

EL ALUMNO DE TRADUCCIÓN CENTRO DE LA FORMACIÓN: *CONÓCETE A TÍ MISMO Y...*

THE TRANSLATION STUDENT IN THE CENTER OF HIS/HER
PROFESSIONAL EDUCATION: *KNOW YOURSELF, AND...*

O ALUNO DE TRADUÇÃO NO CENTRO DA FORMAÇÃO: *CONHECE-TE A SI MESMO E...*



Álvaro ECHEVERRI¹
Doutor em Tradução, opção Tradutologia
Professor da *Université de Montréal*
Montréal, Québec, Canadá
a.echeverri@umontreal.ca

9

An ounce of experience is worth a tone of theory.
John Dewey.

Introducción

En un artículo publicado en 1999, Graham Nuthall afirmaba que las prácticas de enseñanza son en gran parte el resultado de un proceso de aculturación fundado en creencias ampliamente compartidas sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza. Este proceso de aculturación que se desarrolla durante la vida escolar de una persona es primordial para la enseñanza. Sin embargo, los procesos de aculturación también explican las dificultades de adaptación de los sistemas educativos a los cambios vividos por las sociedades. La enseñanza de la traducción no es ajena a esta situación. A pesar de haber realizado progresos significativos en varios aspectos, la formación de traductores evidencia cierto grado de estancamiento en lo referente a los conocimientos pedagógicos. Una mirada al interior de los cursos prácticos de traducción revelaría que, con la excepción de unos pocos iconoclastas, las prácticas docentes al interior de las aulas de clase han evolucionado muy poco en los últimos setenta años.

Sin poner en duda la calidad de la formación de traductores ni exponer una visión pesimista de la formación de traductores, el objetivo de este trabajo es contribuir a la

ECHEVERRI. El alumno de traducción centro de la formación: *conócete a tí mismo y...*
Belas Inféís, v. 4, n.2, p. 9-35, 2015.

discusión sobre el estado actual de la formación de traductores teniendo como tela de fondo la evolución de las sociedades, el avance de los conocimientos en las ciencias de la educación² y sobre todo la transformación del trabajo del traductor. La discusión gira en torno la idea que no es lógico formar a los traductores del mañana con ideas pedagógicas propias de la sociedad de comienzos del siglo pasado. El punto de partida es el hecho que la formación de traductores ha avanzado muy poco en lo referente a la pedagogía.

Antes de entrar en materia, es pertinente aclarar lo que se debe entender por pedagogía. Pedagogía y didáctica son dos términos que se utilizan a menudo indistintamente. En un artículo publicado en la revista META en 2003, Marco Fiola resumió esta diferencia muy claramente: «la pedagogía se interesa por lo que sucede en el aula, mientras que la didáctica sirve para preparar lo que allí debe suceder.» (p.337) (nuestra traducción³) En otras palabras, la pedagogía se interesa por la naturaleza y por la calidad de las interacciones entre el profesor y los alumnos en una situación pedagógica⁴ en un aula de clase tradicional, un laboratorio, o inclusive en un medio virtual como el que ofrecen hoy en día las tecnologías de la información y de la comunicación.

10

Partiendo de la idea que la pedagogía se interesa por las interacciones entre docentes y alumnos en una situación pedagógica, entonces se puede confirmar que en efecto existe un vacío pedagógico ya que la enseñanza de la traducción se distingue por la falta de contacto entre los futuros traductores y los profesores. Estos últimos son a menudo percibidos por los alumnos como los detentores del poder, del saber y del hacer. En los cursos teóricos, por ejemplo, las «conferencias magistrales» siguen siendo la fórmula pedagógica por excelencia. En el contexto de la conferencia magistral es claro que las relaciones entre el docente y los alumnos se limitan, del lado del profesor, a profesar. Profesar en el sentido que se confiere a este término desde hace más de siete siglos, es decir, declarar su fe, hablar en público para enseñar una ciencia o un arte en una universidad⁵. En el caso de las conferencias magistrales, el rol del alumno se limita en gran parte a escuchar, a tomar notas y, en algunos casos, a participar en intercambios de preguntas y respuestas.

En los cursos prácticos de traducción, la fórmula pedagógica por excelencia es lo que Jean-René Ladmiral (1979, p.73) llamó «*la performance magistrale*».

Les performances (plus ou moins fautives) des élèves sont les essais et les erreurs (Trials and errors) jalonnant l'itinéraire qui doit les mener au niveau de la compétence du professeur, considérée comme idéale. Ces performances sont mesurées au modèle de performance réalisé par l'enseignant. Le professeur propose

un corrigé qui est « performance magistrale » au double sens de la chaîne parlée produite par l'enseignant et de l'exploit inégalable : les deux sont confondus.⁶

La *performance magistrale* ha sido por mucho tiempo la fórmula pedagógica adoptada por la gran mayoría de profesores de traducción (Echeverri, 2008). Muchos de los nuevos profesores de traducción adoptan esta misma estrategia porque simplemente no han estado expuestos a otros métodos, en el caso de los que profesores que han hecho estudios de traducción. Esta fórmula pedagógica se pasa de manera casi automática de generación en generación.

Son muchas las voces que se han levantado contra la naturaleza intuitiva de la *performance magistrale*. Entre las voces más autorizadas en contra de esta fórmula pedagógica podemos mencionar a Jean Delisle quien desde comienzos de los años ochenta ha denunciado en muchas ocasiones la falta de pedagogía que se refleja al utilizar esta manera de enseñar la traducción. Donald Kiraly es otro autor que ha consagrado ingentes esfuerzos para que la formación de traductores supere la *performance magistrale*. Cabe resaltar que los dos libros de Kiraly: *Pathways to Translation* (1995) y *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice* (2000) parten en gran medida de la intención del autor de proponer algo distinto a la *performance magistrale*.

11

En los cursos que utilizan la conferencia magistral como fórmula pedagógica, las actividades de aprendizaje de los alumnos se limitan a escuchar y a tomar notas. En el caso de la *performance magistrale*, el trabajo de los alumnos cuenta poco porque lo que en última instancia habrá que retener son las soluciones de traducción propuestas por el profesor. Es en ese sentido que la idea de igualar el desempeño profesional del profesor no puede ser el objetivo final de la formación. Visto de esta manera, la presencia de los alumnos en los cursos de traducción no determina ni la calidad ni la cantidad de lo aprendido. Ante esta situación, la pregunta que surge naturalmente es: ¿Cómo explicar que la práctica de la *performance magistrale* se perpetúe? Los conceptos de cultura y de intuición nos brindan algunas explicaciones posibles.

El concepto de cultura comprendido como las formas de actuar, de pensar y de sentir compartidas por un grupo social que hacen posible mantener las relaciones entre sus miembros se aplica igualmente a los enfoques de enseñanza. Cada generación de profesores es hereditaria de una cultura, de una tradición, y contribuye a preservarla. Sin una formación pedagógica explícita en la que los futuros profesores sean expuestos a los progresos hechos en las ciencias de la educación, el futuro profesor recurre a su experiencia personal, a su propia historia como alumno y terminará repitiendo las prácticas de sus propios profesores. Los

ECHEVERRI. El alumno de traducción centro de la formación: *conócete a tí mismo* y...
Belas Infééis, v. 4, n.2, p. 9-35, 2015.

conocimientos pedagógicos transmitidos de esta manera hacen que las decisiones del profesor sean de naturaleza instintiva. Es decir que ante la ausencia de la formación explícita, el profesor se guiará por su instinto y no guiado por una base de conocimientos relativos a la formación de traductores y compartidos por la comunidad traductológica.

Entendemos por instintivo un saber para el que no posee ni la fuente directa ni los medios que le han dado forma. Este conocimiento instintivo es el que explica que los profesores conciban su tarea como una forma de instruir, de educar, de entrenar, de disciplinar, de controlar, de animar, de corregir, de adoctrinar, de informar, de dirigir, de escolarizar, de inculcar, de condicionar, de remediar, de facilitar, de emancipar, de intervenir, de iniciar, de liberar, de responsabilizar, de modelizar, de motivar, de guiar, etc. Siguiendo su intuición el profesor define su labor y la de los alumnos en una situación de aprendizaje. De la misma manera, esta concepción instintiva de la enseñanza determina los factores que deben ser favorecidos para facilitar el aprendizaje: el contenido, el proceso, el producto, el profesor o el alumno. Es así que hablamos de formación centrada en el producto, en el proceso, en el profesor o en el alumno. Tradicionalmente, en la formación de los traductores se ha dado mayor importancia al contenido, al profesor y al producto. La adquisición de los contenidos de los cursos es el factor que determina el éxito o el fracaso a la vez del aprendizaje y de la enseñanza.

12

De la misma manera que cada profesor tiene una idea de lo que debe ser la enseñanza, todos los alumnos tienen su propia intuición de lo que es el aprendizaje y como miembro de una cultura, cada alumno determina el papel que debe realizar en el aula de clase. Tradicionalmente, el profesor le ha asignado un papel pasivo al alumno en el aula de clase. En muchas circunstancias, el alumno es visto como una *tabula rasa* en la que el profesor por medio de su discurso y de sus demostraciones deberá imprimir un saber que permitirá a los alumnos convertirse en miembros de una profesión. Esto hace que los esfuerzos de aprendizaje de los alumnos se reduzcan a ver *performar* al profesor y a tratar de imitarlo porque el profesor en la cultura descrita anteriormente representa el ideal de conocimiento y de desempeño al que se debe llegar.

Esta situación no es exclusiva de nuestro tiempo ni es propia de la enseñanza de la traducción. Esta situación es el resultado de la masificación de la educación superior y de limitaciones propias del contexto educativo. Varios factores externos a los profesores aportan otras pistas de explicación a la perpetuación y a la generalización de ciertas prácticas educativas:

- En el contexto universitario los conocimientos pedagógicos explícitos y demostrados (obtención de un diploma, certificado de un curso de formación, por ejemplo) cuentan poco al momento de ascender en la jerarquía universitaria.
- En el contexto universitario actual, las investigaciones son mucho más valorizadas que la docencia y esto hace que el énfasis de la educación superior sea la transmisión de conocimientos y las formas de demostrar que los alumnos han adquirido los conocimientos definidos en un plan de estudios.
- A medida que su carga laboral aumenta, los profesores se ven obligados a reducir el tiempo que dedican a los asuntos didácticos y pedagógicos. Los profesores tienen cada vez menos tiempo para reflexionar sobre la eficacia de sus estrategias de enseñanza.
- Muchos profesores, en el caso de la traducción, son traductores profesionales para quienes la enseñanza es una actividad laboral secundaria. Aunque estos profesores le brindan a la formación de traductores una visión más realista por su cercanía con el mundo laboral, a veces sucede que las consideraciones pedagógicas de estos docentes se inspiran de sus experiencias personales. Una vez más es muy probable que estos instructores copien la manera de enseñar de sus propios profesores en la época en que fueron alumnos.

Sin poner en duda la calidad de la formación de los traductores, es justo pensar que los cambios que han sufrido nuestras sociedades exigen una transformación del papel que desempeñan los profesores y los alumnos en las clases de traducción. Las próximas generaciones de profesores de traducción deberán adaptarse a las características cognitivas de las próximas generaciones de alumnos.

Una consecuencia normal de la evolución de las sociedades es que los alumnos se verán obligados a aprender manipulando directamente su mundo objetivo y construir conocimientos pertinentes gracias a la colaboración con otros miembros de su grupo social. El sistema educativo en general debe desarrollar tres nuevas capacidades en los alumnos:

- Capacidad a manipular la tecnología;
- Capacidad a tomar decisiones de manera autónoma; y
- Capacidad a trabajar en equipo.

Varios estudios realizados con la colaboración de empleadores de traductores (Mauriello, 1999; Bowker, 2004; Olohan, 2007) advierten que además de estas tres nuevas capacidades antes mencionadas, la formación de traductores debe incluir igualmente otros aspectos que no son de carácter cognitivo. El término «cognitivo» en esta discusión comprende dos nociones. La primera se refiere a los conocimientos disciplinarios que posee una persona y la segunda tiene que ver con los procesos metales. Según los empleadores, los nuevos traductores:

- son incapaces de trabajar en equipo y de respetar los plazos de entrega de los proyectos de traducción,
- no tienen sentido de la autocrítica y tienen problemas para trabajar en equipo,
- no saben cómo interactuar ni con sus colegas ni con los clientes y no saben cómo gestionar sus propias actividades,
- tienen dificultades para organizar sus actividades de manera autónoma
- tienen pocas habilidades para la resolución de problemas.

14

Como podemos ver, estos aspectos mencionados por los empleadores podrán difícilmente ser considerados con enfoques pedagógicos como la *performance magistrale*. Si, como es lógico, se espera que las estrategias de enseñanza tengan un efecto positivo en la formación de los futuros profesionales, entonces se debe entender que el tipo de formación recibido en la universidad se verá reflejado en el desempeño de los alumnos en sus lugares de trabajo.

Aunque no existen estudios que demuestren una correlación directa entre las dificultades que reportan los empleadores y las formulas pedagógicas que utilizan los profesores, no sería nada ilógico que las dificultades que experimentan los alumnos al momento de integrar el mercado laboral sean una consecuencia de las metodologías de enseñanza pasiva como es el caso de la *performance magistrale*. En nuestra opinión la *performance magistrale*:

- tiene como fundamento la concepción simplista que «la traducción se aprende traduciendo». Esta concepción de la formación de los traductores es antipedagógica por varias razones. La primera, con ella se niega la pertinencia de la formación universitaria porque ello querría decir que aprender a traducir es solo un asunto de práctica y no de conocimientos. Segunda, los cursos prácticos se

reducen a espacios en los que el profesor *evalúa* la capacidad de traducir de los alumnos. En vez de formarlos, en vez de enseñarles a traducir, el profesor evalúa si los alumnos pueden traducir o no.

- se centra en la autoridad del profesor y limita la estimulación de la autonomía de los alumnos; autonomía con respecto al aprendizaje y autonomía con respecto a la toma de decisiones.
- reduce las posibilidades de socializar el aprendizaje y los conocimientos. La socialización puede ser fortalecida con la interacción entre los alumnos y el profesor y entre los alumnos en una situación de aprendizaje.
- no corresponde a las características cognitivas de las nuevas generaciones que se distinguen por la interactividad.
- se limita a exponer los errores de los alumnos con el fin de modificar un comportamiento en vez de provocar en ellos un proceso de reflexión sobre sus propias experiencias para llegar de esta manera a la construcción del saber.

Debido a la centralidad que se confiere a los profesores y a los contenidos en la formación de traductores, las formulas pedagógicas tradicionales como la *performance magistrale* resultan menos adecuadas para responder a algunas exigencias que la sociedad hace a la universidad como responsable de la formación de sus profesionales.

Las nuevas exigencias que la sociedad impone a los formadores de traductores se podrán satisfacer con mayor facilidad con la consideración de la dimensión social de la traducción en las aulas de clase. Para provocar una verdadera apertura, un diálogo real entre profesores y alumnos, como estrategia para dar un lugar a la pedagogía en el contexto traductológico, se debe primero que todo reconocer y, más que reconocer, conocer al alumno y llevarlo a desempeñar un papel más activo en su propia formación.

En la edad adulta, la mayoría de alumnos han pasado más de diez años en el sistema escolar. Esto quiere decir que los alumnos han adquirido cierto grado de conocimientos y que gracias a la interacción en contexto de aprendizaje lo pueden activar para beneficio propio y el de toda la clase. Los alumnos pueden aportar a las actividades de aprendizaje mucho más que su presencia física. Una ética de la enseñanza de la traducción empezaría con la superación de las intuiciones sobre el aprendizaje y las experiencias personales.

En una época en la que se habla cada vez más de relevo generacional y de formación de formadores, los profesores de traducción no deberían menospreciar la formación

pedagógica. Para que la brecha generacional entre los profesores y las próximas generaciones de alumnos no se haga más profunda, los profesores deberán entender que la figura del profesor «todopoderoso», «omnisciente» e «imprescindible en el aula de clase» es una historia del pasado. Lo que antes era un discurso marcado por el poder y la autoridad es ahora un discurso de interlocución entre profesores y alumnos. Hoy nos referimos cada vez más a los profesores en términos de tutor, animador, guía, facilitador. Lo que más ha influido en este cambio es el hecho que el saber ya no es el privilegio de los profesores.

Una pedagogía de la traducción en la que se valoricen las relaciones entre los profesores y los alumnos en contextos de aprendizaje requiere una apertura hacia las ciencias de la educación. Un aspecto que es común a la gran mayoría de los traductólogos es que independientemente de sus campos de investigación todos deben enseñar. Los programas de formación de traductores existen primero que todo porque las sociedades necesitan profesionales capaces de garantizar la comunicación interlingüística et intercultural y porque hay miembros de esa sociedad que desean ejercer la traducción como profesión. Teniendo en cuenta, que los alumnos de hoy no son los mismos y no han tenido el mismo recorrido escolar de los alumnos de hace veinte años, y teniendo en cuenta que tanto la profesión de traductor, como la sociedad en general se han transformado, es lógico esperar que todos estos cambios provoquen cambios en la manera de enseñar.

La formación centrada en el alumno

No hay ninguna duda que la enseñanza de la traducción ha progresado considerablemente en términos de didáctica, pero en lo que concierne la pedagogía las cosas no han cambiado significativamente en los últimos 70 años. La distancia que existe entre la traductología y las ciencias de la educación hace que los enfoques pedagógicos conocidos en otras disciplinas académicas desde hace algún tiempo se consideren innovadores en el caso de la traducción. A continuación comentamos algunos de los enfoques pedagógicos sobre los que se puede construir una pedagogía de la traducción centrada en el alumno y en la que se valore tanto su presencia física en el aula como los conocimientos adquiridos.

El primero es el enfoque experiencial propuesto por David A. Kolb en 1984. Según Kolb, el aprendizaje experiencial obedece a los siguientes principios generales (Kolb, 1984, 25-38):

- el aprendizaje se debe concebir como un proceso y no como un producto.

- el aprendizaje es un proceso continuo fundado en la experiencia.
- el proceso de aprendizaje exige la resolución de conflictos entre diferentes modos de adaptación que se oponen dialécticamente.
- el aprendizaje es un proceso holístico de adaptación a un medio.
- el aprendizaje incluye intercambios entre el individuo y su entorno.
- el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimiento.

El aprendizaje experiencial, según Kolb es un proceso que hace que gracias a la transformación de la experiencia, que los alumnos tengan la posibilidad de crear conocimientos. En la perspectiva experiencial el énfasis recae sobre los procesos de adaptación y de aprendizaje dejando un poco de lado los contenidos y los productos. De la misma forma, el conocimiento es un proceso de transformación que se crea constantemente. No se trata de una entidad que se puede adquirir y transmitir. Se trata de una transformación de la experiencia objetiva y subjetiva.

El segundo enfoque fue propuesto por Karl Rogers quien en la segunda mitad del siglo 20 proponía un enfoque basado en la persona. En su libro *El proceso de convertirse en persona* (1969), Rogers expone los principios de su enfoque, de los que presentamos algunos a continuación:

- los seres humanos tienen una capacidad natural para aprender. Este principio tiene como fundamento la confianza en la capacidad que tienen todos los alumnos de realizar un proceso de aprendizaje a condición que se den ciertas condiciones favorables.
- el alumno considera que el aprendizaje es pertinente porque ve la relación entre lo que está aprendiendo y sus proyectos personales.
- el aprendizaje se hace con mayor certeza y es mucho más fructífero cuando el alumno participa activamente en el proceso de aprendizaje.
- el aprendizaje se facilita cuando el alumno es responsable, al menos en parte, del método de aprendizaje.
- el aprendizaje duradero es el que el alumno hace por sí mismo, en el que el alumno descubre independientemente sin tener que recurrir a ningún tipo de autoridad o de intermediario que confirme su idoneidad.

- la autonomía, la creatividad y la confianza en sí mismo se fortalecen cuando la autocrítica hace parte de la evaluación.

El tercero de los enfoques que ofrecen pistas interesantes para poner a los alumnos en el centro de los esfuerzos pedagógicos concierne la formación de traductores específicamente. Hace quince años Donald Kiraly propuso lo que él llamó un enfoque social constructivo para la formación de traductores en su libro *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. El autor presenta su obra como el primer paso para superar el empirismo pedagógico, al que hacía referencia Jeanne Dancette en (1992). Algunas de las ideas claves que se deben retener del enfoque propuesto por Kiraly para una pedagogía activa y centrada en el alumno son:

- el aprendizaje debe realizarse en un contexto colaborativo.
- el aprendizaje debe ser el producto de la apropiación de conocimientos por parte de los alumnos.
- el aprendizaje deber ser contextualizado.
- los contenidos de los cursos y las intervenciones de los profesores deben ser niveladas de tal manera que permitan a los alumnos proponer interpretaciones validas de lo aprendido.
- las formulas pedagógicas adoptadas deben buscar una enseñanza viable, es decir un tipo de enseñanza que no tiene como objetivo la búsqueda de la verdad absoluta sino la construcción de herramientas que permitan a los alumnos funcionar de manera adecuada.

Para promover una verdadera pedagogía de la traducción, con fórmulas de enseñanza activas, principalmente en los cursos prácticos de traducción, se debería recurrir a metodologías que permitan aplicar todos estos principios pedagógicos en las aulas de clase. De la misma manera que el aprendizaje es subjetivo e individual, cada profesor debe desarrollar su propio método partiendo de sus conocimientos pedagógicos, y cada vez menos de su intuición para que sus esfuerzos de enseñanza sean acordes con las ideas que dominan el paisaje educativo de cada época. En nuestro tiempo los esfuerzos educativos se centran en el aprendizaje y en el alumno. A continuación discutiremos lo que se debe entender por formación centrada en el alumno y, resaltando el hecho que el punto de partida de toda

iniciativa de esta naturaleza tiene que partir del alumno mismo, presentamos tres conceptos educativos que permiten ayudar al alumno a conocerse a sí mismo. Estos conceptos son la metacognición, la motivación y las estrategias de aprendizaje.

En 2012, Yves Gambier afirmaba que algo estaba cambiando en la formación de los traductores: «podemos ver que en muchas partes se está pasando de un enfoque centrado en el profesor a un enfoque centrado en el alumno, o más bien, a una mezcla de los dos enfoques.»⁷ (p.163) Infortunadamente, Gambier no nos brinda ejemplos concretos de dónde y cómo se está implementando el supuesto nuevo enfoque. Lo que es más, Gambier parece creer que el cambio de un enfoque centrado en el profesor a otro centrado en el alumno es algo nuevo. A lo mejor Gambier tenga toda la razón ya que sería lógico ver dicho cambio como una innovación en el caso concreto de la formación de traductores. Sin embargo, la realidad nos enseña que se trata de un cambio que se viene dando en los contextos educativos desde hace más o menos veinte años. Un cambio que se está dando en las últimas décadas en las ciencias de la educación comienza lentamente a tomar forma en la traductología.

Sería un error creer que el paradigma de la formación centrada en el alumno es una moda pasajera. De hecho, este cambio es el resultado del paso, particularmente en Norte América, de una sociedad manufacturera a una sociedad de saber y de servicios. Como lo afirman claramente Beau Fly Jones y Lorna Idol (1988, p. 3), las instituciones educativas y el discurso sobre la educación reflejan los cambios económicos y sociales que viven los grupos humanos que provocan esos cambios. Los responsables de la formación de los futuros profesionales deben proponer planes de estudio e iniciativas pedagógicas adaptadas a las necesidades presentes y futuras de esas sociedades.

Para finales de los años ochenta, el sistema educativo norteamericano reflejaba una concepción conductista del aprendizaje y se organizaba en torno a conceptos asociados con la educación programada. La perspectiva del aprendizaje por objetivos estaba perfectamente diseñada para la sociedad de las primeras décadas del siglo XX. Es decir, una sociedad caracterizada por la manufactura y por otras industrias que requieren una fuerza laboral entrenada para tareas mecánicas y repetitivas. A medida que las sociedades se volvieron más dependientes del procesamiento de la información y la oferta de servicios, los esfuerzos educativos se concentraron en desarrollar en los alumnos la capacidad de procesar y de comunicar eficazmente información cada vez más compleja. Lo que es más importante, los expertos en educación se dieron cuenta que la producción de conocimiento era cada vez más rápida y que era imposible que el sistema educativo garantizara a los alumnos que los

ECHEVERRI. El alumno de traducción centro de la formación: *conócete a tí mismo* y...
Belas Infíéis, v. 4, n.2, p. 9-35, 2015.

conocimientos adquiridos en las aulas de clase no fueran obsoletos dos o tres años después de haber terminado sus estudios.

Era evidente que la educación debía brindarle a los alumnos mucho más que la adquisición de contenido temático. Además de los conocimientos temáticos, los alumnos requerían de herramientas cognitivas que les permitieran convertirse en aprendices para toda la vida. Esta era una manera para que los alumnos pudieran hacer frente a la velocidad con la que avanza el conocimiento y se adaptaran a los cambios que con seguridad se repetirán cada vez con mayor frecuencia en sus contextos laborales. Como el objetivo era ahora crear aprendices para toda la vida, el principal foco de atención de los expertos en educación ya no era la clasificación y la dosificación del contenido temático sino la concepción de un proceso de aprendizaje en el que el procesamiento de contenido fuera mucho más importante que la acumulación y la repetición del mismo.

La educación centrada en el alumno implica tomar en cuenta, primero, la experiencia, el talento, la personalidad, el bagaje cultural y las necesidades de los alumnos. Segundo, utilizar el conocimiento que se tiene hoy en día sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza de manera que el progreso de las ciencias de la educación se ponga al servicio de los alumnos para que estos puedan adaptarse mejor a un mundo que cambia cada vez con más rapidez.

Las investigaciones sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza condujeron a los expertos a una definición de las características de la educación centrada en el alumno. Consideradas entre los primeros expertos en manifestarse sobre el tema, Barbara McCombs y Joe Whisler (1997) afirmaban que un enfoque centrado en el alumno debe presentar las siguientes características:

1. Los alumnos deben tener la posibilidad de escoger entre diferentes proyectos y tareas al momento de ser evaluados. Una actividad de evaluación en la que los alumnos no tienen la posibilidad de escoger entre diferentes opciones las que mejor se aplican a sus sus estilos de aprendizaje puede difícilmente ser considerada como un enfoque centrado en el alumno.
2. Los alumnos deben entender que pueden aprender a su propio ritmo siempre y cuando se respeten los plazos estipulados. Es bien sabido que la capacidad de una persona para procesar nueva información y su capacidad para integrar esa nueva información a su sistema de conocimientos depende en gran medida de sus conocimientos anteriores. La forma en que la formación centrada en el contenido está organizada implica que todos los alumnos en un momento específico del proceso de formación deben haber

adquirido los mismos contenidos específicos. La verdad es que no todos los alumnos son cognitiva y sociológicamente iguales y no aprenden al mismo ritmo. En un enfoque verdaderamente centrado en el alumno se le ofrece al alumno un grado de flexibilidad razonable como una manera de reconocer las diferencias individuales en lo referente al aprendizaje.

3. Los alumnos deben tener diferentes posibilidades para demostrar que han aprendido algo. Con la práctica y la evaluación los alumnos pueden demostrar que el aprendizaje ha sido efectivo. Un enfoque realmente centrado en el alumno es el que permite la externalización de lo aprendido bajo diferentes tipos de evaluación que pueden ir desde las formas tradicionales escritas hasta las presentaciones orales en forma de videos o de grabaciones auditivas. También se les debe dar la oportunidad de demostrar sus conocimientos por medio de ejercicios en los que no hay una nota de por medio.
4. Los alumnos deben tener un papel que cumplir en las actividades de clase. En la actualidad, el aprendizaje no ocurre únicamente en el aula de clase. El número creciente de formaciones en línea es la mejor prueba de que el aprendizaje no requiere necesariamente del contacto directo entre el profesor y el alumno. Este es un excelente ejemplo del concepto de construcción del conocimiento. Las actividades de aprendizaje de los alumnos requieren que el profesor conciba situaciones en las que el contenido que se debe aprender esté adaptado al nivel cognitivo de los alumnos de tal manera que ellos puedan construir nuevos significados independientemente sin tener que ser supervisados constantemente por los profesores. La participación activa del alumno en las actividades de aprendizaje significa que el alumno tiene contacto directo con el contenido disciplinar. Aunque también incluye actividad física, este aspecto de los enfoques centrados en el alumno se refiere principalmente a que los alumnos deben estar intelectualmente activos.
5. Los alumnos deben ser los responsables del proceso de aprendizaje. Este es tal vez el aspecto más importante de la educación centrada en el alumno. Hoy en día los alumnos pueden acceder fácilmente a la información gracias a todas las herramientas electrónicas a su disposición. Un mayor acceso a los contenidos de los cursos significa que los alumnos pueden aprender a su propio ritmo y que pueden escoger los medios, el momento y el tiempo de exposición al contenido. En nuestro tiempo, los profesores pueden ser considerados guías que orientan a los alumnos en el gran laberinto de la

información a la que podrían estar expuestos. La siguiente frase resume bien la importancia de la responsabilización de los alumnos en proceso de aprendizaje: todos podemos estar seguros que los profesores enseñan, pero el único que puede saber si el aprendizaje ha tenido lugar es el alumno.

6. Los alumnos deben aprender a pensar críticamente. Desde hace mucho tiempo, la educación ha sido concebida como un proceso en el que una persona experimentada, el profesor, presenta algún tipo de información a un individuo sin experiencia, el alumno. Los alumnos normalmente son entrenados desde la guardería hasta la universidad a almacenar información para luego reproducirla en las actividades de evaluación, o en el mejor de los casos, en su vida profesional. Reproducción es la palabra clave en los contextos tradicionales de enseñanza. Con el fin de reproducir la información los alumnos pueden escuchar a sus profesores o leer los manuales. En un ambiente centrado en el alumno se valoriza la interacción directa del alumno con los contenidos con el fin que ejecute procesos cognitivos complejos como predecir, analizar, sintetizar, identificar problemas y proponer soluciones, clasificar objetos según sus propiedades y en algunos casos comparar la nueva información con los conocimientos adquiridos previamente.

22

Como es el caso con muchos otros constructos pedagógicos, los enfoques centrados en el alumno pueden tomar muchas formas y pueden significar cosas muy distintas para diferentes personas. Para algunos, se trata de permitir que los alumnos escojan que aprender, cuándo y cómo. Para otros, se trata de analizar cómo aprenden los alumnos y qué estrategias utilizan para aprender. Nuestra concepción de la formación centrada en el alumno es una en la que el alumno y profesor comparten la responsabilidad de las actividades de aprendizaje. Los profesores descargan una parte de la responsabilidad del aprendizaje en los alumnos llevándolos a asumir un papel más activo en la adquisición del conocimiento y de las habilidades pertinentes para el ejercicio profesional de la traducción.

La formación de traductores está lentamente adoptando la perspectiva de la educación centrada en el alumno, al menos en el contexto europeo. En este sentido, las ideas de Kiraly sobre la educación de los traductores han ciertamente influido en la enseñanza de la traducción y su nombre se asocia cada vez más con un enfoque que pone a los alumnos en el centro del proceso de formación.

La historia de la formación de traductores nos ha enseñado que es difícil demostrar el impacto de esta transición en el aula de clase. La falta de una tradición en investigación empírica en pedagogía de la traducción dificulta saber a ciencia cierta que está pasando en las aulas de clase. Como lo dijo Jean Delisle acertadamente: «no sabemos que hacen nuestros colegas en sus clases y ellos con toda certeza no saben que sucede en los nuestras.» (Delisle, 1988, p. 204). La falta de investigaciones en el aula de clase hace muy difícil determinar que tanto ha avanzado la traductología en la implementación de enfoques centrados en el alumno. Esta es sin ninguna duda un área de investigación que tendrá que explorarse en los años venideros.

Otro aspecto que no favorece la transición de enfoques centrados en el profesor o centrados en el contenido a enfoques centrados en el aprendizaje y en los alumnos es la formación pedagógica de los profesores de traducción. La formación pedagógica de los profesores es un obstáculo importante para poner el aprendizaje y a los alumnos en el centro de la formación de traductores. En las primeras páginas de su libro *A Handbook for Translator Trainers*, Dorothy Kelly (2005, p. 1) habla de la formación pedagógica de los profesores de traducción. En su opinión, la responsabilidad de educar a los futuros traductores recae en manos de traductores profesionales, de profesores de lenguas y de traductólogos. Teniendo en cuenta la formación a estas tres profesiones, se puede concluir que los únicos que cuentan normalmente con una formación a las ciencias de la educación son los que vienen de la enseñanza de lenguas. La falta de una formación en asuntos pedagógicos explica en parte porque los avances en las ciencias de la educación toman, como es el caso de la formación centrada en los alumnos, mucho tiempo para integrarse en la formación de traductores. Christianne Nord, una traductóloga que ha dedicado muchos esfuerzos a la formación de traductores, nos brinda una buena descripción de lo que es la formación pedagógica de los formadores de traductores:

Yo empecé a enseñar hace más o menos 35 años, dos semanas después de graduarme como traductora. Yo tuve varios profesores inspiradores (algunos tenían formación de traductores, otros eran profesores de lenguas, otros eran “solo” hablantes nativos con una formación jurídica o técnica). ¿Me calificaba esto para enseñar la traducción? No. inicialmente, traté de imitar a los profesores que yo más apreciaba en mi época de estudiante. Luego me di cuenta que esto no era suficiente y empecé a desarrollar mi propia metodología de la enseñanza. Yo imagino que muchos de los nuevos profesores de traducción todavía operan más o menos de la misma manera. (NORD, 2005, p. 209)⁸

Cuando se conoce la falta de formación pedagógica de los profesores de traducción, se comprende que cualquier avance en las ciencias de la educación toma varias décadas para ser notado o implementado por la comunidad traductológica. Este es el caso de conceptos como metacognición, motivación o estrategias de aprendizaje.

La metacognición

Se puede decir que el interés por la metacognición empezó con los trabajos de Allen Newell y Herbert A. Simon (1972) sobre la resolución de problemas y sobre el procesamiento de la información. Los investigadores asumieron que era posible identificar los procesos que intervenían en el aprendizaje en un campo dado del conocimiento gracias al análisis de las estrategias de resolución de problemas utilizadas por los expertos en la materia. Los investigadores estudiaron las estrategias de resolución de problemas de los matemáticos y de los maestros de ajedrez y llegaron a la conclusión que una de las diferencias más importantes entre los expertos y los aprendices era la capacidad de los expertos a controlar la ejecución de las tareas con la planeación, la supervisión y la evaluación del resultado. La idea de control que se incluía en el concepto de metacognición generó gran interés entre los investigadores en educación. En el caso de la formación de traductores, es evidente que estas tres fases de la resolución de problemas (planeación, control y evaluación) que implica la metacognición hace de esta un concepto clave en los enfoques centrados en el alumno ya que implica una reflexión sobre los procesos cognitivos de cada persona porque lleva al conocimiento de uno mismo.

24

La metacognición es un constructo psicológico propuesto por John Flavell, un psicólogo estadounidense, en 1977. Reconocido por ser el responsable de la difusión de los trabajos de Jean Piaget en los círculos psicológicos estadounidenses, Flavell definió la metacognición como «el conocimiento y la cognición relativos a los fenómenos cognitivos.» (Flavell, 1977, p. 906), es decir nuestra comprensión de los fenómenos mentales y la manera en que esa comprensión es utilizada para la realización de una actividad cognitiva: leer, recordar, interpretar, escuchar, etc. Según Flavell (1977, p. 906), la metacognición desempeña un papel primordial en la comunicación de la información, en la persuasión oral, en la comprensión oral, en la escritura, en la adquisición del lenguaje, en la atención, en la memoria, en la resolución de problemas y en varias formas de autocontrol y de autoformación.

Antes que todo se debe diferenciar la metacognición de la cognición. La cognición se refiere a la actividad mental que le permite a los seres humanos procesar la información necesaria para comprender, para aprender o para recordar. La metacognición por su parte es la capacidad que tienen los seres humanos de controlar la actividad mental. Es gracias a la metacognición, por ejemplo, que podemos controlar la concentración durante la lectura. La metacognición también nos permite evaluar si realmente hemos aprendido algo y para confirmarlo tratamos de repetir mentalmente la información que acabamos de procesar. La metacognición no se aplica directamente al procesamiento de la información y por esta razón su influencia en el aprendizaje es indirecta. (Vermunt, 1996, p. 26) Gregory Schraw (1998, p. 113) aclara la diferencia entre cognición y metacognición de esta manera: las actividades cognitivas son necesarias en la realización de una tarea, las actividades metacognitivas son necesarias para entender cómo se realizan las tareas.

Los alumnos deben adquirir un conocimiento metacognitivo que les permita conocerse mejor como alumnos y comprender mejor la naturaleza de los procesos cognitivos. El conocimiento metacognitivo se relaciona con las creencias y los factores que pueden influir en los resultados obtenidos después de un esfuerzo cognitivo. En el caso de la traducción, el alumno debe saber que la traducción requiere un alto nivel de concentración; que es necesario releer una parte del texto de partida porque no se está seguro de haber comprendido completamente; que es necesario confirmar el significado de una palabra o de un término en el diccionario. Todos estos son ejemplos de conocimiento metacognitivo.

Flavell también distinguió tres factores que pueden tener una influencia en el desempeño metacognitivo: la persona, la tarea, la estrategia.

La persona: todo lo que como individuos sabemos sobre nosotros mismos como procesadores cognitivos. Por ejemplo, algunas personas saben que no son buenas para recordar nombres, otras confían en su capacidad para recordar números telefónicos, otras saben que no pueden concentrarse en lugares públicos.

La tarea: la información con la que cuenta una persona al momento de realizar una tarea. Por ejemplo, la intensidad y la duración del esfuerzo cognitivo necesario para la realización de una tarea. En el caso de los traductores, la dificultad de la traducción depende del grado de conocimiento del tema en cuestión (marketing, zoología, electricidad hidráulica, etc.) La metacognición permite evaluar el conocimiento de un tema determinado.

La estrategia: el control ejecutivo sobre las estrategias que podrían ser efectivas en la ejecución de una tarea. Por ejemplo, tomar la decisión de leer un texto paralelo antes de

traducir con el fin de mejorar la comprensión del texto de partida; escribir o subrayar una palabra con el fin de recordarla fácilmente.

El papel instrumental de la metacognición en la formación de traductores se manifiesta en la noción de control. Anne Brown (1987, p. 68) estudió el control que un alumno puede ejercer para supervisar y para evaluar el aprendizaje. Brown utilizó las estrategias utilizadas por los expertos, como en el caso de Newell y Simon (1972), en sus actividades de resolución de problemas, es decir, la planeación, la supervisión y la evaluación y las aplicó al aprendizaje. En el caso de los alumnos de traducción, las actividades de evaluación son ejecutadas al momento de comprender el texto de partida. A medida que avanza la lectura de un texto y que se introduce nueva información, los alumnos deben evaluar constantemente su comprensión refiriéndose a lo que han aprendido gracias a la lectura. Relacionando la nueva información con conocimientos adquiridos previamente, los alumnos deciden si quieren continuar leyendo el resto del texto o si por el contrario regresan a un fragmento anterior para confirmar que han leído correctamente. La evaluación que hace el alumno de su comprensión de lectura es una actividad metacognitiva.

26

La motivación

Otra herramienta de gran utilidad en la implementación de un enfoque centrado en el alumno es un buen conocimiento del concepto de motivación y de su relación con el aprendizaje. En el contexto traductológico los aspectos motivacionales de la formación se reducen frecuentemente a la división clásica entre motivación intrínseca y motivación extrínseca. La primera tiene origen al «interior del alumno» y se explica en la realización de acciones que obedecen a características y a gustos personales. La motivación extrínseca, por su parte, tiene su origen «al exterior del alumno» y se relaciona normalmente con recompensas, aspectos contextuales, relaciones interpersonales y refuerzos, en términos conductistas, que el alumno recibe de otros agentes (el sistema educativo, el profesor, los compañeros de clase, la familia, etc.) en reconocimiento a su dedicación o a sus logros. Concebir la motivación de los alumnos, especialmente a nivel universitario, solamente bajo el prisma de los factores intrínsecos y extrínsecos representa una visión muy reductora de un aspecto clave de la formación.

Además de concebir la motivación según su naturaleza endógena o exógena, los responsables de la formación de los profesionales de la traducción pueden ampliar su concepción de la motivación de los alumnos y verla en toda su dimensión desde el deseo de

implicarse en la realización de una actividad de aprendizaje, el mantenimiento de este deseo con la participación activa en la realización de las actividades de formación y con la implicación en el proceso de autoevaluación.

Inspirado en los trabajos realizados sobre la motivación por Borkowski y coll. (1990), Dweck (1989) y McCombs (1988), Maurice Tardif (1997) propuso un modelo tridimensional de la motivación compuesto por las ideas de los alumnos en cuanto a (1) los objetivos que se trazan los responsables de la formación (instituciones, formadores); (2) las causas que determinan el éxito en una tarea y (3) la concepción que los mismos alumnos se forman de la inteligencia.

En lo referente a los objetivos que se trazan los responsables de la formación, Dweck (1999) descubrió que los alumnos dividen a los profesores en dos tipos principales: los que tienen objetivos de aprendizaje y los que tienen objetivos de evaluación. Frente a los profesores clasificados en el primer grupo, los alumnos se muestran mucho más motivados para seguir aprendiendo y mejorar, gracias a su trabajo, su competencia. En estos casos, los alumnos manifiestan su deseo de adquirir nuevas habilidades, son más persistentes en sus proyectos y hacen esfuerzos adicionales para tratar de comprender mejor la nueva información. En otras palabras, los alumnos que piensan que sus profesores pretenden enseñar muestran mayor disposición para seguir aprendiendo. Por su parte, los alumnos que piensan que sus profesores en vez de enseñar solo evalúan, sancionan, el estado de los conocimientos tienden a demostrar un interés mayor por recibir buenas notas y por recibir comentarios positivos a propósito de las competencias adquiridas. Estos alumnos se muestran mucho más preocupados por su nivel de competencia actual que por los progresos que pueden lograr.

El alumno de traducción puede, por ejemplo, ver los comentarios que el instructor hace sobre su trabajo como una muestra de la distancia existente entre su capacidad para traducir y la capacidad para traducir de su formador. En este caso, la motivación del alumno no será seguir aprendiendo. El alumno tratará de cumplir con lo que el profesor espera de él y concentrará sus esfuerzos en el control de todos los criterios, impuestos por el instructor o por el sistema, que determinan el éxito. En estos casos, las estrategias que permiten obtener buenas notas se imponen a los objetivos personales y profesionales del alumno.

Tradicionalmente, en la formación de los traductores se ha favorecido la dinámica de la *performance magistrale* en la que se les pide a los alumnos que traduzcan un texto. Una vez traducido el texto el profesor analiza las propuestas de los alumnos y evalúa la capacidad de los alumnos de igualar una traducción ideal propuesta por el profesor. En estas circunstancias,

la percepción que los alumnos se hacen de la formación es la de una certificación de conocimientos reconocida, mediante un diploma, por la sociedad. El diploma se convierte en la motivación principal y la formación profesional pasa a un segundo plano.

En cuanto a las causas que determinan el éxito o el fracaso en una tarea los alumnos pueden atribuir estas causas a factores internos o externos. Las causas internas se relacionan con el sistema de conocimientos: una comprensión deficiente de la tarea, el alumno no ve la pertinencia de la tarea o la imposibilidad de concentrarse. Las causas externas tienen que ver con el azar, la incapacidad de igualar la competencia del instructor o simplemente la incapacidad a determinar que las expectativas del instructor.

La imagen que el futuro traductor construye de él mismo está determinada por su capacidad a controlar su desempeño. El sentimiento de saber que tiene poco control sobre el resultado de su trabajo afecta de manera negativa la confianza del alumno. En los ejercicios de traducción colectiva en los que el instructor juzga la aceptabilidad de las soluciones propuestas por los alumnos, el control que los alumnos pueden ejercer sobre su desempeño sería mínimo. Aun en los casos en los que se tiene un público meta en mente, aunque sea ficticio, es el profesor el que determina la adecuación o la inadecuación de las soluciones propuestas. Así como ejercen una influencia sobre la adquisición de los conocimientos, los profesores también juegan un papel determinante, directa o indirectamente, en la motivación de los alumnos. Las competencias pedagógicas de los profesores tienen mucho que ver en la motivación de los alumnos.

En cuanto a la concepción que los alumnos tienen de la inteligencia, Dweck (1999, p. 3) declara que se pueden desarrollar dos concepciones. La primera es una concepción de la inteligencia como algo fijo que es imposible modificar. La segunda es una concepción de la inteligencia como algo maleable que puede ser aumentado y modificado gracias al aprendizaje. La concepción que los alumnos adoptan de la inteligencia está estrechamente relacionada con la concepción que los alumnos se forman de los objetivos que se trazan los instructores. Cuando los alumnos consideran que las prácticas de enseñanza y los objetivos del curso se reducen a una evaluación de su capacidad de traducir, su motivación y sus actividades de aprendizaje se limitan a la satisfacción inmediata de las exigencias en términos de desempeño. Los alumnos sufren las consecuencias de una concepción de la inteligencia como algo estable y fijo cuando la dificultad de las tareas está por encima de sus capacidades cognitivas. Estos alumnos no poseen las estrategias necesarias para superar esta dificultad. Dweck (1990, p. 36) reporta que, durante un estudio realizado con alumnos de la Universidad

de California en Berkeley, el alumno que desarrolla una concepción de la inteligencia como una entidad fija renuncia con mayor facilidad a la realización de tareas difíciles. Todo lo contrario sucede con los alumnos que conciben la inteligencia como algo que se puede modificar gracias al aprendizaje. Este aspecto es particularmente importante en el caso de los alumnos de traducción ya que están destinados a una profesión en la que el traductor se enfrenta constantemente a problemas que ponen en evidencia los límites de sus conocimientos y en la que siempre habrá que recurrir a estrategias de aprendizaje para adquirir los complementos cognitivos necesarios a su labor de traducción

Las estrategias de aprendizaje

Si el objetivo de la formación centrada en el alumno es formar aprendices para toda la vida, entonces se debe prestar igual atención tanto a la clasificación y a la organización del contenido disciplinar como a la manera en que el alumno procesa esa información. De igual manera, el alumno debe adquirir un conocimiento detallado de lo que es el aprendizaje y de sí mismo como aprendiz.

En nuestros días, los alumnos pueden tener un contacto más directo y más variado con los contenidos que deben adquirir que las generaciones anteriores. Esto ha provocado la evolución de las tareas del profesor. Entre sus nuevas tareas, el profesor de hoy debe asumir el papel de guía que lleva al estudiante a procurarse las herramientas físicas y cognitivas que le permitan aprender a aprender y a aprender para la vida. Dentro de esta perspectiva de aprender a aprender, las estrategias de aprendizaje (un aspecto de la formación que ha sido poco estudiado en la formación de traductores) se presentan como un concepto de gran interés para la investigación en la formación de traductores. En este punto, es pertinente resaltar que ya en 2001 Amparo Hurtado Albir afirmaba que

Sabemos poco de las estrategias de aprendizaje de la traducción y nos hacen falta estudios empíricos para dilucidar esas estrategias, debiendo analizar también su evolución: desde el principio del aprendizaje (cuando sólo hay una competencia lingüística y una habilidad de traducción natural) hasta el final del aprendizaje. (HURTADO ALBIR, 2001, p. 279)

Para empezar, es importante hacer la distinción entre estrategia de aprendizaje y estrategia de traducción. Las estrategias de traducción fueron definidas por Hönig y Kussmaul en 1982 como «los procedimientos que llevan a la solución óptima de un problema de

traducción.». Esta definición fue retomada por Hurtado Albir (2001, p. 274). Las estrategias de aprendizaje, por su parte, son, según la definición de Rebecca Oxford (1990, p.8),

[...] acciones específicas emprendidas por el alumno para hacer el aprendizaje más rápido, más fácil, más agradable, más autodirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones.⁹

La tipología de estrategias de aprendizaje de Oxford es también una de las más conocidas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En esta tipología se divide en estrategias directas y estrategias indirectas. Las directas implican el tratamiento de los contenidos que se deben aprender. Todas las estrategias directas implican de una u otra manera la memoria (mnemónicas, cognitivas, de compensación). Las estrategias indirectas por su parte, están divididas en metacognitivas, sociales y afectivas. Las estrategias metacognitivas ayudan a coordinar el aprendizaje gracias al establecimiento de prioridades, a la clasificación de la información, a la planeación y a la evaluación. Las estrategias metacognitivas permiten al alumno controlar el proceso de aprendizaje. Con las estrategias afectivas los alumnos pueden controlar las emociones, la motivación y las actitudes. Las estrategias sociales permiten a los estudiantes aprender gracias a la interacción con otras personas. Como se puede deducir estas estrategias son de carácter personal y puede haber tantas estrategias como estudiantes de traducción. De allí el interés de poder crear un repertorio de estrategias de aprendizaje de la traducción como el que creó Rebecca Oxford 1990 para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

30

Con la colaboración informal de algunos alumnos, cuya única característica común es que son excelentes estudiantes, empezamos a crear lo que por el momento solo se podría llamar «una muestra» de estrategias de aprendizaje de la traducción que dista mucho de ser un inventario exhaustivo. La idea es demostrar que los alumnos utilizan estrategias de aprendizaje de la traducción y que se hace necesario documentarlas para ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. A continuación algunas de las estrategias de aprendizaje que mencionaron los alumnos. En esta etapa de la investigación, lo más importante es que los alumnos las verbalicen y no si las utilizan realmente. Es posible que en muchos casos se trate de estrategias sugeridas por los profesores.

- trabajo individual con los manuales de traducción
- lectura y audición activas

- traducción - textos bilingües publicados
- traducción en parejas o en grupos
- comparación de traducciones – dos o más personas traducen el mismo texto
- creación de grupos de estudio
- creación de talleres de traducción
- explicación o estudio de textos o de conceptos
- resumen (escrito, oral, mental) en lengua meta de textos
- colección de casos de traducción especiales
- participación en eventos (coloquios, seminarios, charlas, encuentros) de traductores o con traductores
- traducción espontánea
- creación de herramientas propias (léxicos, glosarios, etc.)
- anotación y creación de listas de errores indicados por los instructores
- aprovechamiento de errores propios (corrección de traducciones)
- autoformación = herramientas electrónicas = memorias de traducción = bases de datos = recursos lexicográficos o terminológicos en línea.
- especialización personalizada – proyecto de formación en una especialidad = conocer los recursos documentales, terminológicos de un campo de especialidad, lecturas dirigidas, estudios de conceptos, actualidad en el tema (lectura de publicaciones sobre el tema), traducción de prospectos de fondos de inversión.

31

Una vez más, el interés en esta muestra de estrategias de traducción es darlo a conocer, compartirlo con los colegas y otros alumnos y enriquecerlo agregando otras estrategias, por el momento solo son mencionadas por los estudiantes. En futuros estudios empíricos más completos se podrá establecer cuáles de estas y otras estrategias son realmente utilizadas por los alumnos para luego estudiar la influencia que el uso de estas estrategias de aprendizaje puede tener en la calidad del aprendizaje de la traducción.

Conclusión

La adopción de un enfoque centrado en el alumno no es una moda o un tema de actualidad. Es una respuesta a los cambios que ha vivido la sociedad y la adaptación de la formación a las características de los estudiantes de hoy. Dentro de los principios y

necesidades de la formación de traductores se encuentra la necesidad de aprender a aprender. Para responder a esta necesidad se hace necesaria la introducción de conceptos como la metacognición, la motivación y las estrategias de aprendizaje en el discurso de los profesores de traducción. Estos conceptos pueden ser de gran utilidad ya que brindan a los estudiantes los medios para buscar posibilidades de procesar los contenidos de los cursos de manera eficiente y a la vez que brindan a los alumnos la oportunidad de concebir actividades de aprendizaje para, por un lado, optimizar los esfuerzos y el tiempo consagrados a la formación, y por otro, que les dan la oportunidad de aprender a aprender para enfrentar con confianza los retos del futuro. Estos conceptos pueden desempeñar un papel muy útil en la formación pero lo más importante es que los alumnos sean expuestos a estos concepto y sobre todo se les debe entrenar para que hagan un uso eficiente de la metacognición, de la motivación y de las estrategias de aprendizaje para que logren un buen conocimiento de ellos mismos como aprendices. Todo esfuerzo de aprendizaje y de enseñanza comienza por un buen conocimiento del estudiante como aprendiz por parte del profesor y sobre todo por el estudiante mismo.

32

Antes de que esto sea posible la traductología debe aumentar los esfuerzos de formación de formadores. No sería lógico pedirle a un profesor de traducción que introduzca estos conceptos en su discurso pedagógico y sus actividades de enseñanza cuando el mismo no los conoce o no los domina.

Como se mencionó al inicio de esta discusión, las ideas aquí expresadas son motivadas por un deseo de innovar en la enseñanza de la traducción que no se debería inspirar en la copia de modelos pasados y en la preservación de una tradición que lleva a formar los traductores del futuro con métodos e ideas pasados. Toda experiencia personal es válida pero no puede reemplazar los conocimientos compartidos entre una comunidad de expertos. En la formación de traductores se debe tener en cuenta también la dimensión social de las situaciones pedagógicas. Así se puede aprovechar la presencia física de los alumnos para facilitar la construcción social de los conocimientos. Los alumnos podrán así desarrollar habilidades que les permitirán integrarse más tarde a la comunidad de práctica de los traductores.

BIBLIOGRAFÍA

BORKOWSKI, John; CARR, Martha; RELLINGER, Elizabeth y Michael PRESSLY. Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem, In Beau Fly JONES y Lorna IDOL (Ed.), **Dimensions of thinking and cognitive instruction**, p. 53-92. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1990.

BROWN, Anne. Metacognition, executive control, self-regulation, and other mysterious mechanisms, In F.E. WEINNERT y R.H. KLUWE (Ed.), **Metacognition, motivation and understanding**, pp. 65-116, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1987.

DANCETTE, Jeanne. L'enseignement de la traduction : peut-on dépasser l'empirisme? **TTR**. Montréal. 5, (1), p. 163-179. 1992.

DELISLE, Jean. **L'analyse du discours comme méthode de traduction: initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique**. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa. 1980.

_____. L'initiation à la traduction économique, **META**. Montréal. 33, (2), p. 204-215. 1988.

DWECK, Carol. Motivation, In Alan LESGOLD y Robert GLASER (Eds.), **Foundations for a cognitive psychology of education**. p. 87-137, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1989.

ECHEVERRI, Álvaro. 2008, Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation? **TTR**. Montréal. 21 (1), p. 65-98. 2008.

FLAVELL, John. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**. Washington, DC. 3(10), p. 906-911. 1979.

FIOLA, Marco. Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle, **META**. Montréal. 48, (3), p. 336-346. 2003.

GAMBIER, Yves. Teaching translation/Training translators. In: Yves GAMBIER y Luc VAN DOORSLAER (Eds.). **Handbook of translation studies 3**, p. 163-171. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 2012.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Traducción y traductología, introducción a la traductología**. Madrid: Cátedra, 2001.

JONES, Beau y IDOL, Lorna. (Ed.). **Dimensions of thinking and cognitive instruction**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1990.

KELLY, Dorothy. **A handbook for translator trainers**, Manchester, UK: St. Jerome Publishing. 2005.

KIRALY, Donald. **Pathways to translation: pedagogy and process**, Kent, OH: The Kent State University Press. 1995.

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

KOLB, David. **Experiential learning**, Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall. 1984.

LADMIRAL, Jean-René. **Traduire: Théorèmes pour la traduction**. Paris: Petite Bibliothèque Payot. 1979.

LEGENDRE, Renald. **Le dictionnaire actuel de l'éducation**. (3^{ed}). Montréal: Éditions Guérin.

MAURIELLO, Gabriella. **Training translators to face the challenges of the future**, In: Actes du XVe congrès mondial de la Fédération Internationale des Traducteurs (FIT), Traduction – Transition, p. 170-175, Mons (Belgique): FIT. 1999.

McCOMBS, Barbara. Motivation Skills Training: Combining Metacognitive, Cognitive and Affective Learning Strategies. In: Claire WEINSTEIN, Ernest GOETZ y Patricia ALEXANDER (Ed.), **Learning and Study Strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation**, pp. 141-171, New York: Academic Press. 1988.

McCOMBS, Barbara y WHISLER, Joe Sue. **The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement**, San Francisco: Jossey-Bass. 1997.

NEWELL, Allen y HERBERT A. Simon. **Human Problem Solving**, Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall. 1972.

NORD, Christiane. Training functional translators, In Martha TENNENT. (Ed.) **Training for the new millennium: pedagogies for translation and interpreting**, p. 209-223, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 2005.

NUTHALL, Graham. Learning how to learn: The evolution of students' minds through the social processes and culture of the classroom. **International Journal of Educational Research**. Amsterdam. 31(3), p. 141-256. 1999.

OLOHAN, Maeve, Economic Trends and Developments in the Translation Industry: What Relevance for Translator Training? **The Interpreter and Translator Training**. Amsterdam. 1(1), pp. 37-63. 2007.

OXFORD, R, **Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know**. Boston, MA: Heinle & Heinle. 1990.

RAYNAL, Françoise Y RIEUNIER, Alain. **Pédagogie: dictionnaire des concepts clés**. Paris: ESF éditeur. 2005.

ROGERS, Carl. **El proceso de convertirse en persona**, (Trad. Liliana Wainberg), Buenos Aires: Paidós. 1969.

SCHRAW, G, Promoting General Metacognitive Awareness. **Instructional Science**, Philadelphia. 26, pp. 113-126. 1998.

TARDIF, Maurice, **Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive**, Montréal : Les Éditions Logiques. 1997.

TERRENOS Y PANDO, Esteban. **Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes**. Madrid: Arco/libros. 1987.

VERMUNT, J. D. Metacognitive, Cognitive and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis, **Higher Education**. Philadelphia. 31, pp. 25-50. 1996.

¹ Alvaro Echeverri. Disponible en: <http://ling-trad.umontreal.ca/repertoire-departement/vue/echeverri-arias-alvaro/>

² Una disciplina que busca aclarar hechos educativos. Se interesa por todos los temas educativos como el fracaso escolar, la economía de la educación, la sociología de la educación, la didáctica, la formación de formadores, la filosofía de la educación, la historia de la educación, la relación formación-empleo, la relación formación-empresa, la formación profesional. (Raynal y Reunier, 2005)

³ Todas las traducciones en el texto son nuestras.

⁴ Un ecosistema social, compuesto de cuatro subsistemas interrelacionados (Sujeto, Objeto, Agente y Medio) en el cada uno de los subsistemas necesita la participación de personas, el desarrollo de las operaciones y la disponibilidad de los medios. (Legendre, 2005, p. 1240)

⁵ Terrenos y Pando, Esteban. **Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes**.

⁶ Las traducciones (más o menos inexactas) de los alumnos son (los ensayos y los errores) que deben marcar el camino que los debe llevar al nivel de competencia del profesor, considerada como ideal. Estas realizaciones son medidas al modelo de *performance* realizada por el profesor. El profesor propone una traducción que es «*performance magistrale*» en el doble sentido del discurso del profesor y de su traducción inigualable: las dos confundidas.

⁷ We can notice a shift in many places from a teacher-oriented approach to a learner-centered approach, or rather a mixture of approaches. (p.163)

⁸ I went into translator training about 35 years ago, two weeks after graduating as a translator. I had a few very inspired trainers (some had been trained as translators, others as language teachers, others were “just” native speakers with a juridical or technical background), but did this qualify me for translator training? It didn’t. At first I tried to imitate the teachers I had liked best in my own training, but then I felt this was not enough, and I started to develop my own teaching methodology. I presume that most novice translator trainers are still working along these lines today.

⁹ [...] specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations.

RECEBIDO EM: 24/08/2015

ACEITO EM: 10/09/2015