

# Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos

Rosa Agost  
Universitat Jaume I  
Departament de Traducció i Comunicació  
Campus de Riu Sec. 12071 Castelló de la Plana  
agost@trad.uji.es

---

## Resumen

Los avances experimentados en el ámbito de la pedagogía, especialmente en los últimos 30 años, han hecho posible un cambio profundo en la concepción del proceso enseñanza/aprendizaje. El enfoque constructivista se ha revelado como responsable, en gran medida, de los enfoques comunicativos y de los enfoques por tareas que predominan actualmente en la didáctica de lenguas y en la didáctica de la traducción. La adopción por parte del sistema universitario español de los principios expuestos en la Declaración de Bolonia y los proyectos de Armonización Europea que se están llevando a cabo en la universidad española en los últimos años no hacen sino poner en evidencia la necesidad de este cambio para así integrar, activar y potenciar el papel del alumno en la relación enseñanza-aprendizaje. Esto, que en el marco de la titulación de Traducción e Interpretación resulta relativamente fácil y muy productivo en asignaturas con un perfil práctico, plantea más problemas en materias de corte teórico con más de cien alumnos en clase, donde la clase magistral se presentaba como el recurso didáctico más habitual. Tal es el caso de la asignatura *Teoría y metodología de la traducción*, que suele impartirse en el primer curso de esta licenciatura. A partir de nuestra experiencia personal como docente de materias teóricas, en este artículo expondremos algunos de los cambios metodológicos introducidos en la asignatura en estos últimos años. Partiremos de los conceptos de enseñanza integrada vertical y de competencia traductora y nos centraremos en el diseño de objetivos, resultados de aprendizaje y recursos didácticos.

**Palabras clave:** enfoque cognitivo-constructivista, enseñanza de la traducción, competencia traductora, teoría de la traducción.

---

## Abstract

The progress that has been made in the field of pedagogy, especially over the last 30 years, has brought about a profound change in the conception of the teaching/learning process. The constructivist approach has been largely responsible for the development of the communicative and task-based approaches that currently predominate in the teaching of languages, as well as in the teaching of translation. Both the adoption of the principles set out in the Bologna Declaration by the Spanish university system and the European Harmonisation projects that are being carried out at the Universitat Jaume I (which this work is part of) make it quite obvious that this change is essential to be able to integrate, activate and enhance the student's role in the teaching/learning relation. Within the context of the Degree in Translation and Interpreting this turns out to be relatively easy and extremely fruitful in practical subjects, but becomes far more difficult in more the-

oretical subjects. In this latter case, the master class is the most commonly used educational resource and there are often over a hundred students in the lecture room. An example of such a situation is the subject «Translation theory and methodology», which students study in the first year of their degree course. In this article we will outline some of the changes in methodology that have been introduced in this subject in recent years. We will set out from the concepts of vertically integrated teaching and translation competence and then go on to focus on the design of objectives, learning outcomes and educational resources.

**Key words:** cognitive-constructivist approach, teaching translation, translation competence, translation theory.

### Sumario

- |   |  |
|---|--|
| 1. Principios generales de didáctica              | 4. Conclusión: la enseñanza integrada vertical |
| 2. La didáctica de la traducción                  | 5. Bibliografía                                |
| 3. Propuesta de una didáctica de la traductología |  |

## 1. Principios generales de didáctica

### 1.1. La concepción cognitivo-constructivista de la enseñanza y el aprendizaje

Los años sesenta representaron un cambio importante en la concepción del aprendizaje universitario. Asistimos al paso del conductismo al cognitivismo; de la enseñanza entendida como transmisión de conocimientos a la enseñanza entendida como construcción del conocimiento; de un tipo de conocimiento inerte, carente de sentido, a un conocimiento generativo; de un papel pasivo del alumno a un papel activo; de un papel del docente como único responsable del proceso enseñanza-aprendizaje a un papel de corresponsable con el aprendiz de dicho proceso (Good y Brophy, 1996).

El cognitivismo es la teoría predominante en el momento actual sobre el aprendizaje universitario y su teoría instruccional asociada es el instrucionismo. Esta sería también nuestra concepción de la enseñanza y, muy en particular, por el carácter todavía innovador en materias de predominio nocional, de la enseñanza de la asignatura *Teoría y metodología de la traducción*. La razón de esta preferencia se basa en nuestra visión del alumno como un procesador activo de la información y en la visión de nosotros mismos, los docentes, como facilitadores del aprendizaje (Betoret, 1999: 78). Un aprendizaje que concebimos como cambio estable en lo que sabe, hace y dice el alumno y en el que la instrucción es un proceso de construcción personal del conocimiento.

Así pues, en nuestras clases vamos a defender una enseñanza constructivista ya que, de acuerdo con Good y Brophy (1996: 156-157):

Los modelos constructivistas son modelos de aprendizaje que enfatizan el desarrollo de conocimiento nuevo en los estudiantes por medio de procesos de cons-

trucción activa que vinculan el conocimiento nuevo con el conocimiento previo. En lugar de recibir de manera pasiva o tan sólo copiar la información de los profesores o de los libros de texto, median de manera activa la información de entrada tratando de darle sentido y de relacionarla con lo que ya conocen respecto al tema. Este proceso de construcción es importante debido a que a menos que los estudiantes construyan representaciones del aprendizaje nuevo, «haciéndolo suyo» al parafrasearlo en sus propias palabras y considerando sus significados e implicaciones, el aprendizaje será retenido sólo como recuerdos mecánicos relativamente carentes de significado e inertes.

Este conocimiento inerte es reconocible cuando el alumno es incapaz de aplicar los conocimientos en una situación diferente a la que los aprendió.

Nosotros abogamos por desarrollar un conocimiento generativo (Good y Brophy, 1996: 157) con el que el alumno pueda enfrentarse a situaciones nuevas que podrá interpretar correctamente, solucionar problemas, pensar, razonar y aprender de manera general. Los estudiantes necesitan, especialmente en las asignaturas de alto contenido nocional, explicar y cuestionar lo que se les dice, examinar el contenido nuevo en relación con lo que ya saben y construir estructuras de conocimiento. En este sentido, hacemos nuestra la idea de la enseñanza que defiende De la Cruz (2005) cuando dice que hay que estimular al alumno a pensar, a hablar y a hacer.

Así pues, para el constructivismo, el aprendizaje:

- a) Es significativo y no memorístico. Se habla del avance organizativo o guión en cuanto al papel de la estructuración y secuenciación instruccional: «diles lo que les vas a decir, luego díselo y por último diles lo que les has dicho» (Ausubel, cit. en Good y Brophy, 1996: 161).
- b) Concede un papel importante a los conocimientos previos en la integración, recuerdo y aplicación de lo nuevo. Se trata de ir construyendo el conocimiento.
- c) Se caracteriza por una transferencia vertical (pasar de unas habilidades de un nivel inferior a otro más elevado) y lateral (aplicar las habilidades adquiridas en un dominio a otro dominio) del aprendizaje. A nosotros, nos interesa especialmente esta transferencia lateral, ya que uno de nuestros objetivos es intentar ofrecer unos principios generales y que el estudiante sea capaz de aplicarlos al resto de las asignaturas de traducción prácticas o para su formación.

## **2. La didáctica de la traducción**

### *2.1. Primer principio básico: la competencia traductora*

A partir de lo expuesto no resulta difícil establecer conexiones entre los enfoques comunicativos y la concepción didáctica de algunos de los traductólogos defensores del estudio de la competencia traductora (concepto desarrollado a partir del de competencia comunicativa, que se reveló como uno de los motores del cambio de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas) y del diseño de objetivos de aprendizaje (Prégent, 1990; Delisle, 1980 y 1998; Kiraly, 1995; Vienne, 1998,

Hurtado, 1996, 1999a y 2001, entre otros), cuyos presupuestos compartimos plenamente. Nos gustaría señalar que resulta extremadamente significativa, en este sentido, una de las últimas aportaciones de Kiraly (2000), en la que apuesta claramente por la aplicación del constructivismo social en la didáctica de la traducción.

El punto de partida en la didáctica de la traducción es el de que el traductor ha de tener los conocimientos y las habilidades suficientes que le permitan ofrecer una traducción considerada correcta en el marco de una situación de recepción determinada (Agost y Monzó, 2001). La adquisición de estos conocimientos es lo que hemos denominado *competencia de enculturación*, también denominada de socialización. Esta competencia permitirá al estudiante conocer y dominar las normas que imperan en la cultura meta. La adquisición de todas esas normas depende de la *competencia cultural* o comunicativa, que comprende tanto el material lingüístico como el material cultural con los cuales trabaja el traductor. Si bien éste comparte la competencia cultural con cualquier sujeto bilingüe (personas que conocen dos lenguas y dos culturas), hay que señalar que la competencia de enculturación es exclusiva del traductor (cf. Hurtado, 1999b: 44). Así pues, la adquisición de la competencia de enculturación es la que diferencia y caracteriza la enseñanza de la traducción respecto a la enseñanza de lenguas.

El traductor se convierte en el mediador que posibilita la comunicación entre sujetos de culturas diferentes. La competencia de enculturación integra una serie de subcompetencias (Hurtado, 1999b: 43-44), cuya adquisición permitirá al traductor ofrecer un producto que responda a las expectativas de su receptor sin olvidar la intención del emisor del texto:

- a) En primer lugar, la subcompetencia de transferencia lo capacitará para detectar las diferencias lingüísticas y culturales existentes entre texto de partida y de llegada, de manera que esté en disposición de solucionar los problemas en función de los criterios que considere más relevantes en la traducción de dicho texto: si en una película aparecen referencias a la altura de un personaje que mide un número determinado de pies, el traductor deberá ser consciente de las diferencias existentes entre las unidades de medida de la cultura británica y la española. Además, la subcompetencia de transferencia capacita al traductor para recorrer el proceso traductor teniendo en cuenta el cliente, la finalidad y el destinatario, así como las diversas etapas que conforman dicho proceso.
- b) En segundo lugar, la subcompetencia psicofisiológica le permitirá utilizar los procesos cognitivos más adecuados en cada caso: la creatividad le ayudará, por ejemplo, a encontrar soluciones a los juegos lingüísticos basados en una relación directa entre palabra e imagen.
- c) En tercer lugar, la subcompetencia estratégica posibilitará que el traductor encuentre medios alternativos para solucionar problemas de traducción: será capaz de recurrir a la adaptación cuando en el texto de partida hay diversidad lingüística, es decir, más de una lengua en el original, y una de las lenguas coincide con la del texto de llegada.
- d) Finalmente, en cuarto lugar, la subcompetencia profesional capacitará al traductor para enfrentarse mejor al ejercicio de la vida profesional: si el traduc-

tor ha de traducir un documental o un manual de instrucciones en una noche, deberá limitar la búsqueda de documentación y centrarla, posiblemente, en Internet; al mismo tiempo, deberá saber que su tarifa será distinta a la que aplicaría en otro encargo.

Todas estas subcompetencias se hallan relacionadas unas con otras y, tomadas en su conjunto, constituyen un camino para que el traductor lleve a buen puerto su empresa. Para ello, necesitará también una correcta competencia cultural que le permita aunar a este *cómo* hacer una traducción, el *qué* debe traducir. Esta competencia cultural consta de dos subcompetencias:

- a) Por una parte, la subcompetencia lingüística (comprensión del texto de partida, reexpresión en lengua de llegada) permitirá al traductor, por ejemplo, dominar las características de la lengua oral y lo capacitará para traducir diálogos verosímiles.
- b) Por otra parte, la adquisición de la subcompetencia extralingüística le hará capaz de enfrentarse a textos de muy diversa temática.

En publicaciones y comunicaciones posteriores, Hurtado y el grupo PACTE (2004) reformulan las competencias traductorales y establecen específicamente una *Subcompetencia de los conocimientos de traducción* (conjunto de creencias sobre los principios que rigen la traducción), y que se correspondería perfectamente con una parte considerable de la asignatura *Teoría y metodología de la traducción*.

## 2.2. La competencia en el programa de convergencia al EEES

Este trabajo sobre la competencia traductora se nos revelaba hasta ahora como una guía válida para diseñar las asignaturas del Plan de Estudios en Traducción e Interpretación.

Desde hace unos cursos, el programa de convergencia al EEES ha promovido un cambio del modelo educativo universitario orientado al estudiante y en el que lo importante no es tanto el enseñar como el aprender. Para ello, uno de los pilares es el diseño de las titulaciones, en general, y de todas y cada una de las asignaturas, en particular, a partir de la idea de competencia profesional definida como «Un saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente» (De la Cruz, 2005). El proyecto *Tuning (Tuning Educational Structures in Europe)* ha permitido elaborar una lista de competencias marco que todos los estudios deben tener en cuenta: así, hablaremos de competencias instrumentales (capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas); competencias interpersonales (capacidades individuales como las habilidades sociales); y competencias sistémicas (capacidades para aplicar el conocimiento a la práctica, creatividad, capacidad de aprendizaje, etc.) (González y Wagenaar, 2003). Cada título universitario ha elaborado las competencias propias a partir de esta lista; así, el Libro Blanco de Traducción (2005), pone a la disposi-

ción de todos las competencias transversales (genéricas) y las específicas (disciplinares, profesionales y académicas). Oster (2006), pone de manifiesto algunas de las discrepancias existentes entre las competencias del proyecto *Tuning* y las del Libro Blanco de Traducción, así como la complejidad sobre el término *competencia* en el panorama de los Estudios sobre la traducción. La autora destaca la labor llevada a cabo por la Titulación en Traducción e Interpretación para establecer un catálogo de competencias «útil para la planificación y coordinación de objetivos de las asignaturas individuales». En el caso particular de la asignatura *Teoría y metodología de la traducción*, hemos intentado conjugar el trabajo ya realizado sobre las competencias (cf. § 2.1) con las propuestas más recientes y adecuarlo al nuevo panorama. El resultado de las competencias genéricas y específicas que los alumnos adquirirán a través de la asignatura *Teoría y metodología de la traducción* ha sido el siguiente:

---

<b>Competencias genéricas</b>	— Capacidad de análisis y síntesis
	— Capacidad de organización y planificación
	— Motivación por la calidad
	— Iniciativa y espíritu emprendedor
	— Resolución de problemas
	— Razonamiento crítico
	— Aprendizaje autónomo

---

<b>Competencias específicas</b>	— Conocimiento del mercado laboral
	— Adquisición de conocimientos teóricos
	— Conocimiento de las variedades de traducción
	— Conocimiento de las competencias traductoras

---

### 2.3. Segundo principio básico: los objetivos de aprendizaje

En didáctica de la traducción, se ha defendido constantemente la pedagogía heurística (Delisle, 1980, 1998; Hurtado, 1996, 1999b). Wulf (1972) ya hablaba del aprendizaje heurístico entendiéndolo como un aprendizaje de metodología. Esto quiere decir que los procesos de instrucción, propios del enfoque cognitivo-constructivista, no son sólo medios para alcanzar los objetivos de aprendizaje, sino que son parte integrante de la definición de los objetivos del currículum. Si aplicamos este concepto a la traducción, favoreceremos una enseñanza donde el *cómo* se traduce es tan o más importante que la propia traducción final, y donde ese *cómo* se traduce forma parte de los objetivos de aprendizaje. Este es precisamente el salto cualitativo que se ha producido en la didáctica de la traducción en los últimos años. Y también es una de las razones que pueden justificar que la asignatura troncal de traductología incluya el término *metodología* en su denominación, ya que en los objetivos generales de la asignatura *Teoría y metodología de la traducción* se encuentra el de que el alumno sea capaz de reflexionar sobre los principales aspectos metodológicos de la traducción.

**Tabla 1.**

		<b>Resultados de aprendizaje</b>
<b>Competencias genéricas</b>	Capacidad de análisis y síntesis	El alumnado tiene que ser capaz de leer textos seleccionados por la profesora y hacer una síntesis.
	Capacidad de organización y planificación	El alumnado tiene que ser capaz de organizar toda la documentación relativa a la asignatura y dominar los contenidos. Tiene que saber elegir la información relevante y preparar respuestas transversales.
	Motivación por la calidad	El alumnado tiene que ser capaz de realizar análisis comparativos de originales y traducciones y reflexionar sobre la calidad de la traducción.
	Iniciativa y espíritu emprendedor	El alumnado puede preparar exposiciones de forma voluntaria.
	Resolución de problemas	El alumnado tiene que ser capaz de identificar problemas y errores de traducción en textos originales y traducidos.
	Razonamiento crítico	El alumnado tiene que ser capaz de reflexionar sobre aspectos teóricos y metodológicos y extraer conclusiones que los ayuden en su práctica diaria como aprendices de traductor.
	Aprendizaje autónomo	El alumnado tiene que ser capaz de realizar actividades en casa o en el laboratorio de traducción sin la autorización constante de la profesora.
<b>Competencias específicas</b>	Conocimiento del mercado laboral	El alumnado tiene que ser capaz de observar el mercado real de traducción y conocer las diferentes vías de acceso al trabajo: Internet, etc.
	Adquisición de conocimientos teóricos	El alumno tiene que ser capaz de asimilar el mecanismo de la equivalencia traductora y de las nociones más importantes de la traductología así como la terminología específica de la disciplina.
	Conocimiento de las variedades de traducción	El alumno tiene que ser capaz de entender la complejidad de la traducción y distinguir entre clases, tipos, modalidades y métodos.
	Conocimiento de las competencias traductorales	El alumno tiene que analizar las competencias de los traductores e intérpretes y tiene que saber relacionar éstas con su formación.

Definidos los conocimientos y habilidades que deben conseguir nuestros estudiantes para poder enfrentarse a la traducción profesional de un texto —la competencia traductora—, es lógico pensar que los objetivos de aprendizaje de la didáctica de la traducción deben apuntar a la adquisición de estas competencias.

Hurtado (1999b: 53), establece los siguientes objetivos generales para la traducción:

- a) Objetivos metodológicos (principios y estrategias básicas).
- b) Objetivos profesionales (estilo de trabajo).
- c) Objetivos contrastivos (diferencias lingüísticas y culturales).
- d) Objetivos textuales (géneros).

Las subcompetencias de transferencia, psicofisiológicas y estratégicas estarían presentes, sobre todo, a través de los objetivos metodológicos; la subcompetencia profesional mediante objetivos homónimos; y, finalmente, las subcompetencias lingüística y extralingüística centrarían la atención de los objetivos contrastivos (de una manera más superficial, puesto que se trabajan de forma más concreta en las asignaturas de lengua) y de los objetivos textuales. En estos últimos, se trabajarían desde los aspectos básicos de la traducción general de textos narrativos, descriptivos, conceptuales, argumentativos, instructivos, etc., a los problemas derivados de la traducción de los géneros específicos de cada una de las traducciones especializadas (Hurtado, 1999b: 197-198).

Cada uno de estos objetivos se desglosa en una serie de objetivos específicos que, a su vez, se convierten en uno de los elementos clave para crear actividades a través de las cuales los alumnos vayan adquiriendo las competencias mencionadas anteriormente (cf. §2.1).

Así, en cuanto a los objetivos profesionales (encaminados a la adquisición de la subcompetencia profesional), podemos encontrar desde conocer las diferencias entre las diversas modalidades de traducción (tema 2 de *Teoría y metodología de la traducción*), hasta familiarizarse con el mercado de trabajo de las diferentes modalidades, obtener información sobre las diferentes salidas profesionales (las vías para la habilitación profesional), conocer las asociaciones profesionales más importantes, ser consciente de la necesidad de utilizar todo tipo de recursos (tema 3 de *Teoría y metodología de la traducción*), etc.

En cuanto a los objetivos metodológicos (encaminados a lograr la adquisición de la subcompetencia de transferencia, psicofisiológica y estratégica), Hurtado señala captar la finalidad comunicativa de la traducción, asimilar el dinamismo de la equivalencia traductora y su carácter textual, asumir la importancia de los conocimientos extralingüísticos (temas 4 y 5 de *Teoría y metodología de la traducción*), saber detectar problemas y errores, saber defender y razonar soluciones traductoras (temas 5 y 6 de *Teoría y metodología de la traducción*), captar la diversidad de problemas de traducción según los textos (tema 2 de *Teoría y metodología de la traducción*), etc.

La asignatura *Teoría y metodología de la traducción* se revela, desde el punto de vista de los objetivos de aprendizaje de la didáctica de la traducción, como funda-



mental para la formación de los traductores puesto que se trata de una materia posibilitadora, en el sentido de que ayuda a construir el conocimiento en otras asignaturas: ofrece al estudiante una terminología y unos fundamentos metodológicos básicos.

#### 2.4. *Los resultados de aprendizaje, piedra angular*

En la adecuación al proceso de armonización, aparte del concepto de *competencia* adquiere un papel predominante el de *resultado de aprendizaje*, entendido como «expresión de lo que se espera que el aprendiz conozca, entienda y/o sea capaz de demostrar después de completar su aprendizaje» (De la Cruz, 2005). La similitud con el concepto de objetivo de aprendizaje expuesto en el apartado anterior es obvia. Por esta razón, nuestro trabajo en el marco del Proyecto de Armonización ha consistido en adecuar y reformular el trabajo ya realizado. El resultado es el de la tabla 1.

### 3. Propuesta de una didáctica de la traductología

#### 3.1. *Introducción*

Uno de los escasos trabajos que hacen referencia explícita a la didáctica de un curso de *Teoría de la traducción* es el de Mossop (1994). En este artículo, el autor expone las líneas maestras de los objetivos y métodos de lo que él considera que debería ser un curso de teoría de la traducción para futuros licenciados. Se trata de un curso de tres meses que los estudiantes reciben en el segundo semestre del primer año de Traducción (el segundo año de universidad). En 1992, Mossop realizó una encuesta a varios profesores de teoría de centros de traducción canadienses y presentó algunas de las principales dificultades que este tipo de asignaturas plantea al profesor:

- (1) Students tend to resist theory, either because they want to get on with practice or because their ability to analyse abstract writing is deficient.
  - (2) They resist new ideas, re-interpreting these in terms of received ideas.
  - (3) Their general background knowledge of related disciplines is deficient.
  - (4) The terminology of translation is both contradictory and insufficient to the number of concepts needing distinction.
- With first-year students, there are additional problems:
- (5) They still see translation as a language-learning exercise.
  - (6) They lack translating experience against which to test ideas.
  - (7) Many still cannot read their second language easily.

Enseñar los aspectos teóricos de la traducción a los estudiantes de esta carrera no resulta empresa fácil. Precisamente esta dificultad llevó a Mossop a pensar en los objetivos y métodos que debería tener un curso de esta materia para facilitar la adquisición de estos conocimientos. El resultado fue el diseño de tres tipos diferentes de cursos en los que las variables (audiencia y finalidad, objetivos, concepto de Teoría, ejemplos de preguntas, tareas y libros de lectura) son diferentes. Mossop matiza que se trata de cursos ideales, y que, en realidad, un curso de Teoría de la traducción debería incluir aspectos de los tres cursos.

Los profesores de asignaturas sobre traductología debemos tener muy claro cuál es el marco académico en que realizaremos nuestra actividad docente y en

función de ello, diseñar una programación adecuada a ese marco (perfil de los alumnos, objetivos, contenidos, actividades y evaluación) sin perder nunca de vista que formamos a los alumnos para ejercer una profesión determinada; en nuestro caso, futuros traductores e intérpretes. En el caso del artículo de Mossop, entendemos que falta una distribución más nítida entre lo que propone y lo que hace realmente en las clases. Entendemos que nuestra propuesta sobre cómo enseñar traductología a los futuros licenciados es mucho más concreta y presenta una progresión más adecuada. Además, en nuestra propuesta dejamos claramente aparte los estudios de postgrado o doctorado y nos centramos exclusivamente en los conocimientos que los alumnos adquieren sobre traductología en los cuatro años de estudios universitarios. Lo hacemos de este modo porque, coincidiendo con las ideas de Hurtado (1999a) o Mayoral (1998), entendemos que una cosa es formar traductores que tengan conocimientos sobre su disciplina y otra muy distinta (en cuanto a objetivos, contenidos, metodología y evaluación), formar traductólogos —formación propia de estudios de tercer ciclo.

Teniendo en cuenta los actuales planes de estudio (el marco académico en el que llevamos a cabo nuestra docencia), proponemos el siguiente programa de traductología (asignatura *Teoría y metodología de la traducción*):

<b>Teoría y metodología de la traducción</b>	
<b>Destinatarios</b>	Alumnos de 1r curso
<b>Finalidad</b>	Formar traductores e intérpretes
<b>Créditos</b>	3 créditos (actualmente)
<b>Carácter</b>	Troncal
<b>Objetivos de la enseñanza</b>	Iniciar al estudiante en la reflexión teórica en torno al hecho traductor, a los conceptos metodológicos básicos y ofrecer un marco básico sobre la disciplina
<b>Principales actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Realizar análisis de traducciones</li> <li>— Identificar problemas de traducción</li> <li>— Identificar los factores que intervienen en la traducción</li> <li>— Preparar exposiciones</li> <li>— Realizar debates</li> <li>— Lectura de libros</li> <li>— Estudio personal</li> <li>— Realización de examen</li> </ul>

### *3.2. Las competencias, los objetivos y resultados de aprendizaje como punto de partida de la programación*

Nuestra concepción de la relación enseñanza-aprendizaje de las asignaturas más teóricas hace que consideremos indispensable tener en cuenta tanto los objetivos instructivos (aquellos que se refieren al nivel más concreto de especificación al que puede llegar un alumno una vez finalizada una actividad de aprendizaje o un tema de estudio), como los operativos (aquellos que son útiles para la elaboración de

pruebas objetivas y que definen lo que el alumno ha de ser capaz de hacer de manera observable y cuantificable) y los expresivos (de carácter procesual y holístico, y que intentan integrar aspectos contextuales y experienciales, con el fin de orientar la acción del alumno sin limitarla). Esto es coherente con el tipo de metodología didáctica combinada utilizada en las clases y con la variedad de actividades que planteamos. Al mismo tiempo, el tipo de evaluación que realizamos permite valorar adecuadamente el aprendizaje de los alumnos con lo cual, y volvemos de nuevo al principio, entendemos que se cumplen nuestras intenciones, explicitadas, precisamente, en los objetivos (denominados *resultados de aprendizaje* en la terminología del Proyecto de Armonización).

Actualmente, para referirnos a los objetivos de aprendizaje, se habla de cuatro niveles (Doménech, 1999: 51):

- Conocimiento o memorización (recordar)
- Comprensión (relacionar)
- Aplicación (usar reglas, destrezas, técnicas)
- Solución de problemas/pensamiento crítico (seleccionar reglas, técnicas, etc.). Engloba el análisis, la síntesis y la evaluación.

A nosotros nos ha parecido también muy interesante la propuesta de Eisner (1985), quien incide en la idea de que no todas las disciplinas académicas se pueden planificar, impartir y evaluar de la misma manera, lo cual implica que los objetivos no son tan fáciles de concretar. En vez de hablar de taxonomías, Eisner presenta objetivos que permitan describir una situación más dinámica, más holística en cuanto a la diversidad de tipos de aprendizaje, y lo hace a partir de tres aspectos: la situación en que ha de trabajar el alumno; los problemas a los que se enfrentará y las tareas que deben realizar en relación con lo aprendido. Ejemplos de estos objetivos, que él, de manera similar a Laffitte (1993), denomina expresivos, son:

Que los alumnos puedan:

- Comentar y valorar un texto
- Realizar un experimento
- Organizar trabajos en grupos
- Recoger datos para una investigación
- Confeccionar un montaje audiovisual
- Hacer un comentario de texto, etc.

Consideramos que estos objetivos responden más a un proceso de aprendizaje abierto (Zabalza, 1987), por otra parte muy característico del contexto universitario, que a un proceso de aprendizaje cerrado, en los que podemos definir los objetivos en niveles más específicos y conductuales. Entendemos que este tipo de objetivos son especialmente válidos en asignaturas como *Historia de la traducción* y en la de *Teorías modernas de la traducción*, que también impartimos, ya que están indicados para materias en las que se pretende que el alumno adquiera un tipo de conocimiento complejo relativo al pensamiento crítico. Esto hace que no sea sufi-

cientemente con tener objetivos operativos, sino que debemos tener presentes también objetivos que tengan en cuenta procesos abiertos de aprendizaje (Laffitte, 1993: 46). Esto resulta posible porque son asignaturas que se imparten en segundo ciclo y que cuentan con menos de cuarenta personas en clase. La aplicación a la asignatura *Teoría y metodología de la traducción* se halla limitada a un número menor de objetivos expresivos (comentar y valorar textos, organizar trabajos en grupo).

### 3.3. *La planificación de actividades*

Consideramos que las actividades que tienen lugar en el marco de la planificación de las asignaturas deben diseñarse no sólo en función de los objetivos y contenidos planificados, sino también según los recursos materiales disponibles. Al mismo tiempo, no debemos olvidar que las actividades las llevan a cabo tanto los docentes como los discentes.

#### 3.3.1. *Actividades en relación con los objetivos y contenidos planificados*

En las asignaturas del perfil de la plaza, hemos previsto la realización de diferentes tareas en función de los diferentes grados de complejidad del aprendizaje, de forma que se incluyen tanto actividades para que los alumnos conozcan una serie de hechos o recuerden definiciones; actividades para que comprendan y apliquen conocimientos; actividades para que analicen problemas de traducción; actividades para que valoren y juzguen tanto ideas sobre la traducción, como las propias traducciones; actividades para que argumenten sobre determinados aspectos.

#### 3.3.2. *Actividades según los recursos materiales*

En este apartado incluiríamos aquellas actividades relacionadas con la búsqueda de información en Internet, las que implican acudir al centro de documentación, o aquellas que requieren de un material determinado para llevarlas a cabo: vídeo o DVD, ordenador, retroproyector, etc. La instalación de mesas multimedia en las aulas ha resultado de una gran utilidad. Asimismo, para las actividades que se pueden llevar a cabo fuera del aula, los alumnos cuentan con laboratorios de traducción.

#### 3.3.3. *Actividades del docente*

Las podemos clasificar en función del lugar, del tiempo y del tipo de intervención con los alumnos que comportan. En *Teoría y metodología de la traducción*, el papel del profesor resulta todavía bastante predominante. El profesor dirige en gran medida la relación enseñanza-aprendizaje. Predominan las clases expositivas aunque entendidas no como clases magistrales frontales, sino como clases participativas, donde el profesor cede continuamente la palabra a los alumnos (bien individualmente, a través de preguntas) o colectivamente (a través de actividades, debates, etc.). No obstante, desde hace dos cursos hemos introducido actividades nuevas: las exposiciones por parte de los alumnos de contenidos muy concretos de la asignatura y la realización de más actividades que los alumnos pueden realizar fuera del aula con revisiones posteriores por parte del profesorado. El papel de las tutorías en esta asignatura resulta bastante convencional: son 6 horas a la semana en

las que, básicamente, los alumnos consultan dudas sobre lo tratado en clase o sobre las actividades, obligatorias u optativas, que deben realizar. Sin embargo, aquellos alumnos que participan directamente en las clases mediante las presentaciones, asisten en un porcentaje mucho mayor a las tutorías concertadas para poder elaborar de forma correcta sus trabajos (un mínimo de tres tutorías por alumno). Aparte de estas actividades directas, hay una serie de actividades indirectas que realizamos, como la confección del dossier de la asignatura. A principio del curso aportamos, juntamente con el programa del curso, en el que se especifican los objetivos, contenidos, metodología y evaluación, un material de apoyo (dossier) que incluye información muy variada necesaria para el buen seguimiento de la asignatura: los contenidos básicos de cada tema, artículos complementarios (de difícil consulta para el alumno), guía de las actividades más importantes que el alumno debe realizar durante el curso, modelo de análisis de traducciones, guía de lectura y de elaboración de reseñas, etc. Todo este material está disponible de forma organizada en el Aula Virtual de la asignatura que empezamos a elaborar en el curso 2004-2005.

#### *3.4.4. Actividades de los alumnos*

Entendemos que las tareas y actividades que realizan los alumnos durante el curso también deben considerarse como unidades de intervención relacionadas y coordinadas entre sí y con el resto de la planificación. Nuestra concepción de la enseñanza tiene como consecuencia lógica la potenciación de las actividades por parte de los alumnos. En la asignatura de *Teoría y metodología de la traducción*, por el elevado número de alumnos, intentamos favorecer el debate, la técnica del cuchi-cho, el comentario de textos, el trabajo en pequeños grupos para la resolución de problemas, la aportación de ejemplos propios y la elaboración de un dossier individual con todo el material trabajado durante el curso (dossier, apuntes de clase, lecturas realizadas, selección de ejemplos de textos originales con sus correspondientes traducciones, etc.) que les servirá para preparar la prueba con materiales que tiene lugar al final del semestre. También se potencia el trabajo de comprensión, análisis y valoración individual a través de lecturas recomendadas, realización de reseñas de libros y análisis de traducciones.

Para concluir este apartado me gustaría traer a colación las siguientes palabras de Ferrer (1994: 132-134) sobre cómo enseñar en grupos grandes en la Universidad:

Tornem a repetir que no hi ha models bons ni dolents. Dins un context de massificació on les classes estan compostes per més de cent alumnes, és fins i tot contra-productent pretendre un model sols interactiu. Desenvolupar amb rigor i qualitat un model expositiu, combinat —quan el context ho permeti— amb mètodes i estratègies d'altres models, pot ser una decisió correcta. Mai trobarem models purs a les aules universitàries. La mateixa definició de model, com a ideal, ja ens nega aquesta possibilitat. El que sí trobarem són tendències predominants que provenen d'un model o altre combinats amb d'altres.

También nosotros somos partidarios del uso flexible y combinado de modelos y, por tanto, de utilizar actividades muy variadas.

#### 4. Conclusión: la enseñanza integrada vertical

Teniendo en cuenta la división que Hernández (1989: 8-11) establece entre la universidad tradicional y la funcional, respecto a los aspectos relacionados con el saber que acumulan e imparten, consideramos que los centros donde se imparte Traducción e Interpretación se caracterizan por ser muy funcionales, puesto que sus planes de estudio han hecho un esfuerzo por primar los aspectos de la demanda de la sociedad. En este sentido, somos muy conscientes de que los principios que subyacen a los Proyectos de Armonización Europea indican el camino correcto a seguir.

Aunque Hernández lamenta que, en muchas ocasiones, la universidad se halla tan preocupada por la acumulación y la transmisión de conocimientos que descuida el planteamiento didáctico, consideramos que, en el caso de la licenciatura en Traducción e Interpretación, esta situación es diferente puesto que su orientación eminentemente práctica ha hecho que el profesorado se preocupe de enseñar lo que es relevante para la formación de los futuros traductores e intérpretes. Concretamente, en el caso de la Universitat Jaume I, antes incluso de la implantación de la licenciatura, muchos de los profesores que impartimos docencia en este departamento hemos pertenecido a proyectos de investigación de didáctica de la traducción y de la interpretación (cf. Hurtado, 1996, 1999a) con la voluntad de poder impartir una docencia coherente y que responda a las exigencias de la profesión.

En los actuales Planes de estudio, la asignatura *Teoría y metodología de la traducción* (o aquellas con distintas denominaciones pero que son las que responden a la Teoría de la traducción), funciona como asignatura posibilitadora para las materias de traducción entre cualquier par de lenguas, ya que les aporta una terminología común, unos principios metodológicos básicos, un conocimiento del proceso traductor y una visión de la traducción como un ámbito interdisciplinario en el que otras asignaturas como la *Lingüística aplicada a la traducción*, la *Terminología*, las asignaturas de *Cultura*, *Informática aplicada a la traducción*, etc., conducen a la formación integral de traductores e intérpretes.

Este concepto de enseñanza integrada vertical (De Juan, 1996: 57), entendemos que es básico para ofrecer una formación coherente en el que las asignaturas aportan información relevante a los alumnos para su capacitación académica y profesional.

La planificación docente (el diseño de competencias, objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación) se revela como pieza clave en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Hernández (1989: 306) una mayor consideración de los aspectos docentes revierte

- en una mayor motivación y satisfacción en el aprendizaje por parte de los alumnos,
- en una enseñanza que contempla la información y la formación,
- en una enseñanza que estructura más adecuadamente los contenidos y que fomenta la reflexión y la elaboración de los contenidos tratados.

Consideramos que la asignatura objeto de este artículo ayuda a elevar la importancia de los aspectos psicopedagógicos (entiéndase, la adquisición de determinadas competencias tanto transversales como específicas), y favorecen la *enseñanza integrada vertical* en el conjunto de la licenciatura de Traducción e Interpretación porque, como dice Hernández (1989: 307):

[...] un perfeccionamiento psicopedagógico que implique mayor nivel de organización, de motivación, de comunicación humana y de reflexión sobre los objetivos educativos, es favorable para la motivación y satisfacción de los alumnos, para el desarrollo de la ciencia y para una mejor preparación profesional en el servicio a la sociedad.

## 5. Bibliografía

- AGOST, R.; E. MONZÓ (2001). *Teoria i pràctica de la traducció general espanyol-català*. Castelló: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- DOMÉNECH BETORET, F. (1999). *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castelló: Servei de publicacions de la Universitat Jaume I.
- JUAN, J. DE (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson.
- LA CRUZ, A. DE (2005). «Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias», realizado en la Universitat Jaume I.
- DELISLE, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques, Cahiers de Lexicologie*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, J. (1998), «Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction». En: GARCÍA, I. y VERDEGAL, J. (eds.) (1998), *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, p. 13-43.
- EISNER, E. W. (1985). *The Art of Educational Evaluation: a personal view*. East Sussex: Falmer Press.
- FERRER, V. (1994). *La metodologia didàctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Publicacions de l'Universitat de Barcelona.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto, University of Groningen.
- GOOD, T.; BROPHY, Y. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- HERNÁNDEZ, P. et al. (1989). *Diseñar y enseñar. Teoría y Técnicas de la Programación y del Proyecto Docente*. Madrid: Narcea.
- HURTADO ALBIR, A. (ed.) (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castelló: Servei de Publicacions de la UJI.
- HURTADO ALBIR, A. (ed.) (1999a). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- HURTADO ALBIR, A. (1999b). «Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes». En: HURTADO ALBIR, A. (ed.) (1999a), *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- HURTADO ALBIR, A. (2001). *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- HURTADO ALBIR, A. (2004). «Aprender a traducir: un proceso de adquisición de la competencia traductora». Lección inaugural del curso 2004-05. Octubre de 2004, UJI.

- KIRALY, D. (1995). *Pathways to Translation*. Ohio: The Kent State University Press.
- KIRALY, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- LAFFITTE, R. M. (1993). *La planificació de la docència universitària*. Barcelona: Publicacions de l'Universitat de Barcelona.
- MAYORAL, R. (1998). «Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España». En: GARCÍA, I. y VERDEGAL, J. (eds.) (1998), *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, p. 117-130.
- MOSSOP, B. (1994). «Goals and methods for a course in translation theory». En: SNELL-HORNBY, M. et al. (1994), *Translation Studies. An interdisciplinary*. Selected papers from the Translation Studies Congress. Viena, 9-12 septiembre 1992. Amsterdam: John Benjamin, p. 401-409.
- OSTER, U. (2006). «El proyecto de adaptación de la titulación de Traducción e Interpretación: definición y coordinación de competencias». En: *Actes de la VI Jornada d'Harmonització europea de la Universitat Jaume I*. Castelló: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I (en prensa).
- PRÉGENT, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Québec: Édition de l'École Polytechnique.
- VIENNE, J. (1998). «Vous avez dit compétence traductionnelle?», *Meta* 43.2, p. 187-204.
- VV. AA. (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Traducción e Interpretación*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Accesible en <<http://www.aneca.es/modal?eval/docs/libroblanco?traduc?def.pdf>>.
- WULF, C. (1972). «Heuristische Lernziele-Verhaltensziele». En: ROBINSOHN, S. B. (ed.) (1972). *Curriculumentwicklung in der Diskussion*. Stuttgart, p. 36 y ss.
- ZABALZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.