

Diseño e impartición en un entorno digital de una asignatura de traducción especializada jurídica y económica¹

MARCOS CÁNOVAS²

² Grupo de Investigación en Pedagogía Interactiva, Universitat de Vic, C. Sagrada Família, 7 – 08500 Vic, e-mail: mcanovas@uvic.es

Data de recepció: 13/05/04
Data de publicació: 03/06/04

¹ Este trabajo se ha presentado en el *VI Congreso Internacional de Traducción y de Interpretación: Enseñanza a distancia de traducción y lenguas* (Universidad Autónoma de Barcelona, 10-12 de mayo de 2004), y se inscribe en el proyecto "La evaluación como herramienta de refuerzo en el aprendizaje autónomo en entornos presenciales y virtuales" del Grup de Recerca de Pedagogia Interactiva de la Universitat de Vic, que cuenta con una ayuda a la investigación de la Universidad de Vic y una ayuda del DURSI (Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació, Generalitat de Catalunya) para proyectos de mejora de la calidad docente.

RESUMEN

Este trabajo describe el diseño y evaluación de una asignatura de cuarto curso de traducción especializada de textos económicos inglés-español en la que se mezclaron estudiantes presenciales con asistencia regular a clase y estudiantes que siguen la asignatura en formato semipresencial.

El enfoque metodológico fue el del constructivismo social. La plataforma educativa del campus virtual de la Universidad de Vic sirvió como base de la interacción del grupo y de las actividades. Para las traducciones se utilizó la herramienta de traducción asistida Wordfast.

El procedimiento de evaluación de las traducciones intentó favorecer la autonomía de los estudiantes. Se ensayaron modelos de evaluación en los que se intentó que la comunidad de aprendizaje asumiera la responsabilidad de la valoración de las traducciones desde criterios profesionales.

La asignatura se impartió durante el primer cuatrimestre del curso 2003-2004. Los resultados, que se incluyen en el presente trabajo, se analizan a partir de los datos que proporcionan las herramientas siguientes:

- Cuestionario previo a los alumnos.
- Cuestionario final a los alumnos.
- Foro de debate.
- Diario del profesor.

RESUM

Aquest treball descriu el disseny i avaluació d'una assignatura de quart curs de traducció especialitzada de textos econòmics anglès-espanyol en la que van barrejar estudiants presencials amb assistència regular a classe i estudiants que segueixen l'assignatura en format semipresencial.

L'enfocament metodològic va ser el del constructivisme social. La plataforma educativa del campus virtual de la Universitat de Vic va servir com a base de la interacció del grup i de les activitats. Per a les traduccions es va utilitzar l'eina de traducció assistida Wordfast.

El procediment d'avaluació de les traduccions va intentar afavorir l'autonomia dels estudiants. Es van assajar models d'avaluació en els que es va intentar que la comunitat d'aprenentatge assumís la responsabilitat de la valoració de les traduccions des de criteris professionals.

L'assignatura es va impartir durant el primer quadrimestre del curs 2003-2004. Els resultats, que s'inclouen en aquest treball, s'analitzen a partir de les dades que proporcionen les eines següents:

- Qüestionari previ als alumnes.
- Qüestionari final als alumnes.
- Fòrum de debat.
- Diari del professor.

ABSTRACT

This paper describes the design and assessment of a course in English-Spanish specialized translation of economics texts (undergraduate students, fourth year). Students attending regular classes were mixed with those that took the course in a semi-distance mode (distance learning with occasional attendance).

The methodological approach was that of social constructivism. The e-learning environment of the University of Vic on-line campus was the main vehicle for group interaction and activities. The assisted translation tool Wordfast was used for the translation tasks.

The assessment procedures were intended to promote student autonomy. The learning community shared responsibility for assessments and students had to use professional criteria.

This course was given in the first semester of the 2003-2004 academic year. The results included in this paper are based on analysis of data obtained through the following tools:

- Initial questionnaire to students
- Final questionnaire to students
- Discussion forum
- Teacher's log

1. OBJETIVOS Y DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

En las páginas que siguen se analiza el diseño y la impartición de la asignatura de traducción inglés-español Terminología aplicada a la traducción I (jurídica y económica), que forma parte del plan de estudios de Traducción e Interpretación en la Universidad de Vic, durante el primer cuatrimestre del curso 2003-2004.

1.1. Objetivos

Los objetivos de la asignatura son:

- Familiarizar a los alumnos con diversos ámbitos de economía y analizar contextos temáticos de esta especialidad.
- Desarrollar estrategias para solventar los problemas terminológicos y de expresión lingüística relacionados con la traducción de los textos de economía.
- Mejorar las destrezas de trabajo en entornos digitales, especialmente en lo que respecta al uso del procesador de textos, herramientas de traducción asistida, herramientas de comunicación y búsqueda de recursos en línea.
- Favorecer los procesos de autonomía en el aprendizaje a partir del trabajo en grupo y procedimientos de evaluación de traducciones entre los propios estudiantes y de autoevaluación.
- Favorecer un entorno colaborativo que potencie aquellos elementos afectivos (como la autoestima y la confianza) que llevan a los estudiantes a una mejor disposición para el aprendizaje².

1.2. Diseño de la asignatura y metodología

El enfoque metodológico se enmarca en la línea del constructivismo social: el aprendizaje se desarrolla a partir de la interacción entre los estudiantes en un ámbito de trabajo que facilita la autonomía y se acerca al entorno profesional. El profesor no actúa como transmisor de conocimientos, sino que proporciona un “andamiaje” (*scaffolding*) que favorece la iniciativa de los alumnos y los procesos de formación³.

² Ver Jane Arnold (2000) y Marcos Cánovas (2003).

³ Ver Don Kiraly (2000); Baer y Koby (2003).

En el periodo considerado (primer cuatrimestre del curso 2004-2005) se ha trabajado con un grupo-clase en el que estaban mezclados estudiantes presenciales, con asistencia regular a clase de cuatro horas semanales, y estudiantes que seguían la asignatura a distancia como semipresenciales (tenían dos sesiones de clase presencial durante el cuatrimestre). Se trata de aplicar un modelo de *blended learning* que propone, además de la posibilidad de que los estudiantes a distancia tengan sesiones en el espacio físico real (y no solamente virtual) de la Universidad, que haya un contacto entre estos mismos estudiantes y los que viven la experiencia de la asistencia regular a clase. Al mismo tiempo, los estudiantes ubicados en Vic se pueden beneficiar de las aportaciones de personas situadas en entornos muy distintos y con experiencias vitales y bagajes culturales y educativos variados. El número total de estudiantes en el periodo considerado fue de 41. De estos, 23 eran presenciales y 19 trabajaban a distancia.

Los materiales están disponibles a través del campus virtual de la Universidad de Vic. El mismo campus virtual ofrece, a través del correo electrónico, la primera herramienta de interacción entre los estudiantes.

Los alumnos se tienen que ajustar a un plan de trabajo riguroso. Las actividades están enmarcadas en cuatro módulos de trabajo. Estos módulos no se suceden de manera cronológica, sino que las propuestas de todos ellos se interrelacionan y se solapan temporalmente. Estas propuestas son las siguientes:

- Módulo 1. Trabajo de curso. Análisis de un ámbito temático de especialidad de traducción económica⁴. Los diversos grupos de estudiantes (un mínimo de dos y un máximo de cuatro) tienen que realizar una antología coherente de artículos de una especialidad económica, escribir una introducción para presentárselos al lector, justificar la selección, traducir una parte, elaborar un glosario y comentar la traducción. La interacción entre los miembros de cada grupo, estudiantes tanto presenciales como semipresenciales, se produce con ayuda de herramientas de comunicación a distancia (correo electrónico, programas de mensajería instantánea y la plataforma BSCW, pensada para el trabajo colaborativo). Al mismo tiempo, las traducciones y los glosarios se realizan con la ayuda del programa de traducción asistida Wordfast. Este trabajo, que se elabora a lo largo del cuatrimestre, constituye el 40% de la nota final de la asignatura. Los trabajos, por medio de presentaciones en clase y el apoyo de entornos digitales (se ha usado la plataforma BSCW), se difunden entre todos los estudiantes.

- Módulos 2 y 3. Prácticas de traducción especializada y trabajo con glosarios terminológicos a partir de textos propuestos por el profesor. Las actividades se concretan en cuatro entregas a lo largo del cuatrimestre. Al igual que el trabajo, las prácticas potencian el uso del programa Wordfast y la búsqueda de recursos en Internet. Estas actividades, juntamente con las intervenciones en dos foros de debate que se relacionan con ellas, constituyen otro 40% de la nota de la asignatura (el 20% restante vendrá dado por un examen final que se tendrá que aprobar obligatoriamente para aprobar la asignatura).

⁴ Esta tarea se describe en Cánovas, Cotoner y Godayol (2003).

- Módulo 4. Evaluación de traducciones. Cada una de las cuatro entregas y el trabajo de curso se somete a un proceso de evaluación en el que intervienen tanto los estudiantes como los profesores. A continuación se detallan los procedimientos de estas actividades de evaluación.

1.3. Evaluación de traducciones

Las actividades de evaluación que se proponen en el módulo 4 de la asignatura son las siguientes:

1. El ejercicio obligatorio 2 presenta dos textos, de los cuales el alumno tiene que traducir uno según las condiciones que establece el enunciado.

Después de la fecha de entrega de la traducción, cada alumno recibe una traducción, realizada por otro estudiante de la clase, del fragmento de texto que no haya traducido. El alumno tiene que corregirlo y poner un comentario según un baremo establecido.

Otro estudiante hará lo mismo con la traducción del primero. Y, por otra parte, el profesor las corregirá todas. Al final, cada alumno recibe:

- a) Su traducción revisada por otro estudiante.
- b) Su traducción corregida por el profesor.
- c) La traducción que haya corregido, corregida también por el profesor.

De esta manera, puede comparar y valorar:

- a) Su traducción revisada desde el punto de vista de otro estudiante y desde el punto de vista del profesor.
- b) Su propia revisión de la traducción de otro estudiante desde la perspectiva de la corrección realizada por el profesor.

En cualquier caso, la nota que se tuvo en cuenta fue la que ponía el profesor.

2. Después de entregar el ejercicio obligatorio 3, el estudiante recibe el mismo texto con fragmentos subrayados por el profesor. Los subrayados indican que, a juicio del profesor, hay algo que se debe corregir. El alumno tiene que revisar el texto, ponerle a la traducción la nota que cree que merece y mandárselo al profesor. Después recibe la

versión inicial corregida totalmente por el profesor y con nota. El alumno puede comparar sus propias correcciones con lo que propone el profesor. Teniéndolo todo en cuenta, el estudiante propone una nota definitiva y el profesor tiene que dar el visto bueno.

3. Cada traducción correspondiente al ejercicio obligatorio 4 la corrigen dos estudiantes distintos del autor y le ponen nota. Si el autor no está de acuerdo con la corrección, tiene que negociar la nota con las otras dos personas. La nota que aceptan como justa entre los tres es la que vale. El profesor tiene que dar el visto bueno y actúa como mediador en caso de desacuerdo.
4. Las versiones del texto de la traducción correspondiente al ejercicio obligatorio 5 están a disposición de todos los estudiantes del grupo. Cada alumno las tiene que comparar con la suya propia y corregirla sin intervención del profesor. El profesor deberá dar el visto bueno a la nota que se ponga cada estudiante.
5. Cada grupo tiene que corregir y poner nota a un trabajo que no sea el suyo. El profesor revisa las correcciones y ajusta la nota final.

El baremo de corrección que se establece a la hora de evaluar emplea criterios de adecuación del texto a un encargo profesional. De esta manera, la nota global de las evaluaciones estará basada en estas consideraciones:

9-10: El texto puede ser entregado al cliente prácticamente sin correcciones.

7-8: El texto necesita muy pocas correcciones antes de ser entregado al cliente.

5-6: El texto necesita algunas correcciones antes de ser entregado al cliente.

0-4: El texto es inaceptable.

Al poner una nota numérica, el estudiante debe ir a la cifra más alta o más baja de cada segmento de acuerdo con el que a su juicio es mayor o menor cumplimiento de los criterios. Por ejemplo, un 0 significará que la traducción es un desastre absoluto, mientras que con un 4 se entenderá que, aunque no llega a la calidad mínima, le falta menos.

En cualquier caso, se intenta que los estudiantes asuman una autonomía creciente, de manera que la figura del profesor en el proceso tenga una incidencia cada vez menor como "autoridad". El propósito último sería que la presencia del profesor sea una más en la comunidad de aprendizaje.

Por otro lado, las traducciones se corrigen en un entorno digital. Los estudiantes tienen que aprovechar los recursos del procesador de textos, como el control de cambios y la inserción de comentarios⁵.

1.4. Evolución de la asignatura

En definitiva, las diversas actividades relacionadas con los módulos se estructuran en un plan de trabajo que marca la evolución de la asignatura. Este plan de trabajo, al cual tienen acceso los alumnos desde el comienzo a través del campus virtual, fue, en el grupo que consideramos, el siguiente:

Periodo	Fechas	Recomendación de estudio
1	3-11-03 / 11-1-04	Trabajo de curso (Módulo 1)
2	3-11-03 / 8-2-04	Ejercicio Obligatorio 1. Foro didáctico 1
3	3-11-03 / 16-11-03	Ejercicio Obligatorio 2 (Módulo 2)
4	17-11-03 / 30-11-03	Corrección del Ejercicio Obligatorio 2 (EO2 bis) (Módulos 2 y 4)
5	17-11-03 / 30-11-03	Ejercicio Obligatorio 3 (Módulo 2)
6	1-12-03 / 14-12-03	Corrección del Ejercicio Obligatorio 3 (EO3 bis) (Módulos 2 y 4)
7	1-12-03 / 14-12-03	Ejercicio Obligatorio 4 (Módulo 3)
8	14-12-03 / 21-12-03	Corrección del Ejercicio Obligatorio 4 (EO4 bis) (Módulos 3 y 4)
9	7-1-04 / 18-1-04	Ejercicio Obligatorio 5 (Módulo 3)
10	19-1-04 / 25-1-04	Corrección del Ejercicio Obligatorio 5 (EO5 bis) (Módulos 3 y 4)
11	1-12-03 / 24-1-03	Ejercicio Obligatorio 6. Foro didáctico 2
12	12-1-04 / 22-2-04	Ejercicio obligatorio 7. Corrección del trabajo de curso (Módulos 1 y 4)

2. HERRAMIENTAS DE CONTROL

Los mecanismos para controlar el desarrollo de la asignatura y recibir datos sobre las impresiones de los alumnos han sido dos cuestionarios que han respondido los estudiantes (uno previo y otro final), un foro virtual de debate y el diario del profesor con las observaciones de clase.

⁵ En este sentido, los estudiantes que lo han deseado han podido usar una barra de herramientas de corrección para Word que hemos preparado. Existe la posibilidad de bajarla desde el sitio web del *Poor Technology Group* (el objetivo del PTG, fundado por Richard Samson, es "to harness existing free or low-budget software in applications and compilations that constitute useful educational solutions in a variety of contexts"; <http://www.uvic.es/fchtd/especial/en/ptg/ptg.html>).

2.1. Cuestionario previo

Se pasó a los estudiantes un cuestionario de tipo cualitativo antes de que conocieran los detalles de cómo se iba a desarrollar la asignatura (ver Anexos). El cuestionario pretendía recoger información sobre:

- Cuáles eran las expectativas de los estudiantes con respecto al papel del profesor en una asignatura de este tipo.
- Cuáles eran las expectativas de los estudiantes con respecto a su propio papel.
- Qué función esperaban de las herramientas informáticas.
- Qué esperaban aprender en cuanto a contenidos y procedimientos.
- Qué les gustaría aprender en cuanto a contenidos y procedimientos.
- Qué relación pensaban que podía haber entre la asignatura y el mundo profesional de la traducción.
- Qué pensaban del trabajo en grupo y si opinaban que se trataba de una actividad que podía favorecer el proceso de aprendizaje.
- Qué pensaban los estudiantes de los sistemas de evaluación: cómo opinaban que debería evaluarse la asignatura, si creían que los procesos de evaluación podían favorecer la formación de traductores y si pensaban que el alumno podía tener un papel a la hora de evaluar.
- Cuál era la valoración global de los estudiantes sobre lo que creían que la asignatura iba a aportar a su formación y si les gustaría que aportara algo más de lo que en principio esperaban. También había una pregunta abierta para que los alumnos añadieran lo que quisieran.

2.2. Cuestionario final

El cuestionario final tenía básicamente las mismas preguntas que el inicial (ver Anexos), pero en este caso los estudiantes las tenían que responder desde la perspectiva de la experiencia en la asignatura ya realizada. Se trataba de ver si había variado la percepción de los alumnos con respecto a la asignatura y cómo habían asimilado las propuestas que podían apartarse de sus expectativas iniciales.

2.3. Foro de debate

El primer foro didáctico de la asignatura tuvo como objeto proponer una reflexión sobre el papel de los estudiantes en los procedimientos de evaluación que se proponían y sobre la posible vinculación entre estas actividades de revisión y lo que sucede en un entorno profesional. El foro estuvo abierto al mismo tiempo que se sucedían las actividades de traducción y evaluación de traducciones, aunque las intervenciones se realizaron sobre todo durante las primeras semanas. Las cuestiones que iniciaron las líneas de debate fueron las siguientes:

1. En un entorno profesional, ¿qué papel desempeña la revisión de los textos por alguien distinto de la persona que ha realizado la traducción? ¿Crees que debe formar parte de la rutina de trabajo, especialmente en el caso de la traducción especializada?
2. ¿Crees que la evaluación de trabajos propios y de otras personas puede ser una actividad más en la formación de traductores, desde el punto de vista de las tareas de revisión?
3. ¿Estás de acuerdo con la afirmación siguiente?: *El traductor profesional es el que sabe cuándo a su traducción no le falta nada.*
4. ¿Crees que realizar actividades de evaluación sobre tus textos y los de tus compañeros puede mejorar tus destrezas como traductor o traductora? ¿De qué manera?
5. Valora el proceso de revisión y corrección del EO2, tanto a partir de tu experiencia revisando a otra persona como desde la perspectiva de la corrección de tu texto que alguien ha realizado.

2.4. Diario del profesor

En él se recogen observaciones, fruto del contacto de clase (tanto presencial como virtual) y de las interacciones verbales con los estudiantes, que complementan los datos recogidos en los cuestionarios y en el foro, así como acontecimientos y resultados no previstos o inesperados en el planteamiento general de la asignatura.

3. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

Analizaremos y valoraremos a continuación aquellos aspectos que han sido objeto de seguimiento (diseño de la asignatura, expectativas de aprendizaje de contenidos y destrezas de traducción especializada, empleo de recursos informáticos, procedimientos de trabajo en grupo, evaluación de traducciones por parte de los propios estudiantes), según los datos obtenidos por medio de las herramientas de control que se describen en el apartado anterior.

3.1. Diseño de la asignatura

Las expectativas mayoritarias que tenían los estudiantes al responder el cuestionario inicial eran de una asignatura que fuera muy práctica o que combinara la teoría y la práctica. Al profesor se le considera responsable de la organización de las actividades y de la preparación de materiales, y prácticamente todas las respuestas lo sitúan, de una manera ideal, en un plano "superior" al del alumno como conocedor de la materia, experto, guía o transmisor de conocimientos. Por otro lado, el papel que los alumnos se dan a sí mismos es el de realizar los trabajos y las prácticas según el esquema que proponga el profesor, y esto incluye, desde la perspectiva de la preparación de materiales, el confeccionar glosarios y buscar documentación complementaria. Los alumnos están lejos de considerarse expertos (aunque no es la primera asignatura de traducción jurídica y económica que cursan y les faltan solo unos meses para acabar la carrera y entrar en el mercado laboral), pero mayoritariamente aceptan que, como fruto del proceso de aprendizaje, pueden adquirir conocimientos y realizar aportaciones al grupo.

Las repuestas del cuestionario final demuestran que los estudiantes han entendido la dinámica de la asignatura y, aunque mayoritariamente la aceptan bien, no les gusta a todos. En este sentido, una persona echa de menos las clases magistrales y otra, de manera significativa, dice lo siguiente: "Personalmente, no me gusta el planteamiento de la asignatura. Soy partidaria de las clases 'tradicionales' en las que el profesor explica y los alumnos trabajan sobre lo que se ha estudiado". De todas maneras, en general, los alumnos valoran positivamente el hecho de saber desde el principio cómo se organizan y se enlazan las diferentes tareas dentro de los periodos temporales establecidos, y también aprecian que se cumplan los plazos previstos. Respecto a cuál es la responsabilidad del alumno y del profesor, los estudiantes detectan el propósito de la asignatura de que el alumno asuma más responsabilidades (una persona, por ejemplo, menciona que el profesor queda "en un segundo plano"), pero la mayoría de las respuestas reflejan cierta prevención en este sentido, como se irá viendo en los apartados que siguen.

3.2. Aprendizaje de contenidos y destrezas de traducción especializada

Respecto a lo que en el cuestionario inicial los estudiantes esperan aprender, citan, de manera absolutamente mayoritaria, teoría económica y terminología especializada en cuanto a contenidos, y práctica de traducción en lo que respecta a las destrezas. En algún caso se menciona también el aprendizaje de herramientas informáticas. No se aprecia una gran discrepancia entre lo que esperan encontrar y lo que les gustaría encontrar.

A la hora de ver las respuestas del cuestionario final, se hace patente que uno de los aspectos en que más se observa el deseo de los alumnos de limitar las responsabilidades que asumen es el que respecta a los contenidos. La idea inicial de la asignatura era la de que, teniendo en cuenta que, como se decía, ya tienen experiencia en asignaturas de traducción jurídica y económica, fueran los propios estudiantes los responsables de una parte de los contenidos (al elegir ellos el tema concreto del trabajo) y que fueran también ellos los encargados de buscar y estudiar los contextos temáticos y la terminología que les sirvieran para resolver las tareas de traducción propuestas como actividades obligatorias de la asignatura, en una situación semejante a la que se iban a encontrar en la práctica profesional. De esta manera, aunque, en general, entre los contenidos aprendidos se mencionan las nociones de economía (10 estudiantes lo citan), la misma cantidad de

personas dice que le hubiera gustado aprender más economía. En las conversaciones con el grupo también aparece el deseo por parte de algunos estudiantes de que el profesor transmita directamente más información sobre temas económicos.

3.3. Empleo de recursos informáticos

En cuanto a los procedimientos de tipo general, aquellos que no tienen que ver únicamente con el ámbito específico de traducción especializada de textos de tema económico, hay que considerar el papel que tienen en la asignatura los recursos informáticos.

Las pretensiones que reflejaba el cuestionario inicial eran altas: de 33 respuestas a esta pregunta, a 18 estudiantes les parecía que la informática debía ser muy importante en la asignatura y 15 más pensaban que tenía que ser una ayuda de algún tipo (glosarios, búsquedas en Internet...). Al mismo tiempo, no se aprecia que los alumnos tuvieran expectativas que de entrada ya supusieran que no iban a ver satisfechas. En el cuestionario final, la práctica totalidad de las respuestas reflejan que el resultado final no defrauda las esperanzas iniciales y, en un par de casos, se manifiesta incluso la opinión de que el protagonismo de la informática ha sido excesivo. Los problemas para el aprendizaje a distancia (en el caso de los estudiantes semipresenciales) del programa de traducción asistida Wordfast, con el que los alumnos no estaban familiarizados, se superan, al parecer, de manera satisfactoria, y solamente una persona refleja incomodidad en este sentido.

3.4. Trabajo en grupo

La cuestión del trabajo en grupo, juntamente con la evaluación de traducciones, ha sido una de las que ha generado más disparidad de opiniones. En el cuestionario inicial, las preferencias se repartían de manera casi exacta (un tercio en cada caso) entre los que manifestaban que preferían trabajar individualmente, los que preferían trabajar en grupo y los que decían adaptarse a las dos modalidades. Un par de personas especificaba que prefería una cosa u otra según el tipo de trabajo. Sin embargo, en general todos los estudiantes veían algún provecho en el trabajo en grupo (sobre todo, enriquecimiento del punto de vista propio por el contacto con otras perspectivas y adaptación al trabajo en equipo), y solamente una persona manifestaba directamente que no veía ningún beneficio. En tres casos se hacía la observación de que el trabajo en grupo es beneficioso siempre y cuando todos los miembros se impliquen.

Sin embargo, el cuestionario final reflejaba que el trabajo en equipo no había sido fácil: de 29 respuestas a la pregunta sobre la preferencia entre trabajar en grupo o individualmente, las que manifestaban que preferían trabajar individualmente se acercaban a la mitad (14), aunque en un caso también se da como alternativa el trabajo por parejas. Solo en tres casos se declaraban sin ambages las preferencias por trabajar en grupo y en seis se aceptaba la opción, pero condicionada a que todos los miembros del grupo se esforzaran. En cinco respuestas se manifiesta indiferencia (1) o la combinación de los dos sistemas como procedimiento preferido (4) y una más menciona como única preferencia el trabajo en pareja. Sin embargo, casi todos los estudiantes creen no solo que el trabajo en grupo ha desempeñado una función importante en la asignatura, lo cual es evidente, sino que opinan que favorece el proceso de aprendizaje, sobre todo porque se contrastan opiniones; en algún caso se menciona que se aprende a negociar y a llegar a acuerdos; curiosamente, no

es raro que un mismo estudiante se declare a favor de las actividades individuales y que, al mismo tiempo, reconozca que trabajar en grupo repercute positivamente en el proceso de formación. En cambio, tres personas opinan que el trabajo en grupo no ha sido más que una fuente de problemas y que no ha favorecido el aprendizaje.

3.5. Evaluación de traducciones

La evaluación de traducciones ha sido otro de los puntales de la asignatura y, como se decía arriba, uno de los aspectos que ha suscitado más polémica. En el cuestionario inicial, los estudiantes manifiestan que creen que la evaluación se realizará teniendo en cuenta las entregas del curso, un trabajo y un examen final. En cuanto a cómo debería evaluarse la asignatura, una tercera parte se inclina por este mismo reparto, otro tercio habla solo de evaluación continua y un tercio se inclina por traducciones y trabajo, sin examen. Como se ve, las expectativas no coinciden del todo con sus preferencias. En cuanto a si la evaluación sirve para favorecer su formación como traductores, de 28 respuestas, 5 dicen que sirve para ver los errores y las otras oscilan entre el sí con condiciones y 5 que dicen directamente que no. En ningún caso parece interpretarse la posibilidad de que la evaluación sea una actividad didáctica más. En cuanto a si el alumno puede tener algún papel a la hora de evaluar, 13 dicen que sí, 4 mencionan la autoevaluación, 3 advierten del peligro de que sea demasiado subjetivo, 2 dicen que en cualquier caso el profesor tiene que tener la última palabra y en un caso se dice directamente que el papel de evaluar corresponde al profesor.

Las participaciones en el foro, que tuvieron lugar, recordemos, a lo largo del cuatrimestre, paralelamente al desarrollo de las actividades de evaluación (aunque, como se ha dicho, la mayoría de las intervenciones corresponden a las primeras semanas), parecen reconocer la utilidad formativa de estos procedimientos y la relación con el ámbito profesional de la traducción. Hay unanimidad (22 intervenciones) a la hora de considerar que, en un entorno profesional, la revisión de traducciones a cargo de personas distintas de las que las han realizado es un procedimiento esencial para asegurar la calidad de los textos. Al respecto de si la evaluación de traducciones propias y ajenas es una buena actividad de formación, 10 de 13 intervenciones afirman que sí (en algunos casos se matiza que siempre que se fomente el diálogo y la comunicación entre las partes) y 3 dicen que es algo que no corresponde al alumno, porque no está preparado para ello. La aseveración de que un buen profesional es aquel que sabe cuándo a su traducción no le falta nada recibe los comentarios de 15 personas, que defienden las posturas de que hay que saber detectar cuándo en una traducción hay algo que no se ha resuelto y que hay que tener los mecanismos adecuados para asegurar un buen control de calidad en las traducciones: es decir, también por aquí se refuerza la afirmación de que los procesos de revisión son esenciales en el entorno profesional. Otra cuestión que se debate es la de si las actividades de evaluación pueden mejorar las destrezas de traducción de los estudiantes: las nueve intervenciones están de acuerdo en que detectar los errores de traducción de otras personas y darse cuenta de los que le detectan a uno favorece muy positivamente la formación de los estudiantes como traductores. Finalmente, las seis intervenciones que se refieren a la actividad concreta de evaluación referida al ejercicio obligatorio 2 de la asignatura inciden en que el proceso ha sido difícil, pero enriquecedor. En general, los estudiantes parecen tener la sensación de que aprenden más al revisar a los demás que al comprobar las correcciones que les hacen a ellos, con las que no siempre están de acuerdo.

Esta valoración totalmente favorable de las actividades de evaluación cambia un poco en el cuestionario final. De 30 respuestas, 8 defienden opiniones que no están de acuerdo con que el sistema de evaluación empleado favorezca la formación de los estudiantes (por ejemplo, porque se piensa que la evaluación no tiene que ver con la formación, porque el alumno no tiene los conocimientos adecuados o porque lo importante debe ser lo que diga el profesor); el resto está de acuerdo, aunque a veces con matizaciones (por ejemplo, se defiende que las evaluaciones sean anónimas). La pregunta de si está bien que el alumno tenga un papel a la hora de evaluar la asignatura también refleja discrepancias más o menos matizadas en 8 de las 30 respuestas. Aquí se observa, como también se ha podido ver en las sesiones de clase y se desprende de las conversaciones del profesor con los alumnos, que las evaluaciones entre los miembros del grupo han destapado problemas de relación personal entre los estudiantes. Esto se ve también en las 30 respuestas a la pregunta de si los estudiantes creen que las experiencias de autoevaluación y evaluación de compañeros han ido satisfactorias: en 7 respuestas se dice que no, debido a cuestiones como que se considera que quien evalúa debe tener conocimientos superiores, a la falta de preparación o a los conflictos debidos a la falta de subjetividad de las correcciones. El resto de opiniones son claramente positivas en 18 ocasiones (forma parte del proceso de formación, se siguen criterios profesionales, sirve para reflexionar, se aprende de los diversos estilos de traducción...) o positivas con matices en 5 casos (siempre que se haga de manera anónima, depende de los compañeros; sí, si no fuera por los problemas personales; sí a la autoevaluación, pero no a evaluar a los compañeros...).

4. CONCLUSIONES

El análisis de estos datos y el seguimiento de la asignatura nos lleva a las conclusiones siguientes:

- Una vez más, se puede comprobar que hay diferentes tipos de alumnos con preferencias y aptitudes distintas con respecto a los diversos métodos didácticos. Lo cierto es que, en este caso, si separamos las opiniones de los estudiantes presenciales y los semipresenciales, vemos que, en general, los estudiantes a distancia son los que valoran de una manera más positiva la asignatura, lo cual no deja de ser sorprendente, porque son también los más vulnerables a las cuestiones que menos han gustado a los estudiantes, como el hecho de que no se diera directamente más teoría económica y tuvieran que documentarse por su cuenta. Sin embargo, han sido sobre todo los estudiantes presenciales, que tenían al profesor a su disposición durante cuatro horas semanales para aclarar dudas de cualquier tipo, los que más han manifestado esta queja. Lo mismo ha sucedido con los problemas informáticos, aunque en este caso ha resultado menos dificultoso. A partir de aquí, se pueden hacer interpretaciones diversas y, en cualquier caso, parece reafirmarse la idea de que la disposición, la madurez y las expectativas de uno y otro tipo de alumnado no son iguales.

- Ligado a lo anterior, hay que anotar un efecto sobre los estudiantes presenciales, y es que, desde el momento en que han visto que lo que necesitaban para seguir la asignatura estaba en el campus virtual, la asistencia a clase ha sido baja. Salvo excepciones, los estudiantes presenciales no han aprovechado de una manera regular la oportunidad del contacto directo con el profesor y con los compañeros de clase. Esto es algo que debe ser tenido en cuenta los próximos cursos; la organización de la asignatura tiene que prever estos efectos. A juzgar por los resultados académicos, la

parte buena es que, con ello, los estudiantes demuestran que son capaces de asumir un grado de autonomía en el trabajo, porque en pocos casos la falta de asistencia a clase ha implicado el abandono de la asignatura, sino que se iban entregando las actividades en los plazos previstos. En realidad, bien canalizado, este efecto puede ser positivo de cara a la próxima implantación del crédito europeo y el aumento de la exigencia de autonomía en la formación de los estudiantes presenciales.

- El trabajo en equipo no acaba de convencer a ciertos alumnos. En algunos grupos, la falta de colaboración de ciertos miembros puede perjudicar las expectativas de otros. Es algo que se debe tener en cuenta. Se puede pensar en alternativas, como facilitar que los alumnos organicen los grupos de manera totalmente voluntaria y que, cuando lo deseen, trabajen por parejas. También se puede disminuir el porcentaje de la nota del trabajo sobre la nota final de la asignatura (que sea, por ejemplo, el 25% en lugar del 40%).
- Se ha apreciado falta de confianza de los alumnos en sí mismos y en sus compañeros a la hora de evaluar. Prefieren que sea el profesor el que les ponga la nota, no les convence la que les ponen otros estudiantes. Y tampoco les gusta tener la sensación de que la nota que ellos pongan vaya a determinar el resultado final de sus compañeros. Todo ello, a pesar de que el peso del profesor no ha dejado de ser considerable y a menudo era el que tenía la última palabra. Hay que trabajar, por lo tanto, en mejorar la confianza de los alumnos y su sentido de la autonomía y, además, favorecer el que sean capaces de relativizar la acción de evaluar y hacer que vean tanto que el profesor tiene un punto de vista, pero que sus criterios no son absolutos, como que las aportaciones y críticas de los demás estudiantes pueden ser perfectamente válidas. Sobre todo si se tiene en cuenta que son estudiantes que están a punto de acabar la carrera y que al cabo de muy poco, ya como profesionales, pueden tener que asumir responsabilidades semejantes a la que en estos momentos les incomodan.

Por otro lado, para atenuar los roces entre los estudiantes en grupos con cierto grado de conflictividad potencial, cabe proponer correcciones anónimas cuando esto sea posible. Obviamente, esto no se podrá hacer cuando se trate de fomentar la negociación entre correctores y corregidos.

- Como se ha dicho, hay una demanda de formación en contenidos de economía. Parece, pues, conveniente que el “andamiaje” de la asignatura ofrezca, en este punto, asideros más fuertes y evidentes a los estudiantes, por lo menos en las primeras semanas.

REFERENCIAS

ARNOLD, JANE (ed.). 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

CÁNOVAS, MARCOS; COTONER, LUISA; GODAYOL PILAR. 2003. "Traducción de textos jurídicos y económicos", en Maria González Davies (coord.): *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro. faltan las páginas

CÁNOVAS, MARCOS. 2003. "Solo en casa III: la autonomía del estudiante y los factores afectivos en los cursos semipresenciales". *Interfícies. Apropant la pedagogia de la traducció i la de llengües estrangeres. VII Jornades de Traducció a Vic, 27 y 28 de marzo* (http://www.uvic.es/fchtd/_fitxers/jornades_2003/inici_es.html).

KIRALY, DON. 2000. *A Social Constructivism Approach to Translator Education*. Manchester y Northampton: St. Jerome Publishing.

BAER, BRIAN JAMES; GEOFFREY S. KOPY (eds). 2003. "Task-based instruction and the new technology", en Baer, Brian James; Geoffrey S. Kopy (eds.). *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. American Translators Association Scholarly Monographic Series, volume XII, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp. 211-229.

Poor Technology Goup. <http://www.uvic.es/fchtd/especial/en/ptg/ptg.html>

ANEXOS

Cuestionario inicial

Terminología Aplicada a la Traducción (jurídica y económica) I Curso 2003-2004

Cuestionario: qué esperas de la asignatura

Para responder este cuestionario no es necesario tener información previa sobre cómo será realmente la asignatura; se trata de valorar tus expectativas.

1. Papel del profesor.
 - 1.1. Diseño de la asignatura:
 - 1.2. Preparación de materiales:
 - 1.3. ¿Es un "experto"? ¿Qué puede aportar en términos de conocimiento?
2. Papel del estudiante.
 - 2.1. Diseño de la asignatura
 - 2.2. Preparación de materiales
 - 2.3. ¿Es un "experto"? ¿Qué puede aportar en términos de conocimiento?
3. Herramientas informáticas,
 - 3.1. ¿Qué función crees que van a desempeñar las herramientas informáticas en esta asignatura?
 - 3.2. ¿Qué función crees que deben desempeñar las herramientas informáticas en una asignatura de este tipo?
4. ¿Cuál es la relación que puede haber entre una asignatura como esta y el mundo profesional de la traducción?
5. ¿Qué crees que aprenderás?
 - 5.1. Contenidos
 - 5.2. Procedimientos
6. ¿Qué te gustaría aprender?
 - 6.1. Contenidos.
 - 6.2. Procedimientos:
7. Trabajo en grupo.
 - 7.1. ¿Prefieres trabajar en grupo o individualmente?
 - 7.2. ¿Qué función puede tener el trabajo en grupo en la asignatura?

- 7.3. ¿Puede favorecer el trabajo en grupo el proceso de aprendizaje? ¿Cómo?
8. Evaluación.
- 8.1. ¿Cómo crees que se evaluará la asignatura?
- 8.2. ¿Cómo crees que debería evaluarse la asignatura?
- 8.3. ¿Crees que el sistema de evaluación puede favorecer tu formación como traductor o traductora? ¿Cómo?
- 8.4. ¿Crees que el alumno puede tener un papel a la hora de evaluar la asignatura? ¿Cuál?
9. Valoración global.
- 9.1. ¿Qué crees que aportará esta asignatura a tu formación?
- 9.2. ¿Qué te gustaría que aportara esta asignatura a tu formación?
10. ¿Quieres añadir algo más?

Cuestionario final

Terminología Aplicada a la Traducción (jurídica y económica) I Curso 2003-2004

Cuestionario final: valoración de la asignatura

Algunas preguntas son las mismas que respondiste en el cuestionario inicial. Se trata de que ahora las vuelvas a responder desde la perspectiva de tu experiencia en la asignatura.

1. Papel del profesor.
- 1.1. Diseño de la asignatura:
- 1.2. Preparación de materiales:
- 1.3. ¿Es un "experto"? ¿Qué puede aportar en términos de conocimiento?
2. Papel del estudiante.
- 2.1. Diseño de la asignatura
- 2.2. Preparación de materiales
- 2.3. ¿Es un "experto"? ¿Qué puede aportar en términos de conocimiento?
3. Herramientas informáticas,
- 3.1. ¿Qué función crees que han desempeñado las herramientas informáticas en esta asignatura?
- 3.2. ¿Qué función crees que deben desempeñar las herramientas informáticas en una asignatura de este tipo?
4. ¿Cuál es la relación que puede haber entre una asignatura como esta y el mundo profesional de la traducción?

5. ¿Qué crees que has aprendido?
 - 5.1. Contenidos
 - 5.2. Procedimientos
6. ¿Qué te gustaría haber aprendido?
 - 6.1. Contenidos.
 - 6.2. Procedimientos:
7. Trabajo en grupo.
 - 7.1. ¿Prefieres trabajar en grupo o individualmente?
 - 7.2. ¿Qué función ha tenido el trabajo en grupo en la asignatura?
 - 7.3. ¿Puede favorecer el trabajo en grupo el proceso de aprendizaje? ¿Cómo?
 - 7.4. ¿Te ha parecido positiva la experiencia de trabajo en grupo?
8. Evaluación.
 - 8.1. ¿Crees que el sistema de evaluación empleado puede favorecer tu formación como traductor o traductora? ¿Cómo?
 - 8.2. ¿Crees que está bien que el alumno tenga un papel a la hora de evaluar la asignatura? ¿Por qué?
 - 8.3. ¿Te han parecido satisfactorias las experiencias de autoevaluación y evaluación de traducciones de tus compañeros? ¿Por qué?
9. Valoración global.
 - 9.1. ¿Qué crees que ha aportado esta asignatura a tu formación?
 - 9.2. ¿Qué te gustaría que hubiera aportado esta asignatura a tu formación?
10. ¿Quieres añadir algo más?