



Interrelación traducción y traductología: su enseñanza y evaluación¹

María Claudia Geraldine Chaia²

Recibido: 13 diciembre 2015 / Aceptado: 1 marzo 2016

Resumen. Este trabajo presenta la propuesta didáctica diseñada, implementada y sometida a evaluación en la asignatura *Traducción y Traductología* de la carrera de Traductor Público de Inglés de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Se trata de un método de enseñanza que busca integrar tareas de investigación y actividades de traducción. Se describen las etapas del diseño curricular y el tipo de evaluación implementada, que comprende la evaluación del alumno, a través de la verificación del grado de cumplimiento de los objetivos planteados, y la evaluación del programa. Finalmente, se hace referencia a los principales aspectos del programa de la asignatura que se deberán optimizar.

Palabras clave: metodología de la investigación; estudios de traducción; traductología; evaluación; didáctica.

[en] The Relationship Between Translation and Translation Studies: A Teaching Proposal and Its Evaluation

Abstract. This article presents a teaching proposal designed for the *Translation and Traductology* subject of the translation training program taught at National University of Comahue. This didactic proposal seeks to integrate research tasks and translation practice. The different phases of curriculum design and the type of evaluation conducted are described. The evaluation phase comprises learner performance progress and syllabus assessment. Finally, the main aspects of the didactic proposal that need to be improved are identified.

Keywords: research methodology; translation studies; traductology; evaluation; didactics.

Sumario. 1. Introducción. 2. Diseño de la propuesta didáctica. 3. Evaluación de los alumnos y evaluación de la propuesta didáctica. 4. Resultados de la evaluación. 4.1. Percepción de los alumnos: evaluación del programa y autoevaluación del alumno. 4.2. Los datos a la luz de las calificaciones obtenidas. 4.3. Evaluación de los proyectos de investigación. 5. Reflexiones finales. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Chaia, M.C.G. (2016) Interrelación traducción y traductología: su enseñanza y evaluación, en *Estudios de Traducción* 6, 227-242.

¹ Distintas partes del contenido de este artículo se presentaron en la *IATIS 5th International Conference: Innovation Paths in Translation and Intercultural Studies* (Belo Horizonte, Brasil, 7-10 julio de 2015) y en las *Terceras Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción: Resignificando espacios en la enseñanza de lenguas y la traducción* (Buenos Aires, Argentina, 27 al 28 de agosto de 2015).

² Universidad Nacional del Comahue
mcgeraldinechaia@yahoo.com

1. Introducción

Este trabajo presenta la propuesta didáctica diseñada para la asignatura *Traducción y Traductología* (cursado 2014), correspondiente al tercer año de la carrera de Traductor Público de inglés que se dicta en la Universidad Nacional del Comahue (Argentina)³, y los resultados de su implementación.

Los contenidos seleccionados, el método de enseñanza-aprendizaje empleado y el tipo de evaluación implementada en la asignatura responden a las características del contexto educativo, social y geográfico de la institución académica en la que se enmarca este estudio. Los contenidos del programa buscan contribuir a modificar la situación de la traducción y de la traductología en Argentina: el escaso reconocimiento del traductor profesional –a pesar de que la institucionalización de la profesión es de larga data en el país–, y la situación de área de vacancia de la disciplina en el ámbito científico. Ambas realidades generan la necesidad de formar profesionales que puedan desempeñarse profesionalmente en el mercado, pero también de despertar en los futuros traductores el interés por la investigación en el ámbito de la traducción. Se espera que al menos algunos de estos graduados se interesen por continuar su formación como investigadores.

Los contenidos de la asignatura se estructuraron en tres unidades abocadas al estudio de historia y teoría de la traducción, a la adquisición de conceptos básicos de metodología de la investigación en traducción y al estudio de la profesión del traductor en Argentina.

La metodología empleada para la enseñanza-aprendizaje de estos contenidos consistió en:

- la traducción de textos sobre historia de la traducción y de artículos científicos producidos en el ámbito de la disciplina;
- la lectura de artículos científicos correspondientes a distintos ámbitos socio-profesionales y modalidades de traducción para su análisis desde el punto de vista teórico y de la metodología de la investigación;
- la exposición (oral o escrita) del contenido y metodología de investigación informada en estos artículos;
- y en la aplicación de estos conocimientos al diseño y ejecución de un proyecto de investigación sobre un problema concreto y manifiestamente real para los alumnos de nuestra universidad.

Se aplicó una evaluación de tipo formativa con un doble objetivo: en primer lugar, para identificar los aspectos que deben ser fortalecidos, modificados o conservados del programa de la asignatura; y, en segundo lugar, para guiar al alumno en la identificación de sus fortalezas y falencias y en la adquisición de estrategias para optimizar su aprendizaje. Los datos para evaluar la efectividad de esta propuesta didáctica surgen de un cuestionario aplicado a los alumnos al finalizar el cursado de la asignatura y de la evaluación de las propuestas de investigación elaboradas y llevadas adelante por los estudiantes en el marco de la asignatura. Para la interpretación de los datos se consideró las calificaciones finales obtenidas por los alumnos.

³ La carrera de Traductor Público de inglés tiene una duración de 5 años.

El estudio que se informa en este trabajo se corresponde con el diseño de investigación-acción realizado en el contexto natural del aula. Luego de describir las fases de elaboración, implementación y evaluación de la propuesta didáctica, se analizan los resultados a fin de reflexionar e identificar aquellos aspectos del programa de la asignatura que deben ser modificados en una nueva implementación (acción) de la propuesta.

2. Diseño de la propuesta didáctica

El diseño de la propuesta didáctica para la asignatura *Traducción y Traductología* (curtido 2014) sigue las etapas del proceso de diseño curricular descrito por Kelly (2005) en cuanto a la identificación de las necesidades sociales y de mercado; la formulación de los objetivos generales y específicos de acuerdo a las características contextuales en el que se implementa el diseño; la caracterización del perfil y de las necesidades de los discentes; la identificación de los recursos materiales y humanos disponibles; la diagramación del contenido y de la estructura general del curso conforme a los objetivos del programa; el diseño y secuenciación de actividades para la enseñanza-aprendizaje; el diseño de actividades de evaluación del grado de adquisición de los objetivos de aprendizaje; la implementación y, finalmente, la evaluación del método diseñado.

En cuanto a las necesidades sociales y de mercado, es decir las características del contexto en el que se desarrolla el plan de formación del que forma parte la asignatura en cuestión, la traductología es actualmente un área de vacancia. Su ausencia en el Listado de clasificación por disciplinas del Programa de Incentivos a la Investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación (ME) de la Nación Argentina y en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) –principal organismo dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología en el país– se traduce en la dificultad para obtener financiamiento para investigaciones e investigadores del ámbito de los estudios de traducción. Esta situación, trae como consecuencia la escasa investigación en este ámbito disciplinar si la comparamos con su situación en otros países del mundo. Esto, a su vez, motiva la escasez de investigadores con antecedentes suficientes para evaluar, dirigir o codirigir proyectos de investigación e investigadores del área. Los motivos de este estado de la cuestión de la traductología en el campo científico argentino han sido atribuidos a la juventud de la disciplina (Arrizabalaga, 2013), al escaso financiamiento destinado a la investigación en traducción en particular, a que la mayoría de los planes de estudio de las carreras de traductor en Argentina no incluyen asignaturas de teoría de la traducción ni mucho menos de metodología de la investigación, o a que un importante porcentaje de los programas de formación se imparten en instituciones educativas no universitarias⁴ (Cabrera et al., 1991⁵). Arrizabalaga destaca la importancia de familiarizar a los estudiantes con las categorías y metodologías propias de los estudios de traducción

⁴ La estructura del sistema de educación superior argentino se compone de instituciones universitarias (universidades e institutos universitarios) e instituciones no universitarias (institutos terciarios), públicas y privadas.

⁵ Cabrera et al. (1991) realizaron un estudio acerca de la investigación en traducción en una selección de países de América del Sur (Argentina, Chile y Perú). En su informe de investigación, los autores afirman que “la actividad en traducción está en sus primeros pasos o sencillamente no existe” (140). Los autores atribuyen esta situación a cuatro motivos puntuales: 1) el hecho de que no todos los programas de formación de traductores se imparten en centros universitarios; 2) que en varios de los países que constituyen el espacio geográfico en estudio, la enseñanza de la traducción está a cargo de profesores (y no de traductores); 3) que los planes

para no sólo ayudar a revertir la situación de área de vacancia de la disciplina en Argentina, sino también para que el futuro profesional de la traducción pueda expresarse sobre su práctica utilizando el metalenguaje propio de la disciplina:

Only by familiarizing students with categories and methodologies proper to TS can we expect to enlarge the number of competent, qualified translation scholars in Argentina. The urgency of tailoring translation curricula in keeping with the knowledge model responds to a notorious absence of scientifically informed metalanguage on the part of students discussing their own production [...] (Arribabalaga 2013: 42).

Ambas acciones, según la autora, contribuirían a mejorar el estatus de la disciplina en el campo científico argentino y el estatus profesional de los traductores.

En Argentina, la institucionalización de la profesión data de la década de 1960, con la creación de los primeros programas de formación de traductores a nivel universitario y con el surgimiento de las primeras asociaciones de traductores en la década de 1970⁶. Witthaus (1981) identifica los orígenes de la carrera de traductor público en nuestro país en el año 1868 y explica que recién en 1968 se incorpora la carrera de Traductor Público a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente existen en Argentina cuarenta y siete instituciones educativas –terciarias y universitarias, públicas y privadas– que ofrecen la carrera de traductor. En estas instituciones se dicta, en conjunto, un total de sesenta y cinco traductorados. La mayoría de las carreras son traductorados públicos (48%), pero también se ofrecen carreras que otorgan los títulos de traductor técnico-científico (8%), traductor técnico-científico y literario (32%) y traductor (12%). El mayor porcentaje de carreras existente en el país tiene una duración de cuatro años y corresponde a la combinación lingüística inglés-español (70%)⁷. Luego de la creación del Colegio de Traductores Públicos de la ciudad de Buenos Aires, en el año 1973, surgieron otros numerosos colegios de traductores públicos creados por leyes provinciales con jurisdicción local: el Colegio de Traductores Públicos de la Provincia de Córdoba (en 1989), el Colegio de Traductores Públicos e Intérpretes de la Provincia de Buenos Aires, el Colegio de Traductores Públicos de la Provincia de Catamarca (en 1998), Colegio de Traductores Públicos de la Provincia de La Rioja (en 2001), el Colegio de Traductores Públicos e Intérpretes de la Provincia de San Juan (en 2006), el Colegio de Traductores Públicos de la Provincia de Mendoza (en 2007) y el Colegio de Traductores Públicos de la Provincia de Río Negro (en 2011). Además, se fundaron colegios de traductores que agrupan no sólo a traductores públicos, sino también a traductores de distintos ámbitos de especialidad: el Colegio de Traductores de la Provincia de Santa Fe (en 1991) y el Colegio de Traducto-

de estudio no incluyen cursos de teoría ni de metodología de la investigación; 4) la falta de financiamiento de las universidades para la investigación en el ámbito de la traducción. Los autores explican que si bien existen organismos que fomentan y financian la investigación ésta se enfoca en otras áreas “científicas y tecnológicas”. Si bien la investigación de Cabrera et al. fue realizada hace 24 años, observamos que la situación actual no evidencia cambios importantes.

⁶ Para una descripción detallada de las instituciones educativas formadoras de traductores e intérpretes de nivel de grado y de postgrado, y de las asociaciones de traductores de Argentina, véase Chaia (en prensa).

⁷ Los datos surgen del Proyecto *La formación en traducción e interpretación en Argentina* (04/J025) acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Comahue. Para conocer *in extenso* el análisis preliminar de los datos, véase Chaia (2014a).

res de la Provincia de Tucumán (en 2010). Además de los colegios de traductores (públicos) existen en el país otras asociaciones de traductores e intérpretes: la Asociación de Intérpretes de Conferencias de la Argentina (ADICA), la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (AATI), la Federación Argentina de Traductores (FAT) y la Asociación Argentina de Traductores Técnico-científicos (AATT). A pesar de sus cincuenta años de presencia en las instituciones educativas, colegios y organizaciones, los profesionales de la traducción adolecen del reconocimiento que tienen otros profesionales, de otras disciplinas.

En cuanto al diseño del programa de la asignatura, se adoptó un modelo de enseñanza basado en objetivos que propone Delisle (1998).

En función de las necesidades planteadas en los párrafos anteriores, guiaron el diseño del programa de la asignatura los siguientes objetivos generales:

- lograr que los alumnos optimicen la competencia traductora (PACTE, 2015);
- generar interés por la investigación en el ámbito de la traducción;

Estos objetivos generales se concretaron en los siguientes objetivos específicos:

- hacer práctica de traducción;
- comprender la diferencia y la relación entre traducción y traductología;
- adquirir el metalenguaje de la disciplina;
- tener una noción general de los orígenes, la evolución y el estado actual de la disciplina;
- adquirir nociones básicas sobre metodología de la investigación en traducción;
- conocer conceptos, modelos y teorías de la disciplina;
- tener conocimientos de la situación actual de la profesión.

Como lo planteamos en la introducción de este trabajo, los contenidos de la asignatura se organizaron en tres unidades:

- Unidad 1: Orígenes, evolución y estado actual de la disciplina
- Unidad 2: Metodología de investigación en traducción
- Unidad 3: La profesión del traductor

Los contenidos de la primera unidad tuvieron como objetivo situar al alumno en tiempo y espacio. Para situarlos en el espacio se buscó que el alumno conozca posibles ámbitos laborales, las incumbencias y los conocimientos necesarios para traducir, el ámbito de trabajo y las tareas de las que habitualmente se ocupa un traductólogo y los conocimientos necesarios para realizarlas. Para cumplir este objetivo, los alumnos exploraron páginas web de centros de investigación, de agencias de traducción y de traductores autónomos. En esta actividad de exploración, los alumnos identificaron, por ejemplo, los servicios que se ofrecen y los conocimientos de los traductores que ofrecen esos servicios. En las páginas web de los centros de investigación, los alumnos identificaron, por ejemplo: el tipo de actividades que realizan los traductólogos, sus publicaciones y su formación. En cuanto a la ubicación en el tiempo, los contenidos de esta unidad se focalizaron en observar la evolución de la profesión y de la reflexión en torno a ella a través de la historia. Para esto se optó por presentar una

periodización lineal de la historia de la traducción, basada en la propuesta de Hurtado Albir (2001).

La segunda unidad se destinó, fundamentalmente, al estudio de conceptos básicos de metodología de la investigación. Se estableció, en primer lugar, la distinción entre conocimiento simbólico y conocimiento científico, como lo plantea Chesterman (2007). Tomando como punto de partida el mapa de Holmes, y la reformulación del mapa propuesta por Hurtado Albir (1996), se seleccionaron publicaciones de investigaciones realizadas en distintos ámbitos y para diferentes modalidades de traducción, en las que el objeto de estudio había sido el proceso, el producto o la función. Además de la lectura, análisis desde el punto de vista de la metodología de la investigación empleada y resumen de las publicaciones seleccionadas (que luego exponían en forma oral y presentaban en forma escrita), los alumnos situaban esos estudios en el mapa de la disciplina. Para la elaboración de los resúmenes se les brindó a los alumnos la siguiente guía:

Esquema-guía para la elaboración de resúmenes

Datos bibliográficos de la publicación/ investigación.

En la medida de lo posible, situar esta investigación en el mapa de la disciplina propuesto por Holmes (1972).

Objeto de estudio: ¿Estudia el producto, el proceso, la función?; ¿qué variedad o qué modalidad de traducción estudia?; ¿cuáles son las lenguas implicadas?; ¿a qué época pertenece?

Fundamentación/Motivación:

Objetivos generales de la investigación:

Objetivos específicos de la investigación:

Hipótesis (si corresponde):

Marco teórico: teoría/s que toma como punto de partida o que utiliza el autor para describir, explicar o predecir. Incluya enfoque teórico al que pertenece/n y una breve descripción de los conceptos teóricos que utiliza el autor/es en su trabajo.

Metodología:

- a) **Recogida de datos:** Fuente de donde recoge los datos. **Sujetos** que participan en la investigación.
- b) **Métodos** de recogida de datos.
- c) **Datos:** Tipo de datos que recoge.
- d) **Análisis de los datos** (¿Los describe? ¿Los describe y compara? ¿Relaciona los hallazgos/datos? ¿Qué datos o variables relaciona?)
- e) **Diseño de la investigación:** cuantitativo, cualitativo, mixto

Conclusión del trabajo/autor: ¿Qué resultados arroja su investigación? ¿Qué concluye el autor? ¿Refiere a futuras líneas de investigación? Si los autores lo hacen explícito, explicar el impacto de su investigación.

Este esquema, además de servir de guía para la elaboración de los resúmenes, resultó útil para aplicar los conocimientos conceptuales obtenidos de la lectura sobre métodos y diseños de investigación como los presenta Rojo (2013): tipo de investigación (empírica o teórica); tipo de diseño (cualitativo: basados en la capacidad de introspección del investigador, basados en el método de investigación-acción, basados en el trabajo de campo en el ámbito profesional y experimentales basados en métodos cualitativos, como el informe verbal, la introspección o la retrospección; cuantitativo: basados en la encuesta o en el uso de corpus; o mixto: una combinación de ambos); instrumento de recogida de datos (cuestionario, entrevista, corpus, protocolos, diarios, lectores de movimientos oculares, programas que registran los movimientos de teclado).

Gile (2009) aconseja introducir a los estudiantes y jóvenes investigadores en el mundo de la investigación empírica, ya que este tipo de estudios aporta conocimiento básico de la disciplina y competencia investigativa. Asimismo, este tipo de investigaciones requiere que se expliciten la fundamentación, el marco teórico, los métodos de recogida de datos, el tipo de datos, el análisis de los datos, los resultados:

As an instructor, my preference also goes to empirical studies, not because I believe they are intrinsically “superior” to non-empirical studies, but because the norms of empirical research generally require researchers to be explicit on the design of their studies, the underlying rationale if it is not trivial, methods used for data collection, data collected, their processing and inferences made (Gile 2009: 37).

Según Gile (2009), una vez que el estudiante ha adquirido un método de trabajo riguroso en investigaciones empíricas, puede ponerlo en práctica en cualquier tipo de estudio, sea éste teórico o empírico: “Once rigorous thinking and working standards are understood, they can be implemented in whatever type of research in conducted later, be it empirical or not” (p. 37).

En la unidad tres el énfasis estuvo en el estudio de la profesión en Argentina. La literatura en el área, en este ámbito y a nivel local, evidencia un vacío. La inexistencia de investigaciones constituyó una verdadera motivación para que los estudiantes –guiados por la docente– diseñen sus propios proyectos de investigación. Su interés por la investigación en este ámbito se intensificó ante la preocupación de los alumnos acerca de las posibilidades de inserción laboral.

No se ignora en esta propuesta didáctica el hecho de que saber traducir implica un poseer un saber esencialmente de tipo procedimental (Hurtado Albir, 2001: 25) y que las tareas y habilidades del traductor son diferentes a las tareas y conocimientos del investigador del ámbito de la traducción. La práctica de traducción en esta asignatura se convierte en un instrumento para la adquisición de los contenidos conceptuales, ya que los textos base seleccionados para su traducción fueron sobre historia de la traducción y artículos científicos producidos en el ámbito de la disciplina. A su vez, y aunque no se plantean como objetivos específicos en nuestra propuesta didáctica, las tareas de lectura y escritura de resúmenes de artículos científicos contribuyeron al desarrollo de las demás habilidades y conocimientos que se proponen adquirir en esta asignatura: competencias para la interpretación y re-expresión de textos, adquisición de conocimientos teóricos y de las características del género científico para la traducción de artículos científicos y para la escritura de informes de investigación. En el contexto educativo en el que nos encontramos, compartimos la preocupación que

describe Carlino (2005) acerca de las falencias de los estudiantes universitarios en las habilidades de escritura y lectura. Decidimos, en consecuencia, contribuir a revertir esta situación. Carlino plantea que “enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender” (p. 25). En consecuencia, se adoptó en esta propuesta didáctica la práctica de estas dos habilidades, a través de la lectura de artículos científicos y de la escritura de resúmenes como estrategias de aprendizaje para los estudiantes y, a su vez, como un instrumento esencial que los futuros profesionales deben aprender a utilizar adecuadamente por ser éste –el escrito– uno de los principales medios de difusión del conocimiento, y por constituir éstas –la comprensión y la (re)expresión– habilidades esenciales de la competencia traductora.

En cuanto a la evaluación, Kelly (2005) subraya que ésta comprende no sólo la evaluación del alumno a través de la verificación del grado de cumplimiento de los objetivos de la asignatura, sino también la evaluación del programa: “Assessment includes not only evaluation of the degree of attainment of the learning outcomes established for the programme, but also the functioning of the programme itself, with a view to identifying areas for improvement” (p. 3), propuesta a la que nos adherimos en su totalidad. En línea con lo planteado por Kelly (2005) acerca de la evaluación del aprendizaje y del programa, recurrimos a un tipo de evaluación formativa, definida por Anijovich y González (2011) como aquella que permite intervenir durante el proceso: “[...] en su función reguladora, trata de identificar las debilidades y las fortalezas del aprendizaje de un alumno, más que juzgar o calificar los resultados” (p. 12). Para la evaluación se diseñaron actividades que llevaron a los estudiantes a activar sus conocimientos en contextos reales, o al menos, cercanos a la realidad, como se pone en evidencia en la tarea de diseño y de ejecución de un proyecto de investigación (ver sección 4.3.). La evaluación del programa de la asignatura se limita en este trabajo a los datos recogidos a partir de un cuestionario aplicado a los alumnos y de la evaluación de los trabajos de investigación realizados por los estudiantes hacia el final del cursado: una investigación sobre el mercado laboral de los traductores en Argentina (trabajo grupal).

3. Evaluación de los alumnos y evaluación de la propuesta didáctica

En la propuesta de Rojo (2013) la investigación que se informa en este trabajo es un pre-experimento realizado en el contexto natural del aula. Se trata de un estudio de corte fundamentalmente cualitativo –aunque también se recurre al análisis cuantitativo de datos– basado en el método de investigación-acción. Es un estudio aplicado perteneciente al ámbito de la didáctica de la traducción (Holmes, 1972). En este pre-experimento se trabajó con un único grupo de sujetos y se aplicó un único cuestionario luego de entrenarlos con la propuesta didáctica descrita en la sección 2. (Diseño de la propuesta didáctica).

Complementamos el proceso de evaluación formativa del aprendizaje con la aplicación de un cuestionario auto-administrado al finalizar el dictado de la asignatura. El cuestionario incluyó preguntas abiertas y cerradas (de elección múltiple y con escalas tipo Likert), obligatorias y también opcionales. Se diseñó con la herramienta Google Docs y se administró vía correo electrónico. Mediante el cuestionario se buscó conocer la opinión de los alumnos con respecto a distintos componentes del programa (contenidos, bibliografía y metodología) y en cuanto a los logros obtenidos. El cuestiona-

rio incluyó 18 preguntas que se agruparon en dos secciones: **evaluación del programa** (preguntas 1 a 15) y **autoevaluación del alumno** (preguntas 16 a 18).

La información recogida de las respuestas del cuestionario se interpretó a la luz de las calificaciones obtenidas por los discentes y se completó con la evaluación de la calidad de los proyectos de investigación diseñados y ejecutados por los alumnos hacia el fin del cursado.

4. Resultados de la evaluación

4.1. Percepción de los alumnos: evaluación del programa y autoevaluación del alumno

Las primeras quince preguntas se formularon con el propósito de indagar sobre la opinión de los alumnos con respecto al contenido del programa, la relevancia de los temas estudiados para su formación, la cantidad y pertinencia de la bibliografía trabajada, la cantidad de actividades prácticas, su interés por la investigación en los estudios de traducción luego del cursado de la asignatura, el empleo del tiempo en clase, sobre la tarea de traducción como medio para adquirir conocimientos temáticos, sobre las evaluaciones que realizó la docente y su evaluación del docente (claridad de sus explicaciones, elección de los temas trabajados, elección de los ejemplos, actividades propuestas). A los fines de la autoevaluación, los alumnos respondieron preguntas con respecto a la evolución de su rendimiento y acerca de cómo creen ellos que hubieran podido tener mejores logros.

A continuación se describen las generalidades identificadas en las respuestas a cada pregunta del cuestionario, se citan textualmente, a modo de ilustración, respuestas de los alumnos para los casos de preguntas abiertas:

Pregunta 1: ¿Qué aprendió en esta asignatura?

Se destaca en las respuestas a esta pregunta dos aspectos para resaltar: precisión en la descripción sucinta de los contenidos planteados en la asignatura (la distinción entre cada actividad, la historia de la traducción, metodología de la investigación en traducción, mercado laboral), aunque escasa referencia a las habilidades de aplicación de los contenidos a la práctica (es decir, no reconocen sus habilidades, sino como conocimientos declarativos adquiridos). Por otro lado, en un único caso se detectó que el alumno reconoce una falta de práctica de traducción en la asignatura, aunque declara que conocer teorías e investigaciones le permitió ver la relación entre teoría y práctica y reconocer que los avances de los estudios de traducción en Argentina podrían contribuir al reconocimiento de la profesión:

Respuesta textual de un alumno:

[...] También aprendí que, además de traducir, podemos investigar sobre la traducción. [...] Comprendí que los estudios de traducción serían de gran ayuda para que en Argentina se le dé al traductor el reconocimiento que le corresponde.

Pregunta 2: En general, considera que los temas del programa fueron para su formación: muy relevantes, relevantes, poco relevantes. Fundamente la respuesta.

El 80% de los estudiantes considera los temas estudiados en la asignatura como *muy relevantes* y el 20% restante los considera solo *relevantes*.

Respuesta textual de un alumno:

Es importante llegar a ser un profesional que conoce las raíces de su profesión, por lo tanto conocer la historia de la traducción es relevante. Las investigaciones analizadas durante la cursada me hicieron ver la traducción desde un punto de vista diferente, no sólo el práctico y eso fue interesante. Pero creo que eso es más relevante para alguien que quiera dedicarse a la traductología.

Pregunta 3: ¿Qué tema/s en particular considera que responde/n a la categoría seleccionada en el punto anterior (2.a)?

Todas las respuestas coinciden en que los temas de las unidades 2 y 3 fueron los más relevantes.

Respuesta textual de un alumno:

Considero “muy relevantes” los temas relacionados a la investigación en traducción y a la situación actual de la profesión. Los temas relacionados al origen de la traducción también son relevantes para nuestra formación, pero no tan significativos al momento de ejercer la profesión.

Pregunta 4: ¿Considera que la cantidad de bibliografía trabajada durante el cursado fue: suficiente, escasa, excesiva?

El 100% de los estudiantes consideró que la bibliografía fue *suficiente* para poder comprender los temas planteados en el programa. Descartaron, en consecuencia, las opciones *escasa* o *excesiva*.

Pregunta 5: Evalúe la pertinencia de la bibliografía a los contenidos trabajados.

En cuanto a la pertinencia, el 80 % la consideró *muy pertinente* y el 20 por ciento sólo *pertinente*. En ningún caso se optó por la posibilidad *poco pertinente*.

Pregunta 6: Evalúe la cantidad de actividades prácticas (escritas y orales) realizadas (lectura y presentación oral de artículos, lectura, análisis y escritura de resumen).

El 100% de los estudiantes consideró que la cantidad de trabajos prácticos realizados fue *suficiente* para adquirir los objetivos planteados por la docente. Descartaron, en consecuencia, las opciones *escasa* o *excesiva*.

Pregunta 7: ¿Cree que los contenidos sobre teoría son útiles para la práctica de la traducción?

La totalidad de los alumnos brindó una respuesta afirmativa.

Pregunta 8: Fundamente la respuesta anterior.

Respuesta textual de un alumno:

Considero que los estudios de traducción son relevantes para la práctica porque nos permiten ver a la traducción desde una manera más amplia y desde varios puntos de vista. Los distintos enfoques estudiados y sus respectivas propuestas nos dan una noción de las múltiples variables que hay que tener en cuenta para realizar un producto que responda al encargo de traducción.

Pregunta 9: Uno de los objetivos que se planteó la docente al momento de diseñar el programa de la asignatura (considerando le necesidad de contar con investigadores en el ámbito de la traducción en el país) fue despertar en los futuros traductores el interés por la investigación en el ámbito de la traducción. En su opinión, ¿logró la docente su objetivo? Fundamente.

La totalidad de los alumnos dieron una respuesta afirmativa y algunas de sus fundamentaciones fueron:

Respuesta textual de un alumno:

Sí, personalmente, estudiar acerca de las investigaciones realizadas en torno a la traducción, analizarlas y exponerlas despertó un gran interés en mí [...]. Me gustaría tener una asignatura en los próximos años de la carrera que amplíe estos conocimientos [...]. También me hubiera gustado leer a muchos más autores y conocer más acerca de todas las teorías de traducción.

Pregunta 10: Evalúe la asignatura en cuanto al empleo del tiempo en clase:

El 80 % consideró que se empleó adecuadamente el tiempo en clase.

Pregunta 11: Uno de los objetivos específicos planteados en las tareas de traducción fue: “ampliar nuestros conocimientos sobre algunos de los aspectos de la historia de la traducción”. ¿Cree que se cumplieron?

La totalidad de los alumnos brindó una respuesta afirmativa.

Pregunta 11: Evalúe la utilidad de las correcciones hechas en las TRADUCCIONES.

La totalidad de los alumnos consideró que las correcciones hechas fueron útiles.

Respuesta textual de un alumno:

Las correcciones que hicieron las docentes sobre mis traducciones fueron de gran utilidad ya que me ayudaron a evaluar y a mejorar mis traducciones. Por ejemplo, a mejorar la redacción y el estilo de mis traducciones y a seleccionar estructuras que faciliten la comprensión de mi traducción.

Pregunta 13: ¿Considera que la PRÁCTICA DE TRADUCCIÓN en la asignatura fue: escasa, excesiva o suficiente?

Para el 60 % de los alumnos la práctica de traducción fue *suficiente*, mientras que para el 40% resultó *escasa*. Comentaron, al respecto que:

Respuesta textual de un alumno:

Quizás la cantidad de traducciones fue adecuada, pero siento que faltó sacar provecho de las correcciones que recibíamos. Considero que hacer el tipo de presentaciones como la que hicimos con el trabajo 16⁸ en las que se nos dé el tiempo, y se nos permita reflexionar sobre nuestros errores de comprensión y de reexpresión es fundamental.

Pregunta 14: Evalúe la utilidad de las correcciones de los demás trabajos (resúmenes, devolución de las presentaciones orales).

El 60% calificó las correcciones realizadas como *muy útiles*, mientras que el resto las describió como *poco útiles*. Comentaron al respecto:

Respuesta textual de un alumno:

Con respecto a los resúmenes [...], creo que las correcciones son muy útiles [...], trabajar sobre los resúmenes y reescribirlos nos ayudan a mejorar nuestra habilidad de reexpresión [...]. En cuanto a las presentaciones, considero que en muchas ocasiones podrían haber sido más productivas si hubiésemos respetado las consignas.

Pregunta 15: Evaluación del desempeño del docente

Con respecto a la claridad de sus explicaciones, el 60 % las calificó como *muy adecuadas* y el resto como *adecuada*. En cuanto a la elección de los temas del programa, el 60 % también la consideró *muy adecuada* y el resto sólo *adecuada*. Para el caso de las ejemplificaciones, el 60 % las consideró *clarificador* y el resto de las

⁸ En este trabajo práctico, luego de la lectura del artículo García González, J. E. (1997), los alumnos debieron identificar y clasificar los errores observados por la docente en una selección de las traducciones hechas.

observaciones de los alumnos se dividen entre *adecuadas e inadecuadas*. El 60% de los estudiantes consideró las actividades propuestas como *muy adecuadas* y el resto solo como *adecuadas*. El mismo porcentaje se recogió para la pregunta sobre el tipo de evaluación realizada.

5.1.2. Preguntas de autoevaluación:

Pregunta 16: ¿Considera que Ud. tuvo una evolución en su rendimiento?

Sólo el 80 % de los alumnos vio una evolución en su rendimiento.

Pregunta 17: Si la respuesta a la pregunta anterior (16) fue afirmativa, ¿Cómo se manifiesta esta evolución?

El 75% de los alumnos manifestó que la evolución en su rendimiento se plasmó en una mayor facilidad en la ejecución de sus trabajos y en la mejoría de la calidad de su redacción. Para el 25% restante, la evolución se manifestó en las calificaciones obtenidas y en la reducción del número de errores en sus traducciones.

Pregunta 18: Si su respuesta a la pregunta 16 fue negativa, ¿qué sugiere que faltó o que podría haberlo ayudado a obtener mejores logros?

Aquellos alumnos que no vieron una evolución en su rendimiento lo atribuyen (1) a la necesidad de tener un mejor seguimiento por parte de las docentes, (2) al escaso tiempo que ellos mismos le dedicaron a la tarea.

Respuesta textual de un alumno:

No noto una evolución, pero considero que esto se debe principalmente a que no dediqué el tiempo necesario para traducir [...] Además, noto que los errores que cometo se deben, principalmente, a la falta de práctica (práctica con la que no cumplí a lo largo del año).

4.2. Los datos a la luz de las calificaciones obtenidas

Cabe aclarar que el 70% de los alumnos promocionaron la asignatura. Esto significa que aprobaron los parciales y la totalidad de los trabajos prácticos con evaluación (13 trabajos de 24 realizados en total) con una calificación mínima de siete (7)⁹ o bien, que mostraron una evolución en su rendimiento en la segunda parte del año. El 20% de los alumnos aprobó la asignatura en calidad de alumno regular, es decir, aprobaron los parciales o recuperatorios con una calificación mínima de seis (6) y los trabajos prácticos con una calificación mínima de cuatro (4). El 10% restante desaprobó la asignatura. Observamos que estos alumnos entregaron

⁹ El sistema de calificación es numérico, del 1 al 10. La nota mínima para aprobar una asignatura es 4, la nota mínima para aprobar los parciales o los recuperatorios es 6 y la nota de promoción es 7.

solo cuatro de los trece trabajos prácticos y aprobaron solo dos con una calificación de cuatro (4). Estos porcentajes son coherentes con los datos recogidos a través de las preguntas de autoevaluación: el 80% vio una evolución en su rendimiento y el 10 % que no aprobó la asignatura reconoció no haberle dedicado el tiempo suficiente a las tareas.

4.3. Evaluación de los proyectos de investigación de los alumnos

El último trabajo práctico que realizaron los alumnos se planteó con los siguientes objetivos:

- poner en práctica los conocimientos de metodología de investigación a un problema real;
- conocer el mercado laboral del traductor en Argentina.

El motivo de la elección de este trabajo práctico para evaluar el programa se basa en nuestra idea de que el aprendizaje no puede ni debe medirse a partir de “la repetición mecánica y rígida de conceptos” sino a través de “la observación y valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver” (Anijovich y González, 2011: 13). En este último trabajo práctico, los alumnos debieron aplicar los conocimientos obtenidos durante el cursado de la asignatura, especialmente los contenidos y actividades correspondientes a la unidad 2.

Ante un problema de investigación real, que surge de la observación de que un importante porcentaje de los traductores que se gradúan de la carrera de traductor de la UNCo no desarrollan su profesión y ante la preocupación de los estudiantes por sus propias posibilidades, a futuro, de incorporarse al mercado laboral, los alumnos diseñaron sus propios proyectos de investigación.

Surgieron cuatro propuestas de investigación basadas en el diseño de trabajo de campo (Rojo, 2013): *El mercado laboral del traductor: las agencias de doblaje en Argentina; La presencia/ausencia del traductor en los ámbitos turístico y gubernamental; La presencia/ ausencia en internet de los traductores graduados en la UNCo; Los traductores de las obras con ISBN traducidas y publicadas en Argentina.*

Los trabajos se evaluaron de acuerdo a criterios de coherencia interna: adecuación del tipo y diseño de investigación al objeto de estudio y a los objetivos planteados en cada propuesta de investigación, y grado de cumplimiento de los objetivos.

El tipo de evaluación implementada (formativa, del proceso, reguladora) descripta *ut supra* brindó las condiciones adecuadas para que los alumnos optimicen el proceso de ejecución de sus investigaciones, que se evaluó en las sucesivas entregas de los informes de avance. Los resultados obtenidos, visibles en el informe final elaborado por cada grupo de investigación, permite concluir que los objetivos del trabajo práctico fueron cumplidos. Asimismo, los informes finales de investigación ponen en evidencia que las investigaciones cumplen con los criterios de coherencia interna.

5. Reflexiones finales

En este trabajo hemos descripto las distintas etapas de nuestro estudio, que como lo planteamos en las páginas anteriores, responde a un diseño de investigación- acción

en el ámbito educativo. Analizamos, en primer lugar, el contexto educativo, geográfico y social en el que se llevó adelante este estudio. La segunda fase del estudio coincide con el diseño de la propuesta didáctica, para lo cual nos ceñimos a las etapas de diseño curricular propuesto por Kelly (2005). El método de enseñanza-aprendizaje diseñado se caracteriza por ser una propuesta que busca integrar tareas para la adquisición de conocimiento disciplinar con tareas de traducción. La tercera fase del estudio involucró la implementación del método de enseñanza y su evaluación.

Los resultados de la evaluación del programa de la asignatura *Traducción y Traductología* ponen en evidencia la necesidad de optimizar el método de evaluación implementado para las actividades de traducción. Ésta se hará efectiva mediante un refuerzo de la retroalimentación. Por otro lado, a partir de nuestro propio análisis del contenido, la bibliografía utilizada y del tipo y número de actividades prácticas, surge que la balanza se inclina hacia el conocimiento relacionado con las tareas del traductólogo y en escasa medida hacia el conocimiento de la profesión (por ejemplo: posibles ámbitos de trabajo, medios de promoción y publicidad de servicios). Por lo tanto, para una nueva implementación de la propuesta, se hará un refuerzo de los componentes del programa relacionados con la profesión del traductor.

Consideramos que este método de enseñanza, en el que se propone utilizar la traducción y el resumen de trabajos de investigación traductológica para reforzar en los alumnos las habilidades procedimentales y para adquirir conocimiento de las teorías de traducción, y para iniciarlos en las tareas de investigación científica, puede aplicarse en otros contextos educativos.

6. Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y C. González, *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique 2011.
- Arrizabalaga, M. I., «Four Models and a Challenge. Past, Present, and Future of Translator Training Programs in Argentina», *Connexions. International Professional Communication Journal* (1) 2013, 39-45.
- Cabrera et al., *Investigación en traducción: planteamientos y perspectivas*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile 1991.
- Carlino, P., *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina 2005.
- Chaia, M. C. G., «Los traductorados en Argentina: una aproximación al estado de la cuestión», ponencia presentada en el *II Ateneo Interuniversitario de Traductología. La formación para la traducción*. La Plata, Argentina. 25 y 26 de agosto de 2014.
- Chesterman, A., «On the idea of a theory», en: *Across Languages and Cultures* 8, 1, (2007), 1-16.
- Delisle, J., «Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction», en García Izquierdo, I. y J. Verdegal (coords.): *Los estudios de traducción: Un reto didáctico*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I 1998. 3-43.

- García González, J. E., «Anglicismos morfosintácticos en la traducción periodística (inglés-español): análisis y clasificación», *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, nº 20-21(1997), 593-662.
- Gile, D., «Research for Training, Research for Society in Translation Studies», en Pym, A. y A. Perekrestenko (eds.), *Translation Research Projects 2*. Tarragona: Intercultural Studies Group 2009, 35-40.
- Hurtado Albir, A., «La Traductología: lingüística y traductología», *TRANS* nº 1 (1996), 151-160.
- Hurtado Albir, A., *Traducción y Traductología. Introducción a la Traducción*. Madrid: Cátedra 2001.
- Kelly, D., *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome 2005.
- Rojo, A., *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Madrid: Síntesis 2013.
- PACTE «Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: the Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index», *Translation Spaces*, vol. 4 (1) (2015), 29-53.
- Witthaus, R., *Régimen legal de la traducción y del traductor público*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot 1981.