EL APRENDIZAJE DE LA TRADUCCIÓN EN EL SENO DEL EEES: UNA JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE AULA

LEARNING TRANSLATION WITHIN EHEA: THE RATIONALE BEHIND CONTEMPORARY CLASSROOM METHODOLOGY

Martínez-Carrasco, Robert
Universidad Jaume I

Recibido: 1 de septiembre 2017. Aceptado: 6 de noviembre 2017

Resumen: Los grados en Traducción e Interpretación en España, dada su vocación fuertemente vinculada a la práctica profesional, han sabido adaptarse de forma relativamente fluida al cambio de paradigma educativo que ha desplegado el EEES, incorporando distintos elementos de corte post-positivista en su metodología de enseñanza y aprendizaje. El artículo que presentamos reflexiona sobre las exigencias metodológicas que siguen a dicho cambio de paradigma, entre los que se encuentran el papel del docente en el aula de traducción, el papel del alumnado, o el desarrollo de las diferentes competencias marcadas, entre otros, por el Libro Blanco del título en Traducción e Interpretación. Partiendo de una justificación epistemológica, se abordan conceptos clave como la naturaleza situada del aprendizaje y de la cognición humana, así como la motivación pedagógica que apuntala el aprendizaje significativo y situado que aboga el EEES. El uso de materiales auténticos, el aprendizaje basado en proyectos y tareas, la colaboración en el aula (y fuera de ella), la sistematización creciente en los procesos de traducción o el impacto de las políticas universitarias basadas en la empleabilidad se encuentran entre las estrategias, apuntes y exigencias metodológicas que hoy en día apuntalan la socialización de futuros traductores en España.

Palabras clave: didáctica de la traducción, epistemología, aprendizaje situado, aprendizaje significativo, metodología

Abstract: The degrees in Translation and Interpreting in Spain, given their practice-oriented nature, have been able to adjust to the paradigm shift fostered by EHEA, incorporating a number of post-positivist elements in their classroom methodology. The article below analyses the methodological challenges stemming from the said paradigm shift, namely the role of lecturers and students in the translation classroom, the acquisition of the relevant competences set, among others, by the White Paper of the Degrees in Translation and Interpreting in Spain, etc. The situated nature of knowledge and human cognition are analysed from an epistemological perspective, together with the pedagogic rationale behind situated, meaningful learning. The use of authentic materials, project-based and task-based learning, collaboration in (and outside) the translation classroom, the increasing systematisation of translation processes or the impact of university policies based on employability are among the strategies, remarks and requirements scaffolding the socialisation process of future translators in Spain.

Key words: translation education, epistemology, situated learning, meaningful learning, classroom methodology

1. Introducción

Uno de los aspectos clave que se trabaja de forma sistemática en las primeras etapas de la formación de traductores es el papel del contexto en el proceso de la traducción. En efecto, saber ubicar, contextualizar el encargo, contribuye al desarrollo de un marco de toma de decisiones que permite a los alumnos buscar la opción más viable dentro del abanico de posibles soluciones a su alcance. Pocas son las asignaturas de traducción hoy en día que no se basan en enfoques comunicativos, dejando patente que la traducción sin contexto responde, de forma casi exclusiva, a un bello ejercicio de erudición filológica. De la misma manera se ha planteado tradicionalmente el fenómeno educativo de tercer nivel, por una parte dejando la concreción curricular en manos de la libertad de cátedra (con las consecuencias que ello conlleva para la coordinación docente) y por otra buscando recetas prescriptivas que, dada la escasa base pedagógica del cuerpo docente universitario, dejaban el factor contextual al margen y abrazaban el peso de la tradición como criterio prescriptivo y modelo heredado de docencia.

Con tales antecedentes, es comprensible que la llegada del EEES y la introducción de los grados universitarios supusiera en muchos casos un rechazo sistemático a lo que se intuía una intrusión pedagógica en el panorama educativo respecto, entre otros, al autoconcepto del profesorado, sus expectativas y el contenido y metodología de sus asignaturas. A día de hoy, con la reforma de los planes de estudio asentada y los grados en Traducción funcionando satisfactoriamente, se hace interesante reflexionar acerca de las exigencias pedagógicas y el cambio de paradigma educativo propuesto por el EEES en una disciplina académica, la traducción, que, dada su naturaleza preeminentemente práctica y su tradición académica más reciente, ha sabido incorporar de forma intuitiva y casi desde sus orígenes (1972/1979) la mayor parte de aspectos declarativos y procedimentales que caracterizan a la educación de tercer nivel bajo el prisma europeo.

2. De Bolonia a Ereván: de las reformas estructurales a los tintes pedagógicos

El informe más reciente en relación a la implantación del Proceso de Bolonia en los diferentes países que componen el EEES (EACEA/Eurydice, 2015) pone de manifiesto cómo todas aquellas cuestiones iniciales relacionadas con la estructura y la comparabilidad de los estudios universitarios, los programas de movilidad o las garantías comunes de calidad han tenido un grado de implantación desigual e irregular entre los diferentes Estados Miembros. Se habla, de hecho, del estancamiento de las políticas europeas de educación superior y surgen voces (Harmsen, 2015:785) que reconocen el punto muerto al que han llegado las reformas estructurales y la imposibilidad de una mayor convergencia europea. La última declaración ministerial hasta la fecha, el Comunicado de Ereván (2015), recoge las mismas preocupaciones y pone sobre la mesa un aspecto clave en la consolidación del cambio de paradigma: no sólo subraya el factor empleabilidad como nuevo pilar del Plan Bolonia ("asegurar que los estudiantes adquieran las *competencias* relevantes de cara a su *empleabilidad* a través del diálogo con los *empleadores*, compaginando *el contenido teórico y práctico*

en las asignaturas, promoviendo la *innovación* y el *espíritu emprendedor*") sino que también menciona explícitamente "los *entornos de aprendizaje centrados en el estudiante* que exploren los beneficios de las *tecnologías digitales*, aportando incentivos para la *creatividad*, la innovación y el *espíritu emprendedor*".

Mientras que las reformas originales de Bolonia son de carácter estructural, las reformas de 2015 proponen claramente una orientación de la educación de tercer nivel basada en la conjunción de saberes declarativos y procedimentales encaminada principalmente a la socialización de los egresados universitarios en sus diferentes comunidades socioprofesionales. No exenta de críticas por su aparente deriva neoliberal (Biesta, 2013a; Biesta, 2016), la postura oficial del EEES condiciona el papel del docente y del alumno y da pie a toda una serie de iniciativas de corte post-positivista que desplazan al docente de su lugar tradicional y entienden la educación como un proceso mediado cultural y socialmente que pasa por la transformación del yo-alumno, por la *contextualización* y *recontextualización* de sus estructuras mentales a través de la interacción con otros individuos.

Una de las medidas fundamentales adoptadas por el EEES respecto al cambio de paradigma educativo ha sido, sin lugar a dudas, la introducción de las competencias como vehículo de gestión del aprendizaje de los alumnos. Tradicionalmente ligadas a entornos de formación profesional dada su naturaleza orientada a la práctica (Halász and Michel, 2011), las competencias movilizan una versión tripartita tanto del conocimiento como del aprendizaje en sintonía con el modelo que propugna el EEES: aquella formada por conocimiento declarativo, conocimiento actitudinal, y sobre todo conocimiento procedimental. El giro procedimental en la conceptualización del aprendizaje cobra especial relevancia respecto a la metodología del aula, enmarcada principalmente en criterios de aprendizaje basado en proyectos y tareas donde se persigue la empleabilidad del futuro egresado, es decir, que el estudiante de traducción adquiera las *competencias* necesarias para poder desenvolverse en su campo –y mercado– de especialidad.

3. Apuntes desde la Pedagogía y la Psicología de la educación

Los vínculos con postulados vigotskianos en lo que se refiere a la construcción del conocimiento se hacen evidentes en el Comunicado de Ereván y en su implementación en España, otorgando un revestimiento y una legitimación institucional de carácter epistemológico a las reformas europeas. Más allá de posturas empírico-racionalistas que entienden el conocimiento como algo externo, existente en sí mismo, capaz de compartimentarse y asimilarse por parte de los alumnos, el EEES apuesta por una visión post-moderna de la cognición y del aprendizaje, cosa que afecta de forma directa a la metodología del aula y a la pedagogía en la educación de tercer nivel. Doolitle and Hicks (2003:83-85) y posteriormente Doolitle (2014), desgranan ese componente epistemológico y lo vinculan a toda una serie de elementos pedagógicos que justifican la adopción de cierta metodología en el aula, como veremos más adelante: uso de materiales auténticos, trabajo por proyectos, aprendizaje colaborativo, educación centrada en el alumno, fomento de habilidades críticas, etc.; todos ellos relacionadas con la naturaleza situada y contextual tanto de la educación como del conocimiento en sí.

En el ámbito de la didáctica de la traducción dos corrientes fundamentales provenientes tanto de la psicología de la educación como de la psicología cognitiva parecen apuntalar la metodología imperante en el aula: el aprendizaje significativo de raíces vigotskianas que hemos empezado a esbozar arriba y el aprendizaje situado, íntimamente relacionado con la práctica traductora y con nociones funcionalistas de la traducción (Calvo, 2015:306). De la combinación de ambos surgen toda una serie de propuestas metodológicas basadas en la práctica traductora, la mayoría de las cuales estaría enfocada, retomando el Comunicado de Ereván arriba, a impulsar entornos de aprendizaje centrados en el estudiante donde se combinan aspectos teórico-prácticos encaminados a una mayor (o más fluida) socialización de futuros traductores en sus respectivas comunidades de práctica (González-Davies & Enríquez-Raído, 2016:2). En su caracterización de una didáctica situada de la traduc-

ción, Calvo (*ibid*) se centra en tres paradigmas de corte epistemológico: el constructivismo, el constructivismo social y la cognición situada, los tres coetáneos de las teorías de aprendizaje significativo que esbozamos a continuación.

La idea que subyace al aprendizaje significativo (Ausubel, 1960; Ausubel, Novak, and Hanesian, 1978) es que el conocimiento verdadero emerge en relación a las estructuras mentales ya existentes en los alumnos durante el proceso cognoscitivo en cuestión, de forma que el estímulo nuevo se contrasta con las estructuras mentales previas en busca de viabilidad. De esa interacción emergen estructuras cognoscitivas nuevas que favorecen, a su vez, que el estudiante pueda seguir aprendiendo. Se dice que el aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse de forma no arbitraria y sustancial con aquellos conceptos y proposiciones que el alumno ya posee.

Pese a que el aprendizaje significativo ha servido de base tradicionalmente para apuntalar toda una serie de acercamientos metodológicos y pedagógicos de carácter heurístico centrados en la figura del alumno, *stricto senso* esta caracterización del aprendizaje da pie a la posibilidad de 'recibir' por parte del docente, algo impensable desde postulados piagetianos que contemplan que únicamente podría llegar a entenderse aquello que se descubre por uno mismo. Visto desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo y el aprendizaje mecanicista no estarían reñidos, sino que podrían ir de la mano y complementarse en la docencia de la traducción sin por ello desmerecer el carácter post-positivista/constructivista de la misma explorado extensamente en el ámbito de la traducción por Kiraly (2000, 2005, 2012), entre otros. De acuerdo con autores cuya idea de la figura del docente va más allá del andamiaje (Biesta, 2013b), la docencia de traducción especializada, por ejemplo, en especial el contenido conceptual de la misma, podría verse enriquecida por un enfoque mixto sin el que sería complicado que los alumnos pudieran acceder al campo temático a menos que contaran con la transmisión de ciertos contenidos por parte del docente. De la misma manera no se entiende el aprendizaje de lenguas para la traducción sin la memorización de cierto vocabulario y estructuras gramaticales sin los cuales la traducción no puede existir.

En entornos significativos de aprendizaje, en suma, se pretende que el alumno construya su propio aprendizaje a través de una participación más que activa por parte del docente. Por un lado, se espera de él que lleve a sus alumnos a la autonomía a través de un proceso de andamiaje continuo (aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a aprender); por otro, debe prestar atención a cómo sus alumnos acceden el conocimiento de forma que pueda propiciar entornos de aprendizaje consecuentes.

Las teorías de aprendizaje significativo que constituyen la base del constructivismo se han visto reforzadas por la introducción contemporánea del pensamiento complejo en el debate educativo. Davis y Sumara (2008:34-35), sin ir más lejos, presentan una reflexión muy acertada sobre cómo el pensamiento complejo puede ayudar a dar respuesta a procesos individuales de lógica interna, relaciones entre docente y alumnos, dinámicas docentes, organización del aprendizaje, etc., entendiendo la adquisición de conocimiento como un proceso dinámico emergente en el que un número de variables interactúan a niveles diferentes de complejidad.

De Bot *et al* (2007), en el ámbito de aprendizaje de segundas lenguas, encuentran en el pensamiento complejo, y más en concreto en la Teoría de los Sistemas Dinámicos (TSD), el sustrato sobre el que se asienta un modelo de adquisición de segundas lenguas que integra, de forma holística, toda una serie sub-sistemas en constante cambio y desarrollo, fruto de la interacción con el entorno y de la reorganización interna de sus partes formantes. La TSD asume que para que un sistema se desarrolle (la sub-competencia lingüística en los modelos de competencia traductora, por ejemplo) se necesita un aporte mínimo de energía y recursos proveniente del flujo general de energía que mantiene el sistema y permite la emergencia de estructuras cognitivas. Estos recursos, sean internos (capacidad de aprender, tiempo para aprender, conocimiento conceptual existente, motivación intrínseca, etc.) o externos (entorno físico, recursos externos de información, etc.) (*ibid*:12) pueden compensarse los unos con los otros, de manera que "una

aptitud baja pueda verse compensada por una mayor motivación", por ejemplo.

El mismo enfoque es el que propone Göpferich (2013:23) en su modelo multi-competencial de la competencia traductora, en el que la activación de las diferentes sub-competencias propuestas depende de tres factores: el encargo de traducción y las normas que lo acompañan, el auto-concepto del traductor y su ética profesional, ligados en parte a su educación como traductores, y la predisposición psico-fisiológica del mismo (inteligencia, ambición, perseverancia, etc.). Las sub-competencias traductoras que propone Göpferich (2008:155) (ver Figura 1 abajo) corresponderían con las variables de las que hablan De Bot *el al.* La TSD aplicada a su modelo de competencia traductora explicaría por qué cada una de las sub-competencias dentro del esquema general se desarrollan a ritmos distintos en el proceso de aprendizaje del los alumnos, por qué no siempre evolucionan de forma lineal, o por qué ciertas competencias o grupos de competencias sirven como percusores para el desarrollo de otras y tienen un efecto directo en su desarrollo.

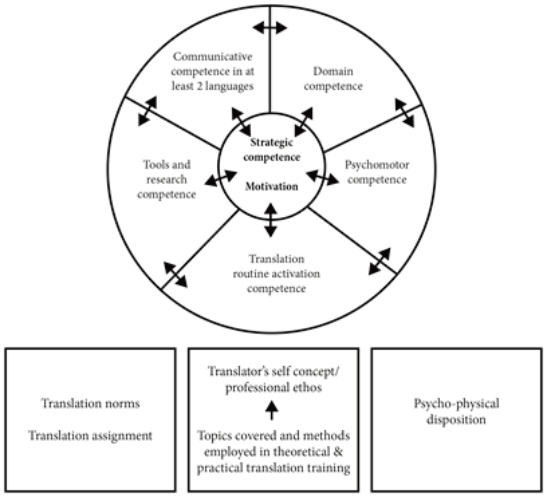

Figura 1 Modelo multi-competencial de competencia traductora (Göpferich, 2008)

En la misma línea Risku (2010, 2016) enlaza el aprendizaje significativo con el otro gran enfoque del que parte este trabajo, el aprendizaje situado:

> *Due to the major role played by the environment, any attempts to explain translation by describing processes in the mind of an individual alone are bound to fail […]. We need to find out not only what happens in a translator's mind, but also what happens elsewhere […] el proceso de aprendizaje del l parte este trabajo: el aprendizaje situados ritmos distintos en el proceso de aprendizaje del l. Translation is not done solely by the mind, but by complex systems. These systems include people, the specific social and physical environments and all their cultural artefacts. (Risku, 2010:103).*

En el fragmento arriba Risku pone de manifiesto dos principios clave que enlazan ambos conceptos: la colaboración y la construcción (*ibid*, 2016:4). De hecho, el aprendizaje situado enmarca, *sitúa*, el proceso de aprendizaje de los alumnos en un contexto geográfico y temporal determinado, cosa que limita, constriñe y condiciona su capacidad de maniobra, y a la vez la hace más realista.

Tal y como reflexionan González-Davies y Enríquez-Raído (2016:1) el aprendizaje situado otorga un papel fundamental al contexto y los elementos contextuales (factores institucionales, sociales y geográficos, creencias y costumbres autóctonas, etc.) en la formación de traductores, lo que conduce a que, en aras a un aprendizaje predominantemente significativo, las iniciativas didácticas deban imitar, o representar en la medida de lo posible, entornos de trabajo reales dentro y fuera del aula. Risku (2016:4), en la misma línea, reconoce el aprendiz de traductor no aprende al absorber de forma pasiva un conocimiento determinado, sino al navegar acompañado por sus pares en un entorno particular; y al desenvolverse en situaciones concretas.

La vocación preeminentemente práctica del enfoque situado plantea, a nuestro parecer, dos exigencias pedagógicas y metodológicas en la formación de traductores. Por una parte, pone de relieve postulados constructivistas de la educación en relación al aprendizaje experimental y al

saber procedimental de la educación (Dewey, 1956), lo que en contextos contemporáneos nos conduce al debate de la empleabilidad, la socialización de nuestros egresados y la inclusión de elementos socio-profesionales en el aula de traducción. Por otra parte, la 'situacionalidad' de la educación, a falta de un equivalente acuñado (¿contextualización? ¿ubicación?), plantea cuestiones relacionadas con la forma en que dicha socialización debe llevarse a cabo en el aula, y más concretamente la necesidad de fomentar un espíritu crítico por parte de nuestros alumnos como elemento fundamental que acompañe a la socialización en las diferentes comunidades socio-profesionales a que aspiran.

Respecto al primer punto, Calvo (2015:307) y González-Davies y Enríquez-Raído (2016:1) se remiten a uno de los fines principales del aprendizaje situado: hacer que los egresados se comporten y actúen como profesionales de su ámbito, facilitando su socialización a través de, entre otros, actividades, tareas y proyectos de traducción (González-Davies, 2004) que se asemejen a las exigencias a que se enfrentan los miembros de su comunidad socio-profesional. La forma de trabajar esta socialización situada de los estudiantes estaría relacionada, entre otros, con el trabajo colaborativo y el uso de materiales reales en un encargo que simule las condiciones de trabajo de un traductor, prácticas reales de traducción fuera de la universidad, o actividades y proyectos que combinaran ambos enfoques (González-Davies y Enríquez-Raído, *ibid*).

Un concepto primordial que introducen las autoras en el debate es el de comunidades de práctica o de conocimiento (Wenger, 2010) y cómo devienen un factor vital en entornos situados de aprendizaje no sólo respecto a la socialización de los estudiantes, sino a su auto-concepto e identidad como profesionales de la traducción y a los objetivos de aprendizaje de las materias de traducción. A medida que los estudiantes adquieren mayor competencia y dominio en su ámbito socio-profesional, en línea con el modelo de Dreyfus y Dreyfus de adquisición de habilidades (1980), mayor es su participación periférica legítima (Lave and Wenger, 1991) en la profesión, avanzando desde la periferia de la

misma al centro. Desde esta perspectiva, el aprendizaje situado de la traducción, partiendo de los postulados post-positivistas/de aprendizaje significativo que promueve el EEES, requiere que los alumnos accedan al conocimiento en contextos (quasi) profesionales/reales donde se fomente la participación activa del alumno, su interacción con el resto de alumnos y la colaboración como base del sistema de aprendizaje. Como apunta Marco (2016:40) la participación periférica legítima, al entender el aprendizaje como parte de la práctica profesional, favorece, asimismo, otro de los criterios clave del EEES: el aprendizaje a lo largo de la vida.

Igualmente importante en este debate es cómo se desarrolla esa socialización consecuencia de una metodología de corte práctico centrada en el contexto, y la necesidad, al mismo tiempo, de compaginarla con el fomento en el aula de un espíritu crítico. Así, mientras el fomento de un espíritu crítico reconoce y promueve los usos, prácticas, normas y códigos de conducta de la profesión, éste lleva aparejado de forma inherente una posible intervención crítica sobre la norma. En ese sentido, Sarroub y Quadros (2015:252) hablan de los entornos de aprendizaje como un ámbito de producción ideológica y abogan por una docencia de tercer nivel que refleje cómo las diferentes estructuras sociales median las relaciones y asimetrías de poder que dan forma a la realidad *situada* que nos rodea. En la misma línea se encuentran Vidal Claramonte (2010) o Baker y Maier (2011) cuando alertan de la necesidad de concienciar a los alumnos de traducción tanto de que la lengua es un sistema semiológico y no factual (en relación a la objetividad del lenguaje, por ejemplo) como de las narrativas profesionales que dan forma a la comunidad socio-profesional a la que aspiran a unirse los egresados.

Igualmente, desde la sociología de las profesiones, se habla de las sociedades del discurso, íntimamente relacionadas con las comunidades de práctica que mencionamos arriba. En ellas el discurso define a los grupos profesionales y los aísla, al mismo tiempo, de aquellos usuarios no expertos. Para que los alumnos de traducción puedan lle-

gar al centro de su profesión no basta con que se apueste por un aprendizaje situado enmarcado en criterios socio-profesionales y de empleabilidad, sino que ese aprendizaje debe llevar consigo una perspectiva crítica que permita a los estudiantes de traducción, en tanto que miembros *periféricos* de su comunidad de práctica, cuestionar la norma en todos aquellos contextos que así lo merezcan (Abdallah, 2011:133-134). Un ejemplo claro que da fe de la situación periférica de los alumnos respecto a la profesión se ve en su comportamiento a la hora de traducir. De forma sistemática, sobre todo en las primeras etapas de su formación como traductores, los estudiantes suelen ser más conservadores que los traductores profesionales en su elección de equivalencias textuales. De la misma manera, precisamente por tratarse de una participación periférica en la profesión, se examina con más cuidado que la participación de los recién llegados sea de acuerdo a la norma. A medida que los traductores principiantes ganan experiencia no sólo desarrollan sus habilidades como traductores, sino que, a la vez, se amplía su margen de actuación: son capaces de asumir más riesgos y estos son mejor tolerados por el resto de profesionales.

Una metodología consecuente con los principios de la 'situacionalidad' dentro del paradigma post-positivista ha de abogar ciertamente por que los futuros traductores, en tanto que agentes sociales, sigan unos criterios profesionales determinados, los cuales deben analizarse críticamente en cada circunstancia y en referencia a un marco consensuado sobre qué es un comportamiento profesional. Desde una perspectiva situada, parece inevitable recordar a los alumnos que las normas son cambiantes en contextos diferentes de traducción, y que en muchos casos las normas son imperfectas por venir de tradiciones socio-profesionales en las que la figura del traductor ni estaba reconocida ni se le otorgaba un mínimo de margen de actuación, de ahí las fidelidades encontradas y las diferentes narrativas que dan forma a las profesiones del traductor.

4. Recursos metodológicos principales en el aula de traducción

Contextualizada la educación de tercer nivel en términos institucionales, epistemológicos y metodológicos, pasamos ahora a revisar, de forma sucinta, algunos de los recursos metodológicos que se deducen de los planteamientos educativos contemporáneos esbozados arriba.

Trabajo por proyectos/tareas

Especialmente en un ámbito tan inclinado a la práctica como es el de la traducción, pocos son los que dudan de los beneficios del aprendizaje por tareas, integrado posteriormente en proyectos de mayor tamaño. Los proyectos de traducción se entienden, en este contexto, como encargos multi-competenciales (González-Davies & Scott-Tennet, 2005:170) en tanto en cuanto se espera que los alumnos movilicen toda una serie de habilidades y competencias con un mismo fin. Un currículum centrado en este tipo de aprendizaje, añade Li (2007:69) ayuda a enfocar las asignaturas en relación al proceso de traducción más que al producto en sí, haciendo que los alumnos desarrollen un sentimiento de empoderamiento respecto a sus logros, y su motivación en la asignatura.

Asimismo, Galán-Mañas (2007:32) menciona cómo una metodología por proyectos vincula los diferentes elementos del currículum entre sí: objetivos de aprendizaje, dinámicas en el aula, materiales, tareas dentro del proyecto, etc., y permite a los alumnos simular situaciones reales de traducción donde se les exige la movilización de competencias referidas a su papel interlingüístico, la corrección, la revisión, edición, facturación, etc.

Autenticidad

Galán-Mañas (2011:109-110) hace una reflexión muy certera sobre el uso de materiales y situaciones auténticos y la movilización de competencias generales y específicas en la docencia de traducción especializada. Su reflexión,

sin atisbo de duda, puede exportarse a cualquier otra asignatura de traducción general, ya que vincula el uso de materiales auténticos con cuatro objetivos principales en la formación de traductores:

1 Implicar al alumno en su proceso de aprendizaje en relación al proceso de la traducción, los recursos disponibles, el tiempo necesario y los resultados que se persiguen.
2 Familiarizar a los alumnos tanto con el trabajo autónomo como con el trabajo colaborativo
3 Familiarizar a lo alumnos con la metodología de la traducción profesional y el mercado de la traducción.
4 Crear vínculos entre los diferentes módulos de traducción que componen el plan de estudios (cuestiones lingüísticas, teoría de la traducción, terminología, etc.).

Por su parte, Andújar Moreno y Cañada Pujols (2011:192) y Gómez González-Jover (2011:268) reflexionan sobre el criterio para seleccionar materiales reales para el aula de traducción. Entre los criterios mencionados figura la autenticidad, es decir, que el texto refleje un lenguaje real; frecuencia, en tanto que los alumnos puedan encontrar ese tipo de texto en el mercado real de la traducción; representatividad de los elementos lingüísticos y extralingüísticos que incorporan los textos; y especialización, en relación a la progresión creciente en extensión y la dificultad de los textos escogidos.

Colaboración

Desde una perspectiva epistemológica hemos debatido en este artículo la necesidad del intercambio entre pares como uno de los pilares del aprendizaje post-positivista. Al margen de tales consideraciones, la colaboración en el aula de traducción, encaminada al desarrollo de la autonomía de los alumnos, fomenta competencias transversales respecto a la resolución de problemas, las habilidades de comunicación y negociación, toma de decisiones, etc., permitiendo a grupos de estudiantes enfrentarse a tareas y

proyectos de carácter más complejo que enfocados desde perspectivas tradicionales en la docencia de la traducción.

En ese sentido, Cánovas y Marimon (2013) hablan del impacto directo que tiene la colaboración en la confianza de los estudiantes y otros factores emocionales, ya que aquellos que se sienten dentro de un grupo presentan, de forma sistemática, mayor colaboración en la consecución de objetivos, diálogo, participación, interés por compartir información y recursos, crítica constructiva, uso de medios electrónicos de comunicación, menor potencial de conflicto, etc.

Integración de elementos socio-profesionales

Li (2012) constata cómo sucesivas generaciones de estudiantes de traducción, traductores en ejercicio y directivos de agencias de traducción se quejan de la poca vinculación del currículum y los planes de estudio con la realidad socio-profesional de la traducción, provocando un vacío importante en términos de competencias al que se enfrentan, año tras año, los traductores egresados en España. Desde su punto de vista, el currículum debería hacer mención explícita no ya sólo a todas las partes del proceso de prestación de servicios de traducción (traducción, corrección, revisión, etc.) sino también a aquellas que rodean a la gestión de proyectos, fácilmente sistematizables a través de una metodología en el aula por proyectos (documentación del encargo, análisis y extracción terminológica del texto origen, tratamiento del texto, facturación, comunicación con el cliente, etc.). Como contrapunto, la literatura existente propone el uso de *role-plays*, las visitas a agencias de traducción, prácticas profesionales, proyectos de traducción en el aula con apoyo de un experto externo, etc., de cara a potenciar una transición suave y progresiva entre la universidad y el mercado de la traducción.

Fomento del espíritu crítico

El Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación en España (Muñoz Raya, 2004) recalca, entre las competencias transversales de la titulación, tres

elementos clave relacionados con el fomento del espíritu crítico en el aula de traducción: el compromiso ético, el razonamiento crítico y el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad. Vidal Claramonte (2013:182-185), respecto a la pedagogía crítica de la traducción, recalca cómo los estudiantes de traducción tienden a tratar los textos con que trabajan como repositorios de saber universales, neutrales, ahistóricos, objetivos y eternos, lo que hace que, de forma instintiva, refuercen identidades dominantes y dejen de lado aquellas voces heteroglósicas en posiciones sociales no dominantes. Muchas son las contribuciones encaminadas a debatir cómo y qué aspectos críticos introducir en el aula de traducción: cuestiones relacionadas con el mismo autoconcepto de los futuros traductores en relación al mercado, las tarifas y la ética profesional del traductor, iniciativas respecto al lenguaje –y la traducción– no sexista, etc. Si algo tienen en común todas ellas, como hemos atestiguado arriba, es el valor situado que otorgan a la práctica y a la docencia de la traducción.

5. Conclusión

El artículo que presentamos arriba pretende 'situar' la educación de traductores en España en relación a los criterios institucionales contemporáneos que dan forma, en su conjunto, a la educación de tercer nivel. En ese sentido, hemos argumentado que la metodología en el aula de traducción, lejos de tratarse de un asunto baladí, responde a criterios institucionales de corte epistemológico que definen y enmarcan la didáctica de la traducción. De carácter orientado a la práctica, se han revisado los fundamentos que apuntalan tanto el trabajo por proyectos y tareas en el aula como la colaboración y la autenticidad en los materiales y tareas, recalcando la *situacionalidad* del acto educativo y las implicaciones que plantea en el aula. Entre ellas, se ha hecho evidente que en contextos de aprendizaje significativo y situado no se puede entender la educación de traductores sino como un proceso continuo de negociación de significados y narrativas encaminado a socializar a futuros traductores de forma progresiva; es decir, la práctica de la traducción con vistas a su aplicación real y a la for-

mación de agentes sociales capaces de satisfacer unas necesidades sociales concretas. Como tal, se ha argumentado que la metodología en el aula debería seguir criterios socio-profesionales que reflejen situaciones reales. A la vez, se debería velar por la emancipación de esos agentes sociales y su capacidad crítica de analizar y poner en contexto su labor profesional, *situando*, de forma holística, la educación de los egresados en traducción más allá de la adquisición de destrezas con fines pre-eminentemente prácticos, más propia de la formación profesional que de los planes de estudio universitarios.

REFERENCIAS

Abdallah, K. "Towards Empowerment: Students' Ethical Reflections on Translating in Production Networks." *Interpreter and Translator Trainer* 5.1 (2011): 129–154.

Andújar Moreno, G., y M. D. Cañada Pujols. "El Enfoque Por Tareas En La Didáctica de La Traducción Jurídica: Propuesta de Aplicación." *Estudios de Traducción* 1 (2011): 185–204.

Ausubel, D. "The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material." *Journal of Educational Psychology* 51 (1960): 267–272.

Ausubel, D., J. Novak, and H. Hanesian. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

Baker, M., y C. Maier. "Ethics in Interpreter & Translator Training: Critical Perspectives." *Interpreter and Translator Trainer* 5.1 (2011): 1–14.

Biesta, G. "Interrupting the Politics of Learning." *Power and Education* 5.1 (2013): 4.

—. "Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By.'" *Studies in Philosophy and Education* 32.5 (2013): 449–461.

—. "The Rediscovery of Teaching: On Robot Vacuum Cleaners, Non-Egological Education and the Limits of the Hermeneutical World View." *Educational Philosophy and Theory* 48.4 (2016): 374–392.

Calvo, E.. "Scaffolding Translation Skills through Situated Training Approaches: Progressive and Reflective Methods." *The Interpreter and Translator Trainer* 9.3 (2015): 306–322.

Cánovas Méndez, M., and M. Marimon Martí. "Aspectos Afectivos En Una Experiencia de Aprendizaje Colaborativo Mediada Por Tecnologías." *Campo Abierto* 32.2 (2013): 51–69.

Commission/EACEA/Eurydice, European. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

Davis, B., and D. Sumara. "Complexity as a Theory of Education." *TCI (Transnational Curriculum Inquiry)* 5.2 (2008): 33–44.

De Bot, K., W. Lowie, and M. Verspoor. "A Dynamic Systems Theory Approach to Second Language Acquisition." *Bilingualism: Language and Cognition* 10.1 (2007): 7–21.

Dewey, J. *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.

Doolitle, P., and D. Hicks. "Constructivism as a Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies." *Theory and Research in Social Education* 31.1 (2003): 72–104.

Doolittle, P. "Complex Constructivism: A Theoretical Model of Complexity and Cognition." *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 26.3 (2014): 485–498.

Dreyfuss, S. E., and H. L. Dreyfus. "A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition." *Operations Research Center* February (1980): 1–18.

EHEA Ministerial Conference, Meeting. "Yerevan Communiqué." 2015: 1-.

Galán Mañas, A. "La Enseñanza Por Competencias, Por Tareas Y Por Objetivos de Aprendizaje: El Caso de La Traducción Jurídica Portugués-Español." *Ikala, Revista De Lenguaje Y Cultura* 12.18 (2007): 27–57.

—. "Translating Authentic Technical Documents in Specialised Translation Classes." *JoSTrans* 16 (2011): 109–125..

Gómez González-Jover, A. "Course Design and Lesson Planning in Legal Translation Training." *Perspectives* 19.3 (2011): 253–273.

González-Davies, M. *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

González-Davies, M., and V. Enríquez-Raído. "Situated Learning in Translator and Interpreter Training: Bridging Research and Good Practice." *The Interpreter and Translator Trainer* 10.1 (2016): 1–11.

González-Davies, M., and C. Scott-Tennet. "A Problem-Solving and Student-Centred Approach to the Translation of Cultural References." *Meta: Journal des traducteurs* 50.1 (2005): 160–179.

Göpferich, S. "Translation Competence. Explaining Development and Stagnation from a Dynamic Systems Perspective." *Target* 25.1 (2013): 61–76.

—. *Translationsprozessforschung: Stand- Methoden- Perspektiven. Translationswissenschaft 4*. Tübingen: Gunter Narr, 2008.

Halász, G., and A. Michel. "Key Competences in Europe: Interpretation, Policy Formulation and Implementation." *European Journal of Education* 46.3 (2011): 289–306.

Harmsen, R.. "Future Scenarios for the European Higher Education Area: Exploring the Possibilities of 'Experimentalist Governance.'" *The European Higher Education Area - Between Critical Reflections and Future Policies*. Ed. Adrian Curaj et al. Springer, 2015.

Kiraly, D.. *A Social Constructivist Approach to Translator Education : Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK: St. Jerome, 2000.

—. "Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective." *Meta: Journal des traducteurs* 57.1 (2012)

—. "Project-Based Learning: A Case for Situated Translation." *Meta: Journal des traducteurs* 50.4 (2005).

LAVE, J., and E. WENGER. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LI, D.. *Curriculum Design, Needs Assessment and Translation Pedagogy*. Saärbrucken: Lambert Academic Publishing, 2012.

—. "Translation Curriculum and Pedagogy: Views of Administrators of Translation Services." *Target* 19.1 (2007): 105–133.

MARCO, J. "On the Margins of the Profession: The Work Placement as a Site for the Literary Translator Trainee's Legitimate Peripheral Participation." *The Interpreter and Translator Trainer* 417.August (2016)

MUÑOZ RAYA, E., ed. *Libro Blanco. Título de Grado de Traducción E Interpretación*, 2004.

RISKU, H. "A Cognitive Scientific View on Technical Communication and Translation: Do Embodiment and Situatedness Really Make a Difference?" *Target* 22.1 (2010): 94–111.

—. "Situated Learning in Translation Research Training: Academic Research as a Reflection of Practice." *The Interpreter and Translator Trainer* 417.May (2016): 1–17.

SARROUB, L. K, and S. QUADROS. "Critical Pedagogy in Classroom Discourse." *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. New York & Abingdon: Routledge, 2015. 252–260.

VIDAL CLARAMONTE, A. "Towards a New Research Model in Legal Translation: Future Perspectives in the Era of Asymmetry." *Linguistica Antverpiensia, New Series - Themes in Translation Studies* 12 (2013): 182–196.

—. *Traducción Y Asimetría*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010.

WENGER, E. "Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept." *Social Learning Systems and Communities of Practice*. London: Springer, 2010. 179–198.