

ENTORNOS MULTIMODALES DE TRABAJO COLABORATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INSTRUMENTAL-PROFESIONAL DE LOS TRADUCTORES EN FORMACIÓN

Juan Antonio Prieto Velasco¹, Adrián Fuentes Luque²

¹Departamento de Filología y Traducción, japrive@upo.es

¹Departamento de Filología y Traducción, afuentes@upo.es

Resumen

La traducción profesional se ha visto influenciada, aunque también beneficiada, por las nuevas tecnologías, que requieren que los traductores sean competentes en la Web 2.0. Por ello hemos realizado un proyecto de innovación consistente en la simulación de un encargo profesional de traducción mediante el uso de herramientas colaborativas. El objetivo de este estudio es explorar el uso de estas herramientas en el proceso de traducción para la mejora de la calidad de los textos traducidos por los alumnos. Metodológicamente, los alumnos utilizan recursos profesionales de traducción (navegadores web categorizados, sistemas de gestión bibliográfica, servicios en la nube, etc.) e informan sobre las ventajas para las tareas de documentación, comunicación, gestión de la información y revisión.

Los resultados obtenidos avalan la integración de dichas herramientas en el diseño curricular de los programas de formación de traductores, exponiendo a los alumnos a procesos de aprendizaje situacional en grupo basados en entornos de trabajo profesional real. La casi totalidad de los estudiantes (97 %) participantes valoraron muy positivamente la experiencia y el 74 % de ellos estaba a favor de que se continuara utilizando esta metodología también en otras materias. Los aspectos mejor valorados fueron la oportunidad de aprendizaje a través del trabajo colaborativo grupal y la integración de las herramientas de la Web 2.0 en su formación, lo que se tradujo en una significativa mejora del rendimiento académico en relación con los contenidos y competencias propios de una materia introductoria a la traducción no especializada del inglés al español.

Palabras clave: innovación; traducción; web 2.0

1 INTRODUCCIÓN

Las características de la formación de traductores, cuya actividad profesional se basa cada vez más en entornos de trabajo colaborativo, precisa de herramientas más versátiles, con mayor usabilidad, y gratuitas, como las que han surgido en el contexto de la Web 2.0. Así, herramientas como las redes sociales (Twitter, Facebook, LinkedIn), los servicios de alojamiento de vídeos (YouTube o Vimeo), las wikis (Google Sites), los blogs (Blogger y Wordpress), los *mashups* (Digg o Google Noticias), las folcsonomías (Delicious o Flickr) y espacios virtuales para compartir e intercambiar archivos (iCloud, Dropbox o Google Drive) permiten a los usuarios interactuar y colaborar entre sí en la gestión de contenidos generados por usuarios en una comunidad virtual, a diferencia de los sitios web tradicionales donde los usuarios se limitan a la observación pasiva de los contenidos que se han creado para ellos.

Habitualmente este tipo de herramientas son utilizadas por los alumnos como nativos digitales que son, si bien no todos conocen sus potenciales aplicaciones al proceso de traducción, pese a que hoy en día constituyen un pilar fundamental en el ejercicio profesional de la traducción. Por un lado, en nuestro papel como formadores de profesionales, el proyecto que presentamos viene a dar respuesta a los cambios en el *modus laborandi* de los traductores profesionales, quienes han pasado de ejercer un trabajo individualista a interactuar con otros compañeros en pro de una mayor eficacia en su actividad. Por otra parte, para conseguir lo anterior, consideramos imprescindible fomentar el desarrollo de competencias transversales indispensables para el desempeño de la actividad traductora, especialmente la competencia instrumental-profesional, a través de la cual hemos tratado de que los estudiantes aprendan a gestionar las principales aplicaciones informáticas.

Aunque es cierto que algunas de estas competencias se desarrollan en materias como *Informática Aplicada a la Traducción*, hemos detectado que los profesores de Traducción damos a menudo por sentado que nuestros estudiantes conocen todas las herramientas que existen en el mercado y que,

además, saben cómo sacarles partido como instrumentos de trabajo y comunicación en el día a día de los traductores. Así pues, este proyecto integra en el currículo de los estudiantes, desde el principio mismo de su formación como traductores, el aprendizaje de aquellas herramientas que más útiles resultan en su actividad diaria y de las que ninguna materia se ocupa específicamente, dado su carácter transversal.

Para ello proponemos aplicar diversas funcionalidades del entorno de trabajo colaborativo de Google a las sucesivas fases que componen el proceso de traducción. Así los estudiantes se verán inmersos en una experiencia de trabajo basado en proyectos mediante *role-play* para cuya realización es necesario emplear herramientas como Blogger, Google+, Hangouts, Drive, Sites, Docs, Scholar, Books, Groups, Reader, etc.

Los antecedentes que han dado origen al presente proyecto están íntimamente relacionados con el contexto profesional de la Traducción, así como su traslado al aula. Por un lado, los cambios en el *modus laborandi* de los traductores profesionales, quienes han pasado de ejercer un trabajo individualista a interactuar con otros compañeros en pro de una mayor eficacia en su actividad; por otro, la necesidad de fomentar el desarrollo de competencias transversales imprescindibles para el desempeño de la actividad traductora según apuntan los estudios acerca de la competencia traductora (Kelly 2002), así como el Libro Blanco de la Titulación, del que se extraen las competencias generales y específicas que se pretenden adquirir y desarrollar en la materia *Introducción a la práctica de la traducción de la lengua B inglés*.

Así pues, los objetivos que nos planteamos incluyen: 1) crear un entorno de trabajo colaborativo haciendo uso de las herramientas de la Web 2.0 en el que se base el proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) hacer de Google una auténtica plataforma de trabajo colaborativo para traductores; 3) involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje, utilizando las aplicaciones web de Google aplicadas a la traducción para la búsqueda y selección de documentación, la traducción de los textos y la revisión de las versiones traducidas de los demás grupos de trabajo.

2 MARCO TEÓRICO

La traducción profesional constituye un complejo proceso cognitivo, social y a menudo técnico de comunicación interlingüística e intercultural (González Davies y Kiraly 2006: 82). Así, mientras que la enseñanza de la traducción intenta mejorar la competencia traductora de los traductores en formación, la didáctica de la traducción como actividad profesional se ha abordado desde distintos puntos de vista: basada en objetivos, orientada a la profesión, centrada en el estudiante, centrada en el proceso, basada en la experiencia y el descubrimiento, etc. (Kelly 2005).

Nuestro estudio se centra en el aprendizaje situado, principio sobre el que se basa el diseño de nuestro estudio, en el que se examina la relación con la formación en un entorno multimodal de trabajo colaborativo para explicar la utilidad de la metodología docente para adaptarse de forma positiva a los cambios a los que se enfrentan los nuevos traductores en los lugares de trabajo. El método de enseñanza es uno de los principales factores que ayudan a los estudiantes a adquirir un conocimiento científico y les enseña a aplicarlo en contextos diferentes (Únal y Zeynep 2010). Entre los enfoques metodológicos descritos en el apartado 3, el aprendizaje situacional de la traducción (Vienne 1994; Gouadec 2007) y la formación de traducción en entornos colaborativos (Kiraly 2000) se pueden enmarcar en los llamados métodos basados en la profesión (situacionales o contextualizados), que abogan por la simulación práctica de situaciones profesionales. Este enfoque se basa en el concepto de cognición situada, y según Hendricks (2001), “los entornos de aprendizaje situacional ofrecen contextos en los que los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar en actividades auténticas y aprender a transferir el conocimiento a situaciones reales”, lo cual se logra haciendo que los estudiantes utilicen e interactúen con las tecnologías de la información y la comunicación desempeñando los papeles que los traductores profesionales realizan en escenarios reales: jefes de proyecto, revisores, documentalistas, terminólogos, correctores, editores, etc.

Dicha situación en la traducción implica que siempre se lleve a cabo en un entorno físico y social concreto y en un marco de interacción, en el que el traductor se relaciona y trabaja con otros actores, manejando herramientas y recursos lingüísticos, técnicos, culturales y documentales para diseñar y crear un texto, es decir, para “textualizar” una nueva situación (Risku 2002, citado en Kiraly 2005:1102). Desde una perspectiva socioconstructivista, el enfoque situacional predomina en los enfoques profesionales en la formación de traductores, ya que sus objetivos convergen. Según Olvera Lobo (2007:521), entre dichos objetivos destacan:

- Familiarizar a los estudiantes con los métodos de trabajo típicos de las agencias de traducción, recreando la línea de producción del entorno de trabajo profesional.
- Desarrollar el teletrabajo en equipo, la autoformación y la interdisciplinariedad.
- Proporcionar un entorno de trabajo con las herramientas que necesitan los formadores y los investigadores, a fin de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al contexto profesional de trabajo.

El aprendizaje situacional puede desarrollarse en entornos de trabajo colaborativo en los que el conocimiento se construye a través de la interacción, la responsabilidad y la interdependencia positiva entre los miembros del equipo (Robinson, López-Rodríguez, Tercedor-Sánchez 2008:100). El objetivo de dicha cooperación es desarrollar actividades auténticas o lo más auténticas posible con el fin de aumentar y mejorar el proceso de aprendizaje mediante la simulación. Estas actividades pueden estar basadas en tareas o en proyectos, dependiendo de la autonomía de los estudiantes.

3 METODOLOGÍA

El enfoque metodológico aplicado en este estudio corresponde a los métodos didácticos que se derivan del socioconstructivismo y el aprendizaje situado. La recogida de datos se lleva a cabo mediante cuestionarios y la principal actividad propuesta a los estudiantes consiste en la realización de un proyecto de traducción grupal de un texto no especializado.

En concreto, deben abordar la traducción de varios capítulos del libro *I am America (and so can you!)*, del periodista y escritor estadounidense Stephen Colbert. La razón para escogerlo reside en que no se ha publicado aún una traducción al español, así como en la abundancia de retos de traducción de muy diversa índole (referencias culturales, humor gráfico, juegos de palabras, lenguaje tabú, problemas pragmáticos, etc.). Los estudiantes (56 en total) trabajan en grupos de 4 personas, cada una de las cuales desempeña un papel específico dentro del proyecto (traductor, documentalista, revisor, gestor/jefe de proyecto). Durante su realización, los miembros del grupo proporcionan información de su progreso al resto del grupo, así como al profesor, de manera que todos conozcan la marcha del proyecto y sean conscientes de las dificultades y problemas que puedan surgir.

Se proporciona un encargo de traducción con las indicaciones necesarias para acometer la traducción de los capítulos asignados:

“Dado el gran éxito en EE. UU. del libro de Stephen Colbert *I am America (and so can you!)*, la editorial española *Temas de hoy* ha decidido publicar la edición en español a partir de una selección de los capítulos más representativos de la cultura y sociedad estadounidense. Se te encarga la traducción de los siguientes capítulos:

- Grupo 1 – *Sex and dating* (Capítulo 6, páginas 87-106)
- Grupo 2 – *Immigrants* (Capítulo 13, páginas 181-190)
- Grupo 3 – *Race* (Capítulo 12, páginas 171-180)
- Grupo 4 – *Religion* (Capítulo 4, páginas 45-68)
- Grupo 5 – *Homosexuals* (Capítulo 7, páginas 5-20)
- Grupo 6 – *The family* (Capítulo 1, páginas 5-20)
- Grupo 7 – *Higher Education* (Capítulo 8, páginas 119-130)”.

Para su realización se requería el uso de las principales herramientas de la web 2.0, especialmente las del entorno Google (Groups, Calendar, Docs, Drive, Académico, Books, Maps, Sites, Hangouts, Google Blogger, Google Reader y el buscador Google), junto con cualquier otra herramienta que a los estudiantes resultara de utilidad. Las fases en las que se desarrolla el proyecto comprenden: preparación de materiales, pretraducción, *role-play*, revisión, reunión final para puesta en común. Asimismo, la asignatura contaba con un blog donde los profesores enlazaban los contenidos de los blogs de los distintos grupos (<http://proyectosipt.blogspot.com.es>).

4 RESULTADOS

4.1 Cuestionario inicial

Al comienzo del proyecto se realizó un cuestionario con fines diagnósticos, al que respondieron 40 estudiantes, para valorar su conocimiento previo acerca del trabajo colaborativo en proyectos de traducción. Pese al desconocimiento generalizado de las implicaciones de llevar a cabo un proyecto

de traducción colaborativo, un 78 % reaccionó con receptividad y motivación, frente al 41 % que se mostró escéptico y/o reticente a la metodología que se planteaba. Pese a ello, como veremos más adelante, un 68 % esperaba que el resultado fuera satisfactorio o muy satisfactorio. Las herramientas que, a su juicio, resultarían de mayor utilidad eran el correo electrónico, las redes sociales y las plataformas de almacenamiento en la nube.

4.2 Cuestionario final

Una vez concluido el proyecto, en una sesión conjunta en la que se reunieron los traductores de todos los grupos, los revisores, los documentalistas y los gestores para promover el intercambio de opiniones, se realizó un cuestionario final para valorar la experiencia. A este cuestionario respondieron 46 estudiantes.

El 70 % de los estudiantes creen que la carga de trabajo está distribuida uniformemente entre los distintos miembros que componen el grupo de trabajo, frente a un 30 % que cree que no. De este 30 %, el 85 % cree que la mayor carga de trabajo recae sobre el traductor.

Con respecto a las herramientas 2.0, fueron Google Drive (4,76) y las herramientas de búsqueda Google Search, Scholar y Books (4,28) las que mejor valoración recibieron de los alumnos por su utilidad y aplicabilidad al trabajo, especialmente el buscador. A continuación, se sitúan Calendar (3,82) y Groups (3,17), empleado para la gestión de plazos y la comunicación entre los miembros del equipo. Por su parte la plataforma de blogs Google Blogger no ha sido valorada positivamente como bitácora para la reflexión del propio proceso de aprendizaje (2,75).

Asimismo, resulta sorprendente que, al finalizar el proyecto, los estudiantes valoren más positivamente el grado de utilidad de las herramientas de las web 2.0 para la traducción y revisión de un proyecto de traducción, mientras que consideran que la utilidad es menor en el caso de la gestión del proyecto mismo o para las tareas de documentación. Así, el grado de utilidad que estas aplicaciones presentan para la tarea traductora propiamente dicha ha pasado del 38 % al 61 % y en el caso de la revisión el grado de utilidad ha pasado del 18 % al 37 %. Por el contrario, la utilidad para la gestión de proyectos pasa del 73 % al 65 %, al tiempo que el grado de utilidad para las labores de documentación pasa del 80 % al 67 %. Este último dato parece demostrar que la excesiva dependencia y confianza depositada en Google Search no siempre satisface las necesidades documentales de los traductores.

Además de las herramientas inicialmente propuestas, se pregunta a los estudiantes por otro tipo de aplicaciones empleadas en el transcurso del trabajo, ya que nos constaba que se estaba haciendo uso de otras funcionalidades de la web 2.0 en detrimento de aquellas del entorno Google con las que los alumnos no estaban muy familiarizados. Entre estas aplicaciones destacan DropBox (en detrimento de Drive), los grupos de comunicación en redes sociales (fundamentalmente Facebook, frente a Groups), así como otras herramientas (28 %), entre las que se encuentra WhatsApp.

Los resultados del proyecto parecen corresponderse con las expectativas iniciales de los alumnos. En este sentido, el 63 % que al inicio esperaba que los resultados fueran muy satisfactorios, ha pasado a un 54 % que considera el resultado final como muy satisfactorio. Algo similar ocurre con aquellos que esperaban que los resultados fueran satisfactorios, que han pasado de un 33 % a un 46 %.

4.3 Resultados de aprendizaje

Las calificaciones de la convocatoria enero-febrero apuntan a una correspondencia entre las expectativas de los estudiantes y los resultados obtenidos en el proyecto tras la evaluación de los profesores, como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1. Resultados correspondientes a la convocatoria ordinaria de enero-febrero

	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Suspense	Total
2011-12	12,3 % (10)	38,3 % (31)	29,6 % (24)	19,8 % (16)	100 % (81)
2012-13	3 % (2)	75 % (51)	22 % (15)	0 % (0)	100 % (68)

Podemos considerar que las calificaciones sobresaliente y notable suponen una valoración muy satisfactoria, así como que la calificación de aprobado supone una valoración satisfactoria del grado de adquisición y desarrollo de la competencia instrumental-profesional de los estudiantes. Así, el 100 % de proyectos elaborados por los estudiantes han sido calificados de manera satisfactoria o muy satisfactoria, lo cual se corresponde con la percepción del 100 % de los estudiantes, quienes al finalizar el proyecto manifestaron su satisfacción o completa satisfacción con el trabajo realizado. Este porcentaje se incrementó durante el desarrollo del proyecto, pues al inicio existía un 5 % que no confiaba en que el resultado final fuera satisfactorio. Con respecto a los resultados del curso anterior, en que la evaluación recaía en un 70 % en la realización de un examen, las calificaciones parecen mucho más homogéneas, dado que no se contabilizan alumnos suspensos y el número de sobresalientes ha disminuido significativamente. Las calificaciones parecen seguir una curva de distribución normal a modo de campana de Gauss.

En resumen, la valoración de la experiencia que hacen los alumnos al finalizar el proyecto es tremendamente positiva, ya que el 97 % cree que ha sido buena o muy buena, por lo que un 74 % cree que se debería continuar con ella en próximos cursos. Sin embargo, solo el 30 % piensa que se debería aplicar esta metodología de trabajo basado en proyectos también en otras asignaturas.

5 CONCLUSIONES

El proyecto de innovación docente "Entornos multimodales de trabajo colaborativo para el desarrollo de la competencia instrumental-profesional de los traductores en formación" ha puesto de relieve que es posible innovar tanto en metodologías docentes como en sistemas de evaluación que permitan conseguir los objetivos de la materia, desarrollar las competencias y evaluar el grado de consecución de estas. Tanto por el grado de satisfacción de los estudiantes con la experiencia, como por la mejora evidente de la tasa de éxito de la asignatura, consideramos que ha valido la pena poner en marcha esta iniciativa. Esperamos que se pueda seguir llevando a la práctica, e incluso aplicando en la misma materia de los itinerarios de lengua B francés y alemán, en las materias hermanas de lengua C inglés, francés y alemán, así como en otras asignaturas de Traducción entre cuyas competencias se encuentre el trabajo colaborativo en proyectos de traducción. Del mismo modo, creemos que el proyecto es perfectamente replicable en otras instituciones de formación de traductores, tanto en España como en el extranjero, con similares niveles de satisfacción y de éxito en la consecución de los objetivos.

REFERENCIAS

- [1] Kelly, D. La competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes* 1, 9-20 (2002).
- [2] González-Davies, M. & Kiraly, D. Translation: Pedagogy. En Brown, K. (ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier, 81-85 (2006).
- [3] Kelly, D. *A handbook for translator trainers. A guide to reflective practice*. Manchester: St. Jerome (2005).
- [4] Ünal, C. & Zeynep, H. Students' perceptions of a situated learning environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 2171–2175 (2010).
- [5] Vienne, J. Towards a pedagogy of translation in situation. *Perspectives* 2 (1), 51-59 (1994).
- [6] Gouadec, D. *Translation as a profession*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins (2007).
- [7] Kiraly, D. *A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome (2000).
- [8] Hendricks, C. Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: what are results from situated learning? *Journal of Educational Research* 94 (5), 302-311 (2001).
- [9] Risku, H. Situatedness in translation studies. *Cognitive Systems Research* 3, 523-533 (2002).
- [10] Kiraly, D. Project-Based learning: a case for situated translation. *Meta* 50 (4), 1098-1111 (2005).
- [11] Olvera-Lobo, María Dolores, et al. A professional approach to translator training (PATT). *Meta* 52 (3), 517-528 (2007).

- [12] Robinson, Bryan J., Clara I. López Rodríguez & María I. Tercedor Sánchez. Neither born nor made, but socially-constructed: promoting interactive learning in an online environment. *TTR: traduction, terminologie, redaction* 21 (2), 95-129 (2008).