

PAUTAS METACOGNITIVAS Y PROYECTOS COLABORATIVOS VINCULADOS A ANTIGUOS ALUMNOS COMO INSTRUMENTOS DE MEDIACIÓN QUE PROMUEVEN UN APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Francesc Fernández Sánchez
Universitat Pompeu Fabra
francesc.fernandez@upf.edu

Resumen

La presente comunicación da cuenta de cómo dos instrumentos de mediación, las pautas metacognitivas y los proyectos colaborativos vinculados a antiguos alumnos, se ven puestos en práctica con estudiantes de primer curso de traducción alemán-español siguiendo un enfoque autonomizador de la enseñanza de esa disciplina basado en el socio-constructivismo.

De acuerdo con dicho enfoque, ambos instrumentos –convenientemente integrados en secuencias de tareas– sirven al docente para transferir progresivamente a los estudiantes el control sobre su aprendizaje, haciéndolos cada vez más capaces de desarrollar por sí mismos las competencias inherentes al ejercicio de la actividad traductora.

En efecto, tal y como revela el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos aportados por esos dos instrumentos en el curso de una investigación en el aula, la aplicación de los mismos conduce a una incipiente autorregulación de los estudiantes entendida como la capacidad tanto para interiorizar principios y estrategias traductivos como para desarrollar el proceso de traducción reflexionando colaborativamente.

El aprendizaje autorregulado

El socio-constructivismo aplicado a la enseñanza de la traducción

Por lo que se refiere al socio-constructivismo, desde una perspectiva vygostkiana el aprendizaje constituye un proceso social de co-construcción del conocimiento. Ese proceso resulta de la interacción que se desarrolla en el contexto del aula, entendida como una comunidad de aprendices cuyas actividades se ven coordinadas por el docente. Es en dicho contexto donde el estudiante hace suyo el conocimiento en la zona de desarrollo próximo, una situación en la que el docente o compañeros más “expertos” crean una estructura de apoyo, o “andamiaje” que permite al aprendiz ir más allá de sus capacidades en aquel momento (cf. Vygotski 1978: 86).

Aplicado a la enseñanza de la traducción, el enfoque socio-constructivista se propone que los estudiantes “accedan por sí mismos al conocimiento en un entorno de aprendizaje centrado en el estudiante y participen colaborativamente en las tareas reales de los traductores profesionales”¹ (cf. Kiraly 2003: 28). La realización colaborativa de esas tareas presupone un andamiaje colectivo que, a su vez, genera un entorno de aprendizaje experiencial y negociado. En él, los estudiantes que se inician en la traducción –y posiblemente en otras disciplinas– han de poder hacerse cada vez no sólo más expertos sino también más autónomos.

¹ Todas las citas de obras en inglés aparecen en traducción del autor de la presente comunicación.

La autonomía del estudiante en relación con los instrumentos de mediación

La autonomía del estudiante no ha de entenderse en términos de distancia física respecto del docente sino de su capacidad “para asumir [...] el control sobre los procesos cognitivos relacionados con la autorregulación efectiva de su propio aprendizaje” (Arumí y Cañada 2006, 223). A su vez, esa autorregulación puede equipararse con “el máximo nivel de autonomía en el aprendizaje” (Esteve y Arumí 2006, 161), cuya consecución progresiva comporta no sólo procesos metacognitivos relativos al conocimiento sobre el conocimiento, sino también “procesos motivacionales y socio-emocionales” (cf. Veenman et al. 2006, 3-4).

De acuerdo con esa perspectiva socio-cognitiva, la transición de la heterorregulación a la autorregulación “[...] from a stage in which any kind of assistance was useless, to a stage in which external forms of mediation would improve task performance, to a final stage in which external mediation has been internalized.” (Lantolf 2000, 81), debe verse mediada socialmente. De ahí el recurso a instrumentos de mediación que, integrados en la secuencia de tareas prevista, a fin de promover un aprendizaje reflexivo y estratégico, logren que los estudiantes adquieran un control cada vez mayor sobre su aprendizaje.

Como tales instrumentos de mediación cabe considerar todos aquellos procedimientos didácticos que conduzcan a los estudiantes a la autorregulación, haciéndolos conscientes de qué aprenden y de cómo lo aprenden. De forma complementaria, dichos instrumentos constituyen procedimientos de recogida de datos al servicio de una investigación en el aula destinada a mejorar una docencia autonomizadora, tal como sucede con las pautas metacognitivas y los proyectos colaborativos vinculados a antiguos alumnos expuestos en esta comunicación.

Los instrumentos de mediación

La exposición de ambos instrumentos se realizará en cada caso según un mismo esquema. Así, en primer lugar se procederá a su definición, a la que seguirá una breve caracterización del contexto académico en que se han aplicado. Cada uno de esos instrumentos se verá luego ilustrado a partir de ejemplos procedentes de mi propia práctica docente en que los estudiantes verbalizan impresiones y opiniones que serán, por último, objeto de un análisis cualitativo y cuantitativo.

Dicho análisis se llevará a cabo desde una perspectiva etnográfica, es decir, dando sentido o interpretando los hechos observados a partir del significado que quienes participan en ellos les atribuyen, así como “en el lenguaje descriptivo utilizado por ellos mismos” (cf. Watson-Gegeo 1998, 582). Al mismo tiempo, ese análisis se centrará en aquellos aspectos de posible interés para docentes y estudiantes de otras disciplinas distintas a la traducción.

Las pautas metacomunicativas

1. Definición

Éstas comprenden “una serie de preguntas más o menos abiertas referidas a las competencias o habilidades que los estudiantes han de desarrollar” (cf. Esteve y Arumí: 2006, p. 164). Éstos han de responderla por escrito, a fin de dar razón del proceso seguido o de lo aprendido al llevar a cabo determinada tarea, si bien cabe también entender como pautas las destinadas a orientar dicho proceso a priori.

2. Contexto en que se aplican

Esas pautas se aplicaron dentro de una asignatura de traducción (alemán-español) de primero desarrollada durante el segundo trimestre del curso 2007-2008 y que ha contado con la participación regular de unos veinte estudiantes. Dicha asignatura se imparte a razón de dos sesiones presenciales (en aula de informática) y de dos horas de trabajo no presencial por semana y se organizó en tres módulos a los que correspondía una duración media de tres semanas.

Dado el carácter introductorio del primer módulo, las pautas empezaron a utilizarse en el segundo y, en concreto, en los tres casos siguientes:

- Antes de traducir y leer los tres originales que integraban el segundo módulo, los estudiantes, guiados por el docente, contestaron en clase conjuntamente una pauta previa sobre cada uno de esos originales.
- Una vez traducido cada original, los estudiantes cumplieron una pauta de reflexión sobre la traducción realizada.
- Tras la corrección por el docente y la puesta en común en clase de cada traducción, los estudiantes dieron respuesta a una pauta final de módulo.

3. Ejemplificación y análisis

Habida cuenta del carácter colectivo de la pauta previa y de que fue el docente el encargado de consignar por escrito las respuestas conjuntas a la misma, al ejemplificar y analizar seguidamente las pautas seguidamente me concentraré en aquellas cuya autoría corresponde exclusivamente a los estudiantes, esto es, en la pauta de reflexión posterior a cada traducción y en la pauta final del segundo módulo.

En cuanto a la pauta de reflexión posterior a la traducción, la tabla 1 de la página siguiente ofrece un ejemplo correspondiente al original recién comentado. Al igual que en el caso de los restantes ejemplos de pautas, éste se verá considerado abordando las preguntas cualitativamente más relevantes por su posible aplicabilidad a otras disciplinas, así como citando de forma preferente en todos los casos las respuestas cuantitativamente más representativas.

Como su nombre indica, la pauta de reflexión se propone que el estudiante recapacite sobre lo aprendido al llevar a cabo la traducción de cada texto, a modo de repaso final antes de dar por buena esta última y de entregarla junto con la traducción correspondiente. De ahí que las preguntas en ella planteadas supongan un compendio de las diferentes tareas que implica el proceso de traducción, desde la documentación previa (pregunta 2) hasta la revisión del sentido y el estilo del texto (preguntas 6 y 7, respectivamente), pasando por los problemas que el estudiante cree haber o no resuelto adecuadamente (preguntas 3 y 4). A ellas se añaden sendas preguntas sobre los conocimientos adquiridos, tanto sobre el tema del texto (pregunta 1) como sobre la traducción del original (pregunta 5), así como una pregunta sobre vocabulario relevante (la número 8). Cierran la pauta una pregunta en que se invita al estudiante a autoevaluarse (pregunta 9) y una última referida a otros comentarios (pregunta 10).

Tabla 1: pauta de reflexión correspondiente a la traducción del texto nº 1	
1. ¿Has adquirido nuevos conocimientos sobre el tema del texto? ¿Cuáles?	
No solamente me ha ayudado para conocer vocabulario, sino que también he obtenido un mayor conocimiento en este tema en mi lengua materna.	
2. ¿Has consultado fuentes documentales para informarte sobre el contenido del original? ¿Cuáles?	
Para informarme del tema, he utilizado los 'textos paralelos' e información de escuelas de idiomas en Internet.	
3. ¿Qué problemas de traducción crees haber resuelto adecuadamente y por qué?	
Creo que lo de buscar estructuras similares en nuestra lengua lo llevo bastante bien	
4. ¿Qué problemas de traducción crees NO haber resuelto adecuadamente y por qué?	
Puede que las expresiones hechas	
5. ¿Has aprendido algo sobre la traducción de condiciones de matrícula? ¿Qué?	
<ul style="list-style-type: none"> • ¡Mucho vocabulario! • Que hay fórmulas establecidas sobre qué tipo de información hay que dar, cómo se estructura y cómo se expresa, que existen en todas las lenguas aunque cada una tiene las suyas 	
6. ¿Has revisado tu traducción por lo que se refiere al sentido, comprobando si resulta coherente al releerla un/os día/s después de haberla acabado y si resulta comprensible para otro/a lector/a hispanoparlante?	
Por lo menos para mi hermano ha resultado comprensible (pero esto no sé si es porque voy por el camino de ser buena traductora o simplemente porque pasaba de mí, y me ha dicho que estaba perfecto... será una duda pendiente hasta que lo corrijas :)	
7. ¿Has revisado tu traducción por lo que se refiere al estilo, revisando en textos paralelos, diccionarios monolingües y corpus electrónicos las combinaciones de sustantivo + adjetivo o sintagma preposicional y de verbo y sustantivo?	
8. Vocabulario relevante	
ALEMÁN	ESPAÑOL
9. ¿Qué nota crees que merece tu traducción? ¿Por qué?	
Un 5 o 6... porque creo que he plasmado la idea general del original, pero hay frases que podrían decirse de otra manera, con otras palabras, usando otro tipo de registro.	
10. Otros comentarios	
Creo que estaría bien si pudiésemos ver las traducciones de todos, una vez corregidas, para poder ver cómo han resuelto el problema otras personas y quizá eso nos sirva para la próxima vez.	

Si empezamos por las preguntas 3 y 4, relativas a los problemas de traducción adecuada y no adecuadamente resueltos –entendidos como exponente del grado de competencia traductora adquirida–, las fórmulas prototípicas características del original en cuestión representan la respuesta más frecuente en ambos casos (33% y 58%). A tales fórmulas hace referencia la segunda respuesta a la pregunta 5, planteando implícitamente una estrategia aplicable a la traducción de textos convencionalizados como el que nos ocupa. En todo caso, las respuestas a esta última pregunta que apuntan a esa reflexión estratégica resultan menos numerosas (41,6%) que las que inciden en cuestiones más concretas (58,4%), como el vocabulario, de las que es ejemplo la primera respuesta dada a esa misma pregunta.

Como enunciado exclamativo, esa respuesta deja entrever una implicación afectiva que se hace patente en la respuesta a la pregunta 6 –contestada afirmativamente por el 81% de los estudiantes–, y que cabe juzgar como deseable, desde el momento en que el aprendizaje resulta más fructífero “cuando se da un vínculo entre docente y aprendices” (cf. Massey 2005, 630). En ese sentido, aunque sólo la estudiante cuya respuesta se cita se dirigió explícitamente al docente al responder a la segunda parte de esa pregunta, más de un tercio (37%) dijo haber comprobado la comprensibilidad de su traducción leyéndosela a familiares, haciendo así suya dicha tarea al vincularla a su entorno afectivo inmediato.

Esa apropiación se aplica, asimismo, a la tarea –en principio menos grata– de autoevaluarse, como demuestra el hecho de que la mayoría de estudiantes (81%) no tuviera reparos en llevarla a cabo, pese a tratarse de su primera traducción. Sintomáticamente, fueron también mayoría los que ponderaron su decisión haciendo valer simultáneamente sus puntos fuertes y débiles (45%), frente a quienes sólo se refirieron a los primeros (36%) o a los últimos (19%).

Por último, es de resaltar cómo una estudiante hizo constar en “otros comentarios” su deseo de poder tener acceso en el futuro a las traducciones de sus demás compañeros, a fin de aprender de los aciertos ajenos. Ello revela en qué medida cabía hablar, ya a esas alturas, de una comunidad de aprendices en la que al menos una de ellos se refiere explícitamente un aprendizaje colaborativo y autorregulado sin el necesario concurso inmediato del docente.

Si pasamos ahora a la pauta final del módulo 2, cumplimentada tras la traducción de los tres originales que integraban este último, se ve ejemplificada en la tabla 2 de la página siguiente.

Al verse respondida una vez acabado el módulo, esta pauta hace referencia a lo aprendido no sólo tras traducir los textos del módulo en general (pregunta 1) sino también tras responder a la pauta previa (pregunta 2) y a la pauta de reflexión correspondientes (pregunta 6). Una y otra son objeto, asimismo de preguntas relativas tanto al grado en que los estudiantes las han hecho suyos (preguntas 3 y 6 respectivamente) como a la utilidad específica de ambas (preguntas 4 y 8 y 9, en cada caso). Dada la mayor relevancia de la pauta de reflexión frente a la pauta previa a la traducción, aquélla merece también una pregunta adicional (la número 7) dedicada a verificar la eficacia de su diseño.

Por lo que respecta a la pregunta 1, sobre los conocimientos adquiridos al traducir los textos del módulo las respuestas remiten ahora –a diferencia de lo observado en la pauta de reflexión del texto 1– a estrategias de traducción interiorizadas ya por los estudiantes, con un 86% de promedio entre los tres originales. Esa interiorización se aplica también a la pauta previa, pues el 72% de los estudiantes reconoce haber aprendido con ella (pregunta 2) la necesidad de ponerse en situación antes de traducir² y el 68% se muestra dispuesto –a propia iniciativa– a tener presente en el futuro (pregunta 3) la situación concreta de la traducción. La más abstracta interrelación entre dicha situación y los errores de traducción derivados de no observarla es percibida, en cambio, por un más reducido 45%.

En cuanto a la pauta posterior a la traducción, la reflexión por ella pretendida resulta común a las respuestas más frecuentes a todas las preguntas, ya sea a lo aprendido al cumplimentarla (reflexionar sobre diferentes opciones, 35%), a la posibilidad de seguir sus recomendaciones (reflexionar para autocorregirse, 22%), a su utilidad para corregir errores (reflexionar sobre ellos para evitar que se repitan, 42%) o a otras utilidades (justificar las propias decisiones, 50%). Las preguntas de la pauta referidas a la revisión del sentido y estilo de la traducción, resultan ser las más prescindibles en opinión de los estudiantes, quienes, habiendo interiorizado la necesidad de dicha revisión ya con

² Significativo respecto al reto de afrontar una reflexión “en abstracto” resulta el siguiente comentario de una estudiante: “Al principio, creía que me sería imposible responder a un cuestionario sin haber leído el original, pero luego descubrí que eran, la mayoría, preguntas de lógica, las cuales sí puedes contestar”.

la primera pauta, pudieron percibir como excesiva la asistencia pedagógica del docente al recordárselo en la segunda y tercera pautas.

Como exponente destacado, si bien no generalizable, de la autorregulación reflexiva inducida por esta pauta final, merece citarse la lograda síntesis de principios traductivos generales recogida en el ejemplo que se cita en “otros comentarios”.

Tabla 2: pauta final del segundo módulo	
1	¿Qué has aprendido –también de los posibles errores– o con qué ideas relevantes “te quedas” después de haber traducido los tres textos de este segundo módulo? (entre 5 y 10 ideas en total).
	Condiciones de inscripción
	En alemán se tiende a usar un estilo nominal e impersonal que en español suena muy distante. Por eso es siempre aconsejable usar formas verbales en español para proporcionar al texto un estilo más personal y cercano.
	Folleto de curso de alemán
	Si queremos que el texto sea persuasivo tendremos que recurrir a términos con connotaciones positivas y evitar aquellos que desprendan connotaciones negativas.
	Narración
	El lenguaje será más literario y en ocasiones puede sonar extraño, pero si el texto original era así, debo mantenerlo
2.	¿Qué has aprendido al responder conjuntamente la pauta previa a cada una de las traducciones realizadas?
	Hacerlo conjuntamente suponía adquirir ideas que a mí no se me hubieran ocurrido nunca. Por lo tanto, obtenía pautas iniciales más completas. Esto facilitaba mi ubicación en el texto que iba a traducir.
3.	Aunque no hubiera pauta, ¿te plantearías “automáticamente” en el futuro alguna de sus consideraciones? ¿Cuál(es)?
	Gracias a las pautas previas, a partir de ahora siempre reflexionaré sobre el tipo de texto, la intención del autor, la figura del destinatario y las posibles dificultades que me depare la traducción.
4.	¿Observas alguna relación entre los aciertos o los errores de tus respectivas traducciones y las consideraciones planteadas en sus pautas previas correspondientes? ¿Cuál(es)?
	Creo que las primeras dos traducciones me fueron bien porque tenía muy claros factores como la intención del autor, el tipo de lenguaje que se suele utilizar para ese tipo de textos, el perfil del destinatario y como determina este el estilo de mi traducción
5.	¿Qué has aprendido al cumplimentar la pauta de reflexión correspondiente a cada una de las traducciones realizadas?
	Te ayuda a trabajar mucho más a conciencia. De esta forma todo lo que uno escribe atiende a alguna razón, y la traducción final es fruto de una reflexión sobre las diferentes posibilidades barajadas.
6.	Después de haber cumplimentado la pauta de reflexión en tres ocasiones, ¿seguirías alguna de sus recomendaciones en el futuro aunque no hubiera pauta? ¿Cuál(es)?
	Releer el texto y dejarlo reposar.
7.	¿Crees que cabría prescindir de alguna(s) de la preguntas de la pauta de reflexión de cara al futuro? ¿E incluir otras? ¿Cuál(es) en cada caso?
	Yo creería conveniente prescindir de si se ha revisado la traducción por lo que respecta al sentido y al estilo, si es coherente; porque siempre se busca el sentido, estilo y coherencia antes de hacer la pauta.
8.	¿Te ha servido la pauta para corregir errores de traducción a posteriori? En caso afirmativo, cita, por favor, uno o dos ejemplos.
	Gracias a esta pauta evitaré mis errores de traducción más comunes.
9.	¿Ha tenido la pauta alguna otra utilidad para ti? ¿Cuál?
	Tiene la utilidad de que te obliga a justificar tu trabajo, a saber juzgar qué has hecho mejor y que peor.
10.	Otros comentarios
	Es muy importante ser coherente con el estilo que se requiere, no traducir literalmente y revisar con tiempo la traducción

Proyectos colaborativos de traducción vinculados a antiguos alumnos

1. Definición

Esos proyectos representan un “macroinstrumento” de mediación, puesto que, además de pautas, incorporan otro instrumento derivado justamente de la realización colaborativa de tales proyectos. En efecto, en ellos sendos grupos de estudiantes

traducen el fragmento que les haya sido asignado de un original aportado por un antiguo alumno del docente y traductor (semi)profesional (a modo de experto “próximo”) y alternan esa tarea con la revisión paralela del fragmento de otro grupo.

Esa interacción, a la que se suma una posterior revisión por parte del docente y posibles consultas al experto, se plasma en una serie de comentarios a las sucesivas versiones de la traducción. Dichos comentarios se constituyen en instrumentos de mediación fundamentalmente intergrupales y, al dar cuenta del proceso de traducción en curso, resultan más inmediatos y espontáneos que las pautas vinculadas al proyecto, de las que, en buena medida, son también complementarios.

2. Contexto en que se aplican

El proyecto colaborativo descrito posteriormente se vio puesto en práctica en el mismo contexto académico que las pautas vinculadas a originales breves, pero con posterioridad a éstas, dada la mayor dificultad del proyecto, que se desarrolló durante las tres últimas semanas de la asignatura, coincidiendo con su tercer módulo.

Basado en un fragmento extenso –repartido entre los diferentes grupos– de un libro de autoayuda, pobremente redactado, sobre la curación chamánica y cuya traducción fue encargada a una antigua alumna del docente cuando ésta era todavía estudiante, el proyecto supuso el recurso a los siguientes instrumentos de mediación:

- Una pauta previa a la traducción contestada conjuntamente por estudiantes y docente, quien fue de nuevo el encargado de consignar por escrito las respuestas colectivas.
- Los comentarios surgidos al hilo de la traducción y posterior revisión de cada fragmento y que acompañaban, respectivamente, a las propuestas de mejora del grupo revisor y a las oportunas contrapropuestas por parte del grupo traductor.
- Una pauta posterior a la traducción que, adaptada a las nuevas circunstancias que planteaba el proyecto colaborativo, se vio respondida conjuntamente por los miembros de los diferentes grupos.

3. Ejemplificación y análisis

Al igual que en el caso de las pautas vinculadas a los originales breves, la ejemplificación y análisis de los instrumentos de mediación empleados en el proyecto colaborativo volverá a ocuparse únicamente de los que sean expresión de los puntos de vista de los propios estudiantes, esto es, de los comentarios y de la pauta posterior a la traducción.

En el caso de los comentarios, y teniendo presente que “los factores afectivos [...] pueden llegar a contribuir incluso a una mayor calidad en la traducción” (cf. Kelly 2005: 16), me centraré ilustrativamente en los de sendos grupos traductor y revisor cuya interacción se reveló particularmente empática, como revelan los ejemplos de la tabla 3 de la página siguiente, analizados sólo cualitativamente.

Tabla 3: ejemplo de comentarios de un grupo traductor y su grupo revisor		
Ejemplo	Fragmento traducido	Comentarios de los grupos traductor (GT) y revisor (GR)
1	"Os lo aclararé al final"	GT: Para crear familiaridad con los lectores GR :Nos gusta =)
2	"No puedo ver el mar"	GR: Der See = el lago GT: OK GRAN ERROR de traducción.
3	"y un cóndor está posado en un árbol pelado/desnudo "	GR: DESNUDO nos gusta más, es más literario y en este contexto nos parece que encaja mejor. GT: OK, es buena una segunda opinión, teníamos dudas.
4	" Lleva un vestido que parece de otro siglo "	GR: Ahora entendemos lo que decía nuestro fragmento del siglo XVIII xD

El ejemplo 1 refleja cómo el grupo traductor justifica una solución a propia iniciativa que el grupo revisor evalúa en términos no únicamente positivos sino también de expresiva complicidad, como revela el significativo empleo de un emoticón. Éste remite al ejemplo de la estudiante que se dirigía al docente y pone de nuevo de manifiesto la espontánea implicación emocional generada por la tarea.

En el caso del ejemplo 2, la sutileza con que el grupo revisor hace notar al grupo traductor que su interpretación de la palabra alemana original había sido incorrecta, favoreció el que fuera el propio grupo traductor el que evaluara negativamente su primera solución al dar razón de la propuesta del grupo revisor, tal y como todo grupo traductor debía hacer por indicación del docente.

En el ejemplo 3 el grupo revisor se decanta a favor de la segunda de las dos opciones planteadas por el grupo traductor, al tiempo que justifica su propuesta, tal como el docente había encargado a todos los grupos revisores que hicieran. El grupo traductor, por su parte, evalúa positivamente esa propuesta, para justificar luego, remitiendo a sus propias dudas, la utilidad de una segunda opinión.

En cuanto al ejemplo 4, a diferencia de todos los anteriores, su acción autorreguladora no representa una propuesta o comentario referido a la traducción, sino una reflexión que, aun compartiendo con el grupo traductor (como revela el nuevo emoticón), el grupo revisor se hace sobre todo a sí mismo al ser capaz de establecer la necesaria coherencia intratextual entre su fragmento y el que lo precedía.

Para acabar hay que hacer mención a la pauta final, ejemplificada en la tabla 4 de la página siguiente, elaborada por cada grupo sobre su propio fragmento al concluir el proyecto, y con él el último módulo.

De ahí que dicha pauta incorporase al final preguntas referidas tanto a la valoración global del mencionado proyecto (pregunta 9), como a la opinión de los estudiantes sobre la traducción y los traductores, una vez finalizada la asignatura (pregunta 10).

En razón de la dificultad inherente al "esotérico" tema del original, la pauta daba cabida, asimismo, a preguntas relativas a problemas de comprensión planteados por el original (pregunta 1) y al posible recurso a fuentes de documentación electrónica (pregunta 2).

A ellas se añadían, lógicamente, preguntas sobre problemas de traducción (preguntas 3 y 4), sobre lo aprendido al traducir colaborativamente (pregunta 5) y, en

relación con ello, a la interacción tanto con el grupo revisor respectivo (pregunta 6) como con la experta externa (preguntas 8 y 9).

Por lo que se refiere a las respuestas, los problemas lingüísticos fueron los más frecuentemente citados (36%) con respecto a la comprensión del original (pregunta 1). Dentro de ésta, el procedimiento más utilizado para solventarlos (37%) consistió en consultar al grupo revisor, sin que la mayoría de grupos (60%) consignara otras fuentes documentales al contestar la pregunta 2.

De forma coherente con los problemas de comprensión, también los de traducción (pregunta 3) tuvieron un origen predominantemente lingüístico (50%), al tiempo que su solución mayoritaria (37%) –dada la pobre redacción del original– pasaba por una reformulación del sentido coherente con el contexto, precisamente la estrategia más planteada (60%) al justificar opciones o decisiones (pregunta 4).

Tabla 4: pauta final del proyecto *zum glück*

1 ¿Os ha planteado vuestro fragmento algún problema destacado de comprensión? ¿Cómo lo(s) habéis resuelto?
Confusión con mar-lago. Resuelto por el grupo 2
2. ¿Habéis recurrido a <i>Google</i> a la hora de averiguar el sentido de alguna palabra desconocida que no figurase en el diccionario? Si es así, citadla y especificad cómo habéis dado con su sentido
No
3. ¿Cuáles son los problemas de traducción más destacados que se os han planteado y cómo los habéis resuelto?
<ul style="list-style-type: none"> • Los únicos problemas que se nos habían planteado eran las palabras del alemán que en español no tienen la misma traducción. • Lo que hemos hecho para resolver esta duda fue reformular la frase de tal manera que le diese un sentido y una cohesión con el resto del párrafo.
4. Justificad o explicitad, por favor, un máximo de tres decisiones o soluciones que hayáis adoptado al traducir vuestro fragmento.
Hemos decidido omitir el complemento “embarazada de la barca” porque como este fragmento es la continuación del 1 y ésta es la única mujer de que se habla nos parece prescindible,
5. ¿Qué habéis aprendido al traducir y revisar colaborativamente, en cada caso, vuestro fragmento y el de otro grupo?
<ul style="list-style-type: none"> • Hemos aprendido a trabajar en equipo, seis ojos ven más que dos. • Al ver las revisiones hemos aprendido a “mirar más ampliamente” cuando traducimos, es decir, a plantearnos más opciones. A veces se puede mejorar el texto original.
6. ¿Os han resultado de utilidad las indicaciones/propuestas de vuestro grupo revisor? Si lo deseáis, citad ejemplos concretos (un máximo de 3)
Siempre va mejor que lea alguien el texto que no lo haya leído antes. Esto nos ha ayudado en el sentido de buscar formas más habituales
7. Escoged un mínimo de 3 y un máximo de 5 soluciones acertadas y erróneas presentes en la traducción publicada de vuestro fragmento. Razonad vuestro juicio, atendiendo a la coherencia o incoherencia de sentido y registro.
8. ¿Os apetecería plantear a Jana alguna pregunta sobre su traducción o de otro tipo? ¿Cuál(es) (citad un máximo de 3)? ¿Qué opinión os han merecido sus respuestas?
<ul style="list-style-type: none"> • Me parecen muy útiles para que nos hagamos una idea de la traducción profesional • Es interesante saber que estaba solo en segundo de carrera y ya encontró su primera traducción, lo que nos anima a pensar que también nos puede pasar a nosotros.
9. ¿Cuál es vuestra valoración global del proyecto?
Nos ha gustado la experiencia de traducir en grupo. Aunque causa “discrepancias” siempre es más fácil entender el texto original y a la hora de reformularlo también, de tres cabezas salen el triple de posibilidades. También ha sido algo muy positivo el recibir las revisiones de otros grupos porque te da todavía más propuestas.
10. Una vez concluido este proyecto y la asignatura, ¿en qué ha cambiado vuestra opinión sobre la traducción y los traductores?
<ul style="list-style-type: none"> • No dar por terminada la traducción a la primera, no caer derrotado al principio, reanudar la partida, dejar fluir y surgir ideas, comparar y, sobre todo, revisar.

- Al decirnos que el traductor es el autor de la obra traducida, nos decían que tenemos el derecho y la obligación de escribirla de nuevo; la pasta es la que es, pero la figura que debemos crear será distinta según quien la vaya a comprar

Con relación a la pregunta 5, el trabajo en equipo inherente a la traducción en grupo fue lo que un mayor número de estudiantes (31%) declaró haber aprendido al realizar colaborativamente el proyecto. Por otra parte, su revisión les aportó mayoritariamente (25%) una perspectiva más amplia, en virtud de la cual cupo mejorar el original. En relación con ello, la mejora estilística de la traducción se reveló como el aspecto más comúnmente destacado (36%) de la interacción con el grupo revisor.

En cuanto a la interacción con la experta externa, consistió en revisar la traducción por ella realizada, aprendiendo así de sus aciertos errores (pregunta 7), y en plantearle conjuntamente una serie de cuestiones (pregunta 8). De sus respuestas cabe destacar –por su frecuencia– la utilidad de las mismas como orientación profesional (40%), así como el estímulo que supuso averiguar que la antigua alumna del docente había recibido el encargo cuando aún estudiaba.

Por lo que respecta a la valoración final del proyecto (pregunta 9), tanto la traducción como la revisión colaborativa a él vinculadas merecen una opinión positiva mayoritaria (25%) debida a la perspectiva más amplia por ellas aportada. Por último, destaca el grado de interiorización de que son objeto, al verse formulados en lenguaje metafórico, sendos principios relativos a la, en este caso, tan relevante coherencia textual, como son la necesidad de revisar una traducción y de adaptarla al destinatario.

Conclusiones

El análisis de los datos aportados por las pautas metacognitivas y por el proyecto colaborativo considerado más arriba revela que ambos dan lugar a acciones que favorecen un aprendizaje autorregulado basado en la reflexión estratégica y que, incorporando a menudo un componente afectivo, resultan distintas en función del instrumento de mediación empleado y del tipo de tarea y objeto a que se aplica.

Así, las pautas de reflexión sobre originales breves permiten a los estudiantes hacerse conscientes de principios y estrategias relacionados sobre todo con las convenciones de sus respectivos géneros. En cambio, los comentarios fruto de la traducción y revisión colaborativas implican reflexiones sobre ambos procesos, reflejados también, al igual que la interacción con la experta externa, en una pauta de reflexión que incide ahora en principios y procedimientos más generales referidos a la necesaria coherencia de un original menos convencionalizado y consistente.

Bibliografía

Arumí, M. y Cañada, M. D. (2005). Integrating the Metacognitive Dimension to Encourage Autonomous FL Learning: Towards Self-regulation. Dentro M. Díez, R.

Fernández y Albach A. (eds.). *Debating Learning Strategies 8* (p. 223-237). Frankfurt: Peter Lang.

Esteve, O & Arumí, M. (2006). Using instruments aimed at self-regulation in the consecutive interpreting classroom: Two case studies. *Electronic Journal of*

Foreign Language Teaching, 3, 2, 158-189. Recuperado 28 abril 2005 en http://e-flt.nus.edu.sg/v3n22006/esteve_arumi.htm

Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*

Kiraly, D.(2003). From Instruction to Collaborative Construction. Dentro B. J. Braer y G.

S. Koby (eds.). *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*. ATA Scholarly Monograph Series. Volume XII (p. 1-28). Amsterdam/Nueva York: John Benjamins.

Lantolf, J. F. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press

Massey, G. (2005). Process-Oriented Translator Training and the Challenge for E-Learning, *Meta*, L 2, 626-633.

Veenman, V. J. et alli (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 1, 3-14

Vygostki L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Watson-Gegeo, K-A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22, 4, 575-592.

Consideraciones para el debate

El estudiante como protagonista de un aprendizaje autorregulado que

- lo implique cognitiva y emocionalmente,
- lo haga estratégico y reflexivo, ayudándole a descubrir por sí mismo las respuestas mediante tareas colaborativas,
- lo lleve a emular a representantes “próximos” (docente y compañeros de promociones anteriores) de la profesión de que aspira a formar parte.

El docente como “primus inter pares” que, con su actitud y ejemplo, transmita

- competencias instrumentales (saberes procedimentales),
- competencias interpersonales (trabajo en equipo),
- deseablemente valores (fomentando la cooperación intergeneracional entre sus estudiantes).