializados analizados en los foros. Las actividades incluidas en los cuestionarios de autocorrección de cada unidad se basan en algunos videos sobre el mercado de capitales e instrumentos financieros de inversión: *How the Stock Market Works*<sup>51</sup>, *Introduction to Bonds*<sup>52</sup>, un

---

<sup>42</sup> <https://www.economist.com/finance-and-economics/2014/02/08/goldilocks-and-the-bears>

<sup>43</sup> *Manual de estilo del diario “El País” de España*. (2002). <https://docplayer.es/10848067-Manual-de-estilo-del-diario-el-pais-de-espana.html>

<sup>44</sup> Hernández Guerrero, M. J. (2006). *Técnicas específicas de la traducción periodística*. *Quaderns. Revista de traducció*, 13, 125-139. <https://core.ac.uk/download/pdf/39003465.pdf>

<sup>45</sup> García González, J. E. (1997). *Anglicismos morfosintácticos en la traducción periodística (inglés-español): análisis y clasificación*. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 20-21, 593-622. [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21\\_31.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_31.pdf)

<sup>46</sup> Nord, C. (2010). *La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción*. *Puentes*, 9, 9-18. <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub9/03-Christiane-Nord.pdf>

<sup>47</sup> *Dealer Agreement*. (23 de agosto de 2013). <https://finans.goteborg.se/wpui/wp-content/uploads/2014/02/Dealer-Agreement-signed.pdf>

<sup>48</sup> Fernández-Miranda, M. E. (1997). *La traducción en las instituciones europeas y en las organizaciones internacionales*. *Hieronymos Complutensis*, 4-5, 87-100. [http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/04\\_05/04\\_05\\_087.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/04_05/04_05_087.pdf)

<sup>49</sup> <https://onutraduccion.wordpress.com/manual/>

<sup>50</sup> [https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/wir2015\\_overview\\_en.pdf](https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/wir2015_overview_en.pdf)

<sup>51</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=GnJCOof2HJk>

<sup>52</sup> [https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=44cYyG0LSzQ](https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=44cYyG0LSzQ)

tráiler de la película *Trading Places*<sup>53</sup> y otro de la película *Too Big to Fail*<sup>54</sup>. El texto utilizado para la traducción asignada en el trabajo final de esta asignatura es un fragmento de un informe de la UNCTAD sobre la crisis de los mercados financieros: *Coping with financial market crisis*<sup>55</sup>.

En cuanto a la caracterización del nivel situacional, los géneros textuales utilizados en esta asignatura pertenecen a distintos tipos de comunicación. Los artículos científico-académicos y los manuales de estilo corresponden a la comunicación entre especialistas y semiespecialistas, en su mayoría traductores, lingüistas, investigadores, docentes y estudiantes avanzados. Es así que la relación entre los emisores y receptores puede suponerse relativamente simétrica. Por otra parte, si bien los emisores del informe financiero, el contrato y el programa de obligaciones negociables empleados en la unidad 2 son especialistas en la materia, estos textos a menudo están dirigidos a receptores legos o semilegos. Esto indica la existencia de cierta asimetría en la comunicación. La noticia periodística utilizada en la unidad 1 y el informe de la UNTAD incluido en la unidad 3 se ubican en la esfera de la comunicación externa a la disciplina. Se trata de textos de carácter divulgativo, producidos por un periodista semiespecializado en temas financieros, en el primer caso, y expertos en la materia, en el segundo caso. Por tratarse de textos de circulación masiva, podría existir cierta desigualdad de competencias entre los interlocutores, debido a que los receptores podrían ser no solo especialistas o semiespecialistas sino también personas del público general interesadas en estas temáticas.

Los géneros utilizados en esta asignatura también evidencian particularidades a

---

<sup>53</sup> [https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=g4Uv4ftekaI](https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=g4Uv4ftekaI)

<sup>54</sup> <https://www.hbo.com/movies/too-big-to-fail>

<sup>55</sup> [https://Coping with financial market crisisunctad.org/en/pages/PublicationArchive.aspx?publicationid=1394](https://Coping%20with%20financial%20market%20crisisunctad.org/en/pages/PublicationArchive.aspx?publicationid=1394)

nivel textual, en los que se observa una finalidad informativa predominante. En el caso de los artículos científico-académicos, la función informativa se construye mediante secuencias descriptivas y narrativas que en algunos casos se instancian en la introducción, las secciones de la metodología y la presentación de los resultados. En la discusión y conclusión está presente también la función subsidiaria de argumentación, elemento típico de este género textual. En cuanto a los manuales de estilo, como es característico del discurso científico-pedagógico, la función informativa tiene una finalidad didáctica. El especialista, autor de dichos manuales, hace uso de distintas estrategias y procedimientos que facilitan la comprensión. Estas estrategias se plasman en secuencias expositivas y explicativas combinadas con abundantes ejemplos. También existen secciones cuyos títulos y subtítulos anticipan el contenido temático de cada apartado o núcleo más breve. Esta estructuración podría identificarse como un recurso facilitador de la comprensión y se corresponde con la finalidad didáctica de estos textos.

En la noticia de prensa, el informe financiero y los informes de la UNTAD, las secuencias descriptivas, narrativas y explicativas evidencian un propósito informativo principal. A diferencia de lo que ocurre en los informes, en el artículo de prensa, se observan las partes canónicas de la noticia periodística: título, copete y cuerpo del texto, y la presentación de la información se adecua a la estructura de la noticia, esto es, de mayor a menor relevancia (pirámide invertida). Si bien la estructura de los informes difiere de la estructura del artículo de prensa, tanto en aquellos como en este la información se entreteje por medio de secuencias expositivas, con intertextualidad explícita dada por referencias a estimaciones de organismos oficiales, que sirven de sustento para la presentación de los temas. Por otra parte, las secuencias argumentativas hacia el final de estos textos revelan el posicionamiento del emisor. Estas secuencias

valorativas de la información estarían destinadas a despertar el interés del destinatario por la inversión financiera. En cuanto al contrato y el programa de obligaciones negociables, la función informativa se complementa con la instructiva mediante las cláusulas típicas de los textos jurídicos. Así pues, desde el punto de vista funcional, en este corpus de textos predomina la funcionalidad informativa y existe una finalidad subsidiaria de dirigir o comandar, según los indicios lingüísticos identificados en el siguiente nivel.

En cuanto al análisis de los elementos del nivel formal, los artículos científico-académicos se ajustan a las máximas retóricas del artículo de investigación —como ya se mencionó en relación con los textos de los cursos TEHA y TECM— por ejemplo, la desagantivación mediante el empleo de terceras personas no animadas y las formas verbales impersonales. Como es propio de esta clase textual, se observa un escaso tratamiento de términos técnicos, lo que se explica por la simetría presupuesta entre los interlocutores. Otro rasgo distintivo que se observa en los artículos científico-académicos es el empleo de fórmulas, gráficos y tablas para volcar los resultados. Esto permite condensar gran cantidad de información y a la vez presupone la competencia del destinatario especializado para interpretarlos. Los manuales de estilo utilizados en el curso TTEF presentan una estructuración textual mediante subtítulos resuntivos que anticipan el contenido semántico de las secciones que encabezan. Incluyen además variadas explicaciones ilustrativas y secuencias explicativas sobre las pautas y normativas presentadas. Estas son características frecuentes del estilo instructivo-didáctico.

Por otra parte, en la noticia, el informe financiero y los informes de la UNTAD, se evidencian las máximas comunicativas típicas de la noticia, en tanto que se combinan elementos lingüísticos, como por ejemplo el uso de negrita para destacar la información prominente, con subtítulos (paratextos lingüísticos), gráficos acompañados de

explicaciones y una imagen en el caso de la noticia (elemento no lingüístico), que proporcionan una presentación ordenada y contribuyen al procesamiento de la información. En cuanto a los aspectos léxico-gramaticales, se pudieron identificar los recursos característicos de la noticia. Así, por ejemplo, se observa el uso del discurso referido, tanto directo como indirecto, la dominancia de la tercera persona gramatical y los tiempos verbales del modo indicativo. El uso estratégico del discurso referido directo sustenta la función textual argumentativa. En cuanto a la selección léxica predomina el lenguaje general, con escasa presencia de tecnicismos. Como es frecuente en el lenguaje periodístico se emplean algunas definiciones, explicaciones y metáforas que ilustran conceptos referidos a instrumentos de inversión. Los elementos léxico-gramaticales analizados evidencian el esfuerzo del emisor de estos textos por hacer que el mensaje sea asequible al lector no especializado. Estas particularidades contrastan con el registro formal y la estructura del contrato y del programa de obligaciones negociables. Estos documentos versan sobre las relaciones contractuales en ambas lenguas de trabajo (español e inglés) y evidencian las características propias de los textos jurídicos como son el empleo de cláusulas y el uso del lenguaje legal. Este género se caracteriza por el uso de terminología especializada, estructuras sintácticas complejas, estructuras condicionales y tiempos verbales del modo indicativo, expresiones fijas, latinismos, fraseología ambigua y expresiones formales. Este análisis revela una gran variedad de géneros que dan cuenta de los diversos grados de especialización terminológica y semántica de los textos trabajados en esta asignatura. De manera similar a los géneros textuales utilizados en los cursos TEHA y TECM, la complejidad temática y textual de los materiales de este curso podría presentar diversas dificultades para el proceso traductor en esta área de especialidad, que los estudiantes podrían abordar mediante el empleo de estrategias de aprendizaje específicas como las detectadas en este estudio (ver

sección 4.3).

Los materiales didácticos utilizados en el curso TDP están conformados por capítulos de libros de texto provenientes del campo disciplinar del Derecho, capítulos de tesis, videos, sitios Web especializados y documentos públicos auténticos (consultar el programa de la asignatura incluido en el Apéndice C.4). A nivel semántico, las ramas del Derecho en las que se centra esta asignatura corresponden al Derecho Procesal en general y al Derecho Procesal Penal en particular. En la unidad 1, se utilizan los siguientes textos que tratan sobre las características del discurso jurídico: un capítulo de una tesis de maestría sobre las características del lenguaje jurídico en español<sup>56</sup>, una presentación académica sobre el lenguaje jurídico<sup>57</sup>, un capítulo sobre el proceso penal en nuestro país<sup>58</sup> y otro sobre el procedimiento penal que corresponde al Derecho Romano y su par inglés<sup>59</sup>. Para comparar las etapas del procedimiento penal (la instrucción y el juicio), se sugiere la lectura de una sección de una monografía<sup>60</sup> y una entrada enciclopédica sobre el proceso penal<sup>61</sup>. Además, se exploran legislaciones y procedimientos relativos a los jurados populares en Argentina<sup>62</sup> y Estados Unidos (*Trial by Jury*)<sup>63</sup>, y las posturas a favor y en contra sobre la base de dos relatos incluidos en los materiales del aula virtual diseñados por los docentes. Los materiales didácticos de las unidades 2 y 3 se vinculan con distintos elementos del procedimiento penal. Para la unidad 2, se incluye un texto

---

<sup>56</sup> Gutiérrez Álvarez, J. M. (2010). *El lenguaje jurídico: estudio y propuesta didáctica*. [Tesis de maestría]. Universidad de Barcelona-Freie Universität Berlin. <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2010/memoriamastrer/2-trimestre/javiergutierrez.html>

<sup>57</sup> Barrajón López, E. (2011) *Características del lenguaje jurídico*. [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19267/6/Presentacion\\_tema\\_1.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19267/6/Presentacion_tema_1.pdf)

<sup>58</sup> Witthaus, R. (1981). *Régimen legal de la traducción y del traductor público*. Capítulo 8. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

<sup>59</sup> Alcaraz Varó, E. (1996). *El inglés jurídico. Textos y documentos*. Capítulo 3. Barcelona: Ariel Derecho.

<sup>60</sup> Montoya, P. (2008). *Derecho procesal penal*. <http://www.monografias.com/trabajos17/procesos-penales/procesos-penales.shtml>

<sup>61</sup> *Criminal Procedure*. <https://legal-dictionary.thefreedictionary.com/Criminal+Procedure+Law>

<sup>62</sup> Legislación Provincial 8192.

<http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/0/9579430197CC45470325723400658158?OpenDocument&Highlight=0,9182>

<sup>63</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Jury\\_trial](https://en.wikipedia.org/wiki/Jury_trial)

proporcionado por los docentes de la asignatura que describe el rol del perito judicial y contiene artículos del Código Procesal, Civil y Comercial<sup>64</sup>. Se observa el uso de múltiples materiales audiovisuales<sup>65</sup> para la práctica terminológica y la adquisición de conocimiento especializado en relación con las etapas del juicio oral. Algunos textos (cuya autoría no se explicita) describen y ejemplifican uno de los documentos utilizados en las etapas procesales: la Notificación, y además se incluye una Cédula de Notificación para su traducción. Se proporcionan también textos (cuya autoría no se explicita) en los que se describe y ejemplifica otro documento legal: el Exhorto. En la unidad 3, hay materiales relativos al proceso penal. Se utilizan videos para explorar las etapas del interrogatorio: *How To Prepare for Testifying in Court as an Expert Witness*<sup>66</sup> y *Expert Witness Janeen DeMarte on Jodi Arias: Personality Disorder & Inappropriate Intense Anger*<sup>67</sup>. En cuanto a los textos utilizados en las tareas de traducción se incluyen los siguientes documentos jurídicos auténticos en inglés y español: a) demanda: *Demanda Delito de Acción Privada y Private Criminal Complaint*, b) recusación: *Promueve Recusación y Judicial Disqualification in California*, c) ofrecimiento de pruebas: *Ofrecimiento de Prueba y Fomal Offer of Evidence*, d) sentencia: *Sentencia de Juzgado Penal, Appeal to Her Majesty the Queen, Appeal from the Court of Appeal for New Brunswick*. Además se utiliza un texto teórico especializado sobre las estrategias de litigación penal<sup>68</sup>. En el trabajo final se incluyen secciones de dos sentencias, una en

---

<sup>64</sup> Artículos 459, 460 y 469. <http://www.notarfor.com.ar/codigo-procesal-civil-comercial/articulo-459.php>; <http://www.notarfor.com.ar/codigo-procesal-civil-comercial/articulo-460.php>; <http://www.notarfor.com.ar/codigo-procesal-civil-comercial/articulo-469.php>

<sup>65</sup> Por ejemplo, la película *Twelve Angry Young Men* y videos en inglés y español, como: *Jury Service* (<https://www.youtube.com/watch?v=n2JC4Cr6SgU>); *Examples of Persuasive Opening Statements* (<https://www.youtube.com/watch?v=G6O51yZA0gA>); *Alegato de Apertura Defensor* (<https://www.youtube.com/watch?v=R9L8hxIzviQ>) entre otros.

<sup>66</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=VBS8o0H6z2Q>

<sup>67</sup> [https://youtu.be/1s\\_MoStfIGs](https://youtu.be/1s_MoStfIGs)

<sup>68</sup> Espinoza Bonifaz, A. R. (2008). Estrategias de litigación penal: Teoría del Caso. <https://derechopenalonline.com/estrategias-de-litigacion-penal-teoria-del-caso/>

inglés y otra en español.

El enfoque procedural de multiniveles permite determinar que, en el nivel situacional, los textos pertenecen en su mayoría a la comunicación entre especialistas, semiespecialistas y semilegos. Los emisores de los artículos y capítulos de libros o tesis sobre la traducción jurídica son profesionales expertos y los destinatarios de estos textos son principalmente traductores especializados y semiespecialistas, como por ejemplo estudiantes avanzados. En el caso de los documentos públicos, sus autores son en su mayoría asesores letrados o asistentes jurídicos, cuya audiencia meta está conformada por receptores especialistas o semilegos. Esto indica que la relación entre los participantes puede suponerse simétrica en algunos casos y asimétrica, en otros.

A nivel textual, predomina la finalidad instructiva. Como se mencionó anteriormente, en relación con el contenido semántico, los textos que integran esta asignatura se ubican en el ámbito del Derecho Procesal en general y el Derecho Penal en particular. En cuanto al tratamiento de los temas que se abordan, predominan los artículos sobre la traducción jurídica y los documentos públicos antemencionados, tanto en la lengua de partida (español) como en la de llegada (inglés). Los documentos públicos y los artículos de las leyes que se tratan en este curso evidencian la organización textual y el despliegue del contenido semántico establecido por el sistema legal de ambas culturas, la de partida y la de llegada. A modo de ilustración, los documentos públicos (demanda, recusación, ofrecimiento de prueba, sentencia) reflejan la estructura prototípica de secciones y cláusulas. A su vez, abundan las referencias a artículos del Código Procesal, Civil y Comercial (CPCC) de la Nación Argentina, que difiere de la organización del Código de los Estados Unidos. Por ejemplo, el CPCC argentino consta de “libros” que se organizan en “títulos” divididos en “capítulos”, algunos de los cuales contienen



“secciones” conformadas por “artículos”, mientras que el Código estadounidense se divide en 52 “títulos” compuestos por “secciones” y los “títulos”, a su vez, pueden estar divididos en subtítulos, partes, subpartes, capítulos y subcapítulos. A grandes rasgos, estas son algunas de las diferencias en la organización textual de los documentos legales de cada cultura. Las características textuales de los textos utilizados en esta asignatura podrían presentar desafíos para el estudiante de traducción, que en algunos casos podrían sortearse mediante la aplicación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada que se describen más adelante en este estudio.

En cuanto al nivel formal, los materiales didácticos y los documentos públicos poseen características diferenciadas. Por un lado, los textos utilizados con fines didácticos evidencian la economía en el uso del lenguaje, la desagantivación y objetividad mediante el empleo de terceras personas no animadas y las formas verbales impersonales. Se observa también la presencia de terminología especializada con escaso tratamiento, dada la simetría entre los interlocutores, que en su mayoría son especialistas y semiespecialistas. Por otro lado, los documentos públicos hacen uso del lenguaje empleado por los órganos judiciales correspondientes. Entre los rasgos léxico-gramaticales y estilísticos, podemos mencionar los siguientes: opacidad, fórmulas fraseológicas, objetividad, precisión y univocidad, tendencia a la reiteración de información, frecuente creación de términos nuevos, sintaxis compleja, uso de latinismos, tono imperativo, entre otras. Esta variedad de recursos lingüísticos, sumada a la naturalización de su uso en ambas lenguas, evidencia los desafíos que estos géneros textuales podrían representar para los estudiantes de traducción especializada.

Esta clasificación general, basada en el análisis de multiniveles, ha permitido agrupar textos de diversa naturaleza según los cuatro niveles: situacional, semántico,

textual y formal. Este agrupamiento podría presentar implicancias didáctico-metodológicas de utilidad para docentes y discentes. Por un lado, los docentes podrían emplear esta caracterización de los géneros textuales para concientizar a los alumnos acerca de las particularidades de los textos en la cultura de origen y la cultura meta y los desafíos para la traducción. Por otro lado, los estudiantes podrían recurrir a estas clasificaciones en la fase de análisis pretraslativo para advertir la organización, estructura y movimientos retóricos de los textos de especialidad. Este acercamiento sería de utilidad no solo para interpretación del texto en la lengua de partida, sino también para la toma de decisiones traslativas fundamentadas mediante el uso de estrategias de aprendizaje específicas con miras a la producción del texto meta.

Seguidamente presentamos las estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales generadas a partir de esta investigación, que muestran la aplicación del aprendizaje estratégico para la traducción de los géneros textuales aquí descritos.

#### **4.3 Clasificación de las estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales a distancia**

En consecución de los objetivos de esta investigación, en esta sección presentamos los hallazgos que permiten caracterizar las estrategias de aprendizaje de la traducción especializada que se aplicaron en los entornos virtuales de los cursos objeto de este estudio. Como afirma Valenzuela (2000b), “la idea de crear una taxonomía de estrategias de aprendizaje tiene como objetivo el definir un marco de referencia con respecto al cual, los estudiosos del área puedan referirse al hablar del tema” (p. 2). Ahora

bien, tal como se demostró en el marco teórico de esta tesis, y también como sostiene (Valenzuela, 2000b), esta tarea no “parte del vacío” (p. 2) dado que muchos trabajos se han llevado a cabo con este fin en diversos contextos. Por lo tanto, el presente estudio se nutre de investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje estratégicos. En este marco, se propone una taxonomía de estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y socioafectivas aplicable de manera específica a la didáctica de la traducción especializada a distancia. Esta taxonomía incluye once categorías principales que surgen de los hallazgos de esta investigación, algunas de las cuales también se basan en categorizaciones existentes. En la tabla de doble entrada que se incluye a continuación se identifican estos dominios y categorías principales (Tabla 4.1). Para estas clasificaciones también se parte del modelo de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales propuesto por Onrubia (2005), cuya unidad básica se conforma por un triángulo *alumno-profesor-contenidos*, que implica “la articulación entre las actuaciones de profesor y alumnos en torno al contenido y tareas de enseñanza y aprendizaje” (p. 6). Esta unidad de análisis está en sintonía con enfoques constructivistas y socioculturales, y por lo tanto la actividad conjunta es el factor explicativo fundamental. Esto permite abordar el estudio de la enseñanza estratégica en entornos virtuales de manera holística y multidimensional con una atención especial hacia la interactividad. Según sugiere Onrubia:

Lo que hace que la “actividad conjunta” sea efectivamente conjunta no es la co-presencia física de los participantes, sino el hecho de que profesor y alumnos actúan el uno para el otro y entre sí, de manera que las actuaciones de cada participante sólo se entienden y cobran significado en el marco de, y en referencia a, las actuaciones del resto de participantes. (p. 6)

Este enfoque proporciona un marco para examinar la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción en distintas áreas de especialidad en entornos virtuales a distancia. El análisis de los diversos tipos de intervenciones en las aulas virtuales exploradas en este estudio hizo posible describir la articulación entre los componentes del triángulo pedagógico: el rol de los docentes, el papel de los alumnos y la función de los contenidos y tareas de aprendizaje. A continuación, se presentan estos hallazgos.

**Tabla 4.1** Clasificación de las dimensiones y categorías de estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales

<b>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA EN ENTORNOS VIRTUALES</b>	
<b>DIMENSIONES</b>	<b>CATEGORÍAS PRINCIPALES</b>
<b>DIMENSIÓN COGNITIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Transformación y elaboración del conocimiento</li> <li>○ Organización del conocimiento</li> <li>○ Pensamiento crítico relacionado con la disciplina de estudio</li> </ul>
<b>DIMENSIÓN METACOGNITIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Atención selectiva</li> <li>○ Automonitoreo</li> <li>○ Procesos evaluativos</li> <li>○ Planificación</li> <li>○ Pensamiento divergente</li> <li>○ Reflexión</li> </ul>
<b>DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Procesos interaccionales</li> <li>○ Manifestaciones actitudinales y motivacionales</li> </ul>

Según se indicó en el capítulo 3, el corpus bajo análisis se conformó por las producciones de docentes y alumnos contenidas en una serie de materiales digitales explorados en las aulas virtuales de las asignaturas “Textos Especializados en Humanidades y Artes”, “Textos Especializados en Ciencias Médicas”, “Traducción de

Documentos Públicos” y “Traducción de Textos de Economía y Finanzas”, correspondientes a la carrera de Especialización en Traducción de la Facultad de Lenguas de la UNC. Estos materiales se componen de intervenciones en los foros de debate y consulta, intercambios en las wikis de traducción colaborativa, y tareas individuales y colaborativas de análisis y traducción, de los cuales se seleccionaron 1000 unidades de análisis. Estas unidades se consideraron representativas de la totalidad del corpus y permitieron caracterizar la enseñanza y el aprendizaje estratégicos para la adquisición de la CT en contextos de EaD. Según se especificó anteriormente, adherimos al modelo de CT del grupo PACTE (2003, 2011) y los aportes del grupo TransComp (Göpferich y Jääskeläinen, 2009; Göpferich, 2009) en relación con las subcompetencias estratégica, instrumental y de activación de la rutina de traducción.

En términos generales, se destaca el papel fundamental de andamiaje provisto por los docentes (infra 4.4), ya que se observó un mayor uso de estrategias de aprendizaje en las actividades colaborativas con intervención del docente como guía y moderador del aprendizaje estratégico, y en las tareas cuyas consignas estimularon la aplicación de habilidades cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para la adquisición de la CT. A continuación, se describen las categorías y subcategorías de estrategias de aprendizaje de la traducción que conforman la clasificación generada en este estudio. Estas descripciones se basan en la detección de instancias, se hayan dado estas de manera frecuente o esporádica. Se incluyen ejemplos ilustrativos de cada subcategoría en los que se han resaltado las unidades de análisis que permiten identificar la aplicación de cada estrategia.

### 4.3.1 Estrategias cognitivas de aprendizaje de la traducción especializada en EaD

Las estrategias cognitivas son fundamentales para el aprendizaje y según se ha demostrado pueden ser de naturaleza muy variada, desde la repetición y reformulación de ideas hasta el análisis y la síntesis (Bergen, 2009; Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009; Lachat Leal, 2008; O'Malley y Chamot, 1994; Oxford, 1990; entre otros). Los hallazgos de esta investigación evidenciaron la aplicación de estrategias cognitivas para el aprendizaje de la traducción que se agrupan en las tres categorías incluidas en el cuadro 4.1: *estrategias de transformación y elaboración del conocimiento, estrategias de organización del conocimiento, y estrategias de pensamiento crítico relacionadas con la disciplina de estudio*. Estas categorías a su vez se concretizaron por medio de acciones específicas que conforman 18 subcategorías (ver cuadro 4.2). Así, las estrategias de transformación y elaboración del conocimiento se instanciaron de las siguientes maneras: a) *la aplicación de conocimientos previamente adquiridos a situaciones novedosas relacionadas con el proceso traductor*, b) *la localización y uso de fuentes alternativas de información relacionadas con la tarea de aprendizaje de la traducción*, c) *la aplicación de la información obtenida a partir de materiales de referencia, recursos lingüísticos, extralingüísticos y terminológicos en línea*, d) *la paráfrasis*, e) *las respuestas a preguntas*, y f) *la repetición e integración de ideas o información proporcionada por los pares o el profesor*. El uso de las estrategias de organización del conocimiento se evidenció en aportes que contienen: a) *mapas conceptuales con uso de herramientas digitales en línea*, b) *definiciones*, c) *elaboración de resúmenes*, d) *identificación de los componentes clave del encargo*, y e) *identificación del escopo de traducción en función de la tarea asignada*. Las estrategias de pensamiento crítico relacionadas con la disciplina de estudio se aplicaron para elaborar lo siguiente: a) *análisis deductivos e inductivos*,

b) *ejemplificaciones*, c) *inferencia de significado por medio del uso de pistas textuales y contextuales*, d) *integración de ideas a partir de la comparación (analogía) o el contraste*, e) *síntesis de ideas y conceptos*, f) *fundamentación de opiniones, puntos de vista y argumentos vinculados con el proceso traductor*, y g) *conclusiones*.

**Tabla 4.2** Clasificación de las estrategias cognitivas de aprendizaje de la traducción especializada en EaD<sup>69</sup>

<b>Estrategias cognitivas de aprendizaje de la traducción especializada en EaD</b>	
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>
<b>ESTRATEGIAS DE TRANSFORMACIÓN Y ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aplicación de conocimientos previamente adquiridos a situaciones novedosas relacionadas con el proceso traductor</b> Basada en “aplicación de conocimientos previamente adquiridos a situaciones novedosas” de Lachat Leal, (2008); Llano (2007); O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990, 2017), Valenzuela (2000b), Weinstein y Mayer (1983).</li> <li>• <b>Localización y uso de fuentes alternativas de información relacionadas con la tarea de aprendizaje de la traducción</b> Basada en Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009), Valenzuela (2000b).</li> <li>• <b>Aplicación de la información obtenida a partir de materiales de referencia, recursos lingüísticos, extralingüísticos y terminológicos en línea</b> Basada en “uso de materiales de referencia” de O'Malley y Chamot (1994).</li> <li>• <b>Paráfrasis</b> Basada en Oxford (2017), Valenzuela (2000b), Weinstein y Mayer (1983).</li> <li>• <b>Respuestas a preguntas</b> Basada en Valenzuela (2000b), Weinstein y Mayer (1983).</li> <li>• <b>Repetición e integración de ideas o información proporcionada por los pares o el profesor</b> Basada en Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009).</li> </ul>
<b>ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mapas semánticos (conceptuales) con uso de herramientas digitales en línea</b> Basada en “uso de mapas semánticos y organizadores gráficos” de Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009). O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990, 2017), Valenzuela (2000b).</li> <li>• <b>Definiciones</b> Basada en Valenzuela (2000b).</li> <li>• <b>Resumen de un texto</b> Basada en Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009), O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990, 2017), Valenzuela (2000b), Weinstein y Mayer (1983)</li> <li>• <b>Identificación de los componentes clave del encargo de traducción</b></li> <li>• <b>Identificación del escopo de traducción en función de la tarea asignada</b></li> </ul>

<sup>69</sup> Los casos en los que no se han consignado las fuentes corresponden a subcategorías de estrategias que surgieron de este estudio.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO CRÍTICO RELACIONADAS CON LA DISCIPLINA DE ESTUDIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Análisis de ideas (deductivo / inductivo)</b> Basada en Lachat Leal (2008), O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990, 2017), Valenzuela (2000b).</li> <li>• <b>Ejemplificación de conceptos, ideas o términos</b></li> <li>• <b>Inferencia de significado (uso de pistas contextuales)</b> Basada en O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990, 2017).</li> <li>• <b>Integración de ideas a partir de la comparación (analogía) o el contraste</b> Basada en O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990, 2017), Valenzuela (2000b).</li> <li>• <b>Síntesis de ideas y conceptos</b> Basada en Fernández y Zabalbeascoa (2011), Lachat Leal (2008), O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990, 2017), Valenzuela (2000b).</li> <li>• <b>Fundamentación de opiniones, puntos de vista y argumentos vinculados con el proceso traductor</b> Basada en “fundamentación y justificación de ideas” Fernández y Zabalbeascoa (2011).</li> <li>• <b>Elaboración de conclusiones</b></li> </ul>

#### 4.3.1.1 Estrategias cognitivas de transformación y elaboración del conocimiento

Los hallazgos de este estudio demuestran que las estrategias de transformación y elaboración del conocimiento para el aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales se vinculan principalmente con la subcompetencia de activación de la rutina de traducción y la adquisición de las subcompetencias bilingüe, extralingüística, instrumental, interpersonal y estratégica. También se asocian con la activación de los componentes psicofisiológicos de la CT, entre los que se destacan los factores cognitivos y actitudinales como la percepción, la atención, la curiosidad intelectual, el razonamiento lógico y el análisis.

A continuación, se describen las distintas estrategias con su respectiva interpretación.



**4.3.1.1.a Aplicación de conocimientos previamente adquiridos a situaciones novedosas relacionadas con el proceso traductor:** Se utilizan conceptos traductológicos y/o conocimientos generales o específicos adquiridos en etapas de formación previa o vinculados con los materiales de estudio del curso. En el ejemplo 1, el estudiante contribuyó al debate sobre ecotraducción aplicando conocimientos previos relacionados con la literatura: “les dejo algunos fragmentos de la novela de Juan José Saer...” y la cultura general: “me recuerda el concepto griego *physis*...”. En estos fragmentos, se entretienen conceptos específicos que contribuyen a la adquisición de la subcompetencia extralingüística en esta área de especialidad. Al mismo tiempo, se activan otras estrategias cognitivas como el análisis, la comparación y la elaboración de conclusiones, que se describen más adelante. El uso de esta estrategia es frecuente en los foros de debate de las asignaturas TEHA, TECM y TTEF.

Ejemplo 1:<sup>70</sup>

- Docente: Considerando el ensayo precedente, desarrolle conclusiones en este espacio.
- Estudiante: **Les dejo algunos fragmentos de la novela de Juan José Saer, *Nadie nada nunca***. Al leer sus páginas siempre tuve la impresión de que la naturaleza no es un decorado ni un adorno, sino que tiene una relación profunda e íntima con la realidad, porque forma parte de la realidad, en la que también encontramos personas. [...] **La lectura de estos párrafos me recuerda el concepto griego “*physis*”, con que los primeros filósofos denominaban a aquello que brota, a lo que surge, porque entendían que la realidad era dinámica. Los latinos tradujeron este término por naturaleza, que etimológicamente significa “lo que nació”, ya que su concepción de la realidad era la de un todo estable y no en movimiento como la de los griegos. Quizás nuestras culturas heredaron este concepto**, fruto de una traducción que fue neutralizadora del sentido original, **y se fijó un sentido**, el de la naturaleza como algo estable e inmutable; luego “aprendimos”, a lo largo de los siglos, que la podíamos modificar y utilizar a discreción. **Textos como el de Saer nos ayudan a encontrar esa voz que durante tanto tiempo pareció estar acallada.** Cordero, N. (2008). *La invención de la filosofía*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Saer, J. J. (1994). *Nadie nada nunca*. Buenos Aires: Seix Barral (Foro: En busca de la voz de la naturaleza, Unidad 4, TEHA).

---

<sup>70</sup> Como se indicó anteriormente, en este y todos los ejemplos incluidos en la presentación de los resultados se resaltan las unidades de análisis que permiten identificar la aplicación de la estrategia descrita en cada apartado.

**4.3.1.1.b Localización y uso de fuentes alternativas de información relacionadas con la tarea de aprendizaje de la traducción:** Se comparten enlaces a sitios o recursos en línea que enriquecen el proceso traductor. El uso de esta estrategia evidencia la capacidad de buscar y seleccionar recursos en Internet de utilidad para la traducción especializada. En general, se trata de una estrategia que se aplica en relación con problemas de traducción, como es el caso del aporte que se incluye en el ejemplo 2. A diferencia de la estrategia de aplicación de la información obtenida (infra 4.3.1.1.c.), en este caso no se explicita el uso de la información obtenida; aun así estos aportes evidenciaron la activación de la subcompetencia instrumental en consecución de la tarea de la traducción. Se han podido observar numerosas instancias de la aplicación de esta estrategia de aprendizaje especialmente en los foros de debate y algunas tareas de traducción en las asignaturas TTEF y TECM.

Ejemplo 2:

– **Estudiante:** Les dejo otros dos recursos que nos pueden ser de utilidad para la traducción: <https://traduwords.wordpress.com/2014/12/29/recursos-para-la-traduccion-de-consentimientos-informados/> y la traducción inglés-español del consentimiento informado en investigación clínica un cuaderno escrito por uno de los autores del glosario que nos sugiere la profesora: <http://www.esteve.org/cuaderno-traduccion-consentimiento-informado/> (Foro: Consentimientos informados, Unidad 2, TECM).

**4.3.1.1.c Aplicación de la información obtenida a partir de materiales de referencia, recursos lingüísticos, extralingüísticos y terminológicos en línea:** Se extraen términos o elaboran ideas a partir de fuentes bibliográficas u otros recursos disponibles en Internet y se aplican a la tarea en cuestión. En este sentido, es más restrictiva que la estrategia anterior. Se evidencia el aprovechamiento didáctico de recursos en línea. Estos pueden ser los que se brindan en el curso u otros procurados por los estudiantes. Como se puede

apreciar en el ejemplo 3, la información obtenida se utiliza en la etapa de análisis pretraslativo para proponer la traducción de un subtítulo de un protocolo clínico que podría representar un problema de traducción. En diversas instancias, su uso se imbrica con otras estrategias como, por ejemplo, estrategias cognitivas de análisis (infra 4.3.1.3.a) y aplicación de conocimientos previamente adquiridos (supra 4.3.1.1.a), estrategias metacognitivas de identificación y solución de problemas de traducción (infra 4.3.2.5.a y 4.3.2.5.c) y estrategias socioafectivas de construcción del conocimiento de manera cooperativa (infra 4.3.3.1.e), como se observa en la intervención: “Propongo la siguiente traducción...”, que es también parte del ejemplo 3. El uso de esta estrategia de aprendizaje de la traducción ocurre con mayor frecuencia en los foros de debate de las asignaturas TECM y TTEF.

Ejemplo 3:

– Estudiante: Con respecto a *AIDS Clinical Trials Group*, consulté varios sitios web donde se observaba el uso de la sigla ACTG para referirse a este grupo de investigación del SIDA que forma parte del Instituto Nacional de Alergias y Enfermedades Infecciosas. (Fuentes: <https://actgnetwork.org/about-actg>; <http://hiv.ucsf.edu/research/actg.html>). **Encontré el equivalente Grupo de Ensayos Clínicos sobre el SIDA seguido por la sigla ACTG entre paréntesis, pero sin la expansión en inglés en los siguientes sitios web:** <https://infosida.nih.gov/education-materials/glossary/4358/grupo-de-ensayos-clinicos-sobre-el-sida>; <http://www.who.int/bulletin/volumes/89/9/11-086462-ab/es/>). **Propongo la siguiente traducción: Investigadores del Grupo de Ensayos Clínicos sobre el SIDA, Instituto Nacional de Alergias y Enfermedades Infecciosas, protocolo 306.** ¡Saludos! 😊  
(Foro. La traducción de textos especializados: Protocolos clínicos, Unidad 3, TECM)

**4.3.1.1.d Paráfrasis:** Esta estrategia implica la reformulación, o explicación con palabras diferentes, de la información que no es propia del alumno, sino que proviene de otras fuentes o de las ideas mencionadas por los pares en el desarrollo de la actividad. Esta información también puede estar contenida en las pautas del profesor. Los hallazgos evidenciaron el uso de las paráfrasis en las tareas de análisis pretraslativo como base para

la aplicación de estrategias cognitivas, por ejemplo el resumen (infra 4.3.1.2.c), el análisis (infra 4.3.1.3.a) y la fundamentación o refuerzo de las ideas o argumentos propios (infra 4.3.1.3.f). En los debates en foros, la paráfrasis también se combina con estrategias socioafectivas, como por ejemplo aquellas asociadas con los procesos interaccionales mediante contribuciones tendientes a facilitar la construcción del conocimiento de manera cooperativa (infra 4.3.3.1.e). En el siguiente ejemplo, el estudiante realizó primeramente una paráfrasis de cita textual que sustenta su análisis del proceso de “declaración indagatoria”. En la mayoría de las instancias observadas en el corpus, esta estrategia se relaciona con la subcompetencia extralingüística en cada área de especialidad, como se observa en el aporte incluido en el ejemplo 4.

Ejemplo 4:

– Estudiante: Entre las diligencias que forman parte de la etapa de sumario se encuentra la declaración indagatoria. Cuando existen motivos suficientes para sospechar que una persona es partícipe de un hecho delictivo, el juez procede a interrogarla ante la presencia de su defensor y el Ministerio Fiscal. Durante la toma de la declaración, el juez le informa al imputado **el hecho que se le atribuye y las pruebas existentes en su contra**. En esta instancia, **el imputado por el delito puede abstenerse de declarar, sin que su silencio implique una presunción de culpabilidad**. Esto es lo que sucedió en la causa en cuestión: “Mediante las actas agregadas a fs. 519/521 y 647/650 se le recibió declaración indagatoria en los términos del art. 294 del Código Procesal Penal de la Nación al imputado J. N. M., quien se negó a declarar ante esta sede judicial. En similar acto procesal llevado a cabo a través del acta de fs. 1168/1171, M. dio cuenta que se negaba a declarar y a responder las preguntas que se le efectuasen”. (Trabajo Final, TDP)

**4.3.1.1.e Respuestas a preguntas:** El propósito es no solo responder una o más preguntas del profesor o los pares, sino que además esta estrategia es funcional para dar coherencia a la resolución de las tareas de aprendizaje y fluidez a las intervenciones en los foros de debate, en los que se aplica con frecuencia. En la elaboración de las respuestas, los estudiantes también aplican otras estrategias de aprendizaje de diverso tipo. Por ejemplo,

en la contribución que incluimos a continuación, se combinan estrategias cognitivas de ejemplificación (infra 4.3.1.3.b) y aplicación de información obtenida a partir de recursos especializados en línea (supra 4.3.1.1.c), con estrategias metacognitivas de identificación de problemas de traducción (infra 4.3.2.5.a) y aplicación de soluciones (infra 4.3.2.5.c). Vale destacar que, según se evidencia en el ejemplo 5, la consigna de la tarea o las preguntas del docente son disparadores esenciales para la aplicación de estas estrategias de aprendizaje.

#### Ejemplo 5:

– Docente: Los invito a ver un contrato completo muy similar al que trabajaremos en el Wiki, el cual está disponible [aquí](#) . [...] Quiero ahora que vean este contrato y que me indiquen una característica del lenguaje legal que observen, indiquen un ejemplo y ofrezcan una estrategia para la traducción.

– Estudiante: Hola a todos.

**En este comentario voy a referirme a un aspecto del lenguaje jurídico y, en particular, de los contratos. En inglés, es muy común encontrar la secuencia coordinada de sintagmas que exigen distintas preposiciones. Estas construcciones aparecen en repetidas ocasiones en los textos “Summary of Terms of the Program” y “Dealer Agreement”. En primer lugar, en la oración larga y compleja que incluye [nombre del estudiante], podemos ver:**

*Thereafter, any account holder (...) will, subject to and in accordance with the terms and conditions ...*

*...subject to and upon payment being made by the Issuer to the bearer in accordance with this Global Note.*

Además, en los ejemplos que incluye sobre las preposiciones sufijadas, encontramos:

*... the text of which has been prepared by or on behalf of the Issuer...*

Otros ejemplos son:

*... qualified in its entirety by, and is subject to the detailed information...*

*Notes will be governed by and construed in accordance with the laws of the State of New York.*

*All payments shall be made (...) free and clear of, and without deduction or withholding for taxes, levies, assessments, duties or charges*

*If, before a Note is issued and delivered to or for the account of the relevant Dealer...*

**A la hora de traducir estas construcciones, debemos tener en cuenta que, a excepción de algunos casos particulares, en español se recomienda desdoblar las expresiones y reestructurar la frase.** Por ejemplo: “... el texto preparado *por* el emisor de las obligaciones o *en su nombre*...”.

**Al respecto, la Fundéu nos recuerda:** La edición manual de la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE dice: «31.2.1b. Cuando dos sustantivos o dos verbos

coordinados se construyen con la misma preposición, pueden compartirla (*la entrada y salida de camiones, hablar o discutir sobre cuestiones candentes*). Si seleccionan distinta preposición, aparece a veces solo la segunda en el habla coloquial, como en *Entraba y salía de casa cuando quería*. No obstante, en los registros formales del español contemporáneo se prefiere evitar estas construcciones y desdoblar los grupos nominales. Así, en lugar de *Mostraba admiración y confianza en sus colaboradores* se prefiere *Mostraba admiración por sus colaboradores y confianza en ellos.*»

Véase caso completo en <https://www.fundeu.es/consulta/secuencia-de-verbos-con-distintas-preposiciones-23490/>.

Saludos. (Foro: Bonds and Legalese, Unidad 2, TTEF)

#### ***4.3.1.1.f Repetición e integración de ideas o información proporcionada por los pares***

***o el profesor:*** Se repiten ideas mencionadas en el desarrollo de la actividad (ya sea información contenida en las pautas del profesor o en el aporte de otro alumno) y se integran en la contribución del estudiante. Esta estrategia se utiliza mayormente como refuerzo de otras estrategias de aprendizaje ya que puede formar parte de una respuesta a preguntas (supra 4.3.1.1.e), según se advierte en el ejemplo siguiente cuando el estudiante dice: “En cuanto al desafío de la profesora, ...”. Generalmente, la repetición se integra con estrategias cognitivas como la fundamentación de opiniones y argumentos propios (infra 4.3.1.3.f). A su vez, estas acciones conducen a la aplicación de estrategias socioafectivas como la formulación de nuevas preguntas que solicitan explicaciones o retroalimentación del docente (infra 4.3.3.1.f): “pero me queda la duda dónde se encuadraría un documento como éste”, según se ilustra en el ejemplo 6.

Ejemplo 6:

– Estudiante 1: Hola chicas, buenas noches. Voy por el desafío de la profesora: Según Serrano (página 5), creería que es un texto cuya función dominante y secundaria es expositivo + instructivo y se trataría de un formulario de autorización para divulgar información médica confidencial. Estaría dentro de la comunicación especializada ya que trata de una historia clínica o caso clínico que serviría para algún estudio clínico de investigación.

– Estudiante 2: En cuanto al desafío de la profesora, **acuerdo con [Estudiante 1] cuando dice que según Serrano, la función predominante sería expositiva con foco**

**instructivo**, pero me queda la duda dónde se encuadraría un documento como éste, con un objetivo legal, es decir, de establecer el permiso del paciente otorgado al médico investigador para utilizar y publicar la información obtenida a través de la investigación realizada en este estudio en el que participa el paciente voluntariamente. (Foro: Nuestra visión de los textos médicos, Unidad 1, TECM)

#### **4.3.1.2 Estrategias cognitivas de organización del conocimiento**

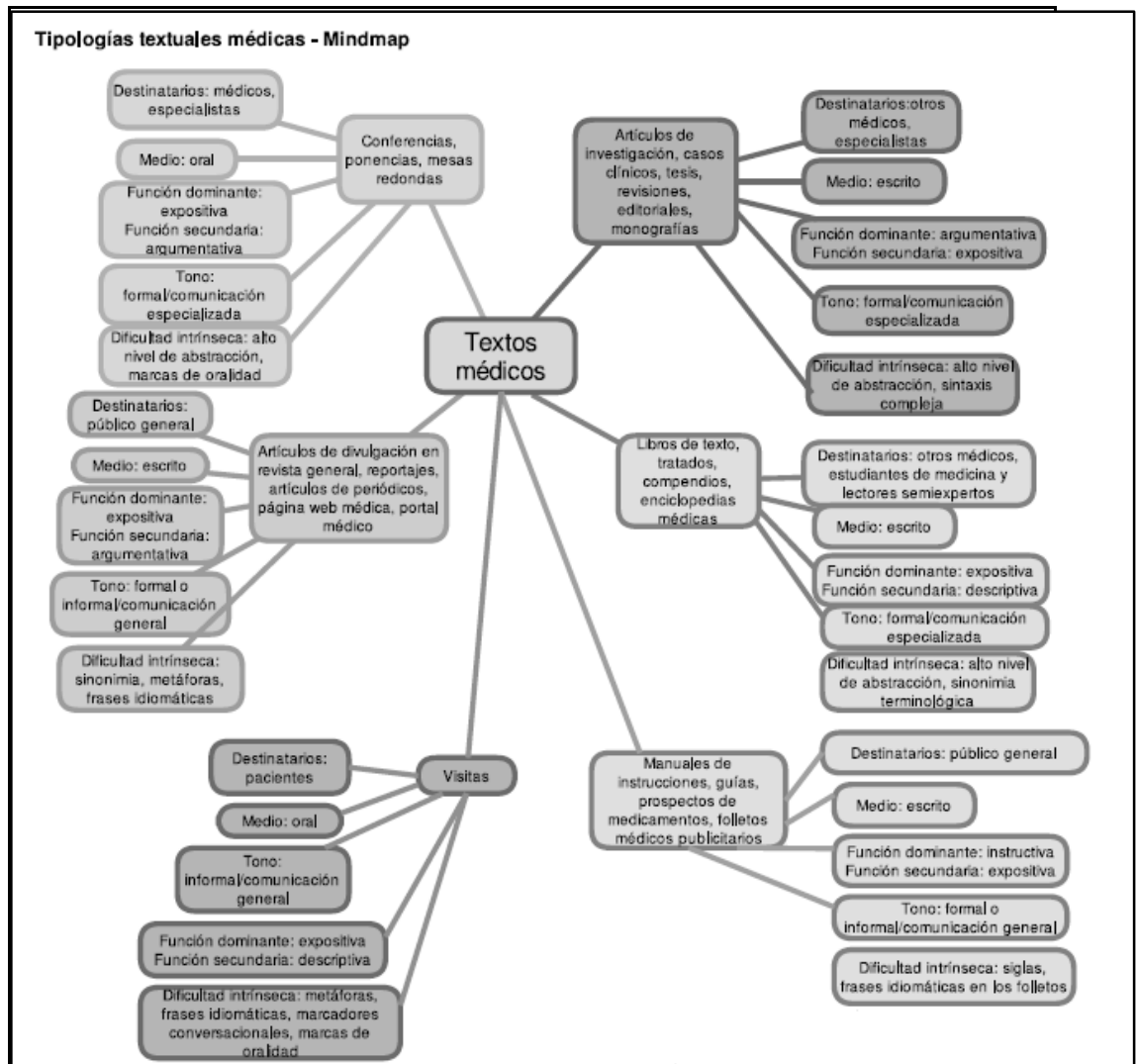
Las estrategias de organización del conocimiento se aplicaron de manera preponderante en la etapa pretraslativa y se vincularon con la activación de la rutina de traducción y la subcompetencia bilingüe, extralingüística y de conocimientos sobre la traducción. Además, según se observa en las subcategorías que se describen en este apartado, estas estrategias parecen haber facilitado la aplicación de los componentes cognitivos de la CT (como el análisis y el razonamiento lógico) y actitudinales (como la atención y la curiosidad intelectual).

##### ***4.3.1.2.a Mapas semánticos (conceptuales) con uso de herramientas digitales en línea:***

El diseño de mapas conceptuales con herramientas digitales es una estrategia de aprendizaje que permite relacionar ideas y conceptos y añade la dimensión visual. Los participantes de este estudio utilizaron esta estrategia en uno de los foros sobre los géneros de textos médicos. Según se puede apreciar en el ejemplo 7, la construcción de mapas conceptuales también sirvió de soporte para la aplicación de otras estrategias. Por ejemplo, con frecuencia los alumnos reflexionaron sobre la organización del conocimiento propio y el de sus pares. En estas reflexiones generalmente se aplican estrategias socioafectivas asociadas con procesos interaccionales, como la apreciación del trabajo de los pares (infra 4.3.3.1.b) que se observa debajo del mapa conceptual en el ejemplo 7: “me parece acertada la clasificación que realizaste” y la solicitud de

contribuciones tendientes a facilitar la construcción del conocimiento de manera colaborativa (infra 4.3.3.1.e) presente en la frase: “espero sus comentarios” al final de la intervención.

Ejemplo 7:



– Estudiante: ¡Hola! Me parece acertada la clasificación que realizaste (nombre del estudiante). 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. (Foro: Nuestra visión de los textos médicos, Unidad 1, TECM)



**4.3.1.2.b Definiciones:** Se utilizan definiciones de conceptos clave relacionados con el campo de especialidad y terminología especializada. Por lo general las definiciones se extraen a partir de la localización de fuentes en Internet (supra 4.3.1.1.b) y se utilizan en la construcción de mapas conceptuales (supra 4.3.1.2.a), en los análisis de ideas (infra 4.3.1.3.a), para la fundamentación de opiniones y argumentos (infra 4.3.1.3.c) y la aplicación de soluciones o propuestas para los problemas de traducción identificados (infra 4.3.2.5.c). En el aporte incluido en el ejemplo 8, el estudiante hace uso de definiciones de un término especializado (*effort*), obtenidas a partir de fuentes en Internet, para responder a la pregunta del docente y fundamentar su opinión en cuanto a las opciones brindadas por otras estudiantes para la traducción del término en cuestión.

Ejemplo 8:

Estudiante: Respondiendo al interrogante de la Profesora sobre algunos términos y su traducción, encontré, al igual que las compañeras, en la Paginilla> Estilo y Traducción >Dudario el término "Effort" junto a la siguiente aclaración. **Efforts: esfuerzo.**

- 1. Empleo enérgico de la fuerza física contra algún impulso o resistencia.**
- 2. Empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades.**

En definitiva, si hay motivo para no utilizar “esfuerzo” al traducir *effort*, no es el comúnmente aducido de que “implica actividad física”. Sí, en cambio, el hecho de que es más frecuente su uso y más amplio su significado en inglés (gestiones, actividades, iniciativas). Según el Oxford English Dictionary: *In the fine arts, oratory, etc.: A display of power, an achievement. Often used somewhat trivially for any kind of achievement, artefact, or result of activity.* Saludos 😊 (Foro: Organizaciones internacionales, Unidad 4, TECM)

**4.3.1.2.c Resumen de un texto:** De un modo sucinto, los estudiantes exponen las ideas principales de un texto o condensan aportes realizados en actividades colaborativas con el propósito de expresar opiniones personales o como base para la elaboración de nuevas ideas o argumentos. A modo de ilustración del uso de esta estrategia, se incluye el

ejemplo 9, donde el estudiante aborda las tipologías textuales en el ámbito económico y financiero, para lo cual se vale de un resumen de las clasificaciones propuestas por dos autores, Herrero y Alcaraz Varó. A su vez, en esta instancia, el uso de esta estrategia se entretreje con procesos metacognitivos de reflexión sobre el proceso de aprendizaje (infra 4.3.2.6.b), como puede observarse en la primera oración de la contribución del estudiante. Esta producción y otras similares que se detectaron en el corpus de este estudio muestran la utilidad del resumen como estrategia para la adquisición de la CT, en especial para la subcompetencia de conocimientos sobre la traducción.

Ejemplo 9:

– Estudiante: ¡Hola! Los artículos de Herrero y Alcaraz Varó me resultaron muy interesantes porque me hicieron reflexionar por primera vez y con mayor detenimiento sobre las diferencias entre economía y finanzas y sobre las diferencias entre los textos derivados de estos campos (vinculados pero diferentes).

Me resultaron convincentes **los argumentos que presenta Leticia Herrero para calificar los textos económicos y los financieros como dos registros diferentes. La fortaleza de sus argumentos radica en que la autora aborda las diferencias entre uno y otro tipo textual desde una noción de “género” amplia que incluye diversas variables. La definición de “género” que adopta Herrero (aquella propuesta por Gamero, 2001) tiene fronteras más “flexibles” y permite incorporar la heterogeneidad textual dentro de lo que es el campo de la economía por un lado y el de las finanzas por el otro.**

**Entre los factores diferenciadores a los que se refiere Herrero, me parece interesante destacar aquel que se refiere a las funciones textuales. La autora señala que el primer objetivo comunicativo de los textos económicos es informativo, mientras que los textos financieros no solo informan, sino que también pretenden desencadenar determinadas acciones por parte de actores financieros, como puede ser la inversión por parte de empresas. También me parece válida la distinción entre textos económicos y financieros con respecto a la convencionalidad y las reglas de redacción que rigen la construcción de uno y otro tipo textual. En esta instancia, la autora destaca que la redacción de textos financieros está mucho más reglada o convencionalizada que la de los textos económicos. Otro factor diferenciador al que se refiere Herrero que me parece interesante es aquel referido a los elementos intratextuales. Alcaraz Varó también se refiere a esta variable al señalar que los textos sobre economía plantean menos problemas para los traductores porque el registro de estos es más elevado que el de los textos financieros y porque la terminología utilizada allí suele coincidir con la inglesa (devaluación, inflación, oligopolio, etc.). Los textos sobre finanzas, por otro lado, suelen contener un**

**registro más coloquial (fondos paraguas, capital-riesgo, goteo, etc.) y son más propensos a incluir terminología recientemente acuñada. En consecuencia, la traducción de los textos financieros puede resultar más problemática e incentivar préstamos lingüísticos.** (Foro: Introducción a los textos económico-financieros, Unidad 1, TTEF)

***4.3.1.2.d Identificación de los componentes clave del encargo de traducción:*** Se

explicitan los componentes del encargo o de la tarea de traducción, o se manifiesta la necesidad de identificar alguno de estos componentes con precisión. Esta estrategia se aplica mayormente en combinación con otras. Como se observa en la intervención a continuación, se imbrica con procesos metacognitivos de gestión de la tarea según las pautas (infra 4.3.2.4.a) cuando el alumno manifiesta lo siguiente: “Tengo una duda con respecto a la comprensión de la consigna”. Además, al final de esta intervención se solicita retroalimentación del docente o los pares, lo que demuestra el uso de estrategias asociadas con los procesos interaccionales como las preguntas (infra 4.3.3.1.f).

Ejemplo 10:

– Estudiante: Tengo una duda con respecto a la comprensión de la consigna. El trabajo de traducción, infiero, es un encargo de las Naciones Unidas, por lo que **debemos respetar las convenciones (estilo) de dicha institución**. ¿Estoy en lo correcto? (Foro de consulta, Unidad 3, TTEF)

***4.3.1.2.e Identificación del escopo de traducción en función de la tarea asignada:*** Por

medio de la aplicación de esta estrategia el estudiante explicita el propósito del encargo o de la tarea de traducción o manifiesta la necesidad de identificar el propósito del encargo. Según el funcionalismo (Nord, 1997, 2009), el escopo es un componente clave en el proceso de traducción. Por lo tanto, se considera que la aplicación de esta estrategia y la identificación de los componentes clave del encargo, descrita en el punto anterior,

son de suma importancia para el desarrollo de la subcompetencia de conocimientos sobre la traducción. El uso de esta estrategia se integra al proceso traductor y es fundamental en la gestión de la tarea (infra 4.3.2.4.b), como se observa en el ejemplo 11 al comienzo de la intervención, cuando el estudiante formula esta propuesta: “si les parece dividimos el texto en tres partes y traducimos una cada una...”.

Ejemplo 11:

– Estudiante: Hola chicas, si les parece dividimos el texto en tres partes y traducimos una cada una para después entre todas criticar, corregir o modificar lo que sea necesario a cada parte. **La traducción debe reflejar las ideas del autor del texto original, en este caso, el presidente de Harvard, quien defiende los derechos de las mujeres y las minorías a tener puestos de trabajo importantes.** Subo la primera parte de la traducción. (Comentarios de una wiki, Unidad 1, TEHA)

#### **4.3.1.3 Estrategias cognitivas de pensamiento crítico relacionadas con la disciplina de estudio**

Los participantes de este estudio aplicaron las estrategias de pensamiento crítico en las distintas fases del proceso traslativo. Según se observa a continuación, su uso parece intervenir en la adquisición de la subcompetencia bilingüe, extralingüística, instrumental y de conocimientos sobre la traducción. Las estrategias de aprendizaje contenidas en esta subcategoría se vinculan con componentes cognitivos de nivel superior como el análisis, razonamiento lógico, pensamiento crítico y síntesis, y con manifestaciones actitudinales para el desarrollo de la CT como la curiosidad intelectual y el rigor.

**4.3.1.3.a Análisis de ideas (deductivo / inductivo):** Esta estrategia, que consiste básicamente en el estudio detallado de un tema, idea o cuestión, coadyuva a la

comprensión de aspectos teóricos y prácticos de la traducción. En esta investigación, pudo observarse que el análisis de ideas se utilizó con mayor frecuencia en la fase pretraslativa. Según se evidencia en la primera oración del ejemplo 12, las citas textuales o ejemplos son una manifestación del estudio y/o reflexiones previas que podrían conducir luego a una traducción apropiada. Por lo tanto, este análisis facilitaría la activación de estrategias cognitivas como la aplicación de información obtenida a partir de materiales de referencia, recursos lingüísticos, extralingüísticos y terminológicos en línea (supra 4.3.1.1.c) y la ejemplificación (infra 4.3.1.3.b) durante tareas pretraslativas.

Ejemplo 12:

– Estudiante: Por ejemplo, según Paz Gómez Polledo en su artículo “Traducir al español los protocolos de ensayos clínicos o no traducirlos: ¿qué dice la legislación española?” nos explica que “la estructura y contenido de todo protocolo de investigación de ensayo clínico debe ajustarse al modelo mostrado en el anexo 1A del Real Decreto 561/1993,2, 13, 14 incluyendo obligatoriamente la siguiente información: [...]”. **Como se puede observar, las partes obligatorias en un protocolo exigen una terminología propia de la esfera especializada.** (Foro: Nuestra visión de los textos médicos, Unidad 1, TECM)

**4.3.1.3.b Ejemplificación de conceptos, ideas o términos:** Se brindan ejemplos que sustentan, ilustran o amplían los conceptos, ideas o términos. Por lo general, esta estrategia se aplica en estrecha relación con otras estrategias, como el análisis (supra 4.3.1.3.a) o la fundamentación de opiniones (infra 4.3.1.3.f).

Ejemplo 13:

– Estudiante: Según Serrano, los textos médicos divulgativos tienen como función dominante, la expositiva y como secundaria, la argumentativa. [...]

**Ejemplos de las funciones:**

Argumentativa: Cardiac catheterization carries a slightly higher risk than other heart tests. However, it is very safe when done by an experienced team.

Expositiva: The test may last 30 – 60 minutes.

Apelativa: You should not eat or drink for 6 - 8 hours before the test. (Foro: Nuestra visión de los textos médicos, Unidad 1, TECM)

**4.3.1.3.c Inferencia de significado (uso de pistas contextuales):** Consiste en la aplicación del razonamiento lógico para derivar significados de expresiones lingüísticas o de terminología especializada según su uso en un contexto en particular o en distintos contextos. En el siguiente aporte se observa la aplicación de esta estrategia en estrecha relación con estrategias de aprendizaje socioafectivas como la apreciación del trabajo de los pares (infra 4.3.3.1.b) y las contribuciones tendientes a facilitar la construcción del conocimiento de manera cooperativa (infra 4.3.3.1.e).

Ejemplo 14:

– Estudiante: Qué significativos sus comentarios. Quisiera detenerme en el uso de ‘they’ porque me gustó lo que decís [nombre del estudiante] y lo **volví a mirar en el texto para ver qué otros significados podría tener. Creo que el uso de ‘they’ también podría deberse al hecho de que Summers no solo es un economista de renombre internacional, sino que además es hombre y mediante el uso de ‘they’ logra atenuar el impacto que esto podría generar en la audiencia femenina.** Al mismo tiempo, al haber trabajado en las altas esferas políticas, pienso que domina el lenguaje ‘políticamente correcto’ y como presidente de una reconocida institución, trata de evitar el lenguaje confrontativo. (Comentarios de una wiki, Unidad 1, TEHA)

**4.3.1.3.d Integración de ideas a partir de la comparación (analogía) o el contraste:** Se observa la conexión de ideas por medio de la mención de similitudes o diferencias entre ellas. El uso de esta estrategia podría favorecer el proceso traductor en tanto que permite la comprensión del tema de la tarea y el desarrollo de la actividad. Según se mencionó anteriormente, la estrategia de integración de ideas se aplicó en la elaboración de mapas semánticos (supra 4.3.1.2.a) y también se utilizó en combinación con estrategias socioafectivas y otras estrategias cognitivas. Como se observa en la primera y última oración del ejemplo 15 respectivamente, se utilizó junto con la estrategia de apreciación del trabajo de los pares (infra 4.3.3.1.b) y la estrategia de fundamentación de opiniones (infra 4.3.1.3.f).

Ejemplo 15:

– Estudiante: Las presentaciones de todos son muy enriquecedoras y se enfocan en diferentes aspectos. **El mapa que trabajé comparte con el de Estudiante 1, Estudiante 2 y Estudiante 3 el hecho de que resaltan, basados en el artículo de Serrano, la relación y conocimiento compartido entre el autor y el destinatario, así como el canal de comunicación de los participantes. A diferencia de ellas, elegí trabajar con el texto de López Rodríguez (2000) que resalta la situación comunicativa** como determinante para diferenciar entre registros y géneros y a partir de allí, poder discernir grados de coherencia terminológica y organización sintáctico-pragmáticas de los textos. (Foro: Nuestra visión de los textos médicos, Unidad 1, TECM)

**4.3.1.3.e Síntesis de ideas y conceptos:** Se condensa o abrevia información de diversas fuentes. En las tareas de aprendizaje exploradas en este estudio, la síntesis se integra con las estrategias cognitivas como el análisis de ideas (supra 4.3.1.3.a) y la paráfrasis (supra 4.3.1.1.d). Como puede observarse en este fragmento, el estudiante retoma contenidos y cita autores de tal manera que logra sintetizar la postura de Cooke y Badenes en torno al tema de los estereotipos culturales.

Ejemplo 16:

– Estudiante: *The Veil Does Not Prevent Women from Working* (Miriam Cooke) propone, a través de un recorrido por los significados, que el uso del velo ha tenido a lo largo del último siglo en el mundo musulmán, despojarnos de los modos de “comprender el modo del discurso occidental” (Badenes 2) y de los estereotipos que el orientalismo ha construido en torno a la mujer musulmana, y su velo, estereotipos sobre los que hemos debatido en la Unidad 3, en particular sobre la comunidad chicana. Cooke ve en el uso del velo musulmán una herencia cultural que las mujeres musulmanas deciden conservar activamente y que las acompaña con orgullo en su acceso a las esferas públicas académicas y religiosas. (Tarea individual de análisis, Unidad 3, TEHA)

**4.3.1.3.f Fundamentación de opiniones, puntos de vista y argumentos vinculados con el proceso traductor:** Esta estrategia de aprendizaje de la traducción se observa en la justificación de ideas o argumentos y su uso se despliega mediante el razonamiento lógico

y la referencia a fuentes bibliográficas. Por lo general, se integra con otras estrategias cognitivas. En el ejemplo 17, la fundamentación de opiniones se realiza, por un lado, sobre la base de la estrategia de integración de ideas proporcionadas por los pares (supra 4.3.1.1.f), según se evidencia en la segunda oración: “Como dice [nombre del estudiante], creo que la imagen del texto original ayuda a activar los esquemas mentales de los nuevos lectores y contribuye a la ampliación lingüística que tendríamos que hacer al traducir”. Por otro lado, también se puede observar que el estudiante recurre a otras estrategias cognitivas para exponer su punto de vista: el análisis de ideas (supra 4.3.1.3.a); la aplicación de conocimientos previamente adquiridos (supra 4.3.1.1.a), cuando se refiere a la propuesta de Christiane Nord sobre el uso de textos auxiliares; y la localización y uso de fuentes alternativas de información relacionadas con la tarea de aprendizaje de la traducción (supra 4.3.1.1.b), cuando menciona artículos periodísticos que sirven de sustento para su decisión traslativa. Como podemos apreciar en el ejemplo a continuación, estas estrategias se entrelazan en el desarrollo de la contribución del estudiante.

Ejemplo 17:

– Estudiante: Al igual que opinan [nombre de 4 estudiantes] y otros compañeros, yo mantendría la alusión al cuento de Ricitos de Oro y traduciría el título. Como dice [nombre del estudiante], creo que la imagen del texto original ayuda a activar los esquemas mentales de los nuevos lectores y contribuye a la ampliación lingüística que tendríamos que hacer al traducir. A fin de tomar esta decisión, me han resultado muy útiles las ideas de Christiane Nord sobre el uso de textos auxiliares. En primer lugar, la autora nos dice que el traductor puede recurrir a “traducciones previas como fuente de información traslativa” para analizar la metodología que se ha empleado en casos anteriores. Respecto de “Ricitos de Oro”, podemos ver el siguiente artículo publicado en La Nación: <http://www.lanacion.com.ar/13896-las-aventuras-de-ricitos-de-oro>, el cual es una traducción del siguiente artículo publicado en *The New York Times*: <http://www.nytimes.com/2000/04/16/opinion/reckonings-goldilocks-and-the-bears.html>. Aquí vemos que el traductor también ha decidido mantener el intertexto. Del mismo modo, en el siguiente artículo dirigido a lectores argentinos (que no sabemos si es un texto paralelo o una traducción), encontramos otra referencia a Ricitos de Oro: <http://www.lanacion.com.ar/13972-casi-olvidada-la->



[inflacion-vuelve-a-amenazar-a-los-eeuu](#). (Foro: Los desafíos de la traducción periodística en el ámbito económico-financiero, Unidad 2, TTEF)

**4.3.1.3.g Elaboración de conclusiones:** Se expresan inferencias o deducciones que sirven de conclusión y cierre. Se considera una estrategia en sí misma —si bien implica otros procesos de razonamiento— porque evidencia un mecanismo de aprendizaje que demuestra la autonomía del estudiante y, en algunos casos también, el aprendizaje colaborativo. En el ejemplo que sigue, esta estrategia se aplica en estrecha relación con el análisis (supra 4.3.1.3.a), que en este caso precede a la elaboración de la conclusión propiamente dicha. Asimismo, el uso de esta estrategia se integra con estrategias metacognitivas de reflexión crítica sobre la producción del otro (infra 4.3.2.6.c) y socioafectivas, ya que el estudiante hace referencia al aporte de otros estudiantes y su conclusión se construye como una contribución tendiente a facilitar la construcción del conocimiento colaborativo (infra 4.3.3.1.e), como puede observarse al comienzo y hacia el final de esta intervención.

Ejemplo 18:

Estudiante: Estoy de acuerdo con el resto de mis compañeras en que a lo largo de la película queda demostrado que a los miembros del jurado les resulta sumamente difícil dejar de lado sus experiencias personales, prejuicios y valoraciones a la hora de juzgar a un individuo y que probablemente un juez idóneo en la materia pueda desenvolverse con mayor objetividad en su función. Sin embargo, como también podemos observar en la película, un miembro del jurado podría realizar observaciones y llegar a conclusiones mediante el uso del sentido común y la experiencia que aún los letrados más prestigiosos podrían pasar por alto. **Por esto, creo que la inclusión de un jurado en el sistema legal de cualquier país podría ser beneficiosa, siempre y cuando,** como lo menciona mi compañera [nombre del estudiante], **la conformación del mismo se realice mediante un proceso que garantice cierta capacidad por parte de sus miembros e incluya ciudadanos de diferentes orígenes, religiones, grupos étnicos, etc.** (Muro: "Juicios por Jurado", Unidad 1, TDP)

### 4.3.2 Estrategias metacognitivas de aprendizaje de la traducción especializada en EaD

El uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de traducción han sido objeto de estudio de creciente interés (Amirian y Baghiat, 2013; Angelone, 2010, Bergen, 2009; Lachat Leal, 2008; Fernández y Zabalbeascoa, 2011; Yanqun, 2015, entre otros). Numerosas potencialidades de estas estrategias justifican la necesidad de fomentar su aplicación para el aprendizaje de la traducción en la actualidad. Las estrategias metacognitivas identificadas en este estudio se agrupan en seis categorías principales: *atención selectiva, automonitoreo, procesos evaluativos, planificación, pensamiento divergente y reflexión*. A su vez, cada una de estas categorías abarca estrategias específicas, que conforman dieciocho subcategorías (ver tabla 4.3). Por un lado, las estrategias de atención selectiva se instancian por medio de *la identificación del objetivo de la tarea de aprendizaje de la traducción y la identificación de la relevancia de la información en relación con el proceso de traducción y aprendizaje*. Por otro lado, el automonitoreo se observó en conexión con *el proceso y las tareas de traducción, la identificación de necesidades de aprendizaje, y el reconocimiento de las propias capacidades o limitaciones para el aprendizaje de la traducción*. En lo que respecta a los procesos evaluativos se emplearon estrategias para *la autocorrección, la identificación de aciertos en el aprendizaje, y el reconocimiento de la guía y retroalimentación del docente*. La planificación se evidenció en contribuciones relacionadas con *la gestión de la tarea y la administración del tiempo y los recursos para la consecución de las tareas*. El uso de estrategias metacognitivas de pensamiento divergente se observó en *la identificación de problemas y errores de traducción, las sugerencias de soluciones para estos problemas y errores, y la aplicación de las soluciones propuestas*. Por último, se

detectó la aplicación de estrategias metacognitivas de reflexión en relación con *los procesos de traducción y aprendizaje, el papel de traductor en áreas de especialidad, y la producción de los pares.*

**Tabla 4.3** Clasificación de las estrategias metacognitivas de aprendizaje de la traducción especializada en EaD<sup>71</sup>

<b>Estrategias metacognitivas de aprendizaje de la traducción especializada en EaD</b>	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<b>ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN SELECTIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificación del objetivo de la tarea de aprendizaje de la traducción (o la manifestación de la necesidad de conocer dicho objetivo)</b> Basada en Oxford (1990, 2017).</li> <li>• <b>Identificación y valoración de la relevancia de la información en relación con el proceso traductor o la tarea de aprendizaje de la traducción</b> Basada en Lachat Leal (2008).</li> </ul>
<b>ESTRATEGIAS DE AUTOMONITOREO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Automonitoreo del proceso traductor en la consecución de la tarea</b> Basada en Bergen (2009) y “autorregulación del aprendizaje” de Oxford (1990, 2017); Llano (2007).</li> <li>• <b>Identificación de necesidades de aprendizaje</b></li> <li>• <b>Reconocimiento de las propias capacidades (fortalezas) en relación con la tarea o el proceso traductor</b></li> <li>• <b>Reconocimiento de las propias limitaciones (debilidades) en relación con la tarea o el proceso traductor</b></li> </ul>
<b>ESTRATEGIAS DE PROCESOS EVALUATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Autocorrección</b> Basada en O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990, 2017), Valenzuela (2000b).</li> <li>• <b>Identificación de aciertos (éxitos) en las tareas de aprendizaje</b> Basada en Oxford (2017), Valenzuela (2000b).</li> <li>• <b>Reconocimiento de la guía del docente (<i>mediante la aceptación de la retroalimentación</i>)</b></li> </ul>

<sup>71</sup> Los casos en los que no se han consignado las fuentes corresponden a subcategorías de estrategias que surgieron de este estudio.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<b>ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gestión de la tarea de traducción según las pautas</b> Basada en “planificación de la tarea” de O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990, 2017) y Valenzuela (2000b).</li> <li>• <b>Gestión del tiempo y los recursos para la consecución de las tareas</b> Basada en Valenzuela (2000b).</li> </ul>
<b>ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO DIVERGENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificación de problemas relacionados con el texto fuente, dificultades subjetivas y errores de traducción</b> Basada en Amirian y Baghiat (2013), Angelone (2010), Lachat Leal (2008), Fernández y Zabalbeascoa (2011), Yanqun (2015).</li> <li>• <b>Sugerencias de posibles soluciones para problemas y errores de traducción</b> Basada en Amirian y Baghiat (2013), Angelone (2010), Lachat Leal (2008), Yanqun (2015).</li> <li>• <b>Aplicación de soluciones o propuestas para los problemas y errores de traducción identificados</b> Basada en Amirian y Baghiat (2013), Angelone (2010), Lachat Leal (2008), Fernández y Zabalbeascoa (2011), Yanqun (2015).</li> </ul>
<b>ESTRATEGIAS DE REFLEXIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reflexiones sobre el proceso traductor</b> Basada en Bergen (2009) y Yanqun (2015).</li> <li>• <b>Referencias acerca del proceso de aprendizaje</b> Basada en O'Malley y Chamot (1994) y Oxford, (2017).</li> <li>• <b>Reflexiones críticas sobre el papel de traductor en áreas de especialidad</b></li> <li>• <b>Reflexiones críticas sobre la producción del otro (pares y expertos)</b></li> </ul>

A continuación, se caracterizan en más detalle las categorías y subcategorías incluidas en el cuadro 4.2 y se proporcionan ejemplos ilustrativos de cada estrategia.

#### 4.3.2.1 Estrategias metacognitivas **de atención selectiva**

El uso de estas estrategias se observó en las producciones de los estudiantes en la fase pretraslativa. Según las caracterizaciones de las subcategorías presentadas a continuación, las estrategias de atención selectiva parecen favorecer la aplicación de componentes cognitivos de la CT como la percepción, la atención y el pensamiento crítico. Su uso podría vincularse con la adquisición de la subcompetencia de

conocimientos sobre la traducción, la activación de la rutina de traducción y las subcompetencias bilingüe, extralingüística y estratégica.

**4.3.2.1.a Identificación del objetivo de la tarea de aprendizaje de la traducción (o la manifestación de la necesidad de conocer dicho objetivo):** Se pone de manifiesto el conocimiento del objetivo de la tarea de aprendizaje o la necesidad de esclarecer ciertos aspectos relacionados con el propósito de la tarea. Con frecuencia, esta estrategia se instancia mediante estrategias socioafectivas como las preguntas que solicitan explicaciones o retroalimentación del docente (infra 4.3.3.1.f) como se observa al comienzo del ejemplo 19. En otros casos también se utiliza en las respuestas a las preguntas o comentarios de los pares con el propósito de asistir en el proceso de aprendizaje (infra 4.3.3.1.g).

Ejemplo 19:

– Estudiante: ¡Hola, profe! **Quisiera ver si entiendo bien. Utilizaremos este foro para dos cosas: a) Cargar nuestras presentaciones sobre la institución asignada a cada grupo. b) Participar individualmente con la consigna titulada "Documentación". ¿Es así?** (Foro: Organizaciones internacionales, Unidad 3, TTEF)

**4.3.2.1.b Identificación y valoración de la relevancia de la información en relación con el proceso traductor o la tarea de aprendizaje de la traducción:** Implica investigar y determinar la utilidad de las fuentes de documentación con miras a la traducción en áreas de especialidad. Como puede apreciarse en la producción incluida en el ejemplo 20, esta estrategia es utilizada en conjunción con otras estrategias de aprendizaje de la traducción. En este caso en particular, se yuxtapone con la estrategia cognitiva de localización y uso de fuentes alternativas de información relacionadas con la tarea (supra 4.3.1.1.b) dado

que el estudiante se refiere a la información obtenida a partir de recursos en Internet y cómo esta puede ser de utilidad para la traducción en el campo de la economía y las finanzas. En cuanto a las estrategias metacognitivas, se evidencia el pensamiento divergente para la identificación de problemas y soluciones de traducción (infra 4.3.2.6.a; 4.3.2.6.c) cuando el estudiante dice: “El Manual señala que, en el caso de los latinismos adaptados al español con dos formas posibles, se utilizará la menos parecida al latín, es decir, referendo (y no referéndum)”. Además, se imbrican estrategias socioafectivas mediante expresiones que reflejan la intención de construir el conocimiento de manera cooperativa (infra 4.3.3.6.f), como las que se observan al final de la contribución.

Ejemplo 20: comentario sobre la utilidad del recurso *La Paginilla*:

– Estudiante: ¡Buenas tardes a todos!

En primer lugar, **quisiera comentarles sobre un recurso terminológico que me pareció muy útil para nuestra área de especialización y, en especial, para esta materia. Se trata del Glosario de términos financieros y de negocios del Centro de Comercio Internacional (CCI), al que se accede desde la pestaña UNCTAD > Glosarios. Como verán, allí también se encuentran otros recursos ya mencionados, como la base WTOTERM y el Glosario del FMI. El glosario del CCI se puede consultar en inglés, español y francés, y brinda una definición del término, además de sus equivalentes en estos idiomas. Espero que a ustedes les resulte tan útil como a mí.**

Por otro lado, **desde un punto de vista más estilístico, me pareció muy útil la información que se brinda en el Manual del traductor (BÁSICOS > Manual del traductor). Allí encontramos recomendaciones respecto de cuestiones de ortografía, cuestiones específicas de la ONU, etc.**

**En particular, me pareció interesante la sección sobre latinismos (<https://onutraduccion.wordpress.com/manual/ortografia/latinismo/>), con los que solemos encontrarnos en el campo jurídico y, en ocasiones, no sabemos cómo traducir. Personalmente, esto me pasa con *referendum*. El Manual señala que, en el caso de los latinismos adaptados al español con dos formas posibles, se utilizará la menos parecida al latín, es decir, referendo (y no referéndum). Me pareció un buen criterio para aplicar en nuestras traducciones.**

Por último, **en la sección de Correcciones y sugerencias (RECURSOS > Estilo y traducción) encontramos recomendaciones de gran utilidad. Para no extenderme mucho, los invito a que consulten las opciones que ofrece para la traducción de *including*, que no se debe traducir por “incluso” ni “inclusive”. Como sabemos, allí habría que agregar también “incluyendo”. Espero que este aporte les haya sido útil. Sigo enriqueciéndome con los suyos. 😊** (Foro: Organizaciones internacionales, Unidad 3, TTEF)

#### 4.3.2.2 Estrategias metacognitivas **de automonitoreo**

Estas estrategias se aplicaron en distintas fases del proceso de traducción y se relacionan con el desarrollo integral de la CT. Evidencian la aplicación de habilidades cognitivas de nivel superior, que son inherentes a los procesos metacognitivos, y componentes actitudinales de la CT como la curiosidad intelectual, el rigor, el espíritu crítico, la confianza en las propias habilidades y la capacidad para medirlas.

**4.3.2.2.a Automonitoreo del proceso traductor en la consecución de la tarea:** El estudiante manifiesta el control de su propio proceso y rendimiento en relación con la tarea asignada, como se puede apreciar a continuación.

Ejemplo 21:

- Estudiante: Por favor, díganme si están de acuerdo. [Nombre del estudiante], estos son tus comentarios seguidos de mis comentarios:
  - En vez de “ubicuidad”, ¿podría ser “cuán difundido está”?
    - Si estuviéramos tratando de bajar un poco el registro, estaría de acuerdo. **Elegí esa palabra porque no es tan frecuente y creo que el orador podría haber utilizado una más común pero no lo hizo.**
  - Difiero con la interpretación de “of her first year section”: el Oxford dice de “section”: “A distinct group within a larger body of people or things”, por lo que me parece mejor “De su clase de primer año, donde...”
    - **Tuve dudas al respecto y lo busqué en páginas de distintas universidades y aparece como si fuera ‘semestre’ o ‘cuatrimestre’ y por eso lo asocié más a un bloque de tiempo que a un grupo de personas.** No sé qué pensará [nombre del estudiante] al respecto.
  - Estoy “rumiando” lo de “the first very important reality is...”: el primer hecho de gran importancia. No me queda claro a qué se refiere con “reality”; ¿es la “high-powered hypothesis” que menciona al principio de la página 2?
    - Sí, estoy de acuerdo, me gusta mucho más “el primer hecho de gran importancia”. (Comentarios en una wiki, Unidad 1, TEHA)

Este ejemplo permite observar que el automonitoreo se aplica en conexión con otras estrategias de aprendizaje. Se identifican estrategias socioafectivas asociadas con

procesos interaccionales, como las respuestas a preguntas (infra 4.3.3.1.g) cuando el estudiante dice: “[Nombre del estudiante], estos son tus comentarios seguidos de mis comentarios”, y la búsqueda de consenso (infra 4.3.3.1.i) presente en las siguientes oraciones: “Por favor, díganme si están de acuerdo” y “no sé qué pensará [nombre del estudiante] al respecto”. También se activan estrategias cognitivas. La localización y uso de fuentes alternativas de información relacionados con la tarea de aprendizaje de la traducción (supra 4.3.1.1.b) está presente cuando el estudiante dice: “tuve dudas al respecto y lo busqué en páginas de distintas universidades y aparece como si fuera ‘semestre’ o ‘cuatrimestre’ y por eso lo asocié más a un bloque de tiempo que a un grupo de personas”. El estudiante también hace uso de la fundamentación de opiniones vinculadas con el proceso traductor (supra 4.3.1.3.f): “elegí esa palabra porque no es tan frecuente y creo que el orador podría haber utilizado una más común pero no lo hizo”. Como puede observarse en este caso en particular y en otros similares contenidos en el corpus de este estudio, el automonitoreo se instancia mediante la activación de una serie de estrategias durante el proceso de traducción en relación con la tarea grupal. Esta estrategia de automonitoreo, que se asocia con la autonomía del estudiante y que sería difícil de detectar si no fuera por la interacción propiciada por las tareas grupales, podría tener repercusiones beneficiosas para el aprendizaje colaborativo.

**4.3.2.2.b Identificación de necesidades de aprendizaje:** Se evidencia la conveniencia de aprender o lograr la comprensión de un aspecto en particular vinculado con la tarea de aprendizaje y el proceso traductor. Por lo general, se combina con otras estrategias de aprendizaje, como la localización y uso de fuentes alternativas de información relacionados con la tarea de aprendizaje de la traducción (supra 4.3.1.1.b). En el siguiente



aporte, el estudiante reconoce que debe aprender a utilizar un recurso lingüístico útil para realizar sus traducciones.

Ejemplo 22:

– Estudiante: **Debo admitir que** en mis pocos años de traductor y la mucha investigación-documentación que he tenido que hacer, **nunca me había topado con la *Paginilla*** (así, con mayúscula inicial como la utiliza la ONU 😊). A primera vista, **es uno de esos recursos que aprenderé a explotar** cada vez más porque esconde muchas guías y a la vez se va actualizando. (Foro: Organizaciones internacionales, Unidad 3, TTEF)

**4.3.2.2.c Reconocimiento de las propias capacidades (fortalezas) en relación con la tarea o el proceso traductor:** Se admite que ciertas habilidades, experiencias o conocimientos personales pueden favorecer la tarea del traductor especializado. Se evidenciaron pocas instancias del uso de esta estrategia, casi siempre en conexión con reflexiones acerca de recursos de traducción a los que los estudiantes aluden debido a su utilidad para la tarea asignada. El uso de esta estrategia parece vincularse con la subcompetencia instrumental y los conocimientos sobre la traducción, como lo demuestra el ejemplo siguiente.

Ejemplo 23:

– Estudiante: **Respecto de los anglicismos, me gustaría compartir algunas herramientas que yo utilizo a diario y que me ayudan a evitar la traducción literal y poco natural. Además del Diccionario de dificultades del inglés de Torrents del Prats, uso el Diccionario de uso de las preposiciones españolas de Emile Slager o el de Zorrilla. Por si alguno no lo conoce, les recomiendo también el Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo de Ignacio Bosque; incluye colocaciones en español y yo lo uso mucho.** (Foro: Los desafíos de la traducción periodística en el ámbito económico-financiero, Unidad 2, TTEF)

**4.3.2.2.d Reconocimiento de las propias limitaciones (debilidades) en relación con la tarea o el proceso traductor:** Se pone de manifiesto alguna dificultad que obstaculiza la realización de la tarea. Al igual que en el caso anterior, si bien el uso de esta estrategia es poco frecuente en este estudio, las instancias identificadas permiten evidenciar una actitud de perseverancia en cuanto a la consecución de la tarea de traducción, lo que podría contribuir al desarrollo de la CT en las áreas de especialidad.

Ejemplo 24:

– Estudiante: **Lamentablemente recién puedo estar en condiciones de participar en el foro y no queda mucho por agregar.** Ya que se ha cubierto el análisis de los aspectos macro y microtextuales, me centraré en las preguntas que formula la profesora (...). ¡Espero poder participar antes en el próximo! (Foro: Información para pacientes en la práctica, Unidad 2, TECM).

#### **4.3.2.3 Estrategias metacognitivas de procesos evaluativos**

Los hallazgos demuestran que las estrategias de aprendizaje asociadas con los procesos evaluativos son de fundamental importancia para el proceso traductor y el desarrollo integral de la CT, especialmente en relación con las subcompetencias estratégica, bilingüe, extralingüística e instrumental. Debido a la naturaleza misma de la metacognición, estas estrategias se vinculan, por un lado, con las habilidades cognitivas de nivel superior como la atención, el razonamiento lógico y el análisis y, por otro lado, con características actitudinales como la confianza en las propias habilidades y la capacidad de medirlas, la perseverancia, el rigor y el espíritu crítico.

**4.3.2.3.a Autocorrección:** Esta estrategia permite detectar el error o cuestiones que podrían mejorarse en la propia traducción, como proceso y producto.

Ejemplo 25:

- Estudiante: ¡Hola a todos! A raíz del comentario de [nombre del estudiante], simplemente **quería aclarar que no sugerí traducir “including” por “incluyendo”, sino lo contrario. Quizás no me expresé bien, pero quise decir que “incluyendo” tampoco debería utilizarse** (Foro: Organizaciones internacionales, Unidad 3, TTEF).

**4.3.2.3.b Identificación de aciertos (éxitos) en las tareas de aprendizaje:** Se refleja en el reconocimiento de acciones que facilitan la realización de las tareas de práctica en las distintas etapas del proceso traductor. Se aplica junto con otras estrategias, como la localización y uso de fuentes de información para la tarea de aprendizaje de la traducción (supra 4.3.1.1.b) y estrategias socioafectivas asociadas con proceso interaccionales porque el estudiante retoma el aporte de otro alumno, según se observa en el ejemplo a continuación.

Ejemplo 26:

- Estudiante: Con respecto a la pregunta de la profesora sobre las elecciones terminológicas para plasmar la idea de lenguaje llano, retomo lo que [nombre del estudiante] planteó en su participación: es importante que el traductor tenga siempre en mente a quién va dirigido su texto meta y no dar por sentado ciertas cuestiones al pensar que el paciente tiene que estar informado de esto, debe saber sobre el tema, etc. En cuanto al uso del lenguaje llano, voy por el ejemplo más obvio, para liver biopsy elegiría la opción de «biopsia del hígado» y no «biopsia hepática». **De esta manera, se cumple con una de las características del lenguaje llano que la profesora menciona en el video de la clase 2 (use simple vocabulary). En la página de Medline Plus encontré la misma opción.**

Curiosidad: Quizás sea un detalle, pero en el texto fuente me llamó la atención el pasaje que copio a continuación: *Side effects: After your biopsy, you may have some discomfort in your right shoulder, neck and abdomen.* La molestia en el abdomen se entiende porque es allí donde se realiza la práctica, pero ¿por qué en el hombro derecho o cuello? Si este es un texto cuyo objetivo principal es que «pueda entenderse fácilmente por las personas no especialistas en medicina» (Forés) ¿no debería el texto fuente aclarar el por qué? **Quizás, como dije antes, este ejemplo deje un «cabo suelto» que no influye en la funcionalidad del texto de manera determinante. De todas formas, y para no quedarme con la duda, investigué y encontré lo siguiente:** «Puede sentir molestias en el área de la biopsia y/o [sic] dolor que va hacia su hombro derecho. El dolor en el hombro

es causado por la irritación del músculo del diafragma y por lo general desaparece en un par de días».

[http://www.danburyhospital.org/~media/Files/Patient%20Education/patiented-spanish/pdf\\_DiagnosticTestsSPA/liverbiopsy\\_SPA.ashx](http://www.danburyhospital.org/~media/Files/Patient%20Education/patiented-spanish/pdf_DiagnosticTestsSPA/liverbiopsy_SPA.ashx).

¡Buen fin de semana para todas! (Foro: Información para pacientes en la práctica, Unidad 2, TECM)

**4.3.2.3.c Reconocimiento de la guía o retroalimentación del docente:** Es la valoración reflexiva por parte del estudiante en cuanto a la utilidad o aplicabilidad de la corrección o retroalimentación docente, la que contribuiría a la apropiación de nuevos conocimientos. El estudiante acuerda (ejemplo 27) o disiente (ejemplo 28) con el docente de manera crítica.

Ejemplo 27:

– Estudiante: **Es muy cierto lo que apunta**, [nombre de la docente], con respecto al género ponencia. Solo había tomado en cuenta el género desde la oralidad, pero **es cierto que también lo podemos considerar desde la perspectiva de las actas que se publican con las presentaciones**. (Foro: Nuestra visión de los textos médicos, Unidad 1, TECM)

Ejemplo 28:

– Docente: Buen aporte. Creo que a lo que te referís (en términos literarios) por estribillo es leitmotiv, retahíla o letanía.

– Estudiante: **Perdón pero no, ninguno de esos tres conceptos cuadra para lo que hace Saer**. Es un estribillo porque esa parte que copié se repite textual en varias partes del texto. **Puse “suerte de” porque es un recurso poético, no estrictamente narrativo**. (Foro: En busca de la voz de la naturaleza, Unidad 4, TEHA)

#### 4.3.2.4 Estrategias metacognitivas de planificación

Los resultados revelan que estas estrategias de aprendizaje de la traducción se aplican en relación con la subcompetencia para la activación de la rutina de traducción, la subcompetencia estratégica e interpersonal, y el control del proceso de traducción.

Como se ilustra en los fragmentos contenidos en los ejemplos 29 y 30, los estudiantes ponen de manifiesto la gestión de la tarea y factores asociados con ella, como el tiempo y los recursos. Estos factores son clave para el trabajo en equipo en todo encargo de traducción y por ello se espera que los estudiantes desarrollen destrezas y estrategias que les permitan gestionarlos.

**4.3.2.4.a Gestión de la tarea de traducción según las pautas:** Se planifican y organizan los pasos para realizar la tarea en función de las pautas consignadas para cada actividad. La aplicación de esta estrategia se observa en los foros y mayormente en las interacciones para la organización de la tarea de traducción colaborativa en las wikis. Con frecuencia, su uso se instancia mediante las estrategias socioafectivas vinculadas con procesos interaccionales, como la búsqueda de consenso (infra 4.3.3.1.i) expresada al comienzo del aporte a continuación.

Ejemplo 29:

– Estudiante: Hola chicas, si les parece **dividimos el texto en tres partes y traducimos una cada una para después entre todas criticar, corregir o modificar lo que sea necesario a cada parte** (Comentarios de una wiki, Unidad 1, TEHA).

**4.3.2.4.b Gestión del tiempo y los recursos para la consecución de las tareas:** Se evidencia en el manejo de cuestiones prácticas relacionadas con el cumplimiento de la tarea, como los plazos, herramientas o recursos. Al igual que la estrategia de gestión de la tarea (supra 4.3.2.4.a), se aplica en conexión con estrategias socioafectivas vinculadas con procesos interaccionales, como las preguntas que solicitan retroalimentación o explicaciones del docente (infra 4.3.3.1.f). Esta vinculación con los procesos

interaccionales podría favorecer el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo perteneciente a la subcompetencia interpersonal, que es de vital importancia en la formación de traductores profesionales.

Ejemplo 30:

– Estudiante: Hola, profesoras. **Según el cronograma, la fecha límite de entrega de este trabajo es el lunes 16/11. Sin embargo, en la página de entrega de la tarea, el plazo fijado es el lunes a las 00.00 h, lo que implica que tenemos hasta el domingo a las 23:59 para subirlo.** ¿Es eso correcto o es un error en la hora fijada? ¿Interpreté bien que tenemos el lunes también para entregarlo o es hasta el domingo? Gracias.  
(Foro de consulta, Unidad 3, TTEF)

#### 4.3.2.5 Estrategias metacognitivas de pensamiento divergente

Las estrategias metacognitivas de pensamiento divergente reflejan la capacidad para la creatividad y la habilidad para proponer diversas soluciones frente a un problema en cuestión. El pensamiento divergente se diferencia del pensamiento lógico, que se basa en conocimientos previos y en la búsqueda de respuestas mediante una secuencia lógica. Según se ha observado, la aplicación de estas estrategias se vincula con varias subcompetencias traslativas: bilingüe, extralingüística, estratégica, interpersonal y de conocimientos sobre la traducción. Además, por tratarse de procesos metacognitivos, evidencian habilidades cognitivas de nivel superior como el análisis y la creatividad, y habilidades actitudinales como la curiosidad intelectual, el rigor y el espíritu crítico.

**4.3.2.5.a Identificación de problemas relacionados con el texto fuente o dificultades subjetivas de traducción:** Se hace referencia a uno o más problemas o dificultades de traducción. En algunas producciones, como en el ejemplo a continuación, los estudiantes no solo identifican el problema de traducción, sino que también aplican o sugieren

soluciones; es decir esta estrategia se soslaya con las otras que conforman la categoría general “estrategias metacognitivas de pensamiento divergente”: sugerencias de posibles soluciones (infra 4.3.2.5.b) y aplicación de soluciones traslativas (infra 4.3.2.5.c).

Ejemplo 31:

– **La expresión ‘the old women’ fue un poco más compleja de traducir debido a que cada cultura interpreta los límites entre la vejez, la mediana edad y la juventud de manera distinta.** ¿Cuál es su expectativa de vida? ¿Cómo perciben su edad? ¿Se consideran ancianas por ser abuelas? ¿Cómo percibiría el lector la frase ‘somos las mujeres ancianas’ sabiendo que tienen 50 años? Finalmente, escogí ‘mujeres mayores’ por ser una idea más neutral que no desvía la atención del lector (Trabajo final, TEHA).

#### ***4.3.2.5.b Sugerencias de posibles soluciones para problemas y errores de traducción:***

Se proponen posibles soluciones traductológicas que orientan el proceso de traducción. Para ello se hace referencia a un problema o dificultad de traducción; es decir se aplica junto con la estrategia de identificación de problemas de traducción (supra 4.3.2.5.a). No obstante, esta estrategia difiere de la estrategia de aplicación de soluciones para los problemas de traducción (infra 4.3.2.5.c) en tanto que los estudiantes se limitan a plantear posibles soluciones o sugerir opciones.

Ejemplo 32:

– Estudiante: Otra dificultad puede ocasionarse por la falta de conocimiento sobre la cultura origen. **Esto puede solucionarse con una adecuada documentación.** (Foro de discusión: Introducción, TEHA)

#### ***4.3.2.5.c Aplicación de soluciones o propuestas para los problemas de traducción***

***identificados***: Generalmente se observa primero la detección de un problema (supra 4.3.2.5.a), como lo refleja la primera afirmación del ejemplo 33: “El primer párrafo no

quedaba claro”, seguida luego de la aplicación de soluciones concretas. Según se demuestra también en este ejemplo, se imbrica con estrategias socioafectivas como la búsqueda de consenso (infra 4.3.3.1.i) cuando el estudiante dice: “quiero ver qué les parece de esta manera”. Pudo observarse el uso frecuente de esta estrategia en los intercambios en foros y wikis, y en algunas tareas individuales de traducción que contenían pautas relacionadas con su aplicación.

Ejemplo 33:

– Estudiante: El primer párrafo no quedaba claro y quiero ver qué les parece de esta manera: *Y es un hecho acerca de nuestra sociedad que una fracción mucho mayor de hombres casados que de mujeres casadas han estado preparados históricamente para contraer compromiso. Por otro lado, yo utilicé “prescriptivo” en lugar de “normativo” porque es un sinónimo y queda muy repetitivo colocar tantas veces “normativo”*. (Comentarios de una wiki, Unidad 1, TEHA)

#### 4.3.2.6 Estrategias metacognitivas de reflexión crítica

Se observó un uso esporádico de estas estrategias en relación con el desarrollo integral de la CT y sus componentes. Estas estrategias metacognitivas reflejan actitudes positivas como el rigor y el espíritu crítico, y procesos cognitivos como la atención, el razonamiento lógico y el análisis.

**4.3.2.6.a Reflexiones sobre el proceso traductor:** Se exponen reflexiones críticas o valorativas sobre algún aspecto lingüístico o extralingüístico relacionado con la tarea de traducción. En ocasiones, se combina con estrategias socioafectivas que evidencian procesos interaccionales, como la búsqueda de consenso (infra 4.3.3.1.i) que se expresa en la pregunta final del siguiente ejemplo.



Ejemplo 34:

- Estudiante: **Lo que estoy pensando es el tema de la repetición del verbo original "esperan", si bien lo cambiaría por "implican" o similar, creo que está bueno repetirlo así le damos esa fuerza que tiene el original, ¿qué opinan?** (Comentarios de una wiki, Unidad 1, TEHA)

**4.3.2.6.b Referencias acerca del proceso de aprendizaje:** A través de esta estrategia los alumnos expresan acciones relacionadas con el proceso de aprendizaje de la traducción especializada. Su uso, si bien es relativamente escaso en el corpus de este estudio, se entrelaza con otras estrategias como, por ejemplo, las estrategias cognitivas de localización y uso de fuentes alternativas de información relacionados con la tarea de aprendizaje de la traducción (supra 4.3.1.1.b) y el análisis de ideas (supra 4.3.1.3.a), según se observa en la segunda y tercera oración respectivamente, del siguiente aporte.

Ejemplo 35:

- Estudiante: La lectura el artículo “Ecotraducción” de los profesores [nombre de los docentes] y los aportes de mis colegas en el foro me llevaron a leer algo más acerca de Ecocrítica y Poscolonialismo a fin de relacionar ambos temas. En el libro *Poscolonial Ecocriticism* de Tiffin y Huggan, los autores resaltan que la misma ideología subyacente del colonialismo conjuga de manera inseparable el antropocentrismo y el eurocentrismo. Ese antropocentrismo, que se opone al ecocentrismo en el artículo leído, en realidad también es la justificación para esas formas de colonialismo europeo que consideran a las culturas nativas como primitivas e inferiores en su raciocinio. (Foro: Pulido de ideas, Unidad 4, TEHA)

**4.3.2.6.c Reflexiones críticas sobre el papel de traductor en áreas de especialidad:** Se hace referencia al papel del traductor especializado, los desafíos o exigencias a los que se enfrenta, y los conocimientos y competencias necesarios para traducir. Esta estrategia se utiliza de manera esporádica en las producciones de los estudiantes analizadas en este estudio.

Ejemplo 36:

– Estudiante: Creo que la materia nos hace reflexionar acerca del **rol del traductor en los procesos de creación artística y literaria** (...). Más que en cualquier otra disciplina, **en la traducción humanidades o artes**, como por ejemplo de obras literarias, filosóficas, o religiosas, **no se pueden traducir conceptos crudos**. No solo importa el significado del texto meta sino que **la traducción debe reflejar también sutilezas, humor, metáforas y matices culturales, y es esto lo que puede presentar mayor dificultad. De alguna manera, el traductor es también autor, pero no puede alejarse de los límites del texto original.** (Foro de discusión: Introducción, TEHA)

*4.3.2.6.d Reflexiones críticas sobre la producción del otro (pares y expertos)*: Se reflexiona sobre la contribución de otros participantes en el proceso de aprendizaje, ya sea por considerar que es acertada o por su relevancia para la tarea de traducción. Se combina con estrategias de aprendizaje socioafectivas que facilitan el aprendizaje en colaboración (infra 4.3.3.1.e). Según se evidencia en el siguiente aporte esta estrategia se imbrica con la apreciación del trabajo de los pares (infra 4.3.3.1.b) y con la expresión de actitudes o sentimientos relacionados con el aprendizaje en áreas especialización (infra 4.3.3.2.c). Estas dos estrategias que contextualizan la reflexión sobre la producción de los pares están presentes, una después de la otra, en la primera oración del ejemplo a continuación.

Ejemplo 37:

– Estudiante: Antes de realizar mi aporte en el foro quiero agradecerles a todos por sus contribuciones, me encanta esta fuente de recursos que estamos creando la cual me parece que va a ser de gran utilidad para las actividades que tengamos que hacer. Me interesó mucho **las referencias que hizo [nombre del estudiante] con respecto a la preferencia de un lenguaje arcaico de los textos jurídicos, lo cual se refleja en el uso de latinismos y también por qué no, en el uso de términos de origen francés y normando (aunque en este texto no sea el caso)**. Además, **me resultó interesante la intervención de [nombre del estudiante] con respecto a la redundancia expresiva léxica**, creo que muchas veces se utilizan expresiones con palabras acompañadas de otras de igual o similar significado ya sea por el uso de fórmulas fraseológicas o para dejar el significado

preciso y claro, esto es mucho más común en los textos jurídicos en inglés. (Foro: *Bonds and Legalese*, Unidad 2, TTEF)

#### **4.3.3 Estrategias socioafectivas de aprendizaje de la traducción especializada en EaD**

Las estrategias de aprendizaje socioafectivas son de fundamental importancia en los entornos de interacción que propician las TIC. Esto se debe, por una parte, a la relevancia de los factores individuales y a la dimensión social del proceso educativo y, por otra parte, a la potencialidad de estas estrategias para reducir la brecha temporo-espacial que caracteriza a la educación en la virtualidad, como la distancia física entre docentes y estudiantes y la comunicación asincrónica. En este sentido, según se mencionó en el marco teórico, la virtualidad permitiría un mejor aprovechamiento y gestión del tiempo y los recursos, y el uso de herramientas digitales y fuentes de documentación. Los hallazgos de este estudio evidencian la aplicación de diversas estrategias socioafectivas en entornos virtuales que actuarían como impulsoras del aprendizaje autónomo y colaborativo durante el proceso de adquisición de la CT en las distintas áreas de especialidad. Estas estrategias se agrupan en cuatro categorías principales asociadas con *procesos interaccionales y motivacionales* (ver cuadro 4.3). Las estrategias vinculadas a los procesos interaccionales se instanciaron en los siguientes tipos de intervenciones: *apreciaciones de las contribuciones del docente y los pares, empatía, socialización de conocimientos y experiencias relacionadas con el aprendizaje, construcción del conocimiento de manera cooperativa, preguntas que solicitan retroalimentación del docente o los pares, respuesta a las preguntas o comentarios de los pares, respuesta a la retroalimentación docente y búsqueda del consenso* en la realización de diversas tareas de traducción especializada. Por otra parte, se observaron algunas estrategias asociadas con factores actitudinales y motivacionales en *la manifestación de preferencias sobre las*

*tareas de aprendizaje, los saludos, agradecimientos y expresiones de aliento, las expresiones de actitudes y sentimientos relacionados con el aprendizaje en áreas de especialización, y la manifestación de motivación o falta de ella.* En el siguiente cuadro se presentan las categorías y subcategorías de las estrategias pertenecientes a la dimensión socioafectiva generadas a partir de este estudio.

**Tabla 4.4** Clasificación de las estrategias socioafectivas de aprendizaje de la traducción especializada en EaD <sup>72</sup>

<b>Estrategias socioafectivas de aprendizaje de la traducción especializada en EaD</b>	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<b>ESTRATEGIAS ASOCIADAS CON PROCESOS INTERACCIONALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Apreciación de la contribución, guía o corrección del docente</b></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Apreciación del trabajo de los pares</b></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Empatía</b> Basada en Oxford (1990, 2017).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Socialización de conocimientos y experiencias relacionadas con el aprendizaje</b></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contribuciones tendientes a facilitar la construcción del conocimiento de manera cooperativas</b> Basada en “construcción del conocimiento de manera cooperativa mediante la resolución de un problema o tarea de aprendizaje, recopilación de información y retroalimentación” de Bergen (2009), Fernández y Zabalbeascoa (2011), Llano (2007), O'Malley y Chamot (1994).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Preguntas que solicitan explicaciones o retroalimentación del docente o los pares</b> Basada en O'Malley y Chamot (1994), Oxford, (1990, 2017), Valenzuela (2000b).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Respuesta a las preguntas o comentarios de los pares con el propósito de asistir en el proceso de aprendizaje</b> Basada en Bergen (2009), Lachat Leal (2008), Valenzuela (2000b).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Respuesta a la retroalimentación docente</b></li> <li>• <b>Búsqueda de consenso</b></li> </ul>

<sup>72</sup> Los casos en los que no se han consignado las fuentes corresponden a subcategorías de estrategias que surgieron de este estudio.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
ESTRATEGIAS ASOCIADAS CON MANIFESTACIONES ACTITUDINALES Y MOTIVACIONALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Manifestación de preferencias sobre aspectos relativos a la tarea de aprendizaje</b></li> <li>• <b>Saludos / agradecimientos / expresiones de aliento (uso de emoticones)</b></li> <li>• <b>Expresión de actitudes o sentimientos relacionados con el aprendizaje en áreas de especialización</b> Basada en O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990, 2017)</li> <li>• <b>Manifestación de motivación o falta de motivación para realizar las tareas de aprendizaje</b> Basada en Valenzuela (2000b)</li> </ul>

#### 4.3.3.1 Estrategias socioafectivas **asociadas con procesos interaccionales**

Los hallazgos de este estudio ponen de manifiesto que el uso de estrategias de aprendizaje socioafectivas asociadas con procesos interaccionales cumple un papel esencial en la enseñanza y el aprendizaje autónomo y colaborativo de la traducción en EaD. Esta afirmación es posible ya que la interacción con los pares y expertos en los entornos virtuales explorados en este estudio condujo a la construcción de saberes mediante instancias que permitieron intercambiar opiniones y puntos de vista, resolver problemas, aclarar dudas, corregir errores, elaborar conclusiones y tomar decisiones traslativas en las distintas etapas del proceso de aprendizaje de la traducción.

Las estrategias socioafectivas identificadas en el corpus de esta investigación parecen haber facilitado la realización de actividades conducentes a la adquisición de la CT en sus diversas dimensiones: bilingüe, extralingüística, instrumental, de conocimientos sobre la traducción, estratégica e interpersonal. El uso de estas estrategias también refleja el pensamiento crítico, el razonamiento lógico, el análisis y la curiosidad intelectual de los estudiantes en la realización de las tareas de aprendizaje de la traducción. A continuación, se describen y ejemplifican las subcategorías identificadas.

**4.3.3.1.a Apreciación de la contribución, guía o corrección del docente:** Los alumnos expresan su valoración con respecto a la guía y correcciones del docente. En la mayoría de las instancias analizadas, se combina con la activación de procesos metacognitivos. El uso de esta estrategia es más frecuente en los foros de consulta. Por ejemplo, en la segunda oración de la siguiente contribución, después del agradecimiento propiamente dicho, se observa la duda acerca de la identificación del objetivo de la tarea (supra 4.3.2.1.a) y la capacidad de gestión de la tarea de traducción según las pautas (supra 4.3.2.4.a).

Ejemplo 38:

– Estudiante:

Hola [nombre de los docentes]: **Gracias por responder. Sí, La Paginilla es bien completa**, justamente por eso no sabía si la idea era concentrarnos en la guía de estilo o si había que comentar sobre otros temas, supongamos, la utilidad de los modelos de actas que se ofrecen. En breve haré mi intervención en el foro. 😊 Les dejo un saludo. 😊 (Foro de consulta Unidad 3, TTEF)

**4.3.3.1.b Apreciación del trabajo de los pares:** Se reconocen aspectos positivos en los aportes de otros estudiantes, lo que contribuiría al aprendizaje autónomo y colaborativo mediante la comprensión y el aprovechamiento del trabajo de los pares. En el siguiente ejemplo, esta estrategia se soslaya con la apreciación de la contribución y guía del docente (supra 4.3.3.1.a) y con expresiones de actitudes o sentimientos relacionados con el aprendizaje (infra 4.3.3.2.c).

Ejemplo 39:

– Estudiante: Hola profesora y compañeras ¡**Muchas gracias por los comentarios y aclaraciones tan detallados, son sumamente útiles. Gracias compañeras por compartir los enlaces, ¡son muy generosas!** 😊 Btw, el video de la prezi es muy divertido; ¡le pone un poco de humor al domingo! (Foro: Consentimientos informados, Unidad 2, TECM)

**4.3.3.1.c Empatía:** Los estudiantes manifiestan sentimientos similares a los de los pares en relación con la tarea y el aprendizaje, que pueden contribuir al avance de la actividad o a la resolución de problemas. Se aplica en estrecha relación con el manejo del tiempo y los recursos (supra 4.3.2.4.b), entre otras estrategias, como ocurre en la intervención del estudiante 1 en el ejemplo siguiente.

Ejemplo 40:

- Estudiante 1: Uy... 😞 Yo estaba calculando los tiempos para el viernes...
- Estudiante 2: **Yo también** 😊
- Docente: Creo que no es tanto problema. Si quieren podemos extender hasta el miércoles. ... Si están de acuerdo, podemos hacer ese cambio.
- Estudiante 3: **Por mí no hay problema con mover las fechas. Sería lo mejor, porque quisiera poder investigar un poco más sobre el tema para la traducción.** 😊 (Foro de consulta: Entrega tarea Traducción de protocolos clínicos, Unidad 3, TECM)

**4.3.3.1.d Socialización de conocimientos y experiencias relacionadas con el aprendizaje:** Se comparten conocimientos y experiencias personales relacionadas con el aprendizaje de la traducción. Estos saberes y experiencias son relevantes para una tarea en particular. A menudo, según se evidencia en las contribuciones siguientes, su uso también implica la activación de otras estrategias.

Ejemplo 41:

- Estudiante 1: **En relación con este tema quisiera mencionar una experiencia personal. Me llega un encargo de traducción de un folleto informativo redactado en inglés cuyo público eran los latinos residentes en los Estados Unidos.** El folleto tenía partes un poco complejas, con bastante densidad terminológica y específica del área de la salud, mientras otras partes eran más simples y con un “tono” más relacionado con el marketing. Lo que me llamó la atención es que en el detalle del encargo me pidieron que usara “español de un nivel de 5° o 6° grado”. Mi primera reacción fue preguntarme a qué hacía referencia ese “tipo de español” y pregunté. El cliente (estadounidense) quería que usáramos términos “más simples”, por ejemplo, “dentista” en lugar de “odontólogo” porque afirmaba que, de otro modo, las personas a quienes iba dirigido el texto (hispanohablantes en Estados Unidos) no lo iban a comprender. Este hecho hizo

preguntarme si no hay una discriminación subyacente que algunos desean que se perpetúe a través de las traducciones.

– Estudiante 2: Hola, [nombre de estudiante 1]. Me llamó la atención tu comentario final ¿Cómo abordaste finalmente ese encargo?

**[Nombre de estudiante 3] es una compañera que trabaja como intérprete en un hospital en Carolina del Norte. Le pregunté el origen y nivel de educación de las personas que generalmente concurren al hospital y para las cuales ella tiene que interpretar. Me dijo que en su mayoría son mexicanos con un nivel de educación que no supera el 3° grado.** Creo que ese encargo pudo haber estado fundado en estadísticas más que en estereotipos. Quizás el médico sabe que, si no alcanzan a comprender el folleto informativo, sus vidas pueden correr peligro.

– Estudiante 3: **Hola a todas: Con respecto a la opinión de [nombre de estudiante 2]. Nosotros respondemos 70 mil llamadas al año (video-teléfono-en persona) y el promedio de educación, como mencionó [nombre de estudiante 2], es tercer grado. Algunos pacientes, especialmente aquellos de edad avanzada, no saben leer ni escribir en español.** Muchos entienden un poco de español, pero en realidad su lengua materna es un dialecto mexicano o guatemalteco. Entonces no se trata de discriminación, es una cuestión de cumplir con el objetivo: comunicar el mensaje y más si se trata de la salud. Sin embargo, pienso que hay una diferencia entre la labor del traductor y el intérprete. El intérprete goza de más libertad para bajar el registro de acuerdo con cada caso, la edad del paciente, el país de procedencia, etc.

**En cuanto a las traducciones que producimos, solo los consentimientos informados mantienen un registro alto.**

**Por otro lado, el español está sufriendo una metamorfosis espantosa en EE UU y eso también complica la comprensión por parte de la audiencia a la que va dirigido un texto, oral o escrito. Por ejemplo (y para que se rían un rato): llámame para atrás (*call me back*), vacunar la carpeta (*vacuum the carpet*), dame un raite (*give me a ride*), paipa (*pipe*), chirroquero (*sheet rock installer*), lonchar con mi wifa en la troca (*have lunch with my wife in the truck*), yardero (*gardener*). Hablar con propiedad se está convirtiendo en un obstáculo para la comprensión de un gran porcentaje de la comunidad hispana en EE UU. Saludos.**

– Docente: Qué gusto poder ver cómo han tomado vuelo propio en sus participaciones. Y qué alegría sumar la voz de la experiencia de [nombre de estudiante 3]. Como se suele decir, “*my work here is done*”. Siento que con estas participaciones la necesidad de que agregue ideas se vuelve casi innecesaria. Felicidades. (Foro: Pulido de ideas, Unidad 3, TEHA)

Según puede observarse en el ejemplo 41, los estudiantes socializan experiencias relevantes para el tema de debate en el foro y, al hacerlo, activan una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Tal es el caso de la reflexión sobre el proceso



traductor (supra 4.3.2.6.a) que realiza el estudiante 1: “Mi primera reacción fue preguntarme a qué hacía referencia ese ‘tipo de español’ y pregunté”. En cuanto a la dimensión socioafectiva, se observa la presencia de una pregunta en la contribución del estudiante 2: “Me llamó la atención tu comentario final ¿Cómo abordaste finalmente ese encargo?” También se aplica la estrategia cognitiva de identificación de los componentes clave del encargo (supra 4.3.1.2.d), según se advierte en el aporte del estudiante 3: “Creo que ese encargo pudo haber estado fundado en estadísticas más que en estereotipos ... Entonces no se trata de discriminación, es una cuestión de cumplir con el objetivo: comunicar el mensaje y más si se trata de la salud”. La contribución del estudiante 3 permite además identificar la integración de ideas a partir de la comparación o el contraste (supra 4.3.1.3.d) en las siguientes oraciones: “Sin embargo, pienso que hay una diferencia entre la labor del traductor y el intérprete. El intérprete goza de más libertad para bajar el registro de acuerdo con cada caso, la edad del paciente, el país de procedencia, etc.”, como así también el uso de la ejemplificación (supra 4.3.1.3.f): “Por ejemplo (y para que se rían un rato): llámame para atrás (call me back), vacunar la carpeta (vacuum the carpet)”. Como se observa en los ejemplos analizados en este apartado, las contribuciones de los estudiantes se van entretejiendo colaborativamente y hacen posible construir conocimiento valioso para la formación de traductores especializados. Así lo expresa el docente en su retroalimentación: “Qué gusto poder ver cómo han tomado vuelo propio en sus participaciones. Y qué alegría sumar la voz de la experiencia de [nombre de estudiante 3]. Como se suele decir, *my work here is done*”.

**4.3.3.1.e Contribuciones tendientes a facilitar la construcción del conocimiento de manera cooperativa:** Se trata de aportes tendientes a profundizar sobre un tema, los

cuales permiten la realización de la tarea de manera colaborativa. Se brindan ideas y recursos para favorecer la construcción conjunta del conocimiento. Generalmente esta estrategia de aprendizaje se utiliza en conjunción con estrategias de diversos tipos. Por ejemplo, en el fragmento incluido a continuación se combina con la estrategia de apreciación del trabajo de los pares (supra 4.3.3.1.b), al inicio de la intervención del estudiante, y la estrategia cognitiva de ejemplificación (supra 4.3.1.3.b) reflejada en la tabla con ejemplos de uso de deícticos en el lenguaje jurídico.

Ejemplo 42<sup>73</sup>:

¡Hola! Gracias a todos por los aportes. Todos me sirvieron, en particular la explicación sobre el rendimiento de los bonos que ofreció [nombre del estudiante] 😊.

**Quisiera continuar, luego del resumen de la profesora, con otro rasgo típico del lenguaje jurídico. Este está caracterizado por un estilo formal —y, en la mayoría de los casos, arcaizante— que se ve reflejado en la superficie del texto jurídico en aspectos tales como el léxico utilizado, el uso de la tercera persona que explicó [nombre del estudiante], fórmulas o frases hechas y otros elementos. Uno de estos es el uso de adverbios compuestos o preposiciones sufijadas, que funcionan como deícticos discursivos. A continuación, ofrezco ejemplos de estos deícticos formados con *there* y *here*, extraídos del Dealer Agreement. Notarán que la ocurrencia de este tipo de recurso es alta.**

There + preposition	Here + preposition
Information Memorandum means the most recently published information memorandum, as may be amended or supplemented from time to time, containing information about the Issuer and the Notes and including information incorporated THEREIN by reference, the text of which has been prepared by or on behalf of the Issuer for use by the Dealers in connection with the transactions contemplated by this Agreement.	2. ISSUE 2.1 Appointment of Dealers The Issuer HEREBY appoints the Dealers with respect to the issue of Notes under this Agreement.

<sup>73</sup> El cuadro en este ejemplo continúa con otros usos de “There + preposition” y “Here + preposition”.

<p>The operations of the Issuer are and have been conducted at all times in compliance with applicable financial record keeping and reporting requirements and money laundering statutes in Sweden, the rules and regulations THEREUNDER and any other related or similar rules, regulations or guidelines, issued, administered or enforced by any governmental agency (collectively. Money Laundering Laws) and no action, suit or proceeding by or before any court or governmental agency, authority or...</p>	<p>(a) If, at any time, any Dealer shall transfer all or substantially all of its Euro Commercial Paper business to any affiliate then, on the date such transfer becomes effective, such affiliate shall become the successor to such Dealer under the Dealer Agreement without the execution or filing of any paper or any further act on the part of the parties HERETO so that the Issuer and such affiliate shall acquire and become subject to the same rights and obligations between themselves as if they had entered into an agreement in the form (the relevant changes having been made) of the Dealer Agreement. After the said effective date all references in the Dealer Agreement to the relevant Dealer shall be deemed to be references to such affiliate.</p>
--	---

**Encontré también ejemplos de otros aspectos enumerados, pero tal vez puedan aportarlos otros compañeros. 😊 ¡Saludos! (Foro: Bonds and Legalese, Unidad 2, TTEF)**

#### ***4.3.3.1.f Preguntas que solicitan explicaciones o retroalimentación del docente o los***

***pares:*** Se trata de intervenciones tendientes a esclarecer ideas o solicitar ayuda y orientación en relación con la tarea. Según se ilustra en los ejemplos 43 y 44, su aplicación se imbrica con la gestión de la tarea según las pautas (supra 4.3.2.4.a).

Ejemplo 43:

– Estudiante: Buenas tardes, profesoras. Con mi compañera [nombre del estudiante] **tenemos una pregunta respecto del punto 1 de la actividad 2: ¿de dónde debemos extraer los 5 términos o frases en español? ¿Cuál sería la teoría a la que se hace referencia en la consigna?** Muchas gracias. Saludos. (Foro de consulta, Unidad 2, TDP)

Ejemplo 44:

– Estudiante: ¿Cómo les ha ido con esos cuestionarios? Me costó darme cuenta **cuál era la traducción para *pacifier* según los distintos países.** Encontré en estos sitios, pero sigue apareciendo como incorrecta la versión: proz.com, iate.europa.eu, wikilove.com reverso.net.  
¡Buen comienzo de semana!

Estas preguntas utilizadas como estrategias de aprendizaje se combinan también con otras estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. En los ejemplos que anteceden podemos detectar algunas de estas. En el ejemplo 43, al comienzo de su intervención, la estudiante hace referencia al trabajo en grupo cuando dice “Con mi compañera [nombre del estudiante] tenemos una pregunta”, lo que evidenciaría que estas estudiantes han realizado una construcción del conocimiento de manera cooperativa (supra 4.3.3.1.e). En el ejemplo 44, está presente la estrategia de reconocimiento de las propias limitaciones en relación con la tarea (supra 4.3.2.2.d) en esta oración: “Me costó darme cuenta cuál era la traducción para *pacifier* según los distintos países”, como así también la estrategia de localización y uso de fuentes de documentación (supra 4.3.1.1.b), en la oración siguiente: “Encontré en estos sitios, pero sigue apareciendo como incorrecta la versión: proz.com, iate.europa.eu, wikilove.com, reverso.net”.

**4.3.3.1.g Respuesta a las preguntas o comentarios de los pares con el propósito de asistir en el proceso de aprendizaje:** Se brindan respuestas a los comentarios y aportes de los pares. En la mayoría de las instancias se entrelaza con la estrategia cognitiva de fundamentación de opiniones, puntos de vista y argumentos vinculados con el proceso traductor (supra 4.3.1.3.f), como sucede en el ejemplo a continuación.

Ejemplo 45:

- Estudiante: [nombre de la alumna], primero **hago algunos comentarios sobre tus observaciones a la parte que traduje:**
- **Sobre omitir o no “mujeres” y “varones”, si bien se rescata el género en “los” o “las” jóvenes, es cierto que poniendo “mujeres” y “varones” el énfasis es mayor, así que me parece mejor incluirlos.**
- **Tu observación sobre la frase rebuscada, estoy de acuerdo con tu versión. Me gusta mucho más.**

– Sobre la pérdida de “*I think*”, podría ser “**Creo que a todas**”. (Comentarios de una wiki, Unidad 1, TEHA)

**4.3.3.1.h Respuesta a la retroalimentación docente:** Se formulan respuestas a preguntas que plantean los docentes en los foros de debate. Estas respuestas ponen de manifiesto la comprensión de los aspectos señalados en la retroalimentación y a su vez pueden incluir nuevas preguntas o dudas. A menudo también se aplica junto con la estrategia de fundamentación de opiniones, puntos de vista y argumentos vinculados con el proceso traductor (supra 4.3.1.3.f), como se aprecia en esta sección del ejemplo 46: “ya que si bien tiene una naturaleza procedimental y una función instructiva, se trata de un intercambio entre médicos especializados...”.

Ejemplo 46:

- Docente: Muy interesante [nombre de la alumna] tu mapa. Tengo una pregunta, ¿dónde incluirías los protocolos médicos?
- Estudiante: **¡Hola, profe! Creo que ubicaría los protocolos médicos dentro del ámbito del intercambio especializado, ya que si bien tiene una naturaleza procedimental y una función instructiva, se trata de un intercambio entre médicos especializados, o tal vez pueda darse entre médicos y otros profesionales de la salud, como forma de atender al paciente del mejor modo posible.** (Foro: Nuestra visión de los textos médicos, Unidad 1, TECM)

Según se ha podido observar, el uso de esta estrategia podría contribuir al fortalecimiento del aprendizaje autónomo, mediante la elaboración individual del alumno, y al aprendizaje colaborativo, mediante la interacción con el docente.

**4.3.3.1.i Búsqueda de consenso:** Se proponen alternativas ante la necesidad de acordar decisiones traductológicas y se solicitan opiniones sobre el uso de equivalentes y otros

aspectos del proceso traductor. El siguiente intercambio ilustra la aplicación de esta estrategia en combinación con otras estrategias socioafectivas identificadas en esta categoría, como la respuesta a las preguntas o comentarios de los pares con el propósito de asistir en el proceso de aprendizaje (supra 4.3.3.1.f) expresada al comienzo del aporte del estudiante 1.

Ejemplo 47:

– Estudiante 1: Voy a tratar de responder las últimas preguntas para no repetir las ideas que ya desarrollaron varios de mis compañeros. [...] **Se me ocurre una posible traducción para “in sympathy with”, podría ser “de acuerdo con”. No sé si mis compañeros estarán de acuerdo. Me gustaría escuchar alguna otra opción. Me gustaría brindar algunas opciones para la traducción de “develop”. El texto con el que trabajé se llama *Why the euro?* y está publicado en el sitio de la Comisión Europea en el siguiente link:**

**[http://ec.europa.eu/economy\\_finance/euro/why/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/economy_finance/euro/why/index_en.htm). *When the EU was founded in 1957, the Member States concentrated on building a 'common market' for trade. However, over time it became clear that closer economic and monetary co-operation was needed for the internal market to develop and flourish further, and for the whole European economy to perform better, bringing more jobs and greater prosperity for Europeans. ... Algunas opciones: desarrollar, fomentar, ampliar, incrementar, prosperar, progresar, etc. ¿Alguna otra que se les ocurra? Los sigo leyendo. Saludos.***

– Estudiante 2: ¡Hola a todos! Lamento llegar un poco tarde con mi aporte (he tenido una semana agitada). No sé en dónde aparecía ese “*in sympathy with*” originalmente (no encuentro el texto), **pero creo que quizás podría traducirse en este contexto como “en forma paralela” o “a la par”, o bien, con alguna otra frase que transmita la idea de que existe una relación entre los cambios en las acciones de ambas empresas. ¿Qué les parece?** (Foro: Financiamiento, Unidad 1, TTEF)

Como puede apreciarse en estos intercambios, la estrategia de búsqueda de consenso se da a través de sugerencias para resolver problemas de traducción (supra 4.3.2.5.b). Así, el estudiante 1 propone esta solución: “Se me ocurre una posible traducción para *in sympathy with*, podría ser ‘de acuerdo con’”; y el estudiante 2 sugiere otra alternativa: “... *in sympathy with* ... quizás podría traducirse en este contexto como

‘en forma paralela’ o ‘a la par’, o bien, con alguna otra frase que transmita la idea de que existe una relación entre los cambios en las acciones de ambas empresas”. Además, la búsqueda de consenso se entretije y solapa con otras estrategias cognitivas y metacognitivas. Tal es el caso del uso de la localización de fuentes alternativas de documentación (supra 4.3.1.1.b) por parte del estudiante 1, quien expresa: “el texto con el que trabajé se llama *Why the euro?* y está publicado en el sitio de la Comisión Europea”. En cuanto al uso de otras estrategias metacognitivas, la oración inicial de la intervención del estudiante 1 refleja la gestión de la tarea según las pautas (supra 4.3.2.4.a): “para no repetir las ideas que ya desarrollaron varios de mis compañeros”. Los intercambios entre los dos estudiantes en el ejemplo precedente y otros similares permiten apreciar el potencial de la búsqueda del consenso para el aprendizaje estratégico.

#### **4.3.3.2 Estrategias socioafectivas asociadas con manifestaciones actitudinales y motivacionales**

Las estrategias de aprendizaje socioafectivas asociadas con manifestaciones actitudinales y motivacionales sirvieron de apoyo al proceso traductor y se vincularon de manera estrecha con los componentes cognitivos y actitudinales de la CT como la atención y emoción, la perseverancia, la motivación y el espíritu crítico. Se utilizaron en los intercambios en foros y comentarios en las wikis de traducción colaborativa. Estas estrategias reflejaron características típicas del aprendizaje autónomo como la curiosidad intelectual, el compromiso con la tarea y la responsabilidad con el propio aprendizaje y el aprendizaje del grupo. A continuación, describimos cada una de las subcategorías identificadas.

**4.3.3.2.a Manifestación de preferencias sobre aspectos relativos a la tarea de aprendizaje:** Se trata de expresiones sobre las elecciones o la predisposición del estudiante en cuanto a las actividades de traducción. Pueden combinarse con otras estrategias socioafectivas como, por ejemplo, la búsqueda de consenso (supra 4.3.3.1.i) y estrategias metacognitivas de reflexión sobre aspectos relacionados con la traducción (supra 4.3.2.6.a). Estas dos estrategias se hacen evidentes respectivamente, en la pregunta y el comentario final incluidos en el ejemplo siguiente.

Ejemplo 48:

- Estudiante: “That’s not a judgement”. **Tengo una cosa “en contra” de poner pronombres demostrativos como “esto”**. ¿Les gusta “No es una opinión”? Pero por ahí es una cuestión de estilo, tampoco es tan diferente. (Comentarios de una wiki, Unidad 1, TEHA)

**4.3.3.2.b Saludos, agradecimientos y expresiones de aliento (puede incluir el uso de emoticones):** Incluyen manifestaciones de reconocimiento y agradecimiento por la ayuda del otro, saludos afectuosos y expresiones que animan a continuar con la tarea. Su uso coadyuva la comunicación fluida entre los participantes y la cohesión grupal. Según se ha podido evidenciar en los ejemplos incluidos en esta sección, esta estrategia se utiliza de manera constante en los foros de consulta y debate y acompaña a otras estrategias. Este es otro ejemplo del uso de esta estrategia:

Ejemplo 49:

- Estudiante: Hola profes: **Gracias por la disposición para ayudarnos 😊 Saludos a todos. 😊** (Foro de consulta sobre el trabajo final, TTEF)



**4.3.3.2.c Expresión de actitudes o sentimientos relacionados con el aprendizaje en áreas de especialización:** La subjetividad del estudiante en relación con la tarea de aprendizaje se pone de manifiesto a través de expresiones que pueden ser positivas o negativas. Estas expresiones muestran el compromiso con la tarea y se entretajan con otras estrategias de aprendizaje. En el ejemplo 50, el uso de esta estrategia se apoya en una reflexión sobre el papel del traductor en áreas de especialidad (supra 4.3.2.6.c), que el estudiante realiza en este aporte: “el autor vislumbra un futuro prometedor para los que practicamos esta profesión”. Además, se emplea la estrategia cognitiva de localización y el uso de fuentes alternativas de documentación (supra 4.3.1.1.b), como queda de manifiesto aquí: “además, comentarles que estuve ‘chusmeando’ un poco la revista *Punto y Coma* del servicio de traducción de la Comisión Europea”.

Ejemplo 50:

– Estudiante: [...] debo confesar que **el artículo de Alcaraz Varó me resultó muy esperanzador**, el autor vislumbra un futuro prometedor para los que practicamos esta profesión y **me abrió aún más los ojos con respecto a todos los ámbitos en donde podemos aportar nuestro granito de arena como traductores (¡me encantó!)**; además, comentarles que estuve ‘chusmeando’ un poco **la revista *Punto y Coma* del servicio de traducción de la Comisión Europea y me pareció muy interesante para tenerla en cuenta para futuras tareas de traducción** (con respecto a esta asignatura ¡también hay artículos relacionados a finanzas! (Foro: Introducción a la traducción económico-financiera, Unidad 1, TTEF)

**4.3.3.2.d Manifestación de motivación o falta de motivación para realizar las tareas de aprendizaje:** Como se puede observar en las expresiones del estudiante contenidas en el ejemplo 51, la aplicación de esta estrategia implica ya sea el reconocimiento de factores que motivan el aprendizaje de la traducción, o bien situaciones que desmotivan al alumno para continuar con las actividades de aprendizaje.

### Ejemplo 51:

– Estudiante: Es la primera vez que escucho de la Paginilla y considero que es un recurso valiosísimo para cualquier traductor. **Me llevó bastante tiempo leer todos sus aportes, buscar las secciones a las que hacían referencia y analizar cada recurso, pero valió la pena 😊. La Paginilla ya está guardada en mis páginas de referencia.** (Foro: Organizaciones internacionales, Unidad 3, TTEF)

Las caracterizaciones precedentes revelan el papel central de los estudiantes en los cursos objeto de este estudio. El uso de las estrategias de aprendizaje identificadas pone de manifiesto el rol de los estudiantes como protagonistas del proceso de aprendizaje de la traducción especializada. Es importante señalar que en algunas instancias este uso se realizó de manera espontánea, mientras que en otras situaciones de aprendizaje el empleo de las estrategias parece haberse generado como resultado del andamiaje provisto por los docentes, quienes instaron a los estudiantes a aplicar el aprendizaje estratégico mediante pautas o sugerencias específicas. En la sección siguiente analizamos el papel del docente en cuanto a la enseñanza estratégica.

#### **4.4 La enseñanza estratégica de la traducción en entornos virtuales a distancia**

Los hallazgos de este estudio han permitido caracterizar no solo el rol de los estudiantes en cuanto al uso de las estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y socioafectivas de la traducción especializada (supra 4.3), sino también el rol de los docentes y las tareas didácticas en las asignaturas exploradas. Estas caracterizaciones ponen de relieve la relación estrecha que existe entre el accionar de los *docentes*, las producciones de los *estudiantes* y los *contenidos y tareas* de aprendizaje. Esta relación ha sido identificada como un *triángulo pedagógico* (Onrubia, 2005), al cual nos hemos

referido en la sección anterior. Específicamente en relación con el papel de los profesores, Onrubia sugiere que la intervención docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser “sensible y contingente” de manera que ayude al alumno a “ir más allá de lo que su interacción solitaria con el contenido le permitiría hacer” (p. 5). En consonancia con la propuesta de Onrubia, en este estudio se destaca la guía del docente como factor fundamental para la enseñanza estratégica en las clases virtuales y la coparticipación de docentes y alumnos para la construcción del conocimiento mediante las tareas de aprendizaje.

Según se observó en las clases de las aulas virtuales de cada asignatura, los elementos clave de la enseñanza estratégica identificados en este estudio son: *i) los tipos de tarea de aprendizaje: foros de debate y consulta y actividades pretraslativas, de traducción y de revisión individuales y colaborativas, ii) la intervención docente: aportes durante las tareas colaborativas, consignas, retroalimentación y corrección de la producción de los estudiantes y iii) la modalidad de intervención docente: instrucciones, respuestas a consultas, guía, apreciaciones, comentarios, sugerencias, referencias al aprendizaje estratégico, diseño de retroalimentación automática, devoluciones grupales, corrección de las tareas y sugerencias para reflexionar sobre los errores.* En el siguiente cuadro se resumen los tipos de tareas de aprendizaje y de intervenciones docentes y las modalidades de intervención observadas, que se caracterizan en esta sección.

**Tabla 4.5** La enseñanza estratégica de la traducción especializada en EaD

<b>LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA DE LA TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA EN ENTORNOS VIRTUALES A DISTANCIA</b>		
<b>TAREA DE APRENDIZAJE</b>	<b>INTERVENCIÓN DOCENTE</b>	<b>MODALIDAD DE INTERVENCIÓN</b>
Foros de debate y consulta	Aportes durante el desarrollo de tareas colaborativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrucciones para la actividad</li> <li>• Respuestas a preguntas</li> <li>• Contribuciones sobre aspectos teórico-prácticos</li> <li>• Guía para la aplicación de estrategias de aprendizaje</li> <li>• Apreciaciones de las producciones de los estudiantes</li> <li>• Comentarios y sugerencias correctivas</li> </ul>
Tareas pretraslativas individuales y colaborativas	Consignas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrucciones para la actividad</li> <li>• Referencias implícitas al aprendizaje estratégico</li> </ul>
Tareas de traducción colaborativa	Consignas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrucciones para la actividad</li> <li>• Pautas para la aplicación de estrategias de aprendizaje</li> </ul>
Tareas individuales de traducción y revisión	Consignas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrucciones para la actividad</li> <li>• Pautas para los trabajos finales</li> </ul>
Tareas individuales de traducción	Retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devoluciones grupales</li> <li>• Apreciaciones y sugerencias para realizar ajustes y corregir errores</li> </ul>
	Corrección	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrección de errores</li> <li>• Corrección de errores y sugerencias para reflexionar sobre los errores</li> </ul>

Debido a que el foco de esta sección está puesto en la enseñanza estratégica, se hace hincapié en las intervenciones de los docentes y las características de las tareas y

solo se incluyen algunas referencias a la actuación de los alumnos, que reflejan los efectos pedagógicos de la modalidad de enseñanza implementada.

#### **4.4.1 La enseñanza estratégica: aportes de los docentes en foros de debate y consulta**

Las instancias de enseñanza estratégica identificadas en esta investigación provienen en gran parte de las intervenciones docentes en foros. Los foros de debate, y en menor medida los foros de consulta, fueron los entornos en los que se desplegó de modo más evidente y concreto este tipo de accionar docente. Se observó que los aportes de los docentes se centran en el aprendizaje autónomo y colaborativo, ya sea de manera implícita o explícita, lo cual contribuyó a la aplicación de variadas estrategias de aprendizaje de la traducción por parte de los estudiantes que participaron en estos foros. En los foros de debate de las asignaturas TEHA, TECM y TTEF se detectaron los siguientes tipos de intervenciones: instrucciones para la realización de la tarea, respuestas a preguntas, contribuciones teórico-prácticas, apreciaciones de las producciones de los estudiantes, sugerencias, guía para la aplicación de estrategias de aprendizaje, comentarios de retroalimentación y correcciones. Estas intervenciones se entretajan con los aportes de los estudiantes en el desarrollo de los debates y evidencian el papel de guía y moderador de los docentes. De este modo, es posible afirmar que los docentes brindaron andamiaje para el uso de las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas de aprendizaje de la traducción especializada identificadas en este estudio, según se ilustra en las descripciones presentadas a continuación.

El primer tipo de intervención docente identificado consiste en referencias explícitas al aprendizaje autónomo y colaborativo y ocurre en algunas instancias en las asignaturas TEHA, TECM y TTEF. Como se ilustra en el fragmento que se transcribe a

continuación, la docente se refiere a la importancia de la autonomía y la colaboración, como así también el modo de llevar a cabo esta dinámica de aprendizaje. Estas intervenciones se centran principalmente en el estímulo para la aplicación de estrategias cognitivas, socioafectivas y metacognitivas. Estos hallazgos evidencian la necesidad de moderación de los foros de debate y la relevancia del rol docente como guía y moderador, quien puntualiza aspectos prácticos y establece pautas de participación de acuerdo con los objetivos de aprendizaje de la tarea.

**Fragmento 1.** Consigna del foro de debate “Nuestra visión de los textos médicos”,  
Unidad 1 de la asignatura TECM

– Docente: Hola a todos: Estoy esperando que realicen las lecturas y pronto plantearemos 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 (Concuerdo 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 ... todo funciona bien.

Recuerden que las intervenciones en los foros son obligatorias, pero deben cumplir con estas pautas y ser significativas.

Las consignas que se transcriben en el fragmento 1 corresponden al primer foro de debate de la asignatura TECM, en el que se llevó a cabo un análisis pretraslativo. Según se aprecia, el docente enfatiza la dinámica de colaboración para la realización de la tarea y fomenta el uso de estrategias cognitivas de elaboración del conocimiento como la

repetición e integración de ideas proporcionadas por los pares o el profesor (supra 4.3.1.1.d): “no se olviden de mencionar alguna intervención previa de algún compañero”. También se fomentan las estrategias metacognitivas de gestión de la tarea (supra 4.3.2.4.a) y las estrategias socioafectivas de respuestas a las preguntas del docente (supra 4.3.3.1.g): “Vamos a poner un límite a las intervenciones de dos párrafos ... es mejor que se mencione un solo aspecto del análisis, o respondan solo a una pregunta de las que podamos plantear”. Se delimita de este modo el contenido y la extensión de las intervenciones y los modos de participación, estimulándose también el empleo apropiado de saludos y expresiones acompañados de emoticones (supra 4.3.3.2.b): “poner caritas felices al final 😊”. Esto es solo para que comprendan que ... todo funciona bien”. Por último, se recuerda a los alumnos el carácter obligatorio de la actividad (“las intervenciones en los foros son obligatorias, pero deben cumplir con estas pautas y ser significativas”), lo que reforzaría el uso de estrategias metacognitivas de planificación (supra 4.3.2.4). Los hallazgos demuestran, como se ilustró en la sección 4.3, que los alumnos procedieron ordenadamente en el desarrollo de la discusión y se logró la participación colaborativa mediante el uso de estrategias específicas para el intercambio de ideas y opiniones.

A continuación, los fragmentos 2 y 3<sup>74</sup> ilustran instancias del corpus que dan cuenta de diversos tipos de intervenciones en las que se evidencian el rol de los docentes, el de los alumnos y las tareas para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos. En estos fragmentos se observa la enseñanza estratégica en las pautas de la tarea, las respuestas del docente a preguntas de los estudiantes, los aportes teórico-prácticos que se entretienen

---

<sup>74</sup> Se decidió no acortar la extensión de estas producciones —solo se suprimieron los aportes de los estudiantes 5, 6 y 7— para que el lector pueda apreciar el empleo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la tarea.

en el transcurso del debate y las sugerencias y comentarios de retroalimentación.

**Fragmento 2.** Aportes en un foro de debate “Consentimiento informado”, Unidad 2 de la asignatura TECM

– Docente: En este foro, analizaremos entre todos la estructura de los Consentimientos informados. También tendremos la oportunidad de reflexionar sobre algunos de los desafíos que se presentan al traducirlos. Cada uno de ustedes deberá participar como mínimo una vez en este foro. Recuerden que para que todos puedan presentar su visión tienen que ir indicando un punto por vez y espero que tengan en cuenta lo que les indiqué, que si repiten un tema, digan *como lo indicó... o no estoy de acuerdo con ...*

– Estudiante 1: Hola, profesora. Una consulta, ¿tenemos que analizar algún consentimiento en particular o solo mencionar aspectos de la estructura que se menciona en el material? Gracias. Saludos.

– Docente: Hola a todos. Para ordenar el debate, por ahora, vamos a trabajar en el consentimiento informado que pueden encontrar aquí. La idea es que cada uno mencione SOLO UN ASPECTO de la macroestructura o de problemas o dificultades para la traducción. Abrimos un nuevo análisis. 😊

– Docente: Imagino que todos están descansando después de la lluvia de archivos de anoche 😊. Por las dudas, entonces lean el archivo y mencionen un aspecto que observan, por ejemplo, de la macroestructura. Luego continúen el análisis con, por ejemplo, problemas o dificultades de traducción que observen. Siempre indiquen la parte específica del texto al que hacen referencia. Luego indiquen cómo resolverían ese problema de traducción y si fuera sobre uso de español, o una elección terminológica, la fuente que seguirían para justificarlo. Estoy segura de que ya leyeron el texto de Nord, pero si quieren pueden volver a consultarlo aquí. Al final, habla sobre problemas y dificultades. Cuando reflexionen, expliquen si habría alguna diferencia si la traducción está destinada a español para Argentina, español para América Latina y español para Estados Unidos.

– Estudiante 2: Buenas tardes, retomo los problemas de traducción planteados por [nombre del estudiante], y de paso respondo las preguntas realizadas por la profesora 🙌.

-Women of Childbearing Potential (WOCBP): En el sitio en español de los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades se encuentran varios artículos donde se hace uso del término "mujer(es) en edad fértil". Con respecto a las siglas, coincido con Dolores en que en español no es tan común como en inglés, pero he aquí que en el sitio de los CDC se utiliza "mujeres en edad fértil (MEF)". Les dejo el link para que lo vean.

<http://search.cdc.gov/search?query=mujeres+en+edad+f%C3%A9rtil&language=es&site=es&utf8=%E2%9C%93&affiliate=cdc-es>

-**Compensation**: Creo que las dos opciones son "compensación" e "indemnización". De acuerdo a las definiciones de la RAE para *indemnizar* y *compensar*, se los puede tratar de sinónimos. Ambos se refieren a un resarcimiento ante daños o perjuicios, aunque no se trata



necesariamente de un resarcimiento económico. Es el caso de la sección 11 de este consentimiento informado, donde ante lesiones, el participante podrá obtener asistencia médica, no dinero. Y con respecto a "*Compensation for Participation in a Study*", entiendo que bajo ese título se aclara si el participante recibirá, o no, una compensación económica por la participación en el estudio. 😊

Saludos a todas.

– Docente: Hola a todos ¿Alguno leyó el glosario sobre consentimientos informados que les sugerimos para ver qué dice sobre *compensation*? 😊

– Estudiante 3: Hola [nombre del docente]: Yo lo leí y como bien dijo estudiante 2, se puede aceptar "indemnización". El glosario dice: "*Compensation*: compensación, pero también 'remuneración', 'retribución', 'honorarios' e incluso 'indemnización'; conviene recordar que en español tenemos el verbo 'cobrar'. "

Quisiera dejarles un *paper* que encontré documentándome para la traducción que me pareció súper interesante y útil: <http://www.tremedica.org/panacea/IndiceGeneral/n37-tribuna-MJAguilarRuiz.pdf> Espero que les sirva.

– Docente: Creo que [nombre del estudiante 2] nos proporciona una traducción adecuada para nuestros pacientes para la sigla WOCBP. Por otra parte, [nombre del estudiante 3] hace referencia a una de las partes de la estructura de un consentimiento informado, el objetivo de la investigación. [Nombre del estudiante 5] menciona uno de los aspectos que a veces se suelen olvidar al traducir del inglés al español, que es la menor frecuencia de uso de posesivos. Además, no se utilizan en relación con las partes del cuerpo, como lo indiqué en los comentarios generales. ... [Nombre del estudiante 4] menciona un problema de traducción y algunas posibles traducciones. ¿Cuál elegirías [nombre del estudiante 4]? ¿Por qué? ¿Cuál sería la justificación? [Nombre del estudiante 6] menciona el problema de la traducción de *Testing*. En el contexto que indicás, ¿cuál sería una traducción correcta? Mencionás varios términos. ¿Son todos correctos? ¿Podrías hablar de un ensayo de embarazo? ¿Cuál elegirías? ¿Por qué? [Nombre del estudiante 7] retoma la idea de un lenguaje sencillo que será necesario reproducir en sus traducciones. Fíjense las instrucciones que les dan a los médicos en este sitio [aquí](#). También pueden ver ejemplos de distintos tipos de consentimientos informados y también traducciones. Aprovecho para dejarles un prezi donde les planteo algunas cuestiones para los que no hayan participado aún disponible [aquí](#). Allí planteo algunas cuestiones que pueden contestar en este foro. 😊

– Estudiante 4: Profesora, como lo dije en mi comentario, encontré muchos casos en donde lo más utilizado es tarjeta de alerta para el paciente. Así que utilizaría esa opción. ¿El motivo? La cantidad de fuentes que lo usan y además creo que es lo que suena más natural. Carnet es utilizado para la obra o seguro social. De todas formas, incluiría una explicación de qué se trata.

En el fragmento que antecede, las pautas y los aportes del docente muestran la relación estrecha que existe entre el rol de la tarea y el rol docente. El docente estimula la

aplicación de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Invita a la colaboración sobre temas puntuales para la construcción del conocimiento en la disciplina específica de estudio (supra 4.3.2.4.a), estimula la integración de ideas que se van aportando al foro (supra 4.3.1.1.f) y explicita cómo gestionar la tarea (supra 4.3.2.4.a) mediante el anuncio del tema, es decir, los consentimientos informados, y a través de estas instrucciones: “cada uno de ustedes deberá participar como mínimo una vez en este foro. Recuerden que para que todos puedan presentar su visión tienen que ir indicando un punto por vez y espero que tengan en cuenta lo que les indiqué, que si repiten un tema, digan *como lo indicó... o no estoy de acuerdo con...*”. De este modo, quedan establecidas la temática, la modalidad de participación y la cantidad y contenido de las contribuciones.

Según se evidencia en las producciones de los alumnos, el cumplimiento con las pautas dio como resultado la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje de manera integrada. Por ejemplo, los estudiantes emplearon estrategias socioafectivas asociadas con procesos interaccionales, como estas preguntas que solicitan explicación del docente (supra 4.3.3.1.f) y a la vez reflejan el uso de estrategias metacognitivas para la gestión de la tarea según las pautas (supra 4.3.2.4.a): “Hola, profesora. Una consulta, ¿tenemos que analizar algún consentimiento en particular o solo mencionar aspectos de la estructura que se menciona en el material?” El docente, como guía y facilitador del aprendizaje, responde las preguntas que se plantean. Sus respuestas son elementos clave del debate porque se constituyen en los canales de acompañamiento del docente durante la realización de la tarea. Este acompañamiento se evidencia en el andamiaje para el uso de estrategias cognitivas de pensamiento crítico relacionadas con la disciplina de estudio centradas en el análisis de ideas (supra 4.3.1.3.a) y estrategias socioafectivas que puntualizan la dinámica de colaboración en la construcción del conocimiento (supra

4.3.3.1.e): “**analizaremos entre todos** la estructura de los Consentimientos informados”. Luego, el docente indica cómo aplicar el pensamiento crítico para la detección de problemas específicos de traducción. Para esto, estimula la reflexión (supra 4.3.2.6.a) y la identificación de problemas de traducción (supra 4.3.2.5.a) cuando indica lo siguiente: “también tendremos la oportunidad de reflexionar sobre algunos de los desafíos que se presentan al traducirlos”.

En relación con las estrategias mencionadas, en la tercera intervención, el docente realiza aportes que integran la teoría y la práctica cuando señala que se deben proponer y aplicar soluciones de traducción (supra 4.3.2.5.b y 4.3.2.5.c respectivamente) de manera fundamentada (supra 4.3.1.3.f): “indiquen cómo resolverían ese problema de traducción y si fuera sobre uso de español, o una elección terminológica, la fuente que seguirían para justificarlo”. Al mismo tiempo, el docente sugiere la aplicación de información obtenida a partir de los materiales en línea (supra 4.3.1.1.c) para la identificación de los componentes clave del encargo (supra 4.3.1.2.d): “estoy segura de que ya leyeron el texto de Nord, pero si quieren pueden volver a consultarlo aquí. ... expliquen si habría alguna diferencia si la traducción está destinada a español para Argentina, español para América Latina y español para Estados Unidos”. En respuesta a estas instrucciones, los estudiantes aplican estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje de la traducción cuando reflexionan sobre los problemas de traducción de manera crítica (supra 4.3.2.6.d), con fundamentaciones (supra 4.3.1.3.c) y uso de recursos útiles (supra 4.3.1.1.c) para la solución de estos problemas (supra 4.3.2.5.c), como refleja este aporte del estudiante 2: “con respecto a las siglas, coincido con la profesora en que en español no es tan común como en inglés, pero he aquí que en el sitio de los CDC se utiliza mujeres en edad fértil (MEF)”. Estos hallazgos permiten identificar la modalidad colaborativa de la tarea con

acompañamiento del docente y muestran el modo en el que la guía del docente y los aportes de docentes y alumnos sobre aspectos teóricos y prácticos en áreas de especialidad contribuyen a entretejer una diversidad de estrategias para el aprendizaje de la traducción en los entornos virtuales de EaD.

Otra característica distintiva de estas tareas de debates en foros es que propician el uso de estrategias socioafectivas asociadas con manifestaciones actitudinales y motivacionales como los saludos y emoticones (4.3.3.2.b), en combinación con estrategias cognitivas, como por ejemplo la transformación y elaboración del conocimiento mediante la integración de ideas proporcionadas por los pares o el profesor (4.3.1.1.d) y las respuestas a preguntas (4.3.1.1.e), según se aprecia en la intervención del estudiante 2 cuando, a manera de introducción de su aporte sobre el tema en cuestión, expresa lo siguiente: “buenas tardes, retomo los problemas de traducción planteados por [nombre del estudiante], y de paso respondo las preguntas realizadas por la profesora”.

Asimismo, el rol de los docentes en cuanto al andamiaje para la aplicación de estrategias de aprendizaje contribuye a focalizar la atención de los alumnos en aspectos específicos del proceso traductor y el desarrollo integral de la CT. En este sentido, la formulación de preguntas, la elaboración de síntesis y los recursos para la traducción que se comparten en los entornos virtuales se constituyen en estrategias de aprendizaje durante el debate. Así, en el fragmento 2 el docente plantea lo siguiente: “¿Alguno leyó el glosario sobre consentimientos informados que les sugerimos para ver qué dice sobre *compensation*?” Esta pregunta no solo orienta el debate sobre elecciones terminológicas, sino que también estimula la aplicación de estrategias socioafectivas de apreciación del trabajo de los pares (supra 4.3.3.1.b) y estrategias metacognitivas de identificación y valoración de la relevancia de la información en relación con el proceso traductor (supra

4.3.2.1.b), como se puede apreciar en la respuesta del estudiante 3: “Hola [nombre del docente]: Yo lo leí y como bien dijo [nombre del estudiante 2], se puede aceptar ‘indemnización’. El glosario dice...”. Además, el estudiante localiza y emplea recursos en Internet (supra 4.3.1.1.b) y demuestra su intención de construir el conocimiento de manera colaborativa (supra 4.3.3.1.e) cuando comparte la publicación de Tremédica.org.

En cuanto a los aportes teórico-prácticos, se observan también algunas instancias en que los docentes sintetizan ideas y brindan recursos que contribuyen al avance del debate. En el fragmento 2 observamos que la docente formula esta síntesis del debate:

Creo que [nombre de estudiante 2] nos proporciona una traducción adecuada para nuestros pacientes para la sigla WOCBP. Por otra parte, [nombre de estudiante 3] hace referencia a una de las partes de la estructura de un consentimiento informado, el objetivo de la investigación.... [Nombre de estudiante 4] menciona un problema de traducción y algunas posibles traducciones. ¿Cuál elegirías [nombre de estudiante 4]? ¿Por qué? ¿Cuál sería la justificación?...

Seguidamente, comparte con los alumnos algunos recursos útiles para profundizar los conocimientos sobre el tema: “Fíjense las instrucciones que les dan a los médicos en este sitio [aquí](#). También pueden ver ejemplos ...”. Las preguntas sobre las traducciones posibles para el problema identificado y la recomendación del uso de recursos estimularon la reflexión de los estudiantes durante la etapa de análisis del proceso traductor (supra 4.3.2.6.a) y fundamentación de decisiones traslativas (supra 4.3.1.3.f), según manifiesta el alumno en su respuesta: “utilizaría esa opción. ¿El motivo? La cantidad de fuentes que lo usan y además creo que es lo que suena más natural. Carnet es utilizado para la obra o seguro social. De todas formas, incluiría una explicación de qué se trata”. Se evidencia de este modo el rol de la tarea colaborativa para la construcción conjunta del conocimiento en entornos virtuales y la actuación del docente como soporte del proceso de aprendizaje. El papel del docente en esta tarea se instanció en la orientación

del debate, la retroalimentación y la guía para la elaboración de argumentos que deberían construirse mediante la intervención crítica y colaborativa de todos los estudiantes.

Por otra parte, en relación con el desarrollo de las estrategias socioafectivas para la construcción del conocimiento en entornos virtuales y las estrategias metacognitivas para la adquisición de la CT en las áreas de especialidad, se observó también el papel clave del docente para motivar a los estudiantes y fomentar el autointerrogatorio, los procesos evaluativos, las estrategias de pensamiento divergente y la reflexión crítica. A continuación, se ilustran algunas de estas estrategias aplicadas en los foros de debate.

**Fragmento 3.** Aportes en un foro de debate “Pulido de ideas”, Unidad 1 de la asignatura TEHA

**TEMA A: ¿El traductor-autor o el autor que traduce?**

– Docente: 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.

– Estudiante 1: Gracias profesor por las preguntas tan orientativas. Mi perfil, un tanto técnico, interfiere en mi apreciación al respecto del texto. Sin embargo, si debo situarme en una postura, y aventurar una opinión, quizás por las subjetividades de mi propio bagaje cultural o la influencia de los comentarios de mis compañeras y del texto, diría que Borges acaso pecó de arrogancia. Me permito traer a colación su comentario en otro aporte: “los colegas no pueden escondernos secretos; no se nos escapan sus trucos, sus falencias y hasta sus miserias”. No conozco a fondo la obra de Borges y por eso considero que estoy ‘aventurando’ mi opinión. ... En mi opinión, el traductor debe respetar el espíritu de la obra. Pero ¿qué es una obra si carece de belleza? Y, ¿cómo se expresa la belleza de las ideas que nos son ajenas, ya sea cultural, social, o espiritualmente? Estos son grandes dilemas a los que se enfrenta un traductor literario y al que el traductor técnico, guiado por el lenguaje llano de la ciencia, no se encuentra habituado.

**TEMA B: Osvaldo (sic) vía Borges: la Woolf inglesa sí, la Woolf feminista no. ¿Hora de una nueva reescritura?**

– Docente: Estimadas colegas: Qué gusto leer sus palabras. [Nombre del estudiante 2], cuidado que usaste Osvaldo y no Orlando, como título de la obra de Woolf. Dicho esto, pasamos de la forma al contenido: [Nombre de dos estudiantes], me pareció

interesantísima su colaboración, y tengo una sorpresa para ustedes: Cristina Piña, traductora extraordinaria de la Universidad de Mar del Plata está trabajando en una retraducción del Orlando. Podemos esperar que su visión como mujer también sume a recuperar la voz femenina de Woolf. [Nombre del estudiante 2], aplaudo tus observaciones del contexto de producción de la traducción al castellano de la novela. Es cierto que ni los traductores muchas veces podemos escapar las lógicas del mercado. Ahora les arrojó una pregunta inquietante: ¿Borges no podía o no quería (o no le interesaba, para ser más justos)? ¡Buen trabajo!

– Estudiante 2: Antes que nada, ¡mil disculpas por el error! ¡Es el colmo de la manipulación! Por otro lado, qué buena noticia que se esté preparando una nueva traducción de Orlando. ¡Muy iluminadores los aportes de [nombre del estudiante] sobre el contexto histórico! Sin duda, Borges traduce con una ideología detrás.

– Docente: Muchas gracias por tus participaciones, [nombre del estudiante 2]. Aplaudo que seas la única participante del aula que sistemáticamente participa más de una vez en cada foro.

En ambas partes de este fragmento, el rol docente se concretiza en la apreciación, el estímulo y las sugerencias correctivas que desafían a los estudiantes a automonitorear sus propios procesos de aprendizaje durante la realización de la tarea. En cuanto a la apreciación de la producción de los estudiantes, en el Tema A el docente dice: “buena lectura de mi texto”. Este comentario valorativo podría contribuir a la motivación del estudiante para el aprendizaje. Seguidamente, se advierten una serie de preguntas y sugerencias mediante las cuales se desafía al estudiante a aplicar estrategias metacognitivas de reflexión crítica sobre el traductor en áreas de especialidad (supra 4.3.2.6.c) y considerar otros puntos de vista con respecto al papel del traductor: “ahora me gustaría conocer tus ideas ¿Qué provoca en vos como colega esta doble impronta 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”.

Según se observa en el Tema B, el docente expresa su apreciación a modo de estímulo para el aprendizaje: “Estimadas colegas: Qué gusto leer sus palabras [...]”; “¡Buen trabajo!”; “aplauo tus observaciones del contexto de producción de la traducción al castellano de la novela”, y también dice: “Muchas gracias por tus participaciones, [nombre del estudiante 2]. Aplauo que seas la única participante del aula que sistemáticamente participa más de una vez en cada foro”. A su vez se realizan correcciones sobre errores puntuales: “cuidado que usaste Osvaldo y no Orlando, como título de la obra de Woolf” y se comparte información de utilidad para la traducción especializada: “tengo una sorpresa para ustedes: Cristina Piña, traductora extraordinaria de la Universidad de Mar del Plata está trabajando en una retraducción del Orlando”.

Hacia el final de su intervención, el docente reflexiona sobre el papel del traductor profesional (“Es cierto que ni los traductores muchas veces podemos escapar las lógicas del mercado”), a la vez que plantea interrogantes para estimular el debate (“Ahora les arrojó una pregunta inquietante: ¿Borges no podía o no quería (o no le interesaba, para ser más justos)?”) Así pues, tanto las apreciaciones y correcciones, como la información compartida y las preguntas y reflexiones del docente permitieron identificar el rol de facilitador de la enseñanza estratégica. Este accionar del docente propició la interacción y la reflexión conjunta sobre la disciplina de estudio, lo que podría contribuir al desarrollo de la CT en esta área de especialidad.

Según se observa en las contribuciones de los alumnos, estas dinámicas de enseñanza de la traducción facilitaron la aplicación de estrategias socioafectivas de diverso tipo y estrategias cognitivas y metacognitivas asociadas con el pensamiento crítico y el automonitoreo respectivamente. En el tema A, el estudiante utiliza estrategias que reflejan su avance en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, se observa la apreciación



de la guía y corrección docente (supra 4.3.3.1.a): “gracias profesor por las preguntas tan orientativas”. Además, en la oración siguiente se vislumbran las estrategias de apreciación del trabajo de los pares (4.3.3.1.b) y de elaboración de conclusiones (4.3.1.3.g): “si debo situarme en una postura, y aventurar una opinión, quizás por las subjetividades de mi propio bagaje cultural o la influencia de los comentarios de mis compañeras y del texto, diría que Borges acaso pecó de arrogancia”, seguidas del reconocimiento de las propias limitaciones (supra 4.3.2.2.d): “mi perfil, un tanto técnico, interfiere en mi apreciación al respecto del texto”. De esta manera, en la producción de esta alumna se imbrican diversas estrategias. Ella da cuenta de sus limitaciones como traductora literaria y de su desconocimiento de la obra de Borges. Además, realiza una autoevaluación crítica, ya que admite sus debilidades y fundamenta su postura sobre la base de experiencias previas, los aportes de los pares y los conocimientos adquiridos en esta asignatura.

La intervención del estudiante 2 en el tema B también ejemplifica la activación combinada del aprendizaje estratégico en respuesta al estímulo y la guía del docente. En primer lugar, el estudiante evidencia procesos evaluativos cuando se autocorrigió (supra 4.3.2.3.a): “Antes que nada, ¡mil disculpas por el error!”. Luego, aprecia la contribución del docente (supra 4.3.3.1.a) y los pares (supra 4.3.3.1.b) mediante las siguientes expresiones: “Qué buena noticia que se esté preparando una nueva traducción de Orlando”; “¡Muy iluminadores los aportes de [nombre del estudiante] sobre el contexto histórico!”. Y finalmente, elabora esta conclusión (4.3.1.3.g): “Sin duda, Borges traduce con una ideología detrás”.

Se podría afirmar entonces que, tal como se evidencia en los intercambios de los fragmentos 2 (TECM) y 3 (TEHA), la valoración positiva, el estímulo, la

retroalimentación y las sugerencias correctivas por parte del docente fomentan el aprendizaje estratégico para el desarrollo integral de la CT. El papel del docente es fundamental para guiar el proceso traductor en áreas de especialidad, estimular la reflexión y la participación, y generar cohesión grupal. Las producciones de los alumnos en los foros de debate analizados en este estudio demuestran que estas dinámicas de enseñanza de la traducción contribuyeron a la aplicación de estrategias asociadas con el pensamiento crítico y el automonitoreo, como así también facilitaron los procesos interaccionales en un entorno de aprendizaje colaborativo. Los elementos clave que permiten caracterizar el papel de estas tareas para el aprendizaje de la traducción se identificaron en las pautas e intervenciones docentes durante el desarrollo de la tarea, las sugerencias correctivas y el uso del foro de debate como herramienta para la construcción colaborativa del conocimiento.

Los resultados de este estudio demuestran que la enseñanza estratégica también se propició mediante los intercambios en los foros de consulta a través de intervenciones que permiten describir el rol de los docentes y alumnos en estos entornos de aprendizaje. El fragmento 4 ilustra las dinámicas observadas en el corpus correspondiente a los foros de consulta.

**Fragmento 4.** Aportes en el foro de consulta sobre el Trabajo Final, de la asignatura TDP

- Docente: Abrimos este espacio de consultas para todos los interrogantes que se les presenten cuando estén trabajando en el trabajo final. ¡Ánimo que ya falta poco!
- Estudiante: Estoy haciendo la traducción de la sentencia 2 y quería consultarles sobre la traducción de las carátulas de las causas que el juez menciona como referencia legal. Quería saber cuál es la técnica de traducción que se recomienda para este caso. Mi duda es si debemos transferir las carátulas en la L1 o si debemos traducirlas. Por ejemplo, ¿cómo debería transferir el nombre de esta causa: S v Khumalo 1973 (3) SA 697 (A)? Desde ya, muchas gracias por su ayuda. Saludos.

– Docente: [Nombre del estudiante]: En el caso de las carátulas solo se traduce el nombre de la causa. Por ejemplo, si dijera: “Contested Divorce” se traducirá como “Divorcio Contencioso”. En el caso que planteas, no hay una descripción del caso por lo que solo debes transferir los datos allí incluidos. Esperamos haber aclarado tu duda. Cualquier otra consulta seguimos en contacto.

– Estudiante: Estimadas profesoras: Muchas gracias por su respuesta. Ahora sí me queda claro.  
Saludos.

En este breve intercambio, el docente explicita de manera clara y sucinta las pautas y el objetivo del foro de consulta, y anima a los alumnos “¡Ánimo que ya falta poco!”. Se evidencia el tono amigable en las pautas y respuestas del foro, que propician la aplicación de estrategias de aprendizaje socioafectivas mediante la invitación al diálogo y favorecen la aplicación de las habilidades cognitivas y procedimentales de los alumnos en relación con el proceso traductor. En consecuencia, el docente cumple un papel clave como acompañante sociocognitivo en tanto que proporciona el andamiaje para que los alumnos apliquen estrategias de aprendizaje como las preguntas (supra 4.3.3.1.f) y gestionen el foro como recurso de apoyo para el aprendizaje (4.3.2.4.b): “abrimos este espacio de consultas para todos los interrogantes que se les presenten cuando estén trabajando en el trabajo final”.

Según pudo observarse en los foros de consulta que conforman el corpus de estudio, los docentes responden las preguntas mediante explicaciones, ejemplos, análisis de ideas, analogías, etc., e invitan a los estudiantes a plantear sus dudas. A modo de ilustración, en el fragmento 4, el docente ejemplifica su respuesta y brinda opciones de traducción: “En el caso de las carátulas solo se traduce el nombre de la causa. Por ejemplo, si dijera ‘Contested Divorce’ se traducirá como ‘Divorcio Contencioso’”. Esta respuesta del docente puntualiza y explica cómo resolver el problema de traducción y seguidamente anima al estudiante a mantener la comunicación: “Esperamos haber aclarado tu duda.

Cualquier otra consulta seguimos en contacto”. Se observa así que la respuesta a preguntas y la retroalimentación ofrecida podría facilitar el aprendizaje autónomo, ya que el alumno luego pudo continuar tu tarea solo, y también la construcción colaborativa del conocimiento entre los alumnos y docentes, aspectos fundamentales en la enseñanza estratégica.

En cuanto a las estrategias evidenciadas en las producciones de los alumnos, la intervención del estudiante demuestra su autonomía mediante la aplicación del pensamiento crítico en relación con la subcompetencia estratégica y de conocimientos sobre traducción, en especial sobre el uso de la terminología. Utiliza estrategias metacognitivas de automonitoreo y pensamiento divergente que le permiten identificar sus necesidades de aprendizaje (supra 4.3.2.2.b) en cuanto al problema de traducción (supra 4.3.2.5.a), según se aprecia en esta consulta: “[...] quería consultarles sobre la traducción de las carátulas de las causas que el juez menciona como referencia legal. Quería saber cuál es la técnica de traducción que se recomienda para este caso. Mi duda es si debemos transferir las carátulas en la L1 o si debemos traducirlas”. En esta intervención se imbrican además las estrategias socioafectivas de preguntas que solicitan retroalimentación (supra 4.3.3.1.f) y se agradece la ayuda del docente (supra 4.3.3.2.b): “Desde ya, muchas gracias por su ayuda. Saludos”. Esta combinación de estrategias también revela la activación de procesos cognitivos de nivel superior como la ejemplificación del problema identificado (supra 4.3.1.3.f): “Por ejemplo, ¿cómo debería transferir el nombre de esta causa: S v Khumalo 1973 (3) SA 697 (A)?” Estos hallazgos ilustran cómo se orquestan diversas subcategorías de estrategias de las tres dimensiones identificadas en este estudio: cognitivas, metacognitivas y socioafectivas.

Los resultados ponen de manifiesto la utilidad de los foros de debate y consulta para la enseñanza estratégica de la traducción. Estos entornos facilitaron la construcción conjunta del conocimiento en áreas de especialidad. Se observó asimismo el papel clave del docente como guía y soporte del aprendizaje. También existieron entrecruzamientos en la aplicación de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas por parte de los estudiantes en relación con la adquisición de subcompetencias específicas que integran la CT. En síntesis, los hallazgos demuestran cómo se articularon las intervenciones didácticas de los docentes con las producciones de los alumnos en pos del aprendizaje estratégico de la traducción, el papel fundamental del acompañamiento del docente, el rol protagónico de los estudiantes y las combinaciones encadenadas de estrategias de enseñanza y aprendizaje en las tareas de debate y en las consultas realizadas en los foros, lo que indica el potencial de esta herramienta para la didáctica de la traducción en entornos virtuales a distancia.

#### **4.4.2 La enseñanza estratégica: consignas para las tareas pretraslativas individuales y colaborativas**

El papel de los docentes y las tareas para la enseñanza estratégica en la etapa pretraslativa se plasman en las consignas de tres tipos de actividades: un muro colaborativo, actividades individuales que se entregaron por medio del buzón de tareas de Moodle y cuestionarios con opción de corrección automática.

En el curso TDP se desarrolló una actividad en un muro colaborativo (<https://es.padlet.com/>) cuyo objetivo central fue la adquisición del conocimiento extralingüístico sobre el juicio por jurado. En el siguiente fragmento se incluyen las

consignas que permiten identificar el rol docente y dos instancias de producciones de los estudiantes, en las que se aprecia el empleo de estrategias de aprendizaje que se describen a continuación.

**Fragmento 5.** Consigna e intervenciones en un muro colaborativo, Unidad 2 de la asignatura TDP

– Docentes: Bienvenidos al muro. Los invitamos a ver la película *Twelve Angry Men* en el siguiente enlace. Luego podrán subir aquí sus opiniones en favor o en contra del Juicio por Jurados. Para publicar una intervención, sólo tienen que hacer doble clic en la pantalla. Se abrirá un cuadro donde podrán copiar y pegar sus opiniones, o adjuntar un archivo y/o imagen. Recuerden escribir su nombre y apellido en el encabezado. Cualquier dificultad, pueden consultar el tutorial de Padlet en la sección Actividades del aula.

– Estudiante 1: Teniendo en cuenta lo visto en la película *12 Angry Men*, puedo elaborar una visión personal más acabada del juicio por jurados. Es una institución a la que dotan de mucha responsabilidad, esas 12 personas deciden si una persona es condenada por un delito o, caso contrario, si quedan libres de culpa y cargo. Éstas son personas que no recibieron ninguna capacitación previa para cumplir esa función en el ámbito de la Administración de Justicia. Sin embargo, su participación en los juicios constituye una indiscutible expresión de democracia. Algo que pude evidenciar viendo la película y que quiero destacar como principal punto en contra del juicio por jurados es que es muy difícil mantener nuestros prejuicios, nuestras emociones, posturas y puntos de vista fuera del tema que se trata. Todos los jurados provienen de realidades y contextos diferentes, cada uno posee sus propios prejuicios, los cuales, tal como se expresa en *12 Angry Men*, *siempre ocultan la verdad*.

– Estudiante 2: En primer lugar, quiero destacar la importancia de haber podido ver plasmada la teoría estudiada a través de *12 Angry Men*. Ya a partir del título de la película (“angry”) podemos evidenciar que es muy difícil apartar las emociones cuando se deben dirimir cuestiones legales en las que se entrelazan la ética y la moral. Si bien coincido con [nombre de estudiante 1] cuando dice que la participación de jurados en un proceso es una clara demostración de democracia, siendo muy útil y provechoso que ciudadanos legos puedan tomar partido en las decisiones más trascendentales de las cuestiones jurídicas, puedan expresar sus opiniones abiertamente e incluso “sentenciar” a un acusado a favor o en contra, no considero que esta institución deba tener peso propio al momento de dictar la condena o la absolución de un acusado. Sí me parece una herramienta de la cual puede valerse un juez para fundamentar más sólidamente sus decisiones a favor o en contra. La película nos muestra un revés en una causa: de la culpabilidad a la inocencia.

La consigna de esta tarea, en particular la siguiente indicación: “podrán subir aquí sus opiniones en favor o en contra del Juicio por Jurados,” parece haber estimulado el uso de una serie de estrategias de aprendizaje de la traducción. Como se puede apreciar, en las producciones de los estudiantes en este muro primó el uso de estrategias cognitivas, por ejemplo estrategias de aplicación de la información (supra 4.3.1.1.c), según se observa en este comentario del estudiante 1: “[El juicio por jurados] es una institución a la que dotan de mucha responsabilidad, esas 12 personas deciden si una persona es condenada por un delito o, caso contrario, si quedan libres de culpa y cargo”. También se aplicaron estrategias cognitivas de fundamentación de opiniones y argumentos (supra 4.3.1.3.f) junto con estrategias metacognitivas de atención selectiva de valoración de la información en relación con la tarea (supra 4.3.2.1.b), las cuales se activan en el aporte del estudiante 2: “En primer lugar, quiero destacar la importancia de haber podido ver plasmada la teoría estudiada a través de *12 Angry Men*. Ya a partir del título de la película (*angry*) podemos evidenciar que es muy difícil apartar las emociones cuando se deben dirimir cuestiones legales en las que se entrelazan la ética y la moral”.

Es interesante notar que si bien en esta actividad los docentes no incentivaron el intercambio de opiniones, algunos estudiantes utilizaron de manera espontánea estrategias socioafectivas tendientes a la construcción colaborativa del conocimiento (supra 4.3.3.1.e) y estrategias metacognitivas de reflexión crítica sobre la producción del otro (supra 4.3.2.6.d), como se manifiesta en el aporte del estudiante 2: “Si bien coincido con [nombre de estudiante 1] cuando dice que la participación de jurados en un proceso es una clara demostración de democracia, ... no considero que esta institución deba tener peso propio al momento de dictar la condena o la absolución de un acusado”. Esto pareciera sugerir que el uso pedagógico de la herramienta digital “muro colaborativo” (o

padlet) podría facilitar el intercambio entre los participantes y la reflexión. Por último, según se observa en la consigna inicial, los docentes modelaron, a través de un tutorial, el uso de estrategias de gestión de la tarea: “Cualquier dificultad, pueden consultar el tutorial de Padlet en la sección Actividades del aula”, lo que puede haber contribuido a dicho intercambio en la realización de esta actividad por parte de los estudiantes.

En cuanto a las tareas individuales de análisis pretraslativo, en el fragmento 6 se transcriben las pautas de una tarea de la asignatura TDP que implicó el uso de materiales multimediales para la documentación terminológica y la adquisición de conocimientos extralingüísticos.

**Fragmento 6.** Consigna de una actividad pretraslativa con uso de materiales multimedia, Unidad 2 de la asignatura TDP

Compare estos alegatos de apertura de la defensa y de la fiscalía con los alegatos de nuestro sistema argentino que podrán observar en los siguientes videos:

1. Alegato de apertura de la defensa: [www.youtube.com/watch?v=R9L8hxIzviQ](http://www.youtube.com/watch?v=R9L8hxIzviQ)
2. Alegato de apertura de la fiscalía: <https://www.youtube.com/watch?v=UL6wqq6Tj7k>
3. Sobre la base de los distintos alegatos, proporcione 5 ejemplos de frases o términos que se refieran a los mismos conceptos en ambos sistemas. Por ejemplo: Opening statement – Alegato de apertura.

En esta consigna, el docente hace referencia específica al uso de las estrategias cognitivas. Como se puede apreciar, se insta a los estudiantes a la elaboración del conocimiento por medio de la aplicación de información a partir de recursos en línea (supra 4.3.1.1.c) y a la aplicación del pensamiento crítico mediante la integración de ideas a partir de la comparación o el contraste (supra 4.3.1.3.d): “compare estos alegatos de apertura de la defensa y de la fiscalía con los alegatos de nuestro sistema argentino” y la ejemplificación (supra 4.3.1.3.b): “proporcione 5 ejemplos de frases o términos”. Estas pautas permiten identificar el andamiaje proporcionado por el docente para el empleo de



estrategias de aprendizaje de la traducción especializada.

En las asignaturas TECM y TTEF se implementaron actividades relacionadas con la fase pretraslativa a través de los *cuestionarios* de Moodle. Estas actividades se orientaron a la práctica terminológica y la adquisición de conocimientos extralingüísticos, según se observa en los fragmentos 7 y 8<sup>75</sup>.

### **Fragmento 7.** Cuestionario, Unidad 3 de la asignatura TECM

Preparación y administración de medicamentos: Para cada una de las preguntas de este cuestionario deberá proporcionar la traducción, al inglés o al español según corresponda, del término relacionado con la preparación y administración de medicamentos.

¿Cómo traduciría "administrado por vía oral"?

Respuesta:

Comprobar

¿Cómo se traduce el término "deslizantes" para referirse a los reguladores de flujo de una mezcla en la cámara de compresión?

Respuesta:

Comprobar

---

<sup>75</sup> En los fragmentos 7 y 8 se incluyen las consignas de cada cuestionario y solo dos preguntas de cada uno a modo de ilustración. El cuestionario del cual se extrajo el fragmento 7 está conformado por 17 preguntas y el cuestionario del cual proviene fragmento 8 por cinco preguntas, todas similares a las incluidas en estos ejemplos.

### Fragmento 8. Cuestionario, Unidad 1 de la asignatura TTEF

Luego de ver el video *How the Stock Market Works* ([acceder](#)), los invitamos a contestar el siguiente cuestionario.

The commodities market is based on the idea that the prices in the future

Seleccione una:

- a. will rise or fall
- b. will always rise
- c. will always fall

Comprobar

Frozen juice is an example of commodity.

Seleccione una:

- Verdadero
- Falso

Comprobar

La realización de estas actividades permitió a los estudiantes obtener retroalimentación de manera inmediata. Esto pone de relieve el papel docente y el rol de la tarea para propiciar el aprendizaje autónomo. En este sentido, las consignas, los ejercicios y la retroalimentación incluidos en estos cuestionarios reflejan el rol crucial del docente en el diseño de la tarea y el potencial de esta herramienta didáctica para el empleo de estrategias cognitivas para la adquisición de la CT por parte de los estudiantes. Por ejemplo, según las pautas incluidas en el fragmento 7, los estudiantes debían hacer uso de la estrategia de aplicación de conocimientos previamente adquiridos a situaciones novedosas relacionadas con el proceso traductor (supra 4.3.1.1.a), ya que el docente les

indica: “Para cada una de las preguntas de este cuestionario deberá proporcionar la traducción, al inglés o al español según corresponda, del término relacionado con la preparación y administración de medicamentos”. Cabe señalar que uno de los requisitos para realizar este cuestionario era la lectura de las notas galénicas que contienen esta información. Otra estrategia cognitiva que seguramente ha sido empleada en la resolución de estas actividades es la aplicación de información obtenida a partir de materiales y recursos en línea (supra 4.3.1.1.c), según se evidencia en la consigna del fragmento 8: “Luego de ver el video *How the Stock Market Works* (*acceder*), los invitamos a contestar el siguiente cuestionario”. Estas tareas de autocorrección podrían redundar en la autonomía del aprendiz y la aplicación de estrategias y habilidades cognitivas de nivel superior para el desarrollo de las subcompetencias bilingüe y extralingüística en áreas de especialidad.

#### **4.4.3 La enseñanza estratégica: consignas para las tareas de traducción colaborativa**

Las traducciones colaborativas en las wikis se implementaron en tres asignaturas: TECM, TTEF y TEHA. Las pautas de estas tareas evidencian el papel del docente y el potencial de estas actividades para el aprendizaje colaborativo. En las asignaturas TECM y TTEF, conforme a las instrucciones de los docentes, se organizaron pequeños grupos de trabajo y cada grupo aportó la traducción de un fragmento a la wiki colaborativa del curso. En la asignatura TEHA, en cambio, se instruyó a los estudiantes para que cada grupo realizara la traducción de un mismo texto en una wiki asignada a su grupo. Se crearon 4 wikis y los integrantes de cada grupo intercambiaron opiniones y sugerencias sobre el proceso de traducción en el espacio para comentarios que ofrece el recurso wiki

de Moodle. Los fragmentos 9 y 10 ilustran el diseño de la tarea, las consignas y la enseñanza estratégica que se identificó en las instrucciones brindadas por los docentes.

**Fragmento 9.** Consignas de la wiki de traducción colaborativa, Unidad 2 de la asignatura TTEF

– Docente: Luego de analizar el texto “Programa de obligaciones negociables” en el Foro, los desafiamos ahora a realizar la traducción del documento entre todos. Para su comodidad les adjunto la traducción asignada en un Word (*acceder*).

Tarea colaborativa: cada grupo deberá ingresar la traducción de la sección asignada a su grupo debajo del texto que les toca traducir, donde se indica "TRADUCCIÓN:". Les sugerimos que organicen la tarea de traducción entre ustedes (traducción, corrección, revisión) y luego incluyan en este wiki la versión final seguida de los nombres de los integrantes del grupo que participaron en la tarea. Adelante, entre todos lo lograremos.

En este fragmento el docente pauta la tarea de traducción promoviendo el uso de estrategias de gestión de la tarea (supra 4.3.2.4.a) de manera colaborativa: “cada grupo deberá ingresar la traducción de la sección asignada a su grupo debajo del texto que les toca traducir, donde se indica: *TRADUCCIÓN*”. Según se observa, la wiki, en tanto herramienta colaborativa, favorece de trabajo grupal y los docentes estimulan esta dinámica: “les sugerimos que organicen la tarea de traducción entre ustedes (traducción, corrección, revisión) y luego incluyan en este wiki la versión final”. Además, incentivan el uso de estrategias socioafectivas para el aprendizaje de la traducción, ya que se alienta a los estudiantes a contribuir con la construcción del conocimiento (supra 4.3.3.1.e): “Adelante, entre todos lo lograremos”. La aplicación de estas estrategias dio como resultado un producto final de traducción conjunta.

A diferencia de las tareas en los foros de debate, en las wikis colaborativas no hubo intervenciones de los docentes durante el desarrollo de las tareas. Las correcciones fueron realizadas una vez finalizada la traducción y se compartieron con todos los

estudiantes del curso mediante un archivo en el aula virtual. De este modo, si bien cada grupo tradujo una parte del texto, todos los estudiantes tuvieron acceso al texto completo traducido y corregido.

En el caso de las traducciones en las wikis del curso TEHA, los docentes no solo pautaron la dinámica grupal, sino que además proporcionaron lineamientos para la aplicación de estrategias metacognitivas y socioafectivas de procesos interaccionales, según se evidencia a continuación.

**Fragmento 10, Parte A: Consigna de la tarea.** Wiki de traducción colaborativa, Unidad 1 de la asignatura TEHA

En esta etapa trabajaremos en grupos de tres estudiantes (a determinar por el docente a cargo). Cada grupo será asignado un espacio de wiki (en la interfaz principal del aula, unidad 1 sección Opus vermiculatum) y desarrollará una consigna. Esta estrategia de participación colaborativa será evaluada por los tutores con una escala de 1 a 10 de manera individual según la participación en el proceso y el producto de la traducción. Fecha de la actividad: 16 y 17 de junio.

Pautas: lea, analice y discuta el texto “*Full Transcript: Harcard President Summers’ Remarks at the National Bureau of Economic Research, Jan. 14, 2005*” y traduzca **la primera** de las secciones resaltadas en amarillo. A continuación, realice una traducción cooperativa en wiki.

**Instrucciones en el foro de consultas:**

– 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. (Pautas para las wikis, foro de consulta, Unidad 1, Curso: TEHA)

Estos intercambios reflejan el rol docente como soporte y guía del aprendizaje. Las pautas que brinda el docente puntualizan la dinámica que subyace al aprendizaje colaborativo, es decir cómo hacer la tarea, cuál es el propósito que se persigue, y cómo será evaluada: “Cada grupo será asignado un espacio de wiki ... y desarrollará una consigna. Esta estrategia de participación colaborativa será evaluada por los tutores con una escala de 1 a 10 de manera individual según la participación en el proceso y el producto de la traducción”. Asimismo, está latente la relevancia de alcanzar la experticia en el desarrollo de la CT, para lo cual se fomenta el uso de estrategias asociadas con procesos interaccionales como la apreciación del trabajo de los pares (supra 4.3.3.1.a): “dejar de lado nuestro ego por algunos momentos y permitirnos que un colega pueda ‘meterse con nuestras palabras’”; la búsqueda del consenso: “proponernos aprender de ellos y contribuir a unificar puntos de vista”; y las contribuciones cooperativas (supra 4.3.3.1.e): “también serán evaluadas ustedes por sus contribuciones individuales”.

Se observa también el estímulo del docente para el desarrollo de estrategias metacognitivas como la reflexión crítica (supra 4.3.2.6): “esta materia trata de ‘sacarlas de sus espacios de comodidad’ en la profesión en pos de un crecimiento genuino”. Asimismo, se incentiva el uso de la estrategia de gestión del tiempo y los recursos (supra 4.3.2.4.b) mediante estas indicaciones: “tienen 48 horas para producir su trabajo. Como siempre, estamos a su disposición”. Es importante destacar que estas estrategias metacognitivas son fundamentales para la labor del traductor profesional, por lo que se considera de suma relevancia la enseñanza explícita de estos procesos en la formación de traductores.

Los hallazgos de esta investigación evidencian entrecruzamientos entre el andamiaje que ofrece el docente para propiciar el aprendizaje estratégico y la activación, por parte de los alumnos, de estrategias socioafectivas y metacognitivas vinculadas con las subcompetencias traductoras como la instrumental, la estratégica, la interpersonal y de conocimientos sobre la traducción. Por ejemplo, en el foro de consulta sobre la actividad de traducción en la wiki incluida en el fragmento 10, parte A, una alumna pregunta sobre la gestión de la tarea (estrategia metacognitiva, supra 4.3.2.4.a): “¿Primero cada miembro del grupo presenta su traducción completa y luego se discute? ¿O se trabaja sobre una traducción entre todas?” Estas preguntas son una manifestación de las estrategias que los alumnos activan a partir de la guía docente y que les ayudarían a focalizar aspectos puntuales del proceso traductor mediante el trabajo grupal.

Como se ilustra en el fragmento 10, parte B a continuación, en los comentarios en las wikis también se generaron intercambios que demuestran la aplicación de múltiples estrategias de aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje estratégico se entretajan y las pautas de la tarea y el papel del docente como soporte del proceso de aprendizaje se evidencian como aspectos clave.

**Fragmento 10, Parte B: Intercambios en los comentarios de una wiki.** Wiki de traducción colaborativa, Unidad 1 de la asignatura TEHA

– Estudiante 1: 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?

Estas contribuciones reflejan el uso de diversas estrategias de aprendizaje de la traducción. Por ejemplo, las dos primeras oraciones contenidas en el aporte del estudiante 1 reflejan la aplicación imbricada de la estrategia socioafectiva de construcción del conocimiento de manera colaborativa (supra 4.3.3.1.e) y la estrategia metacognitiva de identificación de necesidades de aprendizaje (supra 4.3.2.2.b). Además, en las preguntas que plantea el estudiante 2 al final de su aporte se refleja la búsqueda de consenso (supra 4.3.3.1.i). El estudiante 1 también aplica otra estrategia metacognitiva que refleja la identificación del objetivo de la tarea (supra 4.3.2.1.a) cuando explica lo siguiente: “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”. Por último, en esta parte de la contribución del estudiante 2: “Me parece que tu traducción está muy buena, se me ocurren, sin embargo, algunos detalles que pongo a consideración del grupo...” se plasma el uso combinado de la estrategia socioafectiva de apreciación del trabajo de los pares (supra 4.3.3.2.b) con la estrategia metacognitiva de sugerencias de soluciones para problemas o errores de traducción (supra 4.3.2.5.b).

Como se puede apreciar en el contenido de los aportes del fragmento analizado, el uso de las estrategias de aprendizaje se vincula con los componentes la CT. Por ejemplo, el siguiente comentario: “Dejé ... términos no tan elaborados, ... con el objetivo de reproducir la oralidad del mensaje” refleja la subcompetencia de conocimientos sobre la traducción, y este otro: “no estoy segura si a nivel semántico es equivalente” revela la subcompetencia bilingüe. Estas preguntas: “¿Qué les parece? ¿Seguimos pensando juntas?” parecen demostrar el uso de la subcompetencia interpersonal y los componentes



psicofisiológicos y actitudinales que conforman la CT debido a que la estudiante reconoce la necesidad de continuar revisando la traducción junto con sus pares. Estos son solo algunos ejemplos de los modos en que el aprendizaje estratégico, especialmente en relación con los procesos metacognitivos y socioafectivos, podrían facilitar la adquisición de la CT en estos entornos virtuales.

#### **4.4.4 La enseñanza estratégica: consignas para las tareas individuales de traducción y revisión**

En los cuatro cursos objeto de este estudio las tareas de traducción y algunas actividades de revisión propuestas se realizaron mayormente de manera individual, o de a pares en algunos casos, con entregas por el *buzón de tareas* de Moodle. Se plantearon consignas que evidencian las maneras en que los docentes y las tareas de aprendizaje de la traducción especializada instan a los estudiantes a usar estrategias diversas. A modo de ilustración, las pautas para tareas de traducción y revisión se centraron en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, según se ilustra en este fragmento.

#### **Fragmento 11. Tarea de traducción, Unidad 3 de la asignatura TTEF**

Vamos a traducir parte del Informe titulado “World Investment Report 2015” de la UNCTAD (*acceder*). Nos vamos a concentrar en las páginas 1 a 14 (*Overview: Global Investment Trends*). Les recomendamos que observen las distintas formas gramaticales y terminológicas utilizadas en el informe para expresar movimiento, ya sea ascendente o descendente, y la forma como se resolvió en informes previos. Recuerden que en la traducción deberán tratar de buscar la forma de expresar en español los matices de cada término o expresión de modo que todos los semas queden expresados en el equivalente, ya sea con la misma forma gramatical o con una diferente. Pueden organizar estos aspectos de sinonimia en una tabla en la que se incluyan los términos utilizados para expresar movimiento y su equivalente en español.

Luego de realizar la lectura y análisis solicitado, deberán enviar un documento de Word en el que incluyan:

- a) Un breve análisis de algunas dificultades encontradas para la traducción del informe (un párrafo).
- b) La traducción del texto resaltado del Informe 2015 indicado *aquí*.
- c) Una reflexión de cómo cambiaron la traducción luego de leer las pautas de revisión, si introdujeron cambios.

De modo similar a las consignas analizadas en los ejemplos de los apartados anteriores, en este fragmento el papel del docente se instancia mediante las pautas que guían a los estudiantes en el uso de diversas estrategias cognitivas. Por ejemplo, el docente describe el encargo de traducción (supra 4.3.1.2.d): “Vamos a traducir parte del Informe titulado “World Investment Report 2015” de la UNCTAD (*acceder*). Nos vamos a concentrar en las páginas 1 a 14 (*Overview: Global Investment Trends*)”. Se fomenta también el análisis previo a la traducción mediante la integración de ideas a partir de la comparación y el contraste (supra 4.3.1.3.d): “Les recomendamos que observen las distintas formas gramaticales y terminológicas utilizadas en el informe para expresar movimiento, ya sea ascendente o descendente, y la forma como se resolvió en informes previos”.

En cuanto a la dimensión metacognitiva, se observa la guía del docente para que los estudiantes apliquen estrategias que los ayuden a encontrar soluciones traslativas (supra 4.3.2.5.c): “en la traducción deberán tratar de buscar la forma de expresar en español los matices de cada término o expresión de modo que todos los semas queden expresados en el equivalente”. Luego, se requiere que analicen los problemas de traducción (supra 4.3.2.5.a) encontrados, según se observa en el punto a) de la consigna, y en el último punto se insta a la reflexión sobre aspectos relacionados con el proceso traductor (supra 4.3.2.6.a) solicitando a los estudiantes que realicen “una reflexión de cómo cambiaron la traducción luego de leer las pautas de revisión, si introdujeron

cambios”. En consecuencia, estas intervenciones del docente permiten caracterizar la enseñanza estratégica como un sistema de andamiaje, el cual podría propiciar el empleo de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de diversas subcompetencias traductoras, por ejemplo, la subcompetencia de conocimientos sobre la traducción y la estratégica.

En el curso TEHA se incluyó una tarea para las etapas de traducción y revisión con uso de herramientas de asistencia a la traducción, como se ilustra en el fragmento 12. En esta actividad, se establecieron pautas para el uso de una memoria de traducción y para la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas específicas.

**Fragmento 12.** Consigna de una tarea de traducción y revisión con uso de MT, Unidad 2 de la asignatura TEHA

- 1) De manera individual, lea y analice el capítulo 2, “The Greek Classics”, del libro *A History of Gay Literature. The Male Tradition*, de Gregory Woods.
- 2) 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.
- 3) A continuación, pondere su labor en relación con la memoria de traducción que utilizó; al hacerlo, haga referencia al texto teórico analizado en el “Opus sectile”. Presente sus ideas en forma de texto de no más de 10 renglones.

Estas consignas ponen de manifiesto el rol del docente como facilitador del aprendizaje estratégico y el papel de la tarea para la aplicación de estrategias de aprendizaje de la traducción especializada. Por ejemplo, el docente insta a los estudiantes para que analicen ideas (supra 4.3.1.3.a) del texto fuente: “lea y analice el capítulo 2, *The Greek Classics* ...”. Asimismo, estas pautas: “traduzca la primera de las secciones resaltadas en amarillo” explicitan el encargo de traducción, lo que favorecería su identificación por parte de los estudiantes (4.3.1.2.d). Luego, se hace mención de la gestión de los recursos para la tarea (4.3.2.4.a): “envíe su traducción a su docente

correspondiente mediante el correo electrónico del aula”, lo cual orienta a los estudiantes en el empleo de esta estrategia. También se fomentan las habilidades metacognitivas y cognitivas de nivel superior mediante la reflexión sobre el proceso traductor (4.3.2.6.a) y la integración de ideas (4.3.1.3.d) de la siguiente manera: “pondere su labor en relación con la memoria de traducción que utilizó; al hacerlo, haga referencia al texto teórico analizado en el *Opus sectile*”. Este análisis permite apreciar que tanto la modalidad y las herramientas utilizadas en estas actividades como así también el rol del docente evidenciado en las consignas podría contribuir a la adquisición de las subcompetencias instrumental, estratégica y de conocimientos sobre la traducción en esta área de especialidad mediante el empleo de las estrategias antemencionadas.

En cuanto a la modalidad de las tareas de traducción que se ilustran en los fragmentos 11 y 12, es importante señalar que en las asignaturas TTEF, TECM y TEHA estas tareas se realizaron de manera individual. En el curso TDP se contempló el trabajo de a pares; no obstante, solo se pudo observar el producto final ya que no hay registro de los intercambios de los participantes en estas producciones colaborativas. Por esta razón, en estas tareas no se refleja el empleo de estrategias socioafectivas para el desarrollo de la subcompetencia interpersonal en el aprendizaje de la traducción.

El diseño de los trabajos finales de cada asignatura se detectaron instancias del refleja el rol de estas tareas evaluativas y del papel del docente en cuanto a la enseñanza estratégica. Las consignas de estos trabajos finales incluyen pautas que requieren de la aplicación de estrategias practicadas en las tareas de aprendizaje realizadas durante el cursado de cada asignatura. En consecuencia, las actividades pretraslativas, que incluyen análisis textual, documentación terminológica y extralingüística, y las tareas de

traducción y revisión propuestas durante el cursado de cada asignatura proporcionaron la base para los trabajos finales, según se ilustra en el siguiente fragmento.

**Fragmento 13.** Consigna para el trabajo final de la asignatura TECM

Imagínense que nos contratan para traducir el informe de la OMS HIV/AIDS Treatment and Care al que pueden acceder *aquí* y que nos dicen que debemos tener en cuenta las consideraciones del Manual del Traductor de las Naciones Unidas. Esto significa que primero debemos leer atentamente el Manual ya que será nuestra guía de estilo y verificar siempre nuestras elecciones terminológicas conforme a lo solicitado. En esta tarea, deberán primero identificar cuatro puntos de la guía de estilo que deberán tener en cuenta al traducir el informe, cuatro problemas o dificultades que enfrentarán al traducirlo y finalmente traducir las partes indicadas en el documento adjunto (*acceder*). A continuación del análisis, deberán identificar cinco términos relevantes, explicarlos e indicar la fuente que utilizaron para la traducción. Finalmente, deberán indicar al menos cuatro fuentes utilizadas para la traducción. Todo un desafío. Adelante.

Como se observa en el fragmento 13, esta consigna de la tarea para el trabajo final de una de las asignaturas exploradas en esta investigación es detallada y se centra en guiar a los alumnos para la aplicación de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas en relación con las fases del proceso traductor.

En primer lugar, las pautas de este trabajo final proporcionan el andamiaje para el uso de estrategias cognitivas de transformación y elaboración del conocimiento y estrategias de pensamiento crítico. Las dos oraciones iniciales de esta consigna cumplen una función esencial debido a que especifican las características del encargo hipotético para el que se deberá utilizar el Manual del Traductor de las Naciones Unidas. Estas directivas apuntan a la aplicación de estrategias cognitivas por parte de los estudiantes para la identificación de los componentes clave del encargo de traducción en función de la tarea asignada (supra 4.3.1.2.d) y la aplicación de información obtenida a partir de materiales de referencia y recursos terminológicos en línea (supra 4.3.1.1.c). Hacia el final de la consigna, se explicitan pautas que podrían fomentar estrategias de análisis

terminológico (supra 4.3.2.4.a) y de localización y uso de fuentes alternativas de información relacionadas con la tarea de traducción (supra 4.3.1.1.b). En segundo lugar, las pautas del docente podrían fomentar también la aplicación de estrategias metacognitivas de planificación relacionadas. Se podría afirmar que la consigna del trabajo final en su totalidad contiene instrucciones detalladas sobre el proceso traductor, las cuales facilitarían el uso de la estrategia de gestión de la tarea (supra 4.3.2.4.a). Estas pautas, como así también las consignas de otros trabajos finales analizados en el corpus de este estudio, merecen especial atención en relación con la enseñanza y el aprendizaje estratégico debido a su potencial para guiar a los estudiantes en la adquisición de estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales a distancia.

A modo de síntesis, los hallazgos presentados en esta sección evidencian características específicas de las actividades pretraslativas, las tareas de práctica de la traducción y los trabajos finales de los cursos objeto de este estudio. Todas ellas reflejan el papel de las tareas y el rol docente en la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción especializada en entornos virtuales. Se muestra el rol fundamental de docente como soporte del aprendizaje que brinda el andamiaje para el uso de diversas estrategias en cada fase del proceso traductor. A continuación, se presentan descripciones de los tipos de retroalimentación y corrección de las tareas.

#### **4.4.5 La enseñanza estratégica: modalidades de retroalimentación y corrección de las tareas**

Debido a la relevancia para la enseñanza estratégica, dedicamos este apartado a la descripción de los mecanismos empleados por los docentes para realizar devoluciones sobre las producciones de los estudiantes. Según se pudo advertir, estos mecanismos de

devolución se diferencian en su naturaleza y objetivos. En términos generales, la *retroalimentación* se centró en el proceso de aprendizaje y la *corrección*, en el producto. El propósito de la retroalimentación fue valorar las fortalezas y los logros en el aprendizaje, señalar desaciertos en las producciones de los estudiantes y brindar sugerencias para que estos realicen ajustes en aspectos puntuales de la actividad en vistas de su futuro desempeño. La corrección, por otro lado, se centró en puntualizar errores y proporcionar las opciones o respuestas correctas. A su vez, los hallazgos evidenciaron dos tipos de retroalimentación y dos modalidades de corrección, que se analizan a continuación.

En las asignaturas exploradas se observó que la retroalimentación se instanció en dos maneras distintas. Por un lado, se advirtió la presencia de retroalimentación en los aportes de los docentes en foros de debate y consulta (supra 4.4.1). Como se describió anteriormente, este tipo de retroalimentación, que se realizó durante el desarrollo de estos debates, incluyó apreciaciones y sugerencias por parte de los docentes y permitió señalar desaciertos y guiar a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, en algunos cursos se evidenció también la retroalimentación grupal de tareas individuales de traducción a través de los foros de consulta. Esta retroalimentación consistió en una devolución dirigida a toda la clase sobre las principales fortalezas y errores en las tareas individuales de traducción. En el siguiente fragmento se ilustra la retroalimentación docente en un foro de consulta, a través de la cual se realiza una devolución conjunta y se estimula el uso de algunas subcategorías de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas identificadas en este estudio.

**Fragmento 14.** Retroalimentación grupal en un foro de consulta, Unidad 3 de la asignatura TTEF

– Docente: Hola, chicos.

Acabo de enviarles la revisión de sus tareas, en general realizaron un buen trabajo, creo que se notan los avances. En cada trabajo puntualicé algunas cuestiones, pero me gustaría hacer un resumen de los puntos más importantes.

Les pedimos que sean rigurosos no solo en el ejercicio de la traducción, sino también cuando tengan que elaborar el análisis o las demás consignas, lo cual incluye revisar la ortografía y eliminar espacios innecesarios. En el trabajo final se tendrá en cuenta el uso correcto de la lengua española en la totalidad del trabajo.

La mayoría llevó a cabo una buena investigación y documentación y se basó en la terminología empleada en los informes anteriores de la UNCTAD, aunque debo señalarles que no siempre se revisa este tipo de publicaciones. Por lo tanto, siempre asegúrense de verificar las traducciones en la base terminológica UNTERM (<http://untermportal.un.org/>).

- *eurozone/euro area*: tanto “zona del euro” como “eurozona” son correctos, pero en la UNCTAD usan “eurozona” (minúscula) <http://untermportal.un.org/search/eurozone>

- *gross domestic product (GDP)*: producto interno bruto (PIB), este es el equivalente que se usa en Naciones Unidas

[http://untermportal.un.org/display/Record/UNHQ/gross\\_domestic\\_product/c298824](http://untermportal.un.org/display/Record/UNHQ/gross_domestic_product/c298824)

- ¿disminuyó un 15%? o ¿disminuyó en un 15%? Según el DPD ambas opciones son correctas:

disminuir(se): Cuando el complemento es una expresión cuantitativa, puede ir o no precedido de la preposición *en*: «*La producción de huevos ha disminuido en un 20% por efecto del calor*» (*Mundo* [Esp.] 23.8.95); «*Las ventas a particulares disminuyeron un 33%*» (*Vanguardia* [Esp.] 2.8.95).

...

Espero que los comentarios y las sugerencias les resulten útiles, si quedan dudas o preguntas, pueden plantearlas aquí.

Según se observa en los aportes transcritos en el fragmento 14, el profesor estimula la aplicación de estrategias cognitivas de análisis (supra 4.3.1.3.a) y estrategias metacognitivas relacionadas con los procesos evaluativos de autocorrección (supra 4.3.2.3.a): “Les pedimos que sean rigurosos no solo en el ejercicio de la traducción, sino también cuando tengan que elaborar el análisis o las demás consignas, lo cual incluye revisar la ortografía y eliminar espacios innecesarios”. Además, se hace mención de



aspectos relativos a la gestión de la tarea según las pautas (supra 4.3.2.4.a): “En el trabajo final se tendrá en cuenta el uso correcto de la lengua española en la totalidad del trabajo”, lo que probablemente contribuyó a la posterior aplicación de esta estrategia por parte de los destinatarios del curso.

En esta retroalimentación también se incluyen apreciaciones y recomendaciones que podrían conducir al empleo de estrategias cognitivas de transformación y elaboración del conocimiento, como la localización y uso de fuentes de documentación (supra 4.3.1.1.b) y la aplicación de la información obtenida a partir de estos materiales (supra 4.3.1.1.c). Esto queda plasmado en la siguiente observación presente en el tercer párrafo del fragmento 14: “La mayoría llevó a cabo una buena investigación y documentación y se basó en la terminología empleada en los informes anteriores de la UNCTAD, aunque debo señalarles que no siempre se revisa este tipo de publicaciones. Por lo tanto, siempre asegúrense de verificar las traducciones en la base terminológica UNTERM (<http://untermportal.un.org/>)”. El docente también brinda orientaciones que incentivan la aplicación de estrategias cognitivas relacionadas con la identificación de errores de traducción (supra 4.3.2.5.c) mediante ejemplos de terminología especializada, como la recomendación del uso de “eurozona”, y cuestiones normativas de la lengua meta, como el uso opcional de una preposición.

En relación con la dimensión socioafectiva, al final del texto incluido en el fragmento 14 se puede advertir que el docente insta a los estudiantes a emplear estrategias vinculadas con procesos interaccionales, como las preguntas que solicitan explicaciones o retroalimentación del docente (supra 4.3.3.1.f), cuando los invita a plantear sus dudas y preguntas en el foro. Esta invitación parece haber estimulado el uso de esta estrategia según se observó en la respuesta de un alumno: “En estos días le escribo porque me

quedaron dudas particulares sobre mis correcciones y quiero asegurarme de saber qué es lo correcto antes de entregar el trabajo final”. De esta manera, se plasma el rol del docente como iniciador del intercambio con los estudiantes para facilitar el proceso de aprendizaje estratégico de la traducción.

En cuanto a las modalidades de corrección de las tareas individuales de análisis y traducción, se identificaron algunas características, que se ilustran en estos fragmentos.

**Fragmento 15.** Correcciones de una tarea de traducción, Unidad 3 de la asignatura TTEF<sup>76</sup>

TENDENCIAS MUNDIALES DE LA INVERSIÓN	
<b>A pesar de la caída de la IED mundial en 2014, se prevé una pronta recuperación</b>	<p>En general se recomienda no usar acrónimos en los títulos, salvo que sean muy reconocidos</p>
Las entradas mundiales de inversión extranjera directa (IED) disminuyeron un 16% hasta alcanzar los 1,23 billones de dólares en 2014, frente a luego de haber alcanzado los 1,47 billones en de 2013 (gráfico 1). Esto puede deberse principalmente a la fragilidad de la economía mundial, la incertidumbre de los inversores respecto de las políticas y los altos riesgos geopolíticos. Además, las nuevas inversiones fueron contrarrestadas por algunas desinversiones significativas. Los flujos de IED sufrieron una disminución a diferencia de las algunas variables macroeconómicas, como el producto interno bruto (PIB), el comercio, la formación bruta de capital fijo y el empleo, que exhibieron un aumento (cuadro 1).	<p>Paginilla <i>significant</i>  <b>Significant ≠ significativo</b>  <i>Significant</i> rara vez quiere decir "significativo", en muchos casos sería más correcto traducirlo como "considerable" o "apreciable". "Significativo" en español no tiene la acepción "<i>extensive or important enough to merit attention</i>", como en inglés.</p>
Aunque las perspectivas de la IED siguen siendo inciertas, se prevé una reactivación de los flujos de IED en 2015. Estos podrían ser afectados de manera favorable por el crecimiento económico fortalecido en las economías desarrolladas, la estimulación de la demanda a raíz de la baja en disminución de los precios del petróleo y la política monetaria laxa, como también por la aplicación continua de medidas de promoción y liberalización progresiva de las inversiones y las medidas de promoción. Tanto el modelo de predicción de la IED como la encuesta de relativa a grandes empresas multinacionales elaborados por la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) revelan un aumento en los flujos de IED en 2015 y posteriormente.	<p>repunte</p> <p>Me parece que en español queda más claro si lo invertimos. "La consolidación del crecimiento económico... podrían favorecer..."</p> <p>cuidado con el tamaño de la fuente</p> <p>o directamente "a partir de 2015"</p>

<sup>76</sup> Para facilitar la lectura, transcribimos aquí el contenido de los comentarios que aparecen en la imagen. Comentario 1: En general se recomienda no usar acrónimos en los títulos, salvo que sean muy reconocidos. Comentario 2: Paginilla: *significant*. **Significant ≠ significativo**. *Significant* rara vez quiere decir "significativo", en muchos casos sería más correcto traducirlo como "considerable" o "apreciable". "Significativo" en español no tiene la acepción "*extensive or important enough to merit attention*", como en inglés. Comentario 3: repunte. Comentario 4: Me parece que en español queda más claro si lo invertimos... "La consolidación del crecimiento económico.... podrían favorecer...". Comentario 5: cuidado con el tamaño de la fuente. Comentario 6: o directamente "a partir de 2015".

**Fragmento 16.** Corrección de una tarea de análisis y traducción, Unidad 1 de la asignatura TECM

**Tratamientos dentales y cirugía ~~operaciones~~ de la boca o de las vías respiratorias**

Antes de realizar ~~so meterse a~~ determinados procedimientos en la boca o la garganta que puedan provocar sangrado (lo que incluye la limpieza de rutina en el consultorio del dentista), su médico o dentista pueden recetarle amoxicilina ~~para que tome de manera~~ por vía oral. Tómela ~~Hágalo~~ una hora antes del procedimiento ~~la intervención~~.

Si usted es alérgico a la penicilina (la amoxicilina es un tipo de penicilina), puede tomar otro antibiótico, como la clindamicina o la azitromicina. Si ~~usted~~ no puede ~~tomar~~ ingerir antibióticos ~~por vía de manera~~ oral, su médico ~~le~~ puede recetarle un antibiótico inyectable.

Realizaste un buen análisis y documentación. No obstante, no hubo un uso uniforme de la terminología, a veces fue un lenguaje llano, otras muy especializado. No olvides mantener siempre el paralelismo. Buen trabajo

En los fragmentos 15 y 16 se observan dos estilos de corrección: a) marcar errores y proporcionar la opción correcta y b) marcar errores, proporcionar la opción correcta y brindar sugerencias que invitan a la reflexión sobre el error. El fragmento 15 ilustra el uso de la segunda modalidad. El docente corrige errores, brinda las opciones correctas e incluye sugerencias sobre aspectos puntuales de la traducción que deben ser mejorados. Estas sugerencias, que invitan a los alumnos a la reflexión sobre los errores en la propia producción, podrían brindar el andamiaje para estimular los procesos evaluativos para la autocorrección (supra 4.3.2.3.a). Cabe mencionar que esta modalidad de corrección se observó solo en algunas instancias en el corpus analizado.

Los tipos de correcciones más frecuentes fueron aquellas en las que los docentes señalan el error y brindan la opción correcta. Esta modalidad de retroalimentación se puede observar en correcciones realizadas con la herramienta de control de cambios de *Word* y una apreciación general al final de la tarea, como se ilustra en el fragmento 16. Según los objetivos de este estudio, es interesante notar que estos aportes podrían

contribuir a la aplicación de estrategias de identificación de errores de traducción (supra 4.3.2.5.a), aunque no brindan oportunidades para la autocorrección.

En síntesis, en cuanto al rol de los docentes, los alumnos y las tareas de aprendizaje de la traducción, los hallazgos evidencian, por un lado, el papel clave del docente que propicia el aprendizaje autónomo y colaborativo para la aplicación de estrategias de aprendizaje en las tareas individuales y colaborativas. En las intervenciones de los docentes se identificaron algunas características que permiten definir su función como moderadores y coconstructores del conocimiento mediante los aportes teórico-prácticos que ellos realizaron en las tareas de aprendizaje de la traducción, las pautas, la respuesta a las consultas de los estudiantes, la retroalimentación y las correcciones de las tareas. Por otro lado, las producciones y contribuciones de los alumnos muestran a estos como creadores de sus procesos de aprendizaje y coconstructores del conocimiento con los pares y docentes a través de la aplicación de estrategias específicas para la adquisición de diversas subcompetencias que integran la CT. Asimismo, las estrategias de enseñanza y aprendizaje desplegadas en el corpus analizado permiten definir el papel clave de la tarea para el desarrollo de la autonomía y la construcción colaborativa del conocimiento. Estos hallazgos, que ponen de manifiesto la estrecha relación entre el papel del docente, el aprendiz y las tareas de aprendizaje de la traducción en los entornos virtuales de EaD, se validaron mediante fuentes múltiples, que se detallan a continuación.

#### **4.5 Triangulación y validación de los resultados**

Según el enfoque metodológico de esta investigación, basado en un método inductivo (Hatch, 2002) en el que se combinaron procedimientos provenientes de la TF (Strauss y Corbin, 2002), y con la finalidad de verificar la validez de los datos

identificados por la investigadora, se implementó la triangulación de los resultados. Como se detalla en el capítulo 3 de esta tesis, la triangulación se llevó a cabo mediante los datos obtenidos a partir del análisis proporcionado por las evaluadoras externas y de las respuestas a las entrevistas y encuestas que se administraron a los alumnos y docentes que participaron en este estudio. Estos datos permitieron cotejar ciertos hallazgos y construir una visión más completa de las descripciones generadas en esta investigación.

A continuación, presentamos los resultados de la triangulación de los datos.

#### **4.5.1 Validación a partir del análisis de las evaluadoras externas**

Con el propósito de establecer la validez de las clasificaciones emergieron de este estudio, estas fueron cotejadas en primer lugar con los resultados del análisis efectuado por las evaluadoras externas. Tal como se mencionó en el capítulo 3, las evaluadoras examinaron una porción del corpus conformada por 250 unidades de análisis (un 25% de la totalidad de las unidades analizadas en esta investigación). Estas unidades de análisis contenían instancias de todas las categorías y subcategorías de estrategias de enseñanza y aprendizaje identificadas inicialmente por la investigadora en el corpus de este estudio, conformado por las producciones de estudiantes y docentes en las aulas virtuales exploradas.

La fiabilidad de los resultados se calculó mediante la fórmula sugerida por Miles y Huberman (1994):

$$\text{Confiabilidad} = \frac{\text{cantidad de coincidencias}}{\text{cantidad total de coincidencias + discrepancias}}$$

Según Miles y Huberman (1994) y Miles, Huberman y Saldaña (2014), se considera que los resultados poseen validez interna si el resultado de la confiabilidad se aproxima al 80%. En este estudio se alcanzó un 85% de confiabilidad entre los resultados del análisis realizado por la evaluadora 1 y la investigadora, un 83% entre la evaluadora 2 y la investigadora, y un 82% entre las evaluadoras. Por lo tanto, se considera que la validez interna de los resultados es satisfactoria, dado que el propósito de este estudio no es realizar una caracterización prescriptiva de los resultados, sino una descripción detallada y flexible de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales.

Sobre la base de las discrepancias evidenciadas en el análisis de las evaluadoras, se realizaron algunos ajustes en las subcategorías de estrategias identificadas inicialmente. A modo de ejemplo, una de las evaluadoras externas sugirió agregar una estrategia de aprendizaje a la clasificación generada por la investigadora antes de su trabajo: *la definición* (supra 4.3.1.2.b). La evaluadora identificó el uso de esta estrategia en combinación con otras estrategias cognitivas de organización del conocimiento en mapas semánticos sobre los géneros textuales en el ámbito de la traducción médica. Si bien en el caso detectado por la evaluadora externa la definición se utilizó de manera subsidiaria para la construcción del mapa conceptual, se consideró pertinente agregar esta estrategia ya que las definiciones pueden ser estrategias cognitivas valiosas para el aprendizaje de la traducción especializada. El uso de definiciones se evidenció también en otras unidades de análisis del corpus no examinado por las evaluadoras externas, principalmente en los debates en foros y en relación con la fase de documentación terminológica.

En otras instancias, las discrepancias entre los resultados del análisis de las

evaluadoras externas y el análisis de la investigadora contribuyeron a enriquecer las clasificaciones de estrategias de enseñanza y aprendizaje generadas previamente por la investigadora. A modo de ilustración, en el siguiente aporte tomado de un foro de debate, además de identificar el empleo de la estrategia cognitiva de fundamentación y justificación de opiniones y argumentos vinculados con el proceso traductor (supra 4.3.1.3.f), ambas evaluadoras externas también señalaron la estrategia de *ejemplificación* (supra 4.3.1.3.b). Según el análisis realizado por las evaluadoras, esta estrategia no solo se utiliza de manera explícita mediante los ejemplos de tiempos verbales proporcionados, sino también como sustento de la fundamentación, como se aprecia las dos últimas oraciones del aporte incluido a continuación. Este uso de la *ejemplificación* podría contribuir al aprendizaje estratégico debido a que refleja habilidades cognitivas de nivel superior y es útil para reforzar la justificación propuesta. En consecuencia, tanto esta producción como otras similares se consideraron instancias del uso de la estrategia de aprendizaje de *ejemplificación*.

– Con respecto a los anglicismos, creo que en el texto abundan oraciones con presente participio (ej: *second sandbagging, emerging markets, dissapointing statistics*) y gerundio (ej: *the Fed is still buying, ...may be reinforcing this trend*). En nuestra tarea traslativa tendremos que analizar algunos de estos casos concretos para evitar traducirlos de manera literal por apego al texto fuente. A su vez, si entendemos el significado del uso en contexto podremos discernir qué método de traducción utilizar: expansión (modulación), reducción, etc. (Foro: Los desafíos de la traducción periodística en el ámbito económico-financiero, Unidad 2, TTEF)

Otro caso interesante se observó en las preguntas resaltadas en el siguiente extracto, en el que una evaluadora puntualiza, además del uso de la estrategia cognitiva de análisis de ideas relacionadas con la traducción, las preguntas retóricas como estrategia socioafectiva de aprendizaje.

– La motivación de atenuar o acallar la ideología feminista de la autora de Orlando en la traducción puede haber estado motivada por la falta de desarrollo de este movimiento en la cultura de llegada. **¿Será entonces que Borges no quiso introducir la ideología feminista de esta obra en el mundo hispano? ¿Por qué habrá intentado darle un tono extranjerizante pero que al mismo tiempo omitía la cuestión feminista?**

Si bien preguntas como las anteriores no fueron consideradas en la clasificación inicial de este estudio dada su escasa ocurrencia en el corpus analizado, estas instancias se incluyeron en la subcategoría de las estrategias socioafectivas relacionadas con los procesos interaccionales: *preguntas que solicitan explicaciones o retroalimentación del docente o los pares (supra 4.3.3.1.f)*. Esta decisión se fundamenta en la observación de otras ocurrencias en las que este tipo de preguntas reciben respuesta de los pares o del docente en actividades colaborativas. Los ejemplos aquí descriptos muestran cómo los resultados del análisis de las evaluadoras externas contribuyeron a enriquecer las caracterizaciones preliminares de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la traducción empleadas por los docentes y alumnos en las aulas virtuales objeto de este estudio.

#### **4.5.2 Resultados de las entrevistas y encuestas a docentes y alumnos**

Los datos obtenidos a partir de las encuestas a los estudiantes y las entrevistas a los docentes y tutores fueron de relevancia para este estudio por dos razones principales. Por un lado, estos datos permitieron corroborar que las instancias de estrategias de aprendizaje cognitivas, socioafectivas y metacognitivas y de la enseñanza estratégica de la traducción identificadas en el corpus coinciden con las percepciones de los participantes en cuanto a su aplicación. Además, las opiniones de los participantes revelaron beneficios como así también algunas dificultades sobre una serie de aspectos clave vinculados con las dinámicas de los cursos virtuales objeto de este estudio. Estos



beneficios y dificultades se tuvieron en cuenta en los lineamientos pedagógicos que se incluyen en la sección 4.6 de este trabajo.

A continuación, presentamos los resultados del análisis de los datos obtenidos, los cuales permiten establecer relaciones entre las percepciones de los participantes y aspectos tales como las ventajas y desafíos de la modalidad de EaD, el uso del aula virtual, las tareas y recursos para el aprendizaje de la traducción especializada, el aprendizaje colaborativo, el uso de los foros y la retroalimentación.

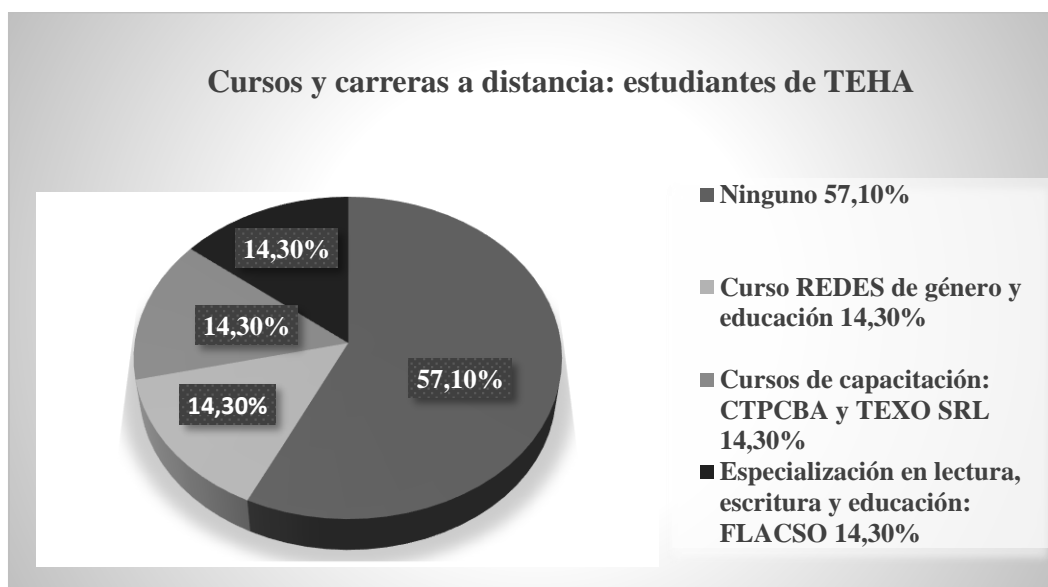
#### **4.5.2.1 Percepciones sobre la modalidad de EaD y el uso del aula virtual**

Los hallazgos demuestran que muchos de los estudiantes carecían de experiencias previas en EaD. Como se ilustra en los gráficos a continuación, en la asignatura TTEF ningún estudiante había realizado un curso por Internet antes de iniciar la carrera de Especialización en Traducción y, en las otras tres asignaturas, entre el 25% y el 42,9% de los participantes habían realizado alguna capacitación a distancia, de los cuales solo un estudiante contaba con una carrera de posgrado en esta modalidad. Estos resultados evidencian la escasa experiencia en la modalidad de educación virtual, lo que podría haber tenido cierto impacto negativo en el aprendizaje estratégico de la traducción por parte de los alumnos menos habituados al uso de las aulas virtuales.

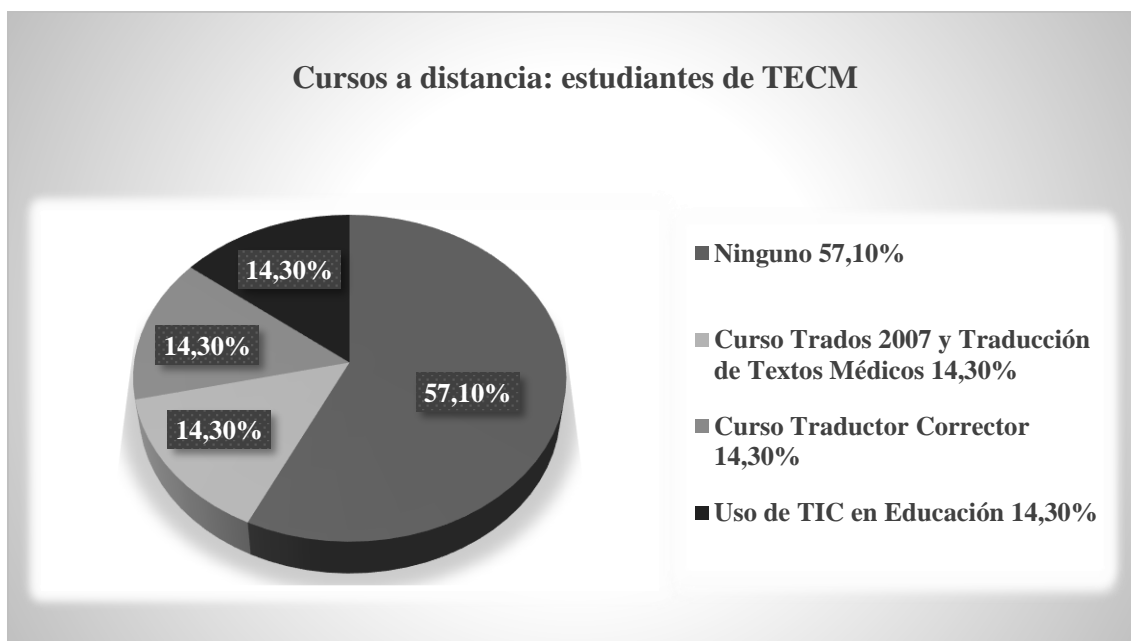
**Figura 4.12** Realización de cursos y carreras a distancia por parte de los estudiantes del curso TTEF



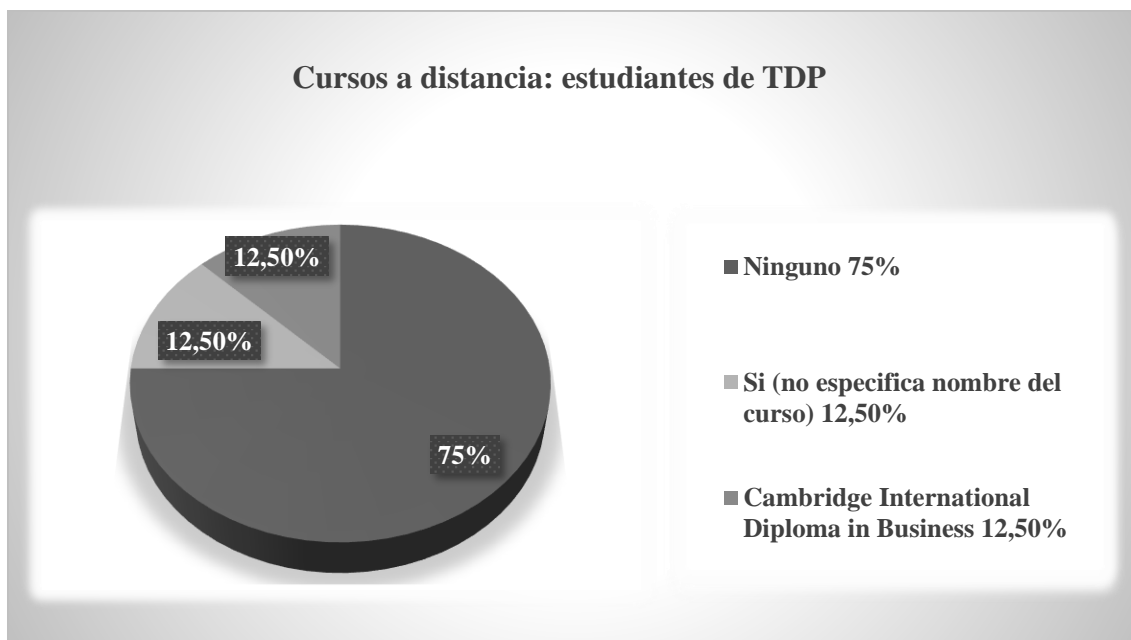
**Figura 4.13** Realización de cursos y carreras a distancia por parte de los estudiantes del curso TEHA



**Figura 4.14** Realización de cursos a distancia por parte de los estudiantes del curso TECM



**Figura 4.15** Realización de cursos a distancia por parte de los estudiantes del curso TDP



En cuanto a los docentes, todos manifestaron haber participado en el dictado de los mismos cursos durante la primera cohorte. Esto pone de manifiesto que todos poseían experiencia en la modalidad de EaD virtual, lo que contrasta con la heterogeneidad observada en los estudiantes.

En cuanto a los beneficios de la educación virtual, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes valoraron el acceso a recursos para la traducción en línea, la practicidad y conveniencia del uso de Internet para el aprendizaje autónomo y el intercambio con colegas de lugares distantes, la reducción de costos y la flexibilidad para el manejo del tiempo, como se puede apreciar en los comentarios de estos estudiantes:

- Las carreras a distancia permiten estudiar en los horarios que uno tiene disponibles según las rutinas personales, familiares y laborales ... y generar ricos intercambios con colegas provenientes de otros contextos geográficos y académicos.
- Todos los recursos ofrecidos son de gran utilidad.
- El beneficio de realizar una carrera de posgrado a distancia es que no necesito trasladarme largas distancias para asistir, y a su vez me permite autorregular los tiempos de realización de las tareas y lecturas, y me da la posibilidad de conocer colegas de todas partes del país.

Los docentes también destacaron beneficios similares a los mencionados por los estudiantes. Varios de ellos se refirieron al mayor alcance geográfico de la capacitación por medio de la virtualidad, la flexibilidad para administrar el tiempo, las ventajas para el desarrollo de habilidades cognitivas y los beneficios para el aprendizaje autónomo y colaborativo. Por ejemplo, algunos profesores compartieron estas opiniones:

- La ventaja en los cursos a distancia es que tenés más tiempo para contestar, para pensar bien las respuestas.
- La ventaja principal es que no tenés que estar presente en el lugar. Este año tuvimos una alumna de Canadá y de todas las provincias (de nuestro país).

Los aspectos positivos de los entornos virtuales de aprendizaje destacados por los estudiantes y docentes, tanto en los comentarios transcritos más arriba como en otros, se relacionan con el uso de algunas estrategias identificadas en este estudio. Por ejemplo, la valoración de los procesos interaccionales por parte de los estudiantes queda expresada en esta opinión: “las carreras a distancia permiten...generar ricos intercambios con colegas”, lo cual a su vez indicaría la relevancia de la estrategia de apreciación del trabajo de los pares (supra 4.3.3.1.b), que también se detectó en los intercambios de las aulas virtuales de las cuatro asignaturas. Asimismo, varios encuestados hicieron referencia a la autonomía en el uso del tiempo y la gestión de las tareas, como se aprecia en este comentario: “[la educación virtual] me permite autorregular los tiempos de realización de las tareas y lecturas”. Este tipo de respuestas refleja que los estudiantes emplearon las estrategias metacognitivas de planificación para la gestión del tiempo y los recursos (supra 4.3.2.4.b) y que estas estrategias parecen haber facilitado la realización de las tareas de traducción.

Si bien los participantes de esta investigación manifestaron haber aplicado el aprendizaje estratégico y percibieron importantes beneficios de la EaD para la formación en el campo de la traducción especializada, también experimentaron algunas dificultades y desafíos. Las opiniones de los estudiantes revelan que las principales dificultades se deben a la falta de inmediatez en el contacto con los docentes y compañeros de curso, la falta de claridad en las pautas de algunas tareas, las particularidades de la comunicación asincrónica y escrita, el manejo del tiempo y la necesidad de una mayor autodisciplina para el estudio. En cuanto a la falta de inmediatez, el manejo del tiempo y la autodisciplina, los estudiantes manifiestan haberse enfrentado a desafíos como los siguientes:

- Al no tener contacto directo con los profesores, los tiempos se deben administrar de manera correcta para poder cumplir con los objetivos establecidos y para integrar los conocimientos.
- La falta de contacto personal con los profesores y colegas, la falta de inmediatez, la necesidad de autodisciplina y responsabilidad para manejar los propios horarios de manera adecuada.
- Tener la voluntad para dedicarle el tiempo necesario y a capacidad de aprender de manera independiente.

Otros desafíos, como el que menciona este estudiante, se refieren a problemas relacionados con las consignas:

- Las consignas fueron por momentos muy amplias e imprecisas y muchas veces diferían. Es decir, al entrar en la pestaña *Actividades* la consigna estaba definida de forma distinta a lo que se planteaba una vez que ingresábamos al foro o a la entrega de la tarea.

Opiniones como la anterior ponen de manifiesto la relevancia de las pautas y el soporte digital elegido para la realización de las tareas, aspectos constitutivos de la enseñanza estratégica.

Los docentes también se refirieron a las pautas de las tareas y algunos manifestaron haber experimentado cierta dificultad en la redacción de consignas claras y precisas. Estas percepciones permitirían ratificar el papel del docente en relación con las consignas de las tareas que se contempló en la caracterización de la enseñanza estratégica abordada en este estudio (supra 4.4.2, 4.4.3 y 4.4.4). En esta caracterización se evidenció la relevancia de la claridad y especificidad de las pautas en las que se explica no solo cómo realizar la tarea, sino también cuál es el objetivo de la actividad y cómo será evaluada. Varias de estas instrucciones estimularon la aplicación de estrategias de aprendizaje para la gestión de tareas individuales y colaborativas, lo que demostró la importancia de las consignas para guiar el proceso de aprendizaje estratégico de la traducción en la virtualidad.

En cuanto a la comunicación asincrónica por medio del aula virtual, en general la interacción se consideró suficiente y adecuada. No obstante, las precepciones de los participantes revelan la necesidad de establecer canales de comunicación sincrónica, como el chat y la videoconferencia. Estas alternativas deberían ser tenidas en cuenta para mejorar la comunicación en las aulas virtuales de estos cursos de posgrado a distancia. Algunos alumnos sugieren lo siguiente:

- Sería un desafío poder realizar una videoconferencia en algún tramo del cursado.
- Hubo demasiados intercambios que podrían simplificarse de existir la posibilidad de un chat o video chat.

Algunos docentes también se refirieron a la posibilidad de contar con instancias de interacción “cara a cara” para desarrollar temas puntuales o evacuar dudas:

- Videoconferencia no usamos, que me parece que es lo más útil. No estaba contemplado en el formato del aula. Yo creo que se podría implementar a solicitud. Sería fundamental.
- También yo creo que solo se puede suplementar la falta de contacto humano con video llamada (videoconferencia).

Los docentes también identifican causas específicas de las dificultades que enfrentaron en estos entornos virtuales. En algunos casos, opinaron que debido a problemas técnicos hubo demora en sus respuestas a los alumnos y esto generó ansiedad en los estudiantes. Varios de ellos también se refirieron a otros retos de la virtualidad relacionados con la falta de presencia física y de la comunicación “cara a cara”. Entre estos retos mencionaron la dificultad para realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje, la complejidad de explicar los errores en las tareas de traducción y la imposibilidad de corroborar si los estudiantes realizan las traducciones por sí mismos. A este respecto, un docente expresó lo siguiente:

– La comunicación escrita, que implica explicar detalladamente en cada archivo los errores de cada alumno exige mucho más tiempo que cuando uno lo hace presencial. Otra desventaja es que uno no sabe quién hace el trabajo (la traducción).

Estos hallazgos sobre las principales problemáticas y desafíos que los alumnos y profesores manifiestan haber enfrentado en la educación virtual corroborarían la relevancia de una enseñanza orientada a facilitar el uso de estrategias socioafectivas y metacognitivas. Por un lado, las estrategias socioafectivas que se destacan son aquellas asociadas con los procesos interaccionales ante la falta del contacto personal percibido por los participantes. Por otro lado, las estrategias metacognitivas percibidas como relevantes se vinculan con las habilidades de automonitoreo y de planificación para el aprendizaje de la traducción, habilidades aludidas en la necesidad de autodisciplina y responsabilidad para manejar los horarios de estudio de manera adecuada, expresada por los estudiantes.

#### **4.5.2.2 Percepciones sobre las tareas y recursos digitales para el aprendizaje de la traducción especializada**

Como sabemos, las tareas y recursos de aprendizaje para el desarrollo de la CT son esenciales en la formación de traductores, especialmente en cuanto a la práctica de las distintas fases que integran el proceso traductor. Según los hallazgos, en general todos los participantes valoran las tareas y recursos utilizados en cada asignatura y puntualizan su importancia en relación con el proceso traductor. Muy pocos estudiantes manifestaron que algunas tareas fueron poco útiles, como los cuestionarios de opción múltiple o algunas lecturas sobre temas teóricos que, según algunas opiniones fueron “demasiado extensas”. Sin embargo, consideramos importante destacar que no se mencionaron dificultades que hayan impedido la realización de las tareas.



La mayoría de los encuestados destacaron las actividades de análisis terminológico y práctica de la traducción. Asimismo, todos los estudiantes encuestados consideraron que las tareas fueron de suma utilidad para ampliar conocimientos extralingüísticos y traductológicos. Algunos también puntualizaron la utilidad de los intercambios con los pares y los docentes para la aplicación práctica de temas teóricos y el fortalecimiento de la propia autonomía. Al referirse a la autonomía, muchos mencionaron las habilidades para la búsqueda de recursos para la documentación en las áreas de especialidad y la importancia de estas habilidades para la formación profesional. A modo de ilustración, las siguientes son varias de las ventajas mencionadas:

- [Las tareas] me obligaron a buscar terminología y a resolver problemas de traducción (dados, básicamente, por la falta de equivalencias culturales) de manera autónoma, lo que contribuyó a desarrollar mis habilidades de investigación y documentación ... El material del curso me confrontó con textos nunca antes vistos, lo que ya me da una base para cuando reciba un encargo de algún cliente.
- Sin lugar a duda, la práctica de traducción es fundamental para mi formación profesional, ya que me permitirán responder con mayor seguridad y calidad a los encargos de traducción en esta área. De todas maneras, considero que los trabajos con textos paralelos en cuestión de teoría me han enriquecido de la misma manera.
- La lectura de material teórico, ya que es importante conocer sobre el tema y estar actualizado. Actividades para chequear información, como por ejemplo las actividades para indicar verdadero / falso, porque permiten afianzar algunos conceptos. Y lo más importante es la traducción, ya que aplicamos lo aprendido y tenemos la oportunidad de recibir correcciones por parte de nuestros educadores, lo que nos da mayor seguridad en nuestro trabajo.
- Los foros me parecieron muy enriquecedores. Todas las tareas sirvieron para aumentar nuestro conocimiento de la materia.
- Las actividades más importantes, según mi opinión, son los debates en los foros. Las lecturas propuestas y los comentarios de mis colegas y de los profesores me ayudaron mucho a reflexionar sobre ciertos temas relacionados con la traducción de Humanidades y Arte.
- La actividad de justificar a través de la teoría planteada me brindó mucha claridad a la hora de traducir. El hecho de poder conocer lo que los profesores y compañeros planteaban en cuanto a los textos teóricos también enriqueció mis conocimientos y la praxis traductora.

– La comunicación entre pares me parece un recurso muy valioso para aprender y saber dónde estamos. Esto también nos ayuda a conocer herramientas informáticas, fuentes de consulta, procedimientos para mejorar la calidad de la traducción y aumentar la productividad.

Las percepciones de los estudiantes indican claramente que las tareas de práctica de la traducción, las actividades de debate en foros sobre temas diversos, los intercambios con los docentes y los pares, como así también los materiales de lectura y ejercicios con retroalimentación automática son conducentes para la enseñanza estratégica y para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje. No obstante, si bien estas opiniones no describen explícitamente las estrategias detectadas por la investigadora en los intercambios de los actores en el corpus objeto de tu estudio, las opiniones y percepciones son un indicio claro de que las estrategias fueron puestas en práctica. Por ejemplo, las opiniones expresadas permitieron vislumbrar que los estudiantes no solo reconocen la utilidad de las estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales que ellos utilizaron, sino que también aplican estrategias metacognitivas de pensamiento divergente para la identificación y solución de problemas de traducción, como se evidencia en esta opinión: “me obligaron a buscar terminología y a resolver problemas de traducción (dados, básicamente, por la falta de equivalencias culturales) de manera autónoma”. También se percibe la importancia asignada por los alumnos a las estrategias cognitivas de aplicación de conocimientos previamente adquiridos a situaciones novedosas relacionadas con el proceso traductor (“la actividad de justificar a través de la teoría planteada me brindó mucha claridad a la hora de traducir”) y estrategias de elaboración y aplicación de conocimientos relacionadas con la localización y el uso de los recursos en línea en conjunción con la resolución de problemas de traducción (“[Las

tareas] me obligaron a buscar terminología y a resolver problemas de traducción ... lo que contribuyó a desarrollar mis habilidades de investigación y documentación”).

Los hallazgos evidencian también el valor asignado al empleo de estrategias socioafectivas asociadas con procesos interaccionales, en tanto que los estudiantes reconocieron el beneficio de las contribuciones de los docentes (“tenemos la oportunidad de recibir correcciones por parte de nuestros educadores, lo que nos da mayor seguridad en nuestro trabajo”) y de los pares (“para poder aportar a lo que se venía tratando en los diferentes hilos, uno tenía que estar atento e interesarse por las visiones de los demás”). Los participantes también manifestaron su apreciación sobre procesos que podrían estar vinculados con las estrategias metacognitivas de reflexión crítica, según opina este estudiante: “las lecturas propuestas y los comentarios de mis colegas y de los profesores me ayudaron mucho a reflexionar sobre ciertos temas relacionados con la traducción de Humanidades y Arte”.

Además de las referencias a las ventajas de las tareas de aprendizaje antemencionadas, los estudiantes reflexionaron sobre la utilidad de los recursos didácticos, como lo expresó uno de ellos: “el material del curso me confrontó con textos nunca antes vistos, lo que ya me da una base para cuando reciba un encargo de algún cliente”. Opiniones como estas corroboran la relevancia del uso de estrategias metacognitivas de reflexión crítica para el aprendizaje de la traducción en los cursos de posgrado objeto de este estudio. Asimismo, otros estudiantes mencionaron la utilidad de los materiales audiovisuales, los recursos para la documentación terminológica y los contenidos teóricos acompañados de su aplicación práctica. Consideraron además que los materiales sobre temas extralingüísticos, géneros textuales, problemas y técnicas de

traducción en cada área de especialidad fueron fundamentales para su formación. Por ejemplo, estas son algunas de las opiniones de los estudiantes:

- Los recursos y el material brindado en el curso resultaron de mucha ayuda y creo que voy a seguir consultándolos en el futuro. Aprendí muchos detalles del proceso penal que no conocía y de los documentos que surgen durante el mismo.
- En cuanto a los recursos, los bilingües y especializados en traducción fueron los más útiles.
- Se nos otorgaron muchos recursos como páginas web que son de muchísima utilidad, ... recursos de documentación y problemas típicos de la traducción técnica y científica.
- Las actividades de lectura, análisis y debate de textos teóricos resultaron muy útiles porque propiciaban la reflexión profunda sobre los temas abordados y un rico intercambio de ideas y perspectivas. La aplicación de los análisis teóricos a tareas de traducción permitía experimentar la vinculación de teoría y práctica, ver cómo ésta se sustenta en aquella. Los textos sobre skopos, feminismo, postcolonialismo y polisistemas de la unidad introductoria fueron útiles a lo largo de todo el programa.
- La bibliografía de la unidad 1, 2 y 3. Si bien los textos fueron escuetos, lograron captar mi atención y querer seguir investigando.

Estas opiniones demuestran que los estudiantes percibieron que los recursos y las tareas que se brindaron en estas asignaturas facilitaron el desarrollo de la CT y la adquisición de conocimientos nuevos mediante la práctica de la traducción y el acceso a herramientas útiles y necesarias para su formación profesional.

De manera similar, los profesores destacaron la utilidad de actividades de práctica terminológica y de traducción a la vez que resaltaron la importancia de las pautas de las tareas y los beneficios cognitivos que aporta la variedad de recursos y tareas. A modo de ilustración, transcribimos este aporte de un docente:

- Hicimos práctica sobre distintas formas de traducir, por ejemplo, en uno de los ejercicios tenían material sobre el juicio por jurado en EE.UU. y el juicio por jurado en Argentina y la actividad era hacer un resumen en español de las dos formas y después comparar y contrastar la terminología. ... Los videos fueron muy amenos. Es distinto cuando vos leés y cuando ves a alguien que habla, ... se activan otros procesos cognitivos. También usamos mucho el prezi, ppt, buscamos por todos lados distintos materiales.

Entonces esa presentación de la teoría más variada y la ejercitación más variada, más creativa y bien pautada, ... es un aspecto importantísimo. Las instrucciones bien claras. Nunca les dimos textos muy largos, porque no tiene sentido. En realidad, uno apunta a desarrollar una competencia y la práctica, que con algo corto se desarrolla y luego el alumno lo aplica a lo que le toque traducir en el futuro.

Estos comentarios, y otros similares, reflejan las ventajas percibidas por los profesores acerca de las herramientas y recursos digitales como facilitadores de las dinámicas del aprendizaje crítico y colaborativo. También ponen de relieve los elementos clave de las tareas de aprendizaje como las consignas y la orientación de los docentes mediante aportes teórico-prácticos. Estos hallazgos reafirman que sería necesario implementar de manera sistemática la enseñanza estratégica de la traducción, como la que se describió en la sección 4.4 de este trabajo. Más adelante, se presenta una propuesta de implementación factible para la enseñanza estratégica de la traducción en entornos virtuales.

#### **4.5.2.3 Percepciones sobre el aprendizaje colaborativo**

Debido a su relevancia para esta investigación, las opiniones de los participantes con respecto a la construcción colaborativa del conocimiento merecen especial atención. Según se mencionó en la descripción de las aulas virtuales (supra 4.1), en todos los cursos se realizaron actividades colaborativas, tales como tareas de análisis pretraslativo, traducciones en wikis y debates en foros. En sus respuestas a las encuestas, los estudiantes indican haber percibido numerosos beneficios de estas tareas conjuntas, entre los que se destacan: el intercambio de ideas con los pares y el docente, las sugerencias sobre recursos de documentación terminológica y lingüística, la posibilidad de aclarar dudas y aprender de los errores propios y ajenos, la distribución de las tareas, el apoyo del grupo y el enriquecimiento de los conocimientos mediante los aportes de cada miembro; todo lo

antedicho, según afirman varios de los encuestados, permite lograr un aprendizaje más profundo e integral. Seguidamente transcribimos una variedad de opiniones de los estudiantes que ilustran los beneficios mencionados:

- [El trabajo colaborativo] es muy beneficioso ya que podemos aprender de los compañeros y sacarnos dudas sin necesidad de acudir al profesor. Estas actividades me parecen interesante, además, para poder desarrollar una actitud colaborativa entre colegas ya que la tarea del traductor es, en sí, solitaria pero considero que es importante mantener una comunicación fluida con otros profesionales.
- Los beneficios se relacionan con el cambio de perspectiva que genera el aporte de todos y, cuando se logra sintonizar con el grupo, el producto es insuperable.
- [Las actividades colaborativas propiciaron] la división de tareas, lo que alivió la carga, y la discusión de distintas posibilidades para la traducción de ciertos términos o expresiones.
- El trabajo en tareas grupales siempre es enriquecedor, ya que uno aprende de sus compañeros y estos pueden señalar errores y resolver dudas que uno tenga.
- La actividad en la wiki de traducción fue muy buena en términos de aprendizaje; podemos apreciar muchas lecturas distintas y editar nuestro trabajo en función de las sugerencias o preferencias de otros colegas.

En cuanto a las opiniones de los docentes sobre las tareas colaborativas, varios de ellos destacaron los beneficios que percibieron respecto de estas actividades. Además, según se demuestra en las opiniones que figuran a continuación, la mayoría de los profesores se refirió a la utilidad pedagógica de las herramientas digitales y su importancia para el aprendizaje colaborativo, lo que pone de relieve el valor de la dimensión socioafectiva del aprendizaje. Según estos docentes, el uso de un muro para compartir producciones (padlet), los intercambios en los foros y las traducciones colaborativas en wikis y documentos compartidos en *google drive* facilitaron el aprendizaje conjunto. En cuanto al uso del foro, casi todos los profesores concordaron que fue el medio principal para el acompañamiento continuo y la guía en el proceso de aprendizaje. Aquí se transcriben algunas opiniones de los docentes:

– Volvería a usar la tarea colaborativa del muro, que nos dio muy buen resultado. Fue la tarea más linda. Subimos una película Trial by Jury (Doce hombres en pugna) y sobre la base de la película [los alumnos] tenían que aplicar lo que ya habían leído de la teoría con respecto a ese tema y expresar sus opiniones a favor o en contra del juicio por jurado. Lo que tiene de bueno el muro es que van apareciendo todas las opiniones una debajo de la otra, entonces leían las intervenciones anteriores y decían si estaban de acuerdo totalmente o parcialmente. Esa sería una actividad colaborativa que volvería a repetir porque nos dio muy buenos resultados.

– Para mí el foro es la clave; el foro más la aplicación de lo que aprendieron en el foro en sus tareas individuales. La oportunidad de intervenir en los foros hacía que ellos tuvieran que leer; de alguna forma eso mostraba si estaban leyendo o no, porque uno participa con su propia personalidad y eso queda reflejado en los foros. Entonces era donde uno venía lo que iban razonando y aplicando para después ya hacer la tarea individual. ... Entonces el foro fue la forma de aprender entre todos.

– El foro es útil para guiarlos sobre todo en cuanto a la documentación: dónde documentarse, qué fuentes son confiables y cuáles no. Para esto me pareció fundamental el uso de los foros.

– El trabajo de wiki lo volvería a hacer una y mil veces más. De hecho, creo que es un trabajo que se debería repetir a lo largo del curso porque [...] es un trabajo de adecuación que necesita mejorarse.

– El trabajo colaborativo en la práctica de traducción, que es lo que se hace en un *google doc*. Es un documento que todos pueden ir editando, se marcan los cambios que haya hecho cada uno, o sea que yo cuando entro puedo ver los cambios que hiciste vos y los que hizo otra compañera, y entonces el profesor después ve los cambios que hizo cada uno y puede evaluar también esa edición. Eso me parece muy bueno, pero no es una herramienta exclusiva a las aulas virtuales. Los foros entre los alumnos para hacer trabajos colaborativos me parecieron bárbaros. Y las wikis también para hacer traducciones colaborativas.

Estas opiniones positivas sobre las actividades y herramientas digitales que facilitan el aprendizaje conjunto permiten corroborar su valor en las tareas de aprendizaje para la enseñanza estratégica (supra 4.4), en particular en cuanto a la modalidad colaborativa de realización de tareas y los soportes digitales utilizados: padlet, foros, wikis y documentos comparticos.

No obstante, algunos participantes de esta investigación también percibieron ciertas desventajas del trabajo colaborativo como la falta de distribución equitativa de las

actividades entre los miembros del grupo, ya que no todos demostraron el mismo nivel de compromiso. Varios alumnos comentaron que tuvieron dificultades para coordinar las actividades principalmente debido a cuestiones de tiempo, horarios y compromisos laborales o personales de cada integrante. Por ejemplo, estos estudiantes manifestaron que les faltó tiempo para analizar algunas elecciones terminológicas o para realizar una adecuada revisión de la traducción. Según expresaron algunos de ellos:

- La distancia, las actividades que cada uno realiza y el trabajo que tiene cada uno dificultan la coordinación de un horario para compartir materiales, opiniones y correcciones.
- Son actividades muy interesantes, pero consumen mucho tiempo. Casi siempre falta tiempo para debatir cada punto, decidir, modificar, editar, etc.
- El problema que tuvimos se relaciona con la coordinación para la realización y corrección de las tareas entre los integrantes antes de la entrega.

Estas dificultades también fueron percibidas por los docentes, como indicó uno de ellos:

- No quiero hacer muchas actividades colaborativas como la wiki porque cada uno tiene horarios muy distintos y es difícil ponerse de acuerdo.

En conclusión, estas opiniones de los docentes y estudiantes, tanto sobre las ventajas como sobre las desventajas del aprendizaje colaborativo, ponen de relieve la relevancia y necesidad de aplicar estrategias de aprendizaje de la traducción especializada que propicien el trabajo conjunto en la virtualidad. Asimismo, estos hallazgos ratifican el uso de las estrategias identificadas en el corpus constituido por los aportes de docentes y estudiantes en las asignaturas exploradas en esta investigación. Por ejemplo, según los datos recabados tanto las estrategias de pensamiento crítico (supra 4.3.1.3), como aquellas vinculadas con los procesos evaluativos (supra 4.3.2.3) e interaccionales (supra 4.3.3.1)



y con la planificación de las tareas (supra 4.3.2.4) podrían contribuir al aprendizaje colaborativo en la virtualidad.

#### **4.5.2.4 Precepciones sobre el uso de los foros de debate**

Las opiniones de los estudiantes y docentes sobre el uso de los foros merecen especial atención. Esto se debe a la función pedagógica central y uso frecuente de estos entornos en las asignaturas exploradas en este estudio. Como ya señalamos, todos los cursos contaron con foros de consulta y en tres de ellos se realizaron actividades de debates en foros. Los alumnos opinaron que estos espacios de intercambio fueron muy enriquecedores para el proceso de aprendizaje, debido a que, como explicó un estudiante:

– Es lo más cercano que se tiene a una clase grupal en la que cada persona puede exponer su punto de vista.

Muchos otros alumnos expresaron opiniones similares a estas, lo que evidencia que el foro se percibió como “la clase” virtual. Es interesante notar que los docentes puntualizan el uso pedagógico del foro en estos cursos de traducción especializada y también perciben su función central para el desarrollo de las clases en el aula virtual. Los docentes que participaron en este estudio destacaron múltiples beneficios de esta herramienta para el andamiaje del proceso de aprendizaje y la adquisición de la competencia traductora. Dos de ellos afirmaron lo siguiente:

– Lo considero fundamental, porque es la única instancia de intercambio que hay. En las correcciones de las traducciones y tareas de análisis el foco está en el resultado, los docentes no vemos el proceso (lo que pasó en el medio). Entonces en los foros se puede ir siguiendo más el aprendizaje.

– El foro es útil para todo tipo de actividad fundamentalmente porque se resuelven las dudas de las actividades a través de los foros. También se puede hacer una actividad en

sí, [en la que los estudiantes] tienen que investigar y plasmar sus respuestas ahí en el debate. Los foros me parecen fundamentales para todas las tareas porque es el medio de comunicación que tenemos. ... El foro es como la clase.

Asimismo, sobre los debates en foros, se mencionaron aspectos específicos como el desarrollo de la subcompetencias estratégica, la búsqueda y el análisis de fuentes de documentación, la justificación de elecciones terminológicas relacionadas con las tareas de traducción, el desarrollo de contenidos teóricos y la construcción colaborativa del conocimiento. Así lo expresaron algunos docentes entrevistados al referirse al trabajo plasmado en los foros de debate:

- En cuanto a la competencia traductora, me parece que las que más se usaron fueron la subcompetencia de conocimientos sobre la traducción o de transferencia, y la instrumental porque insistimos mucho en el uso de las fuentes de documentación.
- También se aplicó la subcompetencia estratégica, porque ellos aprendían a fundamentar las decisiones.
- Usamos los foros para pulir ideas, es decir, para trabajar en cuanto a los contenidos teóricos y discutir temas: ... la teoría que apoya la traducción. ... los foros son mi fuerte, porque yo creo en esta construcción colectiva del conocimiento.

En cuanto a las desventajas y desafíos de los foros de debate, en algunos casos los estudiantes tuvieron dificultades que atribuyeron a las pautas para la participación en el foro, los plazos de las actividades y la extensión de las contribuciones. Estos estudiantes manifiestan haber experimentado cierta desorientación cuando las consignas no eran lo suficientemente precisas o se generaban intercambios extensos y esto producía desorganización en el foro. A continuación, transcribimos algunas opiniones sobre las dificultades en la utilización de este recurso:

- En las consignas no se especificaba el número de aportes mínimo a realizar. En algunas nos llamaron la atención porque eran excesivamente largos y en otras porque eran pocos.

También nos llamaron la atención por la falta de participación una semana antes de concretarse el plazo estipulado para la finalización del foro.

– La lectura de cada una de las intervenciones lleva mucho tiempo y a veces uno se pierde. Es difícil estar tan pendiente del foro, en el día a día, para evitar perderlo.

– Participar en los foros también fue un desafío en este sentido, ya que para poder aportar a lo que se venía tratando en los diferentes hilos, uno tenía que estar atento e interesarse por las visiones de los demás.

Otros alumnos se refirieron a la falta de uniformidad en las pautas, lo que impidió que sus aportes se publicasen en el plazo estipulado, como explicó un estudiante:

– En una ocasión pasé tres horas armando la respuesta y cuando la fui a publicar hacía diez minutos que le habían dado cierre al foro. La fecha de cierre fue la correcta pero el horario fue distinto al del foro anterior. Creo que los horarios y las fechas de entrega deben ser siempre los mismos.

En términos generales, los docentes no perciben desventajas en el uso de estos entornos, aunque reconocen que no siempre hubo una participación equilibrada porque muchos alumnos intervenían solo durante el fin de semana o uno o dos días antes del cierre del foro. Admiten que esto no solo generó una carga adicional para el profesor, quien tenía que dar respuesta a demasiadas contribuciones en un corto plazo, sino que también limitó las posibilidades de profundizar sobre algunos temas, como expresó uno de ellos:

– También muchos alumnos se dedicaban a las tareas del curso durante el fin de semana, lo que realmente para mí fue una carga (una desventaja) y si bien había dicho que no iba a intervenir durante el fin de semana, si no intervenía es como que había muchas intervenciones en el foro sin tener una respuesta. Entonces quiero tratar de explorar cómo incluir otras actividades en lugar de estas que no funcionaron tanto.

De acuerdo con gran parte de las opiniones de los participantes, se podría afirmar que el principal desafío de las actividades en los foros se relaciona con la frecuencia y

extensión de las intervenciones y con la dificultad para el seguimiento de estas contribuciones por parte de los docentes y alumnos. No obstante, a pesar de que existieron algunas limitaciones en el uso de esta herramienta, las actividades en foros fueron percibidas como muy beneficiosas debido a que propiciaron la creación de espacios en los que alumnos y profesores construyeron el conocimiento de modo colaborativo. Así pues, se podría concluir que los participantes reconocen el valor de esta herramienta para la didáctica de la traducción especializada en entornos virtuales y que estas percepciones confirman las caracterizaciones de estrategias de aprendizaje identificadas en este estudio.

#### **4.5.2.5 Precepciones sobre el uso de los foros de consulta**

El modo de comunicación entre los participantes de estos cursos es otro aspecto central para este estudio. Las opiniones de los participantes revelan que en la herramienta utilizada con mayor frecuencia fue el foro de consultas del aula virtual, mientras que la mensajería de Moodle se utilizó solo para algunas consultas individuales. Los foros de consulta fueron útiles para plantear preguntas, aclarar dudas y resolver problemas de índole variada durante el cursado de las materias. A su vez, estos foros permitieron acceder a las preguntas de otros compañeros y las respuestas a estas consultas. Por ejemplo, un estudiante expresó lo siguiente:

– El foro [de consulta] es un excelente medio de comunicación entre el docente y el alumno cuando existen dudas, ya que las respuestas obtenidas pueden favorecer a otros colegas y así se evita la repetición de las consultas de manera constante.

De igual manera, los docentes también preferían el foro de consultas como medio principal de comunicación en el aula virtual, aunque percibieron algunas falencias en su uso, como explica uno de ellos:

– Si bien teníamos el foro de consulta, no sé si es que no lo saben usar, o por miedo o vergüenza preguntan por mail. Lo que sucedía es que tampoco lo sabían usar, porque hacían las mismas preguntas que ya se habían hecho y respondido antes.

Estas opiniones reflejan la necesidad y relevancia del desarrollo de las competencias digitales y las habilidades interaccionales de los estudiantes para una comunicación más eficaz a través del aula virtual.

En síntesis, las opiniones vertidas en torno al uso de los foros de debate y consulta ponen de manifiesto el valor que los participantes de este estudio asignaron a los intercambios y actividades llevados a cabo en estos espacios. Esta valoración permite corroborar el empleo de estrategias que facilitan el aprendizaje colaborativo de la traducción en la virtualidad.

#### **4.5.2.6 Percepciones de docentes y alumnos sobre las modalidades de retroalimentación**

Otro aspecto de relevancia para este estudio es la retroalimentación, ya sea del docente o de los pares. Los docentes expresaron sus opiniones sobre el uso de la herramienta de control de cambios para corregir errores en las tareas de traducción realizadas por los estudiantes. También se refirieron al uso de comentarios explicativos sobre el tipo de error (gramatical, ortotipográfico, terminológico, distorsión, omisión, etc.) y sugerencias para mejorar las traducciones.

Varios docentes consideraron que corregir los errores con la herramienta control de cambios y brindar la opción correcta fue conducente para el aprendizaje, ya que evitó confusiones en cuanto a la corrección y además obligó al alumno a realizar el esfuerzo para no cometer demasiados errores en la versión final que debían presentar al docente.

Algunos de los docentes opinaron que esta modalidad de corrección tuvo dos ventajas principales. La primera ventaja se relaciona con el propósito de las tareas de traducción como preparación para las demandas de la vida profesional. Al usar la herramienta control de cambios para corregir las traducciones, los docentes ayudaron a los alumnos a identificar problemas o errores que de otro modo tal vez no notarían. Como explicó un docente:

– Uno quiere formar al profesional para el mercado laboral. En la vida real lo que se hace es marcar el error directamente y hacen una calificación de tu trabajo.

El otro beneficio que los docentes perciben de este estilo de corrección es que, según ellos, obligó a los estudiantes a realizar la entrega de una versión final de la traducción, no una versión que podría ser revisada y entregada nuevamente para su corrección. Como opinó un docente:

– Cuando vos sabés que te van a corregir y poner una nota, lo que entregás es tu mejor versión; más y mejor no lo podés hacer. En cambio, cuando los alumnos saben que tienen una devolución [previa a la entrega de la versión final], tienden a relajarse un poco más.

Sin embargo, algunos docentes también reconocieron algunas desventajas de esta modalidad para el proceso de aprendizaje, como manifestó uno de ellos:

– Señalar el error y que lo corrijan ellos implica una ida y vuelta. ... El problema es la falta de tiempo. Por eso le damos la opción correcta. La desventaja es que el alumno no hace el esfuerzo para buscar la solución, porque se la damos nosotros. Para su formación, lo ideal sería que el estudiante recorra este trayecto, es decir que ellos busquen la solución.

Otros docentes se refirieron a otras modalidades de corrección. Estos docentes no solo enfatizaron la importancia de fundamentar sus correcciones, sino también de brindar

sugerencias para que los estudiantes pudiesen corregir el error. Según opinan estos profesores, este tipo de retroalimentación facilitaría el aprendizaje de la traducción.

– No marcamos solo el error sin darle nada que al alumno después le sirva, además de solamente marcar el error. Para mí corregir de esa manera da lugar a que el alumno puede interpretar muchas cosas, el alumno por ejemplo no va a saber si el término está mal o si hay distorsión o si es cuestión de frecuencia de uso, etc.

– En general, lo que hice fue señalar los errores; indicar el tipo de error, a veces. Lo que sí hice fue indicar por qué el cambio, por ejemplo, para evitar la repetición, que era el más común. Casi siempre daba sugerencias, pero en algunos casos muy evidentes o cuando lo habíamos repetido varias veces en el foro, los dirigía el foro y no les corregía el error (es decir, en estos casos no les daba la traducción correcta). Creo que combiné los métodos. Puse muchos comentarios. Solamente cambiaba en el texto lo que era error (o sea una distorsión, una omisión, un error de traducción), pero los cambios estilísticos los ponía en comentarios. Los errores gramaticales (como las preposiciones) o tipográficos también los corregía directamente.

Estas percepciones indican que existieron distintos enfoques en cuanto a las modalidades de corrección en las asignaturas de posgrado exploradas en esta investigación, lo que también se vio reflejado en las opiniones de los estudiantes. En general, estos percibieron que la retroalimentación docente fue útil para el proceso de aprendizaje, ya que les permitió identificar sus desaciertos y mejorar las traducciones y conocimientos en el área de especialidad, como dijo un estudiante:

- Recibí devoluciones justificadas y muy útiles para seguir investigando el tema.
- Sin duda, lo más importante fueron los comentarios de las profesoras desde su experiencia como traductoras especializadas.
- Para mí, traducir fue lo más relevante. Las correcciones fueron muy minuciosas y fructíferas.
- Creo que es muy útil realizar traducciones y recibir devoluciones fundamentadas por parte de las docentes.

A su vez, se puntualizaron algunas desventajas en relación con la falta de

especificidad sobre el tipo de errores y las oportunidades para la autocorrección. Al respecto, algunos estudiantes opinaron que las correcciones no eran lo suficientemente explicativas o esclarecedoras, y por lo tanto no podían aplicar las sugerencias de los profesores en las traducciones posteriores, mientras que otros estudiantes expresaron que hubiesen preferido que el docente solo señalase el error, sin correcciones explícitas o directas, como se menciona en estos comentarios:

- Me gustaría tener más oportunidades de hacer autocorrecciones a partir de los comentarios de las profesoras.
- Recibir la “traducción correcta” quizás dificulta pensar en otras opciones. Creo que sería más provechoso para el alumno recibir sugerencias y comentarios que marquen aspectos que no se han tenido en cuenta y que producen los errores, y que ayuden a ir en una mejor dirección, o comentarios sobre el tipo de error.

Estas opiniones evidencian que los alumnos valoran el aprendizaje autónomo y reflexivo, a la vez que percibieron ciertas dificultades para lograr este tipo de aprendizaje debido a la modalidad de retroalimentación implementada.

En estrecha relación con las percepciones sobre la retroalimentación docente, se evidenciaron actitudes favorables de parte de los estudiantes en cuanto a la *revisión de los pares*. Según la opinión de varios alumnos:

- La revisión siempre ayuda a superarse, y las actividades entre pares aportan otras perspectivas y lo obligan a uno a fundamentar mejor su postura.
- Hay cosas que se nos escapan siempre y la colega puede iluminar muchos aspectos y brindar otras formas de análisis.

Los estudiantes también identificaron algunas dificultades para “corregir sin ofender” o para coordinar los tiempos para debatir las correcciones, consensuar elecciones terminológicas y el estilo de la traducción.



Algunos docentes se refirieron a las ventajas del trabajo de corrección entre pares. Estas ventajas se relacionan con las estrategias cognitivas de pensamiento crítico para la fundamentación de opiniones (supra 4.3.1.3.f) y las estrategias metacognitivas de procesos evaluativos para la identificación de aciertos en las tareas de aprendizaje (supra 4.3.2.3.b) y de reflexión crítica sobre la producción del otro (supra 4.3.2.6.d), como queda expresado en el siguiente aporte:

– Quizá para el alumno no es lo mismo cuando corrige el docente que cuando corrige un par. Quizá, psicológicamente se sienten con más derecho para pensar y refutar los cambios cuando un compañero corrige la traducción. Nosotros también le dijimos eso, que esa era la idea, que piensen si aceptan o rechazan los cambios, y que fundamenten por qué sí o por qué no. En ese sentido fue muy enriquecedor. Cuando corregimos nosotros, nunca recibimos un comentario que refute nuestra corrección. En cambio, cuando se corrigen entre ellos, sí.

Para resumir, aunque los estudiantes manifestaron haber experimentado ciertas limitaciones para la corrección entre pares, tanto los docentes como los estudiantes perciben que este tipo de retroalimentación colaborativa aporta nuevas miradas y favorece el aprendizaje. Las percepciones de los docentes y alumnos en cuanto a la retroalimentación ponen de manifiesto el uso de una serie de estrategias socioafectivas como la apreciación de la guía docente y contribución de los pares (supra 4.3.3.1.a y 4.3.3.1.b) y la búsqueda del consenso (supra 4.3.3.1.i). Del mismo modo, varias estrategias metacognitivas, por ejemplo: el reconocimiento de las necesidades de aprendizaje (supra 4.3.2.2.b), la autocorrección (supra 4.3.2.3.a), la gestión del tiempo y los recursos (supra 4.3.2.4.b) y la reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje y la producción del otro (supra 4.3.2.6.b y 4.3.2.6.d), que se habían identificado durante el dictado de los cursos objeto de esta investigación, se han hecho visibles en las respuestas de los estudiantes y docentes y, de acuerdo con sus opiniones, son valiosas para el

aprendizaje de la traducción especializada.

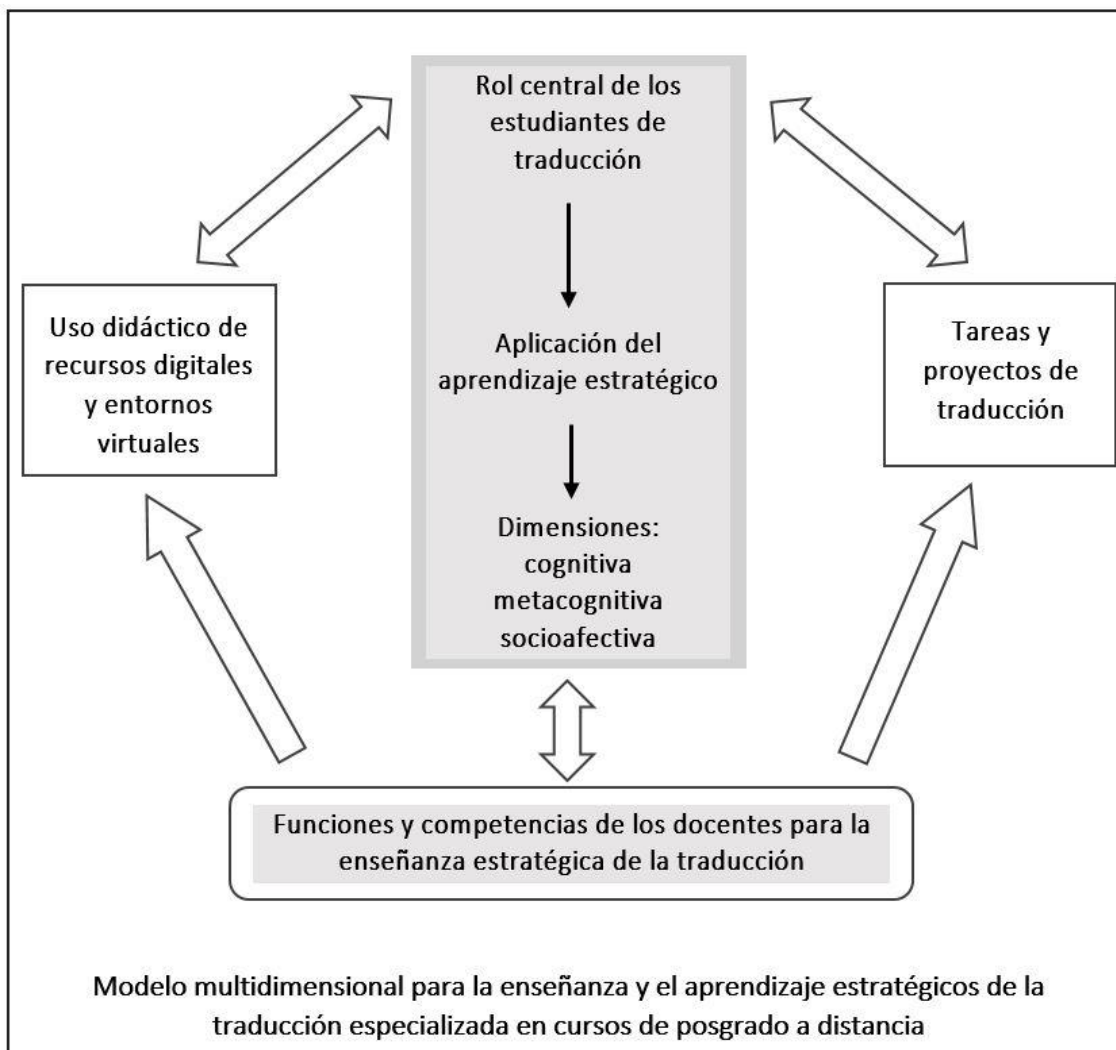
Este estudio permitió conocer las percepciones de los actores del proceso educativo en las carreras de Especialización en Traducción a distancia de la Facultad de Lenguas (UNC), más específicamente en las aulas virtuales de cuatro cursos de traducción especializada en las áreas de humanidades y artes, ciencias médicas, documentos públicos (en el ámbito jurídico) y economía y finanzas. Según las perspectivas de los participantes, existen beneficios y desafíos vinculados con las prácticas colaborativas típicas de entornos virtuales y con el papel central del alumno y las tareas de aprendizaje.

Esta investigación permitió también explorar y comparar las percepciones de docentes y alumnos. En esta sección, se describieron las opiniones de los actores acerca de las ventajas, las dificultades y los retos de las dinámicas de la educación virtual, las tareas de aprendizaje, y los modos de retroalimentación y comunicación en las aulas virtuales de los cuatro cursos mencionados. Por lo tanto, de los resultados alcanzados se desprenden implicancias de relevancia para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada en la modalidad a distancia.

#### **4.6 Un modelo multidimensional para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción especializada en cursos de posgrado a distancia**

Los resultados obtenidos en este estudio permiten esbozar algunos lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción especializada en cursos de posgrado no presenciales. Conforme al marco teórico de esta investigación, estas recomendaciones didácticas se fundamentan en postulados cognitivistas (Ausubel, Hanesian y Novak, 1983) y socioconstructivistas (Kiraly, 2014; Vygotsky, 1978), en el enfoque de aprendizaje por tareas y proyectos de traducción (Hurtado Albir, 1999, 2011, 2015; Kiraly, 2014) y en el uso educativo de las tecnologías digitales (Arango, 2003; Área y Adell, 2009, Asinsten et al. 2012; Cobo, 2016; Lion, 2006, 2015; Litwin, 2002; Maggio, 2012, 2014, 2018; Mazzotti, 2005; Onrubia, 2005; Pym, 2013; Tagua de Pepa, 2006; Torres del Rey, 2003, 2005, entre otros). Estas recomendaciones confluyen en un modelo que es “multidimensional” porque se articula en torno a cuatro componentes clave que interactúan y se retroalimentan en las clases de traducción: i) las funciones y competencias de los docentes para la enseñanza estratégica en la virtualidad, ii) el rol del alumno en la aplicación del aprendizaje estratégico, iii) el enfoque por tareas y proyectos de traducción y iv) los recursos y entornos digitales que se utilicen para realizar estas tareas. El siguiente diagrama resume los componentes del modelo pedagógico propuesto, que se describen en esta sección.

**Figura 4.16** Propuesta de un modelo multidimensional para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción especializada en cursos de posgrado a distancia



Según se ilustra en este gráfico, el rol del estudiante es central para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos. Por lo tanto, tanto el accionar docente como el uso de recursos didácticos y la realización de las tareas y proyectos didácticos confluyen en el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, para que los estudiantes puedan adquirir y aplicar estrategias de aprendizaje de manera eficaz en las tres dimensiones exploradas en este estudio (cognitiva, metacognitiva y socioafectiva) es necesario que exista el andamiaje del docente y que las actividades y recursos faciliten este tipo de aprendizaje. En consecuencia, las tareas y recursos ejercen su influencia en los estudiantes porque se

convierten en los vehículos a través de los cuales ellos pueden aplicar estrategias de aprendizaje según las demandas de cada actividad. Según se observa en el gráfico, este modelo propone una relación de reciprocidad entre docentes y alumnos, ya que los primeros deberán atender a las necesidades de los segundos e incentivarlos a desarrollar estrategias de interacción para la construcción colaborativa del conocimiento en el seno de la clase de traducción.

Seguidamente incluimos sugerencias y reflexiones que pueden ser de utilidad para la enseñanza basada en el desarrollo de estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en los entornos digitales actuales.

#### **4.6.1 Funciones y competencias de los docentes para la enseñanza estratégica en línea**

Como se ha demostrado en este estudio, la didáctica de la traducción especializada a distancia no solo implica un rol activo y central por parte del aprendiz, quien aplica las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la CT mediante la realización de tareas, sino también el papel fundamental del docente, quien diseña las actividades y guía a los estudiantes en esta modalidad de aprendizaje. Debido a la estrecha relación que existe entre la enseñanza impartida y el desempeño de los alumnos, en esta propuesta se aconseja que los docentes procuren empoderar a los estudiantes de posgrado para el uso de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales. Para que esto ocurra, es perentorio que los docentes posean los conocimientos y destrezas necesarios para aplicar metodologías de enseñanza estratégica, fomentar la autonomía del estudiante y promover la construcción colaborativa del conocimiento.

Según propone Bautista (2011), especialista en diseño, innovación e integración didáctica y curricular de las TIC en los diferentes niveles educativos:

El modelo de profesor que se dibuja como un acompañante del aprendizaje requiere de competencias que permitan desarrollar un conjunto complejo de tareas y destrezas que supongan apoyo en los planos cognitivo, socioafectivo y didáctico. Para que el estudiante alcance sus objetivos satisfactoriamente, este acompañamiento debe ser sistemático. (p. 68)

En el marco de esta propuesta sugerimos que se tengan en cuenta las competencias que enuncia Bautista (2011) debido a su pertinencia para la enseñanza estratégica a distancia. Según este autor, el docente debe ser capaz de 1) captar y expresar emociones (dimensión afectiva); 2) implementar estrategias para transmitir empatía, que le permitirá conocer mejor a sus estudiantes y comunicarse con ellos; 3) crear y mantener un clima de motivación; 4) disponer de un entorno rico en recursos y actividades que faciliten el aprendizaje; 5) atender a las necesidades e intereses individuales durante el proceso de aprendizaje; 6) investigar y reflexionar sistemáticamente sobre la propia práctica docente en entornos en línea y comprender cómo el estudiante desarrolla su actividad de aprendizaje en estos entornos. Consideramos que estas competencias docentes son básicas porque la ausencia de alguna de ellas podría obstaculizar en alguna medida la aplicación de la enseñanza estratégica. En esta línea, Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos (2013) exploran el papel del docente universitario para el aprendizaje autorregulado en entornos virtuales. Según estos autores, el docente es el “*corresponsable* del proceso de aprendizaje” (p. 68), quien debe diseñar estrategias de enseñanza para fomentar el aprendizaje autorregulado y la interacción constante entre docentes y estudiantes y entre los pares. El estudio de Mansilla y González-Davies (2017), que se centra en la formación de traductores, también reafirma que “el instructor es esencial en

la creación de una colaboración productiva, genuina y satisfactoria para los estudiantes de una clase virtual” (p. 268). Estos autores puntualizan el papel del docente para crear entornos auténticamente colaborativos y fomentar la autonomía en contextos virtuales de formación superior, habilidades que consideramos esenciales para el traductor profesional.

En consonancia con las competencias sugeridas por Bautista (2011) y el papel del docente propuesto por Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos (2013) y Mansilla y González-Davies (2017), los hallazgos de esta investigación demostraron, por un lado, que la dimensión afectiva, como la empatía y la motivación por parte del docente, puede ser útil para promover el uso de las estrategias de aprendizaje socioafectivas. Además, las tareas y recursos que los docentes incorporaron en cada asignatura facilitaron la aplicación de diversas estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para el aprendizaje de la traducción. Por otro lado, las dinámicas de las asignaturas exploradas en este estudio revelaron la necesidad e importancia de otras dos competencias: a) la capacidad de *trabajar en equipo* con otros colegas para enriquecer la propuesta formativa que se ofrece a los estudiantes y b) la habilidad para gestionar una *planificación* de contenidos y actividades orientados al desarrollo y aplicación de estrategias de aprendizaje de la traducción especializada.

En cuanto al trabajo en equipo, es menester que se fortalezca la comunicación entre docentes de distintas asignaturas con la finalidad de generar intercambios sobre las dinámicas pedagógicas que se aplican. Esto podría redundar en socializaciones mutuamente enriquecedoras y fructíferas y en metodologías conducentes a la aplicación del aprendizaje estratégico de la traducción. Respecto de la planificación, que es la responsabilidad ineludible de todo docente, destacamos su importancia para garantizar la

aplicación de metodologías tendientes a fortalecer el aprendizaje estratégico. Como señala Bautista (2011), “acompañar es saber diseñar y planificar una formación que haga una propuesta al estudiante que facilite y fomente su progreso” (p. 69). Además, este autor hace hincapié en que “la planificación debe estar centrada ... en la actividad de aprendizaje del estudiante y no en la tarea de enseñar que se atribuye tradicionalmente al profesor” (p. 69). En resumen, la gestión de una adecuada planificación curricular y el trabajo en equipo son cruciales para la ejecución de una pedagogía centrada en la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción especializada y, más aún, cuando se trata de procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia.

En contextos virtuales de EaD, sería recomendable que las clases incluyeran objetivos específicamente relacionados con el aprendizaje estratégico y que se establecieran las modalidades de presentación de materiales y actividades y la ejecución de estos objetivos de manera integrada. A este respecto, resultan útiles los momentos de presentación y uso sugeridos por Díaz Barriga Arceo y Fernández Rojas (2002). Según estos autores, se deberían aplicar estrategias *preinstruccionales*, *instruccionales* y *postinstruccionales* para la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje en los distintos momentos de las clases, de acuerdo con lo detallado en el marco teórico de esta tesis (supra 2.9.a). En el área de la traducción especializada, esta metodología implica que se han de tener en cuenta los procesos cognitivos y metacognitivos que los estudiantes necesitan activar en cada etapa del proceso traductor para el desarrollo integral de la competencia traductora, sin descuidar las habilidades comunicacionales y digitales necesarias para el uso de recursos en línea y la interacción con los pares y el docente. Según los resultados de este estudio y las recomendaciones presentes en la literatura, se



debería facilitar el desarrollo y la aplicación de un amplio abanico de estrategias de aprendizaje de la traducción especializada mediante tareas y proyectos de aprendizaje.

En lo relativo a las propuestas curriculares, creemos que las competencias docentes mencionadas en este apartado contribuirían a reforzar y complementar las descripciones y pautas esbozadas en las normativas para los cursos de la Especialización en Traducción de la Facultad de Lenguas, UNC en cuanto a la función del docente tutor, el diseño del aula virtual, las modalidades de seguimiento y las metodologías de asesoramiento y evaluación. Cabe señalar que, si bien estos documentos institucionales brindan un marco de referencia general, no alcanzan a cubrir la variedad de situaciones de aprendizaje que deberían considerarse para implementar la enseñanza estratégica. Es por ello que consideramos que se podrían ampliar estos lineamientos de modo que se incluyan pautas y sugerencias específicas para la aplicación de la enseñanza y el aprendizaje estratégico en estos cursos a distancia.

#### **4.6.2 El rol del alumno en la aplicación del aprendizaje estratégico de la traducción**

En primer lugar, el modelo multidimensional propuesto en este trabajo parte de la premisa fundamental de que el alumno de posgrado en el ámbito de la traducción necesita habilidades comunicacionales, competencias específicas y un alto grado de autonomía y capacidad de pensamiento crítico para seleccionar, adquirir, transformar, aplicar, evaluar y transmitir el conocimiento en los entornos digitales que caracterizan el ámbito profesional y laboral actual. Sin embargo, también se deberían identificar otras necesidades específicas de aprendizaje que podrían determinar la relevancia del uso de ciertas estrategias en cada área de especialidad o curso en particular. Una vez identificadas las vacancias, se recomienda realizar una selección de estrategias que deberían enseñarse

explícitamente, es decir, mediante pautas que incentiven su uso en las actividades de aprendizaje. A modo de ilustración, mencionamos algunas estrategias que podrían ser beneficiosas para el aprendizaje de la traducción en las asignaturas exploradas en este estudio. Recomendamos incluir estas estrategias que han resultado efectivas pero que no se aplicaron de manera frecuente o sistemática en todos los cursos explorados en esta investigación.

En cuanto a la dimensión social del aprendizaje, los hallazgos de este estudio evidenciaron la aplicación esporádica de algunas estrategias socioafectivas asociadas con los procesos interaccionales como la empatía (supra 4.3.3.1.c), la búsqueda del consenso (supra 4.3.3.1.i) y la mayoría de las estrategias vinculadas a manifestaciones actitudinales y motivacionales. Entre estas últimas se encuentran las estrategias de manifestación de preferencias sobre aspectos relativos a la tarea de aprendizaje (supra 4.3.3.2.a), la expresión de actitudes o sentimientos relacionados con el aprendizaje en áreas de especialización (supra 4.3.3.2.c) y la manifestación de motivación o falta de motivación para realizar las tareas de aprendizaje (supra 4.3.3.2.d). Consideramos que el ejercicio en el uso de de estas estrategias contribuiría a fortalecer la comunicación y la interdependencia positiva para la construcción colaborativa del conocimiento en entornos virtuales, por lo cual recomendamos fomentar su aplicación de manera sistemática. Esto podría realizarse mediante preguntas y cuestionarios que inviten a los estudiantes a compartir sus percepciones, preferencias y dificultades en relación con las actividades de aprendizaje, y también a interesarse de manera genuina y constructiva por las opiniones de sus compañeros.

En lo que respecta a las estrategias cognitivas y metacognitivas se observan algunas carencias en los resultados de este estudio. Si bien la mayoría de las tareas

implementadas parecieron fomentar el empleo de estrategias cognitivas, se debería incentivar la aplicación de procesos cognitivos de nivel superior para la organización del conocimiento y el pensamiento crítico relacionados con la disciplina de estudio mediante estrategias tales como la elaboración de mapas semánticos (supra 4.3.1.2.a), resúmenes (supra 4.3.1.2.c), síntesis (supra 4.3.1.3.e) y conclusiones (supra 4.3.1.3.g). En cuanto a las estrategias metacognitivas, se recomienda brindar el andamiaje necesario para promover el automonitoreo (supra 4.3.2.2.a), la autoevaluación del aprendizaje (supra 4.3.2.3) y la reflexión crítica, especialmente sobre el propio aprendizaje y la producción de los pares (supra 4.3.2.6. c y d). Por ejemplo, se podrían diseñar cuestionarios y actividades que guíen a los alumnos en la adquisición de estas estrategias y que los interpelen para que reflexionen sobre sus propios procesos de aprendizaje (Fernández y Zabalbeascoa, 2012). Esto redundaría en un doble beneficio. Por un lado, proporcionaría instrumentos de retroalimentación sobre los procesos de aprendizaje, tanto para los docentes como para los propios alumnos y, además, podría desembocar en aprendizajes más profundos y reflexivos de la traducción (Angelone, 2010; Bergen, 2009; Kiraly, 2014; Yanqun, 2015, entre otros).

Las estrategias antemencionadas no cubren de manera exhaustiva las posibilidades de aplicación del aprendizaje estratégico de la traducción en contextos de EaD. Esto se debe a que, si bien las clasificaciones de las categorías y subcategorías generadas en este estudio reflejan la utilidad del empleo de estrategias para el aprendizaje de la traducción en la virtualidad, cada docente deberá seleccionar aquellas que sean relevantes para los aprendices según la fase o las fases del proceso traductor en las que se centran las tareas de aprendizaje y las subcompetencias traductorales necesarias para la realización de cada actividad. Asimismo, las necesidades de aprendizaje de los

estudiantes, el área de especialidad y los géneros textuales con los que se trabaja en cada asignatura (supra 4.2) podrían ser factores que determinen el uso más o menos frecuente de determinadas estrategias, según los niveles de complejidad y especificidad de cada ámbito en particular. Por lo tanto, la selección de estrategias que se enseñen de manera explícita dependerá no solo de la tarea de traducción, sino también a la naturaleza de cada asignatura y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

#### **4.6.3 El enfoque por tareas y proyectos de traducción para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos**

Esta investigación ha permitido evidenciar que la tarea de traducción en tanto encargo didáctico (Nord, 2009) constituye la columna vertebral de la clase de traducción y por lo tanto es crucial para el aprendizaje significativo y estratégico de la traducción. Para que el aprendizaje estratégico ocurra, consideramos necesario tener en cuenta algunas precisiones. Como punto de partida, los docentes deberían no solo buscar formas efectivas de utilizar las potencialidades tecnopedagógicas del entorno virtual, sino también tener siempre presente el rol central del alumno en las tareas y el proceso de aprendizaje. Según Asinsten et al. (2012) la clase virtual puede contribuir a enriquecer este proceso. Una de las características distintivas de la clase virtual en el marco de la enseñanza estratégica es que requiere dinámicas sinérgicas para la realización de las actividades. Estas dinámicas implican un mayor protagonismo por parte del alumno y el acompañamiento del docente en las tareas y proyectos de aprendizaje. Es por ello que el enfoque por tareas y proyectos de traducción se encuentra estrechamente ligado a las competencias del docente y el rol de los alumnos caracterizados anteriormente. Como también hemos mencionado en el marco teórico de esta tesis, la “realización conjunta de

tareas” (Onrubia, 2005) es un componente de suma importancia en la educación virtual, ya que brinda al alumno la posibilidad de un aprendizaje más profundo y significativo.

Según nuestra perspectiva, esta realización conjunta requiere que los docentes pauten, guíen y acompañen el desarrollo de las tareas proporcionando el andamiaje necesario para que los estudiantes tomen conciencia de la relevancia del uso de estrategias de aprendizaje y asuman la responsabilidad y el compromiso con las actividades. Esto daría lugar al papel protagónico del alumno y permitiría alcanzar el nivel de autonomía y colaboración deseable para un buen desempeño no solo en las clases de traducción sino también en la labor profesional. Como ya hemos señalado, el aprendizaje estratégico implica una metodología de enseñanza orientada al uso de estrategias específicas por parte de los estudiantes. Según afirma Bautista (2011):

Un entorno virtual de aprendizaje no permite replicar metodologías propias de la formación presencial ... la no posibilidad de utilizar un método de clase magistral o formas similares dibuja un escenario en el que el profesor puede ceder en gran medida la responsabilidad al estudiante en las actividades que se realizan en el entorno en línea. (p. 65)

Para fomentar el compromiso con el aprendizaje por parte de los estudiantes, recomendamos que el diseño de las tareas se fundamente en las tres dimensiones de las tareas propuestas por Kirschner, Strijbos, Kreijn y Beers (2004): *la propiedad, el control y el carácter de la tarea*.

La *propiedad* de la tarea está ligada a la intencionalidad de las acciones de aprendizaje (Kirschner et al., 2004). Esta intencionalidad se podría lograr si los docentes ceden mayor participación a los estudiantes en la formulación de objetivos y competencias a desarrollar durante el cursado de la asignatura. De esta manera, los

alumnos se sentirían más comprometidos y competentes en la gestión del propio proceso de aprendizaje y podría fortalecerse la autonomía. Por esta razón, consideramos perentorio que los docentes procuren involucrar a los estudiantes en la planificación de las tareas. A tal fin, y si bien reconocemos que existen restricciones institucionales en cuanto a los contenidos curriculares y cronogramas de cursado preestablecidos, sugerimos que cada docente considere la creación de un espacio que propicie instancias de diálogo con los alumnos en las cuales se pueda dar cuenta de las decisiones pedagógicas en cuanto a los tipos de tareas, recursos y géneros seleccionados para ser estudiados en la asignatura. Para que esto se logre, el docente podría generar algunos disparadores que ayuden a los alumnos a percibir la relevancia de los contenidos y actividades de la asignatura y asumir la responsabilidad por el cumplimiento de las tareas mediante la *interdependencia positiva* (Johnson, 1981; Kirschner et al., 2004). Esta interdependencia se refleja en el nivel de compromiso de cada estudiante para el logro de los objetivos de una tarea o proyecto grupal y es uno de los elementos clave del aprendizaje colaborativo. A partir de esta base se deberían acordar, entre todos, pautas generales para las tareas individuales y grupales. Tal como explica Bautista (2011), “la interdependencia positiva implica que el éxito de cada miembro está íntimamente ligado al del resto del grupo, y viceversa” (p. 83). Por lo tanto, y debido a algunas falencias observadas en esta investigación (ver, por ejemplo, apartados 4.4.3, 4.5.2.3 y 4.5.2.6), el diseño de actividades y contextos de aprendizaje que promuevan este tipo de compromiso por parte de los estudiantes de posgrado representaría un importante reto pedagógico.

El *carácter* de la tarea se relaciona con su pertinencia, relevancia, nivel de complejidad y autenticidad (Bautista, 2011; Kirschner et al., 2004). En cuanto a la pertinencia y relevancia, en el marco de esta propuesta consideramos que los objetivos de

las tareas deberían incluir dos componentes esenciales: el desarrollo de una o más subcompetencias traductoras (PACTE, 2011), según la fase del proceso traductor en la que se centra la tarea, y la aplicación de las estrategias de aprendizaje que empoderen al alumno para su realización. Estos objetivos deberían incluirse de manera clara y explícita en las pautas de las tareas. Como señalamos en el marco teórico de esta tesis, los estudiantes deben saber *qué* estrategias existen (conocimiento declarativo), *cómo* emplearlas (conocimiento operativo) y *cuándo* — es decir en qué tareas y momentos del aprendizaje— es apropiado emplearlas (conocimiento condicional). Asimismo, como se demostró en este estudio, las producciones de los estudiantes a menudo reflejaron el uso de diversas estrategias para la realización de una actividad de aprendizaje. Varios autores (O'Malley y Chamot, 1990, 1994; Oxford, 1990, 2001, 2017, entre otros) sostienen que el uso orquestado de estrategias, podría contribuir a un aprendizaje eficaz. Por lo tanto, sería deseable que los objetivos de las tareas contemplen el uso de diversas estrategias de aprendizaje de la traducción, según su pertinencia y relevancia para cada actividad. Por otro lado, en relación con el nivel de complejidad y la autenticidad de las tareas de traducción, existen numerosas propuestas en la literatura que podrían incorporarse para fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje en EaD. Kiraly (2014) realizó uno de los aportes más destacados en esta dirección. Este autor brega por el uso de tareas auténticas para la formación de traductores y hace especial hincapié en el desarrollo del aprendizaje estratégico y el valor pedagógico de los proyectos para alcanzar la experticia en la traducción. Por tal motivo, sería recomendable aplicar la propuesta desarrollada en su trabajo.

En lo que respecta al *control* de la tarea, sería deseable que una vez acordadas y pautadas las actividades, los estudiantes pudiesen aplicar estrategias de aprendizaje de

manera autónoma a medida que realizan las tareas de traducción. En consonancia con estos lineamientos, la intervención del docente debería enfocarse en proveer la guía y el asesoramiento durante el desarrollo de las actividades y los estudiantes deberían asumir el control sobre el flujo de la tarea (Mansilla y González-Davies, 2017). No obstante, concordamos con Bautista (2011) en que el grado de control “dependerá mucho del tipo de interacción que se dé entre los estudiantes, el nivel de responsabilidad asumido, sus capacidades comunicativas y de autogestión” (p. 85), entre otros factores. Por lo tanto, es recomendable que los docentes establezcan mecanismos que les permitan monitorear las actividades individuales y colaborativas con el propósito de asistir a los estudiantes en la aplicación de estrategias que promuevan la autonomía, el pensamiento crítico y la construcción conjunta del conocimiento. Mansilla y González-Davies (2017) ofrecen algunas sugerencias útiles para lograr que los estudiantes tengan el control de la tarea y, de esta manera, estén más motivados e identificados con el aprendizaje. Estos autores proponen: a) utilizar textos provistos por los estudiantes en algunas de las tareas de traducción, para lo cual es preciso instruirlos en cuanto a las características que deben tener estos textos; b) brindar la posibilidad de que los estudiantes participen en algunas decisiones del curso; c) crear actividades de práctica opcional. En el caso de las tareas grupales, se debería asimismo alentar a los estudiantes a que establezcan un itinerario de trabajo y roles dentro del grupo que aseguren la realización de las actividades. Esto se vincula con la interdependencia positiva mencionada anteriormente, que implica que cada estudiante asuma su compromiso personal con el grupo.

En relación con el aprendizaje estratégico y colaborativo que se propone en este estudio, sugerimos que, además de los debates en foros y las traducciones colaborativas en las wikis realizadas en varias de las asignaturas exploradas en esta investigación, se



considere la implementación de actividades de revisión por pares y proyectos de traducción en los que se incorpore el uso de herramientas tecnológicas con espíritu crítico y creativo. Según la opinión de los participantes de este estudio y las recomendaciones en la literatura, la revisión por pares presenta innumerables ventajas para el aprendizaje. Entre los beneficios de la retroalimentación, podemos mencionar el uso de estrategias que implican interacción y colaboración para la creación conjunta del conocimiento, reflexión sobre el proceso de traducción, intercambio de alternativas para la resolución de problemas de traducción y aprendizaje a partir de los errores de los pares (Mansilla y González-Davies, 2017).

En cuanto al uso de proyectos en la clase de traducción, autores destacados como Hurtado Albir (2015), Kiraly (2000, 2005, 2014), González-Davies (2004), González-Davies y Enríquez-Raído (2016), y Mansilla y González-Davies (2017) sostienen que los proyectos didácticos sitúan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje acercándolo a la realidad laboral del traductor profesional, lo cual a su vez contribuye a su empoderamiento. Según Hurtado Albir (2015), un proyecto es una tarea abierta con diversos objetivos de aprendizaje que permite la secuenciación de actividades. Por lo tanto, desde la perspectiva del modelo multidimensional que se propone en esta tesis los docentes deberían diseñar proyectos didácticos conformados por actividades que se centren en las fases del proceso traductor, por ejemplo, el análisis pretraslativo y la documentación terminológica, la traducción propiamente dicha, o la corrección y revisión final del texto meta. En cada fase, a su vez, se deberían incluir objetivos y pautas específicas para la aplicación de estrategias de aprendizaje. Según Kiraly (2014), González-Davies (2004), y Mansilla y González-Davies (2017), los proyectos permiten que el estudiante adquiera un rol protagónico, desarrolle estrategias de aprendizaje

autónomo y colaborativo, trabaje en equipo, utilice las tecnologías digitales y aplique habilidades cognitivas de nivel superior para el desarrollo de su competencia traductora. Además, según proponen estos autores, los proyectos podrían fomentar la autorregulación y otras estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas si se incorporan dinámicas de gestión y estándares de calidad que simulan la realidad profesional.

En relación con los avances tecnológicos y las competencias profesionales, autores como Pym (2013) y Alonso y Calvo (2015) abordan los retos sociotecnológicos que enfrentan los traductores profesionales y su impacto en la enseñanza de la traducción. Estos autores sostienen que los objetivos de aprendizaje deberían centrarse en el desarrollo de competencias como aprender a aprender, aplicar criterios para seleccionar y descartar información, corregir traducciones, trabajar en colaboración y utilizar la tecnología de manera crítica y creativa. Creemos que estos objetivos son relevantes para la enseñanza estratégica porque implican un aprendizaje que permitiría enfrentar el desafío del mecanicismo que suele percibirse en algunos entornos de traducción, fruto del uso generalizado de algunas tecnologías, como la traducción automática. Se propone, por lo tanto, que los docentes entrenen a los estudiantes en el uso crítico de las tecnologías de asistencia a la traducción, teniendo en cuenta que, como sugieren Alonso y Calvo, “la tecnología tiene potencial para crear nuevos roles humanos que pueden ser menos mecánicos y más dinámicos. Estos estarían basados en el pensamiento crítico, que hace que la imaginación humana sea insustituible” (p. 149)<sup>77</sup>. En consecuencia, resulta crucial el diseño de tareas que promuevan el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la

---

<sup>77</sup> Traducción propia.

autonomía y el uso creativo de las TIC mediante experiencias de aprendizaje estratégico y significativo y formas concretas de construcción del conocimiento en entornos virtuales.

#### **4.6.4 Los recursos digitales para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción**

Toda propuesta pedagógica debe atender no solo a los contenidos y actividades, sino también a los recursos didácticos que se utilicen. García y López (2011) advierten que, a pesar de que el uso de los recursos no es un tema novedoso, estos “a menudo no han recibido la atención que merecen como tales, es decir, en tanto instrumentos de apoyo a los estudiantes en el desarrollo de las tareas de aprendizaje” (p. 93). Otros autores también señalan la importancia del uso didáctico de herramientas que sean apropiadas según las características y objetivos de cada actividad en particular y las estrategias de aprendizaje que se deseen aplicar. Por ejemplo, en relación con el desarrollo de estrategias socioafectivas para el aprendizaje de la traducción, Mansilla y González-Davies (2017) señalan que “si no están bien diseñadas, las actividades colaborativas pueden ser una fuente de frustración en una clase virtual. El uso de la tecnología apropiada en actividades bien diseñadas es fundamental” (p. 268). Asimismo, según los hallazgos de este estudio y las recomendaciones de la literatura, es imprescindible que las tecnologías digitales se empleen con la finalidad de facilitar el proceso de aprendizaje y no por su carácter atractivo o novedoso. Dada la amplia variedad y actualización constante de los recursos electrónicos, cada docente deberá adoptar parámetros de selección y uso de herramientas del aula virtual y aplicaciones digitales que se adecuen al contenido y los objetivos de la asignatura en general y de cada tarea en particular. Ante todo, creemos que se deberían priorizar los recursos y entornos que permitan a los sujetos ser creadores de su propio

aprendizaje, interactuar con la tecnología y el contenido de manera creativa, aplicar el pensamiento crítico y construir el conocimiento de manera colaborativa.

En esta línea, García y López (2011) ofrecen criterios de gran utilidad para la selección y diseño de recursos de aprendizaje en entornos virtuales. Estos criterios son aplicables a la enseñanza estratégica propuesta en esta investigación porque se basan en una serie de propiedades que permiten reinventar los procesos educativos atendiendo a las necesidades de los estudiantes. Estas propiedades son: *apertura*, *usabilidad*, *personalización*, *interoperabilidad*, *interactividad* y *ubicuidad* (García y López, 2011).

La *apertura* es el acceso libre y gratuito de los recursos que pueden ser utilizados y reutilizados con fines educativos, denominados “recursos educativos abiertos” (REA). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] define los REA como “materiales didácticos, de aprendizaje o investigación que se encuentran en el dominio público o que se publican con licencias de propiedad intelectual que facilitan su uso, adaptación y distribución gratuitos” (UNESCO s.f). En los últimos años, el uso de estos recursos ha sido impulsado en todos los niveles educativos y la UNESCO brinda directrices para su elaboración con el fin de “ofrecer a todos una educación de calidad y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida” (Miao, Mishra, Orr y Janseen, 2020, p. 22). El concepto de *usabilidad* se relaciona con la eficiencia y eficacia de los recursos en cuanto a los objetivos que se persiguen. Tiene que ver con la facilidad de uso, es decir la capacidad de un programa o herramienta de ser comprendido y usado, y su utilidad para el proceso formativo en un contexto específico. En cuanto a la *personalización*, se podría afirmar que esta es una característica cada vez más presente en la virtualidad. Los avances tecnológicos no solo permiten crear información y contenido a la medida de los usuarios, sino que también hacen posible que

ellos mismos sean creadores de sus propios entornos otorgándoles mayor control sobre sus procesos de aprendizaje. Por lo tanto, como proponen García y López (2011), la personalización de los recursos de aprendizaje “supone también poner al alcance de los estudiantes los mecanismos para generar sus propios espacios, planificar su actividad, establecer su itinerario y ritmo de trabajo, en definitiva, para autorregular y autogestionar su propio proceso formativo” (p. 103). Es por ello que consideramos que las posibilidades de personalización que ofrecen las TIC son valiosas para fomentar la adquisición de estrategias de aprendizaje de la traducción, especialmente aquellas que favorecen los procesos metacognitivos.

La *interoperabilidad* de los recursos se considera indispensable para el proceso formativo y subyace en las otras cinco propiedades aquí presentadas. Como explican García y López (2011), es “la condición que hace posible que las diferencias entre dos o más sistemas de información no sean una barrera para que estos puedan comunicarse y utilizar los contenidos y servicios respectivos, con el fin de desarrollar una tarea determinada” (p. 105). A esta característica se debe sumar la *interactividad*. Los recursos interactivos son dinámicos y moldeables, y permiten a los usuarios analizar, manipular y crear nuevos contenidos a partir de la interacción cognitiva (con el contenido y los recursos) y social (con los pares y el docente). Es, por lo tanto, una propiedad estrechamente vinculada al papel activo del alumno en el proceso de aprendizaje y con el aprendizaje estratégico y colaborativo. Por último, la *ubicuidad*, es decir, la capacidad de estar presente siempre y en todo lugar, es una característica inherente de los recursos digitales. Esta propiedad no solo facilita el acceso, sino que también brinda amplias posibilidades para integrar el aprendizaje en diversos contextos y situaciones de la práctica real. Gracias a la ubicuidad de los recursos digitales como los que se utilizan en

un aula virtual, estos pueden ser usados en cualquier momento y lugar a través de redes inalámbricas facilitando su acceso a los estudiantes. Esto indudablemente facilita el desarrollo de estrategias vinculadas con la autonomía y gestión de las tareas, ingredientes esenciales para la aplicación del aprendizaje estratégico de la traducción en la virtualidad.

En cuanto a los recursos explorados en esta investigación y atendiendo a las características sugeridas por García y López (2011), es deseable que se continúen empleando los de entornos colaborativos, como los foros, muros, wikis y documentos compartidos en *google drive*. Según los hallazgos presentados en este estudio (ver apartados 4.4.1, 4.4.3, 4.4.5, 4.5.2.2, 4.5.2.3 y 4.5.2.4), las ventajas de estos recursos para la construcción y creación conjunta del conocimiento son múltiples. Estos beneficios también han sido explorados en otras investigaciones (como por ejemplo, Álvarez Álvarez, 2012; Galán Mañas, 2009; García Santiago, 2016; Gava, y Aguirre Sotelo, 2016). Además de estos entornos colaborativos, recomendamos el uso de herramientas que promueven la construcción del conocimiento de manera autónoma y creativa, y a la vez permiten la construcción conjunta del conocimiento. Este es el caso de los mapas conceptuales, cuyo uso fue relativamente escaso en los cursos objeto de este estudio. La construcción de mapas conceptuales (Novak y Cañas, 2006) tiene importantes ventajas que podrían ser beneficiosas para el aprendizaje de la traducción. Entre estas ventajas podemos mencionar la personalización, la aplicación de procesos cognitivos de nivel superior (como la comparación, el análisis, la síntesis y la activación de mecanismos metacognitivos de reflexión y evaluación) y la posibilidad de socializar el conocimiento mediante el intercambio de ideas y la retroalimentación.

Existe además un amplio abanico de herramientas que se podrían emplear para brindar a los estudiantes nuevas experiencias de aprendizaje de la traducción en la

virtualidad. Muchas de estas herramientas ofrecen un gran potencial para el aprendizaje estratégico y para propiciar el rol protagónico de los estudiantes. Por lo tanto, creemos que se debería ampliar el repertorio de recursos digitales para la didáctica de la traducción en entornos virtuales, especialmente en EaD. En primer lugar, sugerimos utilizar aplicaciones que permiten trabajar con recursos multimediales, como Genial.ly (<https://www.genial.ly/>), Canva (<https://www.canva.com/>) y Pictochart (<https://piktochart.com/>). Por ejemplo, los estudiantes podrían beneficiarse mediante la ejecución de actividades que los impulsen a crear contenido interactivo e integrar al texto escrito la dimensión audiovisual. Ante todo, el uso de estas herramientas —y otras con características similares o aún mejores— se debería implementar con objetivos de aprendizaje orientados a la aplicación de estrategias específicas, por ejemplo, estrategias cognitivas de comparación y síntesis, y con la finalidad de socializar las producciones de los estudiantes para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo.

En segundo lugar, creemos que se debería implementar el uso de portafolios digitales debido a que pueden favorecer el proceso de aprendizaje, la adquisición de la competencia traductora y la creatividad. Algunos estudios han demostrado que los portafolios digitales permiten realizar proyectos de aprendizaje de la traducción conducentes a la activación de diversas estrategias, especialmente las socioafectivas para el aprendizaje colaborativo y las metacognitivas de automonitoreo, planificación y pensamiento divergente (Sestopal, Gava y Tálamo, 2015; Sestopal, Gava y Aguirre Sotelo, 2018). Los portafolios digitales pueden crearse en documentos compartidos en *google drive* o mediante recursos en línea, como por ejemplo los blogs, que brindan posibilidades para el trabajo individual y colaborativo.

En tercer lugar, sugerimos la incorporación de la dimensión lúdica a la enseñanza

estratégica, dimensión que no se observó en el corpus de esta investigación. Cabe mencionar que, aunque no se incluyeron actividades lúdicas en las asignaturas exploradas en este estudio, la plataforma Moodle en la que se alojan las aulas virtuales ofrece herramientas útiles, como cuestionarios, lecciones, foros, tareas, registro de calificaciones, que permiten diseñar desafíos y trivias de manera creativa (Denmeade, 2015). Por lo tanto, los cursos que se dictan a través de estas aulas virtuales contarían con herramientas para implementar el aprendizaje lúdico.

Los estudios sobre la gamificación y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje se han incrementado en los últimos años (Ardila-Muñoz, 2019; Kim, Song, Locke y Burton, 2018; Warren y Jones, 2017, entre otros). Estos trabajos han demostrado los beneficios de los juegos para el desarrollo de la creatividad de los estudiantes, las habilidades para enfrentar desafíos y la motivación. Los estudios realizados por Bukina, Malakhova, Novgorodova y Nurova (2021), González Davies (2004) y Mansilla y González Davies (2017) ofrecen pruebas de que las actividades con elementos lúdicos en la enseñanza de la traducción pueden contribuir a la motivación, la creatividad y la colaboración para un mejor desempeño en las tareas de traducción. Mansilla y González Davies (2017) afirman que los juegos “pueden ayudar en el dominio socioafectivo y por lo tanto es importante darles espacio en el diseño del curso. Por ejemplo, al final de cada unidad didáctica, se puede incluir una actividad lúdica, tal como encontrar errores de traducción que producen un efecto humorístico” (p. 267). Existen también otros estudios sobre la gamificación y los proyectos de simulación del trabajo profesional (Gava, Blanco, Caldarone y Cobresle, 2021; Gutiérrez-Artacho y Olvera-Lobo; Martín Matas, 2020; Romana, 2018). Estos estudios dan cuenta de las ventajas del aprendizaje lúdico para crear entornos motivadores que favorezcan la adquisición y el desarrollo de la CT y



las habilidades de autogestión, autoevaluación, colaboración, retroalimentación, toma de decisiones, liderazgo, trabajo en equipo, resolución de problemas de traducción, gestión del tiempo y la tarea, entre otras. Por lo tanto, consideramos que el empleo de actividades y recursos que fomenten la dimensión lúdica también contribuirían de manera significativa al aprendizaje estratégico de la traducción especializada debido a su relación con la dimensión socioafectiva y su impacto positivo en los procesos cognitivos y metacognitivos.

Por último, creemos que se deberían usar herramientas de traducción asistida por computadora (TAC) de manera sistemática, ya que no solo ofrecen la posibilidad de adquirir competencias digitales, sino que también fomentan el aprendizaje autónomo y colaborativo. Hoy en día existe una amplia gama de herramientas gratuitas que, a pesar de que no cuentan con todas las funciones de las herramientas pagas, resultan adecuadas para realizar tareas y proyectos de aprendizaje que simulen un encargo de traducción. Entre las herramientas TAC de acceso libre y gratuito podemos mencionar Wordfast Anywhere, Smartcat, MeteCat y CafeTanExpresso, entre otras.

Consideremos importante señalar que los recursos aquí sugeridos ilustran solo algunas de las numerosas posibilidades que ofrece Internet para el aprendizaje estratégico de la traducción en la virtualidad.

Ante la variedad de recursos que existen y su constante actualización, proponemos que se prioricen las herramientas y entornos digitales que faciliten el aprendizaje estratégico y colaborativo de la traducción y brinden oportunidades para la creatividad, la interacción y la socialización de contenidos, saberes y experiencias. Además, como también sugerimos en el apartado anterior (4.6.3), se debería otorgar

mayor protagonismo a los estudiantes incluyéndolos como coparticipes en la gestión del aprendizaje. Para que esto se logre, será necesario utilizar recursos didácticos que favorezcan su rol activo no solo en la realización de las tareas, sino también en su planificación y gestión. Como sugieren García y López (2011), se deberían “poner al alcance de los estudiantes los mecanismos para generar sus propios espacios, planificar su actividad, establecer su itinerario y ritmo de trabajo, en definitiva, para autorregular y autogestionar su propio proceso formativo (p. 103). En la enseñanza de la traducción en entornos virtuales, estos mecanismos se podrían facilitar mediante la selección de herramientas y aplicaciones digitales que propicien la creatividad, la autogestión y la colaboración entre los estudiantes para llevar a cabo tareas y proyectos didácticos.

Ante todo, creemos que el éxito de la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción no depende de manera exclusiva de la tecnología que se utilice, sino principalmente del enfoque pedagógico, las competencias del docente, y las habilidades y el nivel de compromiso de los estudiantes con el aprendizaje y la construcción conjunta del conocimiento. Por ende, es menester que los docentes asuman los retos actuales de una educación que es post-tecnológica, ya que como sostiene Cobo (2016), es una educación que “reconoce y aprovecha el valor de los dispositivos digitales pero cuyo énfasis no está en los instrumentos (contenedores) sino en la posibilidad de construcción e intercambio de nuevos conocimientos” (p. 85). Afortunadamente existe una extensa literatura sobre el uso educativo de las TIC en el ámbito de la educación superior en general y de la formación de traductores en particular. La actitud de reflexión e investigación constante por parte de cada docente es fundamental para explorar las propuestas existentes en la literatura y aplicar aquellas que permitan mejorar las prácticas pedagógicas en cada contexto en particular.

En conclusión, este modelo multidimensional se basa en la premisa de que para lograr el aprendizaje estratégico en entornos educativos virtuales no solo es necesario que los estudiantes hagan uso de estrategias adecuadas según la situación de aprendizaje, sino que los docentes modelen y guíen su uso de manera explícita y sistemática a través de tareas y proyectos de aprendizaje. Según se ha demostrado en esta investigación, este es uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los docentes de traducción en la modalidad de EaD. Por lo tanto, en esta propuesta se sugiere que los diseños curriculares deberían permitir la planificación y aplicación de la enseñanza estratégica. Se propone también que las tareas y proyectos deberían facilitar el desarrollo del aprendizaje estratégico, autónomo y colaborativo mediante la interdependencia positiva, ya que tal como sostiene Kiraly (2014), la dimensión social y reflexiva del aprendizaje de la traducción “es vital no solo porque mejora la colaboración y la comunicación, sino porque la acción reflexiva es lo que caracteriza a la comunidad de profesionales”<sup>78</sup> (p. 32).

En este capítulo se presentaron los hallazgos de esta investigación y se esbozaron algunas recomendaciones pedagógicas para situaciones educativas como las descritas en este trabajo. En primer lugar, se describieron las aulas virtuales de los cursos de traducción especializada objeto de estudio en cuatro áreas de especialidad: humanidades y artes, economía y finanzas, ciencias médicas y documentos públicos. En segundo lugar, se caracterizaron los géneros textuales abordados en estos campos de especialidad. En tercer lugar, se presentaron las categorías y subcategorías de estrategias de aprendizaje de la traducción especializada generadas a partir de este estudio y se incluyeron ejemplos de

---

<sup>78</sup> Traducción propia.

cada una de ellas. En cuarto lugar, se hizo referencia a la enseñanza estratégica reflejada en las intervenciones de los docentes y las tareas de aprendizaje implementadas en las aulas virtuales. En quinto lugar, se presentó la triangulación de los datos y validación de los resultados de esta investigación. Finalmente, se desarrollaron lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción especializada en entornos virtuales a distancia.

En el siguiente capítulo se presentan las conclusiones de este estudio y se sugieren futuras vías de investigación.

## CAPÍTULO 5

### CONCLUSIÓN

En este capítulo se resumen los resultados y se presentan las implicancias pedagógicas y limitaciones de este estudio, a partir de las cuales se sugieren líneas futuras de investigación. A modo de cierre, se realizan algunas consideraciones finales, donde también se mencionan posibles líneas de indagación.

#### **5.1 Resumen de los resultados de la investigación**

Los hallazgos presentados en el capítulo precedente permiten concluir que se ha dado respuesta a las preguntas que guiaron este trabajo de investigación. Estas preguntas estaban orientadas a indagar acerca del uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para el aprendizaje de la traducción especializada en línea; la enseñanza estratégica y las características de las tareas de traducción; y los roles de los docentes y alumnos en los cursos de posgrado explorados. En segundo lugar, a partir de estos hallazgos, se elaboró una taxonomía de estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales y se identificaron los roles de los docentes y alumnos y las funciones de las tareas para facilitar el aprendizaje. En tercer lugar, este estudio ha permitido explorar no solo las prácticas pedagógicas conducentes al desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo de la traducción en línea, sino también algunas dificultades relacionadas con aspectos específicos, como las modalidades de interacción en las aulas virtuales y los estilos de retroalimentación. Finalmente, se han realizado recomendaciones didácticas que contribuirían a optimizar la enseñanza orientada al uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas de aprendizaje de la traducción especializada en entornos digitales.

En consecuencia, es posible afirmar que se ha cumplido el doble objetivo general de esta investigación que fue, por un lado, explorar desde una perspectiva multifacética los modos en que se instancian la enseñanza y el aprendizaje estratégicos en los cursos de traducción especializada en el nivel de posgrado dictados en la modalidad no presencial en la Facultad de Lenguas (UNC) y, por otro lado, ofrecer una propuesta didáctica orientada a promover el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para el aprendizaje autónomo y colaborativo de la traducción en la virtualidad. Conforme a los objetivos específicos planteados, a partir del corpus estudiado se caracterizaron los siguientes aspectos: los tipos de estrategias de aprendizaje de la traducción aplicadas en las intervenciones y producciones de los estudiantes en las tareas didácticas; los roles de los docentes y discentes y las funciones de las tareas en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje estratégicos; las acciones de los estudiantes que evidenciaron instancias de aprendizaje autónomo y colaborativo; y los géneros textuales que integran el material didáctico de las asignaturas objeto de este estudio. Además, se detectaron y analizaron algunas falencias vinculadas con la aplicación de las estrategias exploradas en este estudio y se diseñó un modelo multidimensional para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de la traducción especializada en entornos virtuales a distancia.

La caracterización de las estrategias de aprendizaje de la traducción se resume en una taxonomía que se organiza en tres dominios: cognitivo, metacognitivo y socioafectivo, e incluye once categorías principales que surgieron de los hallazgos de esta investigación. Cada categoría contiene a su vez una serie de subcategorías de estrategias específicas (supra 4.3). En línea con el enfoque socioconstructivista para la enseñanza de la traducción (Hurtado, 2011; Kiraly, 2000, 2014) en el que se enmarca esta investigación, los hallazgos han permitido corroborar que la aplicación del aprendizaje estratégico

redunda en beneficios para los estudiantes, ya que les permite asumir un rol más activo, autónomo y colaborativo. La autonomía y la colaboración que desarrollan los estudiantes contribuirían a optimizar el proceso de adquisición de la CT en los contextos digitales que caracterizan el trabajo del profesional de la traducción en la actualidad. A su vez, se observaron intervenciones docentes y tareas de aprendizaje que reflejan un enfoque de enseñanza estratégica. En la descripción de la enseñanza estratégica se destaca la centralidad y relevancia de papel docente como guía y soporte del aprendizaje y la función de las tareas como promotoras del aprendizaje crítico y significativo de la traducción. La clasificación de los géneros textuales en cada área de especialidad, que se realizó según el enfoque procedural de multiniveles (Ciapuscio y Kuguel, 2002; Kuguel, 2007, 2009, 2010), reveló diversas particularidades en el nivel situacional, semántico, textual y formal de interés para la traducción. Se detectó el uso de una rica variedad de géneros que brindaron a los estudiantes la posibilidad de explorar campos temáticos y recursos lingüísticos y no lingüísticos variados. Las producciones de los estudiantes a partir del empleo de estos géneros constituyeron el corpus para el estudio de las estrategias de aprendizaje de la traducción.

De estos hallazgos se desprenden implicancias pedagógicas, principalmente en cuanto al uso de las estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en entornos de EaD. Estas implicancias se analizan en la sección siguiente (infra 5.2).

El diseño investigativo basado en procedimientos de la TF que se utilizó en este trabajo permitió obtener descripciones detalladas del corpus bajo análisis para arribar luego a una caracterización de las estrategias de aprendizaje y modalidades de enseñanza evidenciadas en el corpus. Algunas de estas estrategias se basan en estudios precedentes y otras consituyen contribuciones de esta investigación. Estas últimas se plasman en una

propuesta de modelo pedagógico para la enseñanza estratégica de la traducción (supra 4.6). Como paso inicial en la caracterización de estrategias, se describieron las aulas virtuales de las cuatro asignaturas en las áreas especialidad estudiadas: ciencias médicas, humanidades y artes, economía y finanzas, y documentos públicos. Esto brindó información contextual esencial para el desarrollo de las tipologías y categorías de estrategias de enseñanza y aprendizaje que emergieron de este estudio. Es importante destacar que si bien en todas las asignaturas se utilizó el enfoque por tareas de traducción para la adquisición de la CT (Hurtado, 1999, 2011; PACTE, 2003, 2011), el rol de docentes y alumnos y las dinámicas y actividades de las clases reflejaron algunas diferencias metodológicas en cada área de especialidad. Los entornos virtuales utilizados —es decir, las herramientas de la plataforma Moodle y la diversidad de recursos en línea— a la vez conllevan un cambio de paradigma con respecto a las prácticas de enseñanza de la traducción más tradicionales. El cambio de paradigma educativo impulsado por las TIC tiene implicancias para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos y la construcción conjunta, crítica y creativa del conocimiento.

Esta investigación se asentó en un marco teórico y conceptual focalizado en las bondades inherentes a la construcción del conocimiento en entornos virtuales (Lion, 2016) en contextos de educación superior (Bruffe, 1999) mediante el aprendizaje autónomo y colaborativo (Beatty, 2003; Bruffee, 1999; Cobo, 2016; Gokhale, 1995; Gros, 2011; Pallof y Pratt, 2005, Salmons, 2008, entre otros) y en principios de una pedagogía para la enseñanza estratégica (Díaz Barriga Arceo y Fernández Roja, 2002). También se sirvió de postulados del enfoque de enseñanza por tareas de traducción (Hurtado, 1999; 2011) y en clasificaciones de estrategias de aprendizaje en áreas como la pedagogía general (Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009; Lachat Leal, 2008; Llano, 2007; Osses



Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008; Valenzuela, 2000b), la didáctica de lenguas extranjeras (Chamot, 2005; O'Malley y Chamot, 1994; Oxford, 1990, 2001, 1017; Rose, 2012; Rubin y Thompson, 1994; Weaver y Cohen, 1997; Wenden, 1989) y la traducción (Amirian y Baghiat, 2013; Angelone, 2010; Bergen, 2009; Fernández y Zabalbeascoa, 2011; Kiraly, 2014; Mansilla y González-Davies, 2017; Yanqun, 2015). Por lo tanto, las clasificaciones de estrategias de enseñanza y aprendizaje que emergieron de este estudio se centran en el sujeto que aprende, el papel fundamental del andamiaje docente y la función esencial de las tareas para la formación de los traductores en EaD.

Los resultados se validaron mediante la triangulación de los datos por medio de fuentes múltiples: el análisis realizado por evaluadoras externas, encuestas a los estudiantes y entrevistas a los docentes. El análisis de las evaluadoras externas permitió validar las categorías y subcategorías de estrategias de aprendizaje generadas y las descripciones de enseñanza estratégica, como así también ampliar y realizar ajustes en algunas de estas clasificaciones. Los resultados de las encuestas y entrevistas corroboraron la relevancia de la enseñanza estratégica y de las estrategias cognitivas, socioafectivas y metacognitivas para el aprendizaje de la traducción, enseñanza y estrategias que ya habían sido detectadas en el corpus. Las perspectivas y opiniones de los docentes y estudiantes sobre aspectos tales como la modalidad de EaD, el uso del aula virtual, las tareas y recursos utilizados para el aprendizaje de la traducción especializada y los tipos de retroalimentación implementados hicieron posible constatar la aplicación del aprendizaje estratégico y sus beneficios para la formación en el campo de la traducción especializada. Por otra parte, las principales problemáticas y desafíos que los alumnos y profesores manifestaron haber enfrentado en la educación virtual contribuyeron a ratificar la necesidad y relevancia de la enseñanza y el aprendizaje

estratégicos de la traducción especializada en la virtualidad, especialmente el uso de estrategias socioafectivas asociadas con procesos relacionales y estrategias metacognitivas relativas a los procesos evaluativos y de planificación.

## 5.2 Implicancias para la didáctica de la traducción

La investigación y la práctica educativa se retroalimentan. Las prácticas pedagógicas impulsan la investigación, que se nutre de las problemáticas e interrogantes que surgen en contextos particulares, para luego constituirse en una fuente de conocimientos que pueden ser aplicados, modificados y ampliados constantemente. Según McMillan y Schumacher (2005), “la investigación educativa ha afectado gradualmente a la mayoría de nuestras ideas sobre la educación y a las prácticas que utilizamos para lograr nuestros objetivos educativos” (p. 4). En el campo de la didáctica de la traducción, las recomendaciones provenientes de la literatura se ven reflejadas en las metodologías actuales, a la vez que surgen nuevos interrogantes en torno a problemáticas específicas que merecen ser estudiadas. En lo relativo a las necesidades de investigación, Hurtado Albir (2011) sostiene lo siguiente:

Para la didáctica de la traducción tiene gran importancia avanzar en investigaciones **empíricas y experimentales**; estas investigaciones han de cubrir dos grandes áreas: 1) las propuestas didácticas; 2) las nociones que sustentan la didáctica de la traducción (competencia traductora, su proceso de adquisición). [...] En cuanto al proceso de adquisición de la competencia traductora necesitamos investigar la integración y evolución de subcompetencias, **las estrategias de aprendizaje que se desarrollan**, las diferencias de proceso si se trata de una adquisición natural (autodidacta) o mediante enseñanza, las diferencias de proceso según **el tipo de enseñanza**, la competencia pretraductora,

etc. (p. 168 y 169, énfasis agregado)

En esta línea, el presente trabajo se constituye en una investigación empírica sobre estrategias de aprendizaje de la traducción en entornos virtuales y sobre el tipo de enseñanza que facilita este aprendizaje en diversas áreas de especialidad. A continuación, se hará referencia a las implicancias principales que se derivan de este estudio para la formación de traductores en el nivel de posgrado en la modalidad a distancia en línea.

En primer lugar, este estudio ha aportado evidencia empírica sobre el empleo de estrategias específicas para el aprendizaje de la traducción. Se observó que las estrategias de aprendizaje que se destacan en el ámbito de la traducción son principalmente las indirectas (Oxford, 1990), es decir las metacognitivas y socioafectivas y las estrategias cognitivas asociadas con los procesos de nivel superior, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la planificación y la autoevaluación. Este tipo de estrategias apoyan y guían el proceso de aprendizaje, lo cual también se demostró en otros estudios realizados en este campo, por ejemplo en los de Angelone (2010), Amirian y Baghiat (2013), Bergen (2009), Fernández y Zabalbeascoa (2011) y Yanqun (2015).

Sobre la base de los resultados alcanzados en la presente investigación, es indudable que, tal como propone Hurtado Albir (2011), “el estudiante ha de adquirir las estrategias propias del traductor profesional (para saber recorrer el proceso traductor y tener, así, la competencia traductora), pero también ha de saber desarrollar unas estrategias de aprendizaje adecuadas para que el proceso de adquisición se haga correctamente” (p. 279). Esto pone de relieve la necesidad de aplicar una pedagogía orientada al aprendizaje estratégico de la traducción que atienda a los distintos niveles de comportamiento: cognitivo, socioafectivo y metacognitivo. Para desarrollar una práctica pedagógica que cubra estos aspectos resultaría de utilidad contar con un inventario de

estrategias de aprendizaje de la traducción como el que proporciona la taxonomía presentada en este trabajo. Algunos autores (Fernández y Zabalbeascoa, 2011; Kiraly, 2014; Mansilla y González-Davies, 2017; Yanqun, 2015, entre otros), y este estudio también, hacen hincapié en la relevancia de las estrategias socioafectivas y metacognitivas para la formación de traductores. Esto se debe a que los entornos laborales del traductor profesional requieren de la interacción en equipos de trabajo y la aplicación del pensamiento crítico. En consecuencia, las habilidades y estrategias de comunicación interpersonal, colaboración, reflexión crítica, automonitoreo, gestión del tiempo y los recursos y planificación deberían desarrollarse en los trayectos de formación, ya que estas destrezas no solo coadyuvan al aprendizaje eficaz, sino que también son esenciales para el ejercicio de la profesión.

Por lo expuesto en los párrafos precedentes, es posible afirmar que este estudio tiene implicancias para la enseñanza estratégica. Si, tal como se ha evidenciado, la aplicación de estrategias de aprendizaje favorece el desarrollo integral de la CT, las prácticas pedagógicas deberían orientarse al aprendizaje estratégico, como se sugirió en los lineamientos pedagógicos presentados en el capítulo anterior. No obstante, no se debe asumir que todos los estudiantes podrán aplicar el aprendizaje estratégico con la misma destreza y eficacia. Varios autores (Díaz Barriga Arceo y Fernández Rojas, 2002; Hurtado Albir, 1999; Kiraly, 2014; Onrubia, 2005, entre otros), al igual que el presente trabajo, destacan la importancia del andamiaje que proporciona el docente para que el alumno no solo conozca el repertorio de estrategias de aprendizaje que tiene a su disposición, sino para que cuente con la guía y ayuda necesarias para su uso. Se recomienda, por lo tanto, brindar este andamiaje a medida que el alumno realiza las tareas de aprendizaje y retirarlo gradualmente hasta que se logre la autonomía deseada. Si bien los hallazgos sugieren la

eficacia de la enseñanza estratégica explícita, sería recomendable también que los docentes modelaran las estrategias de aprendizaje. Según Kiraly (2014, p. 30) las estrategias no se pueden “enseñar”, sino que es necesario “modelar el uso (y la creación) de estrategias”, para ayudar a los alumnos a crear su propio repertorio de estrategias y emplearlas en situaciones de aprendizaje que reflejen la complejidad de tareas “reales” de traducción. Este aprendizaje es posible con el acompañamiento del docente en la realización de tareas y proyectos que propicien el uso de estrategias de diversos tipos como las que se caracterizaron en este estudio. Esto necesariamente conlleva un nuevo enfoque que implica cambios en los objetivos y tareas de aprendizaje, en los roles de docentes y alumnos y en los programas de estudio.

En cuanto a los objetivos del aprendizaje estratégico de la traducción, se sugiere que el propósito central sea el empoderamiento individual y grupal y el aprendizaje autónomo y reflexivo. La meta del aprendizaje estratégico es que el individuo desarrolle estrategias que le permitan continuar aprendiendo durante toda la vida, tanto de manera individual como colaborativa. En los entornos digitales actuales, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo coexisten y se necesitan mutuamente. Es necesario que los estudiantes logren la autonomía para ser capaces de realizar aportes críticos y significativos en pos de un aprendizaje colaborativo eficaz. Al respecto, Kiraly (2014) hace hincapié en la importancia de que los estudiantes de traducción adquieran destrezas para la práctica profesional y sostiene lo siguiente:

La forma más eficaz de guiar a los principiantes hacia la experiencia [profesional] es brindarles oportunidades para interactuar con pares y expertos para construir, tanto de manera colectiva como individual, el conocimiento del área de especialidad. En una comunidad de construcción de conocimiento, todos son aprendices. Un entorno de construcción del conocimiento está marcado por la

acción reflexiva auténtica, el conocimiento y la autoridad compartidos, niveles de autonomía de los alumnos cada vez mayores y ausencia de una única autoridad designada para juzgar lo correcto o incorrecto. En una comunidad de este tipo, el conocimiento se crea de manera grupal y se internaliza por cada miembro individualmente mediante la realización conjunta de un trabajo auténtico y la planificación, ejecución y revisión colaborativas<sup>79</sup>. (p. 33)

Tal como sugiere este autor y esta investigación demuestra, el enfoque pedagógico orientado al aprendizaje estratégico supone redefinir los roles de docentes y aprendices en la virtualidad. Se destaca el papel de los docentes como “soportes”, es decir, los “guías, asistentes y catalizadores del aprendizaje” (Kiraly, p.20) y de los estudiantes como constructores del conocimiento en situaciones de aprendizaje significativo. En este sentido, los resultados de este estudio permiten afirmar que la metáfora de *transmisión y recepción* del conocimiento ya no es una opción pedagógica relevante en la actualidad. Desde hace varias décadas, se viene demostrado la eficacia y necesidad de una transformación educativa en lo que respecta a los roles de docentes y alumnos. Este estudio ofrece evidencia empírica de que el conocimiento se *construye* de manera individual y colaborativa, como se observó en los entornos virtuales examinados.

No obstante, en el ámbito de formación de traductores parecen persistir ciertas metodologías de enseñanza tradicionales centradas en el papel central del docente. Una de las principales desventajas de este tipo de instrucción es que no promueve un aprendizaje reflexivo y no refleja las demandas laborales y profesionales que deberán enfrentar los futuros profesionales de la traducción (Alonso y Calvo, 2015; Kiraly, 2014; Yanqun, 2015). Entre las prácticas más frecuentes que aún parecen reflejar esta concepción del aprendizaje podemos mencionar, por ejemplo, tareas individuales de

---

<sup>79</sup> Traducción propia.

traducción que no implicaron reflexión explícita sobre el proceso de traducción o algún tipo de interacción colaborativa y la modalidad de retroalimentación docente que consistió en identificar errores y proporcionar la opción correcta, según se evidenció en algunas de las instancias analizadas en este estudio. Este tipo de tareas y acciones correctivas evidencian la creencia de que el docente debe transmitir su bagaje de conocimientos, sin los cuales el estudiante no podría lograr la adecuación del texto meta (Kiraly, 2014). Se desplaza así al estudiante a un rol más pasivo y receptor de la “versión correcta” de la traducción. Por el contrario, una pedagogía centrada en la enseñanza estratégica, como la que se propone en este estudio, conlleva una transformación profunda en los roles de docentes y alumnos y las tareas de aprendizaje. Esta transformación implica también modificaciones en las fases de traducción, revisión y la retroalimentación, que podrían tener un impacto positivo en el aprendizaje de todo el proceso de traducción. Para que esto sea posible, se deberían diseñar tareas y proyectos que permitan a los estudiantes trabajar de manera colaborativa en equipos de traducción y aplicar una amplia variedad de estrategias de aprendizaje cognitivas, socioafectivas y metacognitivas, como las que se sugieren en este estudio, en distintas fases del proceso de traducción. Al asumir un rol protagónico, el estudiante se convertiría en el creador del aprendizaje y en el revisor crítico de su propia producción y la de los pares.

En consecuencia, en el marco de la enseñanza y aprendizaje estratégicos propuestos en este estudio, sería deseable otorgar, de manera gradual y guiada, más control a los estudiantes sobre los modos de adquisición y transformación del conocimiento. Por ejemplo, se podrían ofrecer guías o cuestionarios de autoevaluación para que los estudiantes monitoreen sus propios procesos de aprendizaje. Esto ayudaría a fortalecer la autonomía de los estudiantes. También se podrían crear espacios de diálogo

y negociación al inicio o durante el dictado de las asignaturas para la toma conjunta de decisiones en cuanto a las actividades que se realizan en torno a un tema en particular. Esto podría propiciarse a través de proyectos colaborativos que simulen encargos reales de traducción y comprometan a los estudiantes en la construcción del conocimiento durante las fases de documentación, gestión terminológica, análisis pretraslativo, traducción y revisión. Asimismo, los docentes deberían tener en cuenta las necesidades y diferencias individuales de modo que se pueda brindar orientación específica sobre las estrategias de aprendizaje que podrían ser más beneficiosas para cada aprendiz.

Antes de finalizar esta sección, es importante mencionar que este estudio tiene implicancias epistemológicas para la didáctica de la traducción. Si bien ya ha sido sugerido por Kiraly (2014), los resultados de este estudio también indican que la formación de traductores debería ser flexible y permanecer abierta a nuevas visiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya que los cambios acelerados y profundos que se generan a nivel social, económico y tecnológico impactan de manera directa en la educación. Esta flexibilidad y apertura serían beneficiosas para el diseño de tareas que faciliten la aplicación de estrategias específicas de aprendizaje de la traducción mediante el uso justificado de las tecnologías digitales. Es por ello que otra de las implicancias fundamentales de este estudio es reconocer la necesidad de romper con los paradigmas de la educación tradicional (basada en la autoridad central del docente y orientada a los resultados del aprendizaje) y la relevancia de desarrollar una actitud crítica de revisión y reevaluación permanentes de las prácticas educativas. Esta reevaluación debería realizarse a la luz de la *enseñanza poderosa* (Maggio, 2012, 2014, 2018) que, como ya se mencionó, es un enfoque de enseñanza transformador porque permite reconocer e integrar tendencias y fenómenos contextuales de la virtualidad a la trama de la construcción del



conocimiento y porque se centra en el desarrollo de la capacidad de aprender a lo largo de la vida. En consecuencia, sería recomendable que cada docente realizara esta revisión de manera individual y a nivel grupal, en equipos de trabajo. De esta manera, distintas visiones podrían aportar insumos valiosos para un mejor aprovechamiento de las tareas y recursos en aras de lograr el aprendizaje estratégico de la traducción especializada.

La enseñanza y el aprendizaje estratégicos en los cursos de la carrera de Especialización de Traducción en el par inglés-español aquí descritos podrían impactar de manera positiva en otras áreas de especialidad, niveles de enseñanza de la traducción (cursos de grado, por ejemplo) e idiomas. Sin embargo, es importante señalar que no todos los resultados de esta investigación podrían aplicarse en otros niveles educativos o áreas de especialidad. Por lo tanto, es importante tener en cuenta algunas limitaciones de este estudio, los cuales se presentan a continuación.

### **5.3 Limitaciones del estudio**

Como se mencionó en secciones precedentes, esta investigación proporciona evidencia empírica sobre el uso de estrategias cognitivas, socioafectivas y metacognitivas de aprendizaje de la traducción especializada en la virtualidad, lo que permitió generar diversas categorías y subcategorías dentro de estas tres tipologías principales. No obstante, este estudio presenta limitaciones en cuanto al alcance de los resultados. Es decir, no sería viable extrapolarlos a otros contextos educativos y otros participantes. Si bien es posible afirmar que los resultados son representativos del contexto y el corpus bajo estudio, estos no serían transferibles a otros niveles, especialmente en cursos iniciales de formación de traductores. Es importante señalar que los estudiantes que

participaron en las asignaturas exploradas en este estudio contaban con formación universitaria previa y con cierto nivel de competencia traductora. Esto podría haber impactado de manera positiva en el uso de estrategias de aprendizaje de la traducción por parte de estos individuos. Es por ello que estos resultados podrían no ser aplicables a estudiantes de otros niveles con trayectorias de formación diferentes a las de los participantes de esta investigación. Asimismo, los docentes que dictaron los cursos explorados contaban con experiencias previas en EaD. Esto puede haber incidido en el diseño de las tareas y los tipos de intervenciones que facilitaron el aprendizaje estratégico. Docentes menos experimentados en la virtualidad podrían emplear otras metodologías de enseñanza, otras tareas de aprendizaje y otros modos de interacción con los estudiantes que diferirían de los que se describieron en este estudio y, por ende, los hallazgos en ese caso serían diferentes.

La modalidad de EaD podría, a su vez, ser otra limitante si se pretende aplicar la taxonomía de estrategias de aprendizaje y la enseñanza estratégica sugerida en este estudio en cursos semipresenciales o presenciales en los que las aulas virtuales se utilicen solo como apoyo o complemento de las clases. El desempeño de los estudiantes en entornos mixtos podría no ser el mismo y es posible también que existan distintas necesidades de aprendizaje y variaciones en cuanto a las estrategias que se emplean en entornos mixtos y en entornos de EaD. Por consiguiente, se debería tener en cuenta que los resultados de este estudio no pueden ser generalizados a otros cursos de traducción de distintos niveles o modalidades. Es por ello que sería necesario diseñar nuevos estudios que se enfoquen en otras modalidades y en otros niveles, con la formulación de preguntas de investigación similares a las que guiaron el presente trabajo a fin de poder ampliar, profundizar, confirmar y tal vez cuestionar o problematizar los hallazgos aquí

presentados.

Además, este estudio se llevó a cabo con una pequeña cantidad de participantes, en un contexto relativamente reducido y durante un lapso de tiempo acotado. Debido a que se estudiaron solo cuatro áreas de traducción especializada —ciencias médicas, humanidades y artes, documentos públicos, y economía y finanzas— los resultados alcanzados podrían no ser aplicables a otras especialidades o cursos de traducción. El par de idiomas (inglés-español) explorado podría ser una limitante también. Es por ello que no podemos concluir de manera definitiva que las caracterizaciones de estrategias de enseñanza y aprendizaje y el modelo pedagógico presentado en este trabajo serán efectivos en otros ámbitos de la enseñanza de la traducción, en los cuales las áreas de especialidad y los pares de idiomas sean otros. Por tal motivo, sería necesario contar con estudios similares a este en contextos más abarcativos y en otros pares de idiomas. Asimismo, debido a que en este trabajo no se estudiaron los efectos de la enseñanza estratégica que se sugiere implementar, sería interesante realizar estudios longitudinales que proporcionen evidencia sobre el impacto de la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje en el desempeño de los estudiantes de traducción a lo largo del tiempo.

En conclusión, este estudio presenta cuatro limitaciones principales. Primero, el uso de las estrategias de aprendizaje evidenciadas por los participantes de esta investigación debería ser comprobado en otros niveles educativos para poder realizar generalizaciones. Segundo, sería necesario explorar la enseñanza y el aprendizaje estratégicos en otras modalidades, como la educación semipresencial o mixta. Tercero, debido a que solo se exploraron algunas asignaturas de traducción especializada, no se puede llegar a conclusiones definitivas en cuanto a la utilidad de la taxonomía y los lineamientos pedagógicos propuestos. Por último, dado que este estudio se centró en la

descripción de las instancias que evidenciaron la enseñanza y el aprendizaje estratégicos durante el período de dictado de cada asignatura (2 meses aproximadamente) se debería explorar el impacto de la pedagogía estratégica en períodos más prolongados.

#### **5.4 Consideraciones finales**

El aprendizaje estratégico es un factor común que subyace en toda propuesta pedagógica centrada en el alumno (Díaz Barriga Arceo y Fernández Rojas, 2002; Jones et al., 2001; Kiraly, 2014; Monereo et al., 2011; O'Malley y Chamot, 1990, 1994; Oxford, 1990, 2001, 2017; Valenzuela, 2000b, entre muchos otros). En el ámbito de la formación de traductores se sugiere cada vez más aplicar metodologías que promuevan el papel central del estudiante y la adquisición de competencias y estrategias para el aprendizaje autónomo y colaborativo (González y Martín, 2017; Hurtado, 1999, 2011; Kiraly, 2000, 2005, 2014; Mansilla y González-Davies, 2017; Yanqun, 2015). En este marco, esta investigación ha demostrado que el aprendizaje de la traducción requiere del desarrollo de estrategias específicas relacionadas con las particularidades lingüísticas, extralingüísticas y traductológicas de los textos especializados.

Según se desprende de las implicancias y las limitaciones presentadas anteriormente, este estudio aportó descripciones y caracterizaciones que podrían contribuir a una mejor comprensión de lo que involucran las estrategias específicas que pueden ayudar a los estudiantes de traducción en cursos de posgrado a distancia a lograr un aprendizaje más eficaz. También arrojó luz sobre las prácticas pedagógicas conducentes a este tipo de aprendizaje y sobre el diseño de tareas y el uso de recursos digitales que facilitan buenos y mejores aprendizajes. Como sostiene Cobo (2016) al

exponer ciertas dificultades vinculadas a diseños experimentales de investigación: “antes de avanzar hacia construir las anheladas relaciones de causalidad que tanto gustan a algunos, primero habremos de entender mejor cómo enseñamos y cómo aprendemos con tecnología para luego comprender cómo inciden los ambientes y contextos donde ocurren estos procesos” (p. 55). Por lo tanto, y en concordancia con estas recomendaciones, el eje central de esta investigación consistió en la elaboración de caracterizaciones a partir de la lectura y análisis del corpus de estudio. Estas caracterizaciones permitieron diseñar una taxonomía de estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales y describir la enseñanza estratégica y las tareas implementadas en cada asignatura.

En un nivel más amplio, se intentó responder a los retos que enfrenta la educación en la sociedad del conocimiento y la información de nuestros tiempos. El primer reto, según explica Tedesco (2003, p. 1), “se resume en el postulado *aprender a aprender*” e implica un énfasis en los modos de construcción del conocimiento, en el aprendizaje autónomo, crítico y colaborativo, a fin de capacitar al individuo para enfrentar la educación como un elemento siempre presente. Este estudio permitió reflexionar sobre este desafío en el ámbito de la formación de traductores especializados dado que se exploraron estrategias específicas que reflejan el aprendizaje autónomo, crítico y colaborativo en la virtualidad. El segundo reto es el desafío a *vivir juntos*, lo que implica, “vivir cohesionados pero manteniendo nuestra identidad como diferentes” en un mundo globalizado “que rompe los compromisos locales y las formas habituales de solidaridad y cohesión” (Tedesco, 2003, p. 1). En este sentido, el empleo de las estrategias socioafectivas analizadas en esta investigación podría contribuir a desarrollar competencias que empoderen a los estudiantes para la interacción social en los entornos

digitales del mundo global actual.

Si bien tradicionalmente la educación se ha caracterizado por cierta lentitud para adaptarse a los cambios e innovaciones tecnológicos, sociales y laborales, en el mundo en el que vivimos, donde se genera y actualiza el conocimiento y la tecnología que lo impulsa a una velocidad sin precedentes, los programas de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje no pueden quedar rezagados. Los cambios y avances en el mercado de la lingüística y la traducción presentan nuevas demandas de formación y actualización permanentes para los egresados noveles y los traductores en el ejercicio de la profesión. Esto impone la necesidad de transformaciones urgentes y constantes en las prácticas educativas. Debido a que los entornos laborales son altamente tecnificados y especializados, para poder insertarse en estos ámbitos, los traductores necesitan competencias lingüísticas y digitales específicas, habilidades de comunicación e interacción en entornos virtuales, además de estrategias de aprendizaje para toda la vida. Atender a estas necesidades es uno de los principales retos de la didáctica de la traducción y la enseñanza centrada en el desarrollo de estrategias puede contribuir al avance en las transformaciones pedagógicas requeridas.

En cuanto a las futuras líneas de investigación que se podrían sugerir, preguntas de investigación como las que se plantearon en este estudio constituyen puntos de partida y guías útiles. Por lo tanto, a partir de este trabajo se contempla la posibilidad de que surjan otras preguntas de investigación o la formulación de hipótesis que podrían trazar el camino para otras investigaciones. En relación con el uso de las estrategias de aprendizaje de la traducción aquí presentadas, se podría ampliar la taxonomía creada si se estudiaran corpus más abarcadores. Por ejemplo, se podrían explorar otras asignaturas de traducción especializada o pares de idiomas. Asimismo, sería necesario determinar

cuáles son los tipos de estrategias de aprendizaje más efectivos y eficaces para alumnos con otros niveles de adquisición de la CT, como los alumnos que realizan cursos iniciales de traducción o aquellos que participan en asignaturas de carreras de grado. Sería recomendable, además, evaluar la efectividad de la taxonomía y las caracterizaciones presentadas en este estudio en otras modalidades, como la educación semipresencial o mixta con variables contextuales diversas. Los resultados de estos estudios contribuirían a validar y refinar las categorías de estrategias emanadas de este trabajo.

Por último, los hallazgos de este estudio podrían abrir el camino para estudios longitudinales que exploren los efectos de la enseñanza y el aprendizaje estratégicos en el rendimiento de los estudiantes a largo plazo. Estos hallazgos permitirían realizar generalizaciones en cuanto a la aplicabilidad y eficacia de las estrategias de aprendizaje al proporcionar mayor evidencia en relación con las estrategias específicas que son más efectivas para el aprendizaje de la traducción. También se podrían llevar a cabo estudios experimentales en los que se explore la correlación entre el entrenamiento docente y los modos de implementación de la enseñanza estratégica y su aplicación por parte de los estudiantes. En este sentido, como se mencionó anteriormente, sería recomendable trabajar con corpus más amplios y en contextos diversos, por ejemplo en otras asignaturas de traducción especializada en el par de idioma inglés-español y en otros idiomas también. Sin duda, este tipo de investigaciones requiere de equipos de trabajo y subsidios importantes para su consecución.

Finalmente, esperamos que este estudio haya permitido visibilizar, y que también contribuya a fomentar, una pedagogía centrada en el aprendizaje estratégico de la traducción especializada en la virtualidad. Dicha pedagogía debería continuar siendo explorada en cuanto a su eficacia en diversos contextos, modalidades y entornos digitales

para la formación de traductores en el mundo actual.



## BIBLIOGRAFÍA

- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2004) *Los textos académicos en el nivel universitario*. Buenos Aires: Colección Textos Básicos. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Alcalde Peñalver, E. (2015). ¿Qué es la traducción financiera? Limitación del concepto mediante la aplicación de diversos parámetros. *Estudios de Traducción*, 5, 119-131. <https://doi.org/10.5209/rev ESTR.2015.v5.49414>
- Alcaraz, E. y Hughes, B. (2002). *Legal translation explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Alcina, A. (2008). Translation technologies: Scope, tools and resources. *Target*, 20(1), 79-102. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/18016/28696.pdf>
- Alonso, E. y Calvo, E. (2015). Developing a blueprint for a technology-mediated approach to translation studies. *Meta*, 60(1), 135-157. <https://doi.org/10.7202/1032403ar>
- 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 de doctorado, Universidad de Valladolid]. [uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1988/1/TESIS234-130121.pdf](http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1988/1/TESIS234-130121.pdf)
- Amirian, Z. y Baghiat, M. (2013). Uncertainty and uncertainty management: The metacognitive state of problem-solving of professional (experienced) translators and students of translation studies. *IJ-ELTS: International Journal of English Language & Translation Studies*, 1(2), 223-242. <https://es.scribd.com/document/328944162/Uncertainty-and-Uncertainty-Management-The-Metacognitive-State-of-Problem-Solving-of-Professional-Translators>
- 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.
- Anderson, T. y Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890>
- Angelone, E. (2010). Uncertainty, uncertainty management and metacognitive problem

- solving in the translation task. En G. Shreve y E. Angelone (Eds.), *Translation and cognition* (pp. 17-40). Amsterdam: John Benjamins.
- 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. <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>
- Ardila-Muñoz, J. Y. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magi*, 12(24), 71-84.  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/25494>
- Área Moreira, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. España: Universidad de La Laguna. <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Área Moreira, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología educativa: la formación del profesorado en la era de Internet* (391-424). Málaga: Aljibe.
- Área Moreira, M., San Nicolás Santos, M. B. y Sanabria Mesa, A. L. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 179-198.  
<https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20666>
- Arias-Rueda, C. A., Arias-Rueda, M. J. y Arias-Rueda, J. H. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje para el desarrollo de habilidades metacognitivas. *Encuentro Educativo*, 26(1), 30-48.  
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/34599>
- Arrizabalaga, M. I. 2013. Four Models and a Challenge. Past, Present, and Future of Translator Training Programs in Argentina. *Connexions. International Professional Communication Journal*, 1, 39-45.  
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/23324>
- Asinsten, G., Espiro, M. S., y Asinsten, J. (2012). *Construyendo la clase virtual: métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ausubel, D., Hanesian, H. y Novak, J. D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barab, S. A., Kling, R., y Gray, J. H. (2004). *Designing for virtual communities in the service of Learning*. Cambridge: CUP.

- Barberá, E. y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales: Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: A. Machado Libros.
- Barberá, E. y Badia, A. (2005). Hacia el aula virtual: Actividades de enseñanza y aprendizaje en red. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 1-22.  
<https://rieoei.org/RIE/issue/view/256>
- Barrios Gárciga, O. y Diez Fumero, T. (2018). Estrategias: Una sistematización de definiciones en el campo educacional. *Varona. Revista Científico Metodológica*, 66 (1,e20). <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n66s1/1992-8238-vrcm-66-s1-e20.pdf>
- Bautista, G. (2011). El acompañamiento del estudiante: profesorado para una nueva forma de aprender. En B. Gros (Ed.), *Evolución y retos de la educación virtual: Construyendo el e-learning del siglo XXI* (pp 51-71). Barcelona: Editorial UOC.  
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/66735>
- Beatty, K. (2003). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating*. Londres: Longman.
- Bender, T. (2003). *Discussion-based online teaching to enhance student learning: Theory, practice and assessment*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Bergen, D. (2009). The role of metacognition and cognitive conflict in the development of translation competence. *Across Languages and Cultures*, 10(2), 231-250.
- Borja Albi, A. (2000). *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. (2ª Edición). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Brunner, J. J. (2003). La educación al encuentro de las nuevas tecnologías. En J.J. Brunner y J. C. Tedesco (Eds.), *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación* (pp. 15-67). Buenos Aires: Septiembre Grupo Editor.
- Bukina, T., Malakhova, L., Novgorodova, E. y Nurova, L. (2021). Elements of gamification in the process of training students to translate texts. *INTED2021 Proceedings*, 2827-2833.  
<https://library.iated.org/publications/INTED2021/start/375>
- Byrne, J. (2007). Translation and the Internet: Changing the Face of an Industry. En I.

- Kemble (Ed.), *Translation technologies and culture* (pp. 23-34). Portsmouth: University of Portsmouth.
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida / Empúries.
- Cabré, M. T. (1999). *La terminología. Representación y comunicación*. Barcelona: Instituto Universitario de Lingüística Aplicada. Universidad de Pompeu Fabra.
- Cabrero Almenara, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1.  
<https://doi.org/10.21556/edutec.1996.1.576>
- Cabrero Almenara, J. (1999). La red, ¿panacea educativa? *Educar*, 25, 61-79.  
<https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn25/0211819Xn25p61.pdf>
- Cabrero Almenara, J. (2006). Bases pedagógicas del e-Learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1).  
<https://www.redalyc.org/pdf/780/78030102.pdf>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.  
<https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Carbonell I Cortés, O. (1999). *Traducción y cultura: de la ideología al texto*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Casablancas, S. y Berlin, B. (2017). La complejidad de las TIC en el contexto de formación universitaria: voces y miradas en contexto. *Trayectorias Universitarias. Enseñanza mediada por tecnologías: Desafíos y oportunidades en la universidad*, 3(4), 20-29.  
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/issue/view/353>
- Castells, M. (2004). Informationalism, networks, and the network society: A theoretical blueprint. En M. Castells (Ed.), *The network society: A cross-cultural perspective*. Northampton, Massachusetts: Edward Elgar.
- Cerrudo, A. C y Ferreyra, L. (2015). Importancia del uso de foros como herramienta de comunicación, formación y potenciación del aprendizaje en aulas virtuales en la educación superior a distancia. Caso UNLVIRTUAL. En A. H. González y M. M. Martín (Eds). *Terceras Jornadas de TIC e Innovación en el Aula: Enlaces entre Educación, Conocimiento Libre y Tecnologías Digitales*, Universidad Nacional de la Plata, 395-401. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49971>

- Chaia, M. C. G. (2017). La formación de traductores en las universidades públicas argentinas. *Synergies Argentine*, 5, 93-108.  
[http://gerflint.fr/Base/Argentine5/geraldine\\_chaia.pdf](http://gerflint.fr/Base/Argentine5/geraldine_chaia.pdf)
- Chaia, M. C. G (2021). *La resolución de problemas y la toma de decisiones: un estudio comparativo del proceso en traductores en formación*. [Tesis doctoral, Universitat Jaume I] <http://hdl.handle.net/10803/671677>
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.  
<http://doi.org/dq5mts>
- Chan Núñez, M. E. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED-Revista de Educación a Distancia*. 48(1). <https://www.um.es/ead/red/48/chan.pdf>
- Chiappe, A. (2016). *Tendencias sobre contenidos digitales educativos en América Latina*. OEI. Cuaderno SITEAL.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245673s.pdf>
- Churches, A. (2008). Bloom's digital taxonomy.  
<http://burtonslifelearning.pbworks.com/f/BloomDigitalTaxonomy2001.pdf>
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Instituto Universitario de Lingüística Aplicada. Universidad de Pompeu Fabra.
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. T. Fuentes Morán (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 37-73). Salamanca: Ediciones Almar.
- Cobo Romani, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cobo, C. (2010). Nuevos alfabetismos, viejos problemas: el nuevo mundo del trabajo y las asignaturas pendientes de la educación. *Razón y Palabra*, 73, 1-13.  
[www.razonypalabra.org.mx](http://www.razonypalabra.org.mx)
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente: reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal.

- Corrales, O. U. y Suárez de la Torre, M. (2011). Descripción y explicación del diseño de instrumentos que miden la competencia traductora y terminológica en traductores profesionales. *Globalización en el Ámbito de los Negocios*, 70, 21-41. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/531/520>
- Covarrubias Hernández. L. Y. (2021) Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos*, 23(1), 150-160.  
<https://www.redalyc.org/journal/993/99365404012/html/>
- Crespo, N. M. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista signos*, 33(48), 97-115. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2ª Edición). Los Ángeles: Sage Publications.
- Dal Dosso, H. (2007). *La importancia de las TIC en los programas universitarios de formación de traductores de la Argentina*. [Trabajo de investigación, Programa de Doctorado de la Universidad de Granada].  
<http://www.hdosso.com.ar/LITPUFTA.pdf>
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento: las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(2), 6-15.  
[http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/2601/2/Monografic\\_esp.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/2601/2/Monografic_esp.pdf)
- Delisle, J. (1984). *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.
- Denmeade, N. (2015). *Gamification with Moodle*. Birmingham: Packt Publishing Ltd.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nueva York: Touchstone.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Fernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (2ª Edición). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: OUP.

- Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 6. <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. *VI Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.  
<http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>
- Fajardo Pascagaza, E. (2018). Equidad y calidad educativa en América Latina: responsabilidades, logros, desafíos e inclusión. *CEDOTIC*, 3(1).  
<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1953>
- Fernández, F. y Zabalbeascoa, P. (2011). Correlating trainees' translating performance with the quality of their metacognitive self-evaluation. *Perspectives Studies in Translatology*, 20, 1-16. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2011.629730>
- Fernández, F. y Zabalbeascoa, P. (2012). Developing trainee translators' strategic subcompetence through metacognitive questionnaires. *Meta*, 57(3), 740–762.  
<https://doi.org/10.7202/1017089ar>
- Ferreya, H. A y Tenutto Soldevilla, M. A. (2021). (Comp.) *Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior: nuevos entornos integrados de aprendizajes. De la presencialidad a la virtualidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fitch, J. (2004). Student feedback in the college classroom: A technology solution. *Educational Technology Research and Development*, 52(1), 71–81.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Forestello, R., Roldán, P. y Sabulky G. (2009). Ser docente en la modalidad a distancia. Reconstruyendo la historia de Universidad Nacional de Córdoba. *Rueda. Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia*, 39-55. <http://www.xn--diso-rta.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/revista-definitiva.pdf>
- Galán Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en modalidad semipresencial*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona].

- <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5275/aha1de2.pdf?sequence=1>
- Gamero (2001). *La traducción de textos técnicos: descripción y análisis de textos (alemán-español)*. Barcelona: Ariel.
- García Aretio, L. (2007). (Coord) *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- García Llorente, H. J. (2015). Multialfabetización en la sociedad del conocimiento: competencias informacionales en el sistema educativo. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 225-241. Antioquia, Colombia: Corporación Universitaria Lasallista. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69542291023>
- García Negroni, M. M. (2005). La teoría de la argumentación lingüística. De la teoría de los topoi a la teoría de los bloques semánticos. En A. Rodríguez Somolinos (Coord.), *Lingüística francesa*, Madrid: Liceus E-Excellence. [http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ling\\_fran/index.asp](http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ling_fran/index.asp)
- García Negroni, M. M. y Libenson, M. (2016). Argumentación, evidencialidad y marcadores del discurso: el caso de por lo visto. *Tópicos del Seminario*, 1(35), 51-75. <http://www.topicosdelseminario.buap.mx/index.php/topsem/article/view/430>
- García Negroni, M. M. y Tordesillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- García Santiago, M. D. (2016). El uso de blogs y wikis en la formación del traductor. *Tradumática*, 14, 147-155. [https://ddd.uab.cat/pub/tradumatica/tradumatica\\_a2016n14/tradumatica\\_a2016n14p147.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tradumatica/tradumatica_a2016n14/tradumatica_a2016n14p147.pdf)
- García Yebra, V. (1982). *Teoría y práctica de la traducción*. (3ª Edición). Madrid: Editorial Gredos.
- García, I. y López, C. (2011). Los recursos de aprendizaje. En B. Gros Salvat (Ed.), *Evolución y retos de la educación virtual: Construyendo el e-learning del siglo XXI* (pp. 93-144). Barcelona: Editorial UOC. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/66735>
- 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, Universidad Nacional de Córdoba]. <http://hdl.handle.net/11086/1386>
- Gava, I. Y. (2015). Una aproximación teórico-metodológica al aprendizaje estratégico





Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas,  
Departamento de Lenguas Extranjeras.

- Gava, I. Y. y Sestopal, M. D. (2015). Las estrategias socioafectivas y cognitivas para el aprendizaje de la traducción mediante la interacción en foros electrónicos. En S. Trovarelli, I. Y. Gava y M. C. Orgnero Schiaffino (Eds), *Aprendizajes significativos con TIC en la Educación superior*. (Vol 4). *Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Lenguas y culturas: desafíos actuales de la diversidad y la integración*, 48-61. Córdoba: Facultad de Lenguas, UNC.  
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5572/JELENS%202015%20Volu%204.pdf?sequence=1>
- Gentile, A. M. 2007. La enseñanza de la traducción científica en el contexto universitario argentino. *Panace@*, 8(26), 188-192.  
[https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n26\\_tribuna-Gentile.pdf](https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n26_tribuna-Gentile.pdf)
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Filadelfia: John Benjamin.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-30.
- González, A. H. y Martín, M. M. (2017). Educación superior a distancia en Argentina: tensiones y oportunidades. *Trayectorias Universitarias. Enseñanza mediada por tecnologías: Desafíos y oportunidades en la universidad*, 3(4), 3-11.  
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/issue/view/353>
- González-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- González-Davies, M. y Enríquez-Raído, V. (2016). Situated learning in translator and interpreter training: Bridging research and good practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 1-11.  
<http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154339>
- Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp. *Copenhagen studies in language*, 11-37.
- Göpferich, S. (2011). From multidisciplinary to transdisciplinarity: The investigation

- of competence development as a case in point. *MikaEL Electronic Proceedings of the KäTu Symposium on Translation and Interpreting Studies*, 5, 1-24.  
[https://www.sktl.fi/@Bin/85366/G%F6pferich\\_MikaEL2001.pdf](https://www.sktl.fi/@Bin/85366/G%F6pferich_MikaEL2001.pdf)
- Göpferich, S. y Jääskeläinen, R. (2009). Process research into the development of translation competence: Where are we, and where do we need to go? *Across Languages and Cultures*, 10(2), 169-191.  
<https://akjournals.com/view/journals/084/10/2/article-p169.xml>
- Gros, B. (2011). (Ed.) *Evolución y retos de la educación virtual construyendo el e-learning del Siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.  
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/66735>
- Guba, E. G. y Lincoln Y. S. (2000). Paradigmas en competencia en Investigación Cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Eds.), *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en investigación social* (pp. 117-145). México: El Colegio de Sonora.
- Gutiérrez-Artacho, J. y Olvera-Lobo, M. D. (2016). Gamification in the Translation and Interpreting degree: a new methodological perspective in the classroom. *8th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 50-58. Barcelona. <https://tinyurl.com/7m5k254h>
- Gutiérrez Artacho, J., Olvera Lobo, M. D. y Hunt Gómez, C. I. (2016). Incorporación de las nuevas tecnologías de la innovación y un modelo didáctico adaptado a la formación en Traducción e Interpretación. *Innovagia 2016 III Congreso Internacional Virtual sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*.  
[https://www.researchgate.net/publication/321747488\\_Incorporacion\\_de\\_las\\_nuevas\\_tecnologias\\_de\\_la\\_innovacion\\_y\\_un\\_modelo\\_didactico\\_adaptado\\_a\\_la\\_formacion\\_en\\_Traduccion\\_e\\_Interpretacion](https://www.researchgate.net/publication/321747488_Incorporacion_de_las_nuevas_tecnologias_de_la_innovacion_y_un_modelo_didactico_adaptado_a_la_formacion_en_Traduccion_e_Interpretacion)
- Gutiérrez Leyton, A., Hernández Coria, N. y Ramírez García. (2000). Patrones emergentes de interacción en los grupos de discusión: El caso de los alumnos de primer ingreso de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Sistema ITESM. *Ege*, 1(1), 22-28. Universidad Virtual de Monterrey.  
[http://ftp.ruv.itesm.mx/pub/portal/revista\\_ege/indice/numeros\\_anteriores/revista\\_1/revista\\_ege\\_1-7.pdf](http://ftp.ruv.itesm.mx/pub/portal/revista_ege/indice/numeros_anteriores/revista_1/revista_ege_1-7.pdf)
- Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (2011). *Educación y Tecnología: las voces de los expertos*. Conectar Igualdad. <https://www.educ.ar/recursos/116163/educacion-y->

tecnologias-las-voces-de-los-expertos

- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York.
- Hatim B. y Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. Londres: Routledge.
- Hermans. T. (1985). (Ed.) *The manipulation of literature: Studies in literary translation*. Londres: Croom Helm.
- Herrera Capita, A.M. (2009). Las estrategias de aprendizaje. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16.  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_16/ANGELA%20MARIA\\_HERRERA\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/ANGELA%20MARIA_HERRERA_2.pdf)
- Herrera-Torres, L. y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.  
<http://www.redalyc.org/pdf/834/83412235005.pdf>
- Herrero, L. (2011). La conveniencia de una clasificación de los documentos del ámbito financiero para la traducción especializada. *Entreculturas*, 3, 85-98.  
<http://www.entreculturas.uma.es/n3pdf/articulo04.pdf>
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.
- Holliday, A. (2010). Analysing qualitative data. En B. Paltridge y A. Phakiti (Eds), *Continuum companion to research methods in applied linguistics*, (98-110). Londres: Continuum.
- Huertas Abril, C. (2012) Aproximación a la funcionalidad en traducción literaria. *Estudios de Traducción*, 2, 9-19. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.  
<https://doi.org/10.5209/rev ESTR.2012.v2.38973>
- Hurtado Albir, A. (1988). La traducción en la enseñanza comunicativa. *Cable*, 1. Madrid
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y traductología*. (5ª Edición). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (2017). (Ed.) *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hurtado Albir, A. (2018) Training. En Y. Gambier y L. D'hulst (Eds.), *History of*

- Translation Knowledge: Sources, Concepts, Effects* (pp. 415-427). Amsterdam: John Benjamins.
- Hurtado Albir, A. (2019) La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. En M. Tolosa Igualada y Á. Echeverri (Eds.), *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente y futuro*. *MonTI*, 11, 47-76. <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>
- 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. <http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/343/181>
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. C. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 27-47. Madrid: Edelsa.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>
- Jara, I. (2016). Habilidades digitales para el siglo XXI. En M. T. Lugo (Coord), *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas* (pp.99-108). Buenos Aires: IIPE UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/publicaciones/entornos-digitales-y-politicas-educativas-dilemas-y-certezas>
- Johnson, D. (1981). Student-student interaction: The neglected variable en education. *Educational Researcher*, 10, 5-10. [https://www.researchgate.net/publication/227103907\\_Designing\\_electronic\\_learning\\_environments](https://www.researchgate.net/publication/227103907_Designing_electronic_learning_environments)
- Jones, B. F., Palincsar, A. S., Ogle D. S. y Carr, E. G. (2001). (Comp.) *Estrategias para enseñar a aprender: un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles*. (3ª Edición). Buenos Aires: Aique.
- Juárez de Perona, H. G. (2007). (Ed.) *Proceso educativo y tecnologías: un análisis desde la Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba: Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.
- Juárez Jérez, H. G. (2018). Desafíos organizativo-administrativos de internacionalizar una propuesta educativa virtual. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(16), 142-

151. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc>
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes: hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 1, 9-20.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers: A guide to reflective practice*. Manchester: St. Jerome Publishers.
- Kim, S., Song, K., Lockee, B. y Burton, J. (2018). *Gamification in learning and education: Enjoy learning like gaming*. Cham: Springer.
- Kiraly, D.C. (1995). *Pathways to translation*. Ohio: Kent State University Press.
- Kiraly, D. C. (2000). From instruction to collaborative construction: a passing fad or the promise of a paradigm shift in translator education? En B.J. Baer y G.S. Koby (Eds.), *Beyond the ivory tower: Rethinking translation pedagogy* (pp. 3-32). John Benjamin Publishing Company.
- Kiraly, D. (2005). Project-based learning: A case for situated translation. *Meta: Translators' Journal*, 50(4), 1098-1111.
- Kiraly, D. C. (2014). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. (2ª Edición). Nueva York: Routledge.
- Kirschner, P., Strijbos, J., Kreijn, K. y Beers, P. J. (2004). Designing electronic collaborative learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 47-66.  
[https://www.researchgate.net/publication/227103907\\_Designing\\_electronic\\_learning\\_environments](https://www.researchgate.net/publication/227103907_Designing_electronic_learning_environments)
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kuguel, I. (2007). Hacia una metodología integradora de la Terminología. Conferencia inaugural en *VII Jornadas de Traducción y Terminología, CETRATER* - Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.
- Kuguel, I. (2009). Géneros académicos y grados de especialización. En G. Ciapuscio (Ed.), *De la palabra al texto*. Estudios lingüísticos del español. Buenos Aires: Eudeba.
- Kuguel, I. (2010). *La semántica del léxico especializado: los términos en los textos de ecología*. [Tesis de doctorado, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1571>
- Lachat Leal, C. (2008). Aprendizaje de resolución de problemas de traducción:

- herramientas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. En L. Pegenaute, J. Decesaris, Tricás, M y Bernal E. (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*, 2, 47-55. Barcelona: PPU [http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI\\_3\\_CLL\\_Aprendizaje.pdf](http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_3_CLL_Aprendizaje.pdf)
- Lemos, A. M. y Bufi, E. A. (2001). *Internet en los proyectos educativos*. Buenos Aires: e.d.b.
- León Urquijo, A. P., Risco del Valle, E. y Alarcón Salvo, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*, 18(4), 123-144.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60432737006>
- Libreros Cortez, H. y Ortiz Lovillo, P. (2020). La adquisición de la competencia traductora en estudiantes de inglés y francés en la Universidad Veracruzana. *CIEX Journ@l*, 11, 9-18. <https://www.researchgate.net/publication/344942499>
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías: relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Stella.
- Lion, C. (2015). Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: caleidoscopio en movimiento. *Archivos de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata: Memoria Académica* 9(9), 1-13.  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7037/pr.7037.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7037/pr.7037.pdf)
- Litwin, E. (2002). Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Año X*, 19, 22-26.
- Livier Martínez de la Cruz, N., Galindo González, R. y Galindo González, L. (2013). Entornos virtuales de aprendizaje abiertos, y sus aportes a la educación. *XXI Encuentro internacional de educación a distancia: Educación virtual en los cinco continentes*.  
<http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/encuentro/anteriores/xxi/ponencias/80-127-1-RV.pdf>
- Llácer Llorca, E. V. (2004). *Sobre la traducción: ideas tradicionales y teorías contemporáneas*. Valencia: Universitat de València.
- Llano, A. M. (2007). Metacognición y aprendizaje en colaboración. *Colombia Gist: Revista Colombiana de Educación Bilingüe / Colombian Journal of*

- Bilingual Education*, 1(1),125-137.
- Lonsdale, A. B. (1996). *Teaching translation from Spanish to English: Worlds beyond words*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- López Rodríguez, C. I. (2000). Tipologías textuales y géneros en la normalización terminológica y ortotipográfica de la traducción médica. *Terminologie et traduction*, 3, 95 -115.  
[http://www.ugr.es/~clarailr/lopez\\_2000\\_tipologias\\_generos.pdf](http://www.ugr.es/~clarailr/lopez_2000_tipologias_generos.pdf)
- Lvóvskaya, Z. (1996). Factores que determinan la actividad del traductor. *Livius*, 8, 121-129. <http://hte.upf.edu/wp-content/uploads/Livius-8.pdf>
- Macías-Romero, W. D. (2015). Estilos de aprendizaje aplicados a las aulas virtuales de lengua extranjera. *Rastros Rostros*, 17(31), 53-63.  
<http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1095>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes de alta dotación tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2014). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. *Intercambios*, 1(1), 64-71.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Malmkjaer, K. (2000). Postscript multidisciplinary in process research. En S. Tirkkonen-Condit y R. Jääskeläinen (Eds.), *Tapping and mapping the process of translation and interpreting: Outlooks on empirical research* (pp. 163-170). Amsterdam: Benjamins
- Mansilla, D., y González-Davies, M. (2017). El uso de estrategias socioafectivas en el aula virtual de traducción: una propuesta didáctica. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 251-273.  
<https://doi.org/10.19083/ridu.11.568>
- Margot, J.C. (1987). *Traducir sin traicionar: teoría de la traducción aplicada a los textos bíblicos*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Martín Matas, P. (2020). Participar en Traducistán 2.0.: la asesoría de comunicación en redes sociales como elemento interdisciplinar. En A. M. de Vicente Domínguez y J. Sierra Sánchez (Coords.). *Aproximación periodística y educ comunicativa al fenómeno de las redes sociales*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Massey, G. (2017). Translation competence development and process oriented pedagogy. En J. W. Schwieter y A. Ferreira (Eds.), *The handbook of translation*



- and cognition* (pp. 496-518). Nueva York: Wiley Balckwell.
- Mayoral Asencio, R. (2001). *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Mazzotti, W. (2005). Análisis didáctico de las intervenciones de los docentes en los foros de discusión en cursos de postgrado en modalidad a distancia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(12), 25-39.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643893003>
- McCombs, B. L. (2017). Historical review of learning strategies research: Strategies for the whole learner—A tribute to Claire Ellen Weinstein and early researchers of this topic, *Frontiers in Education*, 2. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00006>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005) *Investigación educativa: una introducción conceptual*. (5a Edición). Addison Wesley Longman.
- Meirinhos, M. y Osório, A. (2009) Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 45-60.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812381004>
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- Miao, F., Mishra, S., Orr, D. y Janseen, B. (2020). *Directrices para la elaboración de políticas de recursos educativos abiertos*. Paris: UNESCO y Commonwealth of Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373558>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2ª Edición). Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3ª Edición). California: Sage.
- Monereo, C., Castelló, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (2011). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona: Graó.
- Moravec, J. W. (2011) Desde la sociedad 1.0 hacia la sociedad 3.0. En C. Cobo Romani y J. W. Moravec, *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Moya, V. (2004). *La selva de la traducción: Teorías traductológicas contemporáneas*. Madrid: Cátedra.
- Muñoz Ramos, M. (2012). *Hacia una redefinición de las materias de tecnologías de la*

- traducción en el marco del EEES: Concepto, competencias, procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación*. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5048>
- Muñoz Torres, C. A. (2003). Hacia una tipología de géneros médicos inglés-español. En C. Bach y J. Martí. *I Jornada Internacional sobre la Investigación en Terminología y Conocimiento Especializado*, 56-71. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. <http://www.iula.upf.edu/repositori/publi031.pdf>
- Muñoz Torres, C. A. (2011). *Análisis contrastivo y traductológico de textos médicos (inglés-español): el género caso clínico*. [Tesis de doctorado, Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://www.tdx.cat/handle/10803/48658>
- Neubert, A. (2000). Competence in Language, in Languages, and in Translation. En C. Schaffner y B. Adab (Eds.), *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins.
- Neunzig, W. (2001). *La intervención pedagógica en la enseñanza de la traducción on-line: cuestiones de método y estudio empírico*. [Tesis de doctorado, Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://www.tdx.cat/TDX-1222103-155137>
- Nida, E. (1996). El desarrollo de una teoría de la traducción. *Hieronimus, Centro Virtual Cervantes*, 4-5, 55-63. [http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronimus/pdf/04\\_05/04\\_05\\_055.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronimus/pdf/04_05/04_05_055.pdf)
- Nida, E. (2012). *Sobre la traducción*. Madrid: Cátedra.
- Nida, E. A. y Taber, C. R. (1969). *The theory and practice of translation*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de la traducción. *Mutatis Mutandis*, 2(2), 209-243. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/viewFile/2397/2080>
- Novak, J. y Cañas, A. (2006). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them. *Technical Report IHMC CmapTools, Florida Institute for Human and Machine Cognition*. [https://www.researchgate.net/publication/215439441\\_The\\_Theory\\_Underlying](https://www.researchgate.net/publication/215439441_The_Theory_Underlying)

### Concept Maps and How to Construct Them

- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 2. <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s.f.) *Recursos educativos abiertos*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/rea>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Conceptions and realities of lifelong learning*. Background paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245626>
- Orozco, M. y Hurtado Albir, A. (2002). Measuring translation competence acquisition. *Meta: Translators' Journal*, 47(3), 375-402. <https://doi.org/10.7202/008022ar>
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: 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
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. (2ª Edición). Nueva York: Routledge.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing.

- PACTE (2000). Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems in a research project. En A. Beeby, D. Ensinger y M. Presas (Eds.), *Investigating translation* (pp. 99-106). Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. En A. Fabio (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research* (pp. 43-66). Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE. (2005). Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. *Meta: Translators' Journal*, 50(2), 609-619.  
<https://doi.org/10.7202/011004ar>
- PACTE. (2009). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Acceptability and decision Making, *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207-230.
- 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 Studies in Translation.
- PACTE. (2015). Results of PACTE's experimental research on the acquisition of translation competence: The acquisition of declarative and procedural knowledge in translation. *Translation Spaces* 4(1). 29-35.
- Palloff, R. M. y Pratt, K. (2005). *Collaborating online: Learning together in community*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pasadas Ureña, C. (2010). Multiliteracy and Social Networks in Higher Education. *RUSC*, 7(2), 17-26. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.  
<http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/issue/view/v7n2.html>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3ª Edición. Los Angeles: Sage Publications.
- Perazzo, M. I. (2009). Materiales didácticos para la educación a distancia: Nuevos soportes tecnológicos y nuevas lecturas. *Rueda. Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia*: 57-70. EDITORIAL UNLPam. <http://www.xn--diseo-rta.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/revista-definitiva.pdf>
- Pérez Sánchez, L. (2005). El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. *II Jornadas Escuela y Tic Forums Novadors*.  
[http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_1/nr\\_662/a\\_8878/8878.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html)

- Petrescu, O. (2016). La traducción de los culturemas (Discusión al margen de la traducción de una novela de Guillermo Arriaga). *Valenciana*, 8, 139-172. <https://doi.org/10.15174/rv.v0i8.218>
- Piaget, J. (1988). *Psicología de la inteligencia* Buenos Aires: Psique.
- Pinto, M. y Sales, D. (2008). Towards User-Centred Information Literacy Instruction in Translation. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(1), 47-74.
- Prieto-Velasco, A. y Fuentes-Luque, A. (2016). A collaborative multimodal working environment for the development of instrumental and professional competences of student translators: An innovative teaching experience. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 76-91. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154344>
- Pym, A. (2002). E-learning and translator training, first presented in Trieste in 2001. *Current Status of Translation Education (conference proceedings)*, 3-36. Seoul: Sookmyung Women's University. [https://www.researchgate.net/publication/237666540\\_E-Learning\\_and\\_Translator\\_Training](https://www.researchgate.net/publication/237666540_E-Learning_and_Translator_Training)
- Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age: In defense of a minimalist approach. *Meta* 48(4), 481-497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>
- Pym, A. (2011): What technology does to translating. *The International Journal for Translation and Interpreting Research*, 3(1), 1-9. <http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/121/81>
- Pym, A. (2013). Translation skill-sets in a machine-translation age. *Meta*, 58(3), 487-503. <https://doi.org/10.7202/1025047ar>
- Rama, C. (2018). Dinámicas de la educación superior a distancia y virtual en América Latina: políticas, tensiones y tendencias de la educación y las tecnologías de comunicación. *CRES 2018: El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba. <http://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-2018-el-papel-estrategico-de-la-educacion-superior-en-el-desarrollo-sostenible-de-america-latina-y-el-caribe/>
- Ramírez Montoya, M. (2013). *Competencias docentes y prácticas educativas abiertas en educación a distancia*. México: Editorial LULU.com.

- Ramírez Montoya, M. S. (2000). Nuevas tecnologías en la educación a distancia: la experiencia de la Universidad Virtual. *Ege*, 1(1), 16-19. Universidad Virtual de Monterrey. [http://ftp.ruv.itesm.mx/pub/portal/pdf/revista\\_ege\\_2.pdf](http://ftp.ruv.itesm.mx/pub/portal/pdf/revista_ege_2.pdf)
- Ramírez Polo, L. y Ferrer Mora, H. (2010). Aplicación de las TIC en traducción e interpretación en la Universidad de Valencia: experiencias y reflexiones. *Redit*, 4, 23-41. <http://www.revistas.uma.es/index.php/redit/article/view/1930/pdf>
- Ramos Calvo, A. (2001). Teoría y práctica de la traducción literaria. <http://www.hottopos.com/mirand8/anaramo.htm>
- Risku, H. (2002). Situatedness in Translation Studies. *Cognitive Systems Research*, 3, 523-533. [10.1016/S1389-0417\(02\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S1389-0417(02)00055-4)
- Risku, H. (2010). A cognitive scientific view on technical communication and translation: Do embodiment and situatedness really make a difference? *Target*, 22, 94-111. [https://www.researchgate.net/publication/233488318\\_A\\_cognitive\\_scientific\\_view\\_on\\_technical\\_communication\\_and\\_translation\\_Do\\_embodiment\\_and\\_situatedness\\_really\\_make\\_a\\_difference](https://www.researchgate.net/publication/233488318_A_cognitive_scientific_view_on_technical_communication_and_translation_Do_embodiment_and_situatedness_really_make_a_difference)
- Risku, H. (2020). *Cognitive Approaches to Translation*. 1-11. [10.1002/9781405198431.wbeal0145.pub2](https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0145.pub2).
- Rivero, C, Bernal, P.; Santana, Y. y Pedraza, Y. (2014). La enseñanza de estrategias de aprendizaje, una perspectiva pedagógica para las transformaciones en la educación superior en Cuba. *Pedagogía Universitaria*, 19(2), 16-37. <https://link.gale.com/apps/doc/A466939697/IFME?u=anon~2b37e327&sid=googleScholar&xid=a3db3ff0>
- Rodríguez Illera, J. L. (2008). (Coord.) *Comunidades virtuales de práctica y aprendizaje*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- Rodríguez Medina, M. J. (2000). Reflexiones en torno a la traducción y la interpretación: entrevista a Zinaida Lvóvskaya. *Trans*, 4, 121-131. [http://www.trans.uma.es/pdf/Trans\\_4/t4\\_121-131\\_MMedina.pdf](http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_4/t4_121-131_MMedina.pdf)
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos: proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Rojo, A. (2013). *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Madrid: Editorial

Síntesis.

- Romana, M. L. (2018). Traducistán, el país de los traductores. *Innovación Didáctica: Ludificación en traducción económica*. En C. Fortea, M. J. Gea, C. Gómez Pérez, M. Guirao, E. Maqueda, M. Marotta y A. Roales (Eds.), *Nuevas perspectivas en traducción e interpretación*. (pp. 237-250). Madrid: Escolar y Mayo Editores S.L.
- Rose, H. (2012). Language learning strategy research: Where do we go from here? *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(2), 137-148.
- Rubin, J. y Thomson, I. (1994). *How to be a more successful language learner: Toward learner autonomy*. (2ª Edición). Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Sajoza Juric, V. H. (2008). La implementación de la educación a distancia en el nivel superior: de las representaciones de los docentes a la innovación. *Políticas Educativas*, 1(2), 19-34. <https://seer.ufrgs.br/Poled/issue/view/1212>
- 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*. DC-ROM. Córdoba: Facultad de Lenguas, UNC.
- Salmons, J. E. (2008). An overview of the taxonomy of collaborative e-learning. <https://www.proquest.com/docview/304911185/previewPDF>
- Sánchez-Upegui, A. A. (2009). Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual. *Educación y Educadores*, 12(2), 29-46. <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219003.pdf>
- Schäffner, C. y Adab, B. (Eds.) (2000) *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Seleskovitch, D. y Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire*. París: Didier Erudition.
- Sestopal, M. D. y Gava, I. Y. (2011). La incorporación del aula virtual a las clases presenciales de Traducción Comercial. *Actas de las Terceras Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. DC-ROM. Córdoba: Facultad de Lenguas, UNC.
- Sestopal, M. D.; Gava, I. Y. y Tálamo, F. (2015). El portafolio electrónico como herramienta para la evaluación formativa en cursos de traducción. En S. Trovarelli, I. Y. Gava y M. C. Orgnero Schiaffino (Eds.), *Aprendizajes*

*significativos con TIC en la Educación superior. (Vol 4). Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Lenguas y culturas: desafíos actuales de la diversidad y la integración*, 62-73. Córdoba: Facultad de Lenguas, UNC.

<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5572/JELENS%202015%20Volumen%204.pdf?sequence=1>

- Sestopal, M. D; Gava, I. Y. y Aguirre Sotelo, E. N. (2017). El uso didáctico de portafolios digitales para el desarrollo de la competencia traductora y el aprendizaje colaborativo. En F. Perduca (Comp.), *Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción: lenguas en el cruce de fronteras: políticas, prácticas y saberes*, 451-456. Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. [https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/upload/Actas\\_IV\\_Jornadas\\_Internacionales\\_2017\\_2.pdf](https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/upload/Actas_IV_Jornadas_Internacionales_2017_2.pdf)
- Soffel, J. (2016). ¿Cuáles son las habilidades que todos los estudiantes necesitan para el 2020? <https://es.weforum.org/agenda/2016/09/cuales-son-las-habilidades-del-siglo-21-que-todos-los-estudiantes-necesitan>
- Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía (Colombia): Editorial Universidad de Antioquia.
- Tagua de Pepa, M. A. (2006). La utilización de foros virtuales en la universidad como metodología de aprendizaje colaborativo. *Revista Cognición*, 8, 59–74. <http://www.ateneonline.net/cognicion/files/marcelataguaforosvirtuales.pdf>
- Tedesco, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. *Debates de educación*. Barcelona: Fundación Jaime Bofia, UOC. <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- 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 maestría, Universidad Autónoma de Manizales]. <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/892/1/Tesis%20JOHN>



[%20TORRES.pdf](#)

- Torres del Rey, J. (2003). *Nuevas tecnologías y la enseñanza de la traducción: límites y posibilidades de los modelos de aplicación tecnológica para la formación de traductores*. [Tesis de doctorado, Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad]  
<https://diarium.usal.es/jtorres/files/2013/08/JTORRESDELREY.pdf>
- Torres del Rey, J. (2005). *La interfaz de la traducción: formación de traductores y nuevas tecnologías*. Granada: Comares.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam: John Benjamins.
- Valenzuela, R. (2000a). Universidades virtuales: ¿Aprendizaje real? *Ege*, 1(1), 1-13. Universidad Virtual de Monterrey.  
<https://repositorio.tec.mx/handle/11285/578136?show=full>
- Valenzuela, R. (2000b). Los tres “autos” del aprendizaje: aprendizaje estratégico en educación a distancia. *Ege*, 1(2), 1-11. Universidad Virtual de Monterrey.  
<https://repositorio.tec.mx/handle/11285/578193>
- Valenzuela-Zambrano, B. y Pérez-Villalobos, M. V. (2013) Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*, 16(1), 66-79.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428614009>
- Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R. y Núñez Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje: revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302>
- Vargas Gómez, F. (2017). Los estudios de traducción en Hispanoamérica: un estudio bibliométrico de la producción publicada en revistas con filiación hispanoamericana. *Mutatis Mutandis*, 10(2), 5-45.  
<http://dx.doi.org/10.17533/udea.mut.v10n2a01>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Veiga Díaz, M. (2013). La formación especializada en el nivel de posgrado en España: másteres y doctorados en traducción con componente tecnológico. *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció*, 11, 313-325.  
<https://www.researchgate.net/publication/279853836>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Warren, S. y Jones, G. (2017). *Learning games: The science and art of development*. Nueva York: Springer.
- Watson, M. (2007). Historia de la educación a distancia en Argentina: un contexto de surgimiento. *Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia*, 6, 7-26.
- Weaver, S. J. y Cohen, A. D. (1997). *Strategies-based instruction: A teacher-training manual*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). Nueva York: Macmillan.
- Wenden, A. L. (1989). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- Williams, M. (2013). A holistic-componential model for assessing translation student performance and competency. *Mutatis Mutandis*, 6(2), 419-443.  
[https://www.researchgate.net/publication/289813207\\_A\\_holistic-componential\\_model\\_for\\_assessing\\_translation\\_student\\_performance\\_and\\_competency](https://www.researchgate.net/publication/289813207_A_holistic-componential_model_for_assessing_translation_student_performance_and_competency)
- Wills, W. (1989). Towards a multi-facet concept of translation behavior. *Target*, 1(2), 129-149. <https://doi.org/10.1075/target.1.2.02wil>
- Wills, W. (1996). *Knowledge and skills in translation behavior*. Amsterdam: John Benjamin.
- Wilson, P. (2013). La traducción y sus discursos: apuntes sobre la historia de la traductología. *ExLibris: Revista del Departamento de Letras de la UBA*, 82-95.  
<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/download/372/241>
- Yang, J. y Valdés-Cotera, R. (2011). (Eds.) *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Yanqun, Z. (2015). The concept and instruction of metacognition in translation competence development. *International Forum of Teaching and Studies*, 11(1-2), 69-78. <http://americanscholarspress.us/journals/IFST/pdf/IFOTS-2-2015/v11n2-art7.pdf>
- Yanqun, Z. (2019). The significance and instruction of metacognition in continuing

education. *International Forum of Teaching and Studies*, 15(1), 29-37.  
<http://americanscholarspress.us/journals/IFST/pdf/IFOTS-1-2019/IFOTS-V15n1-art3.pdf>

## APÉNDICE A

### Entrevista y encuesta

#### APÉNDICE A.1 Entrevista para docentes y tutores

1. ¿Cuánto tiempo hace que dicta cursos a distancia?
2. ¿Cuántos cursos a distancia dictó? ¿En qué áreas disciplinares?
3. a ¿Cómo se siente en relación con esta modalidad de enseñanza?
3. b ¿Cuáles son, en su opinión, las ventajas, desventajas y desafíos de la educación a distancia?
3. c ¿Cuáles son, en su opinión, las desventajas y los desafíos de la educación a distancia?
4. a En su opinión, ¿qué tipo/s de actividades y recursos de enseñanza y aprendizaje cree fueron los más efectivos para los procesos de enseñanza y aprendizaje en este curso?  
¿Podría justificar su respuesta?
4. b ¿Cuáles no resultaron tan efectivos? ¿Por qué cree que fue así?
4. c ¿Qué actividades y recursos utilizaría nuevamente y cuáles no volvería a usar? ¿Puede explicar las razones?
5. ¿Cuál fue la mayor dificultad que tuvieron los alumnos en el cursado de esta asignatura?
6. En su opinión, ¿cuál fue el medio de interacción y comunicación más útil o provechoso en este curso? ¿Podría justificar su respuesta?

7. ¿Qué método/s de corrección o retroalimentación utilizó? ¿Por qué utiliza este método?

¿Podría referirse a las ventajas y desventajas? Por ejemplo:

- a) Señaló los errores y brindó la traducción correcta.
- b) Señaló los errores y brindó sugerencias para que el alumno corrigiera el error.
- c) Señaló los errores, indicó el tipo de error (por ejemplo: terminología, registro, distorsión, etc.) y brindó la traducción correcta.
- d) Señaló los errores, indicó el tipo de error (por ejemplo: terminología, registro, distorsión, etc.) y brindó sugerencias para que el alumno corrigiera el error.
- e) Solamente señaló los errores.

8. Luego de enviar las tareas corregidas, ¿cuál fue el siguiente paso?

a) Los alumnos tuvieron que corregir los errores y entregar nuevamente la traducción revisada al docente.

b) Los alumnos no tuvieron que realizar una segunda entrega de la traducción revisada al docente.

9. ¿Incluyó actividades de revisión (corrección) entre pares o grupos? ¿Por qué?

10. En caso de haber respondido afirmativamente a la pregunta anterior, mencione los beneficios y/o dificultades de la revisión entre pares.

11. ¿Para qué tipo de actividades considera que son más propicios los foros de debate y qué aspectos de la competencia traductora cree que favorece el uso de estos entornos?

- a) la subcompetencia bilingüe (conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y léxico-gramaticales en ambas lenguas);
- b) la subcompetencia extralingüística (conocimientos biculturales, enciclopédicos)

y temáticos);

**c)** la subcompetencia de conocimientos sobre la traducción o de transferencia (la capacidad para realizar todo el proceso de traducción);

**d)** la subcompetencia instrumental (el uso de las fuentes de documentación y de las tecnologías aplicadas a la traducción);

**e)** la subcompetencia estratégica que afecta todas las demás y rige todo el proceso traductor.

**12.** ¿Considera que la participación en los foros fue útil o relevante para el aprendizaje de los contenidos de esta materia? ¿Podría justificar su respuesta?

*¡Muchas gracias por su participación!*

## APÉNDICE A.2 Encuesta para estudiantes

Esta encuesta forma parte de un proyecto de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en los programas de las Especializaciones en Traducción de la Facultad de Lenguas, UNC. Sus respuestas serán una valiosa contribución a este proyecto, por lo que de antemano le agradecemos su participación. Responder esta encuesta le llevará aproximadamente 20 minutos. Le recordamos que esta encuesta es anónima.

**Nota importante:** Para poder realizar el envío de la encuesta se debe responder a todas las preguntas. En caso de no responder alguna pregunta, trace una línea para completar el campo y así poder proceder al envío.

1. Indique su edad

2. Indique el año el que obtuvo su título de grado, la institución en la que se graduó y cuál fue la orientación de su carrera (traductor público, científico, literario, etc.).

3. ¿Ha realizado algún curso o carrera a distancia (online) previo a esta Especialización en Traducción? Marque la opción correcta. En caso de que la respuesta sea afirmativa, por favor, especifique el curso o carrera realizado en la opción “otro”.

Si \_\_\_

No \_\_\_

Otro \_\_\_\_\_

4. ¿Cuál es para usted el mayor desafío de realizar una carrera de posgrado a distancia?

5. ¿Cuáles serían en su opinión los beneficios o ventajas de realizar una carrera de posgrado a distancia?

6. ¿Tuvo alguna dificultad para cumplir con los plazos de entrega de las tareas de este curso?

Si \_\_\_

No \_\_\_

7. ¿Realizó todas las tareas propuestas en este curso? ¿Podría justificar su respuesta?

8. Mencione las actividades o recursos que en su opinión son más relevantes para su formación profesional. ¿Podría justificar su respuesta?

9. Mencione las actividades o recursos que le resultaron menos útiles para su formación profesional. ¿Podría justificar su respuesta?

10. ¿Qué medio/s utilizó para comunicarse con los docentes del curso? Puede marcar más de una opción.

- a) A través del foro. \_\_\_\_
  - b) Por medio del correo electrónico. \_\_\_\_
  - c) Por medio del chat. \_\_\_\_
  - d) Otro
- 

11. ¿Cuál/es de los medios mencionados en la pregunta anterior (es decir, el foro, el correo electrónico, el chat u otros que haya mencionado) le resultaron más útiles para su aprendizaje? ¿Por qué?

12. ¿Hubiese preferido algún otro medio de comunicación además de los foros, el correo electrónico o el chat? ¿Podría justificar su respuesta?

13. ¿Qué medio/s utilizó para comunicarse con sus compañeros de curso? Puede marcar más de una opción.

- a) A través del foro. \_\_\_\_
  - b) Por medio del correo electrónico. \_\_\_\_
  - c) No me comuniqué con mis compañeros. \_\_\_\_
  - d) Otro
-



**14.** ¿Cuál/es fueron los motivos de intercambio con sus compañeros? Puede marcar más de una opción o mencionar otra razón por la cual se comunicó con sus compañeros de curso.

- a) Para realizar tareas de traducción grupales propuestas por los docentes. \_\_\_\_
- b) Para realizar tareas de análisis propuestas por los docentes. \_\_\_\_
- c) Para realizar tareas de investigación propuestas por los docentes. \_\_\_\_
- d) Debates en foros propuestos por los docentes. \_\_\_\_
- e) Consultas sobre tareas de traducción. \_\_\_\_
- f) Para compartir recursos o materiales relacionados con la asignatura. \_\_\_\_
- g) Otro \_\_\_\_\_

**15.** En caso de haber realizado tareas grupales o de a pares en este curso, mencione los beneficios que representó para su aprendizaje la dinámica de actividades grupales.

**16.** En caso de haber realizado tareas grupales o de a pares en este curso, mencione las principales dificultades que representó la dinámica de actividades grupales.

**17.** En caso de no haber realizado tareas grupales, explique la razón por la cual no lo hizo.

**18.** ¿Qué tipo de correcciones o retroalimentación recibió en las tareas de traducción realizadas en este curso?

**19.** En su opinión, ¿cuáles fueron las ventajas del tipo de corrección o retroalimentación recibida en cuanto a su aprendizaje de la traducción?

**20.** En su opinión, ¿cuáles fueron las desventajas del tipo de corrección o retroalimentación recibida en cuanto a su aprendizaje de la traducción? ¿Tiene sugerencias para mejorar la retroalimentación

**21.** Luego de haber recibido las tareas corregidas, ¿cuál fue el siguiente paso?

- a) Los alumnos tuvieron que corregir los errores y entregar nuevamente la traducción revisada al docente. \_\_\_\_
- b) Los alumnos no tuvieron que realizar una segunda entrega de la traducción revisada al docente. \_\_\_\_

22. ¿Realizó actividades de revisión (corrección) entre pares? \*

- a) Sí, porque fue un requisito en una/alguna tarea/s de esta asignatura. \_\_\_\_
- b) Sí, porque intercambié traducciones con un compañero, aunque no fue un requisito de las tareas en esta asignatura. \_\_\_\_
- c) No participé en actividades de revisión entre pares porque no fue un requisito de las tareas. \_\_\_\_
- d) No participé en actividades de revisión entre pares, pero me hubiese gustado hacerlo. \_\_\_\_

23. En caso de haber respondido afirmativamente a la pregunta anterior, mencione los beneficios para su aprendizaje de la revisión entre pares.

24. En caso de haber participado en tareas de revisión entre pares, refiérase a las dificultades que tuvo al realizar esta tarea.

25. En caso de que no haber participado en actividades de revisión entre pares pero le hubiese gustado hacerlo, explique por qué hubiese querido participar en este tipo de tareas.

26. ¿Considera que la participación en los foros fue útil para el aprendizaje de los contenidos de esta materia? Justifique brevemente su respuesta.

27. ¿Tuvo alguna dificultad para participar en estos foros?

Si \_\_\_\_

No \_\_\_\_

28. Si su respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, ¿podría especificar cuáles fueron esas dificultades?

**29.** ¿De qué modo los recursos y materiales brindados en este curso le ayudaron en su aprendizaje de la traducción?

**30.** Si lo desea, puede además incluir algún comentario o sugerencia relacionadas con el desarrollo de las actividades en el aula virtual de este curso.

*¡Muchas gracias por su participación!*

## Apéndice B

### Instrucciones para las evaluadoras externas

#### **Protocolo para la identificación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada a distancia**

*Primer encuentro de cada evaluadora con la investigadora:* explicación de las categorías y subcategorías de estrategias de aprendizaje de la traducción especializada a distancia identificadas en el corpus. Análisis de ejemplos.

#### *Pasos para el análisis de los datos*

**PASO 1:** lectura de los cuadros clasificatorios de las categorías y subcategorías de estrategias de aprendizaje<sup>80</sup>.

**PASO 2:** lectura de los datos contenidos en los ocho documentos con las unidades de análisis.

**PASO 3:** luego de la lectura de los datos, se procederá a identificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada en cada unidad de análisis. Una vez identificada la estrategia, escribir el código correspondiente debajo de cada unidad de análisis. Se utilizarán los códigos incluidos en los cuadros clasificatorio de las categorías de estrategias de aprendizaje y la enseñanza estratégica de la traducción especializada a distancia. Cada unidad de análisis puede evidenciar la aplicación de una o más estrategias (*máximo 5 estrategias por unidad de análisis*). En caso de identificar más de una estrategia, separar los códigos con barras. Si la evaluadora lo considera necesario, se

---

<sup>80</sup> La investigadora proporcionó a cada evaluadora una copia de las clasificaciones de estrategias de aprendizaje generadas en este estudio (ver capítulo 4, sección 4.3). Se asignó un código a cada estrategia con la finalidad de facilitar la tarea de análisis.

podrán agregar notas aclaratorias, preguntas o sugerencias.

**PASO 4:** en caso de que la evaluadora considere que los datos bajo análisis evidencian la aplicación de una o más estrategias de aprendizaje de la traducción especializada no incluidas en el cuadro clasificatorio, se deberá tomar nota de la/s estrategia/s. definirla y asignarle un código que puede consistir en la letra que identifica cada grupo (COGNITIVA: C, SOCIOAFECTIVA: SA, METACOGNITIVA: MA) y un número cardinal. Por ejemplo: C-1. Incluir el código debajo de la unidad de análisis. Se solicita que la evaluadora proporcione una definición que dé cuenta de las principales características de la estrategia. Si se vuelve a identificar esa estrategia en otros documentos, se deberá usar siempre el mismo código.

**PASO 5:** una vez finalizado el análisis, se solicita contactar a la tesista para la entrega del análisis y programación del segundo encuentro.

**Segundo encuentro:** retroalimentación y análisis de comentarios y sugerencias.

*¡Muchas gracias!*

## APÉNDICE C

### Programas de las asignaturas de traducción especializada

#### APÉNDICE C.1 Programa de la asignatura: Textos Especializados en Humanidades y Arte

*Carga horaria:* 40 hs. cátedra

*Régimen de cursado:* A distancia

##### Objetivos generales de la asignatura

- Que el alumno reconozca las particularidades de los textos de arte y humanidades en el contexto de la traducción como actividad profesional, a partir de la comprensión de un concepto no restrictivo de arte y humanidades.
- Que el alumno identifique los márgenes culturales y el debate surgido en torno a aquellos para problematizar la traducción desde la periferia cultural.
- Que el alumno ubique la traducción del arte y las humanidades desde los márgenes culturales partiendo de la teoría de polisistemas (según Ben Ari entre otros) y la manipulación textual (Venuti entre otros).
- Que a partir de estos conocimientos el alumno sea capaz de asumir soluciones teóricas y prácticas que le permitan salvaguardar el valor de los textos traducidos.
- Que el alumno intensifique su competencia en la lectura apreciativa y la competencia traductora que le permitan transferir con autonomía los contenidos, conservando la correspondencia funcional y estilística entre el texto base de las ciencias humanas y el arte y el texto meta.
- Que el alumno comprenda la importancia de la traducción del arte y las humanidades para la cultura universal.

##### Objetivos específicos de la asignatura

- Que el alumno se posicione como sujeto, en tanto ser subjetivo, dentro del esquema comunicacional de la traducción.
- Que el alumno enriquezca sus conocimientos de los procedimientos que le facilitarán la resolución de problemas de traducción.

- Que el alumno traduzca textos pertenecientes a las humanidades y el arte ilustrativos de distintos tipos textuales observando las peculiaridades en el uso de la lengua según su tipo.
- Que el alumno pueda reconocer subjetividades, propias y ajenas, en la traducción de textos de artes y humanidades.
- Que el alumno pueda respetar y reproducir con la mayor propiedad posible mensajes y estilos.
- Que el alumno analice de manera crítica posturas traductológicas, memorias de traducción y traducciones cooperativas e individuales.

## Contenidos

### 1. Introducción

- a. La teoría de polisistemas, el manipulacionismo y el skopos
- b. Los márgenes culturales: el área más dinámica de las artes y humanidades.
- c. Arte, humanidades y traducción. Conceptos, problematización.
- e. La traducción en el marco del arte y las humanidades.

### 2. Unidad 1 (superior)

- a. La traducción feminista
- b. Literalidad y sentido
- c. Manipulación y subjetividad
- d. Desde los márgenes culturales al centro

### 3. Unidad 2 (inferior)

- a. La traducción *queer*
- b. Literalidad y sentido
- c. Manipulación y subjetividad
- d. Desde los márgenes culturales al centro

### 4. Unidad 3 (izquierda)

- a. La traducción poscolonial y chicana
- b. Literalidad y sentido
- c. Manipulación y subjetividad
- d. Desde los márgenes culturales al centro

### 5. Unidad 4 (derecha)

- a. La ecotraducción

- b. Literalidad y sentido
- c. Manipulación y subjetividad
- d. Desde los márgenes culturales al centro

## 6. Conclusiones

### **Metodología**

De acuerdo con lo señalado en los objetivos de la asignatura, junto a la exposición de los contenidos conceptuales y teóricos, generales o específicos, que integran la materia de la asignatura, el análisis y la producción de textos concretos será parte importante en el desarrollo de las clases. El alumno habrá de leer y preparar los textos que en su momento se propongan para trabajar. Dichas prácticas le permitirán comprender mejor y/o completar los contenidos expuestos (en ocasiones mediante la lectura de bibliografía complementaria), al tiempo que ejercitar su capacidad crítico-interpretativa en el comentario de texto.

### **Modalidad de evaluación**

El alumno se examinará por escrito en la materia de la asignatura tanto durante el proceso de desarrollo de contenidos como a través de un trabajo final elaborado y presentado siguiendo el modelo de la MLA correspondiente a un trabajo académico.

Para la evaluación y calificación final, además del trabajo final y del *portfolio* de actividades desarrolladas a lo largo del dictado del seminario, se tendrá en cuenta la participación en las actividades propuestas.

Los criterios de evaluación se ajustarán a los objetivos especificados en este programa. Distribución de porcentajes de la nota final:

Participación en foros de discusión: 20%

Portfolio: 30%

Trabajo Final: 50%

### **Bibliografía**

Los textos que se presentan a continuación representan sólo la bibliografía más relevante para la asignatura. Oportunamente se proporcionarán las referencias bibliográficas específicas.



- Albaladejo, T. (2001). Traducción e interferencias comunicativas, *Hermeneus, Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 39-58.
- Álvarez, R. (2002). (Ed.) *Cartografías de la traducción: del post-estructuralismo al multiculturalismo*. Salamanca: Almar.
- Ayala, F. (1965). *Problemas de la traducción*. Madrid: Taurus.
- Badenes, G. y Coisson, J. (2007). (Comp.) *Traducción periodística y literaria*. Córdoba: Comunicarte.
- Bassnett, S. Y Trivedi, H. (Comp.) (1999). *Postcolonial translation*. Londres: Routledge.
- Fouces González, C. G. (2003). La traducción como práctica privilegiada de las dinámicas culturales. En R. Muñoz Martín (Ed.), *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 399-406). Granada: Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación.
- García Yebra, V. (1994). *Traducción: historia y teoría*, Madrid: Gredos.
- Hervey, S. y Higgings. I. (1997). *Thinking translation*. Londres: Routledge.
- Hurtado Albir, A. (1996). (Ed.) *La enseñanza de la traducción*. Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Kussmaul, P. (1995). *Training the translator*. Philadelphia: Benjamins.
- Lafarga, F. (1996). *El discurso sobre la traducción en la historia. Antología bilingüe*. Barcelona: EUB.
- López García, D. (1991). *Sobre la imposibilidad de la traducción*, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morillas, E. y Arias, J. P. (Comp.). (1997). *El papel del traductor*. Salamanca: Colegio de España.
- Mounin, G. (1971). *Los problemas teóricos de la traducción*. Madrid: Gredos.
- Nida, E. A. y Taber, C. R. (1986). *La traducción: teoría y práctica*, Madrid: Cristiandad.
- Ortega y Gasset, J. (1964). Miseria y esplendor en la traducción. En J. Ortega y Gasset, *Obras completas, Vol. V* (pp. 431-452). Madrid: Revista de Occidente.
- Sáez Herмосilla, T. (1994). *El sentido de la traducción*, Salamanca: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León y Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Santoyo Mediavilla, J. C. (1987) *Traducción, traducciones y traductores: ensayo de bibliografía española*. Universidad de León.

- Santoyo Mediavilla, J. C. (1988). *Teoría y crítica de la traducción. Antología*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Santoyo Mediavilla, J. C. (1996) *El delito de traducir*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León.
- Santoyo Mediavilla, J. C. (2001). La traducción: reflexiones vindicativas (o de qué hablamos cuando hablamos de traducción). En A. Gomis van Heteren & al. (Comp.), *English Studies: Past, present and future / Estudios ingleses: pasado, presente y futuro* (pp. 74-83). Universidad de Almería.
- Steiner, G. (1975). *Después de Babel: aspectos del lenguaje y la traducción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torre, E. (1994). *Teoría de la traducción literaria*. Madrid: Síntesis.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. Londres: Routledge.
- Vermeer, H. (2000). Skopos and Commission in Translational Action. En L. Venuti. (Ed.), *The translation studies reader*. Londres: Routledge.
- Von Flotow, L. (1997). *Translation and gender: Translating in the 'era of feminism'*. Manchester: St. Jerome.

## **APÉNDICE C.2 Programa de la Asignatura: Textos Especializados en Ciencias Médicas**

*Carga horaria:* 60 hs. cátedra

*Régimen de cursado:* A distancia

Distribución horaria:

Estudio: 10 horas

Actividades prácticas e investigación: 30 horas

Intercambio virtual: 10 horas

Evaluación: 10 horas

### **OBJETIVOS GENERALES**

- Explorar las tipologías textuales del área de las ciencias de la salud para la traducción con precisión de textos especializados del área.
- Identificar los problemas discursivos, gramaticales, estilísticos, lexicológicos, terminológicos y contextuales propios de los textos que se han de traducir.
- Desarrollar y perfeccionar los conocimientos y destrezas necesarios para la traducción de textos especializados, integrando la asignatura con otros cursos de la Especialización en Traducción Científica y Técnica.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Al finalizar el cursado se espera que el alumno sea capaz de:
- Comprender e identificar las características particulares de los textos médicos del área de las ciencias de la salud.
- Comprender los conceptos expresados en textos médicos para aplicar el marco conceptual a la traducción.
- Reconocer las fuentes de documentación y elaborar glosarios especializados.
- Adquirir mecanismos de transferencia entre las dos lenguas.
- Realizar un análisis contrastivo del discurso médico en las lenguas de trabajo para detectar las diferencias y/o similitudes léxicas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, a través de textos paralelos en el área de especialidad objeto de estudio.

- Identificar las diferencias pragmáticas de distintos géneros y registros usados en textos médicos.
- Analizar el texto fuente con espíritu crítico, identificar potenciales problemas de traducción, seleccionar el método, las técnicas y las herramientas más apropiados para lograr un texto meta coherente y fiel, sin distorsiones del sentido del texto fuente, siempre teniendo en cuenta el destinatario de la traducción.
- Adquirir un método de trabajo y una disciplina de pensamiento.

## **CONTENIDOS**

### **Unidad 1**

Análisis y comprensión de textos centrados en el mundo de las ciencias médicas. Estilo. Receptores. Características del discurso. Fuentes de documentación.

### **Unidad 2**

La atención de la salud. Textos de divulgación general. La adecuación lingüística al destinatario. El lenguaje llano. Consentimiento informado. El texto especializado. Protocolos médicos. Usos. Características de los distintos tipos de discurso. El uso de siglas en textos médicos. Empleo de la voz pasiva: voz pasiva perifrástica, voz pasiva pronominal o refleja, alternativas de traducción de la voz pasiva.

### **Unidad 3**

Fármacos. Del médico al paciente. Textos instructivos. El texto publicitario. Información para el paciente. Prospectos. Características de los distintos tipos de discurso en el área farmacológica. El uso de textos paralelos. Lista de denominaciones comunes internacionales.

### **Unidad 4**

La traducción para organismos internacionales. La OMS y la OPS. Fuentes de documentación para la traducción para distintas organizaciones. El proceso de revisión de la traducción. Detección y corrección de errores frecuentes en la traducción de textos médicos. Características del texto científico. Resúmenes de revistas científicas médicas.

Estructura y elementos constitutivos de los resúmenes. La traducción inversa.

## **METODOLOGÍA DE TRABAJO**

En esta asignatura se trabajará con una guía de estudio confeccionada por el docente a cargo y los docentes tutores en la cual se incluirán:

- a. Textos reales que serán objeto del análisis sintáctico-morfológico, semántico-pragmático mencionado en los objetivos y de su posterior traducción. Previo al proceso de traducción, se identificarán problemas de traducción propios del texto médico, se aprenderán los conceptos médicos básicos y se analizarán posibles métodos y procedimientos a aplicar. Se trabajará, en la medida de lo posible, tanto en español como en la lengua extranjera, con textos paralelos para que el alumno tenga una visión global del trabajo a realizar. Se pretende lograr una construcción colectiva de conocimiento teórico-práctico y una sensibilización respecto de los textos médicos a través de una constante reflexión.
- b. La teoría que sustenta la práctica y que proporciona a los alumnos los fundamentos y terminología del documento a traducir para lograr la autonomía del traductor.
- c. Los procedimientos para la traducción y la corrección de textos.

## **METODOLOGÍA DE SEGUIMIENTO DE LOS ALUMNOS**

Durante el curso de Traducción de Textos Especializados en Ciencias Médicas que se dictará en el tercer semestre de la carrera de Especialización en Traducción, el alumno contará con el asesoramiento del docente a cargo y de los docentes tutores del curso.

Se organizarán foros de discusión de los alumnos y se establecerá un calendario de actividades y tareas obligatorias que deberán ser realizadas y enviadas en tiempo y forma para su evaluación.

## **EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS**

La evaluación del curso se efectuará en dos instancias:

- a. Una evaluación a distancia, de carácter continuo, de las sucesivas tareas obligatorias que deberá realizar el alumno durante el curso, las cuales constituirán el 80% de la nota final.
- b. Un trabajo final que consistirá en el análisis y traducción de un texto asignado por el docente que constituirá el 20% de la nota final.

El alumno deberá aprobar al menos el 80% de las tareas obligatorias (inciso a) para poder acceder a la instancia del trabajo final.

### **Bibliografía obligatoria**

Los vínculos correspondientes a la bibliografía obligatoria serán proporcionados en cada unidad.

### **Bibliografía de consulta**

Alloa, H. y M. de Torres, S. (Comp.) (2009). *Temas de lingüística textual – La progresión en el texto (Vol. I)*. Córdoba: Facultad de Lenguas, Colección Lecturas del Mundo.

Bhatia, V. K. (1993). *Anaysing genre: Language use in professional settings*. Londres: Longman Group UK Limited.

Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.) (1996) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Butt, J. y Benjamin, C. (2000). *A new reference grammar of modern Spanish*. (3ª Edición). Londres: Arnold.

Calsamiglia, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Duque García, M.M. (2000). *Manual de estilo: el arte de escribir en inglés científico-técnico*. Madrid: Ed. Paraninfo.

López Guix, J. G. y Minett Wilkinson, J. (1997). *Manual de traducción*. Barcelona: Gedisa.

*Manual Merck en español*. <http://manualmerck.tripod.com/>

Myers, G. (1990). *Writing biology*. Londres: The University of Wisconsin Press

Rabadán, R. y Fernández, N. P. (2002). *La traducción inglés-español: fundamentos*,

*herramientas, aplicaciones.* Universidad de León.

[http://www.semes.org/revista/vol21\\_2/11.pdf](http://www.semes.org/revista/vol21_2/11.pdf)

Sprung, R. C. (2000). *Translating into success*. Amsterdam: John Benjamins Publishing  
*The Merck Manual Online*. <http://www.merckmanuals.com/professional/index.html>

Weissberg, R. y Burker, S. (1990). *Writing up research: Experimental research writing for students of English*. Nueva York: Prentice Hall.

### **Diccionarios especializados sugeridos**

*Diccionario Mosby de medicina, enfermería y ciencias de la salud* (2000) Madrid: Ediciones Harcourt España.

Dorland, B. (2005). *Diccionario enciclopédico ilustrado de medicina*. España: Elsevier.

Navarro, F. A. (2000). *Diccionario crítico de dudas inglés-español de medicina*. Madrid: Mc Graw Hill.

Stedman, T. L. (2005). *Stedman's Medical Dictionary*. Baltimore: Williams & Wilkins.

## **APÉNDICE C.3 Programa de la asignatura: Traducción de Textos de Economía y Finanzas**

*Carga horaria:* 60 hs. cátedra

*Régimen de cursado:* A distancia

Distribución horaria:

Estudio: 10 horas

Actividades prácticas e investigación: 30 horas

Intercambio virtual: 10 horas

Evaluación: 10 horas

### **OBJETIVOS GENERALES**

- Explorar las tipologías textuales del área económica-financiera para la traducción con precisión de textos especializados del área.
- Identificar los problemas discursivos, gramaticales, estilísticos, lexicológicos, terminológicos y contextuales propios de los textos que se han de traducir.
- Desarrollar y perfeccionar los conocimientos y destrezas necesarios para la traducción de textos especializados, integrando la asignatura con otros cursos de la Especialización en Traducción Jurídica-Económica.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Al finalizar el cursado se espera que el alumno sea capaz de:
- Comprender e identificar las características particulares del discurso económico-financiero.
- Comprender los conceptos expresados en textos económico-financieros para aplicar el marco conceptual a la traducción.
- Reconocer las fuentes de documentación y elaborar glosarios especializados.
- Realizar un análisis contrastivo del discurso jurídico en las lenguas de trabajo para detectar las diferencias y/o similitudes léxicas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, a través de textos paralelos en el área de especialidad objeto de estudio.
- Identificar las diferencias pragmáticas en el uso de distintos géneros y registros usados en textos económico-financieros.



- Analizar el texto fuente con espíritu crítico, identificar potenciales problemas de traducción, seleccionar el método, las técnicas y las herramientas más apropiados para lograr un texto meta coherente y fiel, sin distorsiones del sentido del texto fuente.

## **CONTENIDOS**

**a.** Introducción a la traducción económica-financiera. Características distintivas de los distintos géneros y registros empleados en textos económico-financieros. Consideraciones generales que deben tenerse en cuenta para la traducción del discurso económico-financiero.

**b.** Los mercados financieros. Índices. Activos. *Commodities*. Opciones sobre físicos y futuros. Conceptos básicos y gestión terminológica. Errores más frecuentes en los distintos niveles del discurso. Uso metafórico del lenguaje. El discurso en función del lector meta. Traducción de informes de inversiones, folletos informativos y anuncios. Traducción de textos de la prensa económica financiera. La traducción económico-legal: contratos de compra-venta de acciones y ofertas de títulos de la deuda.

**c.** El mercado monetario y laboral. Consideraciones económicas y monetarias. Índices. Traducción de informes para inversionistas, organizaciones internacionales y la prensa. Fuentes de documentación para la traducción para distintas organizaciones. El proceso de revisión de la traducción. Detección y corrección de errores frecuentes en la traducción de textos económico-financieros. La traducción inversa.

## **METODOLOGÍA DE TRABAJO**

En esta asignatura se trabajará con una guía de estudio confeccionada por el docente a cargo y los docentes tutores en el cual se incluirán:

**a.** Textos reales que serán objeto del análisis sintáctico-morfológico, semántico-pragmático mencionado en los objetivos y de su posterior traducción. Previo al proceso de traducción, se identificarán problemas de traducción propios del texto económico-financiero, se aprenderán los conceptos económico-financieros básicos y se analizarán posibles métodos y procedimientos a aplicar. Se trabajará, en la medida de lo posible,

tanto en español como en alemán, francés, inglés e italiano, con textos paralelos para que el alumno tenga una visión global del trabajo a realizar.

**b.** La teoría que sustenta la práctica y que proporciona a los alumnos los fundamentos y terminología del documento a traducir.

**c.** Los procedimientos para la traducción y la corrección de textos.

## **METODOLOGÍA DE SEGUIMIENTO DE LOS ALUMNOS**

Durante el curso de Traducción de textos económico-financieros que se dictará en el tercer semestre de la carrera de Especialización en Traducción, el alumno contará con el asesoramiento del docente a cargo y del tutor del curso.

Se organizarán foros de discusión de los alumnos y se establecerá un calendario de actividades y tareas obligatorias que deberán ser realizadas y enviadas en tiempo y forma para su evaluación.

## **EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS**

La evaluación del curso se efectuará en dos instancias:

**a.** Una evaluación a distancia, de carácter continuo, de las sucesivas tareas obligatorias que deberá realizar el alumno durante el curso, las cuales constituirán el 80% de la nota final.

**b.** Un trabajo final que consistirá en el análisis y traducción de un texto asignado por el docente que constituirá el 20% de la nota final.

El alumno deberá aprobar al menos el 80% de las tareas obligatorias (inciso **a**) para poder acceder a la instancia del trabajo final.

## **Bibliografía obligatoria**

Los vínculos correspondientes a la bibliografía obligatoria serán proporcionados en cada unidad.

## **Bibliografía de consulta**

- Alcaraz Varó, E. (1996). *El inglés jurídico: textos y documentos*. Barcelona: Ariel Derecho.
- Alcaraz, E. y Hughes, B. (2002). *Legal translation explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Banco Central de Chile. (2001). *Guía de estilo en inglés del Banco Central de Chile*.
- Barron's Dictionary of Banking.
- Barron's Dictionary of Economics and Finance.
- Barron's Dictionary of International Business Terms.
- Borja Albi, A. (2000). *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas.
- De la Orden de la Cruz, M. C; Costa Ran, L. y Font Vilata, M. (1996). *Finanzas internacionales: activos financieros y no financieros*. Madrid. Editorial Pirámide.
- Duarte, C. y Martínez, A. (1995). *El lenguaje jurídico*. Buenos Aires: A-Z Editora
- Little, J. B. (1992). *Cómo entender a Wall Street*. Colombia: Editorial McGraw-Hill Latinoamericana.
- Rabadán, R. y Fernández, N. P. (2002). *La traducción inglés-español: fundamentos, herramientas, aplicaciones*. Universidad de León.  
[http://www.semes.org/revista/vol21\\_2/11.pdf](http://www.semes.org/revista/vol21_2/11.pdf)
- Rylance, P. (1994). *Legal writing & drafting*. Londres: Blackstone Press Ltd.
- San Guinés Aguilar, P. y Ortega Arjonilla, E. (1996). *Introducción a la traducción jurídica y jurada (inglés-español)*. Granada: Editorial Comares.
- Sarcevic, S. (1997). *New approach to legal translation*. The Hague: Kluwer Law International.
- The Economist*. (1998). *Style guide: A concise guide for all your business communications*. John Wiley & Sons, Inc.

## **APÉNDICE C.4 Programa de la Asignatura: Traducción de Documentos Públicos**

*Carga horaria:* 60 hs. cátedra

*Régimen de cursado:* A distancia

### **1. CARACTERIZACIÓN DE LA ASIGNATURA**

Se trata de una asignatura que permitirá al estudiante adquirir nociones fundamentales de la Teoría del Derecho Procesal Penal tanto en el sistema romano como en el *common law*. La materia se propone aplicar el léxico especializado en español y en inglés a la traducción de documentos y textos jurídicos en el marco del derecho procesal.

### **2. OBJETIVOS**

#### **2. a. Objetivos Generales**

**Al terminar el curso el alumno estará en condiciones de:**

- Manejar la terminología jurídica en contexto.
- Conocer los mecanismos y procedimientos del Derecho Procesal Penal en Argentina y en las dos familias jurídicas desarrolladas en la asignatura anterior: *Common Law* y Derecho Romano.

#### **2. b. Objetivos Específicos**

**Al terminar el curso el alumno estará en condiciones de:**

- Comprender e identificar el discurso jurídico usado en el Derecho Procesal Penal para realizar un análisis lingüístico-terminológico de su léxico.
- Realizar un análisis contrastivo del discurso jurídico en las lenguas de trabajo (español e inglés) para detectar las diferencias y/o similitudes léxicas, morfo-sintácticas, semánticas y pragmáticas, a través de textos paralelos en el área de especialidad objeto de estudio.
- Identificar las diferencias pragmáticas en el uso de distintos registros institucionales oficiales de los países de los que se trata.
- Analizar el texto fuente (TF) en forma detallada, identificar potenciales problemas de traducción, seleccionar el método y las técnicas más apropiados para lograr un

texto meta (TM) cultural, institucional y lingüísticamente aceptable en la lengua de llegada, sin distorsionar el sentido del texto fuente.

- Aplicar los conceptos desarrollados a la traducción de documentos pertenecientes a dicha rama del derecho.

### **3. CONTENIDOS**

#### **MÓDULO UNO**

Nociones fundamentales del Derecho Procesal Penal en Argentina, el Reino Unido y Estados Unidos.

#### **MÓDULO DOS**

Análisis contrastivo de la fraseología y los términos de especialidad en textos paralelos relacionados con el proceso. Problemas de traducción y soluciones.

#### **MÓDULO TRES**

Traducción de Demandas, Cédulas de Notificación, Exhortos, Informes Periciales, Sentencias.

### **4. METODOLOGÍA DE TRABAJO**

En esta asignatura se trabajará con una guía de estudio confeccionada por el docente a cargo y los docentes tutores en la cual se incluirán:

- a. Textos reales que serán objeto del análisis sintáctico-morfológico, semántico-pragmático mencionado en los objetivos y de su posterior traducción. Previo al proceso de traducción, se identificarán problemas de traducción propios del texto jurídico (sobre la base de los rasgos distintivos que caracterizan el discurso legal) y se discutirán posibles métodos y procedimientos a aplicar. Se trabajará, tanto en español como en inglés, con textos paralelos para que el alumno tenga una visión global del trabajo a realizar y pueda identificar términos y fraseología funcionales para cada tipo de documento.
- b. La teoría que sustenta la práctica y que proporciona a los alumnos los fundamentos

legales y los familiariza con los conceptos y la terminología propios de los textos que son parte del derecho procesal penal.

## **5. METODOLOGIA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN**

La evaluación del curso se efectuará en dos instancias:

**a.** Una evaluación a distancia, de carácter continuo, de las sucesivas tareas obligatorias que deberá realizar el alumno durante el curso.

**b.** Un trabajo final a distancia que consistirá en la traducción de un texto jurídico. El alumno deberá aprobar al menos el 80% de las tareas obligatorias para poder acceder a la instancia del trabajo final.

Durante el cursado de la asignatura, el alumno contará con el asesoramiento del docente a cargo y del tutor del curso. Se establecerá un calendario de tareas obligatorias relacionadas con el Derecho Procesal que deberán ser enviadas en tiempo y forma para su evaluación.

## **6. BIBLIOGRAFIA**

### **Bibliografía en Español**

Alcaraz Varó, E. (1996). *El inglés jurídico: textos y documentos*. Barcelona: Ariel Derecho.

Borja Albi, A. (2000). *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas.

De Santo, V (1999). *Derecho procesal práctico: civil-comercial-penal-laboral*. Buenos Aires: Editorial Universidad.

Duarte, C. y Martínez, A. (1995). *El lenguaje jurídico*. Buenos Aires: A-Z Editora

Fraga, N. y Ribas, G. (1998). *Derecho usual y práctica forense*. Buenos Aires: A-Z Editora.

Gribaudo, E. y Matías, M. (1994). *Manual de práctica procesal*. Córdoba: Alveroni Ediciones.

Matheu, C. A. y Secchi, E. G. (1994). *Manual práctico del abogado*. Córdoba: Eudecor.

San Guinés Aguilar, P. y Ortega Arjonilla, E. (1996). *Introducción a la traducción jurídica*

*y jurada (inglés-español)*. Granada: Editorial Comares.

Witthaus R. (1981). *Régimen legal de la traducción y del traductor público*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

### **Bibliografía en Inglés**

Alcaraz, E. y Hughes, B. (2002). *Legal translation explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Allianz Legal Protection. (1987). *The lawbook*. Bristol: Jordan & Sons Ltd.

Coughling, G. (1993). *Your handbook of everyday law*. Nueva York: Harper Perennial.

Gibbons, J. (1994). *Language and the law*. Reino Unido: Longman.

Harpwood, V. y Allridge, P. (1992). *GCSE Law*. Londres: Blackstorm Press Ltd.

Kurzon, D. (1986). *It is hereby performed...: explorations in legal speech acts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Last, J. (1972). *Every day law made simple*. Nueva York: Double Day & Co.

Redmond, P. W. D. y Shears, P. (1993). *General principles of English law*. Londres: The M&E Handbook Series.

Rylance, P. (1994). *Legal writing & drafting*. Londres: Blackstone Press Ltd.

Sarcevic, S. (1997). *New approach to legal translation*. The Hague: Kluwer Law International.

Walker, W. y Ward, R. (1994). *English legal system*. Londres: Butterworths.