

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**Programa Oficial de Posgrado en Estudios Avanzados de
Traducción e Interpretación**

**Facultad de Traducción e Interpretación
Departamento de Traducción e Interpretación**



**La competencia interpersonal en la
formación de traductores en España: un
estudio empírico-descriptivo del trabajo
colaborativo durante la primera etapa de
formación en Traducción e Interpretación**

TESIS DOCTORAL

Elsa Huertas Barros

Dirigida por: Dra. Catherine Way

Granada 2013

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Elsa Huertas Barros
D.L.: GR 122-2014
ISBN: 978-84-9028-687-6

A mis padres y a mis hermanas

A team of students had four members called Everybody, Somebody, Anybody and Nobody. There was an important job to be done. Everybody was sure that Somebody would do it. Anybody could have done it, but Nobody did it. Somebody got angry about that because it was Everybody's job. Everybody thought Anybody could do it but Nobody realised that Everybody wouldn't do it. It ended up that Everybody blamed Somebody when Nobody did what Anybody could have done (Gibbs, 1994a: 7).

COMPROMISO DE RESPETO DE DERECHOS DE AUTOR

La doctoranda Elsa Huertas Barros y la directora de la tesis Dra. Catherine Way garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de la directora de la tesis y, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

En Granada, a 2 de abril de 2013.

Directora de la tesis:

Doctoranda:

Fdo.: Dra. Catherine Way

Fdo.: Elsa Huertas Barros

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría aprovechar estas líneas para mostrar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que han hecho posible este proyecto.

En especial, a mi directora de tesis y mentora la Dra. Catherine Way, por todo su esfuerzo, tiempo y entrega durante todos estos años, así como por el ánimo, ilusión y motivación contagiados en los momentos más duros del mismo. Esta tesis doctoral no hubiera sido posible sin su inestimable dedicación, compromiso, profesionalidad y eficacia.

A mis padres y a mis hermanas, por su paciencia, confianza, ayuda y apoyo incondicional durante esta larga y sacrificada etapa.

A Preeti, por su apoyo e inestimable ayuda durante este trayecto. Alpha, bravo, Charlie, delta, echo, foxtrot, golf, hotel, India, Juliet, kilo, Lima, Mike...

A Miri, compañera de promoción y de viaje durante estos cinco años, por su apoyo, ánimos y, sobre todo, por ser mi mejor amiga y estar siempre ahí en los momentos más duros.

A los profesores y estudiantes de la Universidad de Granada (UGR) que me brindaron su tiempo de forma voluntaria participando en los grupos de discusión organizados. A los estudiantes de la Universidad Antonio X El Sabio (UAX), la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), la UGR, la Universidad Jaume I (UJI) y la Universidad Pablo Olavide (UPO) que completaron el cuestionario administrado. A los profesores que me permitieron acceder a la muestra de estudiantes y administrar el cuestionario durante sus clases: Dra. Milagros de Torres Fernández (UAX), Cristina Ortiz Rodríguez (UAB), Dra. Laura Muñoz Armijo (UAB), Juncal Gutiérrez Artacho (UGR), Dr. José Manuel Ureña Gómez-Moreno, Dra. M^a Amparo Alcina Caudet (UJI), Inmaculada Mendoza García (UPO). En especial a Teresa Mula Sánchez (UAX), la Dra. Amparo Hurtado Albir (UAB), Dra. Esther Monzó Nebot (UJI) y Dra. Elisa Calvo Encinas (UPO), que me proporcionaron acceso a dichos contactos. Mi más sincero agradecimiento a todos ellos ya que sin su colaboración este estudio no habría sido posible.

A la Dra. Dorothy Kelly, por ser fuente de inspiración como docente e investigadora y por inculcarme la pasión por la formación de traductores.

Al Dr. Bryan Robinson, mi tutor durante el Máster Universitario en Traducción e Interpretación ofertado por la UGR, por introducirme en el tema de investigación que abordo en mi tesis doctoral.

Al Dr. Jorge Díaz Cintas, por permitirme realizar una estancia de investigación en Imperial College London durante el curso académico 2009/2010 y brindarme su apoyo y orientación durante dicho período.

A la Dra. Elisa Calvo Encinas y a la Dra. Marián Morón Martín, cuyos trabajos han sido un referente, por su valiosa ayuda con la parte metodológica de esta tesis, en especial por sus consejos relacionados con la validación del cuestionario.

A Antonio Aranda Bermúdez, por su puntualidad y eficacia.

A todos los profesores del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, por formarme como traductora y, en especial, a los miembros del grupo AVANTI, por su ayuda y por ofrecerme la oportunidad de seguir formándome como investigadora.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Índice de contenidos	ix
Lista de tablas	xviii
Lista de figuras	xxii
Lista de gráficos	xxiii
Lista de siglas	xxiv
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
PARTE I: MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	13
CAPÍTULO 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES	15
1.1 Introducción	15
1.2 Antecedentes de la formación de traductores	15
1.3 El EEES: conceptos preliminares	17
1.3.1 Implicaciones del EEES en la formación de traductores	21
1.4 Definición del término «formación de traductores»	23
1.5 Metodologías de enseñanza y aprendizaje en la formación de traductores	25
1.6 Evolución de un enfoque centrado en el profesor a un enfoque centrado en el estudiante	27
1.6.1 Evolución de un enfoque centrado en el profesor a un enfoque centrado en el estudiante o en el aprendizaje en la formación de traductores	29
1.6.1.1 <i>La evaluación en enfoques pedagógicos tradicionales vs. la evaluación en enfoques pedagógicos centrados en el estudiante o en el aprendizaje</i>	34
1.7 Principales enfoques pedagógicos en la formación de traductores en las últimas décadas	36
1.7.1 Establecimiento de objetivos de aprendizaje: Delisle (1980/1984, 1993)	36
1.7.2 Enfoque funcionalista centrado en el realismo profesional: Nord (1991/2005)	37
1.7.3 Enfoque situacional: Vienne (1994), Gouadec (2003)	38
1.7.4 Enfoque centrado en el proceso de traducción: Gile (1995/2009)	39
1.7.5 Enfoque psicolingüístico y cognitivo: Kiraly (1995)	40

1.7.6 Enfoque que postula un equilibrio entre el análisis consciente y el descubrimiento y la asimilación subliminal: Robinson (1997/2003)	41
1.7.7 Enfoque por tareas: Nunan (1998), Hurtado (1999/2003, 2007), González (2003, 2004)	42
1.7.8 Enfoque socioconstructivista: Kiraly (2000a)	46
1.7.8.1 Principios fundamentales del enfoque socioconstructivista	47
1.7.9 Últimos estudios sobre enfoques pedagógicos centrados en el estudiante	52
1.8 Recapitulación y conclusiones	54
CAPÍTULO 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA COMPETENCIA TRADUCTORA	59
2.1 Introducción	59
2.2 La creación del EEES: El proyecto <i>Tuning</i>	60
2.3 Descripción de los principales modelos de CT	65
2.3.1 El modelo de CT de Wilss (1976, 1982)	65
2.3.2 El modelo de CT de Delisle (1980/1984, 1992)	66
2.3.3 El modelo de CT de Roberts (1984)	67
2.3.4 El modelo de CT de Toury (1984)	67
2.3.5 El modelo de CT de Lowe (1987)	68
2.3.6 El modelo de CT de Bell (1991)	68
2.3.7 El modelo de CT de Hewson y Martin (1991)	69
2.3.8 El modelo de CT de Nord (1991/2005, 1992)	70
2.3.9 El modelo de CT de Pym (1992, 2003, 2006)	71
2.3.10 El modelo de CT de Neubert (1994, 2000)	72
2.3.11 El modelo de CT de Gile (1995)	74
2.3.12 El modelo de CT de Kiraly (1995)	75
2.3.13 El modelo de CT de Hurtado (1996a, 1996b, 1999/2003, 2007)	76
2.3.14 El modelo de CT de Presas (1996, 1998, 2008)	78
2.3.15 El modelo de CT de Hatim y Mason (1997)	80
2.3.16 El modelo de CT de Hansen (1997)	81
2.3.17 El modelo de CT de Campbell (1998)	83
2.3.18 El modelo de CT de Vienne (1998, 2000)	84
2.3.19 El modelo de CT de PACTE (1998, 2000-2005)	85
2.3.20 El modelo de CT de Kelly (1999, 2002a, 2005a, 2007)	91
2.3.21 El modelo de CT de González y Scott-Tennent (2005)	97
2.3.22 El modelo de CT de Katan (2008)	98
2.3.23 El modelo de CT de Risku <i>et al.</i> (2010)	100

2.4 Análisis de los principales modelos de CT y conclusiones	102
--	-----

CAPÍTULO 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA COMPETENCIA INTERPERSONAL 107

3.1 Introducción	107
3.2 Diferencia entre «trabajo en grupo» y «trabajo en equipo»	108
3.2.1 Ventajas del trabajo en equipo	110
3.2.2 Inconvenientes del trabajo en equipo	111
3.2.3 Condiciones básicas para el funcionamiento óptimo del trabajo en equipo	112
3.2.4 Características de un equipo eficaz	113
3.2.5 Consideraciones importantes sobre la implantación del trabajo en equipo y las dificultades que entraña	115
3.3 Diferentes aproximaciones al concepto de CI en la formación de traductores	116
3.4 Recapitulación y conclusiones	123

CAPÍTULO 4. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO/COOPERATIVO 125

4.1 Introducción	125
4.2 El aprendizaje colaborativo como metodología de enseñanza y aprendizaje	126
4.2.1 Presuposiciones sobre el aprendizaje colaborativo	129
4.3 El aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza y aprendizaje	129
4.3.1 Presuposiciones y componentes esenciales del aprendizaje cooperativo	130
4.4 Análisis comparativo entre el aprendizaje colaborativo/cooperativo	133
4.4.1 El papel del estudiante en entornos de aprendizaje colaborativo/cooperativo	138
4.4.2 El papel del profesor en entornos de aprendizaje colaborativo/cooperativo	139
4.4.3 La evaluación del aprendizaje colaborativo/cooperativo	140
4.5 El aprendizaje colaborativo/cooperativo en la formación de traductores	141
4.5.1 Aspectos que se deben tener en cuenta para el aprendizaje colaborativo/cooperativo en la formación de traductores	147
4.5.2 El aprendizaje colaborativo/cooperativo en un entorno virtual en la formación de traductores	148
4.5.3 La evaluación en un entorno de aprendizaje colaborativo/cooperativo en la formación de traductores	153
4.6 Ventajas e inconvenientes del aprendizaje colaborativo/cooperativo	155
4.7 Recapitulación y conclusiones	157

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO	163
CAPÍTULO 5. MARCO METODOLÓGICO: EL GRUPO DE DISCUSIÓN Y LA ENCUESTA COMO TÉCNICAS DE INVESTIGACION SOCIAL	165
5.1 Introducción	165
5.2 Tipo de investigación social	165
5.3 El grupo de discusión como técnica de investigación social	167
5.3.1 Definición del término «grupo de discusión»	167
5.3.2 Origen del grupo de discusión	169
5.3.3 Ventajas e inconvenientes del grupo de discusión	169
5.3.4 Principales características que definen el grupo de discusión	170
5.3.4.1 <i>Características externas relativas a la preparación de la estrategia</i>	171
5.3.4.2 <i>Características internas relativas a la aplicación de la estrategia</i>	174
5.3.4.3 <i>Otros rasgos principales de la situación que genera el grupo de discusión</i>	177
5.3.5 Fases del diseño de la investigación cualitativa mediante el grupo de discusión	179
5.3.6 Guión semiestructurado del grupo de discusión	182
5.3.7 Etapas del desarrollo del grupo de discusión	182
5.3.7.1 <i>Formación, constitución y orientación (Etapa 1)</i>	183
5.3.7.2 <i>Inicio del grupo: establecimiento de reglas y normas para la discusión (Etapa 2)</i>	183
5.3.7.3 <i>Solución de conflictos, dependencia del moderador y asunción grupal de responsabilidad (Etapa 3)</i>	184
5.3.7.4 <i>Desempeño de la tarea: eficiencia máxima del grupo (Etapa 4)</i>	184
5.3.7.5 <i>Síntesis final y valoración grupal (Etapa 5)</i>	184
5.3.7.6 <i>Aplazamiento o suspensión del grupo (Etapa 6)</i>	185
5.3.8 Fases del análisis de la información obtenida mediante el grupo de discusión	185
5.3.8.1 <i>Recogida de datos y transcripción de la información obtenida en el grupo de discusión</i>	185
5.3.8.2 <i>Reducción de la información: categorización y codificación</i>	185
5.3.8.3 <i>Disposición de los datos</i>	186
5.3.8.4 <i>Extracción de conclusiones y construcción de teoría</i>	186
5.3.9 Validez y fiabilidad del uso del grupo de discusión	186
5.3.10 Recapitulación y conclusiones	187
5.4 La encuesta como técnica de investigación social	187

5.4.1 Definición y utilización de la encuesta como técnica de investigación social	188
5.4.2 Ventajas e inconvenientes del cuestionario administrado a grupos	188
5.4.3 Fases de trabajo relativas al diseño y aplicación de la encuesta	189
5.4.3.1 <i>Establecimiento de los objetivos de investigación generales y específicos del estudio</i>	191
5.4.3.2 <i>Revisión de la literatura pertinente</i>	192
5.4.3.3 <i>Conceptualización preliminar del estudio</i>	192
5.4.3.4 <i>Comprobación de la viabilidad del estudio</i>	192
5.4.3.5 <i>Establecimiento de hipótesis de investigación</i>	193
5.4.3.6 <i>Diseño del cuestionario</i>	193
5.4.3.7 <i>Proceso de validación de un cuestionario: validez y fiabilidad</i>	198
5.4.3.8 <i>Planificación de la muestra</i>	201
5.4.3.9 <i>Selección de la muestra</i>	201
5.4.3.10 <i>Trabajo de campo: proceso de administración del cuestionario</i>	203
5.4.3.11 <i>Procesamiento de datos</i>	203
5.4.3.12 <i>Análisis estadístico</i>	204
5.4.3.13 <i>Extracción de los resultados y comprobación del cumplimiento de los objetivos de investigación</i>	205
5.4.3.14 <i>Redacción del informe interpretativo de los resultados obtenidos mediante la aplicación de la encuesta</i>	205
5.4.3.15 <i>Recapitulación y conclusiones</i>	206
CAPITULO 6. DISEÑO Y APLICACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN: LA CONCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y DEL ESTUDIANTADO SOBRE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO	207
6.1. Introducción	207
6.2 Tipo de investigación social	208
6.3 Fases del diseño de la investigación cualitativa mediante grupos de discusión	209
6.3.1 Fase exploratoria (primera fase)	210
6.3.2 Fase de preparación (segunda fase)	210
6.3.3 Aplicación de la estrategia (tercera fase)	223
6.3.4 Análisis e interpretación de la información obtenida (cuarta fase)	229
6.3.5 Validación de la estrategia (quinta fase)	231
6.3.6 Elaboración de un informe de investigación (sexta fase)	231
6.4 Recapitulación y conclusiones	231

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS E INFORME INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN 233

7.1	Introducción	233
7.2	Resultados obtenidos en los grupos de discusión	234
7.2.1	Concepción general sobre el trabajo en grupo en la formación de traductores	234
7.2.2	Creación y organización del grupo	243
7.2.2.1	<i>Diseño de tareas</i>	243
7.2.2.2	<i>Formación del grupo</i>	244
7.2.2.3	<i>Reparto de tareas</i>	246
7.2.3	Funcionamiento del grupo	247
7.2.4	Seguimiento del grupo	251
7.2.4.1	<i>Seguimiento del proceso</i>	252
7.2.4.2	<i>Reuniones de grupo</i>	254
7.2.5	Evaluación del trabajo en grupo	255
7.2.6	<i>Feedback</i> proporcionado a los miembros del grupo	258
7.3	Análisis y conclusiones preliminares de los resultados obtenidos en los grupos de discusión	261
7.3.1	Concepción general sobre el trabajo en grupo	261
7.3.2	Creación y organización del grupo	266
7.3.2.1	<i>Diseño de tareas</i>	266
7.3.2.2	<i>Formación del grupo</i>	266
7.3.2.3	<i>Reparto de tareas</i>	267
7.3.3	Funcionamiento del grupo	268
7.3.4	Seguimiento del grupo	270
7.3.4.1	<i>Seguimiento del proceso</i>	270
7.3.4.2	<i>Reuniones de grupo</i>	271
7.3.5	Evaluación del trabajo en grupo	273
7.3.6	<i>Feedback</i> proporcionado a los miembros del grupo	274
7.4	Recapitulación y conclusiones	275

CAPITULO 8. DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA ENCUESTA: LA CONCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO SOBRE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO 277

8.1	Introducción	277
8.2	Fases de trabajo relativas al diseño y aplicación de nuestra encuesta	278

8.2.1 Establecimiento de los objetivos de investigación generales y específicos de nuestro estudio empírico-descriptivo	278
8.2.2 Revisión de la literatura pertinente	280
8.2.3 Conceptualización preliminar de nuestro estudio	280
8.2.4 Comprobación de la viabilidad de nuestro estudio	290
8.2.5 Establecimiento de hipótesis de investigación	290
8.2.6 Diseño de nuestro cuestionario	290
8.2.7 Proceso de validación de nuestro cuestionario	293
8.2.8 Planificación de nuestra muestra	296
8.2.9 Selección de nuestra muestra	298
8.2.10 Trabajo de campo: proceso de administración de nuestro cuestionario	299
8.2.11 Procesamiento de datos	307
8.2.12 Análisis de datos con <i>SPSS</i>	307
8.2.13 Extracción de resultados y comprobación del cumplimiento de nuestros objetivos de investigación	308
8.2.14 Redacción del informe interpretativo de los resultados obtenidos mediante la aplicación de la encuesta	308
8.3 Recapitulación y conclusiones	308
CAPÍTULO 9. ANÁLISIS E INFORME INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ENCUESTA	311
9.1 Introducción	311
9.2 Perfil del estudiantado	312
9.2.1 Universidad	312
9.2.2 Curso	313
9.2.3 Lengua B	314
9.3 Concepción general sobre el trabajo en grupo	314
9.3.1 Definición del concepto de «trabajo en grupo»	315
9.3.2 Preferencias de trabajo de los estudiantes	316
9.3.3 Experiencia de trabajo en grupo durante la licenciatura y/o fuera de la facultad	318
9.3.4 Formación sobre el trabajo en grupo	319
9.3.5 Opinión sobre si el trabajo en grupo ofrece ventajas	320
9.3.6 Opinión sobre si el trabajo en grupo conlleva inconvenientes	321
9.3.7 Motivación por trabajar en grupo	322
9.3.8 Importancia del trabajo en grupo en el futuro laboral	324
9.3.9 Aprendizaje a través de la interacción	326

9.4 Creación y organización del grupo	328
9.4.1 Formación del grupo	328
9.4.1.1 <i>Decisión sobre el tamaño del grupo</i>	328
9.4.1.2 <i>Decisión sobre la composición del grupo</i>	329
9.4.1.3 <i>Preferencias sobre la formación del grupo</i>	329
9.4.1.4 <i>Preferencias sobre el tamaño del grupo</i>	331
9.4.1.5 <i>Criterios de formación del grupo</i>	332
9.4.1.6 <i>Preferencias sobre el tipo de grupo</i>	333
9.4.2 Reparto de tareas	335
9.4.2.1 <i>Adopción de diferentes roles durante un encargo o tarea de traducción en grupo</i>	335
9.4.2.2 <i>Rotación de dichos roles durante el proceso de un encargo o tarea de traducción en grupo</i>	338
9.4.2.3 <i>Claridad de las funciones que ha de desempeñar cada miembro del grupo</i>	339
9.4.2.4 <i>Comunicación establecida entre los miembros del grupo</i>	341
9.5 Funcionamiento del grupo	342
9.5.1 Establecimiento de normas para el buen funcionamiento del grupo	342
9.5.2 Aparición de problemas entre los miembros del grupo	344
9.5.3 Democracia en las decisiones de grupo	347
9.5.4 Valoración del trabajo de un individuo por parte de los miembros del grupo	348
9.5.5 Dificultad para confiar en los criterios de los miembros del grupo	349
9.5.6 Realización de presentaciones orales en grupo	350
9.5.7 Utilidad de las presentaciones en grupo	353
9.5.8 Existencia de un líder en el grupo	354
9.5.9 Elaboración de un informe sobre el funcionamiento del grupo	356
9.5.10 Intervención del profesor en el funcionamiento del grupo	358
9.6 Evaluación del trabajo en grupo	360
9.6.1 Parámetros de evaluación tenidos en cuenta por el profesorado para evaluar un encargo o tarea de traducción en grupo	360
9.6.2 Preferencias del estudiantado en cuanto a la evaluación de un encargo o tarea de traducción en grupo	362
9.6.3 Repercusiones del trabajo en grupo en los estudiantes menos «brillantes»	364
9.6.4 Repercusiones del trabajo en grupo en los estudiantes más «brillantes»	365
9.7 <i>Feedback</i> proporcionado a los miembros del grupo	368
9.7.1 Recepción del <i>feedback</i> procedente del profesor y/o de los compañeros de clase	368
9.7.2 Tipo de <i>feedback</i> recibido del profesor y/o de los compañeros de clase	369

9.7.3 Repercusión de dicho <i>feedback</i> para situaciones posteriores	370
9.7.4 Aceptación del <i>feedback</i> recibido del profesor y/o de los compañeros de clase	370
9.8 Análisis y conclusiones preliminares de los resultados obtenidos en nuestra encuesta	373
9.8.1 Perfil del estudiantado	373
9.8.2 Concepción general sobre el trabajo en grupo	374
9.8.3 Creación y organización del grupo	378
9.8.4 Funcionamiento del grupo	382
9.8.5 Evaluación del trabajo en grupo	386
9.8.6 <i>Feedback</i> proporcionado a los miembros del grupo	388
9.9 Recapitulación y conclusiones	389
CONCLUSIONES FINALES	391
Consecución de objetivos de investigación	391
Futuras líneas de investigación	412
BIBLIOGRAFÍA	415
TABLA DE CONTENIDOS, RESUMEN Y CONCLUSIONES EN INGLÉS PARA LA MENCIÓN DE DOCTOR INTERNACIONAL	439
ANEXOS	CD adjunto

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparación del viejo y el nuevo paradigma de enseñanza (Johnson <i>et al.</i> , 1999: 124)	29
Tabla 2. Diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje (adaptado de Kelly, 2005a: 57, basado en Cannon y Newble, 2000; Villa, 2004)	32
Tabla 3. Competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas según el proyecto <i>Tuning</i> (González y Wagenaar, 2003: 83-84)	62
Tabla 4. Destrezas del traductor (traducido de Hatim y Mason, 1997: 205)	80
Tabla 5. Modelo de CT de Katan (2008) (traducido de Katan, 2008: s.p.)	99
Tabla 6. Tipos de conocimiento exigidos a los traductores (traducido de Risku <i>et al.</i> , 2010: 91)	101
Tabla 7. Diferencias entre el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo (adaptado de Bruffee, 1999; Panitz, 1997; Kiraly, 2000a; Zañartu, 2000; Arteaga, 2006)	136
Tabla 8. Características que definen el grupo de discusión (adaptado de Suárez, 2005: 26)	171
Tabla 9. Otros rasgos principales de la situación que genera el grupo de discusión (basado en la clasificación propuesta por Callejo, 2001: 65-76)	177
Tabla 10. Fases del proceso de investigación cualitativa mediante el grupo de discusión (basado en la clasificación propuesta por Suárez, 2005: 58-62)	179
Tabla 11. Fases de trabajo relativas a la aplicación de una encuesta (adaptado de Oppenheim, 2000: 7-8)	189
Tabla 12. Ventajas e inconvenientes de las preguntas abiertas y cerradas (adaptado de Oppenheim, 2000: 112-15; Bourque y Fielder, 2003: 65; Fink, 2003a: 17-18)	196
Tabla 13. Algunas preguntas clave para el establecimiento de la validez y la fiabilidad de un estudio (traducido de Nunan, 1992b: 17)	200
Tabla 14. Tipos de investigaciones sociales (basado en la clasificación propuesta por Sierra, 1998: 33)	208
Tabla 15. Conceptualización preliminar de nuestro estudio	281
Tabla 16. Universidad	312
Tabla 17. Lengua B	314
Tabla 18. Definición del concepto de «trabajo en grupo»	315
Tabla 19. Preferencias de trabajo de los estudiantes	316
Tabla 20. Razones por las que los estudiantes prefieren trabajar individualmente	317
Tabla 21. Razones por las que los estudiantes prefieren trabajar en grupo	317
Tabla 22. Curso en el que han trabajado en grupo	318
Tabla 23. Tipo de formación recibida	319

Tabla 24. Ventajas derivadas del trabajo en grupo	321
Tabla 25. Inconvenientes derivados del trabajo en grupo	322
Tabla 26. Motivación por trabajar en grupo	323
Tabla 27. Razones por las que los estudiantes se sienten motivados por trabajar en grupo	323
Tabla 28. Razones por las que los estudiantes no se sienten motivados por trabajar en grupo	324
Tabla 29. Razones de la importancia del trabajo en grupo en el futuro laboral	325
Tabla 30. Razones por las que el trabajo en grupo no es importante en el futuro laboral	325
Tabla 31. Aprendizaje a través de la interacción	326
Tabla 32. Razones por las que los estudiantes consideran que aprenden a través de la interacción	327
Tabla 33. Decisión sobre el tamaño del grupo	328
Tabla 34. Decisión sobre la composición del grupo	329
Tabla 35. Preferencias sobre la formación del grupo	330
Tabla 36. Razones por las que los estudiantes prefieren que el profesor forme el grupo	330
Tabla 37. Razones por las que los estudiantes prefieren formar ellos mismos el grupo	331
Tabla 38. Preferencias sobre el tamaño del grupo	331
Tabla 39. Razones por las que los estudiantes prefieren un tamaño de grupo determinado	332
Tabla 40. Criterios de formación del grupo	333
Tabla 41. Preferencias sobre el tipo de grupo	333
Tabla 42. Razones por las que los estudiantes prefieren un grupo de trabajo fijo	334
Tabla 43. Razones por las que los estudiantes prefieren un grupo de trabajo variable	335
Tabla 44. Adopción de diferentes roles durante un encargo o tarea de traducción en grupo	336
Tabla 45. Adopción de roles por FTI de diferentes universidades	337
Tabla 46. Adopción de roles por lengua B en las FTI mencionadas	337
Tabla 47. Rotación de dichos roles durante el proceso de un encargo o tarea de traducción en grupo	338
Tabla 48. Distribución de los diferentes roles durante el proceso de un encargo o tarea de traducción en grupo	339
Tabla 49. Claridad de las funciones que ha de desempeñar cada miembro del grupo	340
Tabla 50. Especificación de las funciones que ha de desempeñar cada miembro del grupo	340

Tabla 51. Razones por las que no suele quedar clara la función que ha de desempeñar cada miembro	341
Tabla 52. Comunicación establecida entre los miembros del grupo	341
Tabla 53. Especificación sobre cómo se lleva a cabo dicha comunicación	342
Tabla 54. Establecimiento de normas para el buen funcionamiento del grupo	343
Tabla 55. Encargado de proponer dichas normas	343
Tabla 56. Tipo de normas que se suelen establecer	344
Tabla 57. Aparición de problemas entre los miembros del grupo	344
Tabla 58. Tipo de problemas que suelen existir	345
Tabla 59. Soluciones a los problemas surgidos	346
Tabla 60. Democracia en las decisiones de grupo	347
Tabla 61. Valoración del trabajo de un individuo por parte de los miembros del grupo	348
Tabla 62. Razones por las que algún miembro del grupo no se ha sentido valorado	348
Tabla 63. Dificultad para confiar en los criterios de los miembros del grupo	349
Tabla 64. Razones por las que a los estudiantes les resulta complicado confiar en los criterios de sus compañeros de grupo	350
Tabla 65. Razones por las que a los estudiantes no les resulta complicado confiar en los criterios de sus compañeros de grupo	350
Tabla 66. Realización de presentaciones orales en grupo	351
Tabla 67. Presentaciones orales en diferentes FTI	351
Tabla 68. Presentaciones orales por lengua B en las FTI mencionadas	352
Tabla 69. Utilidad de las presentaciones orales en grupo	353
Tabla 70. Razones por las que las presentaciones orales resultan útiles	353
Tabla 71. Razones por las que las presentaciones orales no resultan útiles	354
Tabla 72. Existencia de un líder en el grupo	355
Tabla 73. Función del líder del grupo	356
Tabla 74. Elaboración de un informe sobre el funcionamiento del grupo	357
Tabla 75. Informe sobre el funcionamiento del grupo en diferentes FTI	357
Tabla 76. Informe sobre el funcionamiento del grupo por lengua B en las FTI mencionadas	358
Tabla 77. Contenidos que se detallan en el informe sobre el funcionamiento del grupo	358
Tabla 78. Intervención del profesor en el funcionamiento del grupo	359
Tabla 79. Forma en la que el profesor interviene en el funcionamiento del grupo	360
Tabla 80. Parámetros de evaluación tenidos en cuenta por el profesorado para evaluar un encargo o tarea de traducción en grupo	361

Tabla 81. Preferencias del estudiantado en cuanto a la evaluación de un encargo o tarea de traducción en grupo	362
Tabla 82. Razones por las que el estudiantado prefiere que todos los miembros del grupo reciban la misma nota	363
Tabla 83. Razones por las que el estudiantado prefiere que cada estudiante del grupo reciba una nota	363
Tabla 84. ¿El trabajo en grupo favorece a los estudiantes menos «brillantes»?	364
Tabla 85. Razones por las que el trabajo en grupo favorece a los estudiantes menos «brillantes»	365
Tabla 86. ¿El trabajo en grupo perjudica a los estudiantes más «brillantes»?	366
Tabla 87. Razones por las que el trabajo en grupo perjudica a los estudiantes más «brillantes»	366
Tabla 88. Razones por las que el trabajo en grupo nunca perjudica a los estudiantes más «brillantes»	367
Tabla 89. Recepción del <i>feedback</i> procedente del profesor y/o de los compañeros de clase	369
Tabla 90. Tipo de <i>feedback</i> recibido del profesor y/o de los compañeros de clase	369
Tabla 91. Repercusión de dicho <i>feedback</i> para situaciones posteriores	370
Tabla 92. Razones por las que los estudiantes reaccionan positivamente ante el <i>feedback</i> recibido del profesor y/o de los compañeros de clase	372
Tabla 93. Razones por las que los estudiantes reaccionan negativamente ante el <i>feedback</i> recibido del profesor y/o de los compañeros de clase	373

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Componentes epistemológicos de la didáctica de la traducción (La Rocca, 2007: 21)	24
Figura 2. Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) (traducido de Kelly, 2005a: 47)	25
Figura 3. Un enfoque de enseñanza y aprendizaje transmisionista (Kiraly, 2003: 28)	30
Figura 4. Modelo psicolingüístico del proceso de traducción (Kiraly, 1995: 101)	40
Figura 5. Marco de análisis de las tareas comunicativas (Nunan, 1998: 49)	43
Figura 6. Roles de los profesores y de los estudiantes (Nunan, 1998: 94, basado en Wright, 1987: 58)	43
Figura 7. Una clase socioconstructivista (Kiraly, 2000a: 72)	46
Figura 8. Modelo de CT de Campbell (traducido de Campbell, 1998: 154)	83
Figura 9. Modelo de CT de PACTE (2000: 101, 2001: 41)	87
Figura 10. Remodelación del modelo de CT de PACTE (traducido de PACTE, 2003: 59)	91
Figura 11. Modelo de CT de Kelly (2002a: 15)	93
Figura 12. Diferencia entre «trabajo en grupo» y «trabajo en equipo»	109
Figura 13. Componentes esenciales del trabajo cooperativo (Johnson <i>et al.</i> , 1994: 22)	132
Figura 14. Canales de aprendizaje (Robinson, 1997/2003: 249, adaptado de Vuorinen, 1993: 47)	143
Figura 15. Aplicación del modelo de trabajo a través de la plataforma <i>BSCW</i> (Senso <i>et al.</i> , 2006: 58)	151
Figura 16. Tipos de investigaciones sociales (Sierra, 1998: 33)	165
Figura 17. Relación entre universo y muestra (Sierra, 1998: 179)	202

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Curso	313
Gráfico 2. Formación sobre el trabajo en grupo	319
Gráfico 3. Opinión sobre si el trabajo en grupo ofrece ventajas	320
Gráfico 4. Importancia del trabajo en grupo en el futuro laboral	324
Gráfico 5. Actuación ante los problemas surgidos	346
Gráfico 6. Curso en el que se realizan las presentaciones orales en grupo	352
Gráfico 7. Aceptación del <i>feedback</i> recibido del profesor y/o de los compañeros de clase	371

LISTA DE ABREVIATURAS

ACCI	<i>Acquisition of Cultural and Intercultural Competence</i> , proyecto del grupo de investigación AVANTI (UGR)
AVANTI	Avances en Traducción e Interpretación. Grupo de investigación del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada
BSCW	<i>Basic Support for Cooperative Work</i> o Soporte Básico para el Trabajo Cooperativo
CBT	<i>Competence-based Training</i>
CEVUG	Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada
CI	Competencia Interpersonal
CM	Cultura Meta
CO	Cultura Origen
CT	Competencia Traductora
ECTS	<i>European Credit Transfer System</i> o Sistema de Transferencia de Créditos Europeos
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EHEA	<i>European Higher Education Area</i>
et al.	<i>et alii</i> (y otros)
FTI	Facultad de Traducción e Interpretación o <i>Translation and Interpreting Faculty</i> . Término genérico utilizado para hacer referencia a aquellos centros que imparten la Licenciatura en Traducción e Interpretación.
GD1	Grupo de Discusión 1
GD2	Grupo de Discusión 2
GD3	Grupo de Discusión 3
GD4	Grupo de Discusión 4
GTI	Grado en Traducción e Interpretación
ibid.	<i>ibídem</i> (igual que la referencia anterior)
IC	<i>Interpersonal Competence</i>
LAE	Lenguas Aplicadas Europa
LO	Lengua Origen
LM	Lengua Meta
LTI	Licenciatura en Traducción e Interpretación
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MPDT	Modelo Profesional para la Didáctica de la Traducción
OCR	Reconocimiento Óptico de Caracteres

PACTE	Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación. Grupo de investigación del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona
p. ej.	por ejemplo
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SWAD	Sistema Web de Apoyo a la Docencia
TAP	<i>Think-Aloud Protocol</i>
TC	<i>Translator Competence</i>
TI	Traducción e Interpretación o <i>Translation and Interpreting</i>
TM	Texto Meta
TO	Texto Origen
TPT	Teoría y Práctica de la Traducción
TT	Texto Terminal
T2	Traducción 2 B-A
T3	Traducción 3 A-B
T5	Traducción 5 A-B Científica-Técnica
T7	Traducción 7 A-B Jurídica-Económica-Comercial
T9	Traducción 9 A-B Científica-Técnica
UA	Universidad de Alicante
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
UAN	Universidad Antonio de Nebrija
UAX	Universidad Alfonso X El Sabio
UE	Unión Europea
UEM	Universidad Europea de Madrid
UGR	Universidad de Granada
UJI	Universidad Jaume I
ULPGC	Universidad de las Palmas de Gran Canaria
UMA	Universidad de Málaga
UPCO	Universidad Pontificia Comillas de Madrid
UPF	Universidad Pompeu Fabra
UPO	Universidad Pablo Olavide
UPV-EHU	Universidad del País Vasco
USAL	Universidad de Salamanca
UVA	Universidad de Valladolid
UVI	Universidad de Vigo
UVIC	Universidad de Vic
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

RESUMEN

La presente tesis doctoral, que se enmarca en el ámbito de la formación de traductores, constituye un estudio empírico-descriptivo de la competencia interpersonal (CI) y, específicamente, del trabajo colaborativo durante la primera etapa de formación (primer y segundo curso) en la Licenciatura de Traducción e Interpretación (LTI) en España. La transformación del sistema educativo universitario como consecuencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve una enseñanza universitaria centrada en el estudiante, que sitúa la CI como una de las principales competencias transversales en la mayoría de disciplinas y en el mercado laboral. Desde esta perspectiva, se pretende desarrollar la CI a través de propuestas didácticas innovadoras y flexibles basadas en la participación activa de los estudiantes y la colaboración entre estos. En el ámbito de la formación de traductores, numerosos autores (Gile, 1995/2009; Mackenzie, 1998; Kelly, 1999, 2002a, 2002b, 2005a, 2007; Neubert, 2000; Vienne, 2000; Mackenzie y Vienne, 2000; Kiraly, 2000a, 2000b; Way, 2002; Gouadec, 2003; Morón, 2003, 2005; Tsokaktsidu, 2005; Klimkowski, 2006; Risku *et al.*, 2010; Calvo *et al.*, 2012; Risku *et al.*, en prensa) destacan la importancia de incluir los factores interpersonales, en especial el aprendizaje colaborativo, en el diseño curricular de la formación de traductores ya que, en su futuro profesional, los traductores deberán trabajar conjuntamente con diferentes agentes involucrados en el proceso de traducción (Kelly, 2005a; Risku *et al.*, en prensa). A pesar de esta unanimidad al respecto, observamos una carencia de estudios sistemáticos sobre el trabajo colaborativo en la formación de traductores en España, por lo que consideramos conveniente abordar este objeto de estudio para cubrir parte de ese vacío.

Para dar respuesta a nuestra demanda de investigación, el marco metodológico de nuestra tesis se basa en el diseño y aplicación de dos técnicas de investigación social: el grupo de discusión y la encuesta. En primer lugar, basándonos en las prescripciones metodológicas propuestas por Krueger (1991), Callejo (2001) y Suárez (2005), utilizamos el grupo de discusión para recabar la información sobre el objeto de estudio con el fin de diseñar el cuestionario administrado a una muestra de 191 estudiantes de varias Facultades de Traducción e Interpretación (FTI) españolas. A continuación, para llevar a cabo una triangulación metodológica, utilizamos el cuestionario siguiendo las propuestas metodológicas de Sierra (1998), Oppenheim (2000) y Fink (2003a, b, c, d, y e). Nuestra tesis describe y analiza minuciosamente aspectos relacionados con el trabajo colaborativo, especialmente la concepción de los estudiantes sobre esta metodología de enseñanza y aprendizaje, la creación, organización, funcionamiento y seguimiento de un grupo de trabajo, así como factores relativos a la evaluación y la recepción de *feedback* sobre la calidad de un encargo o tarea de traducción en grupo.

INTRODUCCIÓN

Esta primera sección tiene como objetivo proporcionar al lector unas pautas generales sobre la presente tesis doctoral. En primer lugar, exponemos la motivación personal que nos ha llevado a realizar esta investigación y abordamos los antecedentes y objeto de estudio de la misma. A continuación, presentamos los objetivos de investigación generales y específicos en los que se basa nuestro estudio y describimos brevemente el marco metodológico que fundamenta el mismo. Finalmente, explicamos la estructura de los diferentes capítulos que componen nuestra tesis y proporcionamos un resumen de los mismos.

MOTIVACIÓN PERSONAL

Nuestra investigación se enmarca en el ámbito de la Traducción e Interpretación (TI), en concreto, en el área de la formación de traductores, ya que se trata de un estudio empírico-descriptivo sobre el trabajo colaborativo¹ durante la primera etapa de formación en TI que surge de nuestro interés y pasión tanto por la formación de traductores como por las recientes e innovadoras metodologías de enseñanza y aprendizaje propuestas en este campo. Por lo tanto, nuestro estudio pretende aportar información sobre un ámbito de estudio novedoso y poco estudiado hasta el momento y permitirá analizar las posibles lagunas que hayan detectado los estudiantes durante su primera etapa de formación en la LTI. Además de averiguar las concepciones generales de los estudiantes sobre esta metodología de enseñanza y aprendizaje, pretendemos analizar el trabajo y aprendizaje colaborativo para estudiar tanto los mecanismos que lo fomentan como su repercusión durante esta etapa de la formación. En este sentido, consideramos que el carácter innovador de nuestro estudio servirá de gran utilidad para la formación de traductores en general y, en particular, para considerar el aprendizaje y trabajo colaborativo en el diseño curricular de los nuevos Grados en Traducción e Interpretación (GTI) implantados. Asimismo, nuestros resultados permitirán detectar sentar las bases para el posible desarrollo de cursos de formación continua para los egresados que deseen participar en el aprendizaje a lo largo de toda su vida, además de servir de punto de partida para realizar futuras investigaciones que profundicen en este campo de estudio.

¹ Para un análisis detallado sobre el uso de las diferentes denominaciones que recibe este método de enseñanza y aprendizaje («trabajo en grupo», «trabajo en equipo», «trabajo o aprendizaje colaborativo» y «trabajo o aprendizaje cooperativo») y las diferencias epistemológicas asociadas a cada uno de estos términos, véanse los apartados 3.2, 4.4 y 4.7.

ANTECEDENTES Y OBJETO DE ESTUDIO

En las últimas décadas, especialmente a partir de los años ochenta, observamos la aparición de enfoques pedagógicos innovadores en el ámbito de la formación de traductores en la enseñanza universitaria. Junto con las metodologías transmisionistas convencionales que consideran al profesor como elemento principal del proceso de enseñanza y aprendizaje, encontramos nuevos enfoques que sitúan al estudiante en el centro de dicho proceso. Estas nuevas metodologías pedagógicas han ido adquiriendo un mayor auge debido al proceso europeo de convergencia educativa derivado de la Declaración de Bolonia (1999). Con la creación del EEES, se aboga por una nueva perspectiva en la educación universitaria que integre al estudiante como elemento principal de la formación y que relacione dicha formación con el mercado laboral. En este sentido, se pretende proporcionar una formación interdisciplinar que permita alcanzar un desarrollo profesional y cuyo objetivo consiste en favorecer la empleabilidad e inserción en el mercado laboral, así como oportunidades equitativas al respecto, todo ello mediante un diseño curricular de educación superior en el que priman las competencias. Partiendo de estas premisas, la perspectiva didáctica basada en competencias generales y específicas que representen el perfil profesional demandado por el mercado parece alzarse como la más adecuada. La implantación de este sistema ha conllevado la revisión de los planes de estudios europeos para su correspondiente adaptación teniendo en cuenta las nuevas directrices educativas y la implantación del sistema de transferencia de créditos europeos (*ECTS*). En el ámbito de la formación de traductores, el *Libro Blanco de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz, 2004) sentó las bases para el diseño de los nuevos grados. En este nuevo contexto educativo, la CI adquiere un papel de suma relevancia y se pretende desarrollar mediante propuestas didácticas innovadoras y de carácter flexible basadas en la participación activa por parte del estudiantado, el apoyo mutuo y la colaboración tanto entre estos como entre el estudiantado y el profesorado.

En la actualidad, existen varias obras dedicadas a la formación de traductores que recorren la evolución de esta disciplina y describen los principales enfoques pedagógicos utilizados en este campo: Hurtado (1995, 1996, 1999/2003, 2001/2004), Robinson (1997/2003), González (2003, 2004) y Kelly (2005a), entre otros. En los últimos años, también observamos la aparición de estudios novedosos sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores (Tsokaktsidu, 2005; Soriano, 2007; Morón, 2009), metodologías pedagógicas integradoras para la formación de traductores (La Rocca, 2007), análisis del

diseño curricular (Calvo, 2009) y otros estudios empírico-descriptivos que analizan modalidades de traducción concretas en la formación de traductores (Cerezo, 2012). En lo que respecta a nuestro objeto de estudio (el trabajo colaborativo en la formación de traductores) observamos que, a pesar de que numerosos autores conceden importancia a la necesidad de incluir los factores interpersonales en el diseño curricular de la formación de traductores (Gile, 1995/2009; Mackenzie, 1998; Kelly, 1999, 2002a, 2002b, 2005a, 2007; Neubert, 2000; Vienne, 2000; Mackenzie y Vienne, 2000; Kiraly, 2000a, 2000b; Way, 2002, 2005; Gouadec, 2003 (en Kiraly *et al.*, 2003); Morón, 2003, 2005; Tsokaktsidu, 2005; Klimkowski, 2006; Risku *et al.*, 2010, Calvo *et al.*, 2012; Risku *et al.*, en prensa), existen escasas contribuciones sobre el objeto de estudio específico que nos compete. Tomando como punto de partida dicha carencia, nuestra tesis doctoral no solo pretende describir la concepción del estudiantado sobre el trabajo colaborativo durante la primera etapa de formación en la LTI, sino también analizar las principales características de esta metodología de enseñanza y aprendizaje, las ventajas e inconvenientes que conlleva, así como aspectos relacionados con su implantación y su evaluación, entre otros.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Atendiendo a los antecedentes que acabamos de describir, si partimos de la base de que en la actualidad prácticamente no existen estudios sistemáticos en España sobre el aprendizaje y trabajo colaborativo en la formación de traductores, nuestra investigación pretende dar respuesta a los siguientes objetivos de investigación generales:

- ❖ Conocer, analizar y evaluar la situación actual y la repercusión de la CI, y en particular del trabajo y aprendizaje colaborativo, en la formación de traductores en España a través de la recopilación de la literatura existente de mayor relevancia al respecto.
- ❖ Conocer, analizar y evaluar factores relacionados con la aplicación del trabajo y aprendizaje colaborativo durante la primera etapa de formación (primer y segundo curso) en la LTI en varias FTI españolas. Y, en caso de que se aplique, conocer y analizar las percepciones que el estudiantado posee de esta metodología de enseñanza y aprendizaje, así como la repercusión de la misma en su formación como traductores.

Para ello, será necesario desglosar estos dos objetivos de investigación generales en los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer el perfil del estudiantado que acaba de cursar la primera etapa de formación en la LTI.
2. Conocer y analizar la concepción general que posee dicho estudiantado sobre el trabajo y aprendizaje colaborativo.
3. Conocer y analizar los factores que determinan la creación y organización de los grupos de trabajo, especialmente aspectos referentes a la formación de los mismos y al reparto de tareas entre los miembros del grupo.
4. Conocer y analizar el funcionamiento de los grupos de trabajo durante la realización de un encargo o tarea de traducción en grupo.
5. Conocer y analizar, según la perspectiva del estudiantado, los aspectos y parámetros de evaluación utilizados por el profesorado para valorar un encargo o tarea de traducción en grupo, así como la opinión y las preferencias del estudiantado al respecto.
6. Conocer y analizar, según la perspectiva del estudiantado, si los miembros del grupo reciben *feedback* procedente del profesorado y/o otros estudiantes sobre la calidad de un encargo o tarea de traducción en grupo. En caso afirmativo, conocer y analizar el tipo de *feedback* recibido, su grado de aceptación y la repercusión del mismo en los miembros del grupo y en futuros encargos o tareas de traducción en grupo.

MARCO METODOLÓGICO

Nuestra tesis doctoral se enmarca en el ámbito de las Ciencias Sociales, aunque también se rige por estrategias de investigación que caracterizan otras disciplinas como las Ciencias de la Educación. En cuanto a la contextualización metodológica de nuestra investigación, si partimos de la clasificación de paradigmas de investigación puros y mixtos propuesta por Grotjahn (1987: 59-60), utilizada en trabajos de investigación similares como los de Calvo (2009), Vigier (2010) y Cerezo (2012), nuestra tesis se puede enmarcar en el Paradigma 1 (exploratorio-interpretativo, con datos cualitativos), Paradigma 6 (exploratorio-cuantitativo-

estadístico) y Paradigma 7 (exploratorio-cuantitativo-interpretativo). Según el tipo de diseño de investigación utilizado, nuestro estudio no es de corte experimental, ya que «no existe un grupo de control, n[i] se ejerce manipulación empírica controlada» (Calvo, 2009: 329), sino que es de carácter descriptivo, exploratorio e interpretativo, puesto que pretendemos explicar la realidad de los participantes tal y como ellos la describen, estudiarla e interpretarla. Atendiendo al tipo de datos recabados, nuestro estudio es de carácter cualitativo y cuantitativo, ya que utilizamos tanto el grupo de discusión (técnica de investigación cualitativa) como la encuesta (técnica de investigación cualitativa y cuantitativa). Finalmente, según el tipo de análisis de datos llevado a cabo, nuestro estudio es interpretativo y estadístico, puesto que interpretamos una realidad educativa basándonos en los resultados obtenidos a través de la estadística.

En términos generales, nuestro trabajo de investigación sigue la propuesta metodológica recomendada por Borja *et al.* (2009: 60-61) con respecto a las fases de investigación de los estudios descriptivos, que consta de una fase conceptual, una fase empírica y una fase interpretativa.

La fase conceptual incluye una contextualización de nuestro estudio y formaliza el metalenguaje utilizado en nuestra tesis doctoral. En primer lugar, presentamos los antecedentes de investigación, definimos el objeto de investigación y los objetivos generales y específicos del mismo, además de detallar el paradigma de investigación en el que se enmarca nuestro estudio. Asimismo, detallamos el marco teórico de referencia en que se fundamenta, por lo que pasamos revista al estado de la cuestión sobre la formación de traductores, la competencia traductora (CT), la CI y el aprendizaje colaborativo/cooperativo (véanse Capítulos 1, 2, 3 y 4).

En la fase empírica presentamos el marco metodológico que sustenta nuestro estudio, además de describir y justificar la pertinencia de las técnicas de investigación social empleadas para la recogida de datos (véase Capítulo 5). Con el objetivo de contrastar la información recabada por medio de diversos instrumentos de investigación (Álvarez, 2003; Rodríguez, 2005) hemos realizado una triangulación metodológica mediante el uso de técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas (el grupo de discusión y la encuesta). En concreto, el Capítulo 6 se centra en el diseño y aplicación del grupo de discusión mientras que el Capítulo 8 detalla el diseño y aplicación de la encuesta. Durante la fase exploratoria de nuestra investigación, realizamos un primer acercamiento al objeto de

estudio a partir de las obras de Gibbs (1994a, 1994b, 1995) sobre el trabajo en equipo, que nos sirvió de base para el planteamiento de los objetivos de investigación generales y específicos de nuestro estudio. Asimismo, estas obras constituyeron un pilar fundamental tanto para la estructuración y la elaboración del guión semiestructurado que diseñamos para los grupos de discusión como para el diseño del posterior cuestionario, que incluyó secciones relativas a la concepción general de los estudiantes sobre el trabajo en grupo, la creación, organización, funcionamiento y seguimiento de los grupos de trabajo, la evaluación del trabajo en grupo y el *feedback* recibido por los miembros del grupo. En lo que respecta a la aplicación de instrumentos de investigación social, nuestra investigación empírica consta de dos fases. En primer lugar utilizamos la técnica de investigación cualitativa denominada grupo de discusión, pues constituye una herramienta de gran utilidad para la obtención de datos relativos a las opiniones, creencias, percepciones, intereses, actitudes y valoraciones de un determinado grupo social implicado en un objeto de estudio concreto (Huertas y Vigier, 2010: 187). Para la realización de los grupos de discusión nos basamos principalmente en las propuestas metodológicas de Krueger (1991), Callejo (2001) y Suárez (2005), entre otros. En total llevamos a cabo dos sesiones con una muestra de estudiantes de tercer curso de la LTI de la Universidad de Granada (UGR) y dos sesiones con una muestra de profesores encargados de impartir materias del primer ciclo de la LTI, gracias a lo cual pudimos contrastar opiniones sobre el trabajo colaborativo desde dos perspectivas distintas del proceso de enseñanza y aprendizaje. La grabación de las sesiones nos permitió realizar la transcripción de las mismas y reducir los datos en categorías codificadas en función de la temática abordada por cada una de las preguntas planteadas. Una vez analizada dicha información, procedimos a su interpretación mediante la elaboración de un informe con los resultados obtenidos en cada uno de los bloques temáticos tratados. Finalizado dicho proceso, y con el objetivo de utilizar un segundo instrumento de investigación social que ofreciera la posibilidad de ampliar considerablemente la muestra y contrastar los primeros resultados obtenidos, diseñamos un cuestionario que administramos personalmente a una población de estudio de 191 estudiantes de tercer curso de la LTI de varias FTI españolas. La información recabada mediante el grupo de discusión nos fue de gran utilidad para el diseño de dicho cuestionario, ya que nos permitió anticipar los ítems que formaron parte del mismo, además de funcionar como prueba preliminar gracias a la anticipación de determinados problemas que surgieron con algunas preguntas concretas. Durante el diseño y fases de aplicación de la encuesta (segunda fase de nuestra investigación empírica), principalmente seguimos las

prescripciones metodológicas recomendadas por Sierra (1998), Oppenheim (2000), Fink (2003a, b, c, d y e), Bourque y Fielder (2003) y Ávila (2006).

Finalmente, en la fase interpretativa, analizamos estadísticamente e interpretamos tanto los resultados obtenidos en los grupos de discusión (véase Capítulo 7) como los resultados obtenidos en la encuesta (véase Capítulo 9), incluyendo las conclusiones preliminares obtenidas mediante la aplicación de estas técnicas de investigación social. Asimismo, cerramos nuestro estudio recapitulando y destacando las principales conclusiones generales extraídas en función de nuestros objetivos de investigación generales y específicos (véase apartado «Conclusiones finales»).

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Nuestra tesis doctoral se divide en una introducción, dos partes principales (Parte I y Parte II), las conclusiones finales y futuras líneas de investigación en función de nuestros objetivos, además de la correspondiente bibliografía que nos ha servido como referencia para desempeñar nuestra labor de investigación. Asimismo, contiene un resumen de nuestro estudio y las conclusiones del mismo en inglés, requisito para la obtención de la mención de «Doctor Internacional». La introducción, que sigue al índice general, presenta la motivación personal que nos ha llevado a realizar este estudio, los antecedentes y objeto de estudio del mismo, así como nuestros objetivos de investigación generales y específicos, el marco metodológico utilizado y la estructura nuestra tesis. La primera parte (Parte I) consta de cuatro capítulos que describen el estado de la cuestión o marco teórico de referencia de nuestra tesis doctoral. La segunda parte (Parte II) está compuesta por cinco capítulos que exponen las cuestiones metodológicas que rigen nuestro estudio por lo que, además de recapitular nuestros objetivos de investigación generales y específicos, describimos el diseño y aplicación de los métodos de investigación social utilizados y los correspondientes resultados obtenidos en nuestro estudio. Por cuestiones de espacio, los anexos a los que remitimos a lo largo de nuestra tesis doctoral están disponibles en el CD-ROM que adjuntamos.

A continuación, con el objetivo de ofrecer una visión general sobre nuestro estudio, describimos brevemente los nueve capítulos que componen el mismo.

El **Capítulo 1** (Estado de la cuestión de la cuestión sobre la formación de traductores) presenta, a modo de contextualización preliminar, la situación educativa actual en el ámbito universitario y las implicaciones del EEES en la formación de traductores. Asimismo, pasamos revista a diferentes tipos de enseñanza y aprendizaje, así como a los principales enfoques pedagógicos empleados en dicha disciplina durante las últimas décadas, prestando especial atención a los innovadores enfoques pedagógicos centrados en el estudiante.

El **Capítulo 2** (Estado de la cuestión sobre la competencia traductora), describe el proyecto *Tuning* y sus implicaciones en la creación del EEES y en el desarrollo de una metodología basada en los resultados de aprendizaje y competencias. Partiendo de estas premisas, presentamos los principales modelos de CT y analizamos las propuestas que se ajustan en mayor medida a nuestro objeto de estudio, especialmente, el modelo de CT de Vienne (1998, 2000), Kelly (1999, 2002a, 2005a, 2007) y Risku *et al.* (2010).

Tomando como punto de partida el contexto educativo derivado de la implantación del EEES, en el **Capítulo 3** (Estado de la cuestión sobre la competencia interpersonal), nos centramos en la importancia del desarrollo de los factores interpersonales, y especialmente el trabajo en equipo, mediante propuestas pedagógicas innovadoras y flexibles basadas en la participación activa por parte de los estudiantes y la colaboración entre estos. Asimismo, exponemos las principales características, ventajas e inconvenientes de esta metodología de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, analizamos diferentes aproximaciones al concepto de CI en la formación de traductores, destacando especialmente las propuestas pedagógicas de Mackenzie (1998), Mackenzie y Vienne (2000) y Kiraly (2000a) por su pertinencia y utilidad pedagógica en este campo.

El **Capítulo 4** (Estado de la cuestión sobre el aprendizaje colaborativo/cooperativo), se inicia con una descripción de las principales características y componentes de esta metodología de enseñanza y aprendizaje en términos generales, además de detallar el papel del estudiante y del profesor en entornos de aprendizaje colaborativo/cooperativo y los métodos empleados para su evaluación. Posteriormente, delimitamos este concepto al campo de la formación de traductores, destacando y analizando las principales propuestas de los últimos años, junto con las ventajas e inconvenientes que conlleva su aplicación y algunas propuestas sobre la evaluación del trabajo y aprendizaje colaborativo/cooperativo en este campo.

El **Capítulo 5** (Marco metodológico: el grupo de discusión y la encuesta como técnicas de investigación social), introduce las prescripciones metodológicas que caracterizan el grupo de discusión y la encuesta, instrumentos en los que se basa la parte empírica de nuestro estudio empírico-descriptivo. En primer lugar, delimitamos el tipo de investigación social y describimos las características y fases principales de las que consta el grupo de discusión. A continuación, exponemos las fases de trabajo necesarias para la aplicación de la encuesta y subrayamos la importancia de la triangulación metodológica como procedimiento de análisis para investigaciones educativas, así como la validez y éxito de los que parecen gozar ambas técnicas.

El **Capítulo 6** (Diseño y aplicación del grupo de discusión: la concepción del profesorado y del estudiantado sobre el aprendizaje colaborativo), se centra en las fases correspondientes al diseño y aplicación del grupo de discusión con una muestra de estudiantado que ha cursado su primera etapa de formación en la LTI, así como con una muestra del profesorado responsable de impartir varias asignaturas durante dicho período de formación. Este capítulo pone de manifiesto la eficacia y validez de dicha técnica como instrumento complementario a la encuesta para dar respuesta a nuestra demanda de investigación, así como para anticipar y delimitar los ítems del posterior cuestionario administrado.

El **Capítulo 7** (Análisis e informe interpretativo de los resultados obtenidos en los grupos de discusión), consiste en la redacción de un informe interpretativo sobre los cuatro grupos de discusión llevados a cabo en la primera fase metodológica de nuestra investigación empírica, en el que analizamos exhaustivamente la información recabada e interpretamos los resultados obtenidos. Además de una breve descripción de los objetivos de las preguntas planteadas, proporcionamos citas ilustrativas de los participantes y comparamos y contrastamos las respuestas ofrecidas tanto por la muestra de profesorado como por la muestra de estudiantado.

El **Capítulo 8** (Diseño y aplicación de la encuesta: la concepción del estudiantado sobre el aprendizaje colaborativo), expone las fases de trabajo relativas a la aplicación de la encuesta atendiendo al marco metodológico presentado en el Capítulo 5. En primer lugar, exponemos los objetivos de investigación generales y específicos de nuestro estudio empírico-descriptivo, además de su conceptualización preliminar teniendo presente su viabilidad. Asimismo, describimos el proceso de validación de nuestra investigación, así como la planificación y selección de la muestra y el trabajo de campo realizado.

Finalmente, detallamos información relativa al procesamiento de los datos obtenidos y la aplicación utilizada para el análisis de los mismos.

El **Capítulo 9** (Análisis e informe interpretativo de los resultados obtenidos en la encuesta), consiste en la redacción de un informe descriptivo que analiza e interpreta los resultados obtenidos mediante la aplicación de nuestra encuesta con el fin de dar respuesta a nuestros objetivos de investigación generales y específicos. En primer lugar, analizamos e interpretamos los resultados obtenidos, realizando una comparativa entre aquellas variables de mayor interés para nuestro estudio, además de comentar y contrastar dicha información con los resultados obtenidos en los grupos de discusión celebrados previamente con una muestra de profesorado de la FTI de la UGR. Finalmente, extraemos las conclusiones preliminares a las que llegamos mediante la aplicación de la encuesta.

PARTE I:

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

CAPÍTULO 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

«Oigo y olvido, veo y recuerdo, hago y comprendo» (Confucio).

1.1 Introducción

En los últimos años, observamos la aparición de enfoques pedagógicos innovadores en el ámbito de la formación de traductores a nivel universitario. Junto con las metodologías transmisionistas convencionales que consideran al profesor como elemento principal del proceso de enseñanza y aprendizaje, encontramos nuevos enfoques que sitúan al estudiante en el centro de dicho proceso. Estos nuevos enfoques pedagógicos, que se han desarrollado principalmente a partir de los años ochenta, han ido adquiriendo cada vez mayor auge debido al proceso europeo de convergencia educativa derivado de la Declaración de Bolonia (1999). Este nuevo sistema, considera al estudiante como elemento principal de la formación universitaria y apuesta por una estrecha relación entre esta formación y el mercado laboral. Kelly (2005a: 33), concibe este cambio en la educación superior europea como un nuevo modelo de educación terciaria cuyos principales elementos son una definición clara de los objetivos y resultados deseados y una enseñanza más centrada en el estudiante. Este cambio, además de armonizar los planes de estudios europeos con el objetivo de facilitar la movilidad de licenciados profesionales por Europa y dotar de mayor competitividad a la educación superior europea, ha desembocado en un período fructífero de autoanálisis y reflexión en numerosas instituciones educativas universitarias (*ibid.*: 34).

Debido a la existencia de numerosos estudios que analizan detalladamente la evolución de la disciplina de TI en España desde su creación hasta nuestros días, no es nuestra intención volver a pasar revista a dicha situación en este capítulo, sino que remitimos a los estudios de Calvo (2009), Morón (2009), Vigier (2010) y Cerezo (2012) para profundizar sobre dicha cuestión. En su lugar, a modo de introducción, mencionaremos las implicaciones del EEES en la formación de traductores para centrarnos posteriormente en diferentes tipos de enseñanza y aprendizaje, así como en los principales enfoques pedagógicos en dicha disciplina durante las últimas décadas.

1.2 Antecedentes de la formación de traductores

Como señala Hurtado (2007: 163), la formación de traductores e intérpretes se encuentra en una fase inicial ya que, aunque comenzó con la consolidación de la

profesión de traductor e intérprete tras la Segunda Guerra Mundial, carece de la tradición de investigación curricular de otras disciplinas que disponen de un mayor prestigio académico. Entre las principales obras dedicadas a la formación de traductores destacan las contribuciones de Hurtado (1995, 2001/2004), que ofrecen una evolución sobre esta disciplina y una visión general de los conceptos básicos que explican la traducción y que configuran la Traductología respectivamente, y de Kelly (2005a), que proporciona un marco metódico para abordar diferentes aspectos teóricos y pragmáticos de la formación de traductores. También cabe destacar la aportación de Robinson (1997/2003), una herramienta de suma utilidad para los traductores noveles que proporciona información práctica mediante un enfoque innovador que integra teoría de la traducción y destrezas prácticas necesarias para el traductor. Asimismo, por proponer diferentes metodologías y enfoques pedagógicos innovadores en esta disciplina, consideramos de especial relevancia las obras de Delisle (1980/1984, 1993), Nord (1991/2005), Vienne (1994, 2003), Gile (1995/2009), Kiraly (1995, 2000a), Hurtado (1996a, 1999/2003, 2007), Robinson (1997/2003) y González (2003, 2004). Aunque dichos trabajos recorren la evolución de esta disciplina y/o describen los principales enfoques pedagógicos utilizados en este campo de estudio, Hurtado (1999/2003: 10) destaca que:

La investigación en didáctica de la traducción (...) [s]e adolece (...) de falta de investigación en cuanto a diseño curricular: diseño de objetivos de aprendizaje para cada nivel y tipo de enseñanza, propuestas metodológicas (actividades pedagógicas, criterios para la selección de materiales, elaboración de la unidad didáctica) y evaluación (qué se evalúa y cómo se evalúa).

A pesar de estas carencias, en los últimos años observamos intentos por cubrir estas lagunas con la aparición de investigaciones empírico-experimentales sobre la adquisición de la CT (PACTE², 2000, 2001, 2002a y b, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011a y 2011b) y proyectos que analizan los diferentes elementos que influyen en la adquisición de la competencia cultural e intercultural (proyecto ACCI³ del grupo de investigación AVANTI⁴, 2006-2009). Asimismo, se han desarrollado estudios sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores (Tsokaktsidu, 2005; Soriano,

² Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación. Grupo de investigación del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

³ *Acquisition of Cultural and Intercultural Competence for future translators and interpreters/* La adquisición de la competencia cultural e intercultural en la formación de traductores e intérpretes. Proyecto de Investigación y Desarrollo (I+D), financiado por el Ministerio español de Educación, Ciencia y Deporte.

⁴ Avances en Traducción e Interpretación. Grupo de investigación del Departamento de Traducción e Interpretación de la UGR.

2007; Morón, 2009), metodologías didácticas integradoras para la formación de traductores (La Rocca, 2007), análisis del diseño curricular (Calvo, 2009) y otros estudios empírico-descriptivos que analizan modalidades de traducción concretas en la formación de traductores (Cerezo, 2012). Hurtado (2007: 164-65) también destaca la necesidad de tener en cuenta los retos a los que se enfrenta la educación superior en la actualidad, que igualmente repercuten en la formación de traductores. En primer lugar, la autora enfatiza la necesidad de adaptar la enseñanza a un modelo comparable y reconocible a nivel internacional (sobre todo en el ámbito de la Unión Europea (UE)), y que responda a las demandas que surgen como consecuencia de una movilidad creciente tanto en el ámbito académico como profesional. Asimismo, señala la necesidad de adaptar la enseñanza a un modelo que se corresponda en mayor medida con las demandas de la sociedad y del mercado laboral, así como ajustar la enseñanza a los nuevos modelos pedagógicos como respuesta tanto a los retos sociales actuales (una formación que desarrolle las competencias necesarias para obtener buenos resultados en el mercado laboral y que garantice un aprendizaje autónomo, multifuncional y continuo o permanente que pueda adaptarse a un mundo que cambia constantemente) como a las nuevas tendencias pedagógicas que requieren un modelo integrado para la enseñanza, aprendizaje y evaluación (*ibid.*). En este sentido, la implantación del EEES es un intento de armonizar los distintos sistemas educativos universitarios de la UE, de facilitar su compatibilidad y comparabilidad respetando su diversidad, y de fomentar la movilidad de estudiantes y profesores.

1.3 El EEES: conceptos preliminares

El Proceso de Bolonia (1999) constituye la reforma de mayor trascendencia y repercusión en la educación superior europea en los últimos años, cuyo objetivo ha sido la creación de un EEES para la armonización y reconocimiento de la educación superior promocionando la movilidad tanto de profesores como de estudiantes. Kelly (2007: 130) y Morón (2009: 61-62) sintetizan los principales objetivos y elementos de dicha reforma en los siguientes puntos:

- Promoción de la dimensión europea en la educación superior mediante iniciativas de desarrollo curricular, cooperación interinstitucional, programas de movilidad, programas integrados de estudios, formación e investigación.
- Transparencia y comparabilidad de información (incluidos los resultados u objetivos explícitos deseados) en este Espacio para favorecer y facilitar la movilidad.

- La implementación de un sistema único basado en dos ciclos (grado y posgrado). El grado o primer ciclo suele tener una duración de tres años y tiene como objetivo la inserción del estudiante en el mercado laboral. El segundo ciclo o posgrado, de carácter voluntario, suele tener una duración de dos años y está destinado a la especialización del estudiante o a una posterior carrera de investigación (tercer ciclo o doctorado).
- Transferencia de créditos, entendidos como una indicación o medida estandarizada de la contribución del estudiante en el proceso de aprendizaje. Este sistema común de reconocimiento, que se basa en el crédito europeo o *ECTS*, facilita y promueve la movilidad de estudiantes. El crédito *ECTS* permite medir la carga de trabajo del estudiante y el desarrollo de competencias generales y específicas en función de los objetivos de aprendizaje que se desean conseguir.
- Cooperación para fomentar la calidad en la educación superior a través de metodologías y sistemas de evaluación similares.
- Fomento de la movilidad de estudiantado y profesorado con el objetivo de promover la integración de la educación superior europea, así como el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Fomento de enfoques de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiantado.

En este sentido, uno de los mayores retos para el profesorado es la transición de un enfoque tradicional centrado en el profesor a un enfoque de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante que articule con armonía la adquisición de conocimiento y destrezas o competencias genéricas (transversales) o sobre un área específica. En este nuevo paradigma educativo conceptos como «objetivos de aprendizaje», «resultados de aprendizaje», «competencias», «perfiles profesionales», «empleabilidad», «autonomía» o «aprendizaje a lo largo de toda la vida» adquieren un papel fundamental, por lo que iniciaremos este apartado proporcionando una definición de los mismos.

El proyecto *Tuning* (véase apartado 2.2) concibe los «resultados de aprendizaje» como «el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre tras completar un proceso de aprendizaje corto o largo» (González y Wagenaar, 2003: 28). Dichos resultados pueden identificarse o relacionarse con programas completos de estudio (de primero o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos). Esta concepción es compartida por Kelly (2005a: 160), que define los «objetivos de aprendizaje» (generales o específicos) como las metas de un proceso de enseñanza y

aprendizaje expresadas en función de lo que el profesor o la institución desean conseguir, mientras que los «resultados de aprendizaje» son los efectos y consecuencias deseados de un proceso de enseñanza y aprendizaje (*ibid.*). Los objetivos o resultados de aprendizaje pueden dividirse en resultados generales (se refieren a un programa en su conjunto) y específicos (hacen referencia a niveles inferiores como módulos o unidades, o a aspectos individuales específicos del aprendizaje) (*ibid.*).

La definición de «perfiles profesionales» se relaciona con las muchas y variadas necesidades y demandas de la sociedad (González y Wagenaar, 2003: 71). En la búsqueda de un lenguaje común para expresar los perfiles académicos y profesionales, el proyecto *Tuning* propone el concepto de competencias para expresar la comparabilidad de las capacidades que pueden desarrollar aquellos que posean una titulación, lo que constituye un lenguaje que pueden comprender los organismos profesionales y otros representantes de la sociedad interesados en la educación (*ibid.*: 71-72). En el proyecto *Tuning* las competencias y las destrezas se entienden como «conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)». En este sentido, las competencias se perciben como «una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos» (*ibid.*: 80). En esta línea, Kelly (2005a: 157) define dicho concepto como un conjunto de destrezas, conocimiento, aptitudes y actitudes, así como la disposición a aprender y saber cómo.

Por otra parte, la «empleabilidad», es decir, la capacidad de inserción laboral o profesional de los licenciados, se convierte en un concepto fundamental en los últimos años, puesto que establece un vínculo entre la universidad y la sociedad o el mercado laboral (Calvo, 2009: 150). Tomando como base dichas definiciones, observamos que la asociación de «competencias» y «empleabilidad» relaciona la formación con el mercado laboral.

En el EEES otros conceptos como el «aprendizaje continuado» o «aprendizaje a lo largo de toda la vida» y «aprendizaje autónomo» también cobran gran importancia. El primero se define como «toda actividad de aprendizaje emprendida, con el ánimo de mejorar el saber, las destrezas y las aptitudes desde una visión personal, cívica, social o laboral» (Valle, 2006: 207). Por su parte, la autonomía del aprendizaje implica que el

estudiante asuma la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y se manifiesta a través de conceptos como el autoaprendizaje, la autoevaluación y la autoinformación (Lachat, 2005: 108-09) (véase apartado 1.7.8.1).

En este nuevo paradigma educativo, en el que destacan los conceptos que acabamos de mencionar, Calvo (2005: 14, 2009: 150) percibe la conexión entre los perfiles profesionales, los objetivos de aprendizaje y las competencias como una concepción cíclica que relaciona las distintas actividades presentes o necesarias en la sociedad y la formación.

Por otra parte, esta nueva dimensión europea derivada de la implantación del EEES conlleva necesidades formativas por parte del profesorado, que se verá obligado a adoptar un papel diferente en este nuevo paradigma educativo en el que el proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en el estudiante, ya que deberá actuar como un mero guía flexible que apoya a los estudiantes a lo largo de dicho proceso. Según Soriano (2006: 18), el profesor deberá fomentar la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes para un aprendizaje a lo largo de la vida, además de aprovechar la diversidad y concienciar a los estudiantes de sus beneficios. Asimismo, deberá implementar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje basados en el trabajo individual y en grupo que desarrollen las competencias necesarias para el mercado laboral, así como conocer las opciones profesionales disponibles para los estudiantes. El profesorado será responsable de preparar a los estudiantes para que sean flexibles y capaces de adaptarse fácilmente a países diferentes y a relacionarse con gente diferente, para lo que la movilidad resulta fundamental. Con estos objetivos en mente, el profesorado deberá conocer el mercado laboral actual, ser móvil y fomentar el aprendizaje autónomo. En este sentido, si los estudiantes adquieren destrezas transferibles y aprenden a interactuar, motivarse y ser responsables, serán capaces de poner en práctica esta concepción del aprendizaje a lo largo de su vida (*ibid.*: 19).

A tenor de estos notables cambios en la enseñanza superior española y europea, Kelly (2005b: 68-69) realiza una serie de propuestas de actuación generales a nivel universitario ante la necesidad de que el profesorado se forme para llevar a cabo sus tareas docentes. Entre estas sugerencias destacan la publicación de una guía de profesorado, la organización de cursos cortos de iniciación a la docencia universitaria, así como la creación de servicios pedagógicos para ofrecer apoyo a los docentes que lo precisen.

1.3.1 Implicaciones del EEES en la formación de traductores

Antes de iniciar esta sección nos gustaría puntualizar que, teniendo en cuenta nuestros objetivos de investigación, no es nuestra intención estudiar las reformas metodológicas y la reestructuración de las titulaciones derivadas de la implantación del EEES, aunque antes de centrarnos en aspectos pedagógicos de la formación de traductores pretendemos ubicar el contexto educativo actual a modo de introducción. No obstante, para un análisis detallado de dicha reestructuración y los nuevos títulos de GTI remitimos a la tesis doctoral de Cerezo (2012: 42-49).

Dentro del marco de la segunda convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, del 21 de octubre de 2003 (resolución del 22 de diciembre), en 2004 se presentó el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz, 2004). En este estudio, coordinado por la UGR, participaron los diecinueve centros universitarios⁵ públicos y privados españoles que a dicha fecha impartían la titulación completa de TI. Este proyecto, además de estudiar la estructuración docente universitaria y el contenido curricular en los centros españoles y otros centros europeos, cuestiona la pertinencia de un grado de 180 o 240 créditos ECTS (se muestra preferencia por la segunda opción, que es la que finalmente se aprueba) y analiza diversos estudios de inserción laboral. La extracción de datos se basa en la información obtenida en encuestas de opinión realizadas a egresados, empleadores y docentes y los principales apartados de dicho proyecto se centran en los perfiles profesionales, los objetivos del grado, las competencias transversales y específicas, la estructuración y nombre del título, los contenidos comunes obligatorios, las recomendaciones sobre obligatoriedad y optatividad, así como los criterios indicadores de calidad, entre otros.

En función de los conocimientos profesionales de los participantes en el estudio, de los resultados de las encuestas y de las opiniones de autoridades en la materia, el estudio (*ibid.*: 73-77) presenta una serie de competencias genéricas y específicas asociadas a las salidas profesionales de los egresados en TI, que se basan en los siguientes seis perfiles: 1) Traductor profesional «generalista», 2) Mediador lingüístico y cultural, 3) Intérprete de enlace, 4) Lector editorial, redactor, corrector, revisor, 5) Lexicógrafo, terminólogo y

⁵ Universidad de Alicante (UA), UAB, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad Antonio de Nebrija (UAN), Universidad Alfonso X El Sabio (UAX), Universidad Católica de París CLUNY-ISEIT, Universidad Europea de Madrid (UEM), UGR, Universidad Jaume I (UJI), Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), Universidad de Málaga (UMA), Universidad Pontificia Comillas de Madrid (UPCO), Universidad Pompeu Fabra (UPF), Universidad del País Vasco (UPV-EHU), Universidad de Salamanca (USAL), Universidad de Valladolid (UVA), Universidad de Vic (UVIC), Universidad de Vigo (UVI), CES Felipe II (Aranjuez).

gestor de proyectos lingüísticos y 6) Docente de lenguas. De entre ellos, nos gustaría desglosar el perfil del traductor profesional «generalista», del que el *Libro Blanco* (*ibid.*: 74-75) destaca las siguientes características:

- Rasgos principales: interés por las lenguas y las culturas, dominio perfecto de su lengua materna y sus variedades, conocimiento profundo de sus lenguas de partida, dominio de las herramientas informáticas profesionales.
- Rasgos psicológicos: flexibilidad mental y capacidad de adaptación a entornos profesionales variables, capacidad de trabajar en equipo, meticulosidad, curiosidad intelectual, conocimiento de los límites propios.
- Rasgos del traductor profesional especializado (para contraste): poseer conocimientos especializados en su materia y en el lenguaje propio de la misma, poseer competencias de gestión profesional, investigación y terminología aplicada, saber gestionar su tiempo para cumplir con los plazos establecidos, saber gestionar proyectos.
- Rasgos del perfil del traductor integrado en un organismo público (nacional o internacional): capacidad de coordinación de un equipo, iniciativa, aptitudes de documentación y terminología y capacidad de trabajo en equipo.

Desde esta perspectiva, el título de Grado formará a profesionales que deberían dominar las técnicas básicas de la traducción profesional, entre las que destacan el análisis lingüístico contrastivo, el análisis textual, la interpretación de textos en distintas lenguas, la documentación, la terminología, las técnicas de aproximación a determinadas áreas especializadas y la capacidad de trabajar en equipo.

Ante el reto del EEES, Kelly (2005b: 69-70) describe la situación del docente de TI en el doble contexto del área de conocimiento y de la universidad y propone una serie de acciones específicas al área de la formación de traductores entre las que destacan:

- La organización de cursos cortos de iniciación a la docencia en este campo.
- La organización de cursos cortos sobre aspectos concretos de la formación de traductores (tecnologías, aprendizaje a distancia, etc.).
- La publicación de guías específicas sobre el funcionamiento de los niveles de organización correspondientes (centro, departamento, área).

- La publicación de breves guías específicas sobre la enseñanza y aprendizaje en el área.
- La implantación de un sistema de tutela de profesores noveles por parte de profesores de mayor experiencia.
- La elaboración de planes de formación individualizados adaptados a los conocimientos y experiencia previos de cada profesor.

1.4 Definición del término «formación de traductores»

La Rocca (2007: 61), define la «didáctica de la traducción»⁶ como la «disciplina que se ocupa de los problemas inherentes a la enseñanza de la traducción» y tiene como objetivo que los estudiantes alcancen una CT (*ibid.*: 18). Según esta autora (*ibid.*: 62), la didáctica de la traducción se nutre principalmente de dos disciplinas: la didáctica (que se centra en cómo se aprende y cómo enseñar un particular objeto de enseñanza) y la traductología (que se centra en qué enseñar, qué es y cómo se lleva a cabo el proceso de traducción y qué CT deberán alcanzar los estudiantes, es decir, un saber sobre la práctica traductora (Hurtado, 2001/2004: 25)). La siguiente definición proporcionada por La Rocca (2007: 18) profundiza con mayor detalle dicho concepto:

La didáctica de la traducción, es una disciplina teórico-práctica cuya finalidad es resolver los problemas relativos a la enseñanza de la traducción. Se ocupa, por tanto, de extraer las implicaciones de los conceptos teóricos elaborados por otras disciplinas, como la traductología, la psicología, la pedagogía y los estudios culturales, entre otras, para la resolución de problemas relativos a la didáctica de la traducción, de la integración de los conceptos teóricos extraídos en un enfoque teórico coherente con un marco epistemológico propio, de la elaboración de unas metodologías adecuadas al enfoque teórico elaborado, de la selección de las técnicas didácticas más oportunas para la realización de sus objetivos y de la evaluación de los resultado obtenidos.

Tomando como base dichas premisas, a continuación representamos los componentes epistemológicos que, según La Rocca (*ibid.*: 21), conforman la didáctica de la traducción:

⁶ Nótese que, como detallamos en este apartado, existen diferencias en cuanto a la denominación de esta disciplina: «didáctica de la traducción», «enseñanza de la traducción», «formación de traductores».

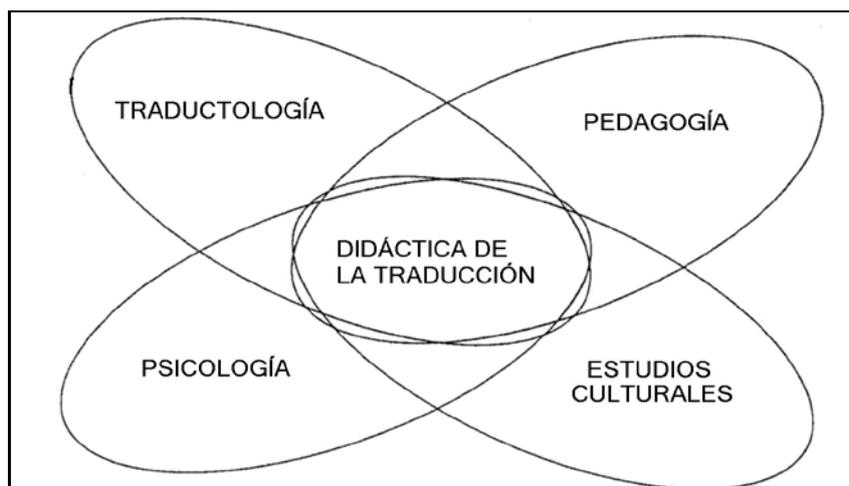


Figura 1. Componentes epistemológicos de la didáctica de la traducción (La Rocca, 2007: 21)

En cuanto a la denominación de esta disciplina, algunos autores prefieren utilizar la denominación «didáctica de la traducción» (La Rocca, 2007) o «enseñanza de la traducción», mientras que otros (Hurtado, 1999/2003; Mayoral, 2001; Kelly, 2005a; Morón, 2009) se decantan por el término «formación de traductores». Como señala Mayoral (2001: 105), es tradicional que se utilice la denominación «didáctica de la traducción» (cuando en realidad se hace referencia a «formación de traductores») para aquellos estudios originados en la universidad, partiendo de la idea preconcebida de que el profesor debería transmitir a sus estudiantes conocimientos (la traducción) gracias a los cuales deberían ser capaces de desempeñar su profesión. Desde esta perspectiva, tradicionalmente se relaciona el término «educación» (asimilable a enseñanza o didáctica) con la enseñanza universitaria o superior, mientras que el concepto de «formación» se vincula con niveles no universitarios. De esta forma, se confunde la traducción (como cuerpo de conocimientos) con los Estudios de Traducción («teoría de la traducción» o «teoría y práctica de la traducción»), con lo que «se cae en el grave error de confundir el nivel de los constructos explicativos con el nivel de los contenidos de la formación profesional» (*ibid.*). Esta idea contrasta con la concepción de la Traducción como tecnología defendida por el autor, que prima la adquisición de técnicas, procedimientos y conocimiento útil para la adopción de decisiones (*know-how*) en vez de conocimiento nocional o general (*know-what*) (*ibid.*: 105-07).

Partiendo de estas premisas, en adelante utilizaremos el término «formación de traductores» al considerar que engloba un concepto más amplio que también incluye todos los conocimientos no específicos de la traducción que debe adquirir el traductor (*ibid.*: 106).

1.5 Metodologías de enseñanza y aprendizaje en la formación de traductores

De la misma manera que los profesores poseen diferentes estilos de enseñanza, los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje, por lo que un tipo específico de enseñanza y aprendizaje no será apropiado para todos. Incluso una enseñanza efectiva puede resultar aburrida si siempre se estructura y plasma de la misma forma (Gustafsson y Hansen, 2006: 29). Los diferentes estilos de aprendizaje se han hecho más evidentes debido a la composición cada vez más heterogénea de los grupos de estudiantes en la educación superior. Tomando como referencia el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), Kelly (2005a: 47) se basa en una serie de premisas que configuran y determinan dichos estilos de aprendizaje. Cada estudiante aprende de una manera diferente (y no necesariamente de la misma forma que el profesor) puesto que cada uno posee una personalidad y características específicas, y su cultura y formación previa influyen o determinan la forma en la que aprenden. Asimismo, tal y como postulan las teorías constructivistas, el aprendizaje se produce cuando se generan cambios en el conocimiento ya existente, lo que constituye un proceso de transformación individual. Finalmente, los individuos aprenden mediante la experiencia adquirida en una variedad de contextos y de diferentes formas. La siguiente figura representa el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), un proceso cíclico que pasa de una experiencia concreta (experimentar) a una observación reflexiva sobre la experiencia (reflexionar), a una formación de conceptos abstractos y generalizaciones o conceptualización abstracta (conceptualizar) y a una experimentación activa o prueba de las implicaciones de conceptos en nuevas situaciones (planificar o poner en práctica que se ha aprendido), hasta volver a una experiencia concreta. En este sentido, para que se produzca un aprendizaje efectivo, los estudiantes deben recorrer estas cuatro fases del ciclo (*ibid.*).

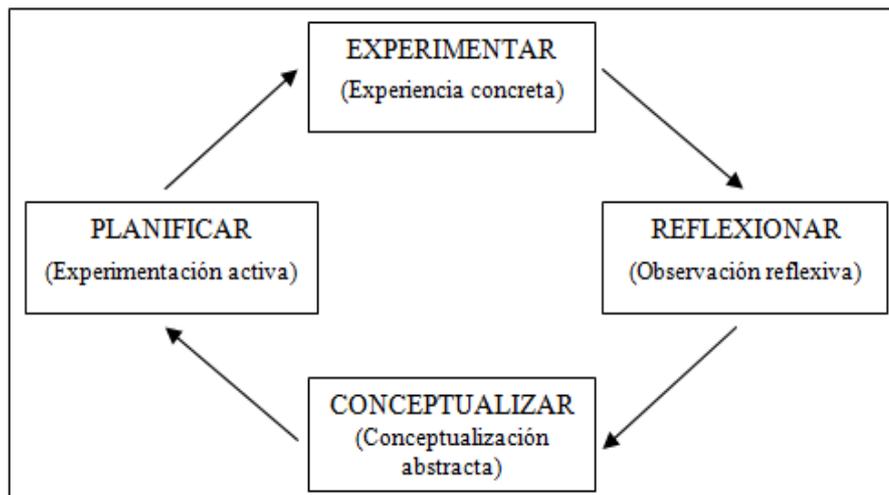


Figura 2. Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) (traducido de Kelly, 2005a: 47)

Kelly (2002b: 287-88, 2005a: 97-106), pasa revista a algunos de los métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje más comunes aplicados a la formación de traductores (la clase magistral, las presentaciones orales en grupo y actividades en parejas o en pequeños grupos), señalando sus principales puntos fuertes y débiles en diferentes contextos y niveles de formación. La clase magistral o presentación destinada a grupos numerosos es un método de enseñanza y aprendizaje duramente criticado por los enfoques centrados en el estudiante, puesto que considera al profesor como el elemento principal de dicho proceso. El principal inconveniente de este enfoque consiste en la pasividad asumida por los estudiantes y la disminución del nivel de concentración transcurridos 15 o 20 minutos. Sin embargo, las clases magistrales bien organizadas (teniendo en cuenta dichas desventajas e incorporando técnicas para hacerlas más interactivas) pueden favorecer la consecución de determinados objetivos y contribuir al aprendizaje del estudiante (Kelly, 2005a: 98). Para que estas desemboquen en un aprendizaje efectivo, la autora recomienda utilizarlas únicamente en aquellos casos en los que sea la técnica más adecuada para la consecución de un objetivo específico (p. ej.: diferencias entre dos sistemas legales). Asimismo, se debe evitar la transmisión de contenidos que los alumnos pueden leer sin ninguna dificultad y, en su lugar, es recomendable establecer relaciones entre los contenidos, destacar los puntos principales de la clase magistral y relacionar el contenido de esta con los objetivos marcados. Igualmente, sugiere utilizar ejemplos prácticos para ilustrar la teoría, relacionar las clases magistrales con lecturas previas requeridas a los estudiantes, además de utilizar medios audiovisuales (p. ej.: PowerPoint) y entregar a los estudiantes hojas informativas sobre las mismas (*ibid.*: 98-99). En este sentido, debido a la proliferación de las nuevas tecnologías, cada vez es más habitual y recomendable poner el material a disposición de los estudiantes en plataformas virtuales para que lo puedan consultar de antemano y obtengan el máximo beneficio en clase, a la que en ocasiones acuden con ordenadores y otros dispositivos como *tablets*.

Otros métodos de enseñanza y aprendizaje destacados en la formación de traductores son las presentaciones realizadas por los estudiantes consistentes en el análisis individual, por parejas o en grupo, del proceso de traducción que conlleva la realización de un encargo o tarea de traducción. Aunque este método también puede resultar pasivo para los estudiantes que no realizan la presentación, consideramos que conlleva numerosos beneficios como la participación activa de los estudiantes en concreto, el desarrollo de su competencia oral, interpersonal y la adquisición del metalenguaje asociado a este campo. No obstante, con el objetivo de intentar evitar la pasividad y conseguir clases más productivas y activas, recomendamos la propuesta de Kelly (*ibid.*: 100) consistente en introducir elementos como la evaluación entre estudiantes.

Finalmente, la autora recomienda la subdivisión en parejas o grupos de tamaño reducido que permiten implementar técnicas como la generación espontánea de ideas (*brainstorming*), un breve debate en grupos de dos o tres estudiantes sobre un tema concreto para su posterior presentación a la clase (*buzz groups*) o la transferencia de ideas entre grupos gracias al intercambio de sus miembros o una distribución diferente de los mismos (*cross-over groups*). Kelly (*ibid.*) también propone técnicas como la enseñanza y aprendizaje entre iguales (*peer-tutoring*), la asignación de diferentes papeles a cada estudiante (documentalista, terminólogo, traductor, revisor, jefe de proyecto, etc.) para la simulación de una situación profesional (*role play*) o el trabajo en equipo en el que un grupo realiza un encargo de traducción y lo presenta en clase al resto de estudiantes en una sesión posterior (*ibid.*: 101-02). Una combinación bien planificada de estas técnicas en función de los objetivos específicos y el contexto ofrecerá una experiencia de enseñanza y aprendizaje enriquecedora, tanto para los estudiantes como para los formadores (*ibid.*: 97). Partiendo de la creencia de que los seres humanos aprenden mejor mediante la puesta en práctica que escuchando, Robinson (1997/2003: 270) también recomienda la práctica de actividades basadas en grupos de trabajo reducidos como herramienta pedagógica, ya que las clases serán más efectivas si los estudiantes participan activamente en el desarrollo de las mismas.

Atendiendo a lo expuesto en este apartado, parece existir un consenso en la necesidad de atender a las diferencias individuales derivadas de las características y estilos de aprendizaje de cada estudiante. No obstante, también observamos la necesidad de que el estudiante no actúe como un espectador en el proceso de aprendizaje, sino que participe de manera activa mediante el descubrimiento, la reflexión y la puesta en práctica. Con dicho objetivo en mente, a nuestro parecer, las actividades que promueven la interacción de los estudiantes aumentan su motivación por aprender y permiten que aprendan de otros y con otros compañeros. No obstante, también somos conscientes de que la implantación de estas metodologías de enseñanza y aprendizaje implica que el profesorado domine dichos conceptos y pueda recibir la formación necesaria para ponerlos en práctica (véase apartado 1.3), por lo que no es de extrañar que a algunos docentes les resulte complicado ponerlas en práctica.

1.6 Evolución de un enfoque centrado en el profesor a un enfoque centrado en el estudiante

En los últimos años, especialmente con la implantación del EEES y la consecuente adaptación de los sistemas educativos europeos, los métodos de enseñanza y aprendizaje transmissionistas que consideran al profesor como fuente única de información y

conocimiento se están desplazando en favor de enfoques más innovadores que consideran a los estudiantes, con sus conocimientos y experiencias previas del mundo, como los agentes principales de dicho proceso de aprendizaje. El viejo paradigma de enseñanza se basa en la transferencia del conocimiento de los docentes a alumnos pasivos, receptivos y aislados, con el objetivo de que los primeros puedan clasificar a los estudiantes de una manera normalizada a través de la competencia. Esta concepción del aprendizaje mantiene una estructura de organización competitiva que favorece que los estudiantes trabajen para superar a sus compañeros y parte de la premisa de que cualquiera que domine un tema puede enseñarlo (Johnson *et al.*, 1999: 123, 125).

Sin embargo, en los enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, la perspectiva pedagógica tradicional se desplaza para incluir a estos, con sus experiencias personales del mundo, sus conocimientos y sus diferentes estilos de aprendizaje como elemento central del proceso de aprendizaje. Dichos enfoques tienen en cuenta que cada estudiante posee una experiencia personal del mundo, unos conocimientos previos y estilos de aprendizaje diferentes (Nunan, 1992a: 2). En este sentido, este nuevo paradigma en la enseñanza parte de la base de que los estudiantes construyen, descubren, transforman y amplían sus propios conocimientos en vez de aceptarlos de manera pasiva del profesor. Por lo tanto, el papel del docente consiste en crear las condiciones necesarias para que los estudiantes sean capaces de construir dicho significado a partir de los nuevos conocimientos adquiridos y las estructuras cognitivas que ya poseen. Desde esta perspectiva, el docente se encarga de desarrollar las competencias de los estudiantes partiendo del supuesto de que, con esfuerzo y la formación adecuada, cualquier estudiante puede mejorar. Asimismo, el proceso de formación solo puede realizarse a través de la interacción personal, ya que el aprendizaje se produce cuando los individuos cooperan para construir conocimientos compartidos. De ahí la importancia de que los docentes sean capaces de construir relaciones positivas con sus alumnos y de crear las condiciones necesarias para que estos establezcan relaciones afectuosas y comprometidas con otros en un contexto cooperativo (Johnson *et al.*, 1999: 125-26).

	VIEJO PARADIGMA	NUEVO PARADIGMA
Conocimiento	Transferido de los docentes a los estudiantes	Construido en conjunto por docentes y estudiantes
Estudiantes	Receptores pasivos que se llenan con los conocimientos de los docentes	Constructores activos, descubridores, transformadores del conocimiento

Función del docente	Clasificar y agrupar a los estudiantes	Desarrollar las competencias y las destrezas de los estudiantes
Relaciones	Relación impersonal entre alumnos y entre docentes y estudiantes	Transacción personal entre alumnos y entre docentes y estudiantes
Contexto	Competitivo/Individualista	Aprendizaje cooperativo en el aula y equipos cooperativos entre docentes
Supuesto sobre la enseñanza	Cualquier experto puede enseñar	La enseñanza es algo complejo y, por tanto, requiere una capacitación considerable
Formas de saber	Lógica-científica	Narrativa
Epistemología	Reduccionista	Constructivista
Modo de aprendizaje	Memorización	Relación de conceptos
Ambiente	Conformidad/ Uniformidad cultural	Diversidad y estima personal/ Diversidad cultural y comunidad

Tabla 1. Comparación del viejo y el nuevo paradigma de enseñanza (adaptado de Johnson *et al.*, 1999: 124)

Este apartado pone de manifiesto que el viejo paradigma de enseñanza consiste en la transferencia de información y conocimiento de los docentes a estudiantes pasivos, lo que promueve la competencia entre estudiantes, fomenta que los primeros agrupen a los estudiantes y, en ocasiones, genera desconfianza. Aunque somos conscientes de que, en la actualidad, todavía algunos docentes se decantan por métodos de enseñanza y aprendizaje tradicionales, probablemente por inercia o por falta de formación, la literatura estudiada (véase Capítulo 4) recomienda la implantación de metodologías alternativas innovadoras basadas en el descubrimiento, construcción y transformación de conocimientos de manera conjunta entre los estudiantes y los docentes.

1.6.1 Evolución de un enfoque centrado en el profesor a un enfoque centrado en el estudiante o en el aprendizaje en la formación de traductores

Hasta ahora, la formación de traductores en las universidades de la mayoría de los países, especialmente en las sociedades occidentales, se ha basado generalmente en los modelos transmisionistas convencionales. La metodología utilizada en una clase de

traducción basada en estos enfoques, consiste en numerosas actividades de traducción en las que prima el concepto de equivalencia lingüística entre el texto origen (TO) y el texto meta (TM). El modelo convencional de enseñanza y aprendizaje centrado en la figura del profesor como elemento principal de dicho proceso no ofrece a los estudiantes ni la amplia gama de competencias profesionales e interpersonales que necesitarán para cumplir con los requisitos demandados por la realidad profesional ni el factor de autenticidad o práctica orientada al trabajo (Kiraly, 2003: 27). En este enfoque, el profesor asume la responsabilidad de todo lo que ocurre en aula, se sienta al frente de una clase de estudiantes pasivos, prepara el programa del curso, elige los textos que traducirán los estudiantes, organiza las actividades de clase y el trabajo para casa, además de decidir quién participará en clase y cuándo. Asimismo, domina el desarrollo de la clase, diseña las tareas de evaluación, establece los criterios de evaluación y tiene completa responsabilidad sobre la evaluación de los estudiantes. El profesor selecciona una serie de textos con el objetivo de que el estudiante aprenda a traducir, por lo que encarga la traducción de un TO que los estudiantes completan de manera individual en casa. En clase, se corrige (oración por oración) una de las traducciones de los estudiantes y el profesor propone la traducción «correcta». En este tipo de enfoque, el estudiante trabaja de manera individual fuera de clase, «corrige» su traducción en función de los comentarios y soluciones proporcionados por el profesor y demuestra los conocimientos que ha adquirido de este mediante un examen (*ibid.*: 27-28).

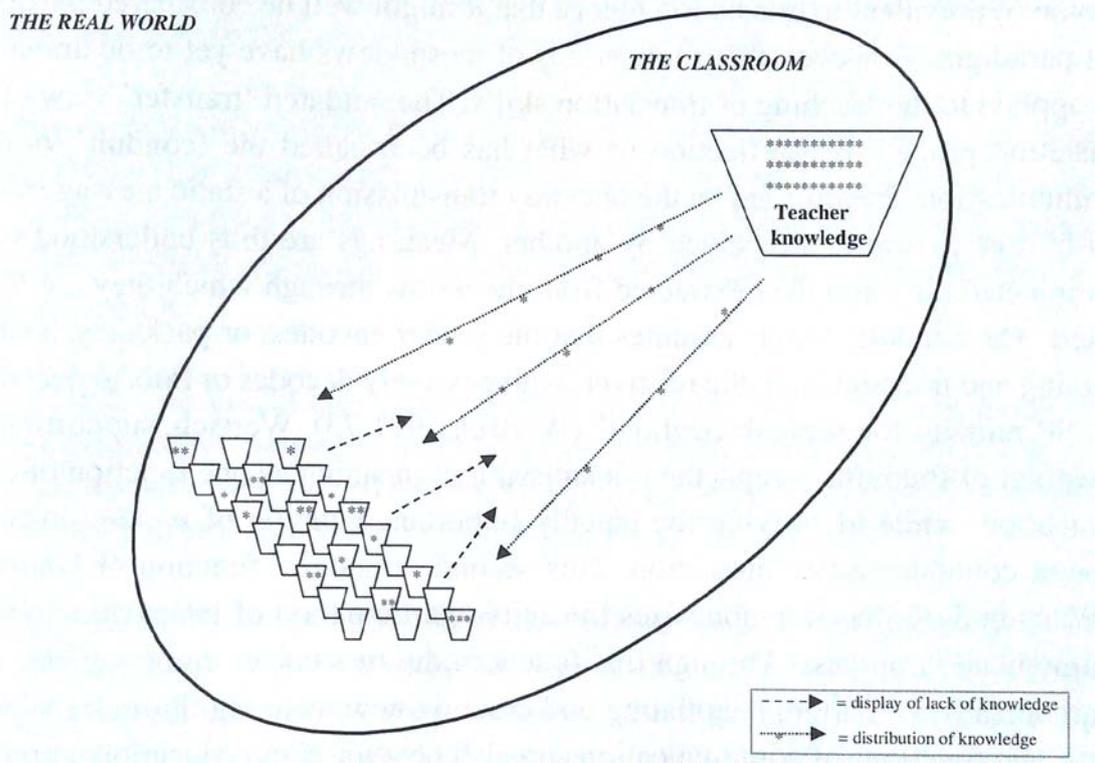


Figura 3. Un enfoque de enseñanza y aprendizaje transmisionista (Kiraly, 2003: 28)

Como se observa en la imagen, este enfoque considera que el profesor posee un conocimiento experto que transmitirá a los estudiantes, que producen muestras de traducciones cuyo único receptor será el profesor (encargado de solicitar el encargo o tarea de traducción y de evaluarlo). Desde esta perspectiva, una participación activa de los estudiantes en dicho proceso sería contraproducente e interferiría en una transmisión de conocimiento eficaz procedente de una fuente de mayor conocimiento a una fuente de menor conocimiento. Por lo tanto, el papel de los estudiantes en los enfoques transmisionistas consiste en recibir la sabiduría del profesor, que controla el proceso de aprendizaje (*ibid.*: 27-28).

El enfoque contrario es el que se centra en la figura del estudiante como elemento principal del proceso de enseñanza y aprendizaje. En lugar del papel más bien pasivo, receptivo y aislado que han desempeñado generaciones de estudiantes de TI en numerosos países, los nuevos enfoques pedagógicos proponen que los estudiantes adopten un papel activo e interactivo que les permita adentrarse en el mundo de la traducción. En este tipo de enfoque, los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje y consiguen una autonomía de autoaprendizaje que les permite seguir aprendiendo a lo largo de su vida. En este sentido, el estudiante es el centro de la clase, mientras que el profesor desempeña un papel de guía y orientador en el proceso de aprendizaje. Es decir, se promueve un descubrimiento personal por parte del estudiante, por lo que el profesor no se limita a transmitir conocimiento o una respuesta a los estudiantes, sino que promueve que estos trabajen de forma cooperativa para que descubran dichos conocimientos por ellos mismos. A pesar del carácter innovador de estos modelos, su implantación viene acompañada de dificultades y reticencias, puesto que sus detractores critican que puede resultar en un caos, ya que los estudiantes trabajan principalmente por su cuenta (*ibid.*: 29). Pese a estas críticas, en los últimos años, se observa la aplicación de enfoques pedagógicos innovadores en el aula de traducción centrados en el estudiante que se basan en la construcción conjunta de significados compartidos (La Rocca, 2007: 149).

Otro enfoque para la interacción en el aula es el centrado en el aprendizaje que, basándose en las premisas constructivistas percibe el aprendizaje como una construcción social, es decir, la verdad o conocimiento se concibe como un proceso interactivo y socio-personal y el proceso de aprendizaje es una cuestión de adquirir y crear de manera colaborativa el lenguaje y comportamiento de un grupo social. Si extrapolamos dichas premisas al ámbito de la formación de traductores, los estudiantes deberán construir su propio conocimiento de la profesión y saber las responsabilidades y derechos que tienen como profesionales, a través de la experiencia y la participación

colaborativa en las actividades auténticas que llevan a cabo los traductores profesionales. El profesor actuará como guía para que los estudiantes puedan evolucionar desde la periferia de la comunidad de traductores profesionales hasta una posición central en dicha comunidad. Los estudiantes reciben encargos de traducción reales, interactúan con los clientes y posibles lectores, además de participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje (incluido el programa del curso, el diseño curricular y la selección de tareas entre otros). En este modelo, el profesor y el estudiante trabajan conjuntamente formando un equipo de aprendizaje y de apoyo mutuo. Los estudiantes adquieren la responsabilidad de su trabajo y aprendizaje, aprenden a trabajar tanto de forma independiente (sin la necesidad de depender del profesor) como formando parte de un equipo, además de ser capaces de evaluar la calidad de su trabajo y de seguir aprendiendo una vez que han terminado su formación universitaria. El profesor deberá reforzar los puntos fuertes de los estudiantes, así como identificar las dificultades y puntos débiles, ofreciéndoles ayuda para que se adentren en la comunidad de traductores profesionales. La participación activa de los estudiantes en las clases centradas en el aprendizaje les otorga una experiencia como semiprofesionales que les permitirá formar parte de un mercado cada vez más exigente y polifacético. Esta concepción del aprendizaje como un proceso social colaborativo supone una importante innovación en la formación de traductores profesionales ya que, desde esta perspectiva, el aprendizaje es el resultado de la interacción con otros individuos (Kiraly, 2003: 29-31), lo que se corresponde con la realidad profesional en la que los traductores no son individuos autónomos, sino que forman parte de agencias de traducción (incluso como *freelance*) y su trabajo se basa en el trabajo colaborativo en equipo con otros traductores o expertos (Robinson, 2001: 187) (véanse apartados 4.2 y 4.5).

La siguiente tabla sintetiza las principales premisas que diferencian los enfoques de enseñanza tradicionales centrados en el profesor y los enfoques más innovadores centrados en el estudiante o en el proceso de aprendizaje.

ENFOQUE CENTRADO EN EL PROFESOR	ENFOQUE CENTRADO EN EL ESTUDIANTE O EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE
Los profesores toman todas o la mayoría de las decisiones sobre el contenido y los métodos de enseñanza y aprendizaje	Los estudiantes participan en las decisiones sobre el contenido y los métodos de enseñanza y aprendizaje
Se otorga énfasis a los temas específicos o a las unidades del curso y la evaluación se realiza teniendo en cuenta estos	Se otorga énfasis tanto al programa en su conjunto como a sus objetivos y la evaluación se realiza teniendo en cuenta

parámetros	estos parámetros
El profesor es un experto que transmite conocimiento	El profesor actúa como guía experto y facilita el aprendizaje de los estudiantes
El profesor transmite la información	El profesor plantea preguntas
Los estudiantes actúan principalmente de manera individual	Los estudiantes actúan y aprenden principalmente de manera cooperativa
Los estudiantes aprenden en el aula o en actividades programadas	Los estudiantes aprenden en cualquier lugar y en cualquier momento
Las principales motivaciones son la obtención de buenas notas y el reconocimiento por parte del profesor	Las principales motivaciones son la curiosidad intelectual y la responsabilidad personal
La organización y planificación de la clase se decide de antemano y no se modifica	La organización y planificación de la clase se modifica durante el transcurso del curso
El profesor es el único responsable de la evaluación	La evaluación entre compañeros y la autoevaluación constituyen herramientas de aprendizaje útiles
El objetivo principal es que los estudiantes aprendan el contenido del programa o plan de estudios	El objetivo principal es que los estudiantes adquieran e interioricen técnicas de aprendizaje
La evaluación es sumativa	La evaluación es formativa
Todos los estudiantes deben progresar al mismo ritmo	Cada estudiante debe progresar a su ritmo
Todos los estudiantes deben aprender lo mismo	Los estudiantes aprenden cosas diferentes
Los profesores y estudiantes trabajan individualmente	El trabajo en equipo es una parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje
Los profesores y cada departamento debe disponer de autonomía	Los profesores y cada departamento trabajan de manera colaborativa

Tabla 2. Diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje (adaptado de Kelly, 2005a: 57, basado en Cannon y Newble, 2000; Villa, 2004)

A pesar de que estos dos enfoques pedagógicos se basan en premisas opuestas, nos gustaría puntualizar que, en ocasiones, incluso cuando se intentan aplicar enfoques centrados en el estudiante o en el aprendizaje encontramos algunos vestigios transmisionistas. Asimismo, somos conscientes de que la implantación de los nuevos enfoques innovadores conlleva ciertas dificultades o complejidades como la infraestructura (disposición de las aulas), la planificación y estimación del tiempo que

se dedicará a cada tarea, la evaluación del trabajo en equipo o el trabajo que los estudiantes completan fuera de clase y la posible formación que pueden requerir los docentes para poder implantar con éxito dichos enfoques.

1.6.1.1 La evaluación en enfoques pedagógicos tradicionales vs. la evaluación en enfoques pedagógicos centrados en el estudiante o en el aprendizaje

La evaluación, que debería relacionarse directamente con los objetivos de aprendizaje propuestos o deseados y depender de ellos, constituye un elemento esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación de traductores. Mientras que los enfoques pedagógicos tradicionales promulgan sistemas de evaluación sumativa, las metodologías más innovadoras centradas en el estudiante como principal agente del proceso de enseñanza y aprendizaje favorecen los sistemas de evaluación formativa. Los primeros enfatizan la importancia de una prueba escrita o examen que consiste en la traducción de un TO en un tiempo determinado con o sin la ayuda de diccionarios. La corrección de los mismos se basa en un recuento de los «errores» cometidos por el estudiante y determina su nota final (si el estudiante ha alcanzado el nivel necesario para aprobar la asignatura), lo que tiene poco que ver con la realidad profesional. Sin embargo, en enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, se presta una mayor atención al proceso de aprendizaje, gracias a lo cual el estudiante recibirá *feedback* sobre dicho proceso y aprenderá de forma más efectiva (Kelly, 2005a: 130-33).

Esta autora (*ibid.*: 134) propone actividades para la evaluación formativa como proporcionar un encargo de traducción a los estudiantes y pedirles que identifiquen problemas de traducción y posibles recursos para solucionarlos, así como su accesibilidad y fiabilidad. En los casos en los que se lleva a cabo una evaluación continua y un examen final, podría resultar interesante sustituir el «examen tradicional» por un encargo de traducción que el estudiante debería completar fuera del aula en un período de tiempo limitado (p. ej. 24 o 48 horas). Cuando sea obligatorio realizar un examen final, la autora sugiere diversas ideas como que el examen consista en una tarea previa a la traducción con comentarios en lugar de (o además de) realizar una determinada traducción. Asimismo, en aquellas ocasiones en las que se realice un examen, los estudiantes deberían tener acceso a Internet, al igual que los traductores profesionales, en lugar de consultar exclusivamente diccionarios (*ibid.*: 137-38). Otra posibilidad incluiría poner a disposición de los estudiantes el examen para que se puedan documentar con anterioridad a la realización del mismo. En cualquier caso, el profesor debe asegurarse de que el examen se pueda completar en el tiempo específico asignado, que el encargo de traducción y las instrucciones pertinentes sean claros y que

los estudiantes estén familiarizados con los criterios de evaluación utilizados (*ibid.*: 138). Por último, otro método de evaluación alternativo propuesto por la autora consiste en la entrega de un dossier o *portfolio*, es decir, una serie de tareas o trabajos que, a juicio del propio estudiante, reflejen su proceso de aprendizaje durante el curso. Una posible estructura para el *portfolio* incluiría una introducción en la que el estudiante explique con claridad los objetivos y la estructura del mismo, las tareas o trabajos de traducción específicos y una reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la importancia de cada componente que forma parte del *portfolio*, así como las razones por las que ha elegido dichos trabajos (*ibid.*: 138-39). La utilización del *portfolio* como elemento o método de evaluación alternativo al examen tradicional también es sustentado por autores como Kiraly (2003: 29), ya que esta muestra compuesta por el trabajo individual y en equipo realizado por los estudiantes permite comprobar si han adquirido el nivel necesario para convertirse en profesionales. Por su parte, Fox (2006) propone un sistema de evaluación orientado hacia el proceso y basado en una codificación de colores que permite que el profesor identifique posibles problemas, guíe el proceso de aprendizaje de los estudiantes y controle el progreso de estos. Otros sistemas alternativos a la evaluación tradicional incluyen la evaluación entre iguales, la autoevaluación o la evaluación realizada por expertos externos. La evaluación entre iguales la llevan a cabo compañeros del mismo grupo o nivel, suele ser mejor recibida que los comentarios de los profesores y permite que los estudiantes desarrollen su capacidad para evaluar y justificar decisiones (Kelly, 2005a: 142). Por su parte, en la autoevaluación, el propio estudiante es el encargado de valorar su trabajo y progreso, una capacidad que se considera fundamental en cualquier profesión y, en el campo de la Traducción, resulta de vital importancia para los traductores *freelance* (*ibid.*: 143). En este sentido, la ficha de autoevaluación efectiva «el Talón de Aquiles» utilizada por Way (2006, 2008), permite que los estudiantes evalúen sus propias competencias detectando sus puntos fuertes y principales problemas o puntos débiles y que diseñen un plan de trabajo en el que analizan las causas de sus errores para poder encontrar posibles soluciones o estrategias al respecto. Los estudiantes, que completan dicha ficha y la comentan con la profesora al inicio de la asignatura y en varias ocasiones antes de la evaluación final, disponen de tutorías individualizadas sobre su evolución.

A pesar de que los innovadores enfoques pedagógicos centrados en el estudiante abogan por sistemas de evaluación formativa, somos conscientes de que la combinación de sistemas de evaluación sumativa y formativa es una práctica frecuente en la formación de traductores debido a las limitaciones o dificultades que conlleva utilizar exclusivamente uno de estos procedimientos.

1.7 Principales enfoques pedagógicos en la formación de traductores en las últimas décadas

Durante años, ha existido la creencia de que los estudiantes aprenden a traducir mediante la práctica, por lo que numerosos traductores profesionales que combinaban su trabajo como traductores con la enseñanza (a cuya planificación y organización a menudo dedicaban escaso tiempo), se limitaban a pedir a los estudiantes una traducción dejándoles un escaso tiempo de preparación y a ofrecer su propia versión «correcta» de la misma como modelo de calidad profesional en contraposición con la que habían producido los estudiantes. Kelly (2005a: 11) considera que este enfoque de enseñanza no es pedagógico y, en ocasiones, resulta frustrante para estos. Como hemos comentado en los apartados anteriores, en la actualidad, la formación de traductores ha evolucionado con la aparición de nuevos enfoques pedagógicos centrados en el estudiante que reemplazan los modelos transmisionistas tradicionales centrados en el profesor como principal agente del proceso de enseñanza y aprendizaje, a pesar de que todavía es posible encontrar vestigios de modelos tradicionales (*ibid.*). A continuación repasaremos los principales enfoques pedagógicos que han caracterizado la formación de traductores en los últimos años, no sin antes destacar que, a pesar de que existe bastante literatura sobre la traducción como proceso y como producto, no se ha investigado en profundidad sobre la dinámica de la clase (González, 2004: 1).

1.7.1 Establecimiento de objetivos de aprendizaje: Delisle (1980/1984, 1993)

Jean Delisle, en su obra *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1980/1984), propone un curso de iniciación a la traducción (inglés-francés) centrado en 23 objetivos de enseñanza y aprendizaje básicos (que se podrían pulir y dar lugar a muchos otros) que el estudiante será capaz de conseguir mediante una serie de ejercicios propuestos para tal fin. Los objetivos asignados a la iniciación de textos pragmáticos tienen como misión que los estudiantes descubran los principales aspectos del manejo del lenguaje en el ámbito de una pedagogía heurística (*ibid.*: 130). En este sentido, los ejercicios propuestos por el autor, pretenden que el estudiante adquiera tanto los automatismos de la lengua como de la traducción y su utilidad pedagógica es la de favorecer la reflexión de las reglas básicas de la traducción (del inglés al francés). Esta propuesta, ordenada progresivamente para poder descubrir las facetas principales del manejo del lenguaje desde una perspectiva textual y no estrictamente lingüística, puede servir como modelo para la estructuración de cursos prácticos (*ibid.*). Con dicho objetivo en mente, los profesores deberán adaptar su método de enseñanza tanto a la asignatura que imparten como a las necesidades reales de los estudiantes. Desde esta

perspectiva, para poder impartir una enseñanza válida y eficaz, resulta imprescindible saber cuáles son los objetivos de aprendizaje y cuáles son las metodologías que permiten lograrlos (*ibid.*: 129-30). Partiendo de la premisa de que una metodología de enseñanza y aprendizaje activa no se puede limitar a comparar un TO con la versión del TM y buscar las transformaciones de dicho proceso, la propuesta del autor consiste en un enfoque analítico del sentido más creativo y dinámico, que defina mejor la actividad traductora: el análisis del discurso como método de traducción. Este enfoque, que se apoya en la *théorie du sens*, no concibe la enseñanza de la traducción como una clase magistral basada en la transmisión de conocimientos que se imparte a un grupo numeroso de estudiantes, sino que implica inculcar una «manera de hacer», es decir, un método. Desde esta perspectiva, los estudiantes obtendrán un mayor provecho de clases o seminarios con quince a veinte estudiantes en los que estos realicen trabajos prácticos y participen en la discusión que se genera tras una exposición previa (*ibid.*).

En su posterior manual de iniciación a la traducción *La traduction raisonnée* (1993), Delisle distingue 8 objetivos generales que desglosa en 56 objetivos de aprendizaje específicos que se pueden alcanzar mediante una serie de ejercicios prácticos propuestos. Dichos objetivos generales incluyen el metalenguaje de la iniciación a la traducción, destrezas de documentación básica para traductores, un método de trabajo del traductor, el proceso cognitivo de la traducción, convenciones de escritura, dificultades léxicas, dificultades sintácticas y dificultades de redacción (*ibid.*: 16). Para el autor (*ibid.*: 15), cualquier método pedagógico debe delimitar con claridad la materia que se va a impartir, establecer una gradación en cuanto a las dificultades, fijar objetivos de aprendizaje y facilitar los medios que permiten la consecución de los mismos, así como establecer una progresión en la formación y prever modalidades de evaluación de los resultados observables.

1.7.2 Enfoque funcionalista centrado en el realismo profesional: Nord (1991/2005)

Basándose en un enfoque funcionalista, Nord (1991/2005) propone un modelo para el análisis textual centrado en la traducción en el que los estudiantes deben responder a cuestiones que pueden asignarse a factores de análisis extratextuales o intratextuales (*ibid.*: 41). Los factores extratextuales se analizan preguntando sobre el autor o emisor del texto (¿quién?), la audiencia o destinatarios a los que va dirigido (¿para quién?), el medio o canal por el que se comunica el texto (¿a través de qué canal?), el lugar (¿dónde?), el tiempo de la producción y recepción del texto (¿cuándo?) y el motivo de la comunicación (¿por qué?). La información obtenida sobre estos factores extratextuales puede proporcionar la respuesta sobre la función que puede lograr el texto (¿con qué

función?) (*ibid.*). Por su parte, los factores intratextuales se analizan preguntando sobre el tema del que trata el texto (¿sobre qué tema?), la información o contenido presentado en el texto (¿qué está explícito?), las presuposiciones hechas por el autor (¿qué no está explícito?), la composición o construcción del texto (¿en qué orden?), los elementos no lingüísticos o paralingüísticos que acompañan al texto (¿qué elementos no verbales se utilizan?), características léxicas (¿en qué palabras?) y estructuras sintácticas encontradas en el texto (¿en qué tipo de oraciones?), así como las características suprasegmentales de entonación y prosodia (¿en qué tono?). La última pregunta (¿con qué intención?) se refiere a un concepto global u holístico que comprende la interdependencia o interacción de los factores extratextuales e intratextuales (*ibid.*: 42, 158).

La propuesta de Nord (1991/2005) parte de la premisa de que la formación de traductores debería simular el realismo profesional de la traducción, de ahí la importancia de traducir siempre con un propósito realista y con sentido. Si los estudiantes conocen el propósito de la traducción, sabrán exactamente lo que se espera de ellos y si se les proporcionan instrucciones claras y cercanas a la realidad su motivación será mayor (*ibid.*: 161). Este enfoque considera al estudiante como el agente principal del proceso de enseñanza y aprendizaje que va adquiriendo paulatinamente la CT con la ayuda del profesor, especialmente en las primeras fases del aprendizaje. Desde esta perspectiva los profesores, utilizando su conocimiento y experiencia, deberían guiar el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades y el potencial de los estudiantes (*ibid.*: 159, 161).

1.7.3 Enfoque situacional: Vienne (1994), Gouadec (2003)

Vienne (1994) presenta un método de traducción (de textos del finés al francés)⁷ en el que se aborda la traducción de textos en su situación comunicativa real. Este concepto de traducción se basa en un fundamento teórico que concibe dicha operación como una actividad que requiere una amplia gama de competencias como el análisis de la situación de traducción, la descripción del producto, la producción del TM pasando por las fases de planificación de recursos y documentación (especialmente de textos paralelos en la cultura correspondiente), la utilización de los recursos y la cooperación con el cliente que encarga la traducción en concreto. El enfoque situacional parte de la premisa de que las actividades realizadas en clase deberían ser traducciones que los profesores hayan realizado anteriormente como profesionales. Para llevar a cabo esta

⁷ Método desarrollado a principios de los años ochenta en el Departamento de Estudios de Traducción de la Turun yliopisto (Universidad de Turku).

propuesta, que consiste en el análisis situacional del encargo de traducción, el profesor sería el iniciador o cliente de la traducción y los estudiantes deberían realizar dicha tarea contando con la ayuda de este, que responde a sus preguntas, proporcionándoles un marco en el que realizar la traducción.

Gouadec (2003) también desarrolla esta propuesta pero va más allá e incorpora a la formación de traductores los encargos de traducción reales para clientes reales, lo que permite que los estudiantes se familiaricen con las realidades del mundo de la traducción y la importancia de este campo.

1.7.4 Enfoque centrado en el proceso de traducción: Gile (1995/2009)

Partiendo de la premisa de que en la práctica profesional los traductores adquieren la pericia traductora dominando el complejo proceso de traducción, Gile (1995/2009) otorga una mayor importancia al proceso de traducción seguido por los estudiantes, lo que supone un desafío a los métodos más tradicionales de enseñanza. El autor propone un enfoque orientado hacia el proceso que se basa en enseñar a los estudiantes principios, métodos y procedimientos de traducción eficaces, lo que sustituye al método tradicional de entregarles textos para que los traduzcan y comentar las opciones léxicas y sintácticas «correctas» e «incorrectas» de distintas versiones del TM (*ibid.*: 10). En este sentido, Gile (*ibid.*) sugiere proporcionar una serie de directrices metodológicas mediante la introducción de modelos y conceptos básicos antes de realizar ejercicios relacionados con la traducción. Asimismo, recomienda que durante la corrección de dichos ejercicios, el profesor se centre en los procesos involucrados durante dichas tareas en lugar de discutir la terminología o las estructuras lingüísticas elegidas por los estudiantes en su TM.

En comparación con los enfoques centrados en el resultado final, el enfoque orientado hacia el proceso propuesto por Gile (*ibid.*) resulta eficaz especialmente en las primeras etapas de la formación de traductores, y presenta numerosas ventajas ya que los estudiantes aprenderán a implementar estrategias de traducción con mayor rapidez que a través de los métodos de ensayo y error. Este enfoque también minimiza la dispersión de la enseñanza y de los esfuerzos de aprendizaje ya que permite que el profesor se centre en problemas que requieren una misma explicación o enfoque metodológico, en contraste con los métodos centrados en los resultados que plantan problemas de diversa índole y nivel de dificultad. Asimismo, en lugar de centrarse exclusivamente en los términos o estructuras lingüísticas utilizados por los estudiantes en un determinado TM, los profesores pueden centrarse en las estrategias de traducción y las razones por las que estas resultan más o menos adecuadas. Este enfoque permite una mayor flexibilidad en

cuanto a la aceptación lingüística y al estándar de fidelidad. El profesor verifica que el estudiante haya seguido un determinado proceso o enfoque, pero no incide en la obtención de un resultado en particular ni pretende imponer su versión «correcta» de la traducción (*ibid.*: 10-11). Un enfoque orientado hacia el proceso también mejora los resultados, pero siempre debido a la evaluación del proceso. Por este motivo, dicho enfoque es más adecuado para las etapas iniciales de formación en traducción mientras que para etapas posteriores el autor sugiere acentuar la importancia del producto (*ibid.*: 11).

1.7.5 Enfoque psicolingüístico y cognitivo: Kiraly (1995)

En su obra *Pathways to Translation*, Kiraly (1995) propone un doble modelo (psicolingüístico y cognitivo) del proceso de traducción basado en la utilización de protocolos de pensamiento en voz alta (*Think-Aloud Protocol, TAP*) que proporcionan una descripción empírica de los procesos mentales que ocurren en la mente del traductor durante el proceso de traducción. En este modelo, la mente del traductor es un sistema de procesamiento de información en el que una traducción surge de la interacción de procesos intuitivos y controlados usando información lingüística y extralingüística (*ibid.*: 102). Dicha investigación da como resultado el siguiente modelo psicolingüístico del proceso de traducción:

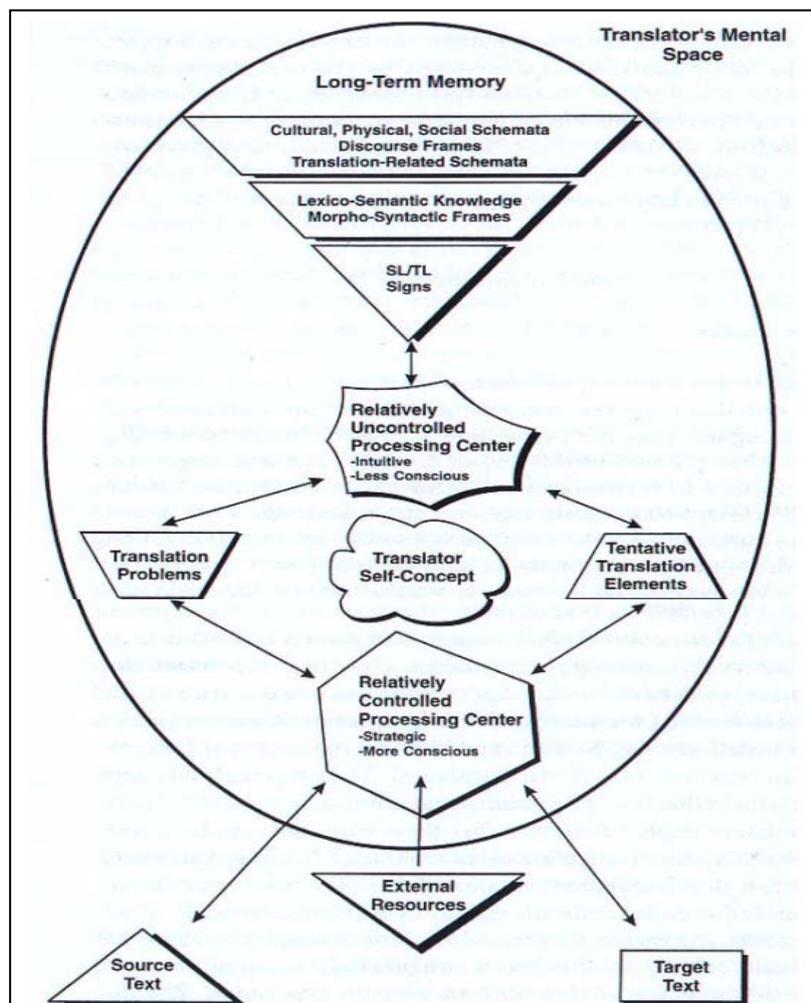


Figura 4. Modelo psicolingüístico del proceso de traducción (Kiraly, 1995: 101)

Como observamos en esta figura, los principales componentes de dicho modelo son: a) las fuentes de información, b) el espacio de trabajo intuitivo y c) el centro de procesamiento controlado (*ibid.*: 101-02). Las tres principales fuentes de información disponibles para el traductor son la memoria a largo plazo, el *input* del TO y las fuentes externas. La memoria a largo plazo engloba los conocimientos sobre el mundo físico, la cultura origen (CO) y la cultura meta (CM), información léxico-semántica y estructuras morfosintácticas de la lengua origen (LO) y de la lengua meta (LM), así como los signos relevantes de estas lenguas. Asimismo, incluye el conocimiento que posee el traductor sobre la traducción, es decir conocimientos sobre normas de traducción y las estrategias aprendidas, los criterios de evaluación de la calidad y posibles fuentes de error al traducir (*ibid.*: 102-03). El *input* del TO consiste en la secuencia lineal de signos y el co-texto de cualquier elemento dado del TO. Los signos y las configuraciones de signos (morfemas, palabras, oraciones y grupos de oraciones, el perfil textual global) son procesados conjuntamente e invocan estructuras de conocimiento en la memoria a largo plazo (*ibid.*: 103). El acceso a las fuentes o recursos externos (p. ej., manuales de referencia, bases de datos, informantes nativos y expertos en una materia) se lleva a cabo mediante la aplicación de estrategias específicas (*ibid.*: 104). En el espacio de trabajo intuitivo, que es relativamente no controlado y subconsciente, la información de la memoria a largo plazo se sintetiza con la información proporcionada por el TO y las fuentes o recursos externos sin un control consciente. Del espacio de trabajo surgen dos tipos de productos: la traducción provisional de elementos y los problemas de traducción. Los problemas de traducción emergen del espacio de trabajo intuitivo cuando el procesamiento automático no produce una traducción provisional. Dichos problemas son considerados en el centro de procesamiento controlado, donde se selecciona y se implementa una estrategia para intentar resolverlos (*ibid.*: 104-05). Finalmente, cabe destacar que, como observamos en la figura anterior, el autoconcepto o conciencia de ser traductor, que sirve de interfaz entre el mundo social y psicológico del traductor, ocupa un papel central en este modelo (*ibid.*: 100).

1.7.6 Enfoque que postula un equilibrio entre el análisis consciente y el descubrimiento y la asimilación subliminal: Robinson (1997/2003)

Robinson (1997/2003) presenta un enfoque metodológico ecléctico que parte de la idea de que los programas de formación de traductores deben incluir la mayor cantidad posible de práctica de la traducción. No obstante, el autor considera que existen diferentes maneras de acelerar el proceso de aprendizaje mediante el equilibrio entre el análisis consciente y el descubrimiento y la asimilación subliminal. Si se presenta un

tema a los estudiantes de forma consciente, analítica, racional, lógica y sistemática, y se espera que procesen dicha información de manera consciente y analítica, asimilarán dicha información de manera más lenta (*ibid.*: 2). Es decir, si el período de aprendizaje es lento y analítico, el aprendizaje se asimilará también de forma lenta. Sin embargo, el autor parte de la premisa de que en el mundo profesional no se lleva a cabo dicho aprendizaje analítico, por lo que tampoco lo recomienda para los programas de formación de traductores. Los seres humanos aprenden mejor y de forma más rápida, natural y eficaz mediante canales rápidos y holísticos subliminares. En este sentido el aprendizaje consciente y analítico no es (ni debe ser) el único canal principal a través del cual se presenta la información o material (*ibid.*). Por último, de este modelo también nos gustaría destacar la vinculación de dicha propuesta con la práctica profesional y la noción del traductor como aprendiz a lo largo de toda su vida (véanse apartados 1.3, 1.7.7 y 1.7.8.1).

1.7.7 Enfoque por tareas: Nunan (1998), Hurtado (1999/2003, 2007), González (2003, 2004)

Aunque este apartado se centra en enfoques pedagógicos para la formación de traductores, consideramos pertinente iniciar esta sección con un breve repaso a aspectos teóricos y prácticos generales de la elaboración de tareas comunicativas para la enseñanza de lenguas propuestos por Nunan (1998), ya que autoras como Hurtado (1999/2003, 2007) y González (2003, 2004), lo aplican a la formación de traductores. Nunan (1998: 10) define el concepto de tarea (comunicativa) como «una parte del trabajo de clase que permite que los estudiantes comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la LM centrando su atención en el significado más que en la forma». Los elementos que componen una tarea son algún tipo de información de entrada (que puede ser verbal y no verbal) y una actividad que delimite lo que los estudiantes deben hacer en relación con el material. La tarea también establecerá un objetivo, así como los papeles que han de desempeñar el profesor y los estudiantes. El papel del profesor y de los estudiantes durante el desarrollo de la tarea establece la relación entre ambos. La información de entrada son los datos con los que trabajará el estudiante mientras que las acciones son los procedimientos que llevará a cabo el estudiante para el desarrollo de la tarea. Por su parte, el seguimiento es la supervisión del progreso de la tarea. Los resultados son los objetivos de la tarea y la reflexión posterior es la evaluación de dicha tarea (Nunan, 1998: 48). Durante todo este proceso, el profesor debe tener en cuenta que cada estudiante realizará la tarea de una forma diferente y no siempre la percibirá de la misma manera que el profesor.

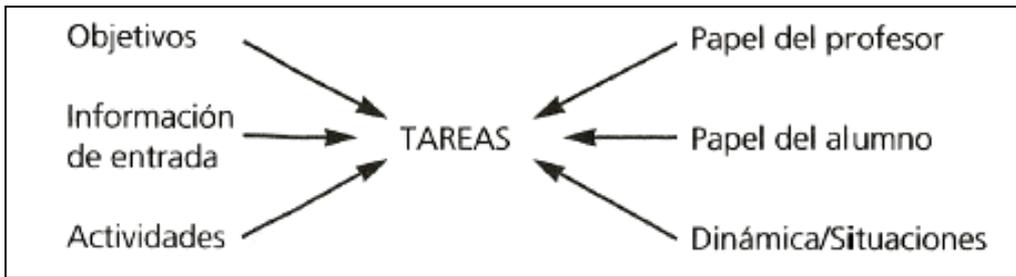


Figura 5. Marco de análisis de las tareas comunicativas (Nunan, 1998: 49)

Si los estudiantes participan en la selección y el diseño de las tareas, las pretensiones y expectativas tanto del profesor como de los estudiantes se cumplirán en mayor medida, y ambos se sentirán involucrados en el proceso de aprendizaje. Para ello, el profesor deberá explicar por qué motivo desea que se lleven a cabo determinadas tareas (comunicativas) e intentar establecer un compromiso con los estudiantes (*ibid.*: 89). No obstante, la participación de los estudiantes en el currículo, planificación, aplicación y evaluación requiere la adopción de nuevos papeles por parte del profesor y del estudiante. El primero debe aceptar que los estudiantes tienen derecho a ver sus opiniones reflejadas en la selección de contenidos y de experiencias de aprendizaje, por lo que debe proporcionarles las oportunidades apropiadas para que puedan decidir. Por su parte, el estudiante, debe desarrollar una serie de habilidades relacionadas no solo con la lengua sino también con el concepto de «aprender a aprender» (Nunan, 1998: 96). Esta colaboración entre profesores y estudiantes les permitirá familiarizarse con una nueva forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje y creará un ambiente de trabajo en el que cada uno de ellos aprende del resto.

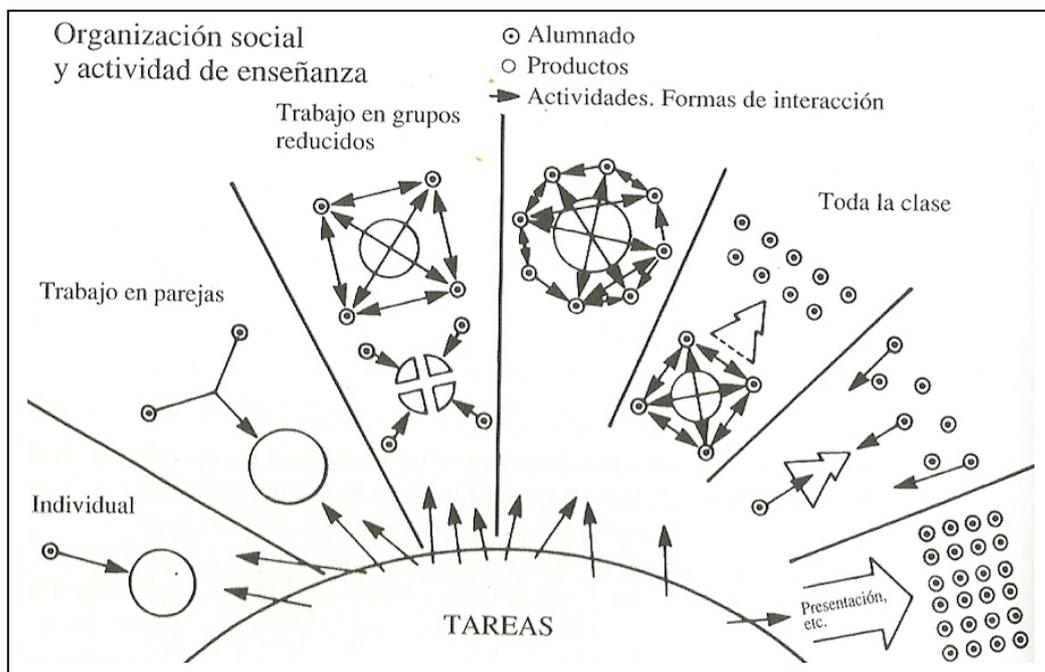


Figura 6. Roles de los profesores y de los estudiantes (Nunan, 1998: 94, basado en Wright, 1987: 58)

Hurtado (1999/2003) y González (2003, 2004) proponen el enfoque por tareas como marco metodológico y de diseño curricular tanto para la enseñanza de lenguas como para la formación de traductores. Este método concibe el diseño curricular de manera integrada y global, pues aúna resultados y procesos, objetivos y medios, además de otorgar una nueva dimensión a los papeles del profesor y del estudiante. Por tanto, su objetivo principal es conseguir un carácter globalizador, que integre todos los ejes del proceso educativo (objetivos, contenido, metodología, evaluación). Este método de enseñanza centrado en el estudiante, presenta un carácter flexible y surge de la negociación continua entre profesores y estudiantes. Desde esta perspectiva, el enfoque por tareas considera al estudiante como el agente principal del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que incluye información suministrada por estos en cada etapa del proceso curricular y se adapta a las necesidades de los estudiantes y a diferentes situaciones educativas (Hurtado, 1999/2003: 47-48).

Hurtado (1999/2003: 56) define el concepto de tarea como «una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo». Desde esta perspectiva, la tarea es considerada como la unidad organizadora del proceso de aprendizaje y cada una de ellas se realiza por secuencias a lo largo del curso (*ibid.*: 48). En este sentido, el enfoque por tareas presenta una serie de actividades relacionadas entre sí que, una vez completadas, permiten al estudiante ampliar su conocimiento lingüístico y traductor, además de su saber enciclopédico sobre un tema determinado.

González (2004: 23), que define el concepto de tarea como «una cadena de actividades con un mismo objetivo global y un producto final», también propone la inclusión de este enfoque en los planes de estudios, ya que durante el desarrollo de las tareas se ponen en práctica tanto el conocimiento procedimental (*know how*) como el conocimiento declarativo (*know what*) (*ibid.*: 20). Estas tareas y proyectos proponen actividades relacionadas y coherentes que se asemejan al mundo profesional del traductor y permiten la participación de los estudiantes en tareas auténticas. No solo ofrecen la oportunidad de que los estudiantes exploren aspectos relacionados con la CT y las herramientas básicas que necesitan para realizar una traducción, sino que también sirven para que el profesorado comprenda las características y peculiaridades de cada estudiante. A través de dichas tareas, los estudiantes podrán desarrollar su competencia de lectura y escritura, serán capaces de identificar problemas de traducción y desarrollar estrategias para solventarlos, además de mejorar su competencia informática y profesional, aprender a utilizar recursos relevantes y perfeccionar todos aquellos

elementos que forman parte de la CT (*ibid.*: 2). Por lo tanto, dichas tareas inciden en el proceso de adquisición y en la mejora de la CT, además de en el producto generado por los estudiantes (González, 2003: 13, 2004: 20).

En trabajos más recientes, Hurtado (2007: 173), sigue abogando por métodos de enseñanza y aprendizaje basados en el enfoque por tareas para la formación de traductores. Su propuesta se sitúa en un marco teórico dual: 1) un marco basado en una disciplina (los Estudios de Traducción) que empieza con una concepción integrada de la traducción (la práctica comunicativa que se imparte) y los Estudios de Traducción (la disciplina que estudia esta práctica), y 2) un marco pedagógico que se basa en la concepción de un aprendizaje cognitivo-constructivista y un diseño curricular integrado. El objetivo de dicho enfoque es la participación tanto del profesorado como del estudiantado en la toma de decisiones para incluir diferentes perspectivas del proceso educativo y planear objetivos que sean coherentes con la metodología y la evaluación (*ibid.*: 174). No obstante, para cada tarea es necesario establecer el objetivo perseguido, los materiales necesarios para la realización de la misma (textos paralelos, textos para traducir, fichas de trabajo, etc.), la implementación de la tarea (actividades, pasos, dinámicas, etc.), aspectos relacionados con su evaluación y comentarios sobre cómo ha progresado dicha tarea (cambios, seguimiento, etc.) (*ibid.*: 176).

Además de la realización de tareas auténticas que simulan situaciones reales del mundo profesional, un enfoque basado en tareas de traducción ofrece otras ventajas como el uso de una metodología activa fundamentada en una cadena de actividades continuas que permiten que el estudiante aprenda a través de la práctica. Asimismo, fomenta que los estudiantes examinen detenidamente los procesos de traducción necesarios para resolver la tarea final, con lo que podrán interiorizar principios y estrategias de traducción que les permitan resolver posibles problemas. El enfoque por tareas utiliza sistemas de evaluación formativa como el *portfolio* (como hemos visto, también avalado por autores como Kiraly, 2003: 29 y Kelly, 2005a: 138), que promueven la autoevaluación y permiten que los estudiantes adquieran un mayor control y autonomía, que los convierte en responsables de su propio aprendizaje, ya que el profesor actúa simplemente como guía durante dicho proceso (*ibid.*: 176-77, 182). Las competencias son el principal criterio para la secuenciación de las unidades, el diseño de las actividades y la evaluación y, a medida que progresa el ciclo de aprendizaje, aumenta tanto la integración de las mismas como la autonomía de los estudiantes (*ibid.*: 180-81).

Nos gustaría cerrar este apartado con una breve reflexión sobre esta metodología de enseñanza y aprendizaje. En nuestra opinión, el enfoque por tareas requiere un mayor

trabajo y dedicación por parte del profesor, que debe guiar a los estudiantes cuando estos participan en la selección y el diseño de tareas, ya que existe la posibilidad de que elijan tareas que no son demasiado adecuadas para el momento de formación en que se encuentran. Asimismo, el docente debe detectar el nivel de competencias de cada estudiante y guiarlo para que sea capaz de desarrollar su autoaprendizaje integrando las habilidades y destrezas que va adquiriendo. Opinamos que, debido a estos aspectos y a la escasa información sobre cómo implantar estas ideas, todavía es posible encontrar modelos de enseñanza transmisionistas que el profesor puede implementar fácilmente y sin necesidad de formación adicional.

1.7.8 Enfoque socioconstructivista: Kiraly (2000a)

En su obra publicada en 2000, Kiraly abandona el enfoque cognitivista adoptado en *Pathways to Translation* (1995) y propone un enfoque socioconstructivista para la formación de traductores que concibe al estudiante como el elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje y al profesor como orientador o facilitador durante dicho proceso. El autor (2000a: 17), propone que la enseñanza de los futuros traductores se conciba como un sistema de aprendizaje dinámico e interactivo, basado en el concepto de *empowerment*, que supone un proceso dirigido a liberar al estudiante de la dependencia del profesor y dotarlo del «poder» necesario para controlar su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, en lugar de una transmisión de conocimiento por una sola vía (el profesor), se promueve una interacción multidireccional entre varios participantes en una clase que generan conocimiento a través de la interacción y del diálogo con otros estudiantes y con el profesor.

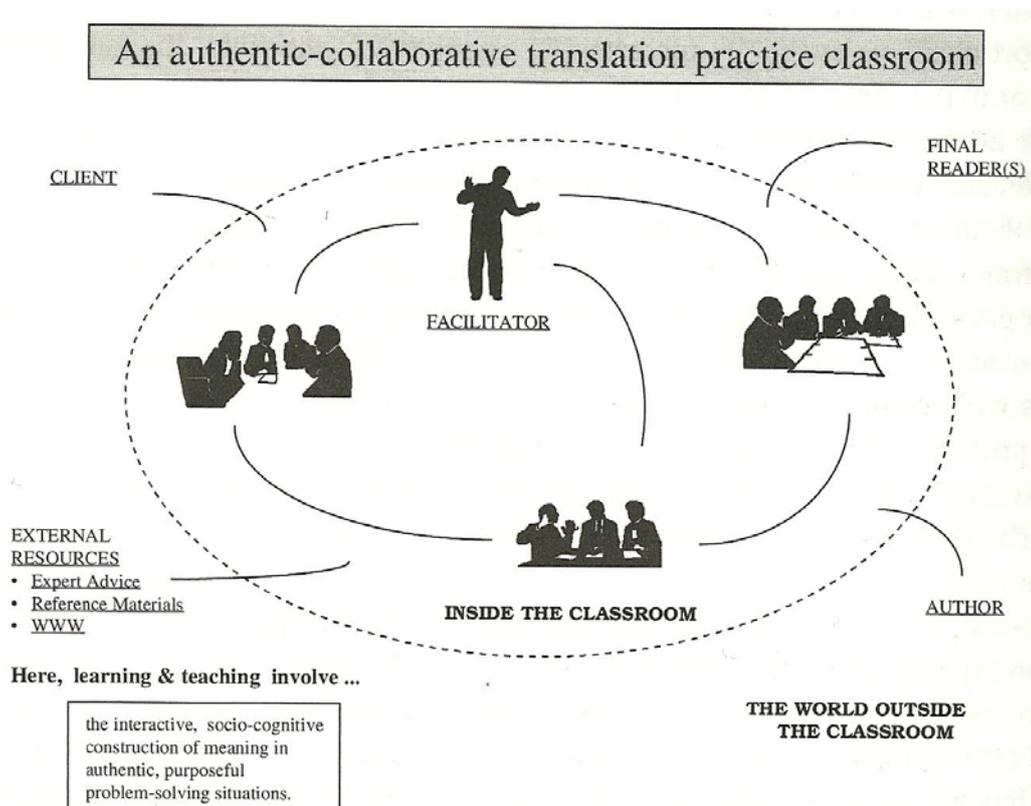


Figura 7. Una clase socioconstructivista (Kiraly, 2000a: 72)

1.7.8.1 Principios fundamentales del enfoque socioconstructivista

El modelo socioconstructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje que Kiraly (2000a) aplica a la formación de traductores se basa en los siguientes principios fundamentales que desgranamos en este apartado: realidades y perspectivas múltiples, aprendizaje colaborativo, internalización, Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), participación activa en un aprendizaje experiencial y auténtico, viabilidad, andamiaje, aprendizaje socio-cognitivo, transformación y adquisición de la CT, aprendizaje durante toda la vida y autonomía.

Las teorías socioconstructivistas ponen de manifiesto que los individuos solo pueden concebir y comprender el mundo que los rodea desde su propia perspectiva personal, ya que no es posible conocerlo de manera objetiva sino desde nuestra posición privilegiada como individuos únicos que experimentan el mundo (realidades y perspectivas múltiples). Desde una perspectiva socioconstructivista, los individuos nunca están solos, sino que aprenden a comunicarse y a pensar compartiendo y contrastando perspectivas con otros miembros de la comunidad a la que pertenecen. En este sentido, el intercambio entre realidades múltiples en un entorno social genera debate, negociación y conlleva un cambio y crecimiento en cada perspectiva individual. Es decir, el aprendizaje debe constituir un proceso interpsicológico fundamentalmente activo e interactivo en el que los cambios culturales y sociales son el resultado de la interacción de perspectivas múltiples. Partiendo de esta premisa, las implicaciones de este principio en la formación de traductores son evidentes: si, además de su labor como docentes, los profesores también ejercen como traductores profesionales, podrán invitar al contexto educativo a colegas y a otros profesionales de la traducción, lo que permitirá el intercambio de perspectivas entre estos y los estudiantes (*ibid.*: 34-35).

El aprendizaje colaborativo constituye el segundo principio fundamental en que se basan los enfoques socioconstructivistas. A pesar de que durante la interacción y diálogo con otros sujetos el individuo debe internalizar información y perspectivas de la cultura y la sociedad, esto no significa que el aprendizaje sea un proceso individual. Cuando los estudiantes trabajan de forma colaborativa con el profesor y/u otros compañeros, por una parte crean significados entre ellos mientras que, por otra, interiorizan significados de manera individual. En este sentido, es importante tener en cuenta que el aprendizaje colaborativo no significa simplemente dividir el trabajo en una tarea, sino que consiste en la consecución conjunta de una tarea con el doble objetivo de que cada miembro del grupo construya significado e internalice un

conocimiento cultural y profesional. El profesor debe ser capaz de gestionar los grupos y su papel se limita a observarlos y supervisarlos para intentar solucionar los posibles problemas y maximizar los beneficios que dicha interacción grupal comporta (*ibid.*: 36-37) (véase apartado 4.2). En nuestra opinión, esta tarea no es nada sencilla, de ahí la complejidad que supone implementar este enfoque y, quizás, estas dificultades son las razones por las que todavía encontramos metodologías de enseñanza transmisionistas en la actualidad.

Kiraly (*ibid.*: 38-39) explica el concepto de internalización (*appropriation*) como un proceso mutuamente constructivo que supone un diálogo entre un individuo y su entorno social, cultural y físico. Partiendo de esta premisa, el aprendizaje implica la internalización del conocimiento socio-cultural, proceso mediante el cual el conocimiento interpersonal se convierte en conocimiento intrapersonal. Desde esta perspectiva el aprendizaje es, pues, un proceso constructivo interactivo y no una transmisión de conocimiento. Extrapolado al ámbito educativo, el concepto de internalización es recíproco ya que no solo los estudiantes internalizan conocimiento sino que también lo hacen los profesores. Si estos internalizan los puntos de vista de los estudiantes, podrán promover un proceso interactivo de diálogo entre ellos mismos y los estudiantes. Asimismo, tendrán la posibilidad de proporcionar a los estudiantes otras perspectivas alternativas interesantes basadas en lo que estos (los estudiantes) ya saben, utilizando sus propias ideas, recontextualizándolas e introduciéndolas en el discurso en el aula (*ibid.*: 39).

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), introducido por Vygotsky (1978: 86) es «la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de un problema con la ayuda o guía de un adulto o en colaboración con otros compañeros más competentes»⁸. Tomando como referencia a este autor, Kiraly (2000a: 40) considera la ZDP como un espacio virtual de crecimiento creado en una situación de aprendizaje específica que puede resultar en aprendizaje y, por lo tanto, en desarrollo socio-cognitivo. La ZDP requiere la presencia de otros, ya sean compañeros, profesores, padres, etc. para que cada estudiante (y el grupo en su conjunto) pueda construir conocimiento nuevo que el profesor no ha definido anteriormente. Como acabamos de mencionar, la ZDP supone la base para una pedagogía alternativa en la que los profesores actúan como catalizadores en la construcción de conocimiento interpersonal e intrapersonal por parte de los estudiantes.

⁸ Nuestra traducción del original en inglés.

Asimismo, facilita el diálogo verdadero en el aula, considerando el espacio de trabajo pedagógico como un lugar para la socialización y la construcción de conocimiento (*ibid.*: 42). El concepto de guía o ayuda resulta fundamental para las primeras etapas del aprendizaje en cualquier área y su necesidad disminuye conforme el individuo va adquiriendo competencia en una determinada tarea. Con el tiempo, el individuo es capaz de autoayudarse sin la necesidad de una intervención externa y, cuando domina totalmente una competencia, puede ejecutarla de manera automática sin ningún tipo de intervención o control externo y con poco control interno (*ibid.*: 40-41).

La participación activa en un aprendizaje experiencial y auténtico, es decir, situar o contextualizar el aprendizaje en una situación auténtica, también resulta fundamental para el socioconstructivismo. Si extrapolamos esta premisa a la formación de traductores, esto significa que la adquisición de la CT necesaria para el desempeño de la actividad profesional se llevará a cabo de manera más efectiva mediante la realización de encargos de traducción auténticos con la ayuda o supervisión de un traductor profesional. El concepto de autenticidad de un encargo o tarea concibe el aprendizaje como un proceso activo en vez de un estado, es decir, como un resultado de un proceso. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se puede extraer de las experiencias del profesor y ser transferido a los estudiantes, sino que se concibe como una evolución continua que no puede finalizar simplemente con la enseñanza, ya que el conocimiento es un proceso dinámico de construcción de significado. Asimismo, para que el aprendizaje sea auténtico y productivo, el encargo o las tareas deben estar integrados en una serie de actividades humanas más amplias y complejas (*ibid.*: 40-43).

El concepto de viabilidad sostiene que los individuos consideran válidas las construcciones mentales de la realidad siempre y cuando sigan siendo útiles para ellos, por lo que cualquier alteración de nuestra percepción del entorno puede provocar la modificación de nuestras construcciones mentales. Dicho término manifiesta que el aprendizaje no es un intento de acercamiento a la verdad, sino de crear las herramientas necesarias para poder actuar de manera eficaz con respecto a la realidad física y al entorno socio-cultural del que formamos parte. Asimismo, este concepto considera el aprendizaje como un proceso dinámico, es decir, desde esta perspectiva no adquirimos destrezas y competencias una sola vez y para siempre, sino que vamos refinando y dando forma a nuestro conocimiento conforme pasa el tiempo (*ibid.*: 44-45).

El concepto de andamiaje (*scaffolding*) hace referencia al apoyo, constructivo e interactivo, que ofrece el profesor a los estudiantes para ayudarlos en la construcción colaborativa de sus modelos mentales. Este elemento constituye uno de los principales

fundamentos de los modelos socioconstructivistas ya que resalta la idea de que el profesor que sigue los principios constructivistas no se limita a proponer una actividad para que los estudiantes la completen de manera individual, sino que les proporciona el apoyo y guía necesarios para la consecución de la misma. Dicho andamiaje es una estructura flexible que surge en la ZPD como resultado de las continuas negociaciones entre el profesor y los estudiantes (*ibid.*: 45-46), y se retira de manera gradual conforme no va siendo imprescindible o necesario, de manera que el estudiante pueda completar (individualmente o gracias a la colaboración entre compañeros) las tareas propuestas sin la necesidad de una ayuda externa. Por medio de la observación participativa, el profesor será consciente del nivel de los estudiantes y los avances que experimentan, lo que le permitirá aplicar el andamiaje en función de las necesidades de cada estudiante. Si se proporciona de manera adecuada y sensata, permitirá que los estudiantes aprendan de manera autónoma. En este sentido, el profesor no ofrecerá soluciones preparadas de antemano ni herramientas ya creadas para resolver los problemas que encuentran los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, sino que les ayudará a construir por ellos mismos senderos de aprendizaje viables. El andamiaje representa un tipo de interacción profesor-estudiante totalmente diferente al planteamiento de una clase tradicional y permite que el estudiante se convierta en agente de su propio aprendizaje (*ibid.*: 46-47).

Por su parte, la técnica del aprendizaje socio-cognitivo consiste en un proceso en el que los estudiantes desempeñan una práctica auténtica por medio de actividades de interacción social o se integran en ella. Si extrapolamos este principio a nuestro ámbito de estudio, el desempeño de la traducción permite que los estudiantes o futuros profesionales adquieran una serie de destrezas y herramientas imprescindibles en el mundo profesional de la traducción mediante un trabajo auténtico. En este sentido, el estudiante será capaz de desarrollar un aprendizaje autónomo gracias a la posibilidad de reflexionar sobre su propio trabajo comparándolo con la práctica de profesionales de este campo. El éxito del aprendizaje socio-cognitivo depende de la capacidad que tienen los estudiantes de controlar y supervisar su propio progreso, así como de realizar los cambios necesarios sin la necesidad de ayuda o guía. Esta capacidad de reflexión resulta fundamental tras la finalización de los estudios, puesto que en el mundo laboral se espera que el traductor sea capaz de trabajar de manera independiente, resolver los problemas de traducción que surjan y ser un miembro productivo de un equipo capaz de seguir aprendiendo de manera colaborativa en el entorno específico de una empresa o agencia de traducción (*ibid.*: 47-48). Esto se pone de manifiesto en un estudio realizado por Olohan (2007) sobre la repercusión de la práctica traductora en la economía de varios países (Reino Unido, Estados Unidos, Francia y Alemania), que considera que el método más adecuado para conseguir los resultados de aprendizaje deseados es el

aprendizaje colaborativo que implica trabajar en encargos o proyectos reales de traducción. De esta forma, los estudiantes aprenderán a afrontar dificultades y experiencias de la vida real, adquirirán conocimiento, destrezas, pericia, autonomía y desarrollarán su capacidad de trabajar de manera colaborativa, además de su autoconfianza y el autoconcepto de ser traductores profesionales, aunque el peso de cumplir con dichos requisitos recae en el traductor y no en la agencia de traducción (*ibid.*: 55, 59).

Kiraly (2000a: 49) percibe la CT como un conjunto de habilidades y destrezas creativas, polifacéticas, en gran parte intuitivas y establecidas por la sociedad. Partiendo de esta concepción, considera que los principales objetivos de la formación de traductores consisten en concienciar a los estudiantes sobre los factores que intervienen en la traducción, fomentar el desarrollo del «autoconcepto» o conciencia de ser traductor, así como ayudarlos en la construcción colaborativa de herramientas adaptadas a las necesidades de cada individuo gracias a las cuales serán capaces de desempeñar su profesión tras finalizar su formación como traductores. Desde esta perspectiva, no suele existir una traducción o proceso «correctos», ni una única estrategia para lograr una solución adecuada. Por lo tanto, el autor (*ibid.*: 50) considera que en lugar de enseñar a los estudiantes equivalentes de traducción o estrategias «adecuados» para la búsqueda de dichos equivalentes, el profesor debería concienciarlos acerca de los factores que intervienen en la traducción de una amplia variedad de textos arraigados en situaciones comunicativas específicas y crear con los estudiantes actividades de aprendizaje auténticas que les permitan experimentar de primera mano el mundo profesional de la traducción. Asimismo, el profesor debería guiar a los estudiantes tanto en la creación de herramientas que se adapten a sus necesidades individuales como en el desarrollo de destrezas cognitivas que permitan resolver los problemas de traducción que encontrarán en situaciones laborales futuras en las que no contarán con su ayuda (*ibid.*).

Otro concepto de vital importancia en un enfoque socioconstructivista es el «aprendizaje continuado» o «aprendizaje a lo largo de toda la vida» (véase apartado 1.3). Como consecuencia de los cambios que se han producido actualmente en la sociedad, el concepto tradicional de formar a los estudiantes exclusivamente durante su carrera universitaria ha sido reemplazado por el concepto de educación continuada, lo que implica un mayor compromiso de aprendizaje y formación continuada por parte del individuo (Kelly, 2005a: 46). De ahí la importancia de que las instituciones académicas intenten formar a futuros traductores responsables y capaces de aprender con autonomía, proporcionándoles los instrumentos necesarios para que puedan alcanzar

dichos objetivos, teniendo presentes las necesidades individuales de cada estudiante (La Rocca, 2007: 27, 197).

Asimismo, los enfoques socioconstructivistas otorgan gran importancia al concepto de «autonomía», que podría definirse como la capacidad y predisposición de determinar qué es «correcto» o «incorrecto» sin la ayuda de una autoridad externa, lo que no implica individualismo ni rechazo social (Kohonen, 1992: 18-19). En este sentido, el concepto de autonomía engloba la noción de interdependencia, es decir, ser responsable del comportamiento de uno mismo en el contexto social y la capacidad de colaborar con otros y resolver conflictos de forma constructiva. Existen varios niveles de autonomía en función de la participación o implicación de cada estudiante en las diferentes etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, cuanto mayor sea el interés e iniciativa de los estudiantes al realizar una actividad y su grado de responsabilidad en la toma de sus decisiones con respecto a su aprendizaje, mayor será su nivel de autonomía, aspecto que promueven los enfoques centrados en el estudiante (*ibid.*: 32). Mohan y Smith (1992: 85-86) también respaldan este tipo de aprendizaje ya que se perfila como el más recomendado para aquellos estudiantes que no pueden asistir a clase, favorece las distintas aptitudes y estilos de aprendizaje de cada individuo, incrementa su nivel de motivación y facilita la autonomía para una educación posterior. Asimismo, el aprendizaje autónomo permite que el estudiante «aprenda a aprender» y asuma responsabilidad en las decisiones referentes a su propio aprendizaje, lo que no significa que tenga que decidirlo todo por sí solo (véase apartado 1.3).

1.7.9 Últimos estudios sobre enfoques pedagógicos centrados en el estudiante

En los últimos años, observamos la aparición de diversas propuestas o trabajos que apuestan por un cambio del modelo educativo tradicional y prestan especial atención al papel del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La Rocca (2007) presenta una propuesta didáctica innovadora (el Taller de Traducción) basada en un enfoque colaborativo en la formación de traductores, en el que propone la posibilidad de aplicar las teorías socioconstructivistas y humanistas del aprendizaje a la enseñanza de la traducción en contextos universitarios. Dicha metodología está modelada sobre el «*Constructivist Workshop*» propuesto por Kiraly (2000a: 62-64) y se basa en un estudio de observación del aula de lengua y de traducción. Su experimento piloto pretende experimentar una nueva metodología didáctica con una base epistemológica socioconstructivista con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza de traducción del español al italiano. Asimismo, reflexiona sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción en la licenciatura en cuestión (Licenciatura en Turismo

Cultural en la Facultad de Letras de Palermo), además de validar instrumentos de observación y recogida de datos para utilizarlos en futuras investigaciones (*ibid.*: 246). Como instrumentos de recogida de datos cualitativos, la autora realiza una observación directa durante el Taller de Traducción mediante un Diario de la Profesora, además de utilizar cuestionarios (tanto en las clases de lengua como en las de traducción) completados por los estudiantes sobre la metodología empleada. Las observaciones se centran principalmente en la formación y dinámicas de los grupos, la interacción entre los estudiantes dentro de los mismos y la acción de andamiaje realizada por la profesora (*ibid.*: 262, 270, 274). Según los resultados descritos por la autora, los estudiantes participaron, negociaron y colaboraron con el grupo en gran medida, pues se percataron de las ventajas de esta forma de trabajo. Respecto a la acción de andamiaje, La Rocca asumió un rol de guía e intervino exclusivamente en los grupos para ayudarlos a encontrar sus propias soluciones a los problemas de traducción encontrados, lo que facilitó que estos adquirieran una mayor autonomía de trabajo (*ibid.*: 275-77). Como principales resultados de su estudio, la autora observa que, por un lado, en las clases de traducción, los estudiantes de ambos grupos muestran una mayor resistencia al trabajo en grupo que en las clases de lengua. Por otro, encuentra datos muy positivos en ambos grupos en cuanto a la toma de conciencia, autonomía y motivación. Los datos confirmaron que la metodología experimental utilizada por La Rocca contó con la aceptación de la mayoría de los estudiantes, a pesar de algunas dificultades que se encontraron en las dinámicas dentro de los grupos (*ibid.*: 307-10).

Asimismo, en los últimos años, debido a la influencia y repercusión de las tecnologías de la información en el mercado de la traducción, la práctica profesional se ha transformado y, como consecuencia, ha provocado la introducción de nuevas técnicas y métodos en la formación de traductores a nivel universitario. Estas nuevas tecnologías facilitan el desempeño de la profesión y son consideradas como indispensables por parte de los empleadores, por lo que su inclusión en la formación de traductores es de vital importancia. Puesto que el mercado actual de la traducción puede considerarse como global, descentralizado, especializado, dinámico, virtual y exigente, los futuros traductores deben ser capaces de trabajar con textos sobre cualquier temática, ser competentes en una amplia variedad de herramientas informáticas además de lo suficientemente versátiles como para dominar todos los aspectos del proceso de traducción (Olvera *et al.*, 2005). Como respuesta a estas necesidades, un grupo de profesores de la UGR diseñó un Modelo Profesional para la Didáctica de la Traducción (MPDT) cuya aplicación práctica tiene lugar en el contexto de las clases de traducción mediante el uso de una plataforma virtual (Olvera *et al.*, 2003). Dicho modelo didáctico está orientado a la profesión y para su aplicación se utiliza la herramienta de trabajo

colaborativo *BSCW* (*Basic Support for Cooperative Work* o Soporte Básico para el Trabajo Cooperativo) (Olvera *et al.* 2008: 261) (véase apartado 4.5.2).

La importancia de las nuevas tecnologías también queda patente con trabajos de investigación como el de Enríquez (2005) que, desde una perspectiva socioconstructivista, propone un enfoque holístico para la enseñanza de herramientas electrónicas en la formación de traductores, mediante la integración de la tecnología en cursos prácticos de traducción que promuevan el aprendizaje con y en entornos de traducción y tecnológicos. Asimismo, Galán-Mañas y Hurtado (2010) también presentan una propuesta didáctica basada en un modelo virtual-presencial de enseñanza⁹ que percibe el proceso de aprendizaje desde una perspectiva constructivista en la que el estudiante es el centro del proceso de formación y es capaz de comunicarse, discutir y compartir información con el profesor y con el resto de sus compañeros. De esta forma, la clase se convierte en una actividad creativa y colaborativa en la que los estudiantes aprenden cómo aprender construyendo el conocimiento de manera activa mediante la estimulación del profesor, que actúa como guía durante dicho proceso cuyo fin es formar individuos autónomos capaces de adquirir información por ellos mismos y juzgar la validez de la misma (*ibid.*: 198). Los resultados obtenidos revelan la validez y las ventajas derivadas de esta metodología de enseñanza y aprendizaje entre las que destacan la flexibilidad del tiempo, la libertad con la que los estudiantes pueden organizar su carga de trabajo y el fomento de la autonomía y responsabilidad por parte del estudiantado (*ibid.*: 217) (véase apartado 4.5.2).

1.8 Recapitulación y conclusiones

La implantación del EEES, que actualmente se encuentra en fase de consolidación, otorga a la educación superior una dimensión europea que conlleva la necesidad de revisar los planes de estudios para adecuarlos a las nuevas necesidades educativas, así como de formación por parte del profesorado que, en estos momentos de transición educativa, ha de ser capaz de utilizar metodologías que consideren al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y que estén en consonancia con la realidad del mercado laboral. En la actualidad esto supone un gran reto para los docentes y su éxito depende en gran medida del interés que estos muestren, ya que no se ha investigado demasiado sobre cómo implementar estas nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje o aspectos fundamentales sobre cómo proporcionar andamiaje (*scaffolding*)

⁹ Implantado en las asignaturas de «Introducción a la Traducción (B-A)» y «Traducción Científica-Técnica (B-A)» en la LTI en la UAB.

para permitir que los estudiantes construyan conocimiento de manera colaborativa y constructiva.

En este capítulo se pone de manifiesto la existencia de tres enfoques pedagógicos principales en la formación de traductores: 1) Los modelos transmisionistas o tradicionales que consideran al profesor como el agente principal del aprendizaje y que tienen una clara orientación hacia el producto final, 2) Los modelos transformacionales¹⁰ que se centran en el estudiante y el proceso de aprendizaje como elementos principales de dicho proceso, que favorecen el aprendizaje colaborativo, y en los que el profesor actúa como guía o facilitador, y 3) Los modelos transaccionales¹¹ basados en la interacción y el trabajo cooperativo en equipo pero en los que el profesor se sigue considerando un elemento clave del aprendizaje y tiene la última palabra para la resolución de los problemas surgidos. Aunque estos enfoques se basan en premisas opuestas, en la actualidad numerosos docentes suelen combinarlos dependiendo del momento o fase del proceso de enseñanza y aprendizaje del que se trate e incluso, en ocasiones, la integración de diferentes metodologías puede resultar beneficioso para dicho proceso.

La literatura estudiada pone de manifiesto que, en las últimas décadas, los modelos de enseñanza basados en el estudiante que promueven el trabajo colaborativo se erigen como un método alternativo e innovador a las clases magistrales que se centran en el profesor como fuente exclusiva de autoridad y conocimiento (que todavía predominan en la formación universitaria). Autores como Piaget (1970) o Vygotsky (1978) ya se postulaban como partidarios de los primeros modelos mencionados, ya que promueven la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje mediante la construcción y reconstrucción de conocimiento a través de su experiencia y la interacción con sus iguales. Tras una revisión de la literatura existente sobre los principales enfoques metodológicos en la formación de traductores, destacamos las siguientes propuestas: Delisle (1980/1984, 1993), Nord (1991/2005), Vienne (1994), Gouadec (2003), Gouadec (en Kiraly *et al.*, 2003), Gile (1995/2009), Kiraly (1995, 2000a), Robinson (1997/2003), Hurtado (1999/2003, 2007) y González (2003, 2004), así como las investigaciones más recientes sobre enfoques pedagógicos (La Rocca, 2007) y la importancia de las tecnologías de la información en la formación de traductores (Olvera *et al.*, 2003, 2008; Enríquez, 2005; Galán-Mañas y Hurtado, 2010).

¹⁰ Denominación según González (2004: 14).

¹¹ Denominación según González (2004: 14).

Al respecto, observamos que modelos pedagógicos como el de Delisle (1980/1984, 1993), Nord (1991/2005) y especialmente Gile (1995/2009), destacan la importancia del proceso de traducción en contraposición con el producto final o traducción. En nuestra opinión, el establecimiento de objetivos de aprendizaje claros y alcanzables que propone Delisle (1980/1984, 1993) es un principio pedagógico básico necesario en la formación de traductores que también está en consonancia con el enfoque sistemático adoptado por Kelly (2005a: 12), ya que facilita la comunicación entre profesores y estudiantes y proporciona una base sobre la que evaluar el aprendizaje. Por su parte, de la propuesta de Nord (1991/2005) destacamos su sugerencia con respecto a la evolución hacia una enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante, así como la importancia que otorga al realismo profesional mediante la simulación de situaciones reales de traducción que consideramos que permiten al estudiante conocer lo que supone el desempeño de dicha profesión. En este sentido, consideramos incluso más recomendables las propuestas de Vienne (1994), Kiraly (2000a) y Gouadec (2003), ya que se basan en la práctica de encargos auténticos para clientes reales recibidos por el profesor como profesional de la traducción, lo que permitirá que el estudiante ponga en práctica sus destrezas para abordar problemas de traducción encontrados en textos que realmente se demandan en el mercado de la traducción. También consideramos de especial interés el enfoque centrado en el proceso de traducción propuesto por Gile (1995/2009), pues creemos que es particularmente importante en las etapas iniciales del proceso de formación que analizamos en nuestro estudio, ya que los estudiantes podrán progresar de manera más eficaz si prestan especial interés a las estrategias de traducción y, si perfeccionan dicho proceso, serán capaces de adquirir pericia profesional. Teniendo en cuenta las premisas que defendemos en nuestro estudio, y basándonos en los enfoques metodológicos más innovadores que conciben al estudiante como elemento principal del proceso de enseñanza y aprendizaje y que favorecen metodologías como el trabajo colaborativo/cooperativo, consideramos que el modelo socioconstructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto por Kiraly (2000a) se postula como uno de los más indicados para que el estudiante reciba una formación óptima en Traducción. La literatura estudiada pone de manifiesto que este enfoque promueve el diálogo e interacción entre estudiantes y entre profesor y estudiantes, lo que permite la construcción conjunta de significados. Asimismo, este enfoque destaca la necesidad de que el estudiante realice encargos reales de traducción para clientes reales y fomenta el desarrollo de la autonomía que este necesita para aprender a lo largo de toda la vida, aspecto que consideramos fundamental en la sociedad actual y que también acentúan las propuestas de Robinson (1997/2003), Kelly (2005a), Lachat (2005), Hurtado (2007) y La Rocca (2007), entre otros. Por su parte, el enfoque por tareas recomendado por Hurtado (1999/2003, 2007) y González (2003, 2004), al igual que la propuesta de Delisle

(1980/1984, 1993), también aboga por un diseño curricular basado en los objetivos de aprendizaje. En nuestra opinión, este enfoque otorga una nueva dimensión al papel del profesor y del estudiante y destacamos su carácter integrador y globalizador de todos los ejes del proceso educativo. Asimismo, en consonancia con las autoras, opinamos que la participación de los estudiantes en la selección y el desempeño de las tareas aumenta su nivel de motivación durante el proceso de aprendizaje, por lo que recomendamos encarecidamente su uso en la formación de traductores. Finalmente, somos conscientes de la influencia y repercusión que las tecnologías de la información han ejercido en el desempeño de la práctica profesional de la traducción, por lo que consideramos de especial relevancia los recientes enfoques pedagógicos propuestos basados en el uso de plataformas virtuales y herramientas de trabajo colaborativo (Olvera *et al.*, 2003, 2005, 2008) y modelos de enseñanza virtual-presencial como el propuesto por Galán-Mañas y Hurtado (2010).

Para concluir, a pesar de las diferencias evidentes que existen entre los distintos enfoques pedagógicos que hemos presentado en este capítulo, opinamos que son compatibles y, por tanto, se pueden combinar dependiendo de los objetivos de aprendizaje, las características de cada estudiante, la fase del proceso de aprendizaje en cuestión y el perfil del profesorado. De hecho Marco (2004: 75, 86), que realiza un análisis comparativo del enfoque por tareas y del enfoque por proyectos en tanto que métodos pedagógicos para el desarrollo de la CT, destaca que ambos enfoques son caminos que pueden converger en función de los principios básicos que rigen el proceso de aprendizaje. Por otra parte, consideramos que difícilmente un profesor pondrá en práctica exclusivamente un enfoque, sino que se decantará por una combinación de varias metodologías de enseñanza y aprendizaje dependiendo de su formación y seguridad, y su éxito dependerá de la manera en que proporcione el apoyo necesario a sus estudiantes para guiarlos durante el proceso de formación.

CAPÍTULO 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA COMPETENCIA TRADUCTORA

2.1 Introducción

Las nuevas metodologías pedagógicas desarrolladas a partir de los años ochenta han ido adquiriendo cada vez un mayor auge debido al proceso europeo de convergencia educativa derivado de la Declaración de Bolonia (1999). En este proceso de reforma, el concepto de «competencias» adquiere un papel fundamental y engloba tanto las competencias generales, genéricas o transversales (aquellas comunes a todos los programas universitarios que se pueden aplicar a cualquier disciplina y gracias a las cuales el estudiante conseguirá un desarrollo personal y logrará un empleo con mayor facilidad) como las competencias específicas (aquellas que son inherentes a una disciplina o campo determinados) (Kelly, 2005a: 34; Hurtado, 2007: 5). Debido a la gran versatilidad y amplia formación en competencias genéricas que ofrece la disciplina de la Traducción, los traductores están capacitados para desempeñar un extenso abanico de actividades profesionales gracias a su gran flexibilidad y capacidad de adaptación (Kelly, 2005a: 34).

A pesar de que existen numerosos modelos de CT, tan solo algunos autores proporcionan una definición de dicho concepto, que suele basarse en la definición de las subcompetencias o componentes que la conforman. Asimismo, como veremos en este capítulo, existe cierta divergencia con respecto a la terminología utilizada por diferentes autores para hacer referencia a dicho concepto: «*translational [translatory] competence*» (Wilss, 1976), «*translation competence*» (Toury, 1984; Nord, 1991/2005; Hewson y Martin, 1991; Campbell, 1998; Vienne, 2000; Neubert, 2000; PACTE, 2000, 2002a, 2003, 2008, 2009, 2011a, 2001b; Pym, 2003, 2006; González y Scott-Tennent, 2005; Katan, 2008), «*translation skill*» (Lowe, 1987), «*translational competence*» (Pym, 1991, 1992; Neubert, 1994), «*translator competence*» (Bell, 1991; Kiraly, 1995, 2000a; Hansen, 1997; Kelly, 2005a, 2007; Risku *et al.*, 2010), «*components of Translation expertise*» (Gile, 1995/2009), «competencia traductora» (Hurtado, 1996a, 1996b, 1999/2003, 2007; Presas, 1996, 1998, 2008; PACTE, 1998, 2001, 2002b, 2005; Kelly, 1999, 2002a), «*translator abilities*» (Hatim y Mason, 1997), «*compétence traductionnelle*» (Vienne, 1998) o «*compétence de traduction*» (PACTE, 2007).

Pese a que, como señala Hurtado (1999/2003: 43; 2007: 171-72), existe una carencia de estudios-empírico-experimentales sobre el funcionamiento de la CT y su proceso de adquisición, en la actualidad observamos intentos por cubrir estas lagunas con las

investigaciones empírico-experimentales sobre la adquisición de la CT realizadas por el grupo de investigación PACTE (2000, 2001, 2002a, 2002b, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011a, 2011b) y el proyecto ACCI (2006-2009) llevado a cabo por el grupo de investigación AVANTI sobre el análisis de los diferentes elementos que influyen en la adquisición de la competencia cultural e intercultural (véase apartado 1.1). A continuación, tras contextualizar el concepto de «competencias» en el EEES, analizamos las principales aproximaciones y modelos de CT y cerramos este capítulo señalando las propuestas que están en mayor consonancia con la concepción de la CI en la que basamos nuestro estudio.

2.2 El EEES: El proyecto *Tuning*

Tuning Educational Structures in Europe es el proyecto de convergencia educativa de mayor impacto llevado a cabo entre 2000 y 2004 por las Universidades Europeas para responder al reto de la Declaración de la Sorbonne (1998), la Declaración de Bolonia (1999), el Comunicado de Praga (2001) y la Conferencia de Berlín (2003). La creación y el desarrollo del EEES supone un proceso de transformación de los sistemas educativos para crear un área de educación superior integrada en Europa. Ante la necesidad de una compatibilidad y comparabilidad del currículo así como de una competitividad de la educación superior en Europa, el proyecto *Tuning* aspira a buscar conjuntamente una mayor calidad en la universidad europea, a través del análisis de lo que puede aportar la internacionalización creciente y de los impactos más positivos de esta tendencia. Asimismo, pretende identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración europea para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. En este sentido, el proyecto *Tuning* es una guía de lo que se considera «lo común», para que los estudiantes de programas de intercambio y los profesionales puedan moverse con mayor facilidad, fiabilidad y calidad en ese espacio (González y Wagenaar, 2003: 17-18, 25, 31).

En este proceso de reforma, tanto los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad como los objetivos fijados por la colectividad académica asumen un papel importante. El proyecto *Tuning* concibe los títulos en función de resultados de aprendizaje y competencias comparables (genéricas o transversales y específicas) que garantizan flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo, además de servir de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente (*ibid.*: 26, 28, 72). Como hemos detallado en el capítulo anterior (véase apartado 1.3), los resultados de aprendizaje hacen referencia al conjunto de competencias y conocimientos que se adquieren durante diferentes unidades de estudio

y que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre tras completar un proceso de aprendizaje. Por su parte, las competencias se conciben como la capacidad de conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (la manera de percibir a los otros y vivir en un contexto social). En el proyecto *Tuning* las competencias específicas son de vital importancia para cualquier titulación, pues se relacionan con el conocimiento concreto de cada área temática o disciplina académica y otorgan identidad y consistencia a cualquier programa. Por su parte, las competencias genéricas o transversales hacen referencia a los atributos compartidos (p. ej.: la capacidad de aprender o la capacidad de análisis y síntesis) que son comunes a cualquier titulación y son considerados importantes tanto por los graduados como por los empleadores. Estas competencias son imprescindibles puesto que las demandas de la sociedad y las perspectivas de empleo se transforman constantemente, por lo que resulta crucial que la universidad tenga en cuenta dichas necesidades cambiantes para el diseño y rediseño de programas educativos. En el proyecto *Tuning* el concepto de las competencias sigue un enfoque integrador, que entiende las capacidades como una combinación dinámica de atributos (relacionados con el conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo, lo que se relaciona con el trabajo realizado en educación superior (*ibid.*: 80-81).

Como hemos mencionado anteriormente, una de las principales líneas del proyecto *Tuning* consiste en proporcionar comparabilidad y comprensión sobre las competencias genéricas o específicas que los graduados deberían obtener al cursar una determinada titulación. De hecho, la capacidad de definir las competencias que se propone desarrollar un programa o lo que se espera que los graduados conozcan, comprendan o hagan, otorga más transparencia a la titulación, además de conseguir unos títulos mejor definidos y sistemas de reconocimiento simples, eficientes y justos, capaces de reflejar la diversidad de cualificaciones subyacente (*ibid.*: 77). En el proyecto *Tuning* se llevaron a cabo dos cuestionarios en siete áreas temáticas en dieciséis países europeos, con el objetivo de identificar las competencias genéricas y cómo eran valoradas tanto por los graduados como por empleadores y los académicos. Se elaboró una lista inicial de 85 competencias genéricas, que compañías privadas e instituciones de educación superior consideraron pertinentes, y se clasificaron en tres grupos (*ibid.*: 81-82):

- **Competencias instrumentales:** competencias que tienen una función instrumental como las habilidades cognoscitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos. Este tipo de competencias incluyen las capacidades metodológicas (ser

capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas) y las destrezas tecnológicas (relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información. Asimismo, se relacionan con las destrezas lingüísticas (comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua).

- **Competencias interpersonales:** destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Asimismo incluyen capacidades individuales relacionadas con la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.

- **Competencias sistémicas:** destrezas relacionadas con los sistemas como totalidad (p. ej.: la habilidad de planificar los cambios para que puedan diseñarse nuevos sistemas y hacerse mejoras en los sistemas como un todo) y que permiten que el individuo sea consciente de cómo se relacionan y se agrupan las partes de un todo. La adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales es necesaria para que el individuo pueda desarrollar este tipo de habilidades.

La lista inicial de 85 competencias se redujo finalmente a las siguientes 30 competencias o destrezas, que formaron parte del cuestionario definitivo:

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de organizar y planificar.
- Conocimientos generales básicos.
- Conocimientos básicos de la profesión.
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- Conocimiento de una segunda lengua.
- Habilidades básicas de manejo del ordenador.
- Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.

COMPETENCIAS INTERPERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad crítica y autocrítica. • Trabajo en equipo. • Habilidades interpersonales. • Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar. • Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas. • Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad. • Habilidad de trabajar en un contexto internacional. • Compromiso ético.
COMPETENCIAS SISTÉMICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. • Habilidades de investigación. • Capacidad de aprender. • Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. • Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad). • Liderazgo. • Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. • Habilidad de trabajar de forma autónoma. • Diseño y gestión de proyectos. • Iniciativa y espíritu emprendedor. • Preocupación por la calidad. • Motivación de logro.

Tabla 3. Competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas según el proyecto *Tuning* (*ibid.*: 83-84)

En este sentido, según los encuestados, las competencias más importantes que deben desarrollar son la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de aprender, la habilidad para resolver problemas así como la capacidad de trabajar autónomamente y en grupo (*ibid.*: 39-40).

Las competencias y destrezas genéricas propuestas en el proyecto *Tuning* son de vital importancia debido a la reformulación constante de las demandas de la sociedad, y actúan como puntos dinámicos de referencia que ofrecen las siguientes ventajas (*ibid.*: 34-38):

- 1) Fomentan la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorecen un énfasis cada vez mayor en los resultados. Las competencias funcionan como un principio orientador para la selección de conocimientos adecuados para objetivos específicos, que han de ser más dinámicos y acordes con las necesidades de la sociedad y del empleo.
- 2) Desarrollo de un nuevo paradigma educativo, centrado especialmente en el aprendizaje y en la necesidad de la gestión del conocimiento, que supone una educación más centrada en el estudiante y una transformación del papel del profesor o educador. Este nuevo contexto educativo también conlleva una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, además de un desplazamiento del énfasis en los suministros de conocimientos (*input*) a los resultados (*output*) y un cambio en la organización del aprendizaje.
- 3) Demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje, que concibe la educación como un proceso ininterrumpido de aprendizaje permanente en el que la persona debe ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo, aprenderlo y asimilarlo para poder adaptarlo a situaciones nuevas y cambiantes. Desde esta perspectiva, el desarrollo de las competencias genéricas aumenta las posibilidades de conseguir empleo.
- 4) Se tienen en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía.
- 5) Un impulso a la dimensión europea de la educación superior escenificada con el EEES, en el que las universidades europeas consideran conjuntamente las competencias y conocimientos, lo que permite la comparación de titulaciones en un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales.
- 6) Un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados.

Tomando como base estas ventajas, y a pesar de reconocer la importancia de las competencias específicas, el proyecto *Tuning* incide en la mayor necesidad de desarrollar las competencias genéricas o transversales con el objetivo de aumentar el nivel de empleabilidad de los futuros egresados y puesto que estas determinan e influyen las competencias específicas de cada área (*ibid.*: 50).

2.3 Descripción de los principales modelos de CT

A pesar de que existe un cierto acuerdo con respecto a determinados componentes de la CT, encontramos una gran variedad de aproximaciones conceptuales y terminológicas al respecto en función de los enfoques o escuelas traductológicas a las que pertenece cada autor (Kelly, 2002a: 13). A continuación, pasamos revista a los principales modelos de CT existentes y a sus componentes principales: Wilss (1976, 1982), Delisle (1980/1984, 1992), Roberts (1984), Toury (1984), Lowe (1987), Bell (1991), Hewson y Martin (1991), Nord (1991/2005, 1992), Pym (1992, 2003, 2006), Neubert (1994, 2000), Gile (1995/2009), Kiraly (1995), Hurtado (1996a, 1996b, 1999/2003, 2007), Presas (1996, 1998, 2008), Hatim y Mason (1997), Hansen (1997), Campbell (1998), Vienne (1998, 2000), PACTE (1998, 2000-2005), Kelly (1999, 2002a, 2005a, 2007), González y Scott-Tennent (2005), Katan (2008) y Risku *et al.* (2010). Llegados a este punto, nuestro objetivo consiste en verificar si la CI, el pilar de nuestro estudio, se incluye como uno de los componentes de dichos modelos. Para ello, una vez presentados los principales modelos de CT, cerraremos este capítulo con un apartado dedicado al análisis de dichas propuestas y su pertinencia en función de nuestros objetivos de investigación generales y específicos.

2.3.1 El modelo de CT de Wilss (1976, 1982)

Wilss (1976: 118), define la competencia de transferencia o translatoria (*translational* [*translatory*] *competence*) como la capacidad de reproducir adecuadamente textos técnicos, generales y literarios en la LM. Para el autor (*ibid.*: 119), la traducción es un proceso de transferencia interlingüística que puede desglosarse en un número finito de componentes básicos y que conduce de un texto escrito en la lengua origen (LO) a un texto equivalente óptimo en la LM que presupone el conocimiento sintáctico, semántico y pragmático-textual del TO. En una temprana aproximación al concepto de CT desde el punto de vista del diseño curricular, el autor (*ibid.*: 120, 1982: 58) propone un modelo compuesto por ocho categorías de competencia que, a su vez, se dividen en dos subcompetencias, una competencia de recepción en la LO y una competencia de producción en la LM. Ambas subcompetencias, que son complementarias y constituyen la base de la competencia translatoria, se unen en una supercompetencia que requiere un amplio conocimiento sintáctico, léxico, morfológico y estilístico tanto de la LO como de la LM y permite transmitir mensajes de una lengua a otra (*ibid.*):

- **Competencia de recepción en la LO** (*source language receptive competence*): capacidad de descodificar y de comprender el TO.

- **Competencia de producción en la LM** (*target language reproductive competence*): capacidad de utilizar los recursos lingüísticos y textuales de la LM.
- **Supercompetencia** (supercompetence): capacidad de transferir mensajes entre los sistemas lingüísticos y textuales de la CO y los de la CM.

2.3.2 El modelo de CT de Delisle (1980/1984, 1992)

Delisle (1980/1984: 235) concibe la traducción como una actividad intelectual en la que resulta indispensable dominar cuatro competencias: lingüística, enciclopédica, de comprensión y de reexpresión (*compétence linguistique, encyclopédique, de compréhension, de réexpression*). El autor considera que la competencia lingüística por sí sola no es suficiente para postular equivalencias de mensaje y, por lo tanto, los modelos teóricos basados exclusivamente en la lingüística general o descriptiva no proporcionan una explicación satisfactoria del fenómeno dinámico y complejo de la traducción. Al conocimiento lingüístico debe añadirse la competencia enciclopédica, es decir, el conocimiento sobre el mundo exterior, ya que para poder comprender y reformular un mensaje es indispensable poseer también conocimiento extralingüístico. Delisle (1980/1984: 235-36) hace referencia igualmente a la competencia de comprensión, que permite extraer la información del texto y el sentido de lo que quiere decir el redactor del TO. Antes de poder reexpresar un texto en otro idioma, resulta indispensable interpretarlo y comprenderlo, ya que el texto es la materialización del pensamiento. La interpretación de un texto pone en juego todos los parámetros de la comunicación escrita (autor, tema, función del texto y destinatarios) y, en cierto modo, la competencia de la comprensión supone la capacidad de sintetizar todos estos parámetros. Por lo tanto, es imposible traducir un texto sin interpretar el sentido del mismo. No obstante, además de la competencia lingüística, enciclopédica y de comprensión, en la práctica de la traducción es necesario dominar la competencia de reexpresión, ya que la reformulación de un texto requiere una destreza manifiesta para la redacción. Teniendo en cuenta la importancia de la redacción, conviene concebir el aprendizaje de la traducción de textos pragmáticos como un arte de reexpresión basado en técnicas de redacción. El talento creador del traductor más bien toma forma de una gran habilidad para reexpresar la misma intención en otro texto, para lo que el traductor es relativamente libre en relación con la elección de los medios lingüísticos. Posteriormente Delisle (1992: 42) acepta como válida la propuesta de CT de Roberts (1984) (véase apartado 2.2.3), y destaca su gran similitud con la propuesta funcionalista de Nord (1991/2005, 1992) (véase apartado 2.2.8).

2.3.3 El modelo de CT de Roberts (1984)

Roberts (1984), consciente de que un traductor es más que un manipulador de lenguas, incluye otras competencias adicionales a las propuestas inicialmente por Delisle (1980/1984), y presenta un modelo de CT (*ibid.*: 172-73) basado en cinco componentes:

- **Competencia lingüística (*compétence linguistique*):** incluye tanto la capacidad de comprender la LO como la calidad de la expresión lingüística en la LM.
- **Competencia traslatoria o traductológica (*compétence traductionnelle*):** engloba la capacidad de entender la articulación del sentido de un texto en la LO y de reproducirlo en la LM sin deformarlo, evitando las interferencias lingüísticas.
- **Competencia metodológica (*compétence méthodologique*):** comprende tanto la capacidad de documentarse sobre un tema concreto para entender el sentido del texto como la capacidad de encontrar y asimilar la terminología propia de dicho campo.
- **Competencia disciplinar o temática (*compétence disciplinaire*):** supone poseer un conocimiento suficiente de algunas disciplinas básicas como la Economía o la Informática para ser capaz de traducir textos pertenecientes a dichas áreas de conocimiento.
- **Competencia técnica (*compétence technique*):** se refiere a la capacidad de utilizar diferentes recursos y herramientas de traducción como, p. ej., procesadores de textos, bases de datos terminológicas y dictáfonos entre otros.

2.3.4 El modelo de CT de Toury (1984)

Para Toury (1984: 88), la habilidad de traducir es innata, por lo que critica los modelos de CT que perciben la actividad traductora como una capacidad que se adquiere y que, desde su punto de vista, son idealistas y no reflejan la realidad de dicha profesión. Desde este punto de vista, el «traductor nativo» (*native translator*) es aquel capaz de traducir sin intervención de formación formal, en cuyo caso la CT estaría integrada en la competencia comunicativa general de una persona bilingüe. Partiendo de esta premisa, la formación de traductores consiste en intervenir en la evolución natural de la CT para que el estudiante («traductor nativo») sea capaz de actuar de manera más rápida y efectiva a lo largo de un continuo que irá del «traductor incipiente» o novel (*incipient*

translator) al traductor profesional. Por lo tanto, Toury (*ibid.*) critica los modelos de CT que se basan en las siguientes destrezas:

- La capacidad de descomponer o desglosar textos en función del tipo textual.
- La capacidad de jerarquizar rasgos o elementos de diferentes tipos en función de su relevancia, es decir, la capacidad de jerarquizar entre elementos relevantes y no relevantes.
- La capacidad de transferir de manera eficaz dichos rasgos o elementos según su orden de relevancia dentro de sus límites lingüísticos y semióticos.
- La capacidad de componer o recomponer el texto en torno a los rasgos o elementos transferidos. El texto resultante debe ser aceptable en la LM y en la CM.

2.3.5 El modelo de CT de Lowe (1987)

A pesar de que Lowe (1987) no ofrece un modelo de CT propiamente dicho, sí establece algunos elementos que forman parte de lo que el autor denomina *translation skill*: la capacidad de comprender la LO, la capacidad de comprender el estilo y la intención del autor, la capacidad de transferir en la LM dicho estilo e intención de manera precisa, además del dominio de los aspectos culturales y sociolingüísticos de cada lengua de trabajo (*ibid.*: 53). Asimismo, el autor (*ibid.*: 55-56) sugiere un perfil ideal de traductor basado en la suma de las siguientes destrezas: (1) comprensión lectora en la LO, (2) capacidad de redacción en la LM, (3) comprensión del estilo de la LO, (4) dominio del estilo de la LM, (5) comprensión de elementos sociolingüísticos y culturales en la LO, (6) dominio de elementos sociolingüísticos y culturales en la LM, (7) velocidad y capacidad integradora y (8) factor X (calidad difícil de alcanzar que genera una traducción claramente superior a otras).

2.3.6 El modelo de CT de Bell (1991)

Bell (1991: 43) define la CT (*translator competence*) como el conocimiento y destrezas necesarias para que el traductor pueda desempeñar su profesión, es decir, realizar una traducción. Según Bell (*ibid.*: 36), como buen comunicador, el traductor debe poseer el conocimiento y las destrezas que son comunes a todos los comunicadores pero en al menos dos lenguas. Asimismo, el traductor debe conocer y controlar el conocimiento en la LM, el conocimiento textual, el conocimiento en la LO, el conocimiento temático o del mundo real y el conocimiento contrastivo, así como la capacidad de descodificar

(mediante la lectura) y codificar (mediante la escritura) (*ibid.*). En su intento de especificar la CT, Bell (*ibid.*: 38-42) fundamenta su concepto de la misma en tres elementos o caracterizaciones de la misma:

1) Una competencia bilingüe ideal (*ideal bilingual competence*) basada en las premisas de Chomsky y que Bell (*ibid.*) no considera adecuada.

2) Un sistema experto (*expertise*) que supone un enfoque menos abstracto y describe la CT en términos de generalizaciones basadas en inferencias extraídas de la observación de la actuación del traductor. Este sistema incluye: a) conocimientos de base en la LO y en la LM, en tipologías textuales y un conocimiento temático y contrastivo y b) mecanismos de inferencia que permiten descodificar y codificar textos.

3) Un modelo de competencia comunicativa (*communicative competence*) basado en cuatro componentes que cubren el conocimiento y destrezas en competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. En cuanto a la competencia gramatical, el traductor debe conocer las reglas de codificación, el vocabulario, la formación de palabras, la pronunciación, la ortografía y la estructura de la oración para poder comprender y expresar el significado implícito en las unidades del habla. La competencia sociolingüística engloba las destrezas para producir y comprender de forma adecuada las unidades del habla en contexto, es decir, en función del tema, la posición social de los participantes y los propósitos de la interacción. Asimismo, el traductor debe dominar la competencia discursiva, es decir, la capacidad de combinar formas y significado para lograr discursos orales o escritos unificados en diferentes géneros, lo que depende de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado. Finalmente, el traductor ha de poseer competencia estratégica, es decir, ha de dominar las estrategias comunicativas utilizadas para mejorar la comunicación o compensar fallos ocurridos por una competencia insuficiente en uno o más del resto de componentes de la competencia comunicativa.

2.3.7 El modelo de CT de Hewson y Martin (1991)

Hewson y Martin (1991: 52) aluden a una capacidad específica (*translation competence*) que poseen todos los traductores en mayor o menor medida y que determina la naturaleza de su trabajo. El modelo propuesto por estos autores (*ibid.*) está compuesto por tres tipos de competencia. En primer lugar, no es posible realizar una traducción si no se posee una competencia interlingüística adquirida (*acquired*

interlinguistic competence) en al menos dos lenguas, así como cierto conocimiento del sistema de la lengua integrado dentro de una cultura. Las destrezas del traductor dependen de su capacidad como mediador para impulsar la competencia intercultural, que este enfoque pretende organizar y mejorar. Para los autores, la traducción no es un medio para adquirir competencia en una segunda lengua, sino que se trata de un medio para consolidar ese conocimiento en relación con la lengua nativa. La competencia de derivación (*dissimilative competence*) consiste en la aptitud para generar y derivar relaciones y discursos homólogos, así como la aptitud para definir y recrear normas socioculturales. Esta competencia constituye el objeto de la didáctica de la traducción (*ibid.*). Finalmente, la competencia de transferencia (*transferred competence*) incluye tanto la competencia de derivación que posee el traductor como la que ha sido acumulada a través de la documentación, como diccionarios y bases de datos y métodos de traducción. Aunque estos recursos son de incalculable valor y constituyen una fórmula para la definición de normas y una definición más concreta y adecuada del proceso de traducción, deben considerarse como herramientas instrumentales y nunca como elementos determinantes (*ibid.*: 52-53).

2.3.8 El modelo de CT de Nord (1991/2005, 1992)

Nord (1991/2005: 260; 1992: 47), basándose en un modelo de análisis textual que tiene como objetivo guiar los pasos fundamentales del proceso de traducción desde una perspectiva funcionalista, señala como principales competencias requeridas por un traductor la competencia de recepción y análisis del texto, la competencia de documentación, la competencia de transferencia, la competencia de producción del texto, la competencia de evaluación de la calidad de la traducción y la competencia lingüística y cultural tanto en la LO como en la LM¹². Todas estas competencias han de desarrollarse durante un programa de formación en TI y para que este posea una estructura lógica, es necesario desarrollar los componentes que conforman la CT hasta un determinado nivel en clases específicas, practicando, al mismo tiempo pero posiblemente en otro tipo de clase, su aplicación combinada. Esto quiere decir que la clase práctica de traducción tradicional en la que se aplica el conocimiento teórico de métodos y procedimientos a la traducción de textos auténticos no es obsoleta, aunque sería acertado sistematizar los objetivos de enseñanza y llevarlos a una progresión que permita un control justo y razonable del progreso de aprendizaje (Nord, 1991/2005: 260). En este sentido, el modelo propuesto por Nord (1991/2005, 1992) resulta bastante útil, aunque la intervención del profesor es fundamental para optimizar el proceso de

¹² *Competence of text reception and analysis, research competence, transfer competence, competence of text production, competence of translation quality assessment and linguistic and cultural competence* (Nord, 1991/2005: 260, 1992: 47).

aprendizaje del estudiante. Puesto que abarca los factores esenciales y las dimensiones del proceso de traducción, esta propuesta permite averiguar las prioridades de una tarea de traducción concreta, con lo que el profesor y los estudiantes pueden adoptar un enfoque sistemático.

2.3.9 El modelo de CT de Pym (1992, 2003, 2006)

Pym (1992: 281) establece una distinción entre conocimientos comunes que los traductores comparten con otros profesionales (gramática, retórica, terminología, conocimiento del mundo, sentido común y estrategias comerciales, p. ej., relacionadas con la correcta facturación) y la parte específicamente traslatoria (*translational competence*) de su práctica, que no tiene que ver exclusivamente con la competencia lingüística, sino que consiste principalmente en dos destrezas: la capacidad de generar una sucesión de textos meta con más de un término viable (texto meta₁, texto meta₂, texto meta₃) para un TO, y la capacidad de seleccionar solo un término meta de esta sucesión, de manera rápida y con seguridad justificada, así como de proponer este TM como sustituto del TO para una función y lector concretos.

En su obra de 2003, Pym pasa revista a diferentes modelos de CT e intentos de definir dicho concepto desde diferentes puntos de vista (*ibid.*: 481): a) la concepción de la CT como una suma de competencias lingüísticas, es decir, un modo de bilingüismo, abierto al análisis lingüístico de las dos lenguas de trabajo, b) un efecto de las demandas del mercado debidas a gran un cambio social e histórico, c) los modelos multicomponenciales conformados por destrezas lingüísticas, culturales, tecnológicas y profesionales y desarrollados principalmente como consecuencia de las demandas de la profesión y d) modelos que conciben la CT como una «supercompetencia» que destaca y sobresale del resto de componentes. Pym (*ibid.*) pone en tela de juicio la tendencia general a ampliar modelos multicomponenciales para incluir nuevas destrezas en la formación de traductores, además de cuestionar dichos modelos que vincula con un perfil profesional más específico y excluyente. Partiendo de esta premisa, Pym (*ibid.*: 487) aboga por un perfil más flexible y abierto. A continuación presentamos su propuesta, una concepción minimalista que propone un modelo de CT basado en dos elementos (*ibid.*: 489):

- La capacidad de generar una serie de más de un TM (TM₁, TM₂... TM_n) viable para un determinado TO.

- La capacidad de elegir solo un TM viable de dicha serie con eficacia y con la suficiente confianza.

Este modelo minimalista basado en la producción y eliminación de alternativas puede resultar útil para responder a los rápidos y continuos cambios del mercado laboral (*ibid.*: 481). A pesar de que Pym (*ibid.*) admite que los traductores deben poseer un buen conocimiento de gramática, retórica, terminología, destrezas informáticas, sentido común, conocimiento del mundo, del trabajo en equipo y de las estrategias relacionadas con este, entre otras, el autor considera que la parte traslatoria no es exclusivamente ni lingüística ni comercial sino, más bien, un proceso de generación y selección, es decir, un proceso de resolución de problemas que a menudo se realiza de manera automática. Por lo tanto, Pym (*ibid.*: 491) concibe la CT como un proceso de elección entre varias alternativas viables y la principal ventaja de esta concepción minimalista de la CT radica en todo aquello que no dice, es decir en sus propias limitaciones. Este modelo no habla de un perfil profesional ideal, ni presupone que otras competencias principales se combinen con esta, sino que presupone que dicha combinación es cada vez más la norma y que la CT a menudo constituye un componente secundario de la variedad de destrezas que se exigen de los profesionales interculturales (*ibid.*).

No obstante, en un trabajo posterior, Pym (2006) admite que es fácil reconocer una CT y desglosarla en aptitudes, destrezas y conocimiento que debería poseer un traductor para llegar a ser competente, modelo que se podría utilizar en la formación de traductores.

2.3.10 El modelo de CT de Neubert (1994, 2000)

En una primera aproximación a la CT (*translational competence*), Neubert (1994: 412) decide desglosarla en tres subcompetencias: competencia lingüística (*linguistic competence*), competencia temática (*subject competence*) y competencia de transferencia (*transfer competence*). Para el autor (*ibid.*) la configuración de las competencias específicas es lo que distingue la Traducción de otras áreas de comunicación. En palabras de Neubert (*ibid.*) todos los comunicadores comparten la competencia lingüística y temática, aunque la competencia de transferencia sería el dominio o especialidad que distinguiría a los traductores del resto de profesionales. En el desempeño de la actividad traductora, la competencia de transferencia domina o controla al resto de competencias (lingüística y temática), es decir, la competencia de transferencia integra el conocimiento lingüístico y temático con el objetivo de satisfacer las necesidades de transferencia. No obstante, la competencia de transferencia precisa

del componente lingüístico y temático para poder llevarse a cabo de manera eficaz (*ibid.*).

La investigación posterior de Neubert (2000) es más concreta en tanto en cuanto añade otros elementos o componentes que son fundamentales para la CT. El autor (2000: 5) considera que los traductores no podrán desempeñar su labor a menos que posean una pericia que los distinga de otros profesionales de la lengua, que desglosa en siete componentes secundarios (contextuales) y una competencia específica (competencia traslatoria) que se divide en cinco componentes principales que caracterizan la CT. Los siete elementos secundarios incluyen: la complejidad (un aspecto que diferencia la traducción del resto de profesiones), heterogeneidad (habilidades muy diferentes entre ellas que normalmente no se encuentran en ninguna carrera universitaria tradicional o moderna), aprendizaje ilimitado (importancia de estar actualizado con respecto a fuentes de documentación o al uso de la lengua), aproximación (se refiere a la imposibilidad de que los traductores sean totalmente competentes en todos los campos con los que tratan, por lo que deben aproximarse a otros campos temáticos para llegar a entender el contenido que deben traducir), creatividad (para abordar los diferentes problemas de traducción), situacionalidad (capacidad para interiorizar situaciones de traducción ya vividas y enfrentarse a otras nuevas), *historicity* (capacidad de cambio para adaptarse a situaciones continuamente cambiantes relativas a formas diferentes de enfocar la traducción y a cambios temporales y espaciales) (*ibid.*: 4-5). En esta segunda aproximación a la CT, Neubert (*ibid.*: 6) la desglosa en cinco componentes que se interrelacionan entre ellos y que distinguen la traducción de otras actividades comunicativas: competencia lingüística, competencia textual, competencia temática, competencia cultural y competencia de transferencia (*linguistic, textual, subject, cultural and transfer competences*). A pesar de que uno de los elementos básicos de la CT consiste en conocer prácticamente a la perfección el sistema léxico y gramatical de la LO y LM, así como los continuos cambios que se producen en las lenguas de trabajo y el repertorio lingüístico para propósitos específicos, la traducción como actividad requiere dominar muchos más elementos aparte de la competencia lingüística (*ibid.*: 7-8). Además de identificar peculiaridades lingüísticas, gracias a su experiencia profesional, los traductores deberían reconocer (e intentar interiorizar) rasgos textuales, es decir, han de ser conscientes de que los vocablos y estructuras siguen determinados patrones o estructuras cuando aparecen en determinados tipos o géneros textuales (*ibid.*:8). Por otra parte, el nivel de especialización de los textos cada vez es mayor, por lo que resulta importante que el traductor esté familiarizado con varios campos temáticos. No es necesario que el traductor conozca todo sobre un área específica, sino que lo realmente trascendente es que sepa dónde puede encontrar dicha información y

cómo acceder a ella (*ibid.*: 8-9). Asimismo, como especialista cultural de al menos dos lenguas, el traductor debe actuar como mediador entre la cultura del emisor y la del receptor. Los elementos culturales no solo están presentes en textos literarios, sino que también están patentes en textos técnicos y el traductor ha de adaptarlos a las peculiaridades culturales que caracterizan los distintos tipos textuales (*ibid.*: 10). Finalmente, los traductores han de ser capaces de aplicar las tácticas y estrategias para transferir el TO en un TM que reproduzca fielmente el TO (*ibid.*: 10). Para Neubert (*ibid.*: 6) la competencia de transferencia constituye el elemento principal de la CT ya que integra conocimiento lingüístico, textual, temático y cultural con el objetivo de satisfacer las necesidades de transferencia. Teniendo todo esto en cuenta, resulta evidente que el conocimiento y las destrezas que dominan los traductores son de carácter ilimitado, por lo que esta profesión requiere un aprendizaje continuo que es necesario nutrir prácticamente a diario (*ibid.*: 13). Asimismo, el autor (*ibid.*: 15) destaca la importancia de que el traductor establezca una atmósfera de confianza mutua con los iniciadores y clientes.

2.3.11 El modelo de CT de Gile (1995/2009)

Gile¹³ (1995/2009: 4), que no utiliza el término CT como tal, sino componentes del conocimiento experto traslatorio (*components of Translation expertise*), incluye en su propuesta los siguientes componentes de la CT (*ibid.*: 4-5, 20):

- **Dominio pasivo de las lenguas de trabajo pasivas:** que deberá ser mayor cuando el nivel de traducción (o interpretación) sea superior. Este es el caso de los traductores literarios que deben comprender e interiorizar tanto el significado básico de los textos como el matiz de significado que expresa una elección léxica precisa e ingeniosa y su ritmo y musicalidad.
- **Dominio activo de las lenguas de trabajo activas:** a traductores e intérpretes de gran nivel se les exige dominar esta competencia. A modo de ejemplo, a los traductores técnicos se les pide que, además de transferir un texto de una lengua a otra, posean una capacidad de redacción profesional que les permita generar textos publicables. Por su parte, los traductores literarios deben demostrar una capacidad de redacción similar a los escritores literarios.
- **Conocimiento suficiente de la temática de los textos o discursos (o «conocimiento del mundo» –*world knowledge*):** en función del nivel de traducción

¹³ Nótese que la obra de Gile (1995/2009) presta especial atención a la formación de intérpretes.

exigido, la temática de la traducción y las condiciones laborales, el traductor (o intérprete) deberá poseer un mayor o menor «conocimiento del mundo». Los traductores pueden abordar textos y temas de mayor especialización si reciben la ayuda de un experto o existen documentos pertinentes disponibles.

- **Saber traducir:** este componente, que se refiere al marco conceptual y a las destrezas técnicas de la traducción y la interpretación, implica la comprensión de los principios de fidelidad y de las normas de conducta profesional, así como técnicas para la adquisición de conocimiento, mantenimiento de la lengua, resolución de problemas y toma de decisiones entre otras.

Finalmente, los traductores e intérpretes también deben cumplir determinados requisitos intelectuales relacionados con aptitudes mentales.

2.3.12 El modelo de CT de Kiraly (1995)

Basándose en un modelo psicolingüístico del proceso de traducción, Kiraly (1995: 108) sugiere un modelo integrador de la CT (*translator competence*) compuesto por tres elementos:

- Conocimiento de los factores situacionales o involucrados en la situación de una traducción específica, en función del contexto o encargo de traducción.
- Conocimiento relevante que posee el traductor para el desempeño de la actividad traductora incluido el conocimiento lingüístico (sintáctico, léxico-semántico, sociolingüístico y textual) de la LO y LM, cultural de la LO y LM y especializado o temático del tema en cuestión.
- Capacidad para iniciar los procesos psicolingüísticos (intuitivos y controlados) adecuados para redactar el TM y revisar que se trate de una traducción adecuada del TO (destrezas relevantes para el desempeño de la actividad traductora).

Para Kiraly (*ibid.*: 109), la pedagogía de la formación de traductores y la investigación sobre el proceso de traducción deberían analizar exhaustivamente los contenidos de la CT y los procesos de automatización, ya que algunos de los componentes de la CT son compartidos con personas bilingües y estudiantes o hablantes de lenguas extranjeras, mientras que otros, como el conocimiento especializado de las estrategias de traducción no lo son. Partiendo de esta premisa, tanto los investigadores en formación de traductores como los profesores de Traducción deberían estudiar cómo se puede

transferir dicho conocimiento especializado de las estrategias de traducción en el aula de traducción, cómo se relaciona con el conocimiento de una segunda lengua y cultura, además de analizar el posible paso de determinadas destrezas controladas a un proceso intuitivo.

2.3.13 El modelo de CT de Hurtado (1996a, 1996b, 1999/2003, 2007)

Hurtado (1996a: 34) subraya la idea de que la traducción no consiste exclusivamente en un proceso de transcodificación de una lengua a otra sino que, además de resolver problemas de carácter lingüístico, el traductor ha de responder otro tipo de problemas de diversa índole. La autora (*ibid.*: 34, 1996b: 39) propone un modelo de CT integrado por cinco subcompetencias indispensables:

- **Competencia comunicativa en dos lenguas:** incluye tanto comprensión escrita (u oral si se trata de un intérprete) en la LO como producción en la LM.
- **Competencia extralingüística:** engloba el conocimiento temático y cultural.
- **Competencia relacionada con las aptitudes necesarias para una buena comprensión y producción de textos¹⁴:** capacidad de análisis y síntesis, claridad expositiva, creatividad, riqueza expresiva y aptitudes deductivas y asociativas entre otras.
- **Competencia traslatoria o de transferencia:** se refiere a la predisposición a realizar el cambio de una lengua a otra sin que se produzca ningún tipo de interferencia según la finalidad de la traducción y las características del destinatario.
- **Competencia profesional¹⁵:** abarca aspectos relacionados con el desempeño de la traducción, el funcionamiento del mercado laboral, el uso de las nuevas tecnologías así como herramientas y aplicaciones útiles desde el punto de vista de la Traducción.

Posteriormente, Hurtado (1999/2003: 43), remitiendo a sus investigaciones anteriores (Hurtado, 1996a, 1996b) define la CT como el sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para traducir y añade un nuevo componente a su propuesta anterior, la competencia psicofisiológica que incluye el uso de recursos y habilidades

¹⁴ Posteriormente, Hurtado (1999/2003: 43, 2001/2004: 385) denomina este componente como «competencia estratégica».

¹⁵ Posteriormente, Hurtado (Hurtado, 2001/2004: 385) denomina este componente como «competencia profesional o de estilo de trabajo».

como la memoria, los reflejos o la creatividad entre otros. Asimismo (*ibid.*: 43-44), la autora denomina como competencia estratégica la capacidad de aplicar procedimientos para resolver los problemas encontrados durante el proceso de traducción.

La competencia comunicativa en dos lenguas y la extralingüística no son específicas de la CT, sino que hacen referencia a elementos previos de la enseñanza de traducción y pueden poseerlas cualquier persona que conozca dos lenguas y tenga conocimientos extralingüísticos. Sin embargo el resto de competencias (competencia de transferencia o traslatoria, profesional, psicofisiológica y estratégica) definen la CT y diferencian al traductor de una persona bilingüe, de ahí la importancia de introducirlas en las etapas iniciales de formación de traductores. Entre ellas destacan la competencia estratégica, pues permite que el traductor resuelva los problemas con los que se pueda encontrar a lo largo del proceso de traducción y, especialmente ocupa un papel central la competencia de transferencia, pues en ella se integran todas las demás. La adquisición de la CT supone un proceso dinámico y en espiral, por lo que resulta de vital importancia que el profesor establezca una gradación para que se alcancen los objetivos, integrando las distintas destrezas en función de las necesidades del estudiantado (Hurtado, 1996b: 39; 1999/2003: 44).

En 2007, Hurtado aplica el concepto de un modelo basado en competencias (*Competence-based training, CBT*) al diseño curricular de la formación de traductores, basándose en el modelo holístico y dinámico de CT propuesto por el grupo PACTE (véase apartado 2.2.19). El modelo *CBT* tiene como objetivo lograr una mayor transparencia del perfil profesional en los sistemas formativos de educación superior, un mayor énfasis en los resultados del aprendizaje, una mayor flexibilidad y la integración de todos los aspectos de un currículo. En el modelo *CBT*, las competencias son el principal criterio para establecer pautas en el diseño curricular pero también para guiar la secuenciación de las unidades, así como el establecimiento de las actividades de aprendizaje y el sistema de evaluación (Hurtado, 2007: 165). Basándose en la propuesta de los objetivos de aprendizaje (Delisle, 1980/1984, 1993), Hurtado (*ibid.*: 177), propone una nueva definición para los objetivos de aprendizaje basada en competencias específicas agrupadas en las siguientes categorías: competencias metodológicas y estratégicas, competencias contrastivas, competencias extralingüísticas, competencias ocupacionales, competencias instrumentales y competencias textuales. Hurtado aplica estas categorías de competencias en las asignaturas de «Introducción a la Traducción B-A», «Traducción Inversa A-B» y algunas asignaturas de «Traducción Especializada» (jurídica, audiovisual, literaria y localización, entre otras) principalmente para el diseño de tareas y la definición de los criterios de evaluación (*ibid.*: 178).

2.3.14 El modelo de CT de Presas (1996, 1998, 2008)

Presas (1996), establece una diferencia entre la competencia bilingüe y la CT, considerando esta última como una competencia específica de recepción y producción de textos. Según su propuesta, el núcleo de la CT consta de una competencia pretraductora que se desglosa los siguientes conocimientos epistemológicos: conocimiento de las dos lenguas, conocimientos culturales vinculados con dichas lenguas, conocimiento enciclopédico, conocimiento temático y conocimientos teóricos sobre la traducción. En su propuesta, Presas (*ibid.*: 229-32) separa los conocimientos epistemológicos que acabamos de mencionar de los conocimientos operativos, que conforman la CT y se desglosan en competencias nucleares, tangenciales y periféricas. Las competencias nucleares, que remiten a operaciones textuales, incluyen la recepción del TO (en lo que respecta a la identificación de las distancias y de los problemas de traducción), la constitución del proyecto de texto terminal (PTT) (concreción del objetivo y de la estrategia) y la producción del texto terminal (TT) (operaciones de transferencia y de resolución de problemas). Las competencias periféricas hacen referencia a la utilización de los instrumentos específicos para desempeñar el trabajo de traductor y se dividen en: la capacidad de hacer una estimación de las posibilidades de realizar un trabajo asequible en función de los datos del texto, de las fuentes de documentación aceptables y del tiempo disponible, así como la capacidad de evaluar y usar diccionarios y fuentes de documentación. Por su parte, las competencias tangenciales, que están relacionadas con el uso de los instrumentos de trabajo generales, incluyen la utilización de tecnologías de edición o autoedición (*ibid.*: 231-32).

En 1998, la autora (*ibid.*: 131) describe su modelo de CT basado en los componentes que mencionamos a continuación, prestando especial atención al estadio inicial del aprendizaje, la competencia pretraductora y su estadio final. Presas (*ibid.*) parte de la base de que puesto que los estudiantes de traducción conocen por lo menos su lengua materna y una lengua extranjera, son bilingües. En este sentido, cuando la autora (*ibid.*: 132) describe al bilingüe como futuro traductor no se centra en su conocimiento de lenguas en general, sino en su grado de dominio de cada una de las destrezas. La acotación del concepto de bilingüe aplicado a la traducción describe al futuro traductor o intérprete como alguien que conoce dos lenguas pero que va a especializarse en determinadas destrezas. Asimismo, otro aspecto que la autora destaca en la descripción del bilingüe como futuro traductor es la estructura de su memoria, es decir, la relación que el hablante establece entre los elementos lingüísticos y sus representaciones mentales (*ibid.*), ya que considera que las destrezas lingüísticas y la memoria constituyen los fundamentos sobre los que se desarrolla la CT. Partiendo de estas

premisas, los principales componentes de la CT destacados por Presas (*ibid.*: 133-34) incluyen:

- Capacidad de formular un proyecto de TT, que englobaría tanto la capacidad de recepción del TO como la capacidad de producción del TM.
- Capacidad de resolver problemas de traducción de diversa índole derivados de las discrepancias de carácter cultural, lingüístico, textual, etc. entre el contenido del TO y el potencial expresivo de la LM.
- Competencias metodológicas: la capacidad de utilizar adecuadamente los instrumentos o herramientas de trabajo del traductor (diccionarios, textos paralelos y fuentes de documentación), de adquirir los conocimientos necesarios para traducir un texto determinado, de sistematizar procedimientos de trabajo y de evaluar y criticar traducciones.
- Disposiciones cognoscitivas: actitudes mentales como la capacidad de activar los conocimientos sobre un tema, la creatividad, el espíritu crítico o la curiosidad intelectual.

En una investigación posterior, Presas (2008: 213) analiza la adaptación del sistema universitario español a los objetivos del EEES, que supone la adopción de los supuestos de la formación por competencias. En este paradigma, la competencia se concibe como la combinación de los conocimientos declarativos y operativos que se pueden aplicar a la resolución de problemas, rasgos que coinciden con los modelos de CT más reconocidos en la formación de traductores. Tras realizar un análisis de dichos modelos, Presas (*ibid.*: 213, 237-39) identifica cuatro factores que determinan una competencia y que conforman el marco para formular las líneas generales de las competencias de los estudios de GTI: la situación de traducción (cuyo denominador común es la reproducción textual escrita), los conocimientos que aplica el traductor en las situaciones de reproducción textual, las destrezas tanto cognitivas (fundadas en el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) como prácticas (relacionadas con la aplicación de métodos y el uso de herramientas) y el grado de autonomía, que supone la capacidad de traducir textos de un campo de conocimiento, un par de lenguas y un canal específicos de manera eficaz y sin la necesidad de control externo.

2.3.15 El modelo de CT de Hatim y Mason (1997)

La propuesta de CT (*translator abilities*) de Hatim y Mason (1997: 205) se basa en el modelo de habilidad comunicativa de Bachmann (1990), que señala tres categorías de conocimiento y destrezas, a saber: 1) competencia organizativa (*organizational competence*), que comprende la competencia gramatical y textual, 2) competencia pragmática (*pragmatic competence*), que engloba la competencia ilocutiva y sociolingüística y 3) competencia estratégica (*strategic competence*), que incluye la capacidad de juzgar la pertinencia, la efectividad y la eficiencia, y planificar la consecución de los objetivos comunicativos. Para estos autores (1997: 205) el proceso de traducción consta de las siguientes tres fases que, pese a tener características particulares, interactúan entre ellas: procesamiento del TO, transferencia y procesamiento del TM.

<i>TO</i> DESTREZAS DE PROCESAMIENTO	DESTREZAS DE TRANSFERENCIA	<i>TM</i> DESTREZAS DE PROCESAMIENTO
Reconocimiento de la intertextualidad (género/discurso/texto)	Renegociación estratégica mediante la adaptación de la:	Establecimiento de la intertextualidad (género/discurso/texto)
Localización de la situacionalidad (registro)	Eficacia Eficiencia Pertinencia	Establecimiento de la situacionalidad (registro)
Inferencia de la intencionalidad	En función de:	Creación de la intencionalidad
Organización de la textura (elección léxica, organización sintáctica, cohesión) y la estructura	Las especificaciones del encargo según el destinatario (encargo de traducción, iniciador, etc.)	Organización de la textura (elección léxica, organización sintáctica, cohesión) y la estructura
Evaluación de la informatividad (estática/dinámica)	cumpliendo un:	Compensación de la informatividad (estática/dinámica)
en función del efecto previsto sobre: el lector del TO	propósito retórico (finalidad, objetivo)	en función del efecto previsto sobre: el lector del TM

Tabla 4. Destrezas del traductor (traducido de Hatim y Mason, 1997: 205)

Si desgranamos cada una de estas destrezas del traductor, la intertextualidad hace referencia a las condiciones necesarias para que un texto sea inteligible, lo que implica la dependencia de un texto como entidad semiótica sobre otro texto con el que el lector

ya está familiarizado (*ibid.*: 219). La situacionalidad se refiere a las características que distinguen una unidad discursiva de otra en términos de variación en contexto en relación con el usuario lingüístico (dialecto geográfico, idiolecto, etc.) y/o uso lingüístico (campo o materia, tenor o nivel de formalidad y modo o lo oral vs. lo escrito) (*ibid.*: 223). Atendiendo a esta definición, la situacionalidad permite que la secuencia de elementos lingüísticos cohesivos y coherentes de un texto sean adecuados a una situación específica (*ibid.*: 20). Por su parte, la intencionalidad, es la característica del contexto que determina la adecuación de una forma lingüística con el objetivo de conseguir un determinado propósito pragmático (*ibid.*: 219). La textura y estructura están relacionadas con la organización textual que permite que un texto sea un conjunto y refleje una estructura coherente en un contexto específico, por lo que incluyen aspectos de la construcción de un mensaje como la cohesión (*ibid.*: 224-25). La informatividad consiste en la medida en que un elemento o unidad discursiva es imprevisible en un determinado contexto (*ibid.*: 218-19). En este sentido, cuanto menos previsible resulta un elemento en un contexto, más información suele comunicar (*ibid.*: 12). La efectividad, eficacia y pertinencia están relacionadas con la posibilidad de definir y crear la comunicación textual (*ibid.*: 216). Es decir, la tarea comunicativa del traductor ha de mantener la coherencia con un equilibrio entre lo que es efectivo (lo que consigue el objetivo comunicativo), lo que es eficaz (lo que supone menos esfuerzo para el lector), y lo que es pertinente en un contexto específico para un propósito y un destinatario concretos (*ibid.*: 12). Por último, las especificaciones de la tarea o encargo y del destinatario se refieren a la necesidad de adaptar el TM a las necesidades del público destinatario (*ibid.*: 213).

Esta división del proceso de traducción en tres categorías (procesamiento del TO, transferencia y procesamiento del TM) es en cierta medida artificial, puesto que estas actividades se producen de manera simultánea, al menos parcialmente. Asimismo, se produce un solapamiento de categorías y una influencia mutua entre los ítems especificados en la tabla, lo que demuestra que cada destreza interactúa con otras.

2.3.16 El modelo de CT de Hansen (1997)

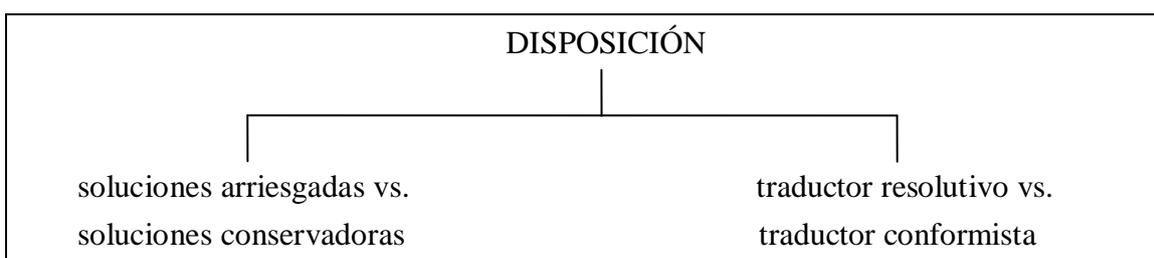
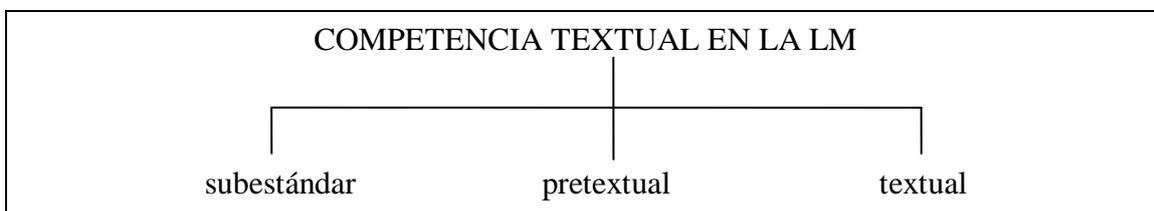
Hansen (1997: 205) define la CT como una combinación de habilidades, destrezas y conocimiento que se manifiestan en acciones específicas en situaciones y menciona una serie de destrezas generales y específicas que debería poseer todo traductor tanto en la LO como en la LM (talento, valor, autoconciencia, independencia, concienciación, empatía, tolerancia, actitud y mentalidad abierta, precisión, creatividad, capacidad de seleccionar, criterio propio, responsabilidad y actitud crítica) (*ibid.*). El modelo de CT propuesto por esta autora (*ibid.*: 205-06) está basado en tres elementos:

- **Competencia de transferencia** (*translational competence*): consta de una competencia de transferencia implícita y una competencia de transferencia explícita. La primera, de carácter inconsciente, consiste en la capacidad de extraer la información pertinente del TO teniendo en cuenta la intencionalidad del iniciador y producir un TM que cumpla la misma función. La competencia de transferencia explícita, de carácter consciente, engloba el conocimiento explícito de métodos de traducción (p. ej.: traducciones literales, traducciones idiomáticas o la elección de la estrategia más correcta), estrategias de traducción (p. ej.: estrategias de inferencia y reducción) y estrategias para reconocer y solventar problemas de traducción y para la evaluación de un TM (p. ej.: estrategias para evaluar la relación entre la forma y la función del TM y los conocimientos lingüísticos y culturales de los destinatarios del TM y las expectativas de estos).
- **Competencia social, cultural e intercultural** (*social, cultural and intercultural competence*): consta de un conocimiento implícito social y cultural tanto de la propia cultura como de las otras sociedades, además de un conocimiento explícito de las normas y diferencias sociales y culturales (p. ej.: condiciones de vida, valores, normas, costumbres, actitudes, sentimientos, prejuicios e intenciones de diferentes sociedades).
- **Competencia comunicativa** (*communicative competence*): consiste en la capacidad de comunicar y consta de una competencia pragmática y lingüística. La primera consiste en la capacidad implícita de utilizar el lenguaje de forma adecuada en situaciones específicas, lo que supone comprender un texto y la intencionalidad del autor. Esto conlleva la capacidad de producir textos coherentes de acuerdo con la función del mensaje, las necesidades del destinatario y las convenciones textuales. Asimismo incluye el conocimiento explícito de estructuras comunicativas (normas discursivas, tipos textuales) y un conocimiento de las estrategias de recepción y producción y el uso de las mismas. Por su parte, la competencia lingüística consta de un conocimiento lingüístico implícito consistente en el dominio de los sistemas lingüísticos y los mecanismos de la LO y la(s) LM(s), además de un conocimiento explícito de las reglas gramaticales y estilísticas de la LO y la(s) LM(s).

Todas estas competencias interactúan entre ellas y resulta imprescindible conseguir un equilibrio con el objetivo de que el traductor posea una CT individual adecuada. En este sentido, un individuo familiarizado con la lengua y cultura tanto de la LO como de la LM no posee necesariamente una CT (*ibid.*: 207-08).

2.3.17 El modelo de CT de Campbell (1998)

Campbell (1998: 6) proporciona tres maneras de conceptualizar la CT (*translation competence*) que se diferencian en función de su metodología y objetivos: modelos psicológicos del proceso de traducción, evaluación de la calidad de las traducciones y la pedagogía de la traducción. Atendiendo a los objetivos de nuestro estudio, nos centraremos en la aplicación del concepto de CT desde el punto de vista de la pedagogía de la traducción, que tiende a poner en primer plano las teorías de la enseñanza y el aprendizaje (*ibid.*: 9). Campbell (*ibid.*: 152-54) propone un modelo, que considera provisional y al que habría que añadir más elementos en caso de extrapolarlo a otras áreas o disciplinas, basado en tres componentes: competencia textual en la LM (*target language textual competence*), disposición (*disposition*) y capacidad de control (*monitoring competence*). Partiendo de la investigación empírica realizada en un grupo de traducción hacia la segunda lengua extranjera (árabe>inglés), el autor considera como elemento clave de la CT la competencia textual o la habilidad para manipular la LM utilizando la gramática y el léxico a nivel supraoracional. La disposición se centra en el comportamiento de los estudiantes en relación con el dominio léxico y se basa en un sistema binario de estrategia en el que el traductor puede insistir en tratar de encontrar una solución adecuada o puede contentarse con estrategias u opciones de traducción determinadas por la norma (*ibid.*: 107). Estos polos opuestos conllevan que o bien el traductor opte por soluciones y estrategias más arriesgadas o bien se decante por opciones más conservadoras y seguras (*ibid.*). Finalmente, la competencia de control (*monitoring competence*) descrita por este autor, no está sustentada desde el punto de vista teórico y se basa puramente en el estudio empírico de un problema práctico. Según Campbell, esta competencia engloba la revisión final de la traducción y pretende aclarar cómo se evalúa el proceso y el producto final (*ibid.*: 128-29, 153).



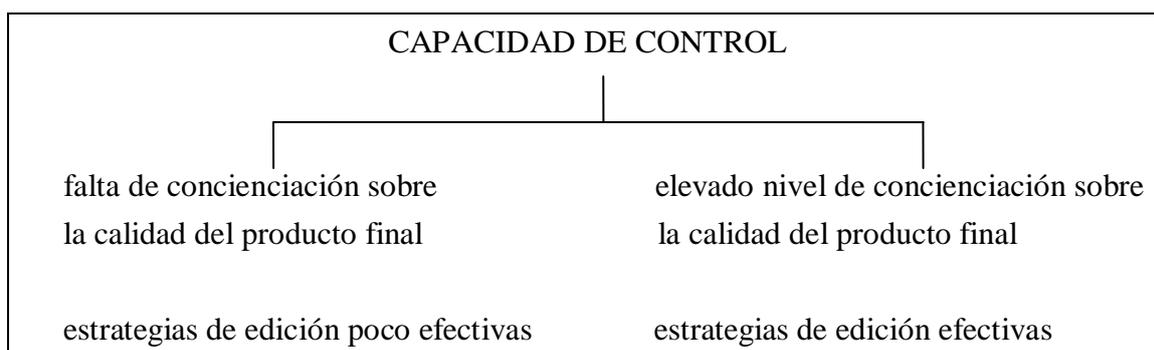


Figura 8. Modelo de CT de Campbell (traducido de Campbell, 1998: 154)

Este modelo también implica el desarrollo de los componentes con el paso del tiempo, es decir, durante el proceso de aprendizaje sobre cómo traducir. Asimismo sugiere que la CT está formada por componentes relativamente independientes, ya que cada uno de estos se relaciona con una faceta diferente del proceso de traducción (*ibid.*: 154-55). La competencia textual es una faceta de la competencia en la LM, puesto que consiste en la habilidad con que se hace uso de los recursos de la LM de manera especializada. Por su parte, la disposición refleja características individuales del traductor que no guardan relación con la competencia lingüística, así como la forma en que dichas características repercuten en la tarea de traducir. Finalmente, la capacidad de control está relacionada tanto con la competencia en la LM como con un enfoque individual (*ibid.*: 155). A pesar de que estos componentes son relativamente independientes, pueden interrelacionarse entre ellos (*ibid.*: 154-56). El estudio empírico en el que Campbell basa su modelo de CT arroja interesantes conclusiones como que los componentes relativamente independientes en que se divide la CT pueden utilizarse como base o elemento clave para el diseño curricular y que los estudiantes alcanzarán diferentes niveles en los distintos componentes que conforman la CT debido al desequilibrio de sus destrezas bilingües (*ibid.*: 163).

2.3.18 El modelo de CT de Vienne (1998, 2000)

Con el objetivo de destacar la importancia de las destrezas no lingüísticas que deberían desarrollarse en la formación de traductores y basándose en un enfoque situacional que describe lo que se espera del traductor en una situación de traducción, Vienne (1998) propone un modelo de CT (*le «noyau dur» de la compétence traductionnelle*) basado en cuatro elementos que excluyen el dominio lingüístico (incluida la capacidad de análisis textual y producción textual). El primer elemento, la capacidad de analizar las diversas situaciones de traducción, consiste en decidir qué medidas se van a tomar en función de las respuestas proporcionadas por el emisor del TO sobre una serie de cuestiones. Por lo tanto, para poder asegurar un nivel de calidad aceptable, resulta fundamental que el

proceso de traducción se inicie con la lectura y un primer análisis del TO que permita conocer cuestiones indispensables para el proceso de traducción (destinatario, contexto de utilización, forma, etc.). Una vez transcurrida dicha fase, el traductor debe ser capaz de comunicar al iniciador si está capacitado para producir un TM que cumpla dichas características. Para ello, en primer lugar deberá decidir cuál es la estrategia de documentación adecuada para cada situación y, a continuación, evaluar y explotar los recursos necesarios para la ejecución de dicha tarea. Esta capacidad de administrar y tratar la información incluye tanto la capacidad de documentarse sobre un tema y asimilar la terminología propia de un campo (capacidad metodológica), como la de organizar la documentación en función de las necesidades del mercado en las lenguas de trabajo y de explotar, a nivel terminológico y fraseológico, los textos en cuestión. El tercer elemento de la CT es la capacidad de justificar al iniciador del encargo de traducción las decisiones tomadas y nace de la necesidad que tiene el traductor de aclarar cada situación de traducción con respecto a las soluciones adoptadas (elección terminológica, ajustes de contenido del TM en función del nuevo público meta) durante el proceso de traducción. El cuarto elemento (capacidad de cooperar con otros expertos) viene determinado por la necesidad que tienen los traductores de trabajar con textos cada vez más especializados, ante lo que resulta imprescindible que cuenten con la ayuda de expertos técnicos, juristas o médicos, entre otros, que puedan explicarles en la LO cualquier concepto, principio o mecanismo que no comprendan (*ibid.*: 188-89).

En 2000, Vienne propone un modelo que pretende restablecer la importancia de los factores de la situación de traducción que conlleva un iniciador o cliente, un traductor, un revisor y, si es posible, un usuario del TT e incluso un lector del TT (*ibid.*: 92). Según este modelo, el núcleo de la CT lo constituye la capacidad de analizar diversas situaciones de traducción lo que, a su vez, se desglosa en la capacidad de definir el producto de traducción apropiado y de establecer en términos generales una estrategia de traducción adecuada para la situación de traducción (*ibid.*).

2.3.19 El modelo de CT de PACTE (1998, 2000-2005)

Con el objetivo de cubrir la carencia de estudios de base empírico-experimental que describan los componentes de la CT y la adquisición en traducción escrita, el grupo PACTE de la UAB está realizando una gran labor investigadora en este sentido. En 2000, PACTE propone un modelo de CT (presentado por primera vez en 1998) más detallado que la propuesta inicial de Hurtado (1996a) que hemos descrito anteriormente. En dicho estudio, PACTE (2000: 100, 2002a: 43) define la CT como «el sistema subyacente de conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para traducir»

y presenta un modelo holístico que, además de incluir los componentes ya aparecidos en otros modelos anteriores (competencia lingüística en dos lenguas o competencia bilingüe, competencia extralingüística, competencia instrumental/profesional y competencia de transferencia o traslatoria), introduce dos nuevos tipos de competencias: la competencia psicofisiológica y la estratégica (PACTE, 2000: 101-02, 2002a: 43-44):

- **Competencia comunicativa en las dos lenguas:** consiste en el sistema subyacente de conocimiento y habilidades necesarios para la comunicación lingüística. Consta de una competencia de comprensión en la LO y de producción en la LM e integra habilidades lingüísticas, textuales, ilocutivas o discursivas y sociolingüísticas.
- **Competencia extralingüística:** conocimiento general del mundo y conocimiento especialista activado según las necesidades de cada situación de traducción. Como subcomponentes incluye conocimiento implícito y explícito sobre la traducción, sobre dos culturas y conocimiento enciclopédico.
- **Competencia instrumental/profesional:** conocimientos y destrezas relacionadas con las herramientas asociadas a la traducción, el conocimiento del mercado y la profesión del traductor. Esta competencia incluye subcomponentes como la utilización de diversas fuentes de documentación y nuevas tecnologías, conocimiento sobre el mercado de la traducción y el comportamiento de un traductor profesional y la ética profesional.
- **Competencia de transferencia:** es el componente central que integra al resto de competencias. Se trata de la capacidad de llevar a cabo un proceso de transferencia de un TO a un TM teniendo en cuenta la función de la traducción y las características del receptor. Esta competencia incluye capacidad de comprensión, capacidad para desverbalizar y mantener el TO y el TM en compartimentos separados, capacidad de reexpresión así como capacidad para llevar a cabo un proyecto de traducción.
- **Competencia psicofisiológica:** capacidad de utilizar los recursos psicomotores (lectura y escritura), cognitivos (memoria, creatividad, razonamientos lógicos) y actitudes psicológicas (curiosidad intelectual, perseverancia, autoconfianza, espíritu crítico).
- **Competencia estratégica:** relacionada con los procedimientos individuales, conscientes e inconscientes, verbales y no verbales, utilizados para resolver los

problemas encontrados durante el proceso de traducción. Esta competencia incluye estrategias como la distinción entre ideas principales y secundarias, el establecimiento de relaciones conceptuales, la búsqueda de información, la paráfrasis y la retraducción a la LO entre otras.

Todas estas competencias, que se relacionan entre sí, se integran en todo acto de traducir y están sujetas a relaciones, jerarquías y variaciones. A pesar de que todas ellas forman parte de la CT, esta propuesta otorga un papel predominante a la competencia de transferencia y a la competencia estratégica. Mientras que la primera desempeña un papel central puesto que integra al resto de competencias, la competencia estratégica influye en todas las demás, ya que controla y compensa las deficiencias de otras competencias e interviene cuando se detectan problemas o es necesario tomar decisiones (PACTE, 2001: 41, 2002a: 44).

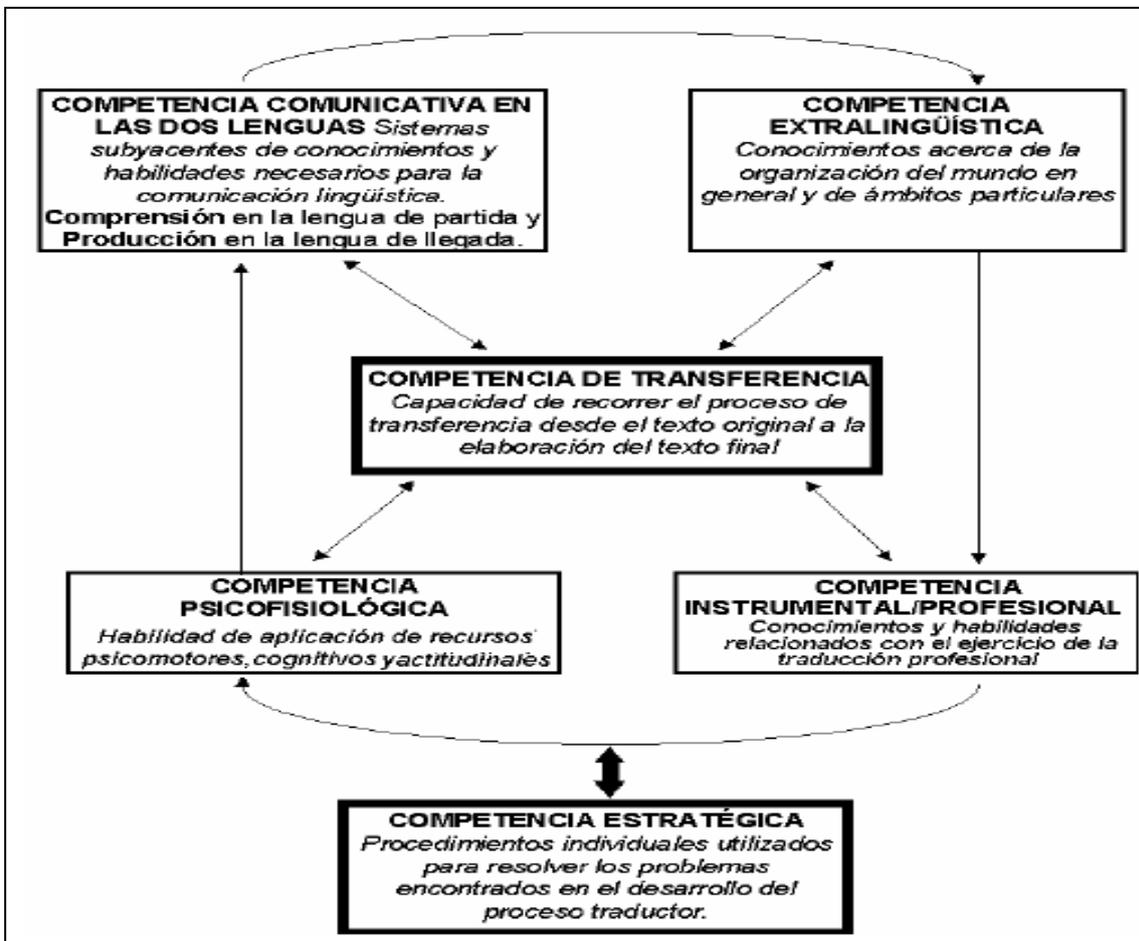


Figura 9. Modelo de CT de PACTE (2000: 101, 2001: 41)

Con respecto al proceso de adquisición de la CT, el grupo PACTE lo concibe como un proceso cíclico y dinámico de construcción de nuevo conocimiento sobre la base del

conocimiento ya existente. Este proceso consiste en un proceso de reestructuración y desarrollo desde un conocimiento novato (competencia pretraductora) a un conocimiento experto (CT), que precisa de una competencia de aprendizaje (estrategias de aprendizaje) y en el que se lleva a cabo una reestructuración de conocimientos declarativos y operativos (PACTE, 2000: 104, 2002a: 44). En este sentido, la fase de conocimiento novato supondría la adquisición de las competencias, al menos parcialmente, pero no se establecería una interacción entre estas, mientras que la fase de conocimiento experto conllevaría una reestructuración de las competencias existentes para ponerlas al servicio de la competencia de transferencia (PACTE, 2000: 104).

El modelo holístico de CT elaborado por el grupo PACTE en 1998, sufre algunas remodelaciones en 2003 en función de los primeros datos obtenidos en la prueba exploratoria realizada en 2000. Como consecuencia, se lleva a cabo una revisión de la definición y las funciones de cada una de las competencias de traducción incluidas en el modelo anterior. En esta remodelación (PACTE, 2003: 47, 2005: 574) se considera que la CT posee los siguientes rasgos distintivos:

- Es un conocimiento experto que no posee todo bilingüe.
- Es un sistema subyacente de conocimiento necesario para traducir.
- Es un conocimiento básicamente operativo y no declarativo.
- Está formada por varias subcompetencias que actúan de manera relacionada.
- La competencia estratégica tiene gran importancia.

Asimismo, como principales modificaciones destacan las siguientes (PACTE, 2003: 56):

- La competencia de transferencia no es simplemente una subcompetencia que conforma la CT, sino que se trata de una capacidad especial que posee el traductor experto y es la combinación del resto de subcompetencias. Esta redefinición de la competencia estratégica conlleva una modificación de las características de la subcompetencia lingüística y la subcompetencia estratégica.
- Con respecto a la subcompetencia lingüística, el traductor experto (bilingüe) posee tanto la habilidad de pasar de una lengua a otra como de separar las dos lenguas que están en contacto.
- La subcompetencia estratégica desempeña un papel fundamental en la CT ya que se utiliza para, entre otros, planear el proyecto de traducción, activar, controlar y compensar deficiencias del resto de subcompetencias, detectar problemas de

traducción, aplicar estrategias de traducción, así como controlar y evaluar tanto el proceso de traducción como los resultados parciales obtenidos en relación con el TM pretendido.

- Debido a su importancia en la CT, el conocimiento sobre traducción, que anteriormente formaba parte de la subcompetencia extralingüística y la subcompetencia instrumental/profesional, se incluye como una nueva subcompetencia específica.
- La subcompetencia psicofisiológica adquiere un estatus diferente del resto de subcompetencias, ya que constituye una parte integral de todo el conocimiento experto. Se considera más apropiado denominarla componentes psicofisiológicos.
- Si la CT es conocimiento experto, debería definirse en función de conocimiento declarativo y procedimental.

Teniendo en cuenta estos parámetros, el grupo PACTE (*ibid.*: 57-58) reformula su definición de CT, considerándola como un sistema subyacente de conocimiento declarativo y principalmente procedimental necesario para traducir. Según esta nueva revisión, la CT consta de cinco subcompetencias y una serie de mecanismos o componentes psicofisiológicos:

- **Subcompetencia bilingüe:** principalmente engloba el conocimiento operativo procedimental necesario para la comunicación lingüística en dos lenguas. Comprende conocimiento pragmático (convenciones pragmáticas necesarias para llevar a cabo actos lingüísticos aceptables en un contexto dado y que permiten usar el lenguaje para expresar y comprender funciones y actos del habla), conocimiento sociolingüístico (convenciones sociolingüísticas necesarias para llevar a cabo actos lingüísticos aceptables en un contexto dado, registros o variaciones relacionados con el campo, el tenor y el modo y dialectos geográficos, sociales y temporales), conocimiento textual (textura o mecanismos de coherencia y cohesión, así como diferentes géneros textuales con sus respectivas convenciones, características y estructuras de oraciones) y conocimiento gramatical y léxico (vocabulario, morfología, sintaxis, fonología y grafología) en las dos lenguas de trabajo.
- **Subcompetencia extralingüística:** incluye el conocimiento declarativo, tanto implícito como explícito, sobre el mundo en general y sobre ámbitos particulares. Abarca el conocimiento bicultural sobre la CO y la CM, el conocimiento

enciclopédico sobre el mundo en general y conocimiento específico en determinados campos.

- **Subcompetencia de conocimiento sobre traducción:** abarca conocimiento declarativo, tanto implícito como explícito, sobre lo que es la traducción y aspectos de la profesión. Incluye conocimiento sobre cómo funciona la traducción (tipos de unidades de traducción, estrategias y técnicas de traducción y tipos de problemas) y conocimiento relacionado con la práctica de la traducción profesional (mercado de trabajo: diferentes tipos de encargos de traducción, clientes y destinatarios).
- **Subcompetencia instrumental:** se refiere al conocimiento procedimental relacionado con el uso de fuentes de documentación y la utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación aplicada a la traducción (todo tipo de diccionarios, enciclopedias, gramáticas, libros de estilo, textos paralelos y corpus electrónicos entre otros).
- **Subcompetencia estratégica:** hace referencia al conocimiento procedimental que garantiza la eficacia del proceso de traducción y la resolución de los problemas encontrados. Se trata de una subcompetencia esencial que controla el proceso de traducción, pues afecta al resto de componentes y permite que todos ellos se interrelacionen entre sí. Entre sus funciones se incluyen: planificar el proceso y cumplir con el proyecto de traducción (elección del método más adecuado), evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos en relación con el propósito final, activar las diferentes subcompetencias y compensar cualquier deficiencia encontrada en ellas e identificar los problemas de traducción y aplicar procedimientos para resolverlos.
- **Componentes psicofisiológicos:** se refieren a diferentes tipos de componentes cognitivos, actitudinales y mecanismos psicomotores. Incluyen componentes cognitivos (memoria, percepción, atención y emoción), aspectos actitudinales (curiosidad intelectual, perseverancia, rigor, espíritu crítico, conocimiento de las habilidades de cada uno y confianza en ellas) y habilidades como la creatividad, el análisis, la síntesis y el razonamiento lógico.

Puesto que cualquier persona bilingüe posee conocimientos en dos lenguas y puede poseer igualmente conocimientos extralingüísticos, el grupo PACTE (2005: 574) considera que las subcompetencias específicas de la CT son la estratégica, la instrumental y la de conocimientos de traducción. Aunque todas estas subcompetencias

interactúan para formar la CT, la subcompetencia estratégica ocupa un lugar central ya que, además de reparar y corregir deficiencias, controla y evalúa todo el proceso de traducción (PACTE, 2003: 45). Asimismo, la adquisición de la CT requiere un proceso de construcción y organización de todas estas subcompetencias (*ibid.*).

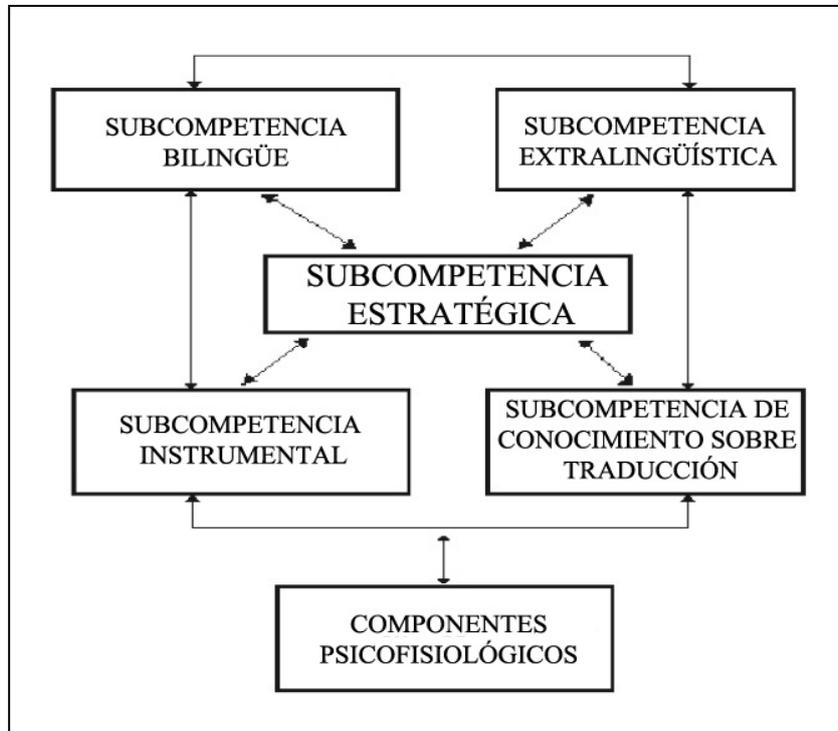


Figura 10. Remodelación del modelo de CT de PACTE (traducido de PACTE, 2003: 59)

2.3.20 El modelo de CT de Kelly (1999, 2002a, 2005a, 2007)

Kelly (1999, 2002a, 2005a, 2007), que plantea un enfoque integrador de la CT desde el punto de vista didáctico para una propuesta de diseño curricular, en una aproximación define la CT como:

La macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta y que se desglosa en [una serie de] subcompetencias (...), en su conjunto necesarias para el éxito de la macrocompetencia (Kelly, 2002a: 14).

En este sentido, la definición de la CT permite delimitar los objetivos generales de la formación, mientras que su subdivisión en subcompetencias o competencias parciales permite establecer objetivos más específicos (*ibid.*: 9-10). En esta aproximación, la autora (*ibid.*: 14-15) desglosa la CT en las siguientes siete subcompetencias:

- **Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas:** engloba las fases pasivas y activas de la comunicación, así como las convenciones textuales de las diferentes culturas de trabajo.
- **Subcompetencia cultural:** comprende tanto los conocimientos enciclopédicos sobre los países de las lenguas de trabajo correspondientes como los valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales.
- **Subcompetencia temática:** abarca los conocimientos básicos sobre diferentes campos temáticos en los que trabaja el traductor, lo que le permite que comprenda el TO y acceda a la documentación que necesita para desempeñar su labor.
- **Subcompetencia instrumental profesional:** engloba el uso de fuentes documentales de diversa índole y la valoración de su fiabilidad, la búsqueda de terminología y la gestión de glosarios, bases de datos etc., además del manejo de las aplicaciones informáticas más útiles para el desempeño de la traducción (tratamiento de textos, autoedición, bases de datos, Internet, correo electrónico) y otras herramientas como el fax o el dictáfono. Asimismo comprende los conocimientos básicos para la gestión de la profesión (contratos, obligaciones fiscales, presupuestos, facturación), la deontología y el asociacionismo profesional.
- **Subcompetencia psicológica:** abarca el «autoconcepto» de ser traductor/a o intérprete, la confianza en sí mismo, la capacidad de atención y de memoria, la automatización de las tareas más habituales y la monitorización de la traducción.
- **Subcompetencia interpersonal:** comprende la capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo, tanto con otros traductores y profesionales del campo (documentalistas, terminólogos, revisores) como con otras personas involucradas en el proceso de traducción (clientes, autores y expertos en las materias de traducción entre otros).
- **Subcompetencia estratégica:** engloba los procedimientos que se aplican a la organización y a la realización del trabajo, a la identificación y resolución de problemas, así como a la autoevaluación y a la revisión.

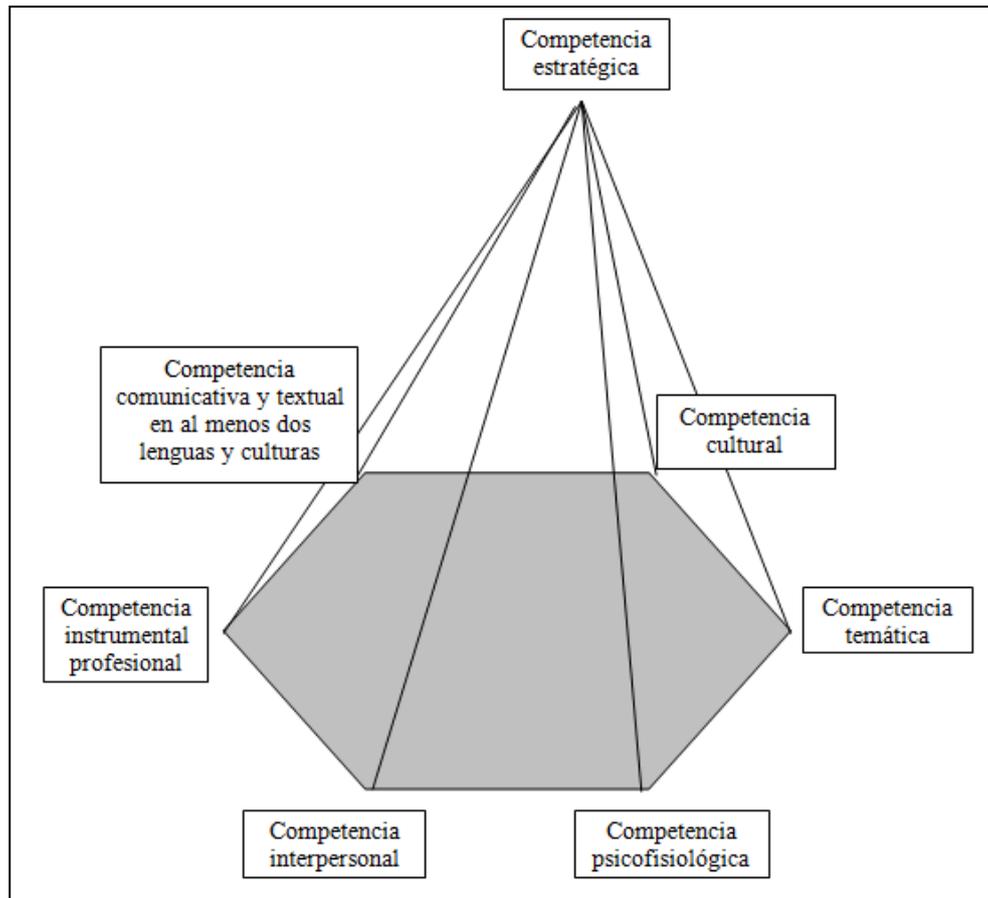


Figura 11. Modelo de CT de Kelly (2002a: 15)

En esta figura observamos que las distintas subcompetencias que conforman la CT se distribuyen en forma piramidal. Este modelo enfatiza especialmente la subcompetencia estratégica¹⁶, situada en el extremo superior de la pirámide, puesto que deriva en la toma de decisiones para la resolución de los problemas de traducción detectados. El resto de subcompetencias se combinan e interrelacionan entre ellas formando la CT, lo que la distingue de otras actividades expertas. Para Kelly (*ibid.*: 16), tanto este modelo de CT, como la mayoría de los modelos mencionados anteriormente, no son el resultado de trabajos experimentales, sino intentos de describir y sistematizar la realidad de la actividad de los traductores basados, en la mayoría de los casos, en la observación de esta.

Kelly (2005a, 32-33, 2007: 133-34) vuelve a abordar la CT de manera más detallada, proporcionando una división de la macrocompetencia en competencias en vez de subcompetencias, así como una denominación más específica de las diferentes áreas competenciales. Estas (*ibid.*), especificadas a continuación, son necesarias tanto para la

¹⁶ Denominada por otros autores como «competencia de transferencia» (Hewson y Martin, 1991; Nord, 1991/2005; Neubert, 1994, 2000; Hurtado, 1996b; Presas, 1996; Hatim y Mason, 1997; PACTE, 2000, 2002a, 2002b; González y Scott-Tennent, 2005; Katan, 2008).

adquisición de la CT como para que el estudiante sea capaz de desempeñar su labor como traductor profesional (Kelly, 2005a: 162).

- **Competencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas:** comprende tanto la competencia activa y pasiva en las dos lenguas implicadas, como el conocimiento de la textualidad y el discurso, además de las convenciones textuales y discursivas de las culturas en cuestión.
- **Competencia cultural e intercultural:** incluye no solo el conocimiento enciclopédico relacionado con la historia, la geografía, las instituciones, los aspectos políticos, etc. de las culturas implicadas, sino principalmente los valores, los mitos, las percepciones, las creencias, los comportamientos y sus correspondientes representaciones textuales. Asimismo, comprende la capacidad para reconocer problemas derivados de la comunicación intercultural y la traducción.
- **Competencia temática:** engloba los conocimientos básicos sobre los campos temáticos en los que es posible que el traductor desempeñe su actividad profesional, hasta el punto que le permitan comprender los TOs y acceder a la documentación especializada para poder solucionar un problema de traducción.
- **Competencia instrumental y/o profesional:** incluye el uso de recursos documentales de todo tipo, la búsqueda terminológica y la gestión de la información para dicho propósito, así como la utilización tanto de herramientas informáticas necesarias para la práctica profesional (procesamiento de textos, edición, maquetación, bases de datos, Internet, correo electrónico, etc.) como de herramientas más tradicionales (fax o dictáfono). Asimismo, comprende las nociones básicas para la gestión de su actividad laboral: contratos, presupuestos, facturación, fiscalidad, cuestiones éticas y asociacionismo profesional.
- **Competencia actitudinal o psicofisiológica:** integra el autoconcepto, la confianza en uno mismo, la capacidad de atención/concentración, la memoria y la iniciativa entre otros.
- **Competencia social o interpersonal:** abarca la capacidad de trabajar tanto con otros profesionales involucrados en el proceso de traducción (traductores, revisores, documentalistas, terminólogos, jefes de proyectos, maquetadores) como con otros agentes ajenos a la profesión (clientes, iniciadores, autores, usuarios, expertos en el

campo temático). También comprende el trabajo en equipo o la capacidad de negociación y liderazgo.

- **Competencia organizativa o estratégica:** incluye destrezas relacionadas con la organización y planificación, la identificación y resolución de problemas, la autoevaluación y la revisión.

En nuestro estudio seguiremos el modelo de CT propuesto Kelly (1999, 2002a, 2005a, 2007), ya que destaca algunos aspectos profesionales que no aparecen en otras propuestas o descripciones de la CT que hemos descrito hasta el momento. En concreto nos referimos a la CI o a las destrezas mediante las que el traductor interactúa con otros profesionales y agentes presentes en el proceso de traducción. Como explica la autora (2002a: 13), a pesar de que existe la creencia de que el traductor profesional desempeña su labor en solitario, este se encuentra frecuentemente con situaciones en las que ha de saber trabajar en equipo con diferentes profesionales que participan en la actividad traductora (documentalistas, terminólogos, revisores y otros traductores) e interactuar con otros agentes involucrados en el proceso de traducción (como el cliente o iniciador de la traducción, el emisor o autor del TO o expertos en la materia) y saber tratar de forma profesional con estos. Por este motivo, resulta imprescindible que el traductor sea capaz de saber gestionar dichas relaciones. Otros aspectos relacionados con la CI que pretendemos analizar partiendo de este modelo incluyen, entre otros, la capacidad de liderazgo, la justificación de las decisiones tomadas y la resolución de posibles conflictos derivados del trabajo en equipo, aspectos que guardan relación con nuestros objetivos de investigación (véase apartado «Introducción» y apartado 8.2.1).

- **Consideraciones generales sobre los componentes de la CT en el contenido curricular en la formación de traductores**

Tras pasar revista al modelo de CT propuesto por Kelly (1999, 2002a, 2005a, 2007), señalaremos algunos elementos comunes sobre el contenido curricular que la autora recomienda tener en cuenta en los programas de formación de traductores a pesar de que este depende del propio contexto en el que se diseñe en función de sus limitaciones y del entorno. Para que el diseño de un programa de traducción sea efectivo es necesario tener en cuenta el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, no solo en la LM, sino también en la LO por lo que, en determinados contextos, no es posible impartir traducción en las primeras etapas de formación. Asimismo, es importante tener en cuenta la combinación lingüística de cada estudiante para evitar situaciones en las que estudiantes nativos de una lengua se vean obligados a cursar asignaturas pensadas para

hablantes nativos de otra lengua (Kelly, 2005a: 73). Por lo que respecta a la competencia cultural, la mayoría de los programas de formación de traductores incluyen una asignatura sobre civilización de la LO y de la LM, con el objetivo de que los estudiantes adquieran conocimientos sobre la cultura de sus lenguas de trabajo. A pesar de reconocer la utilidad del conocimiento enciclopédico que estas asignaturas proporcionan sobre aspectos institucionales, históricos y geográficos de diferencias sociedades, la autora (*ibid.*: 74) subraya que el concepto de cultura¹⁷ abarca otros elementos más importantes como adquirir competencia (*know-how*) en percepciones culturales, valores, mitos, creencias y estereotipos típicos las culturas con las que se trabaja. Es decir, no solo mediante las asignaturas tradicionales sobre civilización y cultura, sino que los estudiantes deberían adquirir una competencia cultural e intercultural mediante la inmersión en otras culturas gracias a los programas de movilidad e intercambio ofrecidos, sin olvidar que primero han de conocer en profundidad su propia cultura (*ibid.*).

Asimismo, los traductores profesionales deben estar familiarizados con el uso de las tecnologías propias de la traducción y su efecto en el proceso de traducción. Basándose en la propuesta que Alcina publica con posterioridad (2008), Kelly (*ibid.*: 74-75) considera que los traductores deberían dominar las siguientes áreas relacionadas con la competencia instrumental: dominio de las aplicaciones, sistemas operativos, programas informáticos y componentes físicos de ordenador, la búsqueda de documentación, la edición y el procesamiento de textos, las herramientas y los recursos lingüísticos y las herramientas de traducción y de localización. Resulta imprescindible que los estudiantes desarrollen estas competencias básicas que pondrán posteriormente en práctica en el desempeño de su actividad, aunque en relación con las herramientas de traducción, la autora otorga mayor importancia a una formación básica y común que se podría extrapolar a la mayoría de estas aplicaciones. En lo que respecta al grado de profesionalización de los programas de formación de traductores, hoy en día resulta frecuente la simulación de la práctica profesional en los cursos de traducción mediante encargos de traducción realistas, plazos y otros requisitos de entrega. Otra práctica extendida son los *role-play* en los que los estudiantes asumen diferentes funciones (documentalista, terminólogo, traductor, revisor, jefe de proyecto) y, en ocasiones, incluso se les pide que elaboren presupuestos y facturas o se les brinda la oportunidad de que visiten agencias de traducción, reciban charlas por parte de profesionales o realicen prácticas. Algunos autores (Mackenzie, 1998; Mackenzie y Vienne, 2000;

¹⁷ Para más información sobre el concepto de competencia cultural en la formación de traductores véase el proyecto ACCI (2006-2009) llevado a cabo por el grupo de investigación AVANTI. Las tesis doctorales de Soriano (2007) y Morón (2009) también proporcionan información de interés sobre la repercusión de los programas de movilidad en la formación de traductores.

Kiraly, 2000a, 2005; Gouadec, 2003 o Vienne, 1994, 2000) incluso defienden la realización de encargos de traducción reales en clase, en los que los estudiantes asumen la responsabilidad de llevar a cabo una tarea profesional real bajo la supervisión del profesor, obteniendo una remuneración a cambio de su trabajo. Kelly (*ibid.*: 76), considera que este tipo de actividad puede resultar muy enriquecedora siempre y cuando se realice en la última etapa de formación y bajo la supervisión del profesor, aunque la autora es consciente de las limitaciones de esta práctica y la posibilidad de que surjan algunos problemas derivados de la competencia desleal.

En lo que respecta a la competencia temática, todavía existe la idea de que este conocimiento sobre un área es más importante que la CT. Los propios traductores son conscientes de que cuanto mayor conocimiento enciclopédico posean sobre un campo determinado más fructífera será la práctica de la traducción especializada. De hecho, la mayoría de las LTI o los nuevos GTI ofrecen asignaturas introductorias (bien como asignaturas optativas o bien en otros departamentos o facultades) sobre determinadas áreas como la Economía, el Derecho o la Medicina, con el objetivo de que los estudiantes adquieran un conocimiento básico de los principales conceptos que aparecen en textos especializados y sean capaces de realizar búsquedas documentales de mayor profundidad sobre estos campos. No obstante, ha de tenerse en cuenta que esta formación especializada no se corresponde con el nivel en que se imparte en Licenciaturas o Grados específicos sobre estas áreas de conocimiento, y ha de estar diseñada específicamente para traductores con el objetivo de que estos adquieran destrezas relevantes relacionadas con la traducción (*ibid.*: 76-77).

Finalmente, Kelly (*ibid.*: 77) destaca la importancia de incluir elementos actitudinales en la formación de traductores, que cada vez se incorporan en mayor medida gracias a la proliferación de la enseñanza universitaria centrada en el estudiante y al reconocimiento de la importancia de las competencias genéricas. Por este motivo, los programas que reproduzcan entornos profesionales y promuevan una responsabilidad activa del estudiantado en situaciones de traducción fomentarán la adquisición de la competencia actitudinal, que incluye aspectos como el «autoconcepto» o la conciencia de ser traductor y la autoconfianza, elementos clave en la formación de traductores (*ibid.*).

2.3.21 El modelo de CT de González y Scott-Tennent (2005)

González y Scott-Tennent (2005: 162) proponen un modelo de CT (*translation competence*) basado en los siguientes elementos o destrezas:

- **Trabajo lingüístico** (*language work*): adquisición y perfeccionamiento constante de la(s) LO(s) y LM(s), conocimiento de la existencia y de las dificultades de las interferencias.
- **Conocimiento enciclopédico** (*encyclopaedic knowledge*): introducción del tema en cuestión relacionándolo con diferentes disciplinas, conocimiento cultural, conocimiento de las convenciones de presentación tanto en la LO como en la(s) LM(s), además de la gestión de la terminología.
- **Destrezas de transferencia** (*transference skills*): reconocimiento y solución de problemas, creatividad y autoconfianza como traductores, conocimiento y uso de estrategias y procedimientos de traducción, capacidad para decidir sobre el grado de fidelidad dependiendo del encargo de traducción y la función textual, conocimiento de las expectativas del cliente, capacidad para traducir con rapidez y calidad, superación de las dificultades o limitaciones encontradas, práctica de la traducción directa e inversa para satisfacer las demandas reales del mercado, así como destrezas de autoevaluación y evaluación entre iguales.
- **Destrezas de documentación** (*resourcing skills*): en papel, electrónicas o humanas.
- **Destrezas informáticas** (*computer skills*): familiarización con las herramientas de traducción, traducción asistida por ordenador, traducción automática asistida, adquisición de destrezas de búsqueda electrónica: bases de datos y acceso a fuentes digitales, comunicación a distancia unidireccional (p. ej.: páginas web) y bidireccional (p. ej.: correo electrónico).
- **Destrezas profesionales** (*professional skills*): conocimiento de los derechos del traductor, contratos, facturación, familiarización con diferentes procesos de revisión, además de la mayor práctica profesional posible, interrelacionándose con los clientes.

2.3.22 El modelo de CT de Katan (2008)

Tras abordar algunas controversias de la CT principalmente derivadas de la terminología utilizada para hacer referencia a este concepto y de la definición de la misma, Katan (2008) propone un modelo multicomponencial que implementa en el programa de traducción especializada impartido en Università del Salento (Lecce) basado en la siguiente lista:

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES ESPECÍFICAS
<p>Competencia textual</p> <p>a) Comprensión en la LO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de las principales funciones textuales - Identificación del lenguaje especializado asociado al texto - Intencionalidad del autor/mensaje (finalidad ilocutiva) - Identificación del lector potencial y evaluación del efecto perlocutivo del TO - Distinción entre las ideas principales y secundarias para el establecimiento de relaciones conceptuales <p>b) Expresión en la LM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redacción competente en una variedad de géneros corrientes - Utilización de lenguaje especializado asociado al texto - Redacción según normas directas/indirectas para crear un mensaje (finalidad ilocutiva) - Creación de un nuevo lector «modelo» y evaluación del efecto perlocutivo - Énfasis de las ideas principales y secundarias en función de un nuevo contexto de situación y cultura - Establecimiento de relaciones conceptuales según las normas de la LM
<p>Competencia extralingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominio bicultural (conocimiento contrastivo tanto de la CO como de la CM) - Conocimiento de las instituciones - Conocimiento de la cultura popular, mitos, literatura, etc. - Prácticas (verbales y textual) - Orientaciones, valores, creencias - Conocimiento temático y enciclopédico - Asuntos de actualidad - Temas especializados
COMPETENCIAS TRANSLATORIAS O DE TRANSFERENCIA
<p>Competencia de transferencia general o de mediación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las teorías de traducción - Capacidad de decidirse por una estrategia de traducción - Capacidad de vincularse y desvincularse (vincularse con el TO y el TM; desvincularse para mediar) - Detección de cuestiones relacionadas con la traducción (<i>skopos</i> o fin último, lector, iniciador, texto, etc.) - Capacidad de traducir a vista, resumir, etc. - Capacidad de producir y defender un TM en un marco temporal limitado
<p>Competencia de transferencia estratégica o de mediación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de compensación (análisis componencial, reformulación, omisión, explicación, glosa etc.) - Estrategias terminológicas vinculadas a la cultura (préstamo, calco, sustitución) - Traducción de lenguaje abstracto/poético

Competencia instrumental/profesional
Conocimiento y destrezas relacionadas con la práctica de la traducción profesional: <ul style="list-style-type: none">- Conocimiento básico de fuentes de documentación: tesauros, correctores ortográficos, diccionarios, enciclopedias o herramientas web (motores de búsqueda, catálogos bibliográficos)- Nuevas tecnologías: correo electrónico, chats, foros, memorias de traducción (programas de traducción asistida), sistemas de gestión terminológica, autoedición, reconocimiento óptico de caracteres (<i>OCR</i>), etc.- Mercado laboral, prácticas, conducta profesional, etc.
Competencia actitudinal
<ul style="list-style-type: none">- Flexibilidad: apertura al cambio (en cuanto al uso de tecnología, marcos temporales, condiciones laborales)- Creatividad para producir versiones alternativas- Curiosidad hacia el mundo- Destrezas dependientes del campo o disciplina: para una visión crítica, perseverancia, rigor, revisión, corrección de errores, dominio de términos específicos- Destrezas independientes del campo o disciplina: pensamiento lateral, visión global para lograr la coherencia y adecuación de género

Tabla 5. Modelo de CT de Katan (traducido de Katan, 2008: s.p.)

2.3.23 El modelo de CT de Risku *et al.* (2010)

El nuevo perfil profesional del traductor derivado de las necesidades cambiantes de la sociedad requiere individuos con una gran capacidad de resolver problemas, que sean capaces de trabajar en equipo, aplicar su conocimiento para afrontar situaciones interculturales complejas y generar así capital intelectual. En la actualidad, los traductores llevan a cabo diariamente tareas como coordinar equipos, investigar sobre temas concretos, crear, gestionar y distribuir documentos y glosarios, trabajar con sistemas de gestión de traducciones y con compañeros de profesión que se encuentran en distintas partes del mundo y asesorar a clientes (Risku *et al.*, 2010: 89). Partiendo de estas premisas, estos autores clasifican los tipos de conocimiento exigidos a los traductores en cinco categorías: 1) Conocimiento lingüístico, comunicativo, textual, y CT (*language, linguistic, text skills, translation competence*), 2) Conocimiento cultural y sobre el país (*country and cultural knowledge*), 3) Conocimiento general y de temas específicos (*general and subject matter knowldege*), 4) Conocimiento del cliente y del mercado y de destrezas informáticas (*client and business knowledge*) y 5) Dominio de la tecnología de la información (*information technology and computer skills*) (*ibid.*). A continuación, proporcionamos una tabla resumen que desglosa cada una de las categorías mencionadas:

TIPO DE CONOCIMIENTO	Aspectos codificables	Instrumentos para la gestión del conocimiento para aspectos codificables	Aspectos no codificables	Instrumentos para la gestión del conocimiento para aspectos no codificables
Destrezas lingüísticas, comunicativas, textuales y CT	Normas gramaticales, terminología, convenciones profesionales y regionales, convenciones y pautas de registro y escritura, estrategias y metodologías de traducción, gestión de proyecto	Glosarios, memorias de traducción, bases de datos, guías de estilo, pautas terminológicas, boletines informativos, manuales, ontologías	Conocimiento tácito del contexto, variaciones en el significado, experiencia de LO / LM(s), comprensión del propósito de la traducción, estrategias instintivas, culturales o creativas	Listas de distribución, afiliación a comunidades en línea y asociaciones de traductores, cursos de traducción y herramientas de colaboración, participación en grupos de expertos y comunidades de práctica, congresos y seminarios
Conocimiento cultural y sobre el país	Exigencias o requisitos económicos, jurídicos y normativos, diferencias lingüísticas tradicionales	Bases de datos, sitios web con información sobre el país, literatura, prensa local y medios de comunicación	Conocimiento tácito de la CO y CM, conocimiento subyacente de contextos complejos (actitudes, cultura, historia, etc.)	Asociaciones y comunidades de traductores, Cámaras de Comercio, embajadas, narraciones de historias (de amigos o colegas)
Conocimiento general y temático	Material de referencia, revistas científicas	Bases de datos, publicaciones, portales de conocimiento, revistas especializadas, mapas temáticos	Formación en el sentido más amplio, conocimiento general, predisposición constante a aprender, experiencia sobre el mundo, curiosidad	Páginas amarillas, blogs, <i>brainstorming</i> , wikis, congresos, seminarios
Conocimiento del cliente y del mercado laboral	Terminología, glosarios, contactos, material de referencia, guías de estilo información sobre el mercado laboral	Herramientas para la gestión de proyectos, guías de estilo, sistemas de gestión terminológica, memorias de traducción, portales de conocimiento o sistemas de gestión de relación con los clientes	Estrategias de interacción, relaciones a largo plazo entre cliente-traductor, confianza, estrategias y destrezas de <i>marketing</i>	Herramientas de colaboración, páginas amarillas, formación, trabajo en red, <i>brainstorming</i>
Destrezas informáticas y de tecnología de la información	Herramientas de comunicación, autoedición y traducción, pautas de formato	Manuales de usuario, manuales	Capacidad para resolver problemas complejos	Cursos, foros en línea, comunidades, listas de distribución, congresos, seminarios

Tabla 6. Tipos de conocimiento exigidos a los traductores (traducido de Risku *et al.*, 2010:

2.4 Análisis de los principales modelos de CT y conclusiones

Aunque el término CT empezó a utilizarse a mediados de los años ochenta¹⁸ no fue realmente hasta los años noventa cuando se desarrollaron con mayor exhaustividad diferentes modelos de CT. La literatura estudiada pone de manifiesto la tendencia de los autores a utilizar diferentes denominaciones para referirse a dicho concepto, aunque parece existir cierta preferencia por las denominaciones «*translation competence*» (Toury, 1984; Nord, 1991/2005; Hewson y Martin, 1991; Campbell, 1998; Vienne, 2000; Neubert, 2000; PACTE, 2000, 2002a, 2003, 2008, 2009, 2011a, 2001b; Pym, 2003, 2006; González y Scott-Tennent, 2005; Katan, 2008) y su equivalente en español «competencia traductora» (Hurtado, 1996a, 1996b, 1999/2003, 2007; Presas, 1996, 1998, 2008; PACTE, 1998, 2001, 2002b, 2005; Kelly, 1999, 2002a) y «*translator competence*» (Bell, 1991; Kiraly, 1995, 2000a; Hansen, 1997; Kelly, 2005a, 2007; Risku *et al.*, 2010). En adelante, tomando como referencia dos de los modelos de CT más reconocidos y utilizados de los últimos años (PACTE, 1998, 2000-2005 y Kelly, 1999, 2002a, 2005a, 2007)¹⁹, usaremos el término «competencia traductora» para hacer referencia a dicho concepto y (basándonos en la revisión que Kelly (2007) realiza de su primera propuesta de CT) nos referiremos a cada uno de sus componentes o áreas competenciales como «competencias» en vez de «subcompetencias». Por otra parte, el análisis y revisión de la CT realizado en este capítulo pone de manifiesto la actual carencia de estudios empírico-experimentales que recojan y analicen datos que describan tanto los componentes de la CT y la interrelación que se establece entre ellos, como el funcionamiento de la CT y su proceso de adquisición. Con el objetivo de cubrir dicha laguna, el grupo PACTE (1998, 2000, 2001, 2002a, 2002b, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011a, 2011b) ha llevado a cabo una serie de investigaciones empírico-experimentales sobre la CT y su proceso de adquisición. En esta misma línea, Orozco (2000) también realiza una interesante y detallada investigación sobre instrumentos de medida para la adquisición de la CT, mediante la creación de tres instrumentos que analizan la actuación de estudiantes de primer curso, con respecto a problemas de traducción, errores de traducción y su concepción general de la traducción.

Teniendo en cuenta las distintas propuestas de CT que hemos analizado en este capítulo, nos centraremos en los principales puntos fuertes y débiles de dichos modelos y nos decantaremos por aquellos que consideramos más adecuados en función de nuestros objetos de investigación. La propuesta de Wilss (1976) consiste en un modelo multicomponencial y cerrado de dieciséis categorías de competencia, principalmente de

¹⁸ Nos gustaría destacar los siguientes modelos de CT propuestos en los años ochenta: Wilss (1982), Delisle (1980/1984), Roberts (1984), Toury (1984) y Lowe (1987).

¹⁹ Para una comparación de los modelos de CT de Neubert (2000), PACTE (2000-2008) y Kelly (2005a) véase Hague, Melby y Zheng (2011).

carácter lingüístico. Aunque consideramos que este primer planteamiento de la CT es interesante desde el punto de vista lingüístico, textual y cultural, preferimos tomar como referencia otros modelos de CT más actuales y desarrollados. De manera similar, la propuesta de Delisle (1980/1984), si bien deja constancia de la necesidad de cuatro competencias para poder desempeñar la labor traductora, incide especialmente en la importancia de la competencia lingüística, de comprensión y reexpresión (comunes en la mayoría de los modelos sobre CT), gracias a las cuales es posible comprender un mensaje en la LO y expresarlo en la LM. Posteriormente, Delisle (1992), admite como válido el modelo de CT de Roberts (1984) y destaca la similitud de su propuesta con el modelo funcionalista de Nord (1991/2005, 1992). El desglose de la CT propuesto por Roberts (1984) pone de manifiesto que, a pesar de que la competencia lingüística constituye un elemento base de la CT, al traductor se le exigen otras destrezas adicionales como la competencia metodológica (capacidad de documentarse para entender el TO) y la competencia técnica (capacidad de utilizar diferentes recursos y herramientas de traducción). Asimismo, según este modelo, resulta complicado acotar el límite o alcance de la competencia exclusivamente lingüística en comparación con el resto de competencias que conforman la CT (*ibid.*: 73). Aunque consideramos que esta propuesta es más amplia y minuciosa que las anteriores, ya que incluye lo que podemos considerar capacidades instrumentales o profesionales, no hace referencia a nuestro objeto de estudio, es decir, la CI. En relación con la propuesta de Lowe (1987), de nuevo consideramos que no es tan minuciosa como otros modelos de CT puesto que no hace referencia a la competencia estratégica ni a la competencia de transferencia en el sentido de comprender el TO y expresarlo en la LM teniendo en cuenta aspectos como la función del TM o el receptor del mismo, por lo que descartamos basarnos en dicha propuesta. Desde un enfoque funcionalista, Nord (1991/2005, 1992) propone un modelo más flexible, novedoso y útil desde el punto de vista profesional, en el que la intervención del profesor resulta de vital importancia para que el estudiante pueda obtener el máximo provecho del proceso de aprendizaje. Este modelo, a pesar de incluir componentes novedosos como la competencia de evaluación de la calidad de la traducción, no incorpora los factores interpersonales, por lo que descartamos utilizar esta propuesta como base de nuestro estudio. Por su parte, Pym (1992, 2003, 2006) critica las propuestas multicomponenciales y ofrece un modelo minimalista basado en dos competencias que, a pesar de derivar en un perfil profesional más abierto y flexible, consideramos algo limitado teniendo en cuenta las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje promulgadas por el EEES. Tampoco estimamos que la propuesta de Gile (1995/2009) sea la más adecuada para nuestro objeto de estudio, ya que el autor se centra principalmente en ámbito de la interpretación. No obstante, consideramos de especial interés los modelos revisados de CT propuestos por Hurtado (1996a, 1996b,

1999/2003, 2007) y PACTE (1998, 2000-2005), que van más allá que el resto de modelos que hemos descrito en este capítulo, pues su objetivo consiste en realizar investigaciones empírico-experimentales sobre la CT y su adquisición. Asimismo, estas propuestas (PACTE, 2003, 2005; Hurtado, 2007) incluyen subcomponentes novedosos como la competencia estratégica, que controla todo el proceso de traducción, la competencia instrumental o profesional (sobre nuevas tecnologías y herramientas asociadas a la traducción, conocimiento sobre cómo funciona la traducción y sobre la práctica profesional), así como los componentes psicofisiológicos implicados, que poseen un estatus diferente del resto de subcompetencias ya que engloban las habilidades psicológicas y los mecanismos fisiológicos. A pesar de que consideramos que este modelo holístico y dinámico es una de las aproximaciones más completas, exhaustivas y válidas de la CT en el panorama actual (sigue desempeñando estudios empírico-experimentales al respecto en la actualidad: PACTE, 2008, 2009, 2011a, 2011b), no encontramos mención específica a los componentes interpersonales que analizamos en nuestro estudio, por lo que nos decantaremos por otras propuestas que incluyan dichos componentes. En este sentido, Vienne (1998: 188-89, 2000: 92) es uno de los primeros autores en hacer referencia a dichos factores al incluir la capacidad de cooperar con otros expertos para poder desempeñar la actividad traductora como uno de los componentes que integran su modelo de CT (véase apartado 3.3). Asimismo, el modelo de CT propuesto por Kelly (1999, 2002a, 2005a, 2007), además de abarcar componentes como la competencia estratégica, la competencia profesional e instrumental, y la competencia actitudinal o psicofisiológica, es una de las primeras propuestas que incluyen la CI o social como uno de los componentes que integran la CT. Esta competencia, que incluye tanto la capacidad de interrelacionarse en equipo como de trabajar con otros profesionales y agentes involucrados en el proceso de traducción (Kelly, 2005a: 33, 2007: 134) constituye el pilar de nuestro estudio, por lo que consideramos que dicho modelo es el que mejor se adapta a nuestras demandas de investigación. Asimismo, la propuesta de la autora (*ibid.*) es de carácter dinámico y flexible y, predominantemente, pedagógico. Otros autores como Neubert (2000), a pesar de presentar modelos similares a los mencionados en este capítulo (competencia lingüística, competencia textual, competencia temática, competencia cultural y competencia de transferencia), también son conscientes de la importancia de los aspectos interpersonales (concretamente el trabajo colaborativo) en la formación de traductores, pues consideran que el traductor debe establecer una atmósfera de confianza mutua y estrecha cooperación con los iniciadores y clientes. Finalmente, modelos de CT más actuales como el de Risku *et al.* (2010) también merecen especial atención ya que hacen referencia, implícita y explícita, a los aspectos interpersonales. Por una parte, como uno de los conocimientos exigidos a los traductores, los autores

consideran imprescindible dominar herramientas de colaboración desde el punto de vista de las fuentes de documentación, además poseer conocimiento sobre el cliente y el mercado, lo que se plasma en el desarrollo de estrategias de interacción con el cliente, un ambiente de confianza y el establecimiento de una estrecha relación a largo plazo entre el cliente y el traductor²⁰ (véase apartado 3.3).

²⁰ Para un análisis más detallado sobre la importancia que adquieren las redes sociales o conexiones establecidas con otros agentes involucrados en el proceso de traducción remitimos al reciente trabajo de Risku *et al.* (en prensa).

CAPÍTULO 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA COMPETENCIA INTERPERSONAL

3.1 Introducción

Tomando como punto de partida el marco del EEES (véanse apartados 1.3 y 2.2), observamos un interés creciente con respecto a los factores interpersonales que se pretenden desarrollar por medio de propuestas pedagógicas innovadoras y de carácter flexible basadas en la participación activa por parte de los estudiantes y la colaboración entre estos. Mediante un diseño curricular de educación superior en el que priman las competencias, se pretende proporcionar una formación interdisciplinar que permita alcanzar un desarrollo profesional y cuyo objetivo consiste en favorecer la empleabilidad e inserción en el mercado laboral, así como oportunidades equitativas en este sentido. En relación con los factores interpersonales, somos conscientes de que, además del trabajo en equipo, la CI abarca otras destrezas que tienden a facilitar el proceso de interacción social y cooperación. De hecho, el proyecto de convergencia *Tuning* (véase apartado 2.2) proporciona una detallada clasificación en la que la CI comprende varios procesos de interacción social y cooperación que incluyen las habilidades interpersonales, el trabajo en equipo, la capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar y de comunicarse con expertos de otras áreas. Según esta propuesta, la CI también incluye la capacidad crítica y de autocrítica, la apreciación de la diversidad y multiculturalidad, la habilidad de trabajar en un contexto internacional, así como un compromiso social o ético (González y Wagenaar, 2003: 82, 84). Si nos ceñimos al ámbito de la formación de traductores, según el modelo de CT propuesto por Kelly (1999: 148, 2002a: 15, 2005a: 33, 2007: 133-34) (véase apartado 2.2.20), la CI o social engloba la capacidad de trabajar tanto con profesionales involucrados en el proceso de traducción (traductores, revisores, documentalistas, terminólogos, gestores de proyectos, maquetadores) como con otros agentes (clientes, iniciadores, autores, usuarios o expertos en el campo temático). Asimismo abarca otras destrezas como el trabajo en equipo o la capacidad de negociación y liderazgo (*ibid.*). No obstante, teniendo en cuenta los objetivos de investigación de nuestro estudio, en este capítulo nos centraremos exclusivamente en las habilidades interpersonales y el trabajo en equipo. En primer lugar, analizaremos la terminología utilizada en la actualidad para hacer referencia a esta destreza que forma parte de la CI, junto con las principales características de esta forma de trabajo, sus beneficios y la importancia de su correcta implantación en términos generales. Asimismo, mencionaremos algunos inconvenientes y posibles dificultades derivados de esta forma de trabajo y cerraremos el capítulo

pasando revista a distintas aproximaciones al concepto de CI en el marco específico de la formación de traductores.

3.2 Diferencia entre «trabajo en grupo» y «trabajo en equipo»

Antes de centrarnos en el aprendizaje colaborativo/cooperativo en la formación de traductores (véase apartado 4.5), en primer lugar pasaremos revista a aspectos fundamentales de esta metodología de enseñanza y aprendizaje en términos generales. Aunque algunos autores utilizan en sus obras los términos «grupo» y «equipo»²¹ como sinónimos (Bonals, 2000; Corral, 2005), otros (Katzenbach y Smith, 1996; Campos, 2005) establecen una distinción entre ambos conceptos. Para Campos (2005: 51), un «grupo de trabajo» lo componen un número de personas que establecen relaciones cara a cara para el desempeño de una tarea pero no dependen del trabajo de sus compañeros, sino que cada uno realiza su trabajo y responde individualmente del mismo. A pesar de que las relaciones son cara a cara, entre los miembros del grupo no existe demasiada interacción y la interdependencia al realizar las tareas es mínima. El trabajo en grupo se basa en competencias y resultados individuales y supone una mayor rigidez puesto que se establecen límites al asignar funciones.

Por su parte, un «equipo de trabajo» es una forma de grupo, pero posee ciertas características que lo distinguen de los grupos ordinarios. Katzenbach y Smith (1996: 39) definen un equipo como un número reducido de personas con habilidades complementarias, que tienen un compromiso con un propósito común, una serie de metas y objetivos de desempeño y un enfoque, de todo lo cual son mutuamente responsables. Para estos autores, un grupo de individuos se convierte en equipo cuando este realiza el desempeño con éxito. En el trabajo en equipo se fomenta la participación, la colaboración y la cooperación, por lo que se basa en competencias de todos los miembros y los objetivos y resultados son compartidos. Las tareas y funciones que se realizan son flexibles y proactivas, siendo necesaria la continua interacción con el resto de los compañeros (Campos, 2005: 51). Cuando los estudiantes trabajan en equipo, resulta de vital importancia que lo hagan en un equipo bien estructurado ya que, a menudo, algunos miembros no contribuyen de manera efectiva, lo que desemboca en una pérdida de tiempo (Gustafsson y Hansen, 2006: 25).

²¹ Para un análisis más exhaustivo sobre el uso de las diferentes denominaciones que recibe este método de enseñanza y aprendizaje («trabajo en grupo», «trabajo en equipo», «trabajo o aprendizaje colaborativo» y «trabajo o aprendizaje cooperativo») y las diferencias epistemológicas asociadas a cada uno de ellos tanto en la formación en general como en la formación de traductores, véanse los apartados 4.4, 4.5 y 4.7.

A raíz de las definiciones proporcionadas sobre estos conceptos, se deduce que un «equipo de trabajo» consiste en una unidad formada por dos o más personas con unos determinados conocimientos, destrezas, valores y motivaciones individuales, que han de integrarse para fijar unas expectativas y objetivos comunes. Es decir, mientras que un «grupo» es un conjunto de personas que se unen porque comparten algo y trabajan juntas sin coordinación ni objetivos en común, un «equipo» es un grupo de personas que comparten una misión, un conjunto de metas u objetivos y de expectativas en común, que trabajan coordinadas y que contribuyen con su talento, aptitudes y energía al trabajo. Desde esta perspectiva, el trabajo en equipo no es simplemente la suma de aportaciones individuales sino que implica un grupo de personas trabajando de manera coordinada en la ejecución de un proyecto. Por lo tanto, partiendo de esta premisa, un grupo es siempre un equipo pero no ocurre lo mismo al contrario.

TRABAJO EN GRUPO	TRABAJO EN EQUIPO
Resultados individuales Objetivos individuales Basado en competencias individuales Mínima interdependencia Rigidez en las funciones Promueve la competencia	Resultados comunes Objetivos comunes Basado en las competencias del equipo Gran interdependencia Flexibilidad en las funciones Promueve la cooperación/colaboración Respeto entre todos los miembros

Figura 12. Diferencia entre «trabajo en grupo» y «trabajo en equipo»

Nos gustaría cerrar este apartado justificando el uso del término «trabajo en grupo» en el cuestionario que, como explicaremos en la parte empírica de nuestra tesis, pasamos a estudiantes de tercer curso de varias FTI españolas. Aunque dicho cuestionario versa sobre un trabajo conjunto por parte del estudiantado, decidimos basarnos en la frecuencia de uso de los términos utilizados por el profesorado y estudiantado (véase Anexo 1 en el CD adjunto) que participó en los grupos de discusión que llevamos a cabo previamente al diseño y aplicación de la encuesta (véase Capítulo 6). En dichas sesiones, los participantes utilizaron los términos «trabajo en grupo» (en 66 ocasiones), «trabajar en grupo» (en 30 ocasiones), «trabajo en equipo» (en 8 ocasiones), «trabajar en equipo» (en 4 ocasiones), «trabajo colaborativo» (en 1 ocasión), «colaboración» (en 1 ocasión), «persona cooperativa» (en 1 ocasión) y «trabajo o aprendizaje cooperativo» (en ninguna ocasión). Atendiendo a la mayor frecuencia de uso del término «trabajo en grupo» así como al hecho de que numerosos autores emplean diferentes denominaciones para referirse a un mismo concepto, nos decantamos por utilizar este vocablo más genérico. No obstante, como explicamos en el Capítulo 4 (véanse apartados 4.4, 4.5 y 4.7), somos conscientes tanto de las diferencias epistemológicas

asociadas a cada término como de la confusión o falta de consenso que parece existir al denominar dicho concepto, por lo que, en adelante, hemos decidido mantener la terminología específica utilizada por cada autor cuando mencionamos sus respectivos trabajos.

3.2.1 Ventajas del trabajo en equipo

Son muchos los autores que coinciden en los beneficios que conlleva el trabajo en equipo. Para Corral (2005: 21), cuando una persona entra en un equipo, llega a él con todo su historial de experiencias y con un cúmulo de necesidades personales que cubrir. Por tanto, es posible que el grupo le proporcione satisfacción a sus necesidades de afiliación y potencie su autoestima. Asimismo, dicha unanimidad que se promueve en el seno de un equipo, así como la posibilidad que tiene el individuo de comparar sus percepciones y sentimientos con los demás, minimiza las inseguridades individuales. Bonals (2000: 8), también justifica el uso de esta metodología de enseñanza y aprendizaje ya que, en condiciones determinadas, incrementa la calidad del aprendizaje y favorece la adquisición de conocimientos del alumnado a través de la interacción, que supone una fuente de construcción de conocimientos y genera diferentes puntos de vista (*ibid*). De hecho, autores reconocidos como Vygotsky (1978) han destacado el valor de la interacción entre iguales, ya que el estudiantado puede aprender más y mejor si se les permite afrontar juntos los procesos de aprendizaje, siempre que se les proporcionen los objetivos que deben alcanzar trabajando como equipo. Trabajar en equipo también permite mejorar las habilidades sociales como la capacidad de ser un miembro activo y querido por los compañeros, participar, pedir ayuda cuando sea necesario, llegar a acuerdos basados en el diálogo, desarrollar la capacidad para argumentar y facilitar la comunicación. En definitiva, el trabajo en equipo permite mejorar las habilidades sociales que influyen en el bienestar personal de los miembros del equipo. Esta metodología de enseñanza y aprendizaje también favorece las destrezas interpersonales, así como una vida más cooperativa e integradora de la diversidad, puesto que el estudiantado es consciente de que puede aprender junto con los demás compañeros con ritmos, niveles y estilos de aprendizaje diferentes, además de las ventajas que conlleva estar expuesto a una situación de máxima diversidad. Asimismo, en este contexto, la importancia del individualismo y de las relaciones competitivas se ven minimizadas en favor de la colaboración/cooperación (Bonals, 2005: 9). Trabajar con otros puede resultar estimulante y enriquecedor ya que, con apoyo, el individuo se ve capacitado para tomar riesgos y alcanzar metas que solo no podría lograr. Se aprovechan más ideas, potencial y flexibilidad y se produce un mayor rendimiento, debido a que los estudiantes asumen un grado de compromiso y responsabilidad y realizan un mayor

esfuerzo (*ibid.*). Estas ventajas, junto con el hecho de que la capacidad para trabajar en equipo es esencial en muchos puestos de trabajo, pone de manifiesto la relevancia de esta metodología de enseñanza y aprendizaje en la mayoría de campos.

Nos gustaría cerrar este apartado señalando que, tradicionalmente, el ámbito universitario se decantaba por favorecer la actividad individual a pesar de que, en numerosas ocasiones, eran necesarios saberes y procedimientos para el trabajo en equipo. Aunque estas destrezas no se han incluido habitualmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, todos estos conocimientos se pueden y se deben tener presentes desde un punto de vista educativo para que las personas se involucren con más éxito en las tareas de equipo.

3.2.2 Inconvenientes del trabajo en equipo

A pesar de las ventajas inherentes al trabajo en equipo, autores como Gallán (2003: 28) señalan ciertas desventajas derivadas de esta metodología de enseñanza y aprendizaje como la necesidad de mayor tiempo para realizar una tarea, un menor esfuerzo a nivel individual o el conformismo con cualquier opinión derivado del deseo de pertenecer al grupo y no ser excluido al expresar ideas opuestas. Asimismo, en ocasiones, se produce un control y manipulación del propio grupo y de sus recursos por parte de unos pocos o es posible que se produzca un reparto desigual de tareas. En algunos casos se puede dar la circunstancia de que algunos componentes se relajen o tiendan a trabajar en menor medida. Según este autor (*ibid.*), otros factores que pueden incidir de forma negativa en la toma de decisiones grupales incluyen determinados procesos como la inhibición de los miembros, la difusión de responsabilidades, la polarización de las decisiones y el desarrollo del pensamiento.

Según Smith (2000: 17) los equipos no funcionan si las metas y objetivos no son claros o medibles, los límites y responsabilidades están mal definidos, o si los miembros que los conforman son inadecuados de tal forma que las habilidades y/o conocimientos clave no están presentes. Asimismo, los equipos no funcionan correctamente si sus componentes no están capacitados para trabajar en equipo, no solucionan los problemas surgidos, o los estilos de liderazgo y de comportamiento son inapropiados. Las reuniones no efectivas, la falta de voluntad del equipo para asumir responsabilidad y los reconocimientos orientados hacia lo individual también pueden desembocar en problemas en el seno del equipo.

3.2.3 Condiciones básicas para el funcionamiento óptimo del trabajo en equipo

A pesar de que Rodríguez (2003: 149) se centra en las bases necesarias para el funcionamiento eficaz del trabajo en equipo en el ámbito de una empresa, el mismo autor (*ibid.*) señala que estas condiciones son aplicables a otras disciplinas y formas de colaboración que requieren la resolución de problemas y la toma de decisiones en otras áreas del saber, por lo que consideramos que dichas condiciones se pueden extrapolar al ámbito educativo en general y, en particular, a la educación superior en la mayoría de disciplinas.

La primera base de un equipo es la confianza mutua entre sus miembros ya que, de no existir, no se puede establecer la cooperación en una relación humana. La capacidad de confianza está determinada por las experiencias previas vividas e implica una expectativa de que la otra persona actuará de un cierto modo, es decir, que asumirá aquello a lo que se ha comprometido. En este sentido, la confianza tiene un fuerte componente afectivo, se desarrolla a través de la comunicación sincera y de la cooperación y se apoya en la percepción que tenemos de las palabras y de las acciones de otra persona (*ibid.*: 150-51).

La comunicación espontánea constituye el segundo pilar de un equipo, puesto que a través de ella se expresa la confianza entre los miembros. Comunicar consiste en algo más que transmitir información, pues se trata de un proceso interpersonal que implica transmitir actitudes y sentimientos. De hecho, comunicar es un trabajo de dos, ya que comunicamos realmente cuando nos encontramos con la otra persona, es decir, cuando ambas se aceptan y se brindan una confianza mutua (*ibid.*: 151). Por lo tanto, queda patente la estrecha relación que existe entre la confianza mutua y la comunicación espontánea.

El apoyo mutuo es la base de la confianza y de la comunicación espontánea y está regulado por «la ley de reciprocidad» a través de la cual los componentes del grupo intercambian atención a los puntos de vista expresados, apoyo a los razonamientos formulados y respeto hacia las alternativas recomendadas. Para que los miembros del grupo forjen una relación duradera y profunda, es necesaria una gran compenetración durante el período de trabajo, así como concesiones, trabajos, sacrificios, generosidad y espíritu de servicio (*ibid.*: 151-52).

La comprensión e identificación con los objetivos comunes es una de las condiciones más complejas del trabajo en equipo debido a la diversidad de aspiraciones, preferencias

y experiencias de cada uno de los miembros del equipo, así como a la dificultad que entraña la definición de los objetivos comunes (*ibid.*: 152). Para el establecimiento de objetivos efectivos, Smith (2000: 23) recomienda que estos sean específicos, es decir, que expresen los resultados determinados que se desean alcanzar. Asimismo, los objetivos deben ser cuantificables, es decir, han de identificar qué medidas se utilizarán para juzgar el éxito, además de ser acordados por todos los miembros del equipo. En este sentido, es importante que los objetivos sean realistas, alcanzables con los recursos disponibles y estar limitados en el tiempo en que deben alcanzarse.

El tratamiento de las diferencias consiste en abordar los desacuerdos de manera que no se produzcan enfrentamientos ni malentendidos derivados de la diversidad de puntos de vista, sino que se alcance un consenso sobre soluciones acertadas (Rodríguez, 2003: 153). Este punto resulta indispensable ya que, si los desacuerdos no se afrontan adecuadamente, se puede producir una tensión de la relación en equipo, una disminución de la confianza entre los miembros y un bloqueo de la comunicación o la paralización del apoyo mutuo.

El trabajo en equipo también requiere que los miembros del mismo posean habilidades para trabajar en equipo tanto de orden «intelectual» (pensar y decidir colectivamente) como de orden «social» (comunicar, escuchar, apoyar y buscar el consenso) (*ibid.*).

Finalmente, el liderazgo se erige como otro componente vital para el buen funcionamiento de un equipo, ya que se precisa de la acción integradora de un líder cuya conducta define el marco dentro del cual el equipo puede desarrollarse y funcionar de manera eficaz (*ibid.*: 154).

3.2.4 Características de un equipo eficaz

Basándose en Parker (1990/2008), Campos (2005: 52-53) establece las siguientes pautas que determinan un funcionamiento efectivo de los equipos de trabajo:

- **Un propósito claro:** tener claramente establecidos y definidos los objetivos, metas y, en definitiva, saber cuál es la misión del equipo.
- **Informalidad:** el ambiente de trabajo ha de ser informal y armónico para promover la participación de los integrantes del equipo y aprovechar el desacuerdo para mejorar el desempeño siempre desde un clima en el que reine la comodidad.

- **Participación:** todos los miembros del equipo deben participar, discutir y aportar opiniones sobre la tarea concreta y sobre cómo trabajar en equipo de manera eficaz. Aunque algunos miembros pueden tener mayor poder o autoridad sobre el equipo, es importante que siempre se respeten las normas establecidas.
- **Escuchar:** el equipo ha de utilizar técnicas efectivas de escucha activa.
- **Desacuerdo civilizado:** para poder resolver los conflictos de manera eficaz, los componentes del equipo deben aceptar el desacuerdo cuando se produzca y no evitarlo.
- **Toma de decisiones mediante un consenso:** el equipo debe resolver los problemas y tomar decisiones de forma objetiva y consensuada mediante discusiones, permitiendo que todos los miembros expresen sus ideas y sentimientos, por lo que toda decisión consensuada debe respetarse aunque difiera de los criterios de otros componentes.
- **Comunicaciones abiertas:** para eliminar cualquier barrera comunicacional, el equipo ha de fomentar el *feedback* a través de canales de comunicación formales o informales con el objetivo de que las estrategias, métodos y planificación de las tareas sean claros para todos los componentes.
- **Roles y asignación de trabajo claros:** el trabajo en equipo debe dividirse de forma equitativa y debe estar definido con claridad, por lo que cada componente del mismo ha de ser consciente de sus funciones en el equipo y las que desempeñarán sus compañeros.
- **Liderazgo compartido:** aunque en los equipos exista un líder, todos los miembros comparten y participan en conductas de liderazgo.
- **Relaciones externas:** el equipo debe prestar especial atención a los recursos, fuentes y relaciones externas.
- **Diversidad de estilos:** puesto que cada miembro del equipo posee determinadas competencias, es importante que el equipo conozca las destrezas y puntos fuertes de cada miembro para poder obtener los mejores resultados de cada uno.

- **Autoevaluación:** el equipo debe analizar su funcionamiento de manera periódica para detectar cualquier posible problema en el funcionamiento del mismo o en la consecución de una tarea o meta.

Autores como Smith (2000: 14), complementan estas características proporcionando algunas recomendaciones básicas entre las que se incluyen establecer equipos de tamaño reducido y disponer de los recursos necesarios para llevar a cabo el trabajo. Para un funcionamiento eficaz, también es necesario que se establezcan reglas de funcionamiento conjunto, así como desarrollar y acordar prácticas de trabajo para desempeñar una tarea. Los miembros deben apoyarse mutuamente, escuchándose, respondiendo constructivamente y ayudándose, además de saber reconocer el éxito individual, el colectivo y manejar el conflicto de manera constructiva y abierta. Finalmente, deben conseguir un resultado colectivo para alcanzar sus metas de la manera más efectiva posible.

3.2.5 Consideraciones importantes sobre la implantación del trabajo en equipo y las dificultades que entraña

A pesar de la importancia y conveniencia del trabajo en equipo, en ocasiones, la puesta en marcha de esta metodología de enseñanza y aprendizaje también entraña dificultades que deberán resolverse para que los equipos funcionen de manera adecuada. Bonals (2000: 11) achaca estas dificultades a la falta de formación sobre el trabajo en equipo durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes en instituciones educativas y en su preparación universitaria. Todo ello, se deriva de la tradición por el aprendizaje individual y de las reticencias a abandonar formas de enseñanza típicas del pasado para asumir otras nuevas por temor al propio fracaso. Por lo tanto, este vacío formativo con respecto a las habilidades para trabajar en pequeños equipos en el aula está estrechamente vinculado a las dificultades derivadas de esta metodología de trabajo. Aprender a trabajar en equipo precisa un tiempo de entrenamiento y la orientación de un experto, además de la colaboración del estudiantado en aspectos como estar dispuesto a ayudar a los compañeros y pedir ayuda cuando sea necesario, permitir que el resto de componentes participe y aceptar la diversidad de ritmos de trabajo, niveles e intereses del resto de miembros, entre otros (*ibid.*: 12).

Si el profesorado desea poner en práctica el trabajo en equipo en el aula y fuera de esta, Bonals (*ibid.*: 13-14) recomienda en primer lugar informar al estudiantado sobre los objetivos de esta metodología de trabajo y las razones por las que se recomienda. Es decir, los estudiantes deben entender en qué consiste y qué sentido tiene trabajar en equipo, qué deben aprender de esta experiencia, la conveniencia de sistematizarlo, así

como con qué frecuencia y cómo se utilizará. Es importante que sean conscientes de que el trabajo en equipo les permitirá aprender cómo trabaja el resto de compañeros y otras formas de trabajo alternativas, además de favorecer que se conozcan mejor a ellos mismos, sus capacidades y las del prójimo. Mediante el trabajo en equipo, el estudiantado suele sentirse más motivado, podrá participar y dejar participar, colaborar con otros compañeros y adquirir nuevas habilidades, además de asumir una responsabilidad individual dentro del grupo. Asimismo serán capaces de aceptar opiniones y estilos de trabajo diferentes y ser conscientes de los conocimientos que deben adquirir o desarrollar (*ibid.*: 14).

3.3 Diferentes aproximaciones al concepto de CI en la formación de traductores

Una vez estudiados algunos aspectos generales importantes relativos a la CI (y al trabajo en equipo en particular), en esta sección nos centraremos en el concepto de la CI en la formación de traductores. Si examinamos los modelos de CT que hemos detallado en el capítulo anterior, observamos que algunas propuestas conceden importancia a la necesidad de incluir los factores interpersonales en el diseño curricular de la formación de traductores. A continuación, pasamos revista a las principales aproximaciones al concepto de CI en esta disciplina.

A pesar de que Gile (1995/2009: 44-45), no menciona el término CI de manera implícita, sí que hace referencia a los «aspectos del comportamiento» (*behavioural aspects*) que, a pesar de su carácter periférico en el proceso cognitivo de la traducción y la interpretación, constituyen un componente importante en el ámbito profesional. Dichos «aspectos del comportamiento», que suponen una clara referencia a los factores sociales y personales que enmarcan el proceso de traducción, principalmente consisten en las relaciones que los traductores establecen con los clientes y con otros traductores. Con respecto a las relaciones con clientes y delegados, factores como la profesionalidad, la responsabilidad, el cumplimiento de los plazos estipulados, la dignidad sin arrogancia, la higiene y una vestimenta adecuada pueden influir notablemente en la percepción que estos tienen del concepto de calidad. Por su parte, en lo que concierne a las relaciones forjadas con otros colegas, el contacto con otros profesionales y especialistas de campos relacionados con la traducción permiten el acceso a fuentes documentales (humanas) especializadas (*ibid.*: 142). Asimismo, aspectos como la solidaridad y una cooperación activa, que no son tan evidentes de cara al cliente, cobran un valor importante y se manifiestan principalmente en el ámbito de la interpretación (*ibid.*: 44-45). Consideramos que estos «aspectos del comportamiento», o factores sociales y personales mencionados por Gile (*ibid.*) deberían incluirse en el currículo

desde etapas tempranas en la formación de traductores debido a su importancia en relación con el mercado laboral.

Basándose en los fundamentos teóricos del funcionalismo, Robinson (1997/2003) proporciona una de las contribuciones más detalladas y representativas de la CI, pues dedica un capítulo completo de su obra *Becoming a Translator* a las personas involucradas en el proceso de traducción y otro a las relaciones sociales establecidas entre los diferentes agentes que participan en dicho proceso. Para este autor (*ibid.*: 160), la práctica real de la traducción implica bastante más que encontrar equivalentes en la LM para palabras y frases proporcionadas en la LO, sino que conlleva tratar con clientes, agencias, empleadores y redes sociales de contactos, entre otros, así como ser consciente del papel que la traducción desempeña en la sociedad y viceversa. Si tomamos como punto de partida esta definición que explícitamente hace referencia a la CI se deduce que, además de basarse en palabras, frases y textos, la traducción se fundamenta en las relaciones interpersonales que se establecen y que las palabras adquieren su particular importancia a través de las personas (*ibid.*: 113). De ahí la importancia de que los traductores mantengan buenas relaciones profesionales, sociales y personales con la gente que los rodea (*ibid.*: 122). Dicho de otro modo, los traductores son seres sociales que dependen de sus conexiones sociales con otros seres humanos para poder desempeñar su profesión, por lo que resulta indispensable que se relacionen con comunidades o redes sociales clave a las que puedan acudir para resolver cualquier dificultad, p. ej., terminológica. Estar en contacto con una comunidad de traductores les proporcionará acceso a otras comunidades, de ahí la importancia de ser miembro de asociaciones y organismos relacionados con la traducción, asistir a conferencias sobre esta área, así como suscribirse a foros y a grupos de discusión de traductores (*ibid.*: 160, 168-69).

Mackenzie (1998: 18-19), detalla un modelo cooperativo de traducción basado en la práctica real en las agencias de traducción, en las que los traductores trabajan en equipo con otros agentes que intervienen en el proceso de traducción para producir traducciones de calidad²². Según esta propuesta, en la que el traductor interactúa con otros miembros de la situación comunicativa para lograr esta calidad, resulta imprescindible trabajar en equipo en cada fase de la cadena de producción y entrega, incluso cooperar con el cliente. En este sentido, la calidad implica el trabajo en equipo en la fase de pre-traducción (preparación), traducción y post-traducción (revisión, evaluación) entre el personal que confirma el encargo y los traductores, entre los

²² Para Mackenzie (1998: 18) la calidad consiste en producir un producto que cumpla con las necesidades del cliente, entregado en el plazo acordado y remunerado con la cantidad acordada.

traductores y revisores, entre los traductores que trabajan en el mismo proyecto, entre los traductores y expertos consultados, así como entre los traductores y el cliente (como experto y responsable del visto bueno del proyecto respectivamente). Basándose en este escenario, Mackenzie (*ibid.*: 18) promueve la introducción de métodos de análisis situacional y textual basados en el enfoque funcionalista de Nord (1991/2005). En concreto, su propuesta fomenta métodos innovadores basados en el trabajo en equipo y el intercambio de roles durante el proceso de aprendizaje, que implican que el traductor colabore con otros agentes para la resolución de los problemas surgidos durante dicho proceso. Durante la primera parte de la asignatura²³ los estudiantes trabajan exclusivamente en equipo y en la segunda parte forman parte de un equipo en un proyecto real de traducción. Los estudiantes pueden trabajar, p. ej., en equipos de tres miembros, en los que un componente se encargue de la investigación en la fase de pre-traducción, otro produzca la primera versión y un tercero sea el responsable de la revisión de la primera versión de la traducción. Estos papeles se intercambian en cada proyecto y la toma de decisiones es conjunta, por lo que cada miembro del grupo es responsable de la calidad de la traducción que se entrega al revisor final (el profesor), que evalúa el texto en función de su calidad (*ibid.*). Esta metodología de enseñanza y aprendizaje supone una simulación de la práctica real de la traducción que fomenta la participación, motivación e implicación de los estudiantes en el proceso de traducción, con lo que estos asumen la responsabilidad del trabajo realizado (*ibid.*: 19). De este modelo, es posible extrapolar la idea de que el traductor puede compensar sus carencias a través un proceso de documentación adecuado y mediante actividades basadas en el principio de colaboración (*ibid.*: 15).

Como hemos visto en el capítulo anterior, otro de los modelos de CT que hace referencia explícita a la CI y a la necesidad de su inclusión en la formación de traductores debido a su importancia en la práctica profesional es el propuesto por Kelly (1999, 2002a, 2005a, 2007). Tomando como punto de partida la definición que la autora proporciona sobre dicho concepto (véase apartado 2.2.20), la CI o social incluye tanto la capacidad de interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo con otras personas involucradas en el proceso de traducción y con otros agentes (otros traductores y profesionales, revisores, documentalistas, terminólogos, maquetadores, jefes de proyectos, clientes, autores, usuarios y expertos en las materias de traducción, entre otros) como el trabajo en equipo o la capacidad de negociación y liderazgo (Kelly, 2005a: 33; 2007: 134). Desde esta perspectiva, la imagen del traductor desempeñando su labor en solitario ha quedado obsoleta en favor del trabajo en equipo, una competencia genérica que es cada vez más común en el mundo de la traducción. De

²³ «*Translation into the foreign language (Finnish>English)*».

hecho, las empresas de traducción y otros empleadores incluyen la capacidad de trabajar en equipo como un requisito esencial para desempeñar un puesto de traducción (Kelly, 2002b: 284). Por este motivo resulta indispensable introducirlo, junto con la responsabilidad colectiva, en la formación de traductores, teniendo siempre en cuenta que la capacidad de trabajar en equipo no se desarrolla exclusivamente organizando a los estudiantes en grupos de trabajo, sino que la CI solo se adquirirá a través de la práctica y la reflexión (Kelly, 2005a: 76).

Vienne (2000), es otro de los autores que destaca la relevancia de la CI en el futuro profesional de los traductores que, en numerosas ocasiones, deberán trabajar en cooperación con otros colegas que, p. ej., tengan que traducir el mismo TO a una LM y CM diferentes (*ibid.*: 96). De ahí que el autor conciencie a sus estudiantes de la importancia que tiene para un traductor profesional ser capaz de trabajar en equipo interactuando con colegas y otros profesionales durante la fase en la que se define el producto de traducción (*ibid.*). Para ello, el autor propone un modelo didáctico (*Translation in Situation*) que se basa en la implementación del trabajo en equipo a través de simulaciones de situaciones reales con las que se toparán los traductores profesionales, metodología que permitirá que los estudiantes adquieran las destrezas que necesitan para desempeñar su actividad laboral (*ibid.*: 92). Con el objetivo de restaurar la importancia de los factores de la situación de la traducción, el enfoque propuesto por Vienne (*ibid.*) conlleva la participación de un iniciador o cliente, un traductor, un revisor y, si es posible, un usuario del TT e incluso un lector del TM, lo que pone de manifiesto la importancia de que el traductor coopere con otros agentes implicados en el proceso de traducción.

En consonancia con los modelos propuestos por Mackenzie (1998) y Vienne (2000) que acabamos de describir, Mackenzie y Vienne (2000) proponen un método de enseñanza y aprendizaje basado en la simulación de proyectos de traducción reales que fomenta el trabajo en equipo y que los estudiantes compartan los resultados de su trabajo. Dicho método, que representa la manera en que trabajan los traductores en la práctica real para poder producir traducciones de calidad, motiva a los estudiantes, que desarrollan su autoconfianza al darse cuenta de que son capaces de producir y entregar traducciones de una calidad aceptable (*ibid.*: 130). En este sentido, la calidad se consigue mediante un proceso de cooperación entre el cliente, el jefe de proyecto o representante de la agencia de traducción y el traductor. El traductor, a su vez, debe cooperar con el cliente, un revisor, expertos en la materia y, probablemente, otros traductores que trabajen en el mismo proyecto (*ibid.*: 127).

Kiraly (2000a), que propone un enfoque socioconstructivista para la enseñanza de traducción, también realiza una gran aportación a la inclusión de los factores interpersonales en la formación de traductores. Para el autor (*ibid.*: 3-4) la pericia traductora solo se puede conseguir mediante una construcción colaborativa del conocimiento logrado a través de una comunicación, negociación e interacción con colegas y otros profesionales especializados que puedan proporcionar asesoramiento y que conforman las comunidades de las que somos miembros. Desde esta perspectiva, el significado y conocimiento se construye a través de las interacciones personales con otros individuos. Citando como ejemplo su propia experiencia como *freelance*, el autor (*ibid.*: 11) explica que, en determinadas ocasiones, se ve ante la necesidad de compartir proyectos de traducción con otros colegas debido a las limitaciones de plazo para completar un encargo de traducción. En estos casos, resulta imprescindible poseer destrezas interpersonales para poder trabajar en equipo de manera efectiva con otros colegas y producir una traducción consistente en cuanto a terminología, estilo y formato que cumpla con unos requisitos de calidad. Dichos factores interpersonales incluyen saber la manera de argumentar decisiones y coordinar los proyectos adecuadamente para satisfacer a los clientes. Si nos centramos en la formación de traductores en sí, Kiraly (*ibid.*: 60, 63, 72) recomienda el empleo de pequeños grupos de trabajo, ya que el estudiante aprenderá de manera más eficaz a través de la interacción con otros compañeros y la ayuda del profesor (que únicamente actuará como guía o facilitador), así como con la ejecución de proyectos de traducción reales realizados conjuntamente. De esta forma, los estudiantes entrarán en contacto con situaciones reales del ámbito profesional y automatizarán cómo tratar y resolver los problemas de traducción encontrados mediante la interacción con compañeros y otros agentes relacionados con el proceso de traducción.

Nord (2001: 185) también hace referencia implícita a los factores interpersonales cuando, al explicar la diferencia entre los conceptos de lealtad (*loyalty*) y fidelidad (*fidelity*) o equivalencia, reconoce que la primera se refiere a la existencia de relaciones interpersonales entre el traductor y sus colegas, mientras que la última remite a la similitud lingüística o estilística entre el TO y el TM.

Por su parte, Way (2002) coordina una iniciativa interdisciplinar entre estudiantes de la Facultad de Derecho y de la FTI de la UGR, simulando una situación profesional real de traducción e interacción con especialistas de otras áreas. Consciente de la necesidad de establecer una colaboración interdisciplinar para realizar un encargo de traducción y ante la necesidad de involucrar al estudiantado en un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, la autora propone este proyecto en el que los estudiantes de ambas

disciplinas colaboran entre ellos con el objetivo de resolver varios casos prácticos y maximizar su proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos demuestran que este trabajo colaborativo permitió el desarrollo de la CI, psicofisiológica y estratégica tanto de los estudiantes de Derecho como de los de TI. En concreto, participaron un total de 168 estudiantes de último curso de la Licenciatura de Derecho y de la LTI. Los estudiantes de Derecho tenían que resolver un caso de Derecho Internacional Privado aplicando el conocimiento adquirido durante su formación en dicho campo mientras que los estudiantes de la LTI debían proporcionarles destrezas y recursos de documentación, resúmenes y traducciones del material que estaba en otro idioma. Way (2002: 18) parte de la premisa de que la CI se desarrolla en todas las asignaturas de traducción de manera paulatina y escalonada mediante ejercicios y encargos de traducción de diferente nivel. No obstante, la autora (*ibid.*), menciona algunas limitaciones como que los estudiantes solo tienen la posibilidad de trabajar con compañeros con los que ya están habituados a colaborar y no con otras personas o expertos desconocidos de otros campos como sucedería en la vida real. Asimismo, la autora argumenta que la simulación de encargos reales de traducción no deja de ser una simulación y otras propuestas como la realización de traducciones reales que posteriormente se publican pueden suponer un intrusismo profesional (*ibid.*). Con el objetivo de resolver algunas de estas limitaciones, Way (*ibid.*) propone esta iniciativa que proporcionó resultados muy positivos para ambos grupos de estudiantes y, en particular, desarrolló la CI (particularmente en lo que respecta a la interrelación con los clientes, usuarios y expertos en el campo y a la justificación de decisiones de traducción), el «autoconcepto» o conciencia de ser traductor y la autoconfianza de los estudiantes de la LTI (véase apartado 4.5.3).

Tomando como referencia el EEES, y en concreto el proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003) desarrollado para lograr una convergencia de los sistemas educativos europeos mediante la implantación del sistema de créditos ECTS, el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz, 2004) también concede gran importancia a los factores interpersonales. En este estudio, la CI se postula como una competencia genérica que deberían desarrollar profesionales de cualquier campo y engloba varios procesos de interacción social y cooperación que incluyen no solo las habilidades interpersonales o la capacidad de trabajar en equipo (que examinaremos a fondo en nuestro estudio empírico), sino también destrezas como la capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas, la capacidad de crítica y autocrítica, la apreciación de la diversidad y multiculturalidad y el compromiso social o ético, que están incluidas en los nuevos títulos de GTI.

Morón, que en 2003 realiza un proyecto de investigación sobre la CI, en 2005 lleva a cabo un estudio cuya intención es determinar la importancia de los factores sociales y personales en las competencias transversales o genéricas que son comunes a diversos profesionales. Para ello, la autora analiza la relevancia de los aspectos interpersonales en la configuración del nuevo perfil profesional de los traductores. Tras destacar la importancia que determinados modelos de CT otorgan a la CI, la autora menciona varios métodos de enseñanza y aprendizaje que promueven la adquisición de dichos factores, describiendo experiencias realizadas en este sentido en el ámbito de la formación de traductores. Finalmente, Morón (*ibid.*) también analiza el borrador del título de GTI llevado a cabo para el diseño de planes de estudio y títulos de grado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) del 21 de octubre de 2003 (resolución del 22 de diciembre). La autora concluye que la CI resulta fundamental tanto en la formación como en el futuro profesional de los estudiantes de Traducción (*ibid.*: 139).

Tsokaktsidu (2005) presenta una propuesta pedagógica de grupo de trabajo multilingüe derivada de su labor de observación y análisis aplicados a la FTI de la UGR. Este modelo pedagógico, en el que los estudiantes trabajan en grupos heterogéneos, supone una simulación de la situación real que podrán encontrarse en el ámbito profesional, puesto que los grupos multilingües son bastante frecuentes. Cada estudiante puede asumir un rol concreto (documentalista, traductor, revisor, etc.) en función de sus competencias, y este trabajo en grupo se complementa con reuniones con compañeros de otros grupos que desempeñan su mismo rol o tarea, lo que fomenta aún más el desarrollo de la CI, además de la adquisición de una responsabilidad de aprendizaje compartida tanto por los estudiantes como por el profesor (*ibid.*: 71-72).

En su propuesta de un modelo basado en competencias (*competence-based training, CBT*), Hurtado (2007: 167) define la CI como «las destrezas que permiten que un individuo interactúe con otras personas, ya se trate de individuos o grupos». Esta propuesta integradora de enseñanza y aprendizaje aúna enfoques como el aprendizaje cooperativo (además del aprendizaje basado en las tareas y el aprendizaje basado en la resolución de problemas) y distingue entre competencias específicas y genéricas o transversales. Basándose en la clasificación de competencias transversales establecida en el proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003: 70, 72-73), Hurtado (2007: 168) destaca la importancia de la CI que, teniendo en cuenta la clasificación que hemos mencionado anteriormente (véase apartado 2.1), englobaría no solo las habilidades interpersonales y la capacidad de trabajar en equipo, sino también destrezas como la capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas, la capacidad de crítica y

autocrítica, la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad y el compromiso social o ético.

Otros estudios, como el de Neubert (2000), Risku *et al.* (2010) y Risku *et al.* (en prensa), también hacen referencia implícita al valor que adquieren los aspectos interpersonales en la formación de traductores, destacando la necesidad del traductor de conocer al cliente y de crear una atmósfera de confianza mutua y estrecha cooperación con los iniciadores y clientes, para lo que es necesario dominar una serie de estrategias de interacción. Risku *et al.* (2010), también consideran de vital importancia que el traductor domine herramientas de colaboración en lo que respecta a las fuentes de documentación y que conozca el funcionamiento del mercado en el área de la Traducción. En un estudio posterior que analiza los papeles y las competencias de los jefes de proyectos en una agencia de traducción, Risku *et al.* (en prensa) también destacan la importancia que adquieren las conexiones o redes sociales en el proceso de traducción ya que, desde una perspectiva social, la traducción se caracteriza por la interdependencia de los diferentes agentes involucrados en el proceso de traducción. Dichos agentes, establecen contacto a través de redes informales como plataformas virtuales (en el caso de los traductores) o de redes formales de carácter comercial (en el caso de las agencias de traducción y sus clientes o contactos).

3.4 Recapitulación y conclusiones

La literatura analizada en este capítulo pone de manifiesto que el trabajo en equipo, cada vez está más presente en la formación universitaria en general, hasta el punto de que constituye un elemento clave en el desarrollo de la CI, una de las principales competencias genéricas o transversales incluidas en el proyecto *Tuning* y que es común a cualquier titulación. El marco teórico descrito en este capítulo sugiere que los equipos reúnen habilidades y experiencias que, colectivamente, exceden las de una sola persona, lo que demuestra la efectividad de esta metodología de enseñanza y aprendizaje siempre y cuando se sigan unas recomendaciones básicas para su implantación óptima.

En lo que respecta a la formación de traductores, observamos que numerosos autores especializados en esta disciplina conceden gran relevancia a la repercusión de la CI en los traductores actuales ya que, para poder desempeñar de manera efectiva su actividad profesional, deberán relacionarse con otros profesionales del campo y expertos involucrados en el proceso de traducción. Por lo tanto, teniendo en cuenta las diferentes aproximaciones al concepto de CI que hemos descrito en este capítulo, queda patente la necesidad de incorporar los factores interpersonales (especialmente el trabajo en equipo)

en la formación de traductores debido a su importancia en el futuro laboral, lo que conllevará una serie de implicaciones pedagógicas para adaptar metodologías de enseñanza y aprendizaje tradicionales a los nuevos enfoques centrados en el estudiante como principal agente del proceso de aprendizaje y la colaboración mutua para construir significado.

Considerando las diferentes aproximaciones al concepto de CI que hemos descrito, nos gustaría destacar que, en función de los objetivos de nuestro estudio, tomaremos como modelo la propuesta de Kiraly (2000a) en cuanto al empleo de pequeños grupos de trabajo en el aula de traducción gracias a los cuales los estudiantes podrán interactuar con otros compañeros y construir el conocimiento de manera colaborativa a través de la comunicación, negociación e interacción. Asimismo, consideramos de especial utilidad e interesante aplicación la propuesta didáctica de Mackenzie (1998) y Mackenzie y Vienne (2000), consistente en un modelo cooperativo de traducción basado en la práctica real en las agencias de traducción ya que, además de fomentar el trabajo en equipo, promueve el intercambio de roles durante el proceso de aprendizaje, lo que implica la colaboración entre estudiantes para la resolución de los problemas surgidos durante la realización de un proyecto real de traducción.

Finalmente, en cuanto a la adquisición de los factores interpersonales durante la práctica profesional, destacamos la importancia de la creación de comunidades (Kiraly, 2000a: 4) o *social networks* (Robinson, 1997/2003: 159) que proporcionan a los traductores el asesoramiento de otros colegas o profesionales especializados en determinados campos para resolver cualquier dificultad o incluso para compartir proyectos de traducción cuando el volumen de trabajo es excesivo o el plazo de entrega es limitado. Asimismo, la literatura existente pone de manifiesto que el tratamiento con clientes, agencias, empleadores y redes de contactos en general resulta de particular relevancia para el desempeño de la actividad traductora (*ibid.*: 160; Risku *et al.*, en prensa). Por lo tanto, partiendo de estas premisas constatamos que las destrezas interpersonales deberían ocupar un lugar destacado en la formación de traductores, debido a su importancia en el futuro laboral.

CAPÍTULO 4: ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO/COOPERATIVO

El ser humano es más productivo en sus actividades sociales cuando colabora con otros individuos que cuando está compitiendo.

Morton Deutsch (1949: 145), Profesor Emérito de Psicología y Educación y fundador del International Center for Cooperation and Conflict Resolution (ICCCR).

4.1 Introducción

Tal y como hemos especificado en el capítulo anterior, el EEES promueve el trabajo en equipo, pues constituye una destreza transversal esencial en la práctica profesional de cualquier titulado que se erige como una demanda básica en el mundo laboral. En este sentido, la formación de equipos eficaces contribuye en gran medida al éxito del aprendizaje colaborativo (Barkley *et al.* 2005: 43).

Si nos ceñimos a la formación de traductores, cada vez resulta más evidente que el trabajo del traductor tiende a convertirse en un trabajo en equipo ya que, en su futuro profesional, deberá trabajar frecuentemente en cooperación con otros traductores (Vienne, 2000: 96; Gouadec (2003), en Kiraly *et al.*, 2003: 56-57), especialmente cuando traducen conjuntamente diferentes partes de una traducción más extensa, o relacionarse con otros agentes del proceso de traducción (Kiraly, 2000b: 119; Kelly, 2002b: 283, 2005a: 33, 2007: 134). En este sentido, la tendencia actual hacia las traducciones de grupo en vez de las traducciones individuales es cada vez más un hecho y parece reconocerse que la necesidad actual para la transferencia de comunicación entre dos lenguas solo se puede conseguir de manera satisfactoria cuando los traductores cooperan en equipos y cuando los proyectos son coordinados desde el proceso de traducción en equipo hasta la entrega del TM (Klimkowski, 2006: 93-94). Recientemente, otros autores (Risku *et al.*, en prensa) destacan la importancia de las relaciones, conexiones o redes sociales entre los traductores, así como los diferentes agentes involucrados en el proceso de traducción (p. ej.: clientes, otros traductores o asesores sobre cuestiones informáticas), lo que pone de manifiesto la relación de dependencia entre dichos agentes y las relaciones cooperativas establecidas entre ellos durante la ejecución de un proyecto de traducción.

En este sentido nos gustaría destacar que, a pesar de que numerosos autores (Nord 1991/2005; Vienne, 2000; MacKenzie y Vienne, 2000; Kiraly, 2000a, 2000b, 2003; Kenny 2008; Risku *et al.*, en prensa) consideran que el trabajo colaborativo/cooperativo

desempeña un papel fundamental en un entorno laboral de traducción auténtico, esta metodología de enseñanza y aprendizaje entendida como trabajar en equipo para alcanzar un objetivo determinado, es uno de los principales campos por desarrollar en la formación de traductores. Partiendo de esta premisa, resulta contradictorio que en la actualidad exista poca investigación sobre cómo enseñar a los estudiantes a beneficiarse del trabajo de otros compañeros y a trabajar de forma colaborativa (Kiraly *et al.*, 2003: 54).

Con el objetivo de poner de manifiesto la transversalidad del trabajo en equipo, en primer lugar, nos centraremos en la diferente terminología utilizada en la actualidad para hacer referencia a dicho concepto («trabajo o aprendizaje colaborativo», «trabajo o aprendizaje cooperativo»), así como en las principales características y componentes del mismo en términos generales. Asimismo, discutiremos el papel del estudiante y del profesor en entornos de aprendizaje colaborativo/cooperativo y los métodos empleados para evaluar esta metodología de enseñanza y aprendizaje en términos generales. Posteriormente, acotaremos dicho concepto al ámbito de la formación de traductores, destacando las principales propuestas surgidas en los últimos años, así como las ventajas e inconvenientes derivados de la aplicación del aprendizaje colaborativo/cooperativo en esta disciplina y las principales propuestas en relación con su evaluación.

4.2 El aprendizaje colaborativo como metodología de enseñanza y aprendizaje

En el aprendizaje colaborativo, tanto los estudiantes como los profesores asumen responsabilidades nuevas y diferentes a las que están acostumbrados en los modelos educativos tradicionales, lo que supone la adopción de nuevos roles y la necesidad de desarrollar competencias diferentes (Barkley *et al.*, 2005: 29, 41). Este tipo de aprendizaje hace partícipes a todos los estudiantes, basándose en la premisa de que cada individuo puede contribuir desde su propia experiencia académica y personal (*ibid.*: 10). El aprendizaje colaborativo se basa en la interacción de los individuos con su medio y las personas que los rodean, lo que permite que asimilen y desarrollen actitudes frente al trabajo y a las exigencias sociales. Esta metodología de enseñanza y aprendizaje considera el trabajo en equipo como una de sus premisas básicas y concibe al profesor como un guía o facilitador que supervisa las tareas y promueve la cooperación entre estudiantes, los cuales construyen, descubren y transforman sus propios conocimientos a través de las relaciones interpersonales afectivas (Arteaga, 2006). El aprendizaje colaborativo se basa en la aplicación de las teorías de aprendizaje socioconstructivistas, que sostienen que el aprendizaje se construye socialmente a través del consenso entre

compañeros que poseen conocimientos en el tema específico, y que los estudiantes deben comprometerse de manera activa en la construcción de su propio aprendizaje (Vygotsky, 1978; Bruffee, 1999; Barkley *et al.*, 2005: 8, 25). En este sentido, el aprendizaje se convierte en un proceso de desarrollo individual y grupal activo y continuo, basado en la interacción y la negociación entre estudiantes, que intercambian metas, expectativas y proyectos mutuos gracias a los cuales descubrirán nuevos conocimientos (Arteaga, 2006). Los estudiantes aprenden cuándo tienen que interactuar para explicar y justificar sus ideas al resto de miembros del equipo, lo que favorece un intercambio entre estos y permite un nuevo aprendizaje de conocimientos que enriquecerá en gran medida al equipo (*ibid.*). En esta colaboración, que promueve la interacción y está basada en la responsabilidad individual y colectiva de los miembros, así como en un gran compromiso por lograr un objetivo común, cada componente del equipo asume íntegramente su tarea para compartirla con el resto y recibir contribuciones de estos. Durante el aprendizaje colaborativo, el equipo es el que decide en todo momento cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo y las tareas que debe realizar cada componente. En este sentido, solo se puede aprender si el trabajo en equipo se realiza realmente de forma colaborativa (Barkley *et al.*, 2005: 10).

Otros autores (Leigh y MacGregor, 1992), que también consideran que el aprendizaje colaborativo favorece un aprendizaje más efectivo por parte de los estudiantes, definen este concepto como un término que engloba una variedad de enfoques educativos que implican un esfuerzo intelectual conjunto tanto por parte de los estudiantes como de los profesores. Pese a que existen numerosas actividades basadas en un aprendizaje colaborativo, la mayoría se centran en una búsqueda y exploración por parte de los estudiantes en lugar de basarse exclusivamente en las explicaciones proporcionadas por el profesor. Por lo tanto, esta metodología de enseñanza y aprendizaje supone un cambio significativo en relación con las clases magistrales tradicionales centradas en el profesor como principal agente del proceso de aprendizaje. A pesar de que algunos aspectos tradicionales como la toma de notas y explicaciones por parte del profesor no desaparecen por completo, el aprendizaje colaborativo se basa principalmente en la discusión y el trabajo activo por parte de los estudiantes. Durante este proceso, el profesor, más que un experto encargado de transmitir conocimientos a los estudiantes es considerado un experto en crear experiencias intelectuales que favorecen el proceso de aprendizaje (*ibid.*).

En consonancia con estas premisas, para Bruffee (1999: xiii, xiv), el conocimiento depende de las relaciones sociales que son consecuencia de las negociaciones

intelectuales, por lo que el verdadero conocimiento se cimienta en las conversaciones mantenidas con otros miembros de la comunidad gracias a las cuales los estudiantes alcanzan un consenso y un mayor entendimiento. Por este motivo, deben confiar en la autoridad que se han concedido entre ellos y enfrentarse a la relación de dependencia entre estudiantes y profesor implícita en los modelos tradicionales (*ibid.*: 18). En dichos modelos, los estudiantes relacionan el concepto de autoridad de conocimiento exclusivamente con la figura del profesor, por lo que no resulta sorprendente que algunos de ellos se muestren en un principio reticentes y escépticos con el trabajo colaborativo (*ibid.*: 19-20). Cuando esto ocurre, el profesor debe hacer ver a los estudiantes que no posee una respuesta única o verdadera, sino que estos han de aprender a confiar en otros compañeros y depender de estos, en vez de estar supeditados exclusivamente a la autoridad del profesor (*ibid.*: 24). En el ámbito educativo, estas relaciones sociales resultan imprescindibles para que los estudiantes construyan significados entre ellos mediante el intercambio de diferentes perspectivas. Como parte de esta metodología de aprendizaje colaborativo, los estudiantes suelen trabajar en grupos de dos o más miembros, en busca de soluciones, comprensión de significados o creación de un producto de manera mutua, con el objetivo de resolver problemas o completar un proyecto en equipo con tareas claramente definidas y lograr unos objetivos compartidos (Leigh y MacGregor, 1992; Barkley *et al.*, 2005: 4). Por lo tanto, durante el desarrollo de esta tarea, los estudiantes no solo trabajan en un equipo sino que negocian significados, conocimiento e ideas con sus compañeros para llegar a un consenso utilizando su propia autoridad, que no habrían alcanzado o descubierto si hubieran trabajado de manera independiente (Bruffee, 1999: 21, 44). De esta forma, construyen significados durante el desarrollo de la tarea propuesta por el profesor, en vez de que este les proporcione directamente conocimiento como ocurre con los modelos de enseñanza tradicionales. No obstante, para que esto sea posible, resulta fundamental que todos los miembros del grupo participen activamente y se comprometan a trabajar conjuntamente con el objetivo de cumplir los objetivos establecidos, además de contribuir de una manera equitativa en el desarrollo de una tarea (Barkley *et al.*, 2005: 4).

Habida cuenta de la literatura que acabamos de analizar, podemos afirmar que el aprendizaje colaborativo permite que los estudiantes construyan y alcancen conocimiento a través de la investigación y el razonamiento utilizado para desarrollar y conformar ideas. En una clase colaborativa, los estudiantes interactuarán entre ellos y tendrán la oportunidad de conocerse (Barkley *et al.*, 2005: 30). Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, es importante destacar que no es lo mismo trabajar juntos en grupo que trabajar en equipo o de manera colaborativa, ya que el hecho de

agrupar a los estudiantes no implica que estos trabajen de manera colaborativa, a menos que una tarea que requiere un aprendizaje consensuado unifique la actividad grupal (Harvey, 1986: 55). Asimismo, el aprendizaje colaborativo requiere que los miembros alcancen un acuerdo mediante su propia autoridad ya que la intervención o participación del profesor en un grupo puede minar o repercutir negativamente en el desarrollo de la autoridad y confianza de los miembros, por lo es recomendable que sean los estudiantes los que organicen y dirijan los grupos (*ibid.*: 54, 58).

4.2.1 Presuposiciones sobre el aprendizaje colaborativo

La puesta en práctica del aprendizaje colaborativo conlleva una serie de presuposiciones sobre el proceso de aprendizaje y el papel de los estudiantes durante el mismo. Según Leigh y MacGregor (1992), en primer lugar, el aprendizaje es un proceso activo y constructivo ya que, para aprender nueva información, ideas o competencias, los estudiantes han de trabajar y ponerlas en práctica deliberadamente y con sentido. Durante este proceso, los estudiantes no solo asimilan nueva información, sino que han de integrar sus conocimientos previos con el nuevo material para poder crear conocimiento nuevo. Por otra parte, el aprendizaje depende de contextos más ricos en los que se integra, ya que estos permiten que los estudiantes pongan en práctica y desarrollen razonamientos lógicos y estrategias para la resolución de problemas. En tercer lugar, los estudiantes proporcionan diversidad y múltiples perspectivas al proceso de aprendizaje puesto que poseen diferentes estilos de aprendizaje, experiencias y aspiraciones. Finalmente, el aprendizaje es social por naturaleza, puesto que los estudiantes dialogan entre ellos para generar un proceso de aprendizaje. Durante dicho proceso, el aprendizaje colaborativo genera una sinergia intelectual y la estimulación social de compromiso mutuo durante el desarrollo de una tarea común. Esta exploración y creación de significado conjunta permite que los estudiantes generen nuevo conocimiento para todos ellos (*ibid.*).

4.3 El aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza y aprendizaje

Uno de los enfoques de mayor difusión e influencia sobre el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo es el propuesto por Johnson y Johnson (1991, 1999) y Johnson *et al.* (1994, 1999). Para estos autores, el aprendizaje cooperativo consiste en «el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás» (Johnson *et al.*, 1994: 14). Por lo tanto, la cooperación entre alumnos consiste en que estos trabajen juntos para alcanzar objetivos comunes y lograr resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para el

resto de componentes del grupo. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo e individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para alcanzar metas de aprendizaje independientes y desvinculadas de las de los demás estudiantes. Cuando el profesor utiliza grupos formales de aprendizaje cooperativo, debe especificar los objetivos de la clase, tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza y explicar tanto la tarea como la interdependencia positiva a los estudiantes. Asimismo, debe supervisar el aprendizaje de estos e intervenir con el objetivo de mejorar las funciones interpersonales de los estudiantes y evaluar su aprendizaje, lo que determinará el nivel de eficacia del grupo (*ibid.*: 14-15). En los grupos de aprendizaje cooperativo, que se basan en los cinco componentes esenciales que describiremos a continuación, los estudiantes trabajan conjuntamente de buen grado, pues son conscientes de que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo. Por lo tanto, el grupo es más que simplemente la suma de sus partes y esta metodología implica que todos los estudiantes realicen sus tareas de manera más eficaz que si hubieran trabajado individualmente. En este sentido, para un buen funcionamiento del aprendizaje cooperativo es imprescindible que todos los miembros del grupo participen y se impliquen de forma activa y responsable en todas las tareas que deben realizar (*ibid.*: 17-18). Asimismo, es necesario tener en cuenta que reunir a dos o más personas para que trabajen conjuntamente no significa que lleven a cabo un trabajo colaborativo sino que, para un funcionamiento satisfactorio del grupo, es necesario que el profesor coordine y realice un seguimiento del mismo (*ibid.*: 18).

4.3.1 Presuposiciones y componentes esenciales del aprendizaje cooperativo

Con el objetivo de que los estudiantes trabajen realmente de forma cooperativa, Johnson *et al.* (1994: 19-22, 1999: 14-15) establecen cinco requisitos esenciales que deberían incorporarse en cada clase.

El primer y principal componente del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva. Los estudiantes deberían sentirse motivados para esforzarse por trabajar y superar la capacidad individual de cada uno, con el objetivo de maximizar el aprendizaje de todos sus miembros. En este sentido, los componentes de un equipo deben establecer un compromiso total con el resto de miembros, puesto que los esfuerzos de cada estudiante no solo lo benefician a él mismo sino también al resto de integrantes del equipo. Para ello, el profesor debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal con el propósito de que los integrantes sientan que están vinculados con los demás de manera que uno solo no podrá alcanzar el éxito si todos los demás no lo alcanzan. Esta interdependencia positiva, sin la que no puede existir el aprendizaje

cooperativo, genera un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual fomenta que los estudiantes compartan recursos, se proporcionen apoyo mutuo para aprender y celebren los éxitos conjuntos (Johnson *et al.*, 1994: 19, 1999: 14).

El segundo componente esencial del aprendizaje cooperativo es la interacción estimuladora o promotora, a ser posible cara a cara. Una vez que los estudiantes establecen la interdependencia positiva, deben llevar a cabo una labor conjunta con el objetivo de que cada miembro se beneficie de la implicación y participación de los demás y favorezca el éxito del resto de componentes. Con este objetivo, los miembros del grupo trabajan juntos para lograr resultados conjuntos, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y elogiándose mutuamente por su determinación por aprender. Desde esta perspectiva, algunas actividades cognitivas e interpersonales de vital importancia solo pueden producirse cuando cada estudiante fomenta el aprendizaje de los demás a partir de una explicación oral sobre cómo solucionar problemas, cómo examinar la naturaleza de los conceptos que se están interiorizando y aprendiendo, cómo enseñar los conocimientos propios a los compañeros y cómo relacionar el aprendizaje presente con el pasado. De esta forma, los componentes del equipo asumen un compromiso personal tanto con el resto de compañeros como con sus objetivos comunes (Johnson *et al.*, 1994: 21, 1999: 14).

La responsabilidad individual y grupal constituye el tercer elemento del aprendizaje cooperativo. En este sentido, para que el equipo alcance el objetivo general marcado, cada miembro deberá asumir una responsabilidad con respecto a su posición en el equipo y con respecto a los demás, así como ser responsable de la tarea específica que se le asigna dentro de este para poder alcanzar los objetivos previstos. Para ello, el grupo debe ser capaz de evaluar tanto el progreso llevado a cabo con respecto a la consecución de sus objetivos como los esfuerzos individuales de cada componente. La responsabilidad individual se produce cuando se evalúan las funciones de cada estudiante y los resultados de dicha evaluación son transmitidos al equipo y al individuo para determinar qué integrantes necesitan más ayuda, apoyo y estímulo para completar la tarea en cuestión. Los grupos de aprendizaje cooperativo pretenden que los estudiantes aprendan juntos, para poder fortalecer a cada miembro individual, y que estos se desempeñen mejor como individuos. Desde esta perspectiva, el éxito del trabajo en grupo fortalece y motiva a los estudiantes (Johnson *et al.*, 1994: 22, 1999: 14).

El cuarto componente del aprendizaje cooperativo lo constituyen las habilidades interpersonales y de equipo, que engloban las formas de relación interpersonal para que

los componentes del equipo coordinen su trabajo y consigan los objetivos propuestos. En los grupos de aprendizaje cooperativo, se exige a los alumnos que aprendan temas académicos (contenidos curriculares), así como las habilidades interpersonales y grupales necesarias para poder trabajar de manera efectiva como parte de un equipo (trabajo en equipo), lo que hace que el aprendizaje cooperativo sea más complejo que el aprendizaje competitivo o el individualista. Para que los equipos de trabajo funcionen correctamente, los estudiantes deben recibir formación en habilidades como el liderazgo, la toma de decisiones, la construcción de un clima basado en la confianza, la comunicación y el manejo de conflictos, además de sentirse motivados al respecto (Johnson *et al.*, 1994: 22, 1999: 14).

El quinto componente característico del aprendizaje cooperativo es la evaluación o procesamiento grupal. Esta evaluación se produce cuando los integrantes del equipo discuten en qué medida están logrando sus metas y la eficacia de sus relaciones de trabajo. Los equipos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, así como tomar decisiones sobre las conductas que conviene mantener o modificar. Por su parte, el profesor debe decidir el método de evaluación del equipo en función de los criterios que determine oportunos (Johnson *et al.*, 1994: 23, 1999: 15).

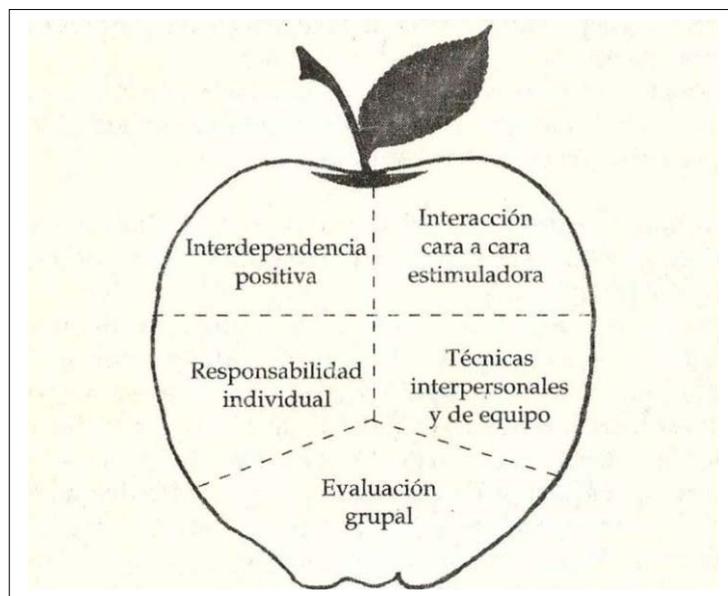


Figura 13. Componentes esenciales del trabajo cooperativo (Johnson *et al.*, 1994: 22)

Estos cinco elementos básicos del aprendizaje cooperativo deben aplicarse rigurosamente para producir las condiciones que permitan la implantación de una acción cooperativa eficaz, por lo que es necesario que el profesor adopte una acción disciplinada. De hecho, una estructuración cuidadosa basada en estos cinco elementos básicos del trabajo cooperativo permite minimizar los problemas derivados del uso de

grupos cooperativos, lo que diferencia a los equipos de aprendizaje cooperativo bien estructurados de los que no lo están (Smith, 1996: 73).

4.4 Análisis comparativo entre el aprendizaje colaborativo/cooperativo

Una vez detallados los principales componentes y presuposiciones tanto del aprendizaje colaborativo como cooperativo, en este apartado nos centraremos en comparar las similitudes y diferencias asociadas a ambos conceptos con el objetivo de determinar si realmente se trata de un mismo método de enseñanza y aprendizaje o si, por el contrario, presentan diferencias entre ellos. Algunos autores (Chaupt *et al.*, 1998: 100; Bruffee, 1999: 83-84) consideran que el aprendizaje colaborativo y cooperativo son dos versiones de una misma metodología educativa en la que la clave del éxito son las relaciones humanas basadas en un trabajo conjunto por parte de los estudiantes que tienen unos objetivos comunes y construyen conocimiento a través del diálogo y el consenso. Otros autores simplemente consideran el aprendizaje cooperativo como una subcategoría del aprendizaje colaborativo (Cuseo, 1992) o un continuo que va de un enfoque más estructurado (aprendizaje cooperativo) a un enfoque en el que la estructuración es mínima (aprendizaje colaborativo) y el profesor crea las condiciones que permiten que los estudiantes aprendan conjuntamente (Millis y Cottell, 1998). A pesar de estas similitudes, Bruffee (1999: 87) señala algunas distinciones epistemológicas entre ambos conceptos, principalmente relativas al origen de los mismos. Mientras que el aprendizaje cooperativo se atribuye a la educación primaria y secundaria y resulta más efectivo durante esta etapa de la vida, el aprendizaje colaborativo se relaciona con la educación universitaria. En este sentido, el aprendizaje colaborativo complementaría al aprendizaje cooperativo con el que los estudiantes han tenido contacto en etapas educativas anteriores. No obstante, partiendo de la premisa desarrollada por Barkley *et al.* (2005: 18) de que el aprendizaje cooperativo es recomendable siempre que los objetivos de aprendizaje son importantes, la tarea es compleja o conceptual, se pretende resolver problemas, se precisa de estrategias de razonamiento, un pensamiento crítico y siempre que se pretende lograr calidad en los resultados, resulta complicado imaginar una situación educativa en el ámbito universitario o en la educación superior en la que no sea recomendable aplicar los principios fundamentales del aprendizaje cooperativo propuestos por Johnson y Johnson (1991, 1999) y Johnson *et al.* (1994, 1999). Por este motivo, numerosos autores (Fiechtner y Davies, 1992; Cabrera 1998; Barkley *et al.*, 2005) no establecen una diferenciación entre los términos «aprendizaje colaborativo» y «aprendizaje cooperativo» en función de un ámbito escolar o universitario.

En otros casos, autores como Kiraly (2003: 36), diferencian el aprendizaje colaborativo del aprendizaje cooperativo. Según este autor (*ibid.*), el aprendizaje colaborativo no implica exclusivamente la división del trabajo en una tarea, sino que requiere la consecución conjunta de la misma con el doble objetivo de que los miembros del equipo construyan conjuntamente significado y adquieran un conocimiento cultural y profesional a través de la negociación y la discusión. Si los estudiantes y los profesores trabajan conjuntamente de manera colaborativa, serán capaces de crear conocimiento y significado entre ellos e internalizarlo individualmente (*ibid.*: 36). Durante dicho proceso, el profesor actúa exclusivamente como guía y se limita a observar y a supervisar los grupos de trabajo para intentar solucionar los posibles problemas que surjan y potenciar los beneficios que cada estudiante puede adquirir mediante la interacción con sus compañeros de grupo (*ibid.*: 36-37). El conocimiento se construye a través del diálogo entre compañeros y el logro de un acuerdo común (Bruffee, 1999: 3) sin que el profesor intervenga en el proceso de aprendizaje del equipo, sino que este es responsable de convertirse, junto con los estudiantes, en un miembro de una comunidad en búsqueda de conocimiento (Barkley *et al.*, 2005: 6). El objetivo principal del aprendizaje colaborativo es desarrollar estudiantes autónomos incluso si la consecución de dicho objetivo supone fomentar el desacuerdo y la competición, lo que contrasta con las premisas del aprendizaje cooperativo²⁴, en el que los estudiantes trabajan en armonía de manera conjunta, apoyándose mutuamente para encontrar una solución (Bruffee, 1999: 16). Los principios fundamentales de este tipo de enseñanza incluyen una práctica real en actividades profesionales, la creación de un entorno de enseñanza colaborativa que fomente la interacción entre los estudiantes así como una participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Kiraly *et al.*, 2003: 51). Desde esta perspectiva, en el proceso de adquisición de la CT a través de experiencias de traducción auténticas, el estudiante teoriza, propone y comprueba hipótesis tanto individualmente como de manera colaborativa con otros estudiantes, traductores profesionales, clientes y especialistas en una determinada materia (Kiraly, 2005: 1109).

Teniendo en cuenta estas premisas, mientras que el aprendizaje colaborativo propuesto por Kiraly (2000a) fomenta que los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, en el aprendizaje cooperativo propuesto por Johnson y Johnson (1991, 1999) y Johnson *et al.* (1994, 1999) el control del contenido y la organización de la clase corre a cargo del profesor. Es decir, en el aprendizaje cooperativo el profesor desempeña un papel más tradicional de experto y autoridad, diseña y asigna las tareas de grupo, controla y distribuye el tiempo y los recursos, además de supervisar el

²⁴ Bruffee (1999) sostiene que el aprendizaje cooperativo no genera conflicto, mientras que Johnson *et al.* (1994) consideran que el aprendizaje cooperativo debería fomentar el conflicto.

aprendizaje de los estudiantes (Bruffee, 1999: 5). En palabras de Kiraly (2000a: 38) el trabajo cooperativo puede ser definido como el uso de grupos de aprendizaje para apoyar un sistema de enseñanza que se rige por las pautas tradicionales de conocimiento y autoridad del aula. Teniendo en cuenta esta conceptualización, este autor concibe las técnicas de aprendizaje cooperativo como una herramienta a través de la cual el profesor puede transmitir contenidos curriculares a los estudiantes (*ibid.*). Es decir, mientras que en el aprendizaje cooperativo se mantienen las mismas líneas tradicionales de conocimiento y autoridad, el aprendizaje colaborativo se centra en el paso de un enfoque tradicional, basado en el profesor como fuente principal de transmisión de conocimiento, a un enfoque basado en los grupos de estudiantes. Otros autores, a pesar de considerar que el aprendizaje colaborativo y cooperativo son dos versiones de una misma metodología de enseñanza y aprendizaje, señalan algunas pequeñas diferencias como las que detallamos a continuación. El principal objetivo del aprendizaje cooperativo consiste en responsabilizar a los estudiantes de aprender conjuntamente en vez de competir entre ellos (Bruffee, 1999: 88), para lo que los profesores suelen asignar roles a los estudiantes, que trabajan en grupos de tamaño reducido, y en los que intervienen con frecuencia en caso de que surjan problemas. Por el contrario, cuando los profesores implantan el aprendizaje colaborativo, uno de sus objetivos principales es que los estudiantes sean autónomos y capaces de autogestionarse, por lo que los docentes raramente intervienen en el trabajo de los grupos (*ibid.*: 89-90). No obstante, el autor (*ibid.*: 83) enfatiza que a pesar de pequeños desacuerdos relacionados con la terminología, principios o métodos, los objetivos a largo plazo tanto del aprendizaje colaborativo como el aprendizaje cooperativo son extremadamente similares.

En la siguiente tabla recogemos las principales concepciones teóricas descritas en relación con el aprendizaje colaborativo y cooperativo:

COMPARACIÓN	APRENDIZAJE COLABORATIVO	APRENDIZAJE COOPERATIVO
Responsable del proceso	El estudiante	El profesor
Objetivo	El desarrollo humano, la autonomía y autogestión	Aprender conjuntamente. Objetivos particulares, bien definidos y medibles
Ambiente	Abierto, libre y estimula la creatividad	Controlado, cerrado
Motivación	Supeditada al compromiso personal	El estudiante es convencido por la institución
Tipo de proceso	Procesos formales e informales	Se formaliza el proceso grupal
Aporte individual	Conocimiento y experiencia personal para el enriquecimiento del grupo	Conocimiento y experiencia personal
Desarrollo personal	Es el objetivo junto al desarrollo del grupo	Supeditado a los objetivos de la institución
Productividad	El objetivo es lo que se aprende con la experiencia colaborativa	El objetivo es su fin
Preocupación	La experiencia en sí misma. La motivación es intrínseca	La experiencia en función de los resultados. La motivación es extrínseca
Las tareas	Colaboración grupal en la solución de la tarea	División de la tarea para su solución. Los estudiantes asumen roles
Tendencia psicopedagógica del aprendizaje	Histórico-cultural	Constructivismo
Manejo de la información	Los estudiantes deben dudar de las respuestas de sus compañeros	Los estudiantes deben aceptar las respuestas de sus compañeros
Control de la interacción	Los estudiantes diseñan su estructura de interacciones	El profesor diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de las interacciones
Asignación de tareas	Se dividen las tareas para una consecución conjunta del objetivo	Se dividen las tareas entre los componentes del grupo
Aprendizaje	La responsabilidad del aprendizaje principalmente recae en el estudiante	El profesor estructura el aprendizaje
Evaluación	Los estudiantes mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su proceso de aprendizaje	El profesor mantiene el control de los resultados que se han de obtener

Toma de decisiones	Los estudiantes tienen el control sobre las decisiones que repercuten en su proceso de aprendizaje	El profesor mantiene el control sobre los resultados
Aportación y participación	Los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás El estudiante debe dudar de las respuestas de sus compañeros	La participación de los estudiantes es directa y existe entre ellos el compromiso y la voluntad de trabajar y participar El estudiante debe aceptar las respuestas de sus compañeros
Preparación	Precisa una preparación más avanzada para trabajar con grupos de estudiantes	No requiere una preparación tan avanzada para trabajar con grupos de estudiantes
Responsabilidades	Las tareas se dividen para integrarlas posteriormente para la consecución de los objetivos	Requiere la división de tareas entre los componentes del grupo

Tabla 7. Diferencias entre el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo (adaptado de Bruffee, 1999; Panitz, 1997; Kiraly, 2000a; Zañartu, 2000; Arteaga, 2006)

Esta tabla muestra que tanto el aprendizaje colaborativo como el aprendizaje cooperativo comparten ciertos rasgos comunes como la interacción, el aporte de conocimientos y experiencias personales, el intercambio de ideas, así como una participación activa por parte de los estudiantes para lograr el aprendizaje, que surge de la interacción producida entre los estudiantes y entre el profesor y los estudiantes. Estos últimos descubren el conocimiento y lo transforman a través de la interacción con el medio, para posteriormente reconstruirlo y ampliarlo con nuevas experiencias de aprendizaje. No obstante, la principal diferencia que se observa entre ambos conceptos radica en que en el aprendizaje colaborativo el estudiante es el responsable del proceso de aprendizaje, mientras que en el aprendizaje cooperativo lo es el profesor. Asimismo, se observa que en el aprendizaje colaborativo los estudiantes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el aprendizaje cooperativo el profesor diseña y mantiene prácticamente por completo el control de las interacciones y de los resultados que se han de obtener. Finalmente, la información recogida en la tabla sugiere que el aprendizaje colaborativo precisa de una gran autonomía del grupo y poca intervención y estructuración por parte del docente, mientras que el aprendizaje cooperativo requiere que el docente lleve a cabo una mayor labor de estructuración para la realización de una tarea.

Teniendo en cuenta tanto las principales similitudes como las diferencias establecidas por los diferentes autores con respecto al aprendizaje colaborativo y cooperativo, consideramos el aprendizaje cooperativo como una subcategoría del aprendizaje colaborativo, por lo que a nuestro entender, el aprendizaje colaborativo y cooperativo serían dos versiones de una misma metodología educativa basada en la colaboración e interdependencia de estudiantes, cuya mayor diferencia estriba en la intervención del profesor (que es mayor en el aprendizaje cooperativo). En este sentido, opinamos que la subcategoría del aprendizaje cooperativo parece ser más adecuada para etapas iniciales en la formación, mientras que el aprendizaje colaborativo se podría aplicar en etapas posteriores en las que los estudiantes ya han adquirido una mayor autonomía y asimilación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje centradas en el estudiante.

4.4.1 El papel del estudiante en entornos de aprendizaje colaborativo/cooperativo

Como hemos mencionado a lo largo de este capítulo, el trabajo colaborativo supone un giro en el papel del estudiante con respecto a las metodologías de enseñanza y aprendizaje tradicionales, ya que este no percibe al profesor como la fuente exclusiva de autoridad y conocimiento, sino que concibe al resto de compañeros y a sí mismo como una fuente de aprendizaje importante para la comunidad. El estudiante pasa de ser un mero espectador y tomador de notas a convertirse en un agente activo del proceso de enseñanza y aprendizaje que es capaz de resolver problemas y contribuir a la creación de nuevos significados. De esta forma, el estudiante no pasa desapercibido como en los modelos de enseñanza tradicionales, sino que adopta un papel público y participativo en clase. En este sentido, el estudiante emprende y realiza su propio aprendizaje asumiendo un papel autónomo para encontrar respuestas a los distintos problemas con los que se topa con una escasa supervisión por parte del profesorado. Durante dicho proceso, el estudiante construirá significados a partir de una serie de interacciones y adquirirá un aprendizaje autónomo, pero significativo, en el que intervienen tres elementos: el propio estudiante, los contenidos de aprendizaje y el profesor (encargado de guiar y facilitar dicho proceso) (Crisol, 2012: 174-75). En definitiva, se trata de enseñar a los estudiantes a «aprender a aprender» y a tomar sus propias decisiones sin una dependencia directa del profesor. Por otra parte, la competitividad que caracteriza los enfoques tradicionales se transforma en un trabajo colaborativo y cooperativo con otros estudiantes y se pasa de una responsabilidad relacionada con el aprendizaje independiente a una responsabilidad basada en el aprendizaje interdependiente. No obstante, este giro en el proceso de aprendizaje, y en la enseñanza en general, viene acompañado de algunas reticencias por parte del estudiantado que, en ocasiones, percibe esta forma de trabajo como una dificultad añadida y no confía en que sus compañeros puedan actuar como fuente de conocimiento (MacGregor, 1990).

4.4.2 El papel del profesor en entornos de aprendizaje colaborativo/cooperativo

A pesar de que en el aprendizaje colaborativo los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje, el facilitador o profesor es el encargado de definir y estructurar la tarea y la situación de aprendizaje para que los estudiantes puedan controlar el proceso de aprendizaje y participar de manera activa en el desarrollo de la misma (Barkley *et al.*, 2005: 55). Con el objetivo de poder estructurar dicha tarea, el facilitador debe saber los beneficios que espera obtener de la participación de los estudiantes en grupos de aprendizaje, así como los objetivos de aprendizaje específicos que desea alcanzar. Si estos procedimientos no se planean de antemano, los estudiantes perderán tiempo y no se beneficiarán de la interacción con sus compañeros por lo que, tanto el diseño de una tarea adecuada como la estructuración de los procedimientos para que los estudiantes participen de forma activa en la realización de la misma, se convierten en aspectos centrales para que el aprendizaje colaborativo/cooperativo resulte eficaz (*ibid.*: 55, 68). Una vez que se han diseñado y evaluado las tareas de aprendizaje, el facilitador debe lograr que los equipos trabajen de manera efectiva mediante la introducción de una actividad que permita que los estudiantes sean conscientes de lo que implica cada tarea. En primer lugar, el facilitador debe explicar la tarea y el propósito u objetivos de la misma. Asimismo, debe describir los procedimientos que deben seguir los estudiantes para evitar cualquier confusión durante el desarrollo de esta, así como recordar a los equipos las reglas implícitas en la interacción grupal. Finalmente, el facilitador debe establecer el plazo del que disponen los estudiantes para ejecutar la tarea así como asegurarse de que estos han comprendido las expectativas con claridad (*ibid.*: 69-70). La importancia del docente en la implementación del trabajo colaborativo también queda patente con trabajos recientes como el de Crisol *et al.* (2011), que destaca la tutoría como una de las principales funciones de este. Los autores presentan una experiencia sobre el trabajo colaborativo implementada con estudiantes universitarios de primer curso de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad Rovira i Virgili durante el segundo semestre de 2010. Este trabajo destaca la modificación de la metodología docente (el rol de los profesores, sus concepciones sobre la docencia y lo que esta implica) derivada de la implantación del EEES, y tiene como finalidad fomentar el trabajo colaborativo a través de la función tutorial, entendida como una actividad de orientación y guía desarrollada por el tutor o profesor surgida ante la necesidad de mejorar la atención a los estudiantes, lo que permite una relación más personal e individualizada con estos y mejora la calidad en la educación universitaria (*ibid.*: 171).

Como hemos mencionado en el apartado 4.4, parece que la intervención del profesor en los grupos de trabajo cooperativos es algo mayor, ya que además de ser el responsable de especificar los objetivos de cada clase y/o tarea y tomar decisiones del proceso formativo como el tamaño de los grupos, debe elegir el método adecuado para determinar la composición de los mismos, la asignación de roles entre estudiantes, el material necesario para el desarrollo de la clase o la disposición del aula (Smith, 1996: 77). Además de detallar la tarea que deben realizar los estudiantes (al igual que ocurre en el trabajo colaborativo), el profesor debe explicar el significado de la interdependencia positiva y las competencias que espera que los estudiantes adquieran tras la puesta en práctica de esta metodología de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, deberá supervisar el aprendizaje de los estudiantes e intervenir en los grupos de trabajo cuando estos precisen de ayuda o cuando sea necesario incrementar las destrezas de trabajo en equipo de los estudiantes. Finalmente, ha de evaluar el aprendizaje de estos y lograr que los estudiantes sean conscientes de la eficacia con que ha funcionado el trabajo en equipo (*ibid.*: 77-78).

4.4.3 La evaluación del aprendizaje colaborativo/cooperativo

La evaluación del aprendizaje colaborativo/cooperativo supone un reto para el profesorado, que ha de crear sistemas de evaluación que sean justos y contribuyan al proceso de aprendizaje (Barkley *et al.*, 2005: 94). Por una parte, la evaluación individual proporciona un mecanismo para asegurar la responsabilidad individual, aunque puede minimizar la importancia del esfuerzo grupal. Asimismo, la asignación de notas individuales puede resultar complicado, puesto que resulta difícil determinar las contribuciones y logros individuales en el seno de un proyecto en equipo. Por su parte, la asignación de una nota grupal hace responsable a todo el equipo y fomenta que los miembros sustenten y respalden el aprendizaje de cada componente, aunque puede facilitar que algunos miembros eludan asumir cierta responsabilidad (*ibid.*: 83). En este sentido, con la asignación de notas grupales, los estudiantes pueden verse beneficiados o perjudicados como consecuencia del trabajo de otros miembros del equipo, de ahí que algunos de ellos se sientan frustrados por ser evaluados más allá de su control, es decir, teniendo en cuenta el trabajo de sus compañeros, lo que en general puede desembocar en reticencias por parte de estos con respecto al aprendizaje colaborativo/cooperativo. A pesar de los inconvenientes derivados de la asignación de notas grupales, Barkley *et al.* (2005: 84), consideran que la manera de evaluación más justa y eficaz es que las notas reflejen una combinación tanto de la actuación y el resultado individual como grupal, ya que una de las principales premisas del aprendizaje colaborativo/cooperativo consiste en lograr una responsabilidad individual a la vez que se promueve la interdependencia grupal.

En el aprendizaje colaborativo/cooperativo se pueden evaluar dos aspectos: el resultado final con respecto al contenido impartido durante el curso y/o la participación del estudiante en el proceso grupal. La evaluación formativa proporciona al profesor y a los estudiantes información sobre la evolución de estos y cómo están aprendiendo durante el proceso de aprendizaje. En este tipo de evaluación, en la que los estudiantes casi nunca reciben una nota numérica, el objetivo consiste en educar y mejorar la actuación tanto de los estudiantes como de los profesores. Sin embargo, la evaluación sumativa otorga notas a los estudiantes que determinarán el resultado final de la asignatura (*ibid.*: 88). Aunque normalmente la evaluación es responsabilidad del profesor, Barkley *et al.* (*ibid.*: 89), proponen sistemas de evaluación alternativos para la implantación del aprendizaje colaborativo/cooperativo que cuentan con la participación de los estudiantes. De esta forma, estos desarrollarán competencias tanto para evaluarse a ellos mismos como para valorar el trabajo de sus compañeros, lo que manifiesta la importancia de que los profesores y estudiantes compartan la responsabilidad por aprender. La autoevaluación promueve la reflexión, que principalmente se utiliza en la evaluación formativa y permite que los estudiantes piensen en lo que han aprendido y en la manera en la que lo han hecho. Aunque algunos estudiantes pueden mostrarse reacios a evaluarse de forma negativa, es importante establecer confianza en la clase y explicar los beneficios de este tipo de evaluación, que sirve de crítica constructiva. De la misma forma, la evaluación entre iguales puede considerarse como una parte integral del proceso de evaluación del trabajo colaborativo, puesto que los compañeros poseen una percepción general de primera mano de la participación de cada individuo durante el desarrollo de una tarea, así como del nivel de competencia de sus compañeros (*ibid.*: 90-92).

4.5 El aprendizaje colaborativo/cooperativo²⁵ en la formación de traductores

El concepto de colaboración en la formación de traductores fue introducido y desarrollado por Kiraly (2000a²⁶), en su propuesta de una evolución desde una enseñanza basada en la figura del profesor como fuente principal de conocimiento a una enseñanza centrada no en el estudiante, sino más bien en la enseñanza. No obstante, antes del año 2000, numerosos autores en diferentes idiomas ya abogaban implícita o explícitamente por las actividades en equipo, aunque no usaran el término

²⁵ Debido a las diferencias epistemológicas asociadas a dichos términos, así como a la falta de consenso («trabajo en grupo», «trabajo en equipo», «trabajo o aprendizaje colaborativo», «trabajo o aprendizaje cooperativo») que parece existir al denominar dicho concepto, tal y como hemos mencionado en el apartado 3.2, en adelante mantendremos la terminología específica utilizada por cada autor para hacer referencia a esta metodología de enseñanza y aprendizaje (véase apartado 4.7).

²⁶ Nótese que Kiraly ya proponía ciertas metodologías de aprendizaje colaborativo en su obra *Pathways to Translation* (1995).

«colaboración» para referirse a este concepto. En concreto, en los años ochenta y noventa, Gouadec (1989), Pym (1991), Gile (1995/2009), Kussmaul (1995), Beeby (1996), Fraser (1997, 1999), Robinson (1997/2003) o Delisle (1998), entre otros, muestran ideas similares a las de Kiraly, aunque es cierto que este fue el primer autor en proponer una metodología socioconstructivista para la colaboración en la formación de traductores.

Tomando como referencia las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la enseñanza en general, y específicamente en la formación de traductores, quedan patentes las numerosas ventajas derivadas del trabajo en equipo. Esta metodología de enseñanza y aprendizaje es recomendada por Robinson (1997/2003: 246), que corrobora su utilidad como herramienta pedagógica alternativa a la clase magistral en la formación de traductores. Basándose en la premisa de que los seres humanos aprenden mejor mediante la práctica que escuchando, el autor considera que las clases más efectivas serán aquellas en las que los estudiantes participen activamente y pongan en práctica los conocimientos adquiridos mediante discusiones y ejercicios realizados en equipos de tamaño reducido. No obstante, para que el trabajo en equipo funcione como metodología de aprendizaje y no se convierta en una práctica monótona y aburrida para los estudiantes, resulta imprescindible tener en cuenta varias consideraciones. En este sentido, para que el trabajo en equipo sea interesante y productivo resulta imprescindible que exista variedad (*ibid.*), ya que si a los estudiantes se les pide repetidamente que realicen la misma tarea en equipo, perderán rápidamente su interés. Otra consideración importante para el funcionamiento eficaz del trabajo en equipo es la colaboración (*ibid.*: 247). Aunque se parta de la premisa de que cuando los estudiantes trabajan en equipos de tamaño reducido van a colaborar entre ellos, existe el riesgo de que algún miembro asuma un papel dominante y el resto de componentes adopte un papel pasivo durante el desarrollo de una actividad concreta, o que los miembros cedan la mayor carga de trabajo y/o responsabilidad al estudiante que se considera «más brillante»²⁷. Por lo tanto, para que se lleve a cabo una verdadera colaboración por parte de todos los estudiantes, es necesario que todos los miembros del equipo participen en el desarrollo de las actividades y sientan que su opinión es valorada por sus compañeros, lo que favorecerá una mayor interacción y participación entre ellos. La libertad en las tareas de grupo (*ibid.*) es otro aspecto fundamental para el correcto funcionamiento del trabajo en equipo, ya que los estudiantes participarán y colaborarán en mayor medida si el profesor permite cierto grado de flexibilidad en cuanto al resultado final, lo que fomentará la creatividad, la colaboración, el aprendizaje y la

²⁷ «*The best*» o «*The smartest*» (Robinson, 1997/2003: 247). Como explicamos en la nota al pie 40, hemos decidido denominar a este grupo de estudiantes como los «más brillantes» para evitar denominaciones como «los mejores», que conllevan ciertas connotaciones negativas.

motivación por aprender. Las tareas que dejan libertad al estudiante, promueven que este recurra a su propia experiencia personal, con lo que todos los componentes del equipo aprenderán a trabajar juntos de forma colaborativa en lugar de ceder la autoridad a un miembro en concreto. Asimismo, según Robinson (*ibid.*), para que el trabajo en equipo sea significativo, la tarea encomendada a los estudiantes debe ser relevante y tener alguna aplicación en su vida real. Esto significa que el estudiante debe ir más allá de lo que le resulta familiar, y ha de construir puentes entre lo conocido y lo desconocido, entre lo que le resulta fácil y lo que supone un reto para él, entre lo que considera importante como parte de su proceso de aprendizaje y lo que todavía no ha adquirido dicho estatus. Otro de los objetivos de que los equipos de trabajo sean variados, colaborativos, abiertos y relevantes, es lograr que los estudiantes alcancen un estado mental de receptividad (*ibid.*: 248), que no siempre es fácil de conseguir. El profesor deberá ser consciente en todo momento del estado mental de sus estudiantes y ser capaz de distinguir cuándo están aprendiendo y cuándo actúan de forma pasiva. Finalmente, Robinson (*ibid.*) subraya la importancia de la experiencia multimodal, ya que considera que esta necesidad psicológica del cerebro no se reduce exclusivamente a la infancia, sino que continúa durante toda la vida. Según el autor, la investigación llevada a cabo sobre los canales de aprendizaje, en concreto sobre la retención del material presentado en clase, demuestra que la capacidad de retención de los estudiantes es mayor cuantos más sentidos pongan en funcionamiento para procesar dicho material. El siguiente gráfico muestra que los estudiantes que únicamente escuchan el material o contenidos tratados en clase retienen un 20% del mismo, mientras que si solo ven dichos contenidos retienen un 30%. En cambio, si ven y escuchan los contenidos al mismo tiempo, la capacidad de retención de la información aumenta a un 50%. En el caso de que los estudiantes escuchen, vean y discutan los contenidos, el porcentaje de retención alcanza el 70%, elevándose a un 90% si, además de esto, ponen en práctica dichos contenidos.

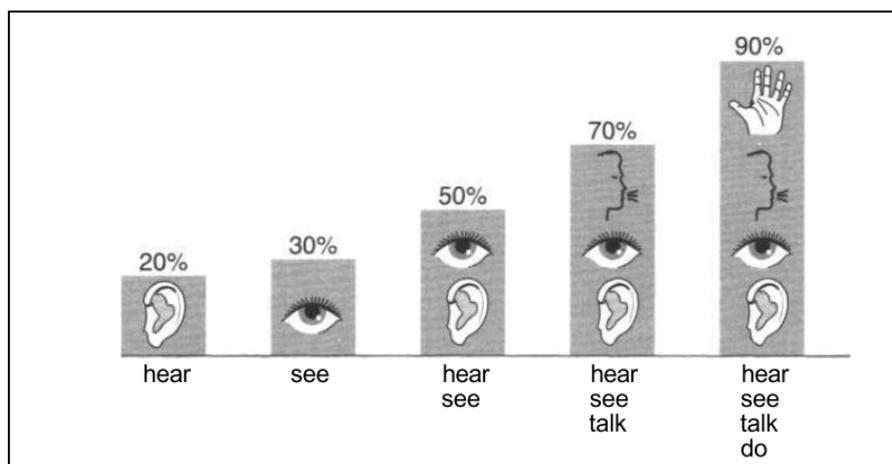


Figura 14. Canales de aprendizaje (Robinson, 1997/2003: 249, adaptado de Vuorinen, 1993: 47)

A pesar de que algunos profesores muestran sus reticencias con respecto a la utilización de metodologías de enseñanza centradas en los estudiantes, Robinson (1997/2003: 250-51) alienta al profesorado a guiar y a animar a sus estudiantes para que sean capaces de encontrar sus propias experiencias a lo largo del proceso de aprendizaje y de construir sus propios puentes entre los contenidos teóricos y la puesta en práctica de la actividad traductora. Esta idea es compartida por Kelly (2005a: 102), que también considera que el aprendizaje colaborativo es más rico y efectivo que el trabajo individual, ya que constituye una experiencia personal y social para los estudiantes y fomenta la adquisición de destrezas interpersonales que hoy en día se erigen como un elemento fundamental tanto en el desempeño de la traducción como en las competencias genéricas exigidas en el mundo profesional en general. Asimismo, los equipos reducidos suelen favorecer el desarrollo de destrezas cognitivas de alto nivel como la resolución de problemas de traducción, la justificación de propuestas de traducción y la toma de decisiones (*ibid.*). No obstante, la CI no se desarrolla exclusivamente por el hecho de que los estudiantes trabajen conjuntamente, sino que estos han de ser conscientes de las razones por las que están trabajando en equipo y los resultados que se pretenden alcanzar (*ibid.*: 102-03). Asimismo, los equipos deben analizar aspectos como su funcionamiento y las dificultades surgidas durante la realización de encargos o tareas de traducción, tratando de encontrar posibles soluciones (*ibid.*).

Atendiendo a las numerosas ventajas que conlleva esta metodología de enseñanza y aprendizaje, Kiraly (2000a: 194) propone un enfoque socioconstructivista en el que la colaboración entre estudiantes es la base fundamental del aprendizaje y del trabajo realista (*authentic work*). En este sentido, la colaboración se concibe como una herramienta que fomenta que el estudiantado participe activamente en el diálogo que caracteriza la profesión del traductor, que convierte el conocimiento inerte en conocimiento intersubjetivo y que pone en contacto al estudiantado con todo tipo de trabajo en equipo que deberán desempeñar una vez que finalicen su formación universitaria como traductores. Esta metodología de enseñanza y aprendizaje supone una evolución de un sistema educativo basado en la competición y en estructuras jerárquicas rígidas a un sistema basado en la democracia y en la autonomía de los estudiantes (*ibid.*). Según Kiraly (2003: 30), los estudiantes que trabajan en equipo se ayudan entre ellos para construir conocimiento y aprender destrezas necesarias en su futuro profesional como traductores, para cuyo proceso es necesario un entorno de aprendizaje colaborativo basado en la interacción entre estudiantes y la implicación de estos en cada aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje (*ibid.*).

Gouadec (en Kiraly *et al.*, 2003: 56) también explica que el trabajo en equipo es la base de la enseñanza en su institución (*Université de Rennes*²⁸) pues se trata de una metodología de trabajo muy eficaz que además evita que el profesorado se sature con las tareas de corrección. El autor señala que al menos el 50% del aprendizaje de los estudiantes proviene del aprendizaje entre iguales derivado de la interacción entre los miembros que forman un equipo. Según Gouadec (*ibid.*) en la formación de traductores en su institución, el trabajo en equipo implica tres niveles. En el nivel 1, todo el personal docente debe trabajar en equipo, especialmente si el equipo docente que participa en la formación de traductores integra a personal de varias disciplinas. En el nivel 2, los estudiantes deben practicar el trabajo en equipo ya que esta metodología mejora las condiciones de aprendizaje (enseñanza entre iguales, intercambio y discusión de diferentes ideas) y debido a que el futuro laboral traductor exige cada vez más el trabajo en equipo. En el nivel 3, el trabajo en equipo tiene como objetivo el trabajo conjunto entre profesores y estudiantes en situaciones que reflejen el mundo real de la traducción. Para ello, el profesor debe adoptar las funciones de guía y revisor, entre otros, y tanto este como los estudiantes se beneficiarán y aprenderán de una colaboración conjunta que tendrá como objetivo la obtención de la mejor traducción posible.

Klimkowski (2006) lleva a cabo un estudio sobre la influencia que ejerce el trabajo en equipo en la CT en la formación de traductores y en los planes de estudios de programas que ofertan dicha formación, prestando especial atención a los componentes que considera necesarios y distintivos del proceso de una traducción en equipo. Para este autor (*ibid.*: 96), en una traducción en equipo es necesario llegar a un acuerdo de una traducción final viable mediante un compromiso entre todos los miembros. Esto demuestra que la realización de una traducción en equipo requiere no solo una metodología, sino también una CI, puesto que no se logra con la suma de competencias individuales, sino que es necesario un efecto de sinergia, es decir, un compromiso y conflicto por parte de los miembros de un equipo con el objetivo de mejorar y asegurar la calidad del TM (*ibid.*: 96). Para este autor (*ibid.*: 96-99), los principales componentes del proceso de una traducción en equipo son: el TO, el equipo, el líder del equipo y el TM. En primer lugar, la elección del tipo de TO determina la estructura del equipo. Asimismo, la composición y estructura del mismo debe ajustarse a las exigencias lingüísticas y temáticas del TO y determina el resultado del TM. El equipo desempeña un papel imprescindible en este proceso, ya que la sinergia de la colaboración procede de la cooperación entre los traductores que componen el grupo y el líder del mismo, todo ello sujeto a las limitaciones espacio-temporales. En este sentido, los buenos

²⁸ Nótese que desde 2010 Gouadec no se dedica a la enseñanza universitaria.

resultados y el compromiso de pertenencia a un equipo se logran gracias a la cooperación entre sus miembros. El líder del equipo también ejerce una influencia fundamental en una traducción en equipo, ya que no solo es responsable de la organización de las tareas durante y al final del proceso de traducción, sino que también debe establecer los criterios de trabajo exigidos por un proyecto de traducción determinado. Por lo tanto, sin un líder que coordine la tarea encomendada, no es posible llevar a cabo una traducción en equipo fructífera y efectiva. Finalmente, el TM también constituye un elemento fundamental durante el proceso de una traducción en equipo. Basándose en el proceso de toma de decisiones descrito en la definición de CT proporcionada por Pym (1991, 2003), Klimkowski (*ibid.*: 99) destaca la necesidad del traductor de posicionarse ante las distintas opciones de traducción y las posibles versiones de un TM mediante el uso de los recursos y los conocimientos necesarios de los que dispone. Este proceso de toma de decisiones resulta incluso más complicado si se trabaja de manera colaborativa, pues todos los miembros del grupo deben desarrollar su CI asumiendo un compromiso y alcanzando los objetivos marcados de forma colaborativa (*ibid.*). Atendiendo a estos criterios, la traducción en equipo se produce cuando intervienen estos componentes (el TO, el equipo, el líder del equipo y el TM) y se interrelacionan de forma compleja (*ibid.*: 100). Un equipo de traducción bien diseñado y coordinado ofrece una gran flexibilidad de trabajo y una gran calidad en la producción de un TM, por lo que el autor (*ibid.*: 102) considera que esta metodología de enseñanza y aprendizaje debería estar incluida en los programas de formación de traductores.

Nos gustaría cerrar este apartado mencionando el reciente trabajo de Calvo *et al.* (2012), un proyecto de investigación sobre el trabajo colaborativo por parte del estudiantado de TI que considera dicha destreza fundamental en el desempeño de la profesión de traductor. Ante la necesidad de examinar las experiencias de los estudiantes con respecto a trabajar cuasi-profesionalmente en entornos grupales de traducción, durante el curso académico 2009-2010, las autoras pusieron en marcha un Proyecto de Innovación Docente titulado «Competencias colaborativas en la enseñanza-aprendizaje de la traducción». Para ello se estudiaron determinadas asignaturas²⁹ del GTI y de la LTI en la UPO mediante la administración de un cuestionario (*ibid.*: 88). Los resultados obtenidos en dicho proyecto demuestran que el estudiantado se adapta de manera satisfactoria al trabajo en grupo en las asignaturas seleccionadas para el estudio, lo que pone de manifiesto la necesidad de consolidar el trabajo colaborativo en la práctica docente cotidiana. Para ello, en la formación de traductores se deberían incluir

²⁹ «Fundamentos de la Teoría de la Traducción» (GTI), «Introducción a la Práctica de la Traducción B, inglés» (LTI), «Traducción Especializada B/A/B I, inglés» (LTI), «Traducción Especializada B/A/B II, inglés» (LTI), «Traducción C/A/C, inglés» (LTI) y «Traducción Especializada C/A/C, alemán» (LTI).

actividades como los talleres introductorios al trabajo en grupo, la traducción en grupo con tutorización o la exposición de un encargo de una traducción realizada en grupo con el objetivo de que los estudiantes adquieran competencias colaborativas (*ibid.*: 92).

A la luz de los modelos y propuestas de enseñanza aplicables en la formación de traductores observamos que, convertirse en traductor implica más que aprender una gran variedad de vocabulario y estructuras lingüísticas en dos o más lenguas (junto con sus correspondientes modelos de transferencia), conlleva más que tener a disposición el *software* y *hardware* necesarios, y más que poseer conocimiento de la profesión y del mercado laboral. Como bien señalan Robinson (1997/2003: 166) y Risku *et al.* (en prensa), lo realmente importante es que el traductor aprenda a integrarse en varias comunidades clave o redes sociales, especialmente en la comunidad de traductores, que podrá proporcionarle conocimiento y ayuda sobre esta área de conocimiento.

4.5.1 Aspectos que se deben tener en cuenta para el aprendizaje colaborativo/cooperativo en la formación de traductores

Antes de poner en práctica el trabajo en equipo en la formación de traductores, es necesario plantearse una serie de consideraciones con respecto a la formación de los mismos. Para Kelly (2005a: 103), el número de miembros de un equipo dependerá del tamaño del grupo (número total de alumnos que hay en la clase), la composición de los estudiantes y la actividad que se lleve a cabo. En clases de tamaño reducido, la autora recomienda el trabajo en parejas ya que, a pesar de que las aportaciones serán menores, los estudiantes participarán en mayor medida. Sin embargo, en clases más concurridas y heterogéneas, los equipos formados por cuatro estudiantes suelen ser bastante recomendables, pues se asegura un intercambio de conocimiento y aprendizaje entre los miembros. Kelly (*ibid.*) considera que los grupos compuestos por más de cinco estudiantes pueden ser difíciles de controlar, especialmente en las primeras etapas de la formación, puesto que cuanto mayor es el número de miembros, existe un mayor riesgo de que algunos de ellos no participen, trabajen en menor medida en la tarea propuesta o surjan problemas entre ellos.

En lo que respecta a la composición de los equipos, esta autora (*ibid.*) recomienda utilizar grupos de trabajo fijo durante la primera etapa de la formación de traductores, puesto que, de esta forma, los estudiantes disponen de cierto tiempo para adquirir destrezas de trabajo en equipo, analizar el significado de la cooperación entre estudiantes, la aparición de posibles problemas y buscar soluciones sin tener que preocuparse de la dificultad añadida que podría suponer un cambio de los componentes

del equipo. No obstante, si un equipo de trabajo no alcanza los resultados deseados y los estudiantes no adquieren ningún tipo de aprendizaje del mismo, la autora sugiere cambiar la composición del mismo (*ibid.*: 104). En etapas posteriores de la formación, Kelly (*ibid.*: 103) sugiere variar la composición de los equipos de trabajo para que los alumnos intercambien una gran variedad de situaciones y planteamientos.

La composición de los equipos puede ser decidida por el profesor, los estudiantes o mediante un acuerdo conjunto entre ambas partes. Aunque este factor depende en gran medida de la etapa de formación en la que se encuentre el estudiantado o los objetivos que se pretendan alcanzar, entre otros factores, Kelly (*ibid.*: 104) recomienda que el profesor otorgue libertad a los estudiantes para la formación de los equipos de trabajo, especialmente en lo que respecta a la elección de los estudiantes específicos que formarán los mismos.

4.5.2 El aprendizaje colaborativo/cooperativo en un entorno virtual en la formación de traductores

En los últimos años, observamos que la introducción de plataformas virtuales en la formación de traductores cada vez es más frecuente. Borja y Monzó (2002) presentan una experiencia puesta en práctica en la UJI para la enseñanza de la traducción jurídica en un entorno virtual para el trabajo cooperativo. Para ello basan la formación en traducción jurídica en tres áreas: contenidos informativos, habilidades o competencias y actitudes. Consideramos de especial interés el apartado dedicado a las actitudes necesarias para el ejercicio de la traducción jurídica, en el que las autoras destacan la importancia de que los estudiantes adquieran actitudes relacionadas con su socialización profesional que fomenten las responsabilidades éticas y sociales, así como la capacidad de trabajo en equipo y de adaptación a las necesidades de formación del mercado laboral. El entorno de aprendizaje propuesto (*ibid.*) favorece tanto la relación del profesor con los estudiantes como las relaciones establecidas entre los propios estudiantes y fomenta la interacción y el intercambio de información entre estos. De esta forma, los estudiantes se sienten apoyados tanto por sus compañeros como por el profesor. En concreto, la metodología utilizada por las autoras en las clases de traducción se basa en un método de trabajo profesional escenificado con un encargo de traducción que permite que los estudiantes participen en el diseño de su plan de aprendizaje personal, desarrollen su autonomía como aprendices y se comuniquen de forma fluida. En una página web específica para traductores jurídicos, los estudiantes disponen de una sección que contiene la información académica necesaria relacionada con la traducción jurídica, además de documentación y recursos relevantes para

traductores jurídicos y jurados, glosarios y corpus de textos jurídicos que les permiten consultar el estilo de redacción de los textos jurídicos, así como una sección interactiva en la que pueden compartir opiniones y plantear cualquier duda. Con el objetivo de implantar esta metodología de trabajo, las autoras proponen el uso de métodos que respeten el estilo individual de aprendizaje de cada estudiante y, por tanto, le permitan ser consciente de su estilo personal, que lo motiven a participar activamente en el diseño de su plan de trabajo y en la realización de actividades similares a las que encontrará en su futuro laboral. En este sentido, sugieren métodos en los que el estudiante adopte un papel activo y que promuevan su autonomía de aprendizaje, el deseo de una mejora y un aprendizaje continuado a lo largo de toda su vida, además de proporcionarle información constructiva sobre la evaluación de su proceso de aprendizaje. En definitiva, las autoras (*ibid.*) proponen métodos de enseñanza basados en el aprendizaje cooperativo y la utilización de herramientas tecnológicas avanzadas, ya que consideran que este sistema permite resolver los problemas derivados de la masificación, al favorecer la comunicación personalizada tanto entre estudiantes como entre el estudiante y el profesor a través del correo electrónico y el entorno virtual. Asimismo, gracias a esta metodología que simula la práctica laboral influida por el uso de herramientas informáticas se fomenta la competencia profesional de los estudiantes y se promueve el intercambio eficaz de materiales, recursos, trabajos y correcciones entre estos. Igualmente, esta metodología fomenta la autonomía de aprendizaje puesto que cada estudiante aprende a su ritmo y, por tanto, ejerce el control de su propio aprendizaje (*ibid.*).

Alcina (2003: 170) también destaca la importancia de que el estudiante esté familiarizado con un entorno virtual, puesto que esto fomenta la adquisición de habilidades profesionales indispensables para su futuro profesional, debido a la automatización de las tareas, el teletrabajo y el trabajo en equipo (en numerosos casos, a distancia). Alcina (*ibid.*), propone y presenta un espacio de trabajo virtual en Internet en la asignatura de «Terminología»³⁰ en el que los estudiantes se dividen en grupos y contribuyen a la elaboración de un diccionario terminológico. En las clases teóricas, el estudiantado aprende los fundamentos y la metodología para la elaboración de diccionarios terminológicos, mientras que durante las clases prácticas se dedica a manejar el programa de bases de datos terminológicas Multiterm para poder elaborar en equipo un diccionario terminológico. Este entorno virtual, permite que los estudiantes organicen su trabajo y compartan experiencias e información entre los distintos equipos de trabajo (*ibid.*: 169). Durante la realización de dicha tarea, los estudiantes investigan,

³⁰ Asignatura de tercer curso de la LTI de la UJI. El espacio de trabajo virtual está diseñado con *Basic Support for Cooperative Work (BSCW)*, un programa de trabajo cooperativo que permite el acceso restringido a los miembros invitados a dicho entorno para compartir los recursos disponibles.

reflexionan, dialogan y ponen en común nuevos conocimientos con sus compañeros, para lo que es necesario la tutorización y la orientación de la profesora tanto por si surgen problemas como para llevar a cabo un seguimiento que verifique que la tarea se está realizando correctamente y el resultado será un trabajo de calidad (*ibid.*: 170). El entorno de trabajo virtual propuesto por la autora pone a disposición del estudiantado los recursos y herramientas necesarios para poder desempeñar su trabajo y compartir la información y resultados con sus compañeros, además de permitir que la profesora supervise dicho proceso y resultados. Las habilidades profesionales adquiridas por los estudiantes derivadas del uso de este entorno virtual les resultarán de gran utilidad en un futuro profesional marcado por la automatización de tareas, el teletrabajo y el trabajo en equipo (en la mayoría de ocasiones a distancia) (*ibid.*). A pesar de los problemas técnicos y de tiempo surgidos durante el curso en que se puso en marcha el proyecto de tutorización en un entorno virtual, en cursos posteriores se mejoró el diseño de su estructura y se trabajó con los estudiantes en el entorno virtual como parte del contenido de otra asignatura («Informática aplicada a la traducción»), con el objetivo de que estuvieran familiarizados con el entorno virtual y pudieran obtener el máximo beneficio del mismo (*ibid.*: 176). Asimismo, el estudiantado dispone de foros de conversación en los que pueden plantear sus preguntas o comentarios sobre el programa, el desarrollo de su trabajo y otros aspectos académicos o profesionales relevantes (*ibid.*: 178). Tras la implantación de este entorno virtual de trabajo, la autora considera que se trata de un sistema ágil de tutorización que complementa las clases en el aula y las tutorías presenciales, ya que el estudiante no es solo un receptor pasivo de información, sino que puede buscar referencias de forma activa y compartirlas con otros estudiantes y con la profesora. Asimismo, este sistema favorece la comunicación, el acceso directo a referencias disponibles en Internet, así como el intercambio de información entre estudiantes y entre el profesor y el estudiante, además de permitir que estos últimos perciban su trabajo no solo como un resultado, sino también como un proceso. A través del entorno virtual, los estudiantes aportan y comparten los resultados parciales de su trabajo y el profesor puede orientarlos durante dicho proceso aunque, como contrapartida, tanto el profesor como los estudiantes deben familiarizarse con este entorno de trabajo y tener acceso a la infraestructura necesaria, además de precisarse un exhaustivo análisis de las tareas con el objetivo de que el profesor diseñe eficazmente las actividades propuestas (*ibid.*: 180-81).

Otros estudios similares (Senso *et al.*, 2006) también reconocen el impacto de las tecnologías de la información en el mercado de la traducción y su importancia en la formación de traductores. Para ello proponen un modelo didáctico orientado a la realidad laboral de la traducción, para cuya aplicación también se utiliza la herramienta

de trabajo colaborativo *BSCW*. Este estudio analiza el uso real de este tipo de aplicaciones informáticas en el entorno de trabajo de los estudiantes de la LTI mediante el análisis del fichero de transacciones, lo que permite determinar las tareas que realizan durante el proceso de traducción. El objetivo de dicho modelo, un modelo profesional para la didáctica de la traducción (MPDT), consiste en familiarizar a los estudiantes con la situación laboral y con el ejercicio profesional de la traducción y la transversalidad de dicha profesión (*ibid.*: 58). Esta propuesta de trabajo, los estudiantes se organizan en equipos de cinco estudiantes que han de llevar a cabo varios encargos de traducción establecidos por el profesor adoptando el rol de documentalista, terminólogo, traductor, revisor y maquettador textual y jefe de proyecto. Los estudiantes tienen la ocasión de asumir las responsabilidades implícitas en cada rol, ya que rotan sus papeles en cada encargo, comparten sus tareas y publican sus resultados en la plataforma de trabajo cooperativo *BSCW*, que permite crear diferentes espacios de trabajo compartidos para intercambiar objetos (documentos, páginas webs, entradas en el calendario, foros de discusión, etc.) y consultar la información almacenada en carpetas, ficheros y varias entradas. A través del fichero de transacciones, que la plataforma genera automáticamente, el profesor puede analizar todas las interacciones realizadas por los usuarios (*ibid.*: 58-59).

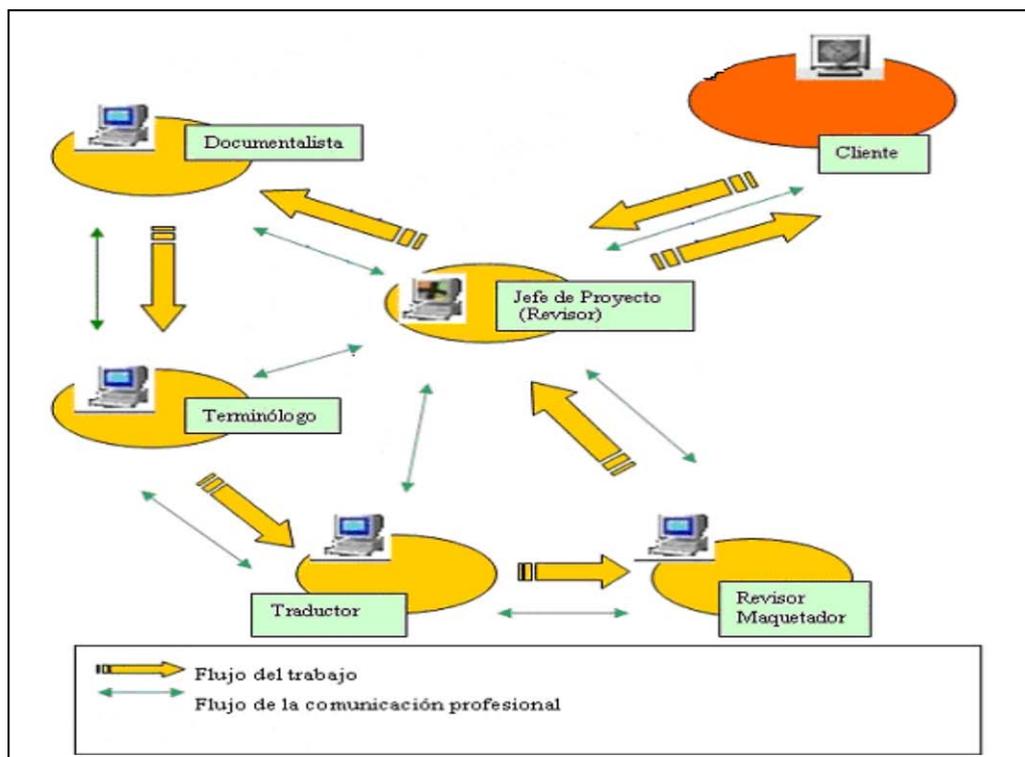


Figura 15. Aplicación del modelo de trabajo a través de la plataforma *BSCW* (Senso *et al.*, 2006: 58)

Kenny (2008) también investiga un modelo para medir el impacto que la estructura de una tarea ejerce en la calidad de la interacción entre estudiantes en una asignatura de traducción en línea. Para ello la autora realizó un estudio empírico basado en tareas de traducción a través de la web en el *Graduate Diploma/MA in Translation Studies* impartido en Dublin City University durante el curso académico 2003/2004. En este estudio, que se llevó a cabo en el módulo «Traducción económica (alemán-inglés)»³¹, colaboraron tres tipos de participantes: estudiantes, profesores y expertos externos. Para construir la página del módulo con el contenido del mismo, las tareas semanales, recursos y foros, entre otros, se utilizó la plataforma de aprendizaje en línea WebCT®. Las tareas se llevaron a cabo mediante un estudio independiente, grupos de discusión entre toda la clase, pequeños grupos cooperativos y grupos colaborativos. Estos cuatro tipos de estructura de aprendizaje utilizados por Kenny (2008) se basan en el entorno de aprendizaje descrito por Graham y Misanchuk (2004: 183-84). Según dichos autores (*ibid.*), en el aprendizaje independiente los estudiantes solo dependen de ellos mismos para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, mientras que en los grupos colaborativos todos los miembros del grupo, que tienen un objetivo común, participan en todos los aspectos significativos del trabajo en grupo y obtendrán una nota de grupo por el producto de aprendizaje común. Los grupos de discusión conllevan interdependencia, pero los estudiantes son evaluados en función de sus aportaciones individuales. En este tipo de estructura, varios grupos de estudiantes de tamaño considerable se proporcionan apoyo cognitivo y emocional a través del diálogo mientras desempeñan simultáneamente la misma tarea y participan activamente en la creación de productos de aprendizaje individuales. Finalmente, los grupos cooperativos se refieren a grupos de tamaño reducido en los que se divide el trabajo en partes que se pueden llevar a cabo de forma independiente y se reparten entre los miembros del grupo (*ibid.*; Kenny, 2008: 144-45). El objetivo del estudio consistió en averiguar cuál de estas estructuras de tareas resultaba más efectiva en la adquisición de destrezas relacionadas con la traducción mediante la interacción de estudiantes en un entorno de aprendizaje virtual (*ibid.*: 145). Los resultados obtenidos demuestran que el aprendizaje socioconstructivista se puede producir de manera satisfactoria cuando los estudiantes trabajan conjuntamente conectados a través de Internet (*ibid.*: 160-61). Por otra parte, mientras que la necesidad de reunirse físicamente para comentar y discutir el trabajo cara a cara solo se precisa en las tareas colaborativas de pequeños grupos en las que todos los miembros deben alcanzar un consenso sobre el producto final, los grupos de discusión y grupos cooperativos parecen interactuar activamente y trabajar de manera eficaz en línea sin la necesidad de reunirse en persona (*ibid.*: 161). No obstante, cuando los estudiantes intentan poner en práctica una estructura colaborativa caracterizada por la negociación y

³¹ «German>English Economic Translation».

la discusión requeridas por una tarea conjunta, encuentran dificultades para alcanzar un consenso en línea, por lo que optan por métodos alternativos a la comunicación en línea (*ibid.*). Los resultados obtenidos por la autora también demuestran que los grupos cooperativos en los que el profesor asigna roles mejoran la capacidad de los grupos para completar un proyecto conjunto. Sin embargo, en un enfoque cooperativo, el profesor debe ser consciente de que cuando asigna responsabilidad individual para subdivisiones de una tarea más amplia o compleja, a pesar de que mejora la eficacia del proceso grupal, pueden peligrar otros aspectos como la construcción conjunta de conocimiento, puesto que los estudiantes completarán sus tareas sin la necesidad de interactuar con sus iguales o beneficiarse de estos. En este caso, el profesor deberá incidir en la importancia de las discusiones intragrupal, además de fomentar el descubrimiento conjunto de conocimiento y el intercambio de perspectivas y puntos de vista (*ibid.*: 161-62).

4.5.3 La evaluación en un entorno de aprendizaje colaborativo/cooperativo en la formación de traductores

Partiendo de la base de que a menudo determinados miembros de un equipo participan en mayor medida que otros en el desempeño de una tarea, en ocasiones, tanto los profesores como los estudiantes se muestran reticentes con que se otorgue la misma nota a todos los miembros. Partiendo de estas premisas, el profesorado no suele mostrarse a favor de utilizar el trabajo en equipo como metodología de enseñanza y aprendizaje debido a su reticencia a considerarlo como base de la evaluación sumativa, que consideran que debería ser individual. Sin embargo, tampoco sería justo evaluar a los estudiantes que conforman un equipo de manera individual cuando la tarea se ha realizado en equipo. El estudiantado, por su parte, también muestra cierta reserva al respecto, ya que consideran que podrían conseguir una mejor nota trabajando individualmente. Con el objetivo de solucionar este problema, Kelly (2005a: 144-45), tomando como referencia a Gibbs (1995) propone una serie de alternativas a la evaluación conjunta para la evaluación de tareas ejecutadas en grupo. Junto con la correspondiente traducción realizada en grupo, los estudiantes podrían entregar un diario o registro en el que especifiquen la participación de cada miembro del equipo, o incluso una memoria de traducción con las funciones llevadas a cabo por cada miembro, los problemas de traducción encontrados y la participación de cada componente del equipo, lo que proporcionaría al profesor una información detallada sobre el proceso de traducción. Otra alternativa consistiría en otorgar un valor numérico al equipo multiplicado por el número de componentes del mismo, y pedir a los estudiantes que repartan la calificación entre los miembros del equipo en función del trabajo realizado por cada uno de ellos.

Tortadès (2006) describe un ejemplo de evaluación de una asignatura de «Traducción Especializada (alemán-español)» en un marco de un entorno de aprendizaje colaborativo. Dicha propuesta consiste en la ejecución de un proyecto de traducción dentro de un contexto de encargo de traducción real, cuya evaluación final se basa en la negociación colaborativa entre el profesor y el estudiante a partir de las muestras de trabajo presentadas por este último en forma de portafolios así como en la evaluación llevada a cabo por profesionales en función de los criterios de calidad del mercado (*ibid.*: 102, 111). Para el autor, el concepto de interacción colaborativa constituye el motor generador en el campo de la formación de traductores, puesto que gran parte de nuestros conocimientos solo los podemos adquirir mediante un proceso de interacción social con nuestro entorno social, que constituye la base para la creación de conocimiento y la adquisición de competencias del individuo (*ibid.*: 96, 100). Con la introducción de las tecnologías de la información y comunicación en la práctica profesional de la traducción, los procedimientos didácticos deben adaptarse a estas nuevas posibilidades (*ibid.*: 94). Puesto que en la práctica docente de esta disciplina siguen predominando los modelos de evaluación centrados principalmente en la relación de los significados de un TO y un TM, el autor propone la búsqueda de otros modelos de evaluación que respondan a las necesidades de las nuevas metodologías pedagógicas según los nuevos enfoques teóricos y conformados en función de la nueva realidad profesional. Esto permitiría estudiar y analizar exhaustivamente el proceso de adquisición de competencias y realizar un seguimiento del mismo, en lugar de centrarse en sistemas de evaluación tradicionales basados en el papel del evaluador como concededor absoluto de significados, así como en la penalización de errores y la desviación de la «norma» (*ibid.*: 95, 97). Tortadès (*ibid.*: 97), propone un proceso de evaluación basado en el modelo socioconstructivista que incluye un entorno social más amplio que un solo evaluador. En este sentido, el papel del profesor consistirá en crear entornos de aprendizaje que favorezcan la interacción social y guiar dichos procesos con el objetivo de facilitar la adquisición de competencias. El estudiante, por su parte, debe ejercer el control de su propio aprendizaje y puede interactuar con el profesor y con su entorno social con el objetivo de que el proceso de aprendizaje sea más fructífero. Para ello, el profesor debe supeditar el proceso de evaluación al de aprendizaje, diseñando instrumentos con los que el estudiante sea consciente de su progreso y este, a su vez, debe responsabilizarse de controlar dicho progreso (*ibid.*: 100-01). En concreto, la propuesta de Tortadès (*ibid.*: 94, 101), consiste en un método de coevaluación llevado a cabo por el profesorado y por el estudiantado basado tanto en el sistema de portafolios como en la evaluación del producto final por parte de profesionales en función de los criterios de calidad del mercado. Dicho sistema de evaluación facilita que el estudiante reflexione sobre su rendimiento y evalúe su progreso, que podrá contrastar con la

valoración que los profesionales del campo hacen de dicho producto. Asimismo, el profesorado será consciente de las lagunas o deficiencias identificadas por las agencias y podrá redefinir sus metodologías pedagógicas atendiendo a dichos criterios (*ibid.*: 107-08).

Way (2009) también proporciona un ejemplo para la introducción de la revisión de traducciones y la gestión de proyectos en la formación de traductores a través de metodologías que han demostrado dar resultado en la FTI de la UGR. Gracias a la revisión de traducciones de otros compañeros, los estudiantes desarrollan su competencia psicofisiológica y actitudinal ya que no solo mejoran su capacidad de edición y revisión sino que también desarrollan su capacidad crítica y su CI, puesto que revisan el trabajo de sus compañeros antes de aplicar los mismos criterios a su propio trabajo, además de aumentar su nivel de confianza en ellos mismos y el «autoconcepto» de lo que implica la figura del traductor (*ibid.*: 134). En primer lugar, se familiariza a los estudiantes con los mecanismos de revisión y edición de traducciones por medio de lecturas pertinentes y ejemplos prácticos y, a continuación, se les proporcionan ejemplos reales del proceso de revisión y edición de una agencia de traducción que incluyen una lista de control para el traductor, una para el revisor, otra para el editor y una lista de control final. Asimismo, se proporciona una plantilla de *feedback* para el traductor, revisor, editor y cliente y, tras finalizar dichos procedimientos, los estudiantes están preparados para ponerlos en práctica. La autora (*ibid.*: 135) recomienda esta práctica en la última etapa de formación en traducción y encarga a sus estudiantes revisar los textos producidos por otros compañeros utilizando una plantilla que les ayuda a interiorizar principios y procedimientos para sistematizar las técnicas de revisión. Tras revisar el trabajo de otros compañeros durante siete semanas, Way (*ibid.*: 136) pide a sus estudiantes que revisen sus propias traducciones utilizando la misma metodología y criterios de evaluación, lo que permite que los estudiantes sean conscientes de su progreso.

4.6 Ventajas e inconvenientes del aprendizaje colaborativo/cooperativo

Habida cuenta de las aproximaciones que existen sobre el aprendizaje colaborativo/cooperativo, su puesta en práctica genera una serie de ventajas e inconvenientes que mencionaremos a continuación. Como principales beneficios del trabajo cooperativo, Johnson *et al.* (1994: 14) destacan la motivación por parte de los estudiantes para realizar un esfuerzo conjunto y cumplir los objetivos fijados, así como la responsabilidad asumida por todos los miembros del equipo. Asimismo, el trabajo cooperativo fomenta la generación de relaciones positivas entre sus miembros

(compromiso, solidaridad, respeto, espíritu de equipo, etc.), así como el desarrollo del «autoconcepto», y la integración de todos los miembros. En comparación con los métodos competitivo e individualista, Johnson *et al.* (1994: 24) destacan que el aprendizaje cooperativo permite un rendimiento más elevado y, por tanto, una mayor productividad por parte de todos los estudiantes, además de una mayor posibilidad de retención a largo plazo y de una motivación intrínseca. Por otra parte, el trabajo cooperativo permite que los estudiantes dediquen un mayor tiempo a las tareas, y fomenta un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico. Asimismo, esta metodología de enseñanza y aprendizaje promueve unas relaciones más positivas entre el estudiantado, mediante un incremento del espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, un respaldo personal, la valoración de la diversidad y la cohesión. Según estos autores, el aprendizaje cooperativo también garantiza un mayor equilibrio mental, que queda patente mediante el fortalecimiento del yo, el desarrollo social, la integración, la autoestima, sentido de la propia identidad, así como la capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones (*ibid.*).

Si nos centramos en la formación de traductores, además de algunas de las ventajas generales que acabamos de mencionar, Kiraly *et al.* (2003: 52, 54-55) añaden que el aprendizaje colaborativo favorece la socialización llevada a cabo por los miembros del equipo, que les permite construir su propio aprendizaje por medio de interacciones y diálogos con compañeros, profesores y expertos en la materia, con lo que los estudiantes se convierten en agentes activos de transformación en vez de ser receptores pasivos. Estos autores también subrayan otros beneficios que incluyen la creación de una comunidad en la clase que fomenta el compromiso, la colaboración y el diálogo para la construcción de un aprendizaje significativo, así como la adquisición de experiencia para la resolución de problemas a los que tendrán que enfrentarse en el mundo real de la traducción. El trabajo colaborativo elimina la posible competitividad entre los estudiantes por alcanzar los mejores resultados, además de promover la autenticidad en la formación de traductores, así como mejorar el proceso de aprendizaje y desarrollar las destrezas requeridas por los traductores al finalizar su formación universitaria (p. ej.: capacidad de trabajar en equipo o pedir y proporcionar ayuda a compañeros de trabajo). Asimismo, como consecuencia de la motivación derivada de la colaboración, los estudiantes consiguen una mayor calidad en sus textos y adquieren experiencia para la resolución de problemas a los que tendrán que enfrentarse en el mundo real de la traducción (*ibid.*). Kiraly (2000a: 37) añade que el trabajo colaborativo permite que el aprendizaje gire en torno a proyectos que reflejan las dificultades de situaciones mediante las que el estudiantado «aprende a aprender» y adquiere destrezas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Otros autores (Kelly, 2005a: 102) consideran que

esta metodología de enseñanza y aprendizaje (*teamwork*) fomenta la adquisición de las destrezas interpersonales, además de conllevar una experiencia personal y social para los estudiantes. Asimismo, genera un excelente ambiente de formación y un factor psicológico positivo, promueve la adquisición de competencias individuales por parte de todos los miembros de un equipo, así como el desarrollo de las aptitudes y destrezas necesarias para trabajar en equipo (Klimkowski, 2006: 101).

A pesar de estos beneficios, el aprendizaje colaborativo/cooperativo puede conllevar inconvenientes como la falta de participación de algún miembro, la actitud dominante o la excesiva participación de alguno de estos, especialmente de los estudiantes que poseen una mayor confianza en ellos mismos y la excesiva distancia entre los miembros (Johnson *et al.*, 1994: 14). En ocasiones, puede producirse un reparto injusto de las tareas que debe realizar cada estudiante (Kiraly, 2000a: 37), además de una tendencia en la que los estudiantes menos avanzados se beneficien en gran medida de los más avanzados, lo que en ocasiones no se manifiesta a la inversa (Kiraly *et al.*, 2003: 51). Asimismo, en determinados casos, resulta complicado confiar en el resto de componentes del equipo, puesto que algunos estudiantes que prefieren trabajar de forma individual no se sienten motivados con el trabajo en equipo y, en ocasiones, pueden surgir situaciones incómodas o malentendidos entre determinados miembros del equipo, lo que puede derivar en que solo algunos estudiantes realicen la tarea encomendada (*ibid.*: 54, 57). Por otra parte, Klimkowski (2006: 101) subraya que un mal funcionamiento del equipo de trabajo puede desembocar en dificultades para coordinar el proyecto y, como consecuencia, para conseguir los objetivos marcados.

4.7 Recapitulación y conclusiones

Los métodos de enseñanza basados en el trabajo y aprendizaje cooperativo/colaborativo, suponen un giro radical en relación con la enseñanza tradicional, pues proporcionan una nueva dimensión al otorgar al estudiante un papel activo en el proceso de aprendizaje. A pesar de que, en ocasiones, tanto los profesores como los estudiantes se muestran reacios a utilizar el aprendizaje colaborativo/cooperativo, la mayoría de los estudios realizados al respecto (p. ej.: Murillo, 2006) demuestran que, si se aplica correctamente, el aprendizaje compartido (adquirido mediante el trabajo colaborativo/cooperativo) puede ser una herramienta efectiva en dicho proceso.

Gracias al aprendizaje colaborativo es posible que los estudiantes tengan más éxito que el propio profesor para explicar ciertos conceptos a sus compañeros y que estos los asuman, puesto que están más cerca en términos de su desarrollo cognitivo. Por una

parte, los estudiantes que aprenden se benefician en gran medida de la experiencia de sus compañeros, a la vez que los estudiantes que proporcionan la explicación comprenden mejor dicho concepto o conocimiento y tienen una visión más detallada del mismo (Arteaga, 2006). El marco teórico expuesto en este capítulo, pone de manifiesto que el aprendizaje colaborativo implica una participación social e intelectual por parte del estudiantado y favorece la creación de vínculos cercanos entre estos. Asimismo, la literatura existente revela que dicho método de enseñanza y aprendizaje favorece tanto el sentido de responsabilidad de los estudiantes hacia la comunidad de la que forman parte como la adopción de un papel activo en la generación de ideas y valores indispensables en su proceso de aprendizaje. A pesar de que durante el desarrollo de una tarea colaborativa los estudiantes inevitablemente encontrarán diferencias en sus opiniones y modo de trabajar, deberán aprender a escuchar otras opiniones y afrontar dichos problemas por medio del respeto y la tolerancia para llegar a un acuerdo que recoja todas las opiniones del grupo.

En otro punto de un mismo continuo metodológico encontramos la enseñanza basada en la cooperación, que también supone un cambio esencial en la estructura organizativa de todos los aspectos de la vida en el aula y permite un modelo de enseñanza basado en el trabajo en equipo y el alto rendimiento (Johnson *et al.*, 1994: 26). En este tipo de enseñanza cooperativa, el profesor actúa como facilitador del aprendizaje en equipo en vez de actuar como fuente exclusiva de conocimiento. Deberá tomar una serie de decisiones antes de abordar la enseñanza, explicarles a los estudiantes la tarea de aprendizaje y los procedimientos de cooperación, además de supervisar el trabajo de los equipos, evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes y alentarlos a determinar con qué eficacia están funcionando sus grupos de aprendizaje (*ibid.*: 10). Asimismo, es el responsable de poner en funcionamiento la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción personal, la integración social y la evaluación grupal que permiten que los equipos de trabajo sean realmente cooperativos (*ibid.*).

Atendiendo a los elementos y factores que caracterizan el aprendizaje colaborativo/cooperativo expuestos en este capítulo, sustentamos la opinión de varios autores (Chaupt *et al.*, 1998: 100; Bruffee, 1999: 83-84; Cuseo, 1992) que conciben el aprendizaje cooperativo como una subcategoría del aprendizaje colaborativo o las consideran como dos versiones de una misma metodología educativa. Las bases teóricas repasadas ponen de manifiesto que tanto el aprendizaje colaborativo como el aprendizaje cooperativo se basan en la colaboración e interdependencia entre estudiantes, que tienen unos objetivos comunes y construyen conocimiento a través del diálogo y el consenso. No obstante, somos conscientes de las diferencias

epistemológicas señaladas por algunos autores (Bruffee, 1999: 87), además del mayor grado de estructuración del aprendizaje cooperativo en comparación con la estructuración mínima que requiere el aprendizaje colaborativo, que se materializa con una mayor intervención del profesor en el aprendizaje cooperativo.

En el ámbito de la formación de traductores, Kiraly (2000a: 38) señala que, a pesar de que el aprendizaje cooperativo puede resultar viable para construir un método alternativo en la enseñanza de traducción, no está en consonancia con el enfoque constructivista que él mismo propone, y el resultado solo se parece superficialmente a un método que fomenta la autonomía (*empowerment*) (*ibid.*). Si atendemos al diferente grado de estructuración que el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo parecen tener en un mismo continuo, este último parece ser más adecuado para etapas iniciales en la formación, mientras que el aprendizaje colaborativo se podría aplicar en etapas posteriores en las que los estudiantes ya han adquirido una mayor autonomía y asimilación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje centradas en el estudiante. Incluso Bruffee (1999: 87) destaca que el aprendizaje cooperativo parece atribuirse a etapas anteriores a la educación universitaria (primaria o secundaria). No obstante, consideramos que los principios característicos del aprendizaje cooperativo propuesto por Johnson *et al.* (1994, 1999) son totalmente aplicables al ámbito universitario o educación superior. De hecho, autores como Mackenzie (1998), Vienne (2000), Mackenzie y Vienne (2000), Borja y Monzó (2002) o Hurtado (2007) utilizan el término «cooperativo» cuando hacen referencia a las metodologías utilizadas en sus clases para la formación de traductores. En este sentido, nos gustaría volver a destacar la falta de coherencia que parece existir con respecto a la denominación de este concepto o metodología de enseñanza y aprendizaje, no solo en el ámbito de la formación de traductores, sino también en términos generales. Tras un estudio terminológico de la literatura revisada, observamos que la gran mayoría de autores utilizan las expresiones «trabajo en grupo», «trabajo en equipo», «trabajo o aprendizaje colaborativo» y «trabajo o aprendizaje cooperativo» como sinónimos tanto en el ámbito educativo en general como en la formación de traductores:

- «grupo» (Harvey, 1986: 58), «equipo» (*ibid.*: 55)
- «*group work*», «*work in teams*», «*collaborative learning*», «*cooperative learning*» (MacGregor, 1990)
- «grupo» (Johnson *et al.*, 1994: 21, 1999: 14), «equipo» (*ibid.*)
- «grupo» (Gibbs, 1994b: 16, 1995: 4), «equipo» (*ibid.*)
- «grupo» (Bruffee, 1999: 89-90), «equipo» (*ibid.*: 21)

- «grupo» (González y Wagenaar, 2003: 40), «equipo» (*ibid.*: 84)
- «grupo» (Barkley *et al.*, 2005: 55), «equipo» (*ibid.*: 69-70)
- «aprendizaje cooperativo» (Crisol, 2012: 112), «aprendizaje colaborativo» (*ibid.*: 113)
- «group» (Robinson, 1997/2003: 247), «team» (*ibid.*: 246-47)
- «aprendizaje cooperativo», «trabajo cooperativo», «trabajo colaborativo», «aprendizaje colaborativo» (Borja y Monzó, 2002)
- «cooperatively» (Kiraly, 2003: 29), «collaboratively» (*ibid.*)
- «trabajo en grupo» (Alcina, 2003: 170), «trabajo en equipo» (*ibid.*: 170), «trabajo colaborativo» (*ibid.*: 172)
- «group work» (Kelly, 2005a: 102), «team work» (*ibid.*), «cooperative learning» (Kelly, 2005a: 57), «work in collaboration» (*ibid.*)
- «group» (Klimkowski, 2006: 93, 96-99), «team» (*ibid.*: 96)
- «trabajo colaborativo» (Senso *et al.*, 2006: 58), «cooperative work» (*ibid.*)
- «collaborative work» (Olvera *et al.*, 2008: 261), «cooperative work» (Olvera *et al.*, 2008: 261), «cooperative effort» (*ibid.*: 268)
- «trabajo en grupo» (Calvo *et al.*, 2012: 1), «trabajo en equipo» (*ibid.*), «trabajo colaborativo» (*ibid.*)

En la formación de traductores, observamos que autores como Robinson (1997/2003), Kelly (2005a) y Klimkowski (2006) emplean indistintamente los términos «trabajo en grupo» y «trabajo en equipo» para referirse al mismo concepto. Asimismo, se observa una falta de consenso o uniformidad con respecto a la utilización de las expresiones «trabajo o aprendizaje colaborativo» y «trabajo o aprendizaje cooperativo» ya que, autores como Borja y Monzó (2002), Senso *et al.* (2006) y Olvera *et al.* (2008), parecen considerar dichos conceptos como sinónimos. En la misma línea, Alcina (2003) y Calvo *et al.* (2012) conciben el «trabajo en grupo», el «trabajo en equipo» y el «trabajo colaborativo» como equivalentes.

Atendiendo al análisis comparativo realizado en el apartado 4.4 que evidencia algunas diferencias epistemológicas asociadas a dichos conceptos, aunque siempre teniendo presente la falta de uniformidad que acabamos de discutir, hemos decidido mantener la terminología específica utilizada por cada autor en sus respectivas investigaciones. No obstante consideramos oportuno recordar que, en la parte empírica de nuestro estudio, utilizaremos la expresión «trabajo en grupo» para hacer referencia a esta metodología de

enseñanza y aprendizaje ya que, como hemos señalado en el apartado 3.2, se trata del término genérico utilizado con mayor frecuencia por la muestra de estudiantado y profesorado que participó en los grupos de discusión que describiremos en la parte empírica de nuestro estudio y, por tanto, el término que empleamos en el cuestionario administrado a estudiantes de tercer curso de varias FTI españolas.

Basándonos en las prescripciones metodológicas descritas a lo largo de este capítulo, recomendamos la utilización de los métodos de enseñanza y aprendizaje basados en el aprendizaje colaborativo/cooperativo puesto que fomentan la construcción de una cultura de colaboración entre profesores, estudiantes y grupos que constituye un nuevo modo de pensar y de actuar, que permite compartir pensamientos, valores, procesos y estilos colaborativos basados en las aportaciones de los demás y que promueven un mayor nivel de participación. Para su correcta implementación, tal y como especifica Arteaga (2006), resulta fundamental que el profesorado esté familiarizado con las técnicas que caracterizan este tipo de aprendizaje, y desarrolle las competencias necesarias para poder ponerlo en práctica de manera eficaz y mejorar así la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, opinamos que la formación de traductores debería incluir el trabajo y aprendizaje colaborativo/cooperativo como uno de sus objetivos con el fin de desarrollar las habilidades de trabajo en equipo que, según el marco teórico expuesto, exige hoy en día la profesión de traductor debido al mayor volumen de trabajo y plazos de entrega reducidos. Asimismo, consideramos que el trabajo en equipo es la esencia del trabajo o aprendizaje colaborativo.

PARTE II:

ESTUDIO
EMPÍRICO

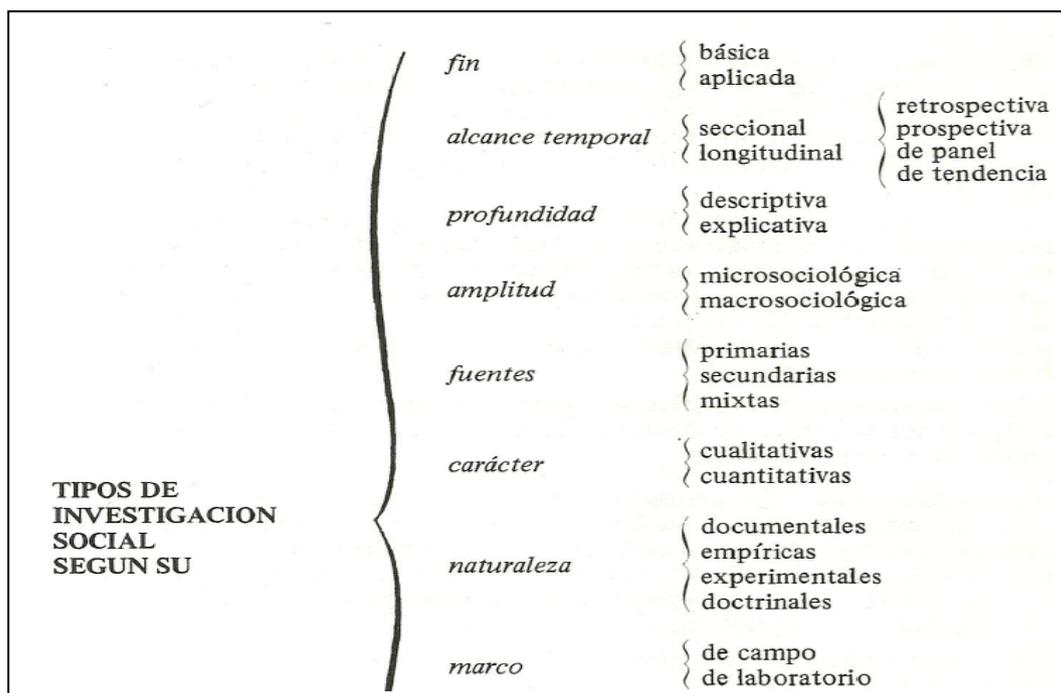
CAPÍTULO 5. MARCO METODOLÓGICO: EL GRUPO DE DISCUSIÓN Y LA ENCUESTA COMO TÉCNICAS DE INVESTIGACION SOCIAL

5.1 Introducción

La gran diversidad de variables que han de ser sometidas a evaluación para conocer el correcto funcionamiento de un determinado programa de formación de traductores, junto con la escasez de herramientas de investigación propias de la TI, obliga a los investigadores de esta disciplina a recurrir a la aplicación de metodologías propias del campo de las Ciencias Sociales. Entre estas, destaca el empleo cada vez más recurrente de técnicas de investigación como el grupo de discusión y/o la encuesta en investigaciones sobre materias relacionadas con la formación de traductores (Way, 2003, 2005; Tsokaktsidu, 2005; Soriano, 2007; Morón, 2009; Calvo, 2009; Vigier, 2010; Huertas y Vigier, 2010, Huertas, 2010, 2011; Cerezo, 2012). En este capítulo presentamos las prescripciones metodológicas que caracterizan ambas técnicas en las que se basará nuestro estudio empírico-descriptivo. En primer lugar, ubicaremos el tipo de investigación social, y definiremos la técnica del grupo de discusión, además de destacar sus características principales y las fases de las que consta, para centrarnos posteriormente en el marco metodológico de la encuesta y en las fases de trabajo necesarias para su aplicación.

5.2 Tipo de investigación social

Antes de especificar las prescripciones metodológicas que rigen la aplicación del grupo de discusión y de la encuesta en nuestro estudio, consideramos conveniente clasificarlo según la propuesta de Sierra (1998: 33) que desglosamos a continuación.



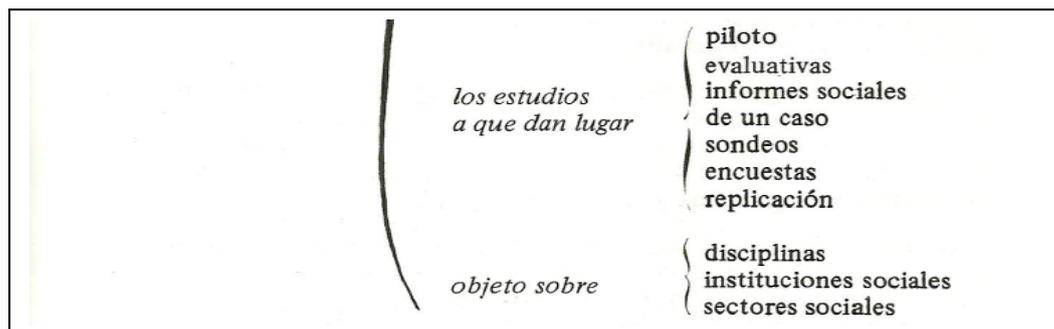


Figura 16. Tipos de investigaciones sociales (Sierra, 1998: 33)

Teniendo en cuenta la clasificación presentada por este autor, podemos enmarcar nuestro estudio de la siguiente forma. Según su finalidad (a), nuestra investigación será básica, pues su fin consiste en conocer los fenómenos sociales para explicar su funcionamiento. Desde el punto de vista de su alcance temporal (b), se tratará de un estudio seccional, ya que se refiere a un momento específico o a un tiempo único y no se llevará a cabo ningún seguimiento ni réplica posterior de los grupos de discusión ni de la encuesta que sustentarán nuestro estudio. Si atendemos a su profundidad (c), nuestra investigación será de corte descriptivo, ya que tiene como finalidad medir una o más variables dependientes, en una población definida o en una muestra de población. Por su amplitud (d), se tratará de una investigación microsociológica, pues aborda el estudio de variables y sus relaciones en grupos pequeños y medianos. Teniendo en cuenta el tipo de fuente (e), podemos clasificar nuestro estudio como primario, ya que todos los datos recabados procederán de primera mano. Según su carácter (f), nuestra investigación poseerá tanto un carácter cuantitativo como cualitativo. Es decir, además de centrarse en los aspectos objetivos y susceptibles de cuantificación de los fenómenos sociales, también pretende comprender el sentido y el significado de las acciones sociales estudiadas. En función de su naturaleza (g), se tratará de un estudio empírico, puesto que trabajaremos con hechos de experiencia directa no manipulados. Teniendo en cuenta las instituciones sociales a las que se refiere (h), nuestra investigación se ceñirá al ámbito de la educación universitaria. Desde el punto de vista del marco en el que se desarrolla el estudio (i), se tratará de una investigación de campo, ya que la investigación se realizará en el ambiente natural de grupo del grupo estudiado. Según el criterio de tipos de estudios a los que dan lugar (j), podemos clasificar la etapa previa al diseño y a la aplicación de la encuesta como un estudio piloto, puesto que se realizará una investigación preliminar a las encuestas sociales con el fin de perfeccionar y probar las técnicas empleadas. Asimismo, este criterio clasifica la segunda parte de nuestro estudio empírico como una encuesta, es decir, una investigación que pretende obtener información sobre múltiples temas y utiliza técnicas de observación basadas en los

distintos tipos de cuestionarios. En nuestro caso, los datos manejados procederán de manifestaciones verbales o escritas de los sujetos observados.

Una vez clasificada nuestra investigación según la propuesta de Sierra (*ibid.*) procederemos a describir el marco metodológico que cumple toda investigación basada en la aplicación del grupo de discusión y en la encuesta.

5.3 El grupo de discusión como técnica de investigación social

La técnica de investigación cualitativa denominada grupo de discusión resulta especialmente conveniente para recabar datos relativos a las opiniones, creencias, percepciones, intereses y actitudes de un grupo de personas implicadas en un determinado objeto de estudio. En esta sección, nos centraremos en el marco metodológico que debe regir toda investigación basada en grupos de discusión. En primer lugar, pasaremos revista al origen y definición de dicha técnica, además de detallar las ventajas e inconvenientes derivados de su utilización, las principales características que la definen y las fases del diseño y aplicación que se deben seguir. Asimismo, examinaremos los criterios que ha de cumplir el diseño de un guión semiestructurado para orientar las correspondientes sesiones grupales, así como las etapas del desarrollo de las mismas, las fases de análisis de la información obtenida y la validez y fiabilidad del uso de esta técnica.

5.3.1 Definición del término «grupo de discusión»

La técnica de investigación cualitativa conocida con el nombre de grupo de discusión ha sido definida por numerosos expertos del campo de la investigación social. A continuación, destacamos aquellas definiciones que consideramos más pertinentes para nuestro estudio y que, por tanto, hemos seguido para el diseño del mismo.

Krueger (1991: 24) define el grupo de discusión como:

Una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión.

Asimismo, Krueger (*ibid.*) destaca la peculiaridad del grupo de discusión en cuanto a sus objetivos, tamaño, composición y procedimientos, así como las características comunes que poseen los sujetos seleccionados y que los vinculan con el objeto de estudio. En esta definición, bastante detallada, observamos que el autor otorga especial importancia al proceso de preparación y planificación del mismo, además de introducir la figura del moderador como guía la sesión, y destacar la interacción entre los participantes.

Por su parte, Ibáñez (1994: 58), define esta técnica como «un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de colisión (discusión) en los discursos personales y en los discursos grupales». Según esta definición, observamos que el autor establece una división entre las opiniones individuales y las opiniones colectivas de los participantes, de cuya interacción se obtendría un resultado.

Callejo (2001: 21) considera el grupo de discusión como «una reunión de personas, entre seis y diez, previamente desconocidas entre sí, que hablan de un tema bajo la dirección de otra persona». Aunque este autor no proporciona una definición tan precisa como otros, en su obra describe detalladamente las principales características de los grupos de discusión que expondremos posteriormente. Asimismo, hace referencia a determinados aspectos como el diálogo y la producción de un discurso (que puede derivar en discusión), así como a la «alternatividad» entre los participantes en un referente espacial, teniendo en mente en todo momento el objetivo de la reunión (*ibid.*: 22-24).

Por su parte, Suárez (2005: 24), destaca una serie de características indispensables para poder llevar a cabo un grupo de discusión, como la participación de un grupo de personas, cuyo núcleo puede variar de un mínimo a un máximo, que se reúnen con un fin determinado. Los participantes, que poseen ciertas características comunes, ofrecen datos de naturaleza cualitativa en un tiempo y espacios propios, y dicha conversación es guiada por una persona cuyo rol es el de moderador/a. Si analizamos con detenimiento este acercamiento de la autora al concepto de grupo de discusión, observamos que la definición proporcionada recoge las características proporcionadas por otros autores.

Por lo tanto, tras analizar y aunar las características comunes del grupo de discusión proporcionadas por los autores mencionados (Krueger, 1991: 24; Ibáñez, 1994: 58; Callejo, 2001: 21; Suárez, 2005: 24), podemos definir esta herramienta cualitativa como una reunión, de un grupo de personas que poseen ciertas características comunes, guiada

por un moderador y diseñada con el objetivo de obtener información sobre un tema específico en un espacio y un tiempo determinados. Esta técnica de conversación, que nace como elemento complementario a la encuesta, se encuadra en la familia de las entrevistas grupales, y adquiere un carácter propio que la hace peculiar y la corrobora como auténtica práctica de investigación en el panorama científico actual en la formación de traductores (Huertas y Vigier, 2010: 183).

5.3.2 Origen del grupo de discusión

El grupo de discusión es una técnica con una larga trayectoria en investigación, especialmente en el ámbito social y económico. Esta técnica, que se originó aproximadamente en la segunda década del siglo XX, concretamente en 1956 con la obra fundacional del *focus group* de Merton, Fiske y Kendall (Callejo, 2001: 27), ha evolucionado a través del tiempo y se utiliza principalmente para el desarrollo de métodos de encuesta. El grupo de discusión, empezó a destacar en 1950 en la investigación de mercados, y se convirtió en una técnica de gran utilidad y aplicación muy frecuente en el análisis del consumo de determinados productos, ya que su finalidad consistía en la mejora de estos para un incremento del consumo. En las últimas décadas del siglo XX empezó a aplicarse a otros campos y contextos, como el educativo y el empresarial, aunque de forma lenta y gradual (Suárez, 2005: 19).

Como apuntan Huertas y Vigier (2010: 183), el grupo de discusión ha comenzado a emplearse también en estudios sobre cuestiones traductológicas, en subcampos tan diversos como la formación en Documentación de los estudiantes de TI (Sales, 2008) y la recepción de textos médicos semiespecializados por parte de profesionales (García, 2009). De hecho, ya se reconoce dentro de nuestra disciplina académica que, en investigaciones de corte empírico-descriptivo, la técnica del grupo de discusión como método cualitativo resulta especialmente adecuada para recabar información sobre las opiniones, percepciones e intereses de pequeños grupos de individuos (Borja *et al.*, 2009: 64).

5.3.3 Ventajas e inconvenientes del grupo de discusión

Como instrumento cualitativo de recogida de información, el grupo de discusión presenta numerosas ventajas, entre las que destacamos las siguientes: promueve la interacción grupal, ofrece información de primera mano, estimula la participación, posee un carácter flexible y abierto, además de presentar una alta validez subjetiva. Asimismo, facilita y agiliza la obtención de información, y su coste es relativamente

reducido (Suárez, 2005: 51-53). Junto con algunas de las ventajas que acabamos de mencionar, Callejo (2001: 173-74) destaca, además, la posibilidad de observar los comportamientos no verbales, la interacción directa entre el investigador y los observados, así como la generación de una gran cantidad de datos, de pequeños matices y de hipótesis de investigación.

A pesar de sus ventajas, esta técnica conlleva ciertas limitaciones o inconvenientes, entre los que destacamos: un menor control del investigador en el proceso grupal, la necesidad de una formación previa por parte del moderador, el análisis y la interpretación exhaustiva de los datos obtenidos, y evidentes problemas de generalización, ya que los resultados no se pueden extrapolar a todas las situaciones y su alcance es, pues, limitado. Asimismo, precisa de un proceso de selección de los participantes, una preparación de los grupos y un lugar en el que se celebrará la reunión, además de una distribución de la participación de los sujetos (Suárez, 2005: 52-53). Su carácter abierto y flexible, así como su duración, constituyen un problema añadido en cuanto a la transcripción y análisis de los datos. Otras dificultades inherentes a los grupos de discusión incluyen la dependencia de la pericia del moderador, el tiempo que tarda el grupo en introducir un tema concreto, la subjetividad en la interpretación de los discursos grupales, la exigencia de una concentración máxima y la falta de una validez cuantitativa. Asimismo, en ocasiones, el grupo de discusión puede desembocar en efectos no deseados: aunque la interacción en la sesión grupal es el principal argumento de esta práctica, la propia apertura debilita el control sobre la interacción (Callejo, 2001: 176-77).

5.3.4 Principales características que definen el grupo de discusión

El grupo de discusión se define por una serie de factores externos e internos que lo establecen como instrumento de recogida de datos en un proceso de investigación, factores que se caracterizan por criterios diferentes pero que están interrelacionados entre ellos. Estas características, que nos permitirán comprender el sentido del grupo de discusión en un proceso de investigación, quedan resumidas en la siguiente tabla:

CARACTERÍSTICAS EXTERNAS (PREPARACIÓN)	CARACTERÍSTICAS INTERNAS (APLICACIÓN)
<ul style="list-style-type: none"> • Tamaño del grupo • Criterios de selección de los participantes • Selección de contextos de investigación • Captación de los participantes • Conocimiento/desconocimiento de los participantes • Espacio y tiempo propios 	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta a una tarea • Situación discursiva • Metodología • Moderación grupal • Uso paralelo de la observación

Tabla 8. Características que definen el grupo de discusión (adaptado de Suárez, 2005: 26)

5.3.4.1 Características externas relativas a la preparación de la estrategia

Este tipo de características, ligadas a la preparación de los grupos de discusión, hacen referencia a aquellos requisitos necesarios para que se pueda llevar a cabo esta técnica. Entre ellas, Suárez (2005: 25-31) destaca el tamaño del grupo, los criterios de selección de los participantes, la selección de contextos de investigación, la captación de los participantes, el conocimiento/desconocimiento de estos y la existencia de un tiempo y un espacio propios.

- **Tamaño**

Basándose en su experiencia con los grupos de discusión, Suárez (*ibid.*: 26) recomienda que el número de participantes se sitúe en un nivel intermedio, atendiendo a aspectos de organización del espacio, al objeto de estudio y a los criterios por los que se seleccionan a los participantes, así como a la experiencia del investigador (moderador) en procesos grupales. El tamaño de los grupos de discusión suele oscilar desde tres o cuatro participantes hasta un máximo de doce o trece, aunque generalmente están formados por entre cinco y diez miembros. El grupo ha de ser lo suficientemente pequeño para que todos los participantes puedan opinar y, a la vez, lo suficientemente numeroso como para que exista diversidad de opiniones, además de ser abarcable para el investigador (*ibid.*: 27). Por su parte, Callejo (2001: 88) aconseja entre siete y diez participantes, ya que este número facilita la comprobación de las opiniones informales del grupo. Asimismo, en grupos pequeños existe el peligro de que determinados individuos adquieran excesiva importancia, mientras que en grupos más numerosos se alterna la participación de los miembros del grupo. No obstante, este margen es flexible ya que, cuando se desea observar la reacción a un estímulo (un mensaje o acontecimiento) se

aconseja un grupo de menor tamaño, mientras que cuando se pretende observar la opinión de un sector social sobre un tema de carácter más o menos general existe una tendencia a grupos más numerosos (*ibid.*).

- ***Criterios de selección de los participantes***

El contacto y reclutamiento de los participantes constituye otro aspecto fundamental en el diseño de los grupos de discusión tanto para el buen desarrollo de los mismos como para dar respuesta a los objetivos pretendidos. Los participantes de un grupo de discusión deben ser buenos informantes y poseer el perfil que se desea analizar (Suárez, 2005: 27). Asimismo, esta autora recomienda que el grupo sea tanto heterogéneo como homogéneo, con el fin de asegurar diferentes perspectivas dentro de unas características comunes. Es decir, aunque es importante contar con ciertas características comunes para que el grupo pueda construir unas señas de identidad, un referente grupal y un sentido de comunidad, también es necesario garantizar unos mínimos de heterogeneidad en el proceso discursivo para evitar que el discurso generado sea excesivamente simple y lineal (*ibid.*: 27-28).

Callejo (2001: 85) apoya esta idea, alegando que un alto grado de homogeneidad bloquea el proceso de reagrupación, ya que los participantes alcanzan rápidamente un consenso o llegan a una determinada conclusión mientras que, por otra parte, se necesita cierta heterogeneidad para observar las resistencias a posiciones más límite. Como criterios fundamentales para la selección de participantes, este autor recomienda ceñirse al perfil de los participantes expuesto en el diseño, asegurarse de que estos cumplen con todos los rasgos de los perfiles requeridos e intentar evitar que se conozcan entre ellos (véase la sección «Conocimiento/desconocimiento de los participantes» en este apartado). Igualmente, este autor sugiere contactar siempre directamente con la muestra seleccionada, así como reclutar una o dos personas más de las necesarias para llevar a cabo la reunión (*ibid.*: 95).

- ***Selección de contextos de investigación***

La selección de los contextos de investigación relevantes al problema de investigación constituye una de las principales características externas que definen los grupos de discusión. Esta selección depende del tipo social que se pretende analizar, así como de los objetivos de la investigación, por lo que se realiza en función de los participantes del grupo de discusión y delimita y caracteriza la investigación (Suárez, 2005: 28). Dentro

de estos contextos, se procederá, posteriormente, a seleccionar los casos individuales, teniendo en cuenta los criterios de heterogeneidad (diversidad) y de accesibilidad.

- ***Captación de los participantes***

Una vez seleccionados los individuos que deseamos que participen en nuestro grupo de discusión, así como el contexto de investigación, debemos proceder a la captación de participantes. La manera en la que accedemos al campo y contactamos con las personas que cumplen los requisitos para participar en nuestro estudio condiciona en gran medida el mismo. Por este motivo, con el objetivo de facilitar el contacto con dichos individuos y, por consiguiente, su proceso de captación, Suárez (*ibid.*: 29) recomienda elegir un espacio y un tiempo conveniente para todos ellos. Callejo (2001: 95-97) también considera la captación de los participantes un aspecto fundamental del diseño de las sesiones grupales, ya que se trata de un proceso extenso y complicado en el que el investigador ha de captar la muestra ciñéndose al perfil expuesto en el diseño, asegurándose de que esta cumple con todos los rasgos requeridos. Para facilitar esta tarea, este autor (*ibid.*: 97-98) establece una serie de recomendaciones, entre las que destacan: autopresentarse educadamente, presentar el estudio en términos muy generales, además de solicitar ayuda y convencer a la gente para su participación en la convocatoria. Asimismo, es recomendable informar sobre la duración de la reunión, establecer claramente el día y la hora en que esta se celebrará, así como recordar a los participantes la fecha y el lugar de la sesión grupal. Entre el primer contacto positivo y la reunión, el reclutador deberá ponerse en contacto con los participantes reclutados en varias ocasiones, con el objetivo de confirmar y asegurar la participación de los mismos.

- ***Conocimiento/desconocimiento de los participantes***

Otro de los aspectos que se deben tener en cuenta en la celebración de los grupos de discusión consiste en el conocimiento o desconocimiento de los participantes, ya que repercute tanto en las decisiones muestrales como en el proceso de validación de la estrategia, además de influir en la interacción de los miembros y en la toma de decisiones frente a la producción discursiva (Suárez, 2005: 29). Como hemos mencionado con anterioridad, algunos investigadores consideran como requisito de los grupos de discusión que las personas que participan en los mismos no se conozcan de antemano puesto que, de lo contrario, tenderían a hablar entre ellos y no se llegaría a conseguir el sentimiento de grupo, lo que puede tener relevancia en el carácter de la información que los participantes ponen en juego en la discusión grupal. No obstante, para Suárez (*ibid.*), «el efecto de las relaciones de amistad o el conocimiento de las

personas que participan en los grupos de discusión es algo que todavía no se ha resuelto». De hecho, Nelson y Frontczak (1988: 46), tras estudiar las relaciones de amistad y el número de ideas relevantes emitidas en sesiones grupales realizadas con personas desconocidas y en otras con personas conocidas entre ellas, llegaron a la conclusión de que los grupos de discusión pueden estar compuestos por amigos, parejas o extraños con relativo escaso impacto sobre la cantidad y claridad de las ideas emitidas en los grupos.

- ***Espacio y tiempo***

La existencia o inexistencia del grupo constituye otra de las características relevantes que definen esta técnica. La existencia del grupo de discusión se reduce exclusivamente al espacio y al tiempo particulares en los que se desarrolla ya que, fuera de estos parámetros, el grupo no existe: «este (el grupo de discusión) no es tal ni antes ni después de la discusión» (Suárez, 2005: 31). Una vez decidida la ubicación y la fecha en la que se va a celebrar la reunión, el investigador debe informarse sobre la disponibilidad de espacio para la misma. En cuanto a la serie de requisitos que ha de cumplir dicho lugar, Callejo (2001: 98-99), destaca la importancia de elegir un lugar aislable, de fácil acceso y cómodo, con espacio, sillas y mesas suficientes para dar cabida a todos los participantes. Asimismo, conviene evitar un lugar que esté demasiado marcado socialmente (como la sede de un partido político o de una asociación). Mientras que en lo que respecta a la duración de los mismos, teniendo en cuenta que siempre se impone la presión del tiempo externo, Callejo (*ibid.*: 141) recomienda que el grupo de discusión abarque entre una hora y media y dos horas.

5.3.4.2 Características internas relativas a la aplicación de la estrategia

Estas características, que hacen referencia a la recogida de información de la investigación, otorgan de significado a los datos recabados en el grupo de discusión (Suárez, 2005: 32-35). Esta autora destaca las siguientes características internas:

- ***Respuesta a una tarea***

Los participantes que configuran el grupo de discusión realizan una tarea, es decir «responden a una petición por parte del moderador, la cual ha de ser cubierta en el tiempo dedicado para ello» (*ibid.*: 32). Con el objetivo de llevar a cabo dicho proceso, el moderador pide a los participantes que tomen partido en la actividad concreta, siguiendo las normas de funcionamiento establecidas. El grupo debe trabajar en equipo con el

objetivo de crear un discurso sobre un tema específico y en función de los objetivos delimitados por el moderador, cuyo resultado final es la producción de un material asumido por todos los participantes (*ibid.*). Por lo tanto, todo grupo de discusión se organiza para dar respuesta a una tarea u objetivo de investigación delimitado por el propio moderador.

- ***Situación discursiva***

Con la intención de responder a los objetivos de la investigación, los participantes del grupo de discusión reconstruyen una situación discursiva desde la subjetividad e intersubjetividad. Este proceso de interacción, en el que los participantes comparten opiniones o difieren en ellas, requiere una reflexión tanto individual como colectiva conforme los asistentes exponen y analizan los puntos de vista de los presentes (*ibid.*: 32-33):

En el proceso de interacción o de intercomunicación grupal se reordena, se reproduce o se recrea el sentido social del mismo. Las hablas individuales confluyen en el grupo tendiendo al consenso o a la disparidad razonada. A través de estos elementos se produce la elaboración y la construcción-re-construcción del discurso. El resultado es un material común en torno al tópico que se explora, que contiene los significados sociales (intersubjetivos) que el propio grupo elabora (*ibid.*: 33).

- ***Metodología***

A través de la técnica del grupo de discusión se pone de referencia «información relativa a constructos internos de la vida de las personas que participan en ella, los cuales interesan al investigador» (*ibid.*). Suárez relaciona el grupo de discusión con el uso de una metodología con clara orientación fenomenológica, puesto que «no se buscan con ella explicaciones causales descontextualizadas del fenómeno o de la situación estudiada», sino que el objetivo consiste en reflejar la experiencia tal y como la perciben, la construyen y la analizan o evalúan los sujetos, dándole un determinado sentido dentro del contexto en que tiene lugar (*ibid.*). Asimismo, otro de los rasgos definitorios del grupo de discusión relativo a su metodología consiste en la «saturación del habla o saturación de la información», momento en el que los elementos que se mencionan en el discurso empiezan a repetirse. Llegados a este punto, el moderador debe ser lo suficientemente hábil como para finalizar el grupo de discusión, ya que la

información repetida dificultaría el análisis de los datos y condicionaría los resultados del estudio (*ibid.*: 33-34).

- ***Moderación grupal***

Puesto que la información que se recaba en el grupo de discusión se obtiene mediante las preguntas abiertas realizadas a los participantes, así como por la observación durante el desarrollo de la discusión, el moderador, que está fuera del proceso de agrupación, debe dominar las técnicas de moderación grupal como el silencio, las pausas, la escucha o la observación (*ibid.*: 34-35), siendo necesaria su «formación y experiencia para con esta práctica de investigación» (Callejo, 2001: 124). El moderador constituye, pues, el motor del grupo de discusión al ser el representante de la demanda de investigación, así como el encargado de establecer la dinámica del grupo y de administrar la subjetivización de los estímulos (*ibid.*: 70-71). El moderador convoca el grupo y debe presentar el tema como relevante y de interés para que los participantes intervengan en la conversación y se impliquen en ella. Además, domina sobre el grupo, pues le asigna el espacio y el tiempo. No obstante, no es un participante, y su intervención se limita a plantear las preguntas y a reformular lo manifestado por el grupo guiando, aunque no dirigiendo, el discurso producido por este. Su función, pues, debe reducirse a estimular la participación de los miembros del grupo y conducir la reunión, manteniendo los objetivos del estudio en mente en todo momento. Por otro lado, ha de evitar el exceso y la escasez de habla, y administrar los acuerdos y desacuerdos producidos en el seno del grupo. Con el propósito de asegurarse de que todos los temas de interés de la investigación sean discutidos en el espacio y el tiempo en que se desarrolle la reunión, el moderador debe utilizar un guión con las preguntas que se discutirán en el proceso grupal (*ibid.*: 119-24). Durante la moderación, este debe crear un clima agradable y distendido, cuidar los gestos como asentir o negar, prestar atención a aspectos como su posición corporal, la situación espacial en el grupo, hacia dónde dirige la mirada (no siempre a los mismos participantes), así como evitar la emisión de juicios de valor (Suárez, 2005: 88, 92).

- ***Uso paralelo de la observación***

Durante el desarrollo del grupo de discusión, pueden resultar de cierta utilidad determinados sistemas de observación, ya que estos pueden aportar información complementaria sobre la situación que se analiza (Suárez, 2005: 35). Esta autora considera de vital importancia la reflexión sobre los datos obtenidos a través de dichos sistemas pues «si contamos con elementos complementarios a la información producida

en los grupos, la visión de la misma será más holística, completa y comprensiva» (*ibid.*).

5.3.4.3 Otros rasgos principales de la situación que genera el grupo de discusión

A pesar de que la clasificación ofrecida por Suárez (2005: 25-35) con respecto a las principales características que definen los grupos de discusión es bastante minuciosa, completaremos la misma con algunos rasgos adicionales de la situación que, según Callejo (2001: 65-76), genera el grupo de discusión:

OTROS RASGOS PRINCIPALES DE LA SITUACIÓN QUE GENERA EL GRUPO DE DISCUSIÓN
<ul style="list-style-type: none">• Situación de interrelación cara a cara• Situación pública• Encuentro• Demanda de investigación• Existencia de unos estímulos• Proceso de reagrupación• Escenario de lucha de intereses e identidades

Tabla 9. Otros rasgos principales de la situación que genera el grupo de discusión (basado en la clasificación propuesta por Callejo, 2001: 65-76)

El grupo de discusión es un «estar de varios individuos cara a cara» (Callejo, 2001: 65), en el que los participantes interactúan entre ellos. Esta situación implica la construcción de un escenario con importantes condicionamientos, puesto que la participación de los sujetos puede depender, entre otros motivos, de su interés por el tema que debatirán en la convocatoria, la promesa de gratificación, la pertenencia a una organización y la relación con quien los convoca (*ibid.*: 65-68). Si los participantes acuden al grupo de discusión porque desean influir en los resultados de la investigación, esta circunstancia indica un compromiso con el campo de observación que, según este autor, puede denominarse «contrato de compromiso» (*ibid.*: 66), es decir, los participantes acuden a la reunión con el compromiso de que se les escuche sobre lo que se va a discutir. En otras ocasiones, los participantes asisten a una reunión de grupo por una especie de «contrato de pertenencia» (*ibid.*: 67), es decir, o bien porque sienten la obligación de representar a una organización o institución determinada, o bien porque son designados por sus superiores. En ocasiones, los sujetos acuden a la reunión en función de la

relación con quien les convoca, es decir, por el «contrato de intercambio» (*ibid.*) que los puede unir a esa persona y que constituye una invitación a partir de redes personales.

Igualmente, el grupo de discusión genera la emisión de discursos públicos, puesto que el grupo está para interrogar y desvelar apariencias (*ibid.*: 68-69). El grupo de discusión constituye, pues, un encuentro en el que se genera un proceso de adaptación mutua entre los participantes y en el que estos suelen adoptar figuras tan diversas como las distintas clases de tipos sociales que existen en las relaciones sociales, p. ej., el dominador o el antagonista, entre otros (*ibid.*: 69).

Por otra parte, las sesiones grupales se producen a partir de una demanda de investigación que suscita entre los posibles participantes preguntas como el «para qué» y «para quién» de la investigación (*ibid.*: 69-70). Por lo tanto, se genera una situación en la que un agente demanda la investigación para un fin en concreto que puede provocar diferentes reacciones en los sujetos. La situación de investigación demandada facilita que estos se puedan autopercebir como objetos de investigación y, por lo tanto, producir sus resistencias (*ibid.*: 70).

Asimismo, el grupo de discusión también nace de una respuesta a una intervención previa del moderador, que cede la palabra a los participantes y guía la reunión. Esta situación genera una serie de estímulos basados en el interés por el tema que se va a discutir, las gratificaciones por «trabajar» en la reunión o las palabras del moderador de la sesión, entre otros (*ibid.*).

A pesar de su denominación más generalizada, para Callejo (*ibid.*: 71-72), el grupo de discusión no es un grupo sino un proceso de reagrupación que puede tener diversos niveles de integración relacionados con la dinámica y el diseño del grupo: integración personal (búsqueda de la integración del yo en el grupo), integración social (búsqueda de una posición en el grupo y de la posición del grupo) e integración sistémica (búsqueda de la integración del grupo en el sistema).

Por último, el grupo de discusión no es solo un proceso hacia un consenso (en ocasiones únicamente producto del hábito), sino también un conflicto de intereses e identidades que se generan en la propia situación de grupo de discusión. La provocación del disenso indica que el proceso de reagrupación no ha terminado y lo que se ha presentado como consenso no vale, por lo que es necesario reabrir la reunión (*ibid.*: 74-75).

5.3.5 Fases del diseño de la investigación cualitativa mediante el grupo de discusión

Una vez descritos los rasgos internos y externos que determinan el grupo de discusión y que lo establecen como instrumento de recogida de datos en un proceso de investigación, pasamos a describir y analizar las diferentes fases que caracterizan el proceso de una investigación cualitativa. El diseño del grupo de discusión, que constituye la parte fundamental de la investigación, consta, según Suárez (2005: 58-62), de seis fases de carácter flexible que se van configurando a medida que se desarrolla y se avanza en el proceso. La siguiente tabla sintetiza dichas fases, al principio del estudio, durante y al final del mismo, así como las tareas que se deben cubrir en cada una de ellas.

FASES	TAREAS
Fase 1: Exploratoria	<ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento al objeto de estudio • Consulta de la literatura existente • Objetivos generales y posibles cuestiones de investigación
Fase 2: Preparación de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • Marco teórico-conceptual y planteamiento global • Revisión exhaustiva de la literatura pertinente • Delimitación de los aspectos centrales del diseño • Preparación del grupo de discusión: guión de preguntas
Fase 3: Aplicación de la estrategia (trabajo de campo)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de captación de los participantes • Recepción de los participantes • Desarrollo del grupo de discusión • Transcripción del discurso textual
Fase 4: Análisis e interpretación de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Reducción de los datos obtenidos • Extracción y verificación de conclusiones
Fase 5: Validación de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • Realizada de forma continua conforme avanza la fase anterior • Triangulación de la información obtenida
Fase 6: Informativa	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de un informe de investigación • Devolución de la información

Tabla 10. Fases del proceso de investigación cualitativa mediante el grupo de discusión (basado en la clasificación propuesta por Suárez, 2005: 58-62)

La primera fase, exploratoria, permite el primer acercamiento al objeto de estudio y un contacto con la realidad estudiada a través de la literatura existente sobre el tema de estudio. La primera cuestión que debe plantearse son los objetivos generales que se persiguen:

(La necesidad de) una búsqueda de la literatura especializada previa, así como de la experiencia previa sobre la temática que se trata (...), unido a la preocupación e interés personal por la problemática objeto de estudio, lleva a que el investigador o investigadora se plantee posibles cuestiones iniciales de investigación, así como formas y modos (también iniciales) de abordarla (*ibid.*).

Durante la segunda fase, de preparación, el investigador debe centrarse en la preparación de la estrategia y en su planteamiento global. Con el objetivo de delimitar el objeto de estudio, es necesario que lleve a cabo una revisión exhaustiva de la literatura existente. Una vez establecido el marco-conceptual en el que se desarrollará la investigación, el investigador debe determinar aspectos centrales del diseño relativos a la preparación del grupo de discusión, como el número de participantes, el número total de grupos que se celebrarán o el tiempo y el espacio en que se llevarán a cabo. En cuanto al número necesario de grupos, Krueger (1994: 100) recomienda realizar sesiones hasta que estas añadan poca información a la ya obtenida en otras sesiones:

Casi siempre, los dos primeros grupos ofrecen una cantidad importante de nuevos datos, pero hacia la tercera o cuarta sesión gran parte de lo que se diga ya habrá surgido antes. Cuando esto ocurre es poco rentable continuar convocando nuevas discusiones grupales para ese segmento de la población. Por tanto aconsejamos planificar cuatro grupos por segmento, pero evaluando los datos tras los primeros tres grupos. Si se observa que el tercero ha añadido información interesante, entonces podemos proceder con el cuarto grupo y otros más si fuera necesario.

Asimismo, durante esta fase, el investigador deberá elaborar «un guión que constituya la línea argumental de las sesiones» (Mayorga y Tójar, 2004: 146) y que permita guiar el desarrollo de las mismas.

Seguidamente, durante la aplicación de la estrategia o trabajo de campo (tercera fase), se produce un acercamiento a los sujetos que participarán en los grupos de discusión, mediante el proceso de captación que más se adapte a las necesidades del estudio. Una vez contactados los informantes clave, se celebran las sesiones de grupo consideradas en el diseño y se procede a la transcripción de los datos generados en los grupos de

discusión. Para la recepción de los participantes, Callejo (2001: 95-101) recomienda al investigador no mencionar el objeto de estudio en los momentos previos a la reunión con el fin de evitar una posible predisposición de los sujetos. Asimismo, cuando estén presentes un número suficiente de convocados, el moderador debe hacerlos pasar a la sala para que se sienten cómodos en el lugar de la reunión y ofrecerles algo de beber. A continuación, el investigador dará inicio a la discusión que, con el consentimiento de los participantes, debería ser grabada para facilitar el posterior análisis de los datos recabados.

Con el proceso de transcripción de la información obtenida se pasa a la cuarta fase, en la que se lleva a cabo el análisis y la interpretación de los datos recogidos a partir de la transcripción del discurso resultante de cada grupo de discusión. Gracias a este material textual generado por los participantes, resulta posible construir la situación discursiva dada (Suárez, 2005: 99). Este proceso resulta de gran complejidad, pues el moderador ha de regresar constantemente sobre lo dicho en la reunión. Una vez realizadas las transcripciones, se produce el primer análisis global de la investigación y se lleva a cabo una estructuración en temas de las mismas. En este análisis todo adquiere sentido y es necesario examinar cada una de las transcripciones llevando a cabo una segmentación temática, por unidades de significado o por intervenciones del moderador. Tras este análisis, el investigador debe proceder a la reducción de la información en categorías codificadas (*ibid.*: 102) con el propósito de sintetizar los datos y convertirlos en abarcables. Por último, se precisa una revisión del contenido de las categorías para la obtención de conclusiones relevantes de los datos analizados. Para ello, el investigador debe repasar nuevamente las transcripciones intentando refutar las hipótesis derivadas de los primeros análisis y contrastando sus hipótesis iniciales con las intervenciones de los participantes.

A continuación, se lleva a cabo un proceso de validación de la estrategia (quinta fase), que se realiza de forma continua a lo largo de la fase anterior, es decir, conforme avanza el análisis e interpretación de la información obtenida. En este sentido, la triangulación de datos se considera un factor de vital importancia para el proceso de validación de la estrategia (*ibid.*: 61-62).

Finalmente, se pasa a la fase informativa (sexta fase), en la que se redacta un informe de investigación que refleje la intervención de los grupos y el diálogo producido entre estos, y que será previo a la devolución de la información obtenida por medio de esta técnica (*ibid.*: 62).

5.3.6 Guión semiestructurado del grupo de discusión

Con el propósito de asegurarse de que todos los temas de interés de la investigación sean discutidos en el espacio y el tiempo en que se desarrolle la reunión, el moderador debe utilizar un guión con las preguntas que se discutirán en el proceso grupal (Suárez, 2005: 72). Dicho guión, debe ser flexible, realizarse teniendo en cuenta los objetivos a los que se pretende dar respuesta y adaptarse al colectivo con el que se trabaja (*ibid.*: 70). Además de sustituir parcialmente la falta de experiencia, este guión permite la comparación entre reuniones y que la mediación del moderador y las preguntas sean las mismas en todas estas (Callejo, 2001: 124). Aunque para este autor, el gran inconveniente del guión es que condiciona y puede acabar restando la flexibilidad de la adaptación a la dinámica del grupo (*ibid.*), otros autores consideran importante «elaborar un guión que constituya la línea argumental de las sesiones» (Mayorga y Tójar, 2004: 146), que debe estar estrechamente conectado con los objetivos de investigación.

Juaristi (2003) recomienda iniciar el guión con una introducción en la que se especifique el objetivo de la investigación, la utilización que se hará de los datos recabados, así como el motivo por el que se utiliza dicha técnica de investigación. Igualmente, este autor recomienda mencionar el patrocinador o impulsor del estudio, si existe, el tiempo aproximado de la reunión, además de cualquier otro aspecto que pueda resultar importante para que los participantes se sientan confiados desde un principio. En cuanto al tipo de preguntas que componen el guión de un grupo de discusión, Vigier (2010: 327) recomienda incluir preguntas abiertas, generales y flexibles con el fin de evitar que el moderador dirija las intervenciones de los participantes, lo que provocaría resultados sesgados y contaminados. Este tipo de preguntas genera un discurso igualmente flexible y abierto que facilita que el moderador se adapte al desarrollo de la interacción grupal y pueda guiar la conversación hacia aquellos temas de mayor interés para su estudio. Finalmente, en lo que respecta a la organización de las preguntas que componen el guión semiestructurado, Juaristi (2003) recomienda utilizar la técnica del embudo, es decir, empezar la sesión con preguntas generales para pasar posteriormente a preguntas más concretas que generarán una información rica y llena de significado.

5.3.7 Etapas del desarrollo del grupo de discusión

El desarrollo de un grupo de discusión se produce a través de diversas fases y tareas en las que tiene lugar un crecimiento y una evolución del mismo. En el grupo, se establece una comunicación en un doble sentido o dirección (intrapersonal e interpersonal). En su

desarrollo, los sujetos mantienen un diálogo intrapersonal (hacia dentro, con ellos mismos, habla individual), que se aprecia en mayor medida en los inicios de la constitución del grupo. A medida que se desarrolla el diálogo, evoluciona la comunicación interpersonal, en la que se produce una apertura del propio yo individual al nosotros grupal. Es en este momento cuando el grupo adquiere su razón de ser (Suárez, 2005: 43-44). En este sentido, puesto que los grupos de discusión son sinérgicos, las personas que participan en ellos trabajan juntas y no por separado:

La individualidad de cada participante es puesta en juego en un proceso de transformación constante por la colectividad o la grupalidad. Aquí pueden darse intereses, opiniones, actitudes... enfrentadas, así como llegar a partir de ellas al consenso (*ibid.*: 44).

A continuación describimos las etapas del desarrollo de los grupos de discusión establecidas por esta autora.

5.3.7.1 Formación, constitución y orientación (Etapa 1)

Esta primera etapa se caracteriza por la intranquilidad que el desconocimiento de los objetivos específicos del grupo de discusión suscita entre los participantes. Poco a poco el grupo comienza a articularse y se establecen las primeras relaciones a través de palabras, gestos o miradas por parte de los participantes. En este momento, en el que los participantes empiezan a conocerse entre ellos, a familiarizarse con la situación y a asumir roles, empieza a conformarse y configurarse el grupo como tal. Asimismo, se establecen las primeras relaciones con el moderador (*ibid.*: 45-46).

5.3.7.2 Inicio del grupo: establecimiento de reglas y normas para la discusión (Etapa 2)

Suárez, (*ibid.*: 46) describe esta fase como la búsqueda por parte del grupo de un punto de comodidad para articularse definitivamente: «para que el grupo comience a trabajar debe darse un primer período en el que es adecuado que las hablas fluyan libremente». En esta etapa, el moderador desempeña un papel importante puesto que, a través de él, el grupo canaliza sus dudas, sus interrogantes y sus vacíos en torno a la tarea que se le encomienda. Por lo tanto, el moderador actúa como regulador del grupo, expone las normas y reglas de funcionamiento (confidencialidad de las opiniones recogidas y permiso para la grabación de la sesión entre otros) que regirán la discusión, además de

presentar de manera general el objetivo de la investigación. La discusión comienza a partir de que el moderador plantea la primera pregunta.

5.3.7.3 Solución de conflictos, dependencia del moderador y asunción grupal de responsabilidad (Etapa 3)

Durante esta fase, los participantes comienzan a dialogar y a darle una determinada forma a la conversación, respetando las pautas proporcionadas por el moderador. En estos momentos iniciales de la discusión, los participantes dependen aún en gran medida del moderador, es decir, de los modos y formas que este marque para ello (*ibid.*: 46-47). Asimismo, el moderador realiza las aclaraciones oportunas sobre aspectos poco claros, además de resolver los posibles conflictos que puedan surgir ante la todavía falta de autonomía del grupo para llegar a soluciones, a consensos o para aceptar razonadamente las discrepancias. Paulatinamente, el grupo va adquiriendo autonomía de manera progresiva y asume la responsabilidad grupal de la situación que comparten sus miembros (*ibid.*).

5.3.7.4 Desempeño de la tarea: eficiencia máxima del grupo (Etapa 4)

Una vez conseguida la cohesión grupal, se produce un habla colectiva sobre el objeto de estudio. Este es el momento de máximo rendimiento o eficacia del grupo, ya que se responde a los objetivos de la investigación y, llegados a este punto, el grupo goza de autonomía suficiente. Del mismo modo, se desarrollan diversos roles como la escucha, la observación, la reflexión, la crítica constructiva, el consenso, la apertura o la aceptación de posturas divergentes (*ibid.*: 47). Según Suárez (*ibid.*): «Es el momento que debemos aprovechar para explorar con suficiente grado de profundidad las temáticas de interés».

5.3.7.5 Síntesis final y valoración grupal (Etapa 5)

En esta fase del desarrollo del grupo de discusión el moderador vuelve a participar en mayor medida, puesto que realiza una síntesis de todas las opiniones vertidas por los participantes, ofreciendo una visión y un balance generales del grupo de discusión para «asegurarse de que los temas de interés han sido explorados y de que el grupo, en el tiempo que se constituye, ha dado respuesta al objetivo planteado» (*ibid.*: 47-48).

5.3.7.6 Aplazamiento o suspensión del grupo (Etapa 6)

En esta última fase, el grupo vuelve a su situación de inexistencia originaria. Alcanzado este punto, el moderador da por concluido el desarrollo del grupo de discusión, se despide de los participantes y deja abierta la posibilidad de un nuevo contacto para devolver la información emitida (*ibid.*: 48).

5.3.8 Fases del análisis de la información obtenida mediante el grupo de discusión

Según Suárez (*ibid.*: 98), el análisis de datos cualitativos requiere una serie de tareas que aluden a diferentes fases del proceso de análisis, entre las que destacan las siguientes:

5.3.8.1 Recogida de datos y transcripción de la información obtenida en el grupo de discusión

Una vez finalizados los grupos de discusión, la información obtenida debe ser transcrita literalmente con el objetivo de ser analizada, puesto que sin dicha transcripción es prácticamente imposible reconstruir la situación discursiva dada y, por tanto, llevar a cabo un análisis profundo de las sesiones grupales. En esta fase es importante transcribir todo tipo de información (verbal, gestual, entonación, etc.), así como identificar a los participantes, la fecha en la que tiene lugar la sesión y la localización geográfica. Asimismo, es preciso asegurarse del buen estado y la correcta utilización del medio técnico empleado para registrar la información, ya que resulta imposible recuperar la información que se pierda (*ibid.*: 99-101)

5.3.8.2 Reducción de la información: categorización y codificación

Una vez transcritos los datos, ha de procederse a la reducción de la información para que esta sea abarcable para el analista. Como tareas más comunes en esta fase del proceso de análisis de datos, Suárez (2005: 102) destaca la categorización y la codificación de la información. Mientras que la categorización permite sintetizar y agrupar la información con respecto a un criterio determinado, ya sea espacial, temporal, temático, gramatical, conversacional y/o social, la asignación de un código a cada una de las categorías establecidas indica la categoría a la que pertenece (*ibid.*). Tras un primer análisis global de la investigación, ha de elaborarse un análisis particular a partir del cual todo adquiere sentido, para lo que resulta necesario segmentar las transcripciones por unidades temáticas, de significado o por intervenciones del moderador (Callejo, 2001: 151-53). Este análisis deberá mostrar las similitudes,

distancias y diferencias de los participantes con respecto a cada tema tratado. Dicho proceso entraña gran complejidad pues, además de la grabación sonora, el moderador debe analizar las notas, los recuerdos y las transcripciones. Se trata de un trabajo continuo de ida y vuelta, pues el moderador ha de regresar constantemente sobre lo dicho en la reunión (Callejo, 2001: 145, 147).

5.3.8.3 Disposición de los datos

Para poder analizar la información, Suárez (2005: 112) recomienda disponer los datos de una forma sencilla, utilizando técnicas como mapas conceptuales, diagramas, matrices descriptivas, mapas conceptuales o sistemas de redes, entre otros.

5.3.8.4 Extracción de conclusiones y construcción de teoría

Esta última fase consiste en la revisión del contenido de cada categoría y su interpretación para la obtención de conclusiones relevantes de los datos analizados. Para ello, es necesaria la revisión de las anotaciones, los comentarios y las reflexiones recogidas que permitirán la elaboración de un informe cuya estructuración se puede conseguir incluyendo citas textuales, tablas de frecuencias, matrices, gráficos analíticos y anexos (*ibid.*: 113-120). Finalmente, el investigador deberá redactar un informe que refleje la intervención de los grupos y el diálogo producido entre estos (Callejo, 2001: 158).

5.3.9 Validez y fiabilidad del uso del grupo de discusión

Aun teniendo presente que resulta conveniente el uso de técnicas complementarias, el grupo de discusión es una técnica que goza de autosuficiencia para ser aplicada en procesos de investigación (Suárez, 2005: 54). Esta concepción, también está sustentada por otros autores como Callejo (2001: 173), para quien «la validez del uso de los grupos de discusión se ha consolidado en la propia práctica de la investigación». Uno de los principales criterios de validez del uso de los mismos puede darse por medio de la triangulación metodológica, es decir, utilizando además del grupo de discusión otras técnicas de investigación (especialmente las encuestas de opinión) para equilibrar los sesgos de cada método. Por su parte, la fiabilidad viene determinada por la vía de la saturación, elemento que constituye el cierre del trabajo de campo y, por tanto, del diseño empírico de la investigación, además de ser la base para la representatividad y la referencia de fiabilidad (*ibid.*: 161-63).

5.3.10 Recapitulación y conclusiones

El grupo de discusión se va abriendo paso como técnica cualitativa en investigaciones sobre la formación de traductores (Huertas y Vigier, 2010; Vigier, 2010; Huertas, 2010, 2011) debido a su indudable utilidad para recabar información rica y compleja relativa a opiniones, creencias, percepciones y actitudes de sujetos involucrados en el correspondiente objeto de estudio. Los datos obtenidos mediante este instrumento de medida cualitativa permiten abordar el objeto de estudio con mayor profundidad desde la propia perspectiva de los agentes implicados, siempre desde una perspectiva grupal que facilita el intercambio de opiniones de manera espontánea tal y como los participantes perciben, analizan y evalúan la realidad a través de su experiencia.

Las prescripciones metodológicas descritas referentes a las características internas y externas que definen los grupos de discusión, las fases que determinan su diseño, así como los pasos necesarios para el análisis de la información obtenida, ponen de manifiesto la validez de esta técnica en este tipo de investigaciones y conforman un marco metodológico que nos servirá de base teórica para sustentar su posterior aplicación en nuestro estudio. Asimismo, partiendo de estas premisas, justificamos el empleo de esta técnica de recogida de datos para anticipar y determinar los ítems del cuestionario que posteriormente administramos al estudiantado de tercer curso de varias FTI (véase Capítulo 8).

5.4 La encuesta³² como técnica de investigación social

Ante la necesidad de asegurar que la investigación cualitativa que hemos realizado es sólida, Álvarez (2003: 206) recomienda llevar a cabo una triangulación metodológica de la información recabada, es decir, «emplear distintas estrategias de recogida de datos para verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones» (Rodríguez, 2005). En esta sección, nos centraremos en el marco metodológico que debe regir una investigación basada en una encuesta, para lo que utilizaremos como base teórica las obras de Sierra (1998), Oppenheim (2000), Fink (2003a, b, c, d y e), Bourque y Fielder (2003) y Ávila (2006). En primer lugar, definiremos la encuesta como instrumento de investigación social, para posteriormente presentar las ventajas e inconvenientes que conlleva su utilización, así como las principales fases de trabajo que se deben seguir para su aplicación.

³² Nótese el uso del término «encuesta» cuando hacemos referencia a la técnica o método de investigación social para la recogida de datos y de «cuestionario» cuando nos referimos al instrumento o herramienta que contiene una lista de preguntas para un fin determinado.

5.4.1 Definición y utilización de la encuesta como técnica de investigación social

La encuesta se erige como un método de recolección de datos ampliamente utilizado en la mayoría de las investigaciones sociales, desde el ámbito de la política hasta el de la sociología, de la educación hasta la lingüística (Nunan, 1992b: 140). El instrumento de investigación básico de la observación por encuesta es el cuestionario, definido como «un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación sociológica para su contestación por la población o su muestra a que se extiende el estudio emprendido» (Sierra, 1998: 306). Esta técnica de investigación permite, pues, describir, comparar o explicar los conocimientos, actitudes y comportamiento de la muestra (Fink, 2003a: 1).

Su utilización como instrumento de recogida de información queda justificada por su eficacia contrastada para la obtención de datos de poblaciones variadas y representativas (Bourque y Fielder, 2003: 145), así como por la posibilidad de diseñarlo y modelarlo de la manera que se crea más adecuada a los fines pretendidos (Sierra, 1998: 305). La literatura revisada pone de manifiesto que la encuesta es el procedimiento sociológico de investigación más empleado en la mayoría de ámbitos (*ibid.*) y, en los últimos años, cada vez son más numerosos los estudios que recaban datos a través de cuestionarios en la formación de traductores: Nobs (2003), Way (2003, 2005), Tsokaktsidu (2005), La Rocca (2007), Soriano (2007), Morón (2009), Calvo (2009), Vigier (2010), Huertas (2010, 2011) y Cerezo (2012), entre otros.

5.4.2 Ventajas e inconvenientes del cuestionario administrado a grupos

La aplicación del cuestionario como instrumento de investigación social conlleva una serie de ventajas y desventajas³³ que determinan la elección del tipo de encuesta. El cuestionario administrado a grupos, en el que los sujetos tienen físicamente el cuestionario en sus manos y lo rellenan de forma autónoma reunidos en grupo, es de administración rápida y poco costosa, y permite obtener un índice de respuesta muy elevado, una muestra precisa y controlar las condiciones en las que se recogen los datos (Oppenheim, 2000: 103). Asimismo, minimiza la influencia del encuestador si está bien planificado y permite que este explique brevemente los objetivos del estudio y proporcione las explicaciones necesarias en caso de ser pertinente. Por otra parte, la administración del cuestionario también puede suponer ciertos inconvenientes, ya que es posible que algunos encuestados dejen sin contestar determinadas preguntas o incluso

³³ Para un análisis detallado sobre las ventajas y desventajas generales que entraña el uso de cuestionarios para la investigación en Ciencias Sociales remitimos al estudio de Calvo (2009: 342).

que entreguen el cuestionario antes de completarlo, además de precisar que todos los sujetos dispongan de tiempo libre para ser reunidos al mismo tiempo (Mertens, 2003: 6).

5.4.3 Fases de trabajo relativas al diseño y aplicación de la encuesta

La aplicación de una encuesta como técnica de investigación sociológica requiere una serie de fases de trabajo que Fink (2003a: 1) resume en seis etapas: 1) el establecimiento de los objetivos para la recogida de la información; 2) el diseño del estudio; 3) la preparación de instrumentos de recogida de datos válidos y fidedignos; 4) la administración del cuestionario; 5) el análisis y el tratamiento o gestión de los datos y 6) la presentación de los resultados obtenidos. García (2005: 175-176), presenta una clasificación bastante parecida que comprende prácticamente los mismos bloques de tareas que acabamos de mencionar: 1) Formulación precisa de los objetivos de la investigación, establecimiento de hipótesis, delimitación de las variables, operacionalización de conceptos y diseño de la muestra; 2) Formulación de preguntas y elaboración del cuestionario; 3) Realización del trabajo de campo; 4) Procesamiento de la información obtenida y 5) Análisis de los resultados y redacción del informe final. Aunque consideramos que ambas propuestas podrían ser válidas teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, estimamos más oportuno basarnos en la propuesta de Oppenheim (2000: 7-8) que, además de aunar las fases de trabajo mencionadas por los otros autores, proporciona una explicación más exhaustiva de las mismas y se complementa con otras fases de trabajo adicionales. Atendiendo a dichos criterios, el marco metodológico relativo al esquema de trabajo que utilizaremos para el diseño y aplicación de nuestra encuesta seguirá las fases de trabajo propuestas por dicho autor que sintetizamos a continuación:

FASES DE TRABAJO RELATIVAS A LA APLICACIÓN DE UNA ENCUESTA
1) Decidir los objetivos generales y específicos del estudio: operacionalización de los objetivos, es decir, un conjunto específico de hipótesis que han de ser investigadas. Esto dará lugar al establecimiento de variables que quedarán formuladas mediante un conjunto de preguntas o ítems.
2) Revisar la literatura pertinente.
3) Conceptualización preliminar del estudio, seguido de una serie de entrevistas exploratorias o en profundidad. Revisión de los objetivos y de la conceptualización preliminar del estudio.

4) Decidir el diseño del estudio, así como su viabilidad en cuanto a costes, tiempo y personal disponibles.
5) Decidir qué hipótesis serán investigadas, haciéndolas específicas a la situación (hipótesis operativizadas). Anotar las variables que deberán ser medidas.
6) Diseñar o adaptar las técnicas o instrumentos de investigación necesarios y someterlos a jueces expertos.
7) Realizar una prueba piloto con el objetivo de probar los instrumentos de recogida de datos, tras la que se llevarán a cabo las revisiones y cambios pertinentes antes de su administración final.
8) Diseñar la muestra.
9) Seleccionar los sujetos que formarán parte de la muestra.
10) Realizar el trabajo de campo, que conllevará el proceso de recolección de datos mediante entrevistas o cuestionarios, la supervisión y el control de dichas operaciones, así como la recogida de los cuestionarios.
11) Procesar los datos: codificar las respuestas obtenidas, preparar los datos para su análisis e introducirlos en el programa o base de datos correspondiente.
12) Realizar un análisis estadístico.
13) Extraer los resultados y comprobar las hipótesis.
14) Redactar un informe que describa y analice los resultados obtenidos y las relaciones con investigaciones anteriores. Extraer conclusiones y realizar interpretaciones.

Tabla 11. Fases de trabajo relativas a la aplicación de una encuesta (adaptado de Oppenheim, 2000: 7-8)

Como podemos observar, las fases de trabajo propuestas por este autor son muy similares a las principales características que definen los grupos de discusión y a las fases del diseño de los mismos que hemos presentado en la sección anterior (véanse apartados 5.3.4 y 5.3.5). Consideramos que dicha similitud nos permitirá contrastar la información recabada con mayor facilidad y realizar la triangulación de datos de manera más estructurada.

5.4.3.1 Establecimiento de los objetivos de investigación generales y específicos del estudio

La delimitación de los objetivos generales y específicos de un estudio consiste en la operacionalización de los objetivos, es decir, en un establecimiento de un conjunto específico de objetivos o hipótesis que han de ser investigadas (*ibid.*: 10). Esto dará lugar al establecimiento de variables que quedarán formuladas mediante un conjunto de preguntas. La formulación de los objetivos de investigación está ligada al problema de investigación que, en nuestro caso, entendemos como aquellas áreas que no han sido estudiadas o analizadas con exhaustividad hasta el momento.

- **Definición y establecimiento de variables: operacionalización de variables**

Antes de elaborar las preguntas que formarán parte del cuestionario, es necesario decidir qué conceptos son clave en la medición del problema de investigación y cómo van a plasmarse en el instrumento de medida, es decir, cómo van a *operacionalizarse* o convertirse en variables empíricas u observacionales. Dicho de otro modo, operacionalizar consiste en «definir las variables para que sean medibles y manejables» (Ávila, 2006: 31), y un investigador necesita traducir los conceptos (variables) a hechos observables para lograr su medición (*ibid.*).

Por su parte, las variables «son los atributos, características o propiedades que presentan las unidades de análisis y que serán sometidas a medición» (*ibid.*: 25). Si atendemos a la clasificación de las variables según su posición en la relación que une a dos o más variables entre sí, estas se dividen en dependientes e independientes. Sierra (1998: 108) define las variables dependientes como aquellas que «designan las variables a explicar, los efectos o resultados respecto a los cuales hay que buscar su motivo o razón de ser». Dicho de otro modo, la variable sobre la que actúa la variable independiente (Nunan, 1992b: 25). Por su parte, las variables independientes son «las variables explicativas, cuya asociación o influencia en la variable dependiente se pretende descubrir en la investigación» (*ibid.*). Las variables independientes también se denominan variables explicativas o predictivas, ya que se utilizan para explicar o predecir una respuesta, conclusión o resultado (la variable dependiente) (Fink, 2003a: 59). Puesto que esta distinción entre variables dependientes e independientes hace referencia al núcleo central del proceso investigador, resulta básica en este. Asimismo, la elección del método para analizar los datos recogidos mediante la aplicación de una encuesta depende siempre del tipo de datos disponibles (nominales, ordinales o numéricos), así como del número de variables implicadas (*ibid.*: 58-59).

5.4.3.2 Revisión de la literatura pertinente

Con el objetivo de refinar los parámetros de la recogida de datos, es necesario consultar literatura relevante sobre aspectos relacionados con la aplicación de la encuesta, lo que nos permitirá definir cómo elaborar nuestro estudio e identificar los instrumentos de recogida de datos que vamos a utilizar (Bourque y Fielder, 2003: 36). Siguiendo estas recomendaciones, para el diseño y la aplicación de la encuesta (segunda fase de nuestro estudio empírico), nos basamos en las recomendaciones metodológicas de expertos en investigaciones sociológicas como Nunan (1992b), Sierra (1998), Oppenheim (2000), Álvarez (2003), Bourque y Fielder (2003), Fink (2003a, b, c, d, e), García (2005), Rodríguez (2005), Ávila (2006) y Vallejo y Finol de Franco (2009). Asimismo, para la estructuración del marco metodológico de nuestro estudio empírico, utilizamos como consulta las recientes investigaciones específicas en el campo de formación de traductores citadas anteriormente que han aplicado la encuesta como técnica de investigación social para responder a diferentes demandas de investigación: Nobs (2003), Way (2003, 2005), Tsokaktsidu (2005), La Rocca (2007), Soriano (2007), Morón (2009), Calvo (2009), Vigier (2010), Huertas (2010, 2011) y Cerezo (2012), entre otros.

5.4.3.3 Conceptualización preliminar del estudio

En el diseño de una encuesta, la conceptualización previa del estudio adquiere un papel de suma importancia, ya que hace referencia a un establecimiento mejorado y más detallado de los objetivos de investigación, preferentemente con la inclusión de fundamentos teóricos (Oppenheim, 2000: 9). Dicho proceso suele ir seguido de una serie de entrevistas exploratorias o exhaustivas (véase Capítulo 6), así como de una revisión de los objetivos de investigación (*ibid.*: 8). La conceptualización preliminar de nuestro estudio se detalla en el apartado correspondiente al diseño y aplicación de la encuesta como técnica de investigación social (véase apartado 8.2.3).

5.4.3.4 Comprobación de la viabilidad del estudio

Una vez delimitados los objetivos generales y específicos de investigación y estudiada la literatura pertinente, es necesario comprobar si el estudio es factible o no. Esta fase se caracteriza principalmente por la comprobación de la viabilidad del mismo, teniendo en cuenta las posibles limitaciones económicas, de tiempo y de personal. Si llegados a este punto no contamos con los recursos suficientes para su ejecución, es recomendable reducir los objetivos de investigación o renunciar al estudio (*ibid.*). Por lo tanto, esta

fase requiere organizar el entorno necesario para la aplicación de la encuesta, es decir, la forma de coordinar a los individuos o a los grupos de personas que participan en el mismo, el lugar, las actividades o los objetos que se someten a dicho estudio (Fink, 2003a: 31).

5.4.3.5 Establecimiento de hipótesis de investigación

Antes de proceder a la elaboración de las preguntas del cuestionario es recomendable formular las hipótesis específicas del problema planteado. Estas hipótesis han de referirse a conceptos o *constructos*, que deberán desglosarse a su vez en dimensiones, y estas, en indicadores (o variables empíricas) (Venegas, 2009, en Vigier, 2010: 383). Desde el punto de vista científico, Sierra (1998: 69) define las hipótesis como «enunciados teóricos supuestos, no verificados pero probables, referentes a variables o a relación entre variables». En función del problema que se va a investigar, este autor define las hipótesis como «soluciones probables, previamente seleccionadas, al problema planteado, que el científico propone para ver, a través de todo el proceso de la investigación, si son confirmadas por los hechos». A pesar de que esta última definición pone de manifiesto la estrecha relación entre la determinación del problema que se investiga y las hipótesis, Sierra (*ibid.*) especifica que estas últimas se refieren especialmente a las investigaciones propiamente científicas o explicativas, cuyo objetivo consiste en encontrar el motivo de los problemas planteados. En esta línea, Buendía *et al.* (1998: 82) corroboran que en los estudios de tipo histórico, exploratorio o descriptivo, se puede o bien plantear hipótesis o bien simplemente describir los hechos y situaciones sin establecer una hipotética relación de variables.

5.4.3.6 Diseño del cuestionario

El diseño del cuestionario se erige como una fase crucial de la que dependerá, en buena medida, la calidad de los resultados obtenidos. Por ello, se debe hacer el máximo esfuerzo en seleccionar todos los datos que son relevantes para las hipótesis u objetivos del estudio (Molinero, 2002). En relación con la denominación de los distintos tipos de diseños de un estudio, Fink (2003a: 31), distingue entre diseños transversales y experimentales. Según este autor (*ibid.*), el estudio que proporciona una descripción de las opiniones de un grupo de personas en un momento determinado (una muestra representativa de las opiniones de un grupo) recibe el nombre de diseño transversal, mientras que los diseños basados en experimentos reciben el nombre de diseños experimentales. La planificación del contenido del cuestionario, junto con el establecimiento del tipo de preguntas, el número, el orden y ubicación de las mismas

determina el éxito de una encuesta (véase apartado 8.2.6). Por este motivo, a continuación nos centramos en aspectos teóricos y recomendaciones sobre cada uno de estos parámetros, teniendo en cuenta que los objetivos de la encuesta guían el diseño de la misma (*ibid.*: 103).

Para crear los instrumentos de recogida de datos necesarios para llevar a cabo un estudio, Fink (*ibid.*: 104) recomienda consultar tanto la literatura existente al respecto como a especialistas en la materia. Si el encuestador decide utilizar un instrumento que ya está en uso, ha de comprobar las instrucciones del mismo para asegurarse de que son satisfactorias para su objetivo. Si, por el contrario, decide preparar su propio instrumento de recogida de datos, deberá planear el contenido, el formato de selección de la respuesta, además de preparar las normas para la administración y la evaluación de los cuestionarios (*ibid.*: 105). Junto con la planificación del contenido, el tipo de preguntas y el número, el orden y la ubicación de las mismas, el diseño del cuestionario también debe incluir la elaboración de una carta o mensaje de presentación. Dicha carta ha de identificar al investigador (institución/centro), especificar brevemente el propósito y la utilidad del estudio, así como la importancia de la participación del encuestado. Asimismo, debe garantizar la confidencialidad de la información recabada y de los participantes, agradecer a estos su colaboración, así como la necesidad de definir todos los posibles términos ambiguos o imprecisos mencionados en los objetivos, es decir, aquellos que carecen de una definición estándar (Bourque y Fielder, 2003: 113; Fink, 2003a: 8).

- ***Tipos de preguntas***

El elemento básico del cuestionario, como se deduce claramente de su nombre y definición, son las preguntas, que generalmente la mayoría de los autores clasifican en abiertas o cerradas. En las preguntas cerradas, los participantes deben elegir entre una o varias respuestas alternativas, mientras que en las preguntas abiertas no se ofrece ningún tipo de elección, sino que los participantes responden a las preguntas con sus propias palabras (Oppenheim, 2000: 112). Otros autores presentan una clasificación algo más exhaustiva. Según la contestación que admiten del encuestado, Sierra (1998: 308) divide las preguntas en cerradas, categorizadas y abiertas. Las preguntas cerradas solo dan opción a dos respuestas, la afirmativa o la negativa, generalmente «sí» y «no» y, en su caso, «no sé» y «sin opinión». Las preguntas categorizadas, también llamadas preguntas cafetería, presentan como respuestas una serie de categorías entre las que el encuestado debe elegir. Este tipo de preguntas proporcionan más información que el simple «sí» y «no» de las preguntas cerradas, y evitan el coste y trabajo que supone la categorización

posterior de las preguntas abiertas. Estas últimas, solo contienen la pregunta y no establecen previamente ningún tipo de respuesta, dejando esta, por tanto, al libre arbitrio del encuestado (*ibid.*).

Sierra (*ibid.*), recomienda en general el uso de las preguntas categorizadas, especialmente si se consigna en ellas una categoría genérica como, p. ej., «otros ¿cuáles?», pues como acabamos de mencionar, además de suministrar mayor información que el simple sí y no de las preguntas cerradas, evitan el coste y el trabajo derivado de la categorización posterior de las preguntas abiertas. Este autor sugiere el empleo de las preguntas cerradas cuando el fin de la investigación sea conocer el sí o el no, sin mayor especificación, mientras que considera adecuado utilizar preguntas abiertas en estudios de carácter exploratorio, en los que no se pueda presumir de antelación las opiniones y reacciones del público (*ibid.*: 309).

Según su función en el cuestionario, Sierra (*ibid.*: 310) añade a la anterior clasificación las preguntas filtro y de consistencia como parte de algunos instrumentos de recogida de datos. Las primeras son «las que se realizan previamente a otra pregunta, a fin de eliminar a los que no les afecte esta». Por su parte, las preguntas de consistencia son «preguntas similares pero redactadas de distinta forma, que se sitúan espaciadas entre sí para ver si las respuestas a ambas preguntas son congruentes» (*ibid.*).

- ***Ventajas e inconvenientes que presentan las preguntas abiertas y cerradas***

Tanto las preguntas abiertas como las cerradas presentan una serie de ventajas e inconvenientes que determinan su utilización en función del tipo de información que precisa recabar un estudio, por lo que algunos autores (Ortego *et al.*, 2011: 27), abogan por un uso combinado de ambos tipos de preguntas. Las preguntas abiertas permiten que los participantes describan sus propias ideas, puntos de vista, sentimientos, opiniones y valoraciones, ya que las opciones de respuesta no están anticipadas. Sin embargo, su comparación, categorización e interpretación supone una mayor dificultad (Fink, 2003a: 17), además de requerir un mayor esfuerzo por parte de los encuestados (Oppenheim, 2000: 113). Por su parte, las preguntas cerradas, en las que las respuestas están ya preseleccionadas, suponen una mayor dificultad para el encuestador a la hora de plasmarlas por escrito, pues este debe saber de antemano las posibles respuestas o elecciones que va a poner a disposición de los encuestados. Asimismo, los participantes han de elegir una de las respuestas proporcionadas, aunque no estén totalmente de acuerdo con ellas (Bourque y Fielder, 2003: 65). A pesar de dichos inconvenientes, las preguntas cerradas son más consistentes y fidedignas, puesto que

explican con mayor detalle las expectativas de los participantes o las interpretaciones de estas por parte del encuestador, exigen un menor esfuerzo (Oppenheim, 2000: 113), y el análisis, categorización e interpretación de los resultados se lleva a cabo con mayor facilidad (Fink, 2003a: 17-18).

A continuación, recogemos a modo de tabla las ventajas e inconvenientes asociados a ambos tipos de preguntas.

PREGUNTAS ABIERTAS	
Ventajas	Inconvenientes
Fáciles de redactar	Tiempo consumido
Libertad y espontaneidad de las respuestas	Costoso proceso de codificación, que puede ser lento y, en ocasiones, poco fidedigno
Oportunidad de investigar y explorar información detallada	Las respuestas requieren un mayor esfuerzo por parte de los encuestados
Utilidad para examinar hipótesis sobre ideas o percepciones	
PREGUNTAS CERRADAS	
Ventajas	Inconvenientes
Son más rápidas y fáciles de responder	Pérdida de espontaneidad en las respuestas
No precisan de respuestas redactadas	Posibilidad de sesgos en las categorías de respuestas proporcionadas
Bajo coste	En ocasiones resultan algo básicas pues la información no está tan ampliada
Fáciles de cuantificar y analizar	Pueden molestar a los encuestados
Permiten una fácil comparación entre varias preguntas	Mayor dificultad para plasmarlas por escrito
Útiles para comprobar hipótesis específicas	
Requieren una menor formación por parte del encuestador	
Son más consistentes y fidedignas	

Tabla 12. Ventajas e inconvenientes de las preguntas abiertas y cerradas (adaptado de Oppenheim, 2000: 112-15; Bourque y Fielder, 2003: 65; Fink, 2003a: 17-18)

- ***Tipos de respuestas***

En el cuestionario resulta fundamental que las respuestas ofrecidas con las preguntas reúnan dos condiciones esenciales: ser exhaustivas y excluyentes. Serán exhaustivas si «las categorías o respuestas de las preguntas abarcan todos los casos que pueden darse, de modo que ningún encuestado pueda dejar de responder por no encontrar su categoría». Serán excluyentes, «cuando no pueda darse el caso de que un encuestado pueda elegir válidamente dos respuestas distintas de la misma pregunta» (Sierra, 1998: 308).

Por otra parte, Fink (2003a: 18-19) clasifica las posibles opciones de respuesta ofrecidas a los participantes en preguntas cerradas como respuestas nominales, ordinales o numéricas. Las primeras, también conocidas como respuestas por categorías, no presentan valores preferentes o numéricos, sino que pueden ser categorías o juicios. En las respuestas ordinales, los participantes deben ordenar una lista de ítems o una escala, p. ej., de muy positivo a muy negativo. Por su parte, las respuestas numéricas son aquellas que utilizan números para describir parámetros como la edad o el peso, entre otros. Finalmente, es recomendable incluir como opción de respuesta la posibilidad «otro (especificar)» ya que, en numerosas ocasiones, los encuestados no están seguros sobre qué categoría elegir (Bourque y Fielder, 2003: 72-74).

- ***Orden de las preguntas***

Puesto que la secuenciación de las preguntas en cada sección del cuestionario juega también un papel fundamental en el diseño del mismo, consideramos oportuno seguir una serie de recomendaciones al respecto. Bourque y Fielder (*ibid.*: 56), sugieren empezar el cuestionario con preguntas sencillas y continuarlo con preguntas más complejas o referidas a temas más delicados. Asimismo, las preguntas deben seguir un orden lógico, por lo que estas autoras recomiendan que las preguntas generales se formulen antes que las preguntas más específicas (técnica del embudo) (*ibid.*: 60, 62). En cuanto a la ubicación de preguntas «clasificadoras» («*classification questions*», Oppenheim, 2000: 132) o preguntas de tipo demográfico o personal, este autor (*ibid.*: 109, 132), propone ubicarlas al final del cuestionario para mantener la intriga entre los participantes, no causar aburrimiento entre estos y evitar que algunos encuestados se muestren reacios a completar el cuestionario si estas aparecen al principio. Otros autores (Bourque y Fielder, 2003: 63; Vigier, 2010: 396), sin embargo, recomiendan incluir este tipo de preguntas al principio del cuestionario, ya que son de fácil respuesta, ayudan a los encuestados a «romper el hielo» e introducirlos en la materia, además de evitar la

pérdida de datos demográficos importantes en caso de que el encuestado no finalice la cumplimentación del cuestionario.

- ***Recomendaciones para la redacción de preguntas***

La redacción formal de las preguntas constituye un aspecto fundamental para que el cuestionario sea atractivo para el lector y adecuado a nuestros objetivos de investigación. Por este motivo, Fink (2003a: 11) considera de vital importancia que los encuestadores aprendan a realizar preguntas de manera efectiva, tanto oralmente como por escrito. Para ello es necesario utilizar preguntas directas, que indaguen sobre una información de forma inequívoca y que extraigan información precisa y consistente. Estas preguntas, que deben recoger un único pensamiento, han de ser gramatical y sintácticamente correctas y sus respuestas deben ser exclusivas. Bourque y Fielder (2003: 47-49, 52-53) sugieren una serie de pautas para asegurar el éxito en la redacción de preguntas, entre las que destacan las siguientes. Las preguntas han de ser tan breves y específicas como sea posible, por lo que recomiendan evitar el uso de preguntas compuestas que se refieran a más de un aspecto. Asimismo, hemos de evitar los calificadores poco precisos o ambiguos (puesto que tienen significados diferentes para cada persona y proporcionan información poco detallada sobre los participantes). Por otra parte, estos autores recomiendan no utilizar términos abstractos ni jerga específica, y en caso de ser inevitable, el encuestador ha de facilitar una definición de dicho término. Además de las pautas ya señaladas, Oppenheim (2000: 128-29) propone no usar dobles negaciones, ni proverbios, utilizar un lenguaje fácilmente comprensible, que no contenga acrónimos, abreviaturas ni tecnicismos. Con el objetivo de mantener bajo control los sesgos en la redacción de las preguntas, este autor también recomienda evitar palabras que presenten significados alternativos, y las preguntas inductivas, además de no utilizar ítems que estén redactados de forma tendenciosa. Igualmente, sugiere que toda pregunta cerrada derive de una pregunta abierta (para que las categorías de respuesta sean más amplias y estén basadas en la prueba piloto), incluir la opción «otro (especificar)», además de prestar atención a determinados aspectos como el formato, el posible solapamiento de categorías o errores en la numeración de las preguntas (*ibid.*: 130).

5.4.3.7 Proceso de validación de un cuestionario: validez y fiabilidad

Una vez elaborado el cuestionario, resulta imprescindible comprobar su adecuación como instrumento de medición para la consecución de los objetivos de investigación a través de un pilotaje mediante un proceso de validación que debe atender

principalmente a criterios como la validez y la fiabilidad. La validez de los instrumentos de medida se refiere al grado en que un instrumento de recogida de datos mide realmente lo que pretende medir (Fink, 2003a: 50), lo que se consigue comprobando que los resultados obtenidos se ajustan a la realidad (Sierra, 1998: 322). Por lo tanto, un instrumento de recogida de datos válido es aquel que es preciso, cumple con el propósito esperado y proporciona información correcta (Fink, 2003a: 47). Es importante tener en cuenta que el proceso de validación de un cuestionario requiere que varios expertos estudien y revisen las preguntas que lo componen, así como someterse a una prueba piloto con posibles participantes para comprobar su adecuación como técnica de investigación social (*ibid.*: 16). Por su parte, la fiabilidad de un estudio mide la consistencia de los resultados (Hoffman, 2001: 50), en nuestro caso, en qué medida el cuestionario es estable y coherente. Por lo tanto, esta viene determinada por la repetición del mismo, así como por la obtención de los mismos resultados cada vez que se usa. No obstante, hemos de tener en cuenta que algunas instrucciones o preguntas imprecisas pueden repercutir negativamente en la consistencia de una encuesta. Atendiendo a los criterios especificados, un instrumento válido es siempre fidedigno, mientras que un instrumento que no es fidedigno tampoco es válido, ya que no se pueden obtener resultados precisos a partir de datos inconsistentes (Fink, 2003a: 47). Finalmente, es importante tener en cuenta que en los estudios de corte descriptivo, como el nuestro, el factor realmente importante es el de la validez, más que el de la fiabilidad, ya que no se pretende diseñar un instrumento de validez universal (Calvo, 2009: 372).

Nunan (1992b: 14) distingue dos tipos de fiabilidad, la interna y la externa. La fiabilidad interna se refiere a la consistencia de la recogida de datos, análisis e interpretación, mientras que la fiabilidad externa hace referencia al grado en el que los investigadores son capaces de reproducir un estudio y obtener resultados similares a los logrados en el estudio original (*ibid.*). Por su parte, la validez interna se refiere al grado de interpretabilidad de los resultados, mientras que la validez externa remite al grado en que los resultados pueden ser generalizados de muestras a poblaciones (*ibid.*: 15). La siguiente tabla recoge algunas preguntas clave para el establecimiento de la validez y fiabilidad de un estudio.

TIPO	PREGUNTA CLAVE
Fiabilidad interna	¿Llegaría a la misma conclusión un investigador independiente si volviera a analizar los datos?
Fiabilidad externa	¿Llegaría a la misma conclusión un investigador independiente si repitiera el estudio?
Validez interna	¿Permite el diseño de la investigación asegurar que los resultados se deben a un tratamiento experimental?
Validez externa	¿Permite el diseño de la investigación generalizar a una población más amplia lo dicho para los sujetos investigados?

Tabla 13. Algunas preguntas clave para el establecimiento de la validez y la fiabilidad de un estudio (traducido de Nunan, 1992b: 17)

- ***Panel de expertos***

Una de las estrategias que se pueden llevar a cabo para corroborar la validez de un cuestionario consiste en someterlo a un panel de jueces para que estos examinen y evalúen la construcción y conceptualización del mismo, así como la metodología y el diseño utilizados en la construcción de dicho instrumento en función del campo de especialidad de cada juez (Morón, 2009: 424; Calvo, 2009: 358) Las modificaciones realizadas a nuestro cuestionario tras las recomendaciones realizadas por los expertos se describen minuciosamente en el capítulo correspondiente al diseño y a la aplicación de la encuesta (véase apartado 8.2.7).

- ***Realización de la prueba piloto***

El proceso de validación de un cuestionario también requiere llevar a cabo una fase de pilotaje que permita probar las preguntas y procedimientos utilizados para el diseño del instrumento de investigación empleado (Oppenheim, 2000: 47), es decir, probar en el escenario deseado un instrumento de recogida de datos antes de la versión final del mismo (Fink, 2003a: 108). Además del contenido y pertinencia de las preguntas, la fase de pilotaje mide, por lo tanto, otros aspectos como la facilidad con la que los participantes completan el cuestionario, si la formulación de las preguntas y las categorías de respuestas son comprensibles e inequívocas, así como la facilidad con la que se puede administrar y puntuar dicho instrumento, el tiempo necesario para completar el cuestionario o la numeración de las preguntas (Oppenheim, 2000: 49; Fink,

2003a: 108; Bourque y Fielder, 2003: 92-93). Fink (2003a: 108) considera que para pilotar un instrumento de recogida de datos es necesario que unas diez personas se sometieran al pilotaje, y que estas compartan rasgos similares a los individuos que participarán en el estudio, mientras que Oppenheim (2000: 47), considera necesario repetir el pilotaje hasta verificar que se han comprobado todos los elementos del cuestionario.

5.4.3.8 Planificación de la muestra

La muestra consiste en una parte o subconjunto de un grupo más amplio llamado población (Nunan, 1992b: 27). Teniendo en cuenta esta premisa, una buena muestra es una versión en miniatura de la población de la que es parte (Fink, 2003a: 33). En relación con la planificación de una muestra, este autor describe dos tipos de muestreo: el probabilístico y el no probabilístico. El primero proporciona una base estadística para afirmar que la muestra es representativa para el estudio o la población elegida, puesto que implica el uso de una selección aleatoria que proporciona objetividad al estudio (*ibid.*: 36). Desde esta perspectiva, estadísticamente, todo individuo de la población tiene las mismas posibilidades de ser seleccionado (Oppenheim, 2000: 39). Por su parte, el muestreo no probabilístico, que está basado en juicios en función de las características de la población y las necesidades de la encuesta, no garantiza que todos los individuos idóneos tengan la misma posibilidad de ser incluidos en la muestra (*ibid.*: 37). Este tipo de muestreo, a pesar de su relativa conveniencia y su carácter más económico, es vulnerable a errores de selección (*ibid.*: 39-40), aunque por otro lado, las investigaciones no probabilísticas pueden aportar datos igualmente importantes, si bien no generalizables desde el punto de vista inferencial (Calvo, 2009: 347). En cualquier caso, hemos de tener en cuenta que ningún tipo de muestreo es libre de error (Fink, 2003b: 16).

En relación con la población de estudio, los criterios de inclusión se refieren a las características que los encuestados deben poseer para ser candidatos idóneos de una encuesta, mientras que los criterios de exclusión remiten a las características que dejan fuera de un estudio a algunos de ellos (Fink, 2003a: 35).

5.4.3.9 Selección de la muestra

Una vez delimitado el problema que vamos a investigar, formulados los objetivos de investigación y definidas las variables, es necesario establecer los individuos con quien se va a llevar a cabo el estudio. Según Sierra (1998: 179), el universo de un estudio

«está formado por toda la población o conjunto de unidades que se quiere estudiar y que podrían ser observadas individualmente en el estudio». El siguiente gráfico muestra la relación existente entre el universo hipotético, el universo o población y la muestra:

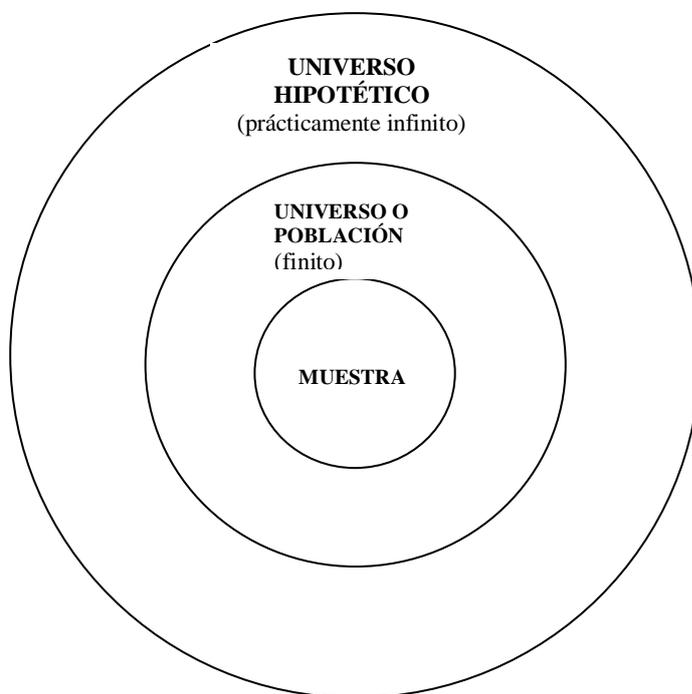


Figura 17. Relación entre universo y muestra (Sierra, 1998: 179)

Según este gráfico, el universo o población forma parte de un conjunto más amplio al que se llama universo hipotético, el cual está constituido por todas las poblaciones existentes en las que también se podría efectuar la investigación proyectada (*ibid.*: 180). Esto quiere decir que el universo hipotético (prácticamente infinito), está constituido por el conjunto de unidades existente a las que se aplica la teoría, mientras que el universo o población (finito) lo forman las unidades que podrían haber sido observadas. Finalmente, la muestra la conforman las unidades a observar (*ibid.*).

A pesar de que, como acabamos de ver, Sierra (1998) considera como sinónimos los conceptos «universo» y «población», otros autores (Fox, 1981; Marín, 1985; Buendía *et al.*, 1998; Latorre *et al.*, 2003) establecen una distinción entre ambos. Estos autores consideran que el investigador casi nunca, o nunca, tiene acceso a todas las posibles medidas, elementos o personas y, por tanto, utilizan el término «universo» para designar esa entidad que lo incluye todo, reservando el concepto de «población» a la parte del universo de la que se selecciona la muestra y sobre la que deseamos hacer inferencia o aplicación de las generalizaciones que obtengamos de la investigación.

5.4.3.10 Trabajo de campo: proceso de administración del cuestionario

El trabajo de campo engloba todo el proceso de recolección de datos obtenidos mediante la administración del cuestionario, además de la supervisión y control de dichas operaciones y la recogida de los cuestionarios. Al contrario de lo que pueda parecer, la etapa de trabajo de campo es más breve que las fases preliminares que acabamos de especificar (Oppenheim, 2000: 8). Según el procedimiento de administración del cuestionario, Vidal (2002: 49) establece diferentes tipos de encuestas: encuesta personal, encuesta telefónica y encuesta autoadministrada. En la encuesta autoadministrada, el propio encuestado lee el cuestionario y anota las respuestas pertinentes, aunque durante este proceso, puede no estar acompañado por el entrevistador (encuesta por correo). Este tipo de encuesta proporciona al entrevistado cierta sensación de privacidad y le otorga más tiempo para meditar las respuestas (*ibid.*: 55). Retomando los métodos de recolección de datos en las investigaciones sociales mencionados por Oppenheim (2000, 102-03), recordamos que este autor destaca las entrevistas estandarizadas, las encuestas postales, las encuestas autoadministradas, así como las encuestas administradas en grupo. Cada uno de estos métodos conlleva ciertas ventajas e inconvenientes, por lo que su elección depende tanto de su adecuación al propósito del estudio como de los medios disponibles. El cuestionario administrado a grupos, en el que los sujetos tienen físicamente el cuestionario en sus manos y lo rellenan de forma autónoma, permite obtener un índice de respuesta muy elevado y una muestra precisa. Asimismo, minimiza la influencia del encuestador si está bien planificado y permite que este explique brevemente los objetivos del estudio y proporcione las explicaciones necesarias en caso de ser pertinente (*ibid.*: 103). Los cuestionarios autoadministrados se pueden dirigir a poblaciones «cautivas» (García, 2005: 180), en cuyo caso los encuestados se encontrarían reunidos en un mismo lugar, en el que rellenarían el cuestionario. La alta tasa de respuesta obtenida constituye su principal ventaja, aunque este método de administración supone un coste económico y temporal relativamente elevado.

5.4.3.11 Procesamiento de datos

El procesamiento de datos está determinado por la naturaleza de las técnicas de recogida de datos utilizadas, aunque también depende del tamaño de la encuesta, la composición del cuestionario, los recursos para el procesamiento de datos disponibles y los requisitos de la aplicación informática utilizada (Oppenheim, 2000: 261-62). Al principio del estudio, el investigador debe estudiar los programas existentes para el procesamiento de datos con el fin de facilitar el posterior análisis de los mismos (*ibid.*: 261). En fases

posteriores, una vez recogidos los cuestionarios, el encuestador ha de proceder al procesamiento de los mismos, para cuyo proceso debe introducir los datos obtenidos en una hoja de cálculo o programa estadístico (mediante la codificación de respuestas) y convertirlos en resultados numéricos para su análisis (Bourque y Fielder, 2003: 170). Llegados a este punto, la preparación de un libro de códigos, es decir, un documento que contiene la definición de todas las variables, los valores de las mismas, así como la ubicación de estas y sus valores (Fink, 2003a: 113), constituye una actividad de enorme importancia en el tratamiento de datos que ha de realizarse al principio de la fase de introducción de los mismos (Oppenheim, 2000: 263). Este autor (*ibid.*: 264-65), recomienda identificar cada cuestionario o individuo de la muestra con un número de serie o caso para tener localizadas las respuestas, así como asignar valores del 1 en adelante a las diferentes categorías de respuesta y el 9 o un valor similar (p. ej., 99 o 999) a los datos dejados en blanco. El resultado final consistirá en una serie de tablas y análisis estadísticos que, junto con varias citas representativas de los datos en bruto, se convertirán posteriormente en un informe que muestra la manera en la que los resultados obtenidos guardan relación con los objetivos de investigación o hipótesis iniciales (*ibid.*: 261). Por lo tanto, durante la fase de cuantificación, se procesarán las respuestas elegidas por los sujetos que completaron los cuestionarios, estas se convertirán en cifras cuantificables, y así se obtendrán las entradas para las tablas que se necesitan para la extracción de conclusiones (*ibid.*). En general, si el cuestionario se compone principalmente de preguntas cerradas, se le asigna un valor numérico a cada categoría, tras lo que es posible iniciar la introducción de datos a la base de datos o la plantilla correspondiente. En este sentido, hemos de tener en cuenta que si se trata de preguntas de respuesta múltiple, en el análisis estadístico, cada respuesta se trata de manera independiente, ya que se corresponden con respuestas binomiales que pueden tener una respuesta positiva o negativa (*ibid.*: 276). Sin embargo, los datos procedentes de preguntas abiertas suponen una tarea más compleja, ya que será necesario convertirlos en forma numérica antes de proceder al análisis estadístico de los mismos (*ibid.*: 262). En esta fase, Oppenheim (*ibid.*) considera imprescindible llevar a cabo una revisión de los datos introducidos, ya que se puede cometer un error fácilmente.

5.4.3.12 Análisis estadístico

Una vez concluidas las etapas de recolección y procesamiento de datos, se inicia una de las fases más importantes de una investigación: el análisis de datos. En esta etapa, que conduce al descubrimiento del significado de los datos, se determina cómo analizarlos y qué herramientas de análisis estadístico son adecuadas para este propósito (Ávila, 2006: 15, 97-98). La fase del análisis de datos, consiste en analizar e interpretar los resultados

obtenidos, con el objetivo de empezar a extraer conclusiones sobre los objetivos o hipótesis de trabajo planteados (Oppenheim, 2000: 8). Una vez que poseemos los datos en forma numérica, se puede empezar el análisis estadístico, para lo que es necesario que el investigador posea conocimientos en estadística (*ibid.*: 254, 262). Para ello, una vez presentados los resultados de la encuesta en forma de tabla, el investigador empezará a asimilarlos, estudiando las posibles relaciones que se puedan establecer entre los distintos resultados. El diseño de estas tablas estadísticas permite aplicar técnicas de análisis complejas que facilitan este proceso, que debe expresarse de manera clara y simple utilizando lógica tanto inductiva como deductiva (Ávila, 2006: 99). Estas tablas diseñadas para el análisis de datos, se incluyen en el informe final y pueden ser útiles para analizar una o más variables (*ibid.*). Esta parte del análisis es de gran interés, aunque bien es cierto que este proceso requiere una gran cantidad de tiempo, ya que también es necesario considerar aspectos como el tratamiento de los datos perdidos (Oppenheim, 2000: 279). De hecho, la mayor parte de los resultados obtenidos por medio de una encuesta nunca se terminan de analizar completamente (*ibid.*: 253). El Capítulo 8 detalla el análisis de datos realizado mediante la aplicación *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* (véase apartado 8.2.12).

5.4.3.13 Extracción de los resultados y comprobación del cumplimiento de los objetivos de investigación

En esta fase, que se refiere a la extracción de los resultados específicos para la comprobación de las hipótesis y/u objetivos de investigación planteados inicialmente, se cruzan los datos que interesan en función de los mismos y se descartan aquellos que sean irrelevantes para el estudio concreto (*ibid.*: 8-9).

5.4.3.14 Redacción del informe interpretativo de los resultados obtenidos mediante la aplicación de la encuesta

Un informe objetivo y detallado de los resultados de un estudio es aquel que cumple con las pautas establecidas por el diseño del estudio, los métodos de muestreo, la calidad de la recogida de datos y el análisis de los mismos (Fink, 2003a: 79). Para obtener un informe detallado sobre los resultados de una encuesta este autor considera necesario utilizar listas, gráficos y tablas que muestren los hallazgos obtenidos. El Capítulo 9 incluye un detallado informe interpretativo de los resultados obtenidos tras la administración de nuestro cuestionario.

5.4.3.15 Recapitulación y conclusiones

Este capítulo corrobora que la encuesta es una de las técnicas de investigación social más utilizadas en el ámbito de las Ciencias Sociales y que su aplicación se ha extendido a otros campos de estudio como la formación de traductores gracias a su administración rápida y poco costosa, así como a su elevado índice de respuesta en comparación con otras técnicas de investigación social. Las prescripciones metodológicas expuestas sobre sus características, utilidad y las fases de trabajo relativas su aplicación son una muestra de la validez de este instrumento que utilizaremos para llevar a cabo nuestro estudio empírico. En este capítulo, también destacamos la importancia de la triangulación metodológica como procedimiento de análisis para investigaciones educativas, ya que permite que el investigador contraste la información recabada por medio de diversos instrumentos. En este sentido, y basándonos en literatura relevante, observamos que la encuesta se suele aplicar con éxito como técnica complementaria a los grupos de discusión, lo que justifica nuestra elección de aplicar ambas técnicas de investigación social para llevar a cabo nuestro estudio empírico. En los siguientes capítulos detallaremos el diseño y la aplicación de dichas técnicas y analizaremos los resultados obtenidos a partir de las mismas.

CAPÍTULO 6. DISEÑO Y APLICACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN: LA CONCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y DEL ESTUDIANTADO SOBRE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

6.1 Introducción

Nuestra investigación empírica consta de dos fases: 1) Diseño y aplicación de grupos de discusión, con un posterior análisis exhaustivo de la información recabada para anticipar y delimitar los ítems que conformarán la posterior encuesta (véanse Capítulos 6 y 7); 2) Diseño y aplicación de la encuesta a estudiantes de tercer curso de la LTI de varias FTI españolas, con un posterior análisis pormenorizado de los resultados obtenidos (véanse Capítulos 8 y 9).

Tomando como punto de partida el nuevo panorama del sistema educativo universitario mencionado en el marco teórico de nuestro estudio (véanse apartados 1.3 y 2.2), la CI asume un papel de suma relevancia, especialmente en el ámbito de la formación de traductores (véanse apartados 3.3 y 3.4). En este capítulo, en el que nos centraremos en la primera fase de nuestra investigación empírica, detallaremos los aspectos más relevantes del diseño y aplicación del grupo de discusión, con el propósito de mostrar cómo hemos dado respuesta a nuestro objetivo de investigación principal (conocer y analizar la aplicación del trabajo colaborativo como metodología de enseñanza y aprendizaje durante la primera etapa de formación en la LTI en las FTI españolas) mediante la aplicación de esta técnica de investigación cualitativa. Gracias a este instrumento de investigación no solo recogeremos la visión de una muestra de estudiantado que ya ha cursado su primera etapa de formación en la LTI, sino también la opinión de una muestra del profesorado responsable de impartir varias asignaturas del primer ciclo de dicha licenciatura. Atendiendo a estas premisas y basándonos en las exigencias metodológicas que hemos descrito en el capítulo anterior (véase apartado 5.3), decidimos aplicar la técnica de investigación cualitativa del grupo de discusión para obtener una información rica y compleja que permitiera abordar el objeto de estudio con mayor profundidad desde la propia perspectiva de los agentes implicados (Suárez, 2005: 25). Asimismo, el empleo de dicho instrumento como elemento complementario a la encuesta, nos permitirá llevar a cabo una triangulación metodológica que contrastará la información obtenida mediante diferentes técnicas de investigación. Llegados a este punto es importante señalar que tanto la muestra de profesorado como la del estudiantado eran miembros de la FTI de la UGR, por lo que los resultados obtenidos no se pueden extrapolar al total de la población de estudio, sino

que son aplicables exclusivamente a los sujetos que participaron en las sesiones grupales.

Tras delimitar el tipo de investigación social en que se enmarca nuestro estudio, en este capítulo describiremos fases del diseño y aplicación relativas a de los grupos de discusión organizados, integrando en dichas fases las características internas y externas que han caracterizado la aplicación de esta técnica de investigación social.

6.2 Tipo de investigación social

Tomando como referencia la clasificación presentada por Sierra (1998: 33) (véase apartado 5.2), y extrapolando dicha propuesta a nuestra investigación, podemos enmarcar nuestro estudio de la siguiente forma.

PARÁMETROS	TIPOS	NUESTRO ESTUDIO
Finalidad	Básica	Analizar y describir datos relativos a la aplicación del trabajo y aprendizaje colaborativo durante la primera etapa de formación en la LTI en las FTI españolas.
Alcance temporal	Seccional	La muestra ha sido estudiada en un momento puntual (inicio del curso académico 2009-2010) y no se llevará a cabo un seguimiento posterior.
Profundidad	Descriptiva	1) Impresiones, opiniones y actitudes de diez profesores y seis estudiantes de la UGR (mediante la aplicación de grupos de discusión). 2) Opiniones de 191 estudiantes de tercer curso de la LTI de la UPO, UGR, UAX, UAB y UJI (mediante la aplicación de una encuesta).
Amplitud	Microsociológica	1) Grupo reducido de profesorado y estudiantado de la FTI de la UGR.

		2) 191 estudiantes de la UPO, UGR, UAX, UAB y UJI.
Tipo de fuentes	Primarias	Datos obtenidos directamente por nosotros mediante la aplicación de grupos de discusión y cuestionarios.
Carácter	Cualitativas y cuantitativas	Cualitativas (los grupos de discusión y las preguntas abiertas del cuestionario). Cuantitativas (las preguntas cerradas del cuestionario).
Naturaleza	Empírica	Datos procedentes de grupos de discusión y cuestionarios administrados a grupos de estudiantes.
Instituciones sociales	Educación universitaria	UPO, UGR, UAX, UAB y UJI.
Marco	De campo	El aula de traducción.
Estudios a los que dan lugar	Piloto y encuestas	1) Piloto (grupos de discusión y prueba piloto del cuestionario con estudiantes de la UPO). 2) Encuestas (datos recogidos mediante cuestionarios administrados a grupos de estudiantes procedentes de las FTI mencionadas.

Tabla 14. Tipos de investigaciones sociales (basado en la clasificación propuesta por Sierra, 1998: 33)

6.3 Fases del diseño de la investigación cualitativa mediante grupos de discusión

Tomando como referencia las bases teóricas propuestas por Suárez (2005: 58-62) (véase apartado 5.3.5), a continuación describiremos las diferentes fases que caracterizan el proceso de investigación cualitativa de nuestro estudio mediante el uso de grupos de discusión.

6.3.1 Fase exploratoria (primera fase)

Durante la fase exploratoria de nuestra investigación, realizamos un primer acercamiento al objeto de estudio (el trabajo colaborativo³⁴), a partir de las obras de Gibbs (1994a, 1994b, 1995), Robinson (1997/2003), Kiraly (2000a) y Kelly (2005a) entre otros, lo que nos sirvió como base para el planteamiento de los objetivos de investigación generales y específicos de nuestro estudio (véanse apartados «Introducción» y 8.2.1) a los que pretendemos dar respuesta mediante la aplicación de técnicas de investigación social.

6.3.2 Fase de preparación (segunda fase)

- **Delimitación de los aspectos centrales del diseño**

Tras una revisión exhaustiva de la literatura pertinente señalada en el capítulo anterior (Krueger, 1991; Callejo, 2001; Suárez, 2005), procedimos a la delimitación de los aspectos centrales del diseño de nuestros grupos de discusión. Para llevar a cabo esta fase nos basamos en las características externas descritas por Callejo (2001: 85, 88, 95-99, 141) y Suárez (2005: 25-31), es decir, en aquellos rasgos relacionados con la preparación de dicha técnica como el número de participantes, el número total de grupos de discusión o el tiempo y el espacio en el que se deberán llevar a cabo.

- Criterios de selección de los participantes

En cuanto al proceso de selección de la muestra, decidimos incluir en nuestro estudio a una muestra de estudiantes de tercer curso de LTI de la UGR que hubiera cursado con anterioridad las asignaturas de «Teoría y Práctica de la Traducción (TPT)»³⁵, «Traducción 2 B-A (T2)»³⁶ y «Traducción 3 A-B (T3)»³⁷ de las especialidades

³⁴ Como hemos especificado en los Capítulos 3 y 4 (véanse apartados 3.2, 4.4 y 4.7), somos conscientes tanto de las diferencias epistemológicas asociadas a los términos «trabajo en grupo», «trabajo en equipo», «trabajo y aprendizaje colaborativo» y «trabajo y aprendizaje cooperativo» como de la falta de consenso que parece existir al denominar dicho concepto. Aunque hasta el momento hemos mantenido la terminología específica utilizada por cada autor en sus respectivas investigaciones o estudios, como hemos especificado en el apartado 3.2, en adelante utilizaremos la expresión «trabajo en grupo» para hacer referencia a esta metodología de trabajo por tratarse de un vocablo más genérico y ser el término más utilizado por la muestra de profesorado y estudiantado que participó en los grupos de discusión para hacer referencia a dicho concepto. No obstante, a tenor de la literatura estudiada, consideramos que el término más adecuado para hacer referencia a esta metodología de enseñanza y aprendizaje es «trabajo o aprendizaje colaborativo», de ahí que hayamos optado por dicho término para el título de nuestra tesis doctoral.

³⁵ En la mayoría de las facultades se denomina «Introducción a la Traducción».

³⁶ En la mayoría de las facultades se denomina «Traducción General Directa».

³⁷ En la mayoría de las facultades se denomina «Traducción General Inversa».

lingüísticas de inglés, francés, alemán y árabe, así como a una muestra del profesorado encargado de impartir dichas materias. Esta selección nos permitiría contrastar diferentes perspectivas de un mismo objeto de estudio, a través de diferentes agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje: el profesorado y el estudiantado. Decidimos limitar la muestra a estudiantes que acabaran de completar el primer ciclo de formación en la LTI, puesto que consideramos que en esta primera etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje se produce su primer contacto con la CI en general y con el trabajo y aprendizaje colaborativo en particular. Asimismo, acotamos el perfil del estudiantado a sujetos que hubieran cursado el primer ciclo de formación en la LTI en España, puesto que el ámbito de nuestro estudio es de carácter nacional. Una vez establecidos dichos requisitos, nos aseguramos de que la muestra contactada cumplía dicho perfil. La elección de esta muestra específica quedó justificada con la intención de establecer un primer acercamiento a la concepción general de los estudiantes y profesores sobre el trabajo colaborativo durante la primera etapa de formación en la LTI, así como de averiguar la terminología utilizada por ambos grupos para hacer referencia a la CI en general y a dicho concepto en particular.

Con respecto al número de sesiones, tal y como recomienda Krueger (1991: 100), optamos por realizar un total de cuatro grupos de discusión con sujetos que cumplían las características mencionadas anteriormente ya que, a partir de la tercera sesión, la mayor parte de la información vertida por los participantes ya había surgido en las sesiones previas y, por tanto, añadía poca información a la obtenida anteriormente.

- *Espacio y tiempo*

En lo que respecta al lugar de celebración de los grupos de discusión, nos decantamos por la FTI de la UGR, debido a su reconocido prestigio³⁸, así como a nuestra proximidad geográfica a dicha zona. Esto agilizó tanto la captación de participantes como la recogida de datos. En cuanto al lugar específico de reunión, optamos por convocar las sesiones en una sala del Departamento de TI de la UGR, debido a sus buenas condiciones de sonoridad y al fácil acceso para los participantes.

El primer grupo de discusión se convocó el 25 de noviembre de 2008 a las 13:10, mientras que el segundo se organizó el 27 de noviembre de 2008 a las 18:10. La tercera sesión se fijó el 9 de diciembre de 2008 a las 16:30 y la cuarta se convocó el 16 de

³⁸ Ocupaba la primera posición en el ranking elaborado por *El Mundo* («Dónde estudiar las 50 carreras más demandadas») para el curso académico en el que llevamos a cabo los grupos de discusión (2008/2009).

diciembre de 2008 a las 16:30. Estimamos la duración de todas las reuniones en una hora aproximadamente.

- **Diseño y elaboración de los guiones semiestructurados de los grupos de discusión**

A continuación, con el objetivo de recoger los temas de interés que serían tratados en los grupos de discusión, procedimos a elaborar un guión semiestructurado (véase apartado 5.3.6) tanto para los grupos de discusión dirigidos a la muestra de profesorado como para los que se celebrarían con estudiantes. Las obras señaladas previamente (especialmente Gibbs 1994a, 1994b, 1995 referentes al trabajo en grupo) constituyeron un pilar fundamental para la estructuración, el diseño y la elaboración de dichos guiones, que finalmente quedaron constituidos por 49 preguntas y sus correspondientes subpreguntas en el caso del profesorado y 51 en el caso del estudiantado. Es importante señalar que, a pesar de que las tres obras mencionadas presentan una estructura y división similar, están enfocadas desde dos perspectivas diferentes del proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con el objeto de estudio: la del estudiantado (1994a, 1994b) y la del profesorado (1995). La extensión del guión quedó justificada por la intención de utilizar el grupo de discusión como técnica de anticipación y delimitación de los ítems del cuestionario que elaboramos con posterioridad. A continuación, describimos los aspectos más relevantes sobre el diseño y la elaboración de los guiones semiestructurados para los grupos de discusión celebrados con la muestra de profesorado y de estudiantado de la FTI de la UGR.

a) Diseño y elaboración del guión de los grupos de discusión celebrados con una muestra de profesorado

La elaboración del guión semiestructurado utilizado en los grupos de discusión organizados con la muestra de profesores de la FTI de la UGR, se basó en la ya mencionada obra de Gibbs (1995). Este manual, que aborda el concepto del trabajo en grupo desde la perspectiva del profesorado, proporciona consejos sobre una planificación productiva del uso de esta metodología de enseñanza y aprendizaje, así como la implantación de la misma en función de las necesidades del estudiantado. A pesar de que esta obra trata la CI, y específicamente el trabajo en equipo, desde una perspectiva general, tomamos como punto de referencia aquellos aspectos aplicables al ámbito de la formación de traductores, por lo que realizamos una adaptación de los mismos a nuestro campo de estudio. Teniendo en cuenta los objetivos principales de nuestra investigación, así como los bloques temáticos tratados por este autor,

estructuramos el guión destinado a los grupos de discusión organizados con el profesorado del siguiente modo (Gibbs, 1995: 4-37):

- Concepción general sobre el trabajo en grupo
- Creación y organización del grupo
 - Diseño de tareas
 - Formación del grupo
 - Reparto de tareas
- Funcionamiento del grupo
- Seguimiento del grupo
 - Seguimiento del proceso
- Evaluación del trabajo en grupo
- *Feedback* proporcionado a los miembros del grupo

En primer lugar, decidimos incluir un apartado relacionado con la concepción general del profesorado sobre el trabajo en grupo (*ibid.*: 4-6) que consideramos imprescindible para iniciar un grupo de discusión sobre nuestro objeto de estudio. Esta sección incluyó preguntas relativas a una definición de dicho concepto, la utilización del trabajo en grupo por parte del profesorado, las principales ventajas e inconvenientes derivados de esta metodología de enseñanza y aprendizaje, así como su utilidad en el futuro profesional y la reacción del estudiantado con respecto a su implementación, entre otras. Con los resultados obtenidos en este apartado pretendíamos averiguar si esta metodología era utilizada por el profesorado que impartía asignaturas de la LTI en la UGR, el motivo de su posible implantación y la opinión de estos al respecto, así como si impartían alguna formación previa al respecto. Asimismo, pretendíamos relacionar el apartado de ventajas e inconvenientes del trabajo en grupo con su porcentaje de puesta en práctica y la utilidad de su implantación.

El segundo apartado tratado en los grupos de discusión celebrados con la muestra de profesorado versó sobre la creación y organización del grupo de trabajo (*ibid.*: 7-29), bloque que subdividimos en tres apartados: el diseño de las tareas destinadas al trabajo en grupo, el proceso de formación del grupo de trabajo y el reparto de las tareas asignadas entre los miembros del grupo. En el primer subapartado («Diseño de tareas») incluimos cuestiones sobre las preferencias de los profesores en cuanto al diseño de tareas, la definición de los objetivos de las mismas, el tipo de tareas propuestas y la organización de estas. El segundo subapartado («Formación del grupo») planteó preguntas sobre la imposición o libertad de los grupos de trabajo y el número miembros

incluidos en estos, mientras que el tercer subapartado («Reparto de tareas»), versó sobre la rotación de roles entre los miembros del grupo.

La tercera sección en la que dividimos nuestro guión semiestructurado trató el funcionamiento del grupo de trabajo (*ibid.*: 20-37). Mediante este apartado obtuvimos información sobre el establecimiento de normas de funcionamiento para el trabajo en grupo, los problemas surgidos en el seno de un grupo, así como la evolución de los mismos desde el principio hasta final del curso.

El bloque correspondiente al seguimiento del grupo de trabajo (*ibid.*: 9-21), nos proporcionó información acerca del control que el profesorado lleva a cabo de los grupos para que estos obtengan el producto final requerido (un encargo o tarea de traducción en grupo), así como su intervención en estos y los métodos utilizados para dicho fin.

La sección dedicada a la evaluación del trabajo en grupo, (*ibid.*) se centró en averiguar los procedimientos y los métodos de evaluación utilizados por el profesorado con respecto a un encargo o tarea de traducción realizada en grupo.

Por último, el apartado dedicado al *feedback* proporcionado a los miembros del grupo (Gibbs, 1994a: 12), recabó información sobre la interacción del profesorado con el estudiantado en relación con el funcionamiento del grupo y el resultado final conseguido por este, haciendo especial hincapié en posibles aspectos que el grupo puede mejorar y la repercusión de dicho *feedback* en el seno del grupo.

A continuación presentamos íntegramente el guión semiestructurado utilizado en los dos grupos de discusión llevados a cabo con la muestra de profesorado de la FTI de la UGR.

- Plantilla del guión utilizado en los grupos de discusión celebrados con una muestra de profesorado

El objetivo de esta convocatoria es la realización de un estudio sobre la CI durante la primera etapa de formación de traductores en las FTI españolas.

➤ **CONCEPCIÓN GENERAL SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO**

- ¿Qué entendéis³⁹ por «trabajo en grupo»?
- ¿Utilizáis el trabajo en grupo en vuestras clases?, ¿por qué?, ¿cómo lo implementáis?
- ¿Aproximadamente, qué proporción de la asignatura dedicáis al trabajo individual y qué proporción dedicáis al trabajo en grupo?, ¿por qué?
- ¿Disponéis de la infraestructura necesaria para implantarlo?, ¿disponéis del tiempo necesario para implantarlo?
- ¿Creéis que el trabajo en grupo ofrece ventajas?, ¿cuáles?
- ¿Creéis que el trabajo en grupo conlleva algunos inconvenientes?, ¿cuáles?
- ¿Creéis que los estudiantes se benefician en mayor medida del trabajo individual o del trabajo en grupo?, ¿por qué?
- ¿Opináis que el trabajo en grupo fomenta determinadas destrezas o competencias?, ¿cuáles?, ¿qué destrezas pretendéis desarrollar mediante el uso del trabajo en grupo?, ¿cómo influye el trabajo en grupo en la adquisición de competencias individuales por parte de los alumnos?
- ¿Opináis que el trabajo en grupo fomenta la dinámica de la clase y la participación de los estudiantes?
- ¿Creéis que el mercado de la traducción requiere profesionales que sepan trabajar en grupo o de forma colaborativa?
- ¿Cómo reaccionan vuestros estudiantes ante el trabajo en grupo?
- ¿Creéis que cuando los estudiantes trabajan en grupo solo desarrollan aquellas competencias que fomenta la actividad en concreto que llevan a cabo?
- ¿En la etapa inicial de formación, aproximadamente, qué porcentaje de estudiantes ha trabajado anteriormente en grupo?, ¿comprobáis de alguna manera si poseen dicha experiencia previa?
- ¿Impartís formación previa a la implantación del trabajo en grupo?, ¿de qué tipo?
- ¿Establecéis pautas sobre el trabajo en grupo?

➤ **CREACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL GRUPO**

▪ **DISEÑO DE TAREAS**

- ¿Preferís diseñar actividades individuales o para grupos?, ¿por qué?
- ¿El diseño de tareas destinadas al trabajo en grupo os conlleva una mayor dedicación que el diseño de tareas para el trabajo individual?
- ¿Definís claramente el objetivo de las tareas que proponéis a cada grupo?, ¿cómo?

³⁹ Debido a la práctica habitual de tutearse entre compañeros en la FTI de la UGR y a que conocíamos de antemano al profesorado que participó en los dos grupos de discusión dirigidos a este colectivo, decidimos no utilizar la forma «usted», ni sus derivados, con el objetivo de generar un ambiente más distendido durante el desarrollo de las sesiones grupales.

- ¿Qué tipo de tareas planteáis a los grupos de trabajo para conseguir el desarrollo de la CI?, ¿qué criterios seguís?
- ¿Todos los grupos desempeñan la misma tarea o tareas diferentes?
- ¿Cómo organizáis el programa del curso para que los estudiantes obtengan el máximo beneficio del trabajo en grupo?

▪ **FORMACIÓN DEL GRUPO**

- ¿Formáis vosotros los grupos de trabajo o dejáis libertad a los estudiantes para su formación?, ¿por qué? ¿qué criterios seguís para su formación?
- ¿De cuántos miembros son los grupos de trabajo que proponéis?, ¿por qué?

▪ **REPARTO DE TAREAS**

- ¿Obligáis a que los estudiantes roten sus roles en caso de asignarlos?
- ¿Consideráis que los estudiantes que tienen asignada una tarea concreta la llevan a cabo de forma independiente o de forma colaborativa con el resto de miembros del grupo?

➤ **FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO**

- ¿Establecéis pautas o reglas de funcionamiento para el trabajo en grupo?, ¿cuáles?
- ¿Surgen problemas en los grupos de trabajo?, ¿de qué tipo?, ¿cómo actuáis cuando surgen problemas o cuando un grupo no funciona?
- En la etapa inicial de formación, ¿notáis evolución en los grupos de trabajo desde el principio hasta el final del curso?
- ¿Planteáis debates de grupo en clase?

➤ **SEGUIMIENTO DEL GRUPO**

▪ **SEGUIMIENTO DEL PROCESO**

- ¿Realizáis un seguimiento del funcionamiento de los grupos para asegurarnos de si están funcionando correctamente?, ¿qué tipo de seguimiento?
- ¿Observáis cómo trabajan en grupo los estudiantes en clase?, ¿cómo?
- ¿Intervenís en las diferentes fases del trabajo en grupo?, ¿cómo?
- ¿Seguís de alguna manera el trabajo en grupo realizado fuera del aula?, ¿cómo?
- ¿Mantenéis reuniones periódicas con los grupos de trabajo?
- ¿El seguimiento de tareas destinadas al trabajo en grupo os conlleva una mayor dedicación que el seguimiento de tareas destinadas al trabajo individual?
- ¿Medís si los estudiantes han desarrollado su CI con respecto al trabajo en grupo?

➤ **EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO**

- ¿Qué proporción de la evaluación otorgáis al trabajo individual y qué proporción otorgáis al trabajo en grupo?
- ¿Qué procedimientos utilizáis para la evaluación del trabajo en grupo en caso de que apliquéis dicha metodología de trabajo?, ¿cada miembro del grupo recibe una nota o todos los miembros reciben la misma nota?
- ¿Utilizáis otros métodos de evaluación alternativos?, ¿cuáles?
- ¿Evaluáis el proceso de trabajo en grupo o el producto final?, ¿por qué?
- ¿Qué valoráis del trabajo en grupo?, ¿por qué?
- ¿Consideráis que el trabajo en grupo favorece a los estudiantes menos «brillantes⁴⁰»? ¿cómo intentáis solucionar este problema?
- ¿Consideráis que el trabajo en grupo perjudica a los más «brillantes»? ¿cómo intentáis solucionar este problema?
- ¿Evaluáis de alguna manera el trabajo en grupo realizado fuera del aula?, ¿cómo?

➤ **FEEDBACK PROPORCIONADO A LOS MIEMBROS DEL GRUPO**

- ¿Intercambiáis *feedback* con los grupos de trabajo durante las diferentes fases de un encargo o tarea de traducción?, ¿cómo?, ¿lo hacéis de manera individual o en grupo?
- ¿Cómo aceptan los miembros del grupo el *feedback*, de forma positiva o negativa?
- ¿Opináis que el *feedback* repercute positivamente en el grupo de trabajo?, ¿cómo?, ¿qué se mejora?
- ¿Creéis que el *feedback* ayuda a la resolución de posibles problemas en el seno del grupo?, ¿por qué?

b) Diseño y elaboración del guión de los grupos de discusión celebrados con una muestra de estudiantado

Para la elaboración del guión semiestructurado destinado a los grupos de discusión con la muestra de estudiantado nos basamos en las obras de Gibbs (1994a, 1994b). En este caso, diseñamos un guión similar al creado para los grupos de discusión organizados con el profesorado con el objetivo de poder contrastar las respuestas proporcionadas por estos dos colectivos. No obstante, en las sesiones grupales celebradas con el estudiantado, tratamos algunas preguntas dirigidas específicamente a esta muestra (véase la sección «*Plantilla del guión utilizado en los grupos de discusión celebrados*

⁴⁰ Decidimos utilizar el vocablo «brillante» para evitar términos como «mejor»/«peor», que poseen una excesiva carga connotativa.

con una muestra de estudiantado» en este apartado y el Anexo 2.2, en el CD adjunto), por lo que dicho guión contiene algunas preguntas adicionales que no se trataron en los grupos de discusión celebrados con el profesorado. Teniendo en cuenta los objetivos principales de nuestra investigación, así como los bloques temáticos tratados por Gibbs (1994a: 12-13, 1994b: 5-47), estructuramos el guión para los correspondientes grupos de discusión organizados con la muestra de estudiantado del siguiente modo:

- Concepción general sobre el trabajo en grupo
- Creación y organización del grupo
 - Diseño de tareas
 - Formación del grupo
 - Reparto de tareas
- Funcionamiento del grupo
- Seguimiento del grupo
 - Reuniones de grupo
- Evaluación del trabajo en grupo
- *Feedback* proporcionado a los miembros del grupo

Con la intención de pasar revista a una serie de cuestiones generales sobre el trabajo en grupo desde la perspectiva del estudiantado, decidimos iniciar los grupos de discusión celebrados con dichos sujetos abordando su concepción general sobre el trabajo en grupo (Gibbs, 1994b: 5) Este apartado incluyó una definición de dicho concepto, además de preguntas relativas a sus preferencias y experiencias previas de trabajo en grupo, las principales ventajas e inconvenientes derivadas de esta metodología de enseñanza y aprendizaje, así como sus reacciones cuando el profesorado la implementa y su utilidad en el futuro profesional.

El segundo bloque abordado en los citados grupos de discusión fue el referido a la creación y organización del grupo de trabajo (*ibid.*: 7-11, 20-23). Siguiendo la misma estructura que en el guión diseñado para la muestra de profesorado, dividimos este bloque en tres subapartados, con el objetivo de recabar información sobre el diseño de las tareas destinadas al trabajo en grupo, el proceso de formación de los grupos de trabajo y el reparto de las tareas asignadas entre los miembros del grupo. El subapartado referente al «Diseño de tareas» incluyó cuestiones sobre la definición de los objetivos de dichas tareas y las funciones que cada miembro del grupo suele desempeñar, con la intención de comprobar la opinión de los estudiantes sobre las tareas diseñadas por los profesores en las asignaturas correspondientes. El segundo subapartado («Formación del grupo») trató preguntas relativas a la composición de un grupo, el número de

miembros que suelen conformarlo, así como los criterios para su formación y las preferencias de los estudiantes al respecto. Por último, el tercer subapartado («Reparto de tareas»), se centró en la rotación de roles entre los miembros del grupo, la distribución de las tareas entre dichos miembros y la comunicación establecida por el grupo durante la realización de las mismas.

El tercer bloque en el que dividimos este guión abordó el funcionamiento del grupo de trabajo (*ibid.*: 13-20, 41-46), y recabó información sobre la marcha de un grupo y la interacción entre sus miembros. Asimismo, planteamos cuestiones relativas al establecimiento de normas de funcionamiento para el trabajo en grupo, los problemas surgidos en el seno de los mismos durante el desarrollo de una tarea y posibles formas de actuación, así como la valoración de los miembros dentro de un determinado grupo y la confianza depositada en estos.

El bloque referente al seguimiento del grupo de trabajo (*ibid.*: 24-30), se centró en la obtención de datos relativos al control que los miembros del grupo ejercen sobre el desarrollo de las diferentes fases de trabajo para conseguir el producto final requerido. Este apartado también profundizó en cuestiones referentes a las reuniones de grupo y los temas tratados en estas, en el funcionamiento de las mismas, así como en la posible aparición de problemas y las soluciones planteadas por los grupos de trabajo.

El bloque dedicado a la evaluación del trabajo en grupo (*ibid.*: 7), se basó en la concepción que el estudiantado posee sobre los sistemas de evaluación utilizados por el profesorado en relación con la evaluación de un encargo o tarea de traducción en grupo y las preferencias de los primeros al respecto.

Por último, el apartado sobre el *feedback* proporcionado a los miembros del grupo (Gibbs, 1994a: 12-13; Gibbs, 1994b: 47), recabó información relacionada con la reacción de los estudiantes ante el *feedback* que reciben por parte del profesorado, otros alumnos y los propios componentes del grupo. Asimismo, profundizó en las opiniones de los estudiantes sobre la repercusión de dicho *feedback* en el seno del grupo.

A continuación, presentamos íntegramente el guión semiestructurado utilizado en los dos grupos de discusión que llevamos a cabo con una muestra de estudiantado de la LTI de la UGR.

- Plantilla del guión utilizado en los grupos de discusión celebrados con una muestra de estudiantado

El objetivo de esta convocatoria es la realización de un estudio sobre la CI durante la primera etapa de formación de traductores en las FTI españolas.

➤ **CONCEPCIÓN GENERAL SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO**

- ¿Qué entendéis⁴¹ por trabajo en grupo?
- ¿Preferís trabajar individualmente o en grupo?, ¿por qué?
- ¿Habéis tenido experiencias previas de trabajo en grupo dentro o fuera de la facultad?, especificad cuándo.
- ¿Habéis recibido alguna formación sobre el trabajo en grupo?, ¿de qué tipo?
- ¿Creéis que el trabajo en grupo ofrece ventajas?, ¿cuáles?
- ¿Consideráis que el trabajo en grupo conlleva algunos inconvenientes?, ¿cuáles?
- ¿Qué destrezas señalaríais como necesarias para el trabajo en grupo?
- ¿Os motiva trabajar en grupo?, ¿por qué?
- ¿Os resulta ameno trabajar en grupo?, ¿lo hacéis por obligación?
- ¿Consideráis que el trabajo en grupo es importante para vuestro futuro laboral?, ¿creéis que las empresas valoran saber trabajar en grupo?

➤ **CREACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL GRUPO**

▪ **DISEÑO DE TAREAS**

- ¿Se establece claramente desde el principio el objetivo final que debe alcanzar el grupo con respecto a una tarea o encargo de traducción?
- Cuando el profesor propone un encargo de traducción, ¿queda clara la función que ha de desempeñar cada miembro y cómo?

▪ **FORMACIÓN DEL GRUPO**

- ¿Quién decide la composición y el tamaño de los grupos?, ¿cuántos miembros preferís que haya en vuestro grupo?, ¿por qué?
- ¿Preferís que el profesor forme los grupos de trabajo o que deje total libertad para su formación por parte de los alumnos?, ¿por qué?
- ¿Qué criterios seguís para formar vuestro grupo de trabajo?
- ¿Preferís que los grupos de trabajo sean fijos o que varíen durante el transcurso de la asignatura?, ¿por qué?

⁴¹ Debido a la edad del estudiantado que participó en los dos grupos de discusión dirigidos a este colectivo, así como a la práctica habitual de tutearse en la FTI de la UGR, decidimos no utilizar la forma «usted», ni sus derivados, con el objetivo de generar un ambiente más distendido durante el desarrollo de las sesiones grupales.

▪ **REPARTO DE TAREAS**

- ¿Se rotan los roles entre los miembros del grupo durante el desarrollo de una tarea o encargo de traducción?
- ¿Se realiza una distribución entre los miembros del grupo de las tareas que debe realizar cada miembro?, ¿quién realiza esta distribución?, ¿cómo se reparten las tareas?, ¿creéis que todos los miembros del equipo tienen una carga de trabajo similar?
- ¿Se distribuyen los roles en función de los puntos fuertes/destrezas y los puntos débiles de cada miembro?
- Una vez asignada una tarea, ¿tenéis claro en qué consiste cada rol?
- ¿Suele existir una comunicación fluida entre los miembros del grupo?, ¿cómo se lleva a cabo?

➤ **FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO**

- ¿Establecéis normas para el buen funcionamiento del grupo?, ¿quién establece dichas normas?, ¿son seguidas por los miembros del grupo?
- ¿Surgen problemas entre los miembros del grupo durante el desarrollo de un encargo o tarea concreta?, ¿qué problemas?, ¿a qué se deben dichos problemas?
- Si existe un problema, ¿se ignora o algún miembro del grupo da el primer paso para solucionarlo?, ¿cómo se intenta solucionar?
- ¿Las decisiones de grupo se toman de forma democrática?
- ¿Normalmente os sentís valorados dentro de vuestro grupo de trabajo?, ¿el grupo tiene en cuenta vuestra opinión?, ¿creéis que se tiene más en cuenta la opinión de los estudiantes más «brillantes»?
- ¿Os resulta difícil confiar en el resto de miembros de vuestro grupo?, ¿por qué?
- ¿Planeáis en grupo las presentaciones orales?, ¿cómo?, ¿qué función realiza cada miembro del grupo?, ¿cómo las organizáis?
- ¿Creéis que son útiles las presentaciones orales y las puestas en común de los grupos de trabajo?, ¿aprendéis a través del diálogo y la interacción con vuestros compañeros?
- Durante el desarrollo de una tarea, ¿el grupo otorga mayor importancia al proceso de trabajo o al producto final?
- ¿Existe un líder en el grupo? En caso afirmativo, ¿en qué consiste exactamente su función?
- ¿Elaboráis un informe sobre el funcionamiento del grupo? En caso afirmativo, ¿qué contenidos se detallan en el mismo?, ¿quién lo realiza, un solo miembro o el grupo entero?
- ¿Interviene el profesor en el funcionamiento del grupo?, ¿cómo?

➤ **SEGUIMIENTO DEL GRUPO**

- ¿Elaboráis un cuadro o diario con las tareas que debéis realizar y el plazo disponible?
- ¿Elaboráis un plan de acción con la realización de cada tarea para comprobar que todos los miembros del grupo realizan la misma cantidad de trabajo y están coordinados?
- ¿Se realiza algún seguimiento del funcionamiento del grupo?, ¿quién lo realiza?, ¿cómo se lleva a cabo?, ¿se adoptan medidas para una posible mejora?, ¿qué tipo de medidas?, ¿realizáis fichas de control?, ¿para vosotros o para el profesor?

▪ **REUNIONES DE GRUPO**

- ¿Celebráis reuniones conjuntas para completar las distintas fases de las tareas asignadas?, ¿con qué frecuencia os reunís todos los miembros del grupo?, ¿dónde y cómo se celebran dichas reuniones?
- ¿Planeáis las reuniones de grupo con antelación?
- ¿Tratáis todos los puntos previstos durante las reuniones?
- ¿Las reuniones se desarrollan de manera profesional o como una reunión de amigos?
- ¿El grupo anota los puntos importantes que se deben tratar en cada reunión?
- ¿Surgen problemas en el seno del grupo durante las reuniones?, ¿por qué?, ¿qué tipos de problemas surgen?, ¿qué soluciones planteáis para su resolución?
- Si existe un problema, ¿se ignora o algún miembro da el primer paso para solucionarlo?, ¿cómo se intenta solucionar?
- ¿Cómo se desarrollan las puestas en común?, ¿qué puntos soléis tratar?
- ¿Creéis que habéis aprendido de vuestros compañeros de grupo?, ¿qué habéis aprendido?

➤ **EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO**

- ¿Cómo se evalúa la realización de un encargo o tarea en grupo?
- ¿Preferís que se os evalúe de forma individual o en grupo?, ¿por qué?
- ¿Consideráis que el trabajo en grupo favorece a los estudiantes menos «brillantes»?, ¿por qué?
- ¿Consideráis que el trabajo en grupo perjudica a los estudiantes más «brillantes»?, ¿por qué?
- ¿Creéis que todos los miembros de un grupo deberían recibir la misma nota por la realización de una tarea conjunta?, ¿creéis que esto os beneficia u os perjudica?

➤ **FEEDBACK PROPORCIONADO A LOS MIEMBROS DEL GRUPO**

- ¿Se os proporciona *feedback* durante las diferentes fases de una tarea en grupo?, ¿quién?, ¿cómo?
- ¿Qué tipo de *feedback* se os proporciona, sobre la tarea en sí o sobre el funcionamiento del grupo?, ¿todos los miembros del grupo lo aceptan de buen grado?, ¿repercute positivamente en el funcionamiento del grupo?, ¿ayuda a la resolución de los problemas?

6.3.3 Aplicación de la estrategia (tercera fase)

- **Proceso de captación de los participantes**

Una vez finalizada la fase preparatoria, procedimos a la aplicación de la estrategia, mediante el proceso de captación de los participantes seleccionados que respondían a las necesidades de nuestro estudio. Durante esta fase, encontramos enormes dificultades para captar estudiantes y profesores que se prestaran a participar en nuestra investigación. Con el objetivo de reclutar al mayor número posible de profesores que impartieran o hubieran impartido alguna(s) de las asignaturas de segundo curso mencionadas anteriormente⁴² en diferentes combinaciones lingüísticas (inglés, francés, alemán y árabe), enviamos a los veinte profesores de la FTI de la UGR que cumplían dichas características un correo electrónico (véase Anexo 3 en el CD adjunto) con la convocatoria de los grupos de discusión. Dicho correo incluía nuestra presentación como investigadores, una descripción bastante general del objetivo de la sesión propuesta, así como varias opciones de fechas y horarios disponibles entre los que los participantes debían elegir uno, y la confirmación del lugar de celebración de las sesiones grupales. Asimismo, destacamos la importancia de su colaboración para poder llevar a cabo nuestra investigación. Aunque nos consta que el profesorado está sensibilizado con las necesidades del investigador y las dificultades que conlleva encontrar sujetos que participen en estudios de investigación, algunos de ellos no pudieron participar en nuestro estudio debido a las exigencias de la carga docente, otros compromisos o el hecho de encontrarse fuera de Granada en las fechas de las convocatorias. De los veinte posibles participantes con los que contactamos (y a los que enviamos un segundo correo electrónico recordatorio), recibimos respuesta por parte de once profesores, siete de ellos (de las combinaciones lingüísticas de inglés y francés) confirmando su participación y cuatro disculpándose por no poder asistir debido a los motivos que acabamos de citar. No obstante, considerando el elevado número de

⁴² «TPT», «T2» y «T3».

profesores que no contestaron a nuestro correo, decidimos acudir a su despacho para intentar captar algún participante adicional. Finalmente, logramos reclutar a otros tres participantes (de las combinaciones lingüísticas de inglés y árabe), con lo que nuestra muestra de profesorado ascendió a un total de diez participantes confirmados que participaron en los dos grupos de discusión organizados con la muestra de profesorado de la FTI de la UGR.

El proceso de captación de sujetos para los grupos de discusión con estudiantes también resultó costoso. Debido a las dificultades encontradas para reclutar profesorado que pudiera participar en nuestro estudio, decidimos acudir a varias clases de diferentes combinaciones lingüísticas («Terminología», «Traducción 5 A-B»⁴³, «Traducción 7 A-B»⁴⁴) de la FTI de la UGR, con la intención de tener acceso a un elevado número de estudiantes. Tras realizar una breve (auto)presentación y explicar de manera concisa el objetivo de los grupos de discusión, obtuvimos un total de ocho⁴⁵ participantes de la combinación lingüística de inglés y francés. El principal problema para la captación de participantes radicó en la reticencia de la mayoría de estudiantes a prestar su colaboración fuera del horario lectivo, así como en la dificultad de fijar una fecha y hora comunes debido a la incompatibilidad de horarios del estudiantado. Finalmente, organizamos dos grupos de discusión con los participantes que se prestaron voluntarios en las fechas convenientes para dicha muestra.

- Tamaño

El primer grupo de discusión, que se celebró el 25 de noviembre de 2008 a las 13:10, contó con la presencia de seis profesores de las asignaturas mencionadas, mientras que al segundo, el 27 de noviembre de 2008 a las 18:10 asistieron cuatro. El tercer grupo de discusión se concertó el 9 de diciembre de 2008 a las 16:30 y estuvo representado por dos⁴⁶ estudiantes de tercer curso de la FTI de la UGR, mientras que a la cuarta sesión, organizada el 16 de diciembre de 2008 a las 16:30, acudieron cuatro estudiantes de tercer curso. Los cuatro grupos de discusión tuvieron una duración aproximada de una hora. Consideramos que la muestra de profesorado que participó en nuestros grupos de discusión fue representativa, puesto que de los veinte profesores a los que solicitamos su participación en las sesiones acudieron un total de diez. En lo que respecta a la representación del estudiantado, contamos con la participación de un total de seis

⁴³ En la mayoría de las FTI se denomina «Traducción Científica-Técnica (español-inglés)».

⁴⁴ En la mayoría de las FTI se denomina «Traducción Jurídica-Económica-Comercial (español-inglés)».

⁴⁵ Dos de ellos no asistieron finalmente a su respectiva convocatoria.

⁴⁶ Aunque inicialmente cuatro estudiantes habían confirmado su asistencia a la convocatoria, solamente dos de ellos asistieron a la sesión grupal.

estudiantes de tercer curso. Debido a que el principal objetivo de los grupos de discusión consistió en obtener información sobre el trabajo y aprendizaje colaborativo en la formación de traductores para delimitar los ítems y opciones de respuesta que incluiríamos en el posterior cuestionario (véase Capítulo 8), además de averiguar la terminología utilizada por la muestra seleccionada para hacer referencia a dicho concepto y a otros relacionados con el mismo, consideramos que la muestra de participantes fue suficiente tanto para determinar posibles ítems de interés como para mostrar indicios de determinadas tendencias del colectivo analizado.

- *Conocimiento/desconocimiento de los participantes*

Hemos de señalar que la aplicación de la mayoría de los grupos de discusión que llevamos a cabo en la FTI de la UGR no sigue las recomendaciones de Callejo (2001: 85) con respecto a la relación de los participantes, ya que gran parte de los asistentes se conocían entre ellos. En el caso del profesorado, se trataba de compañeros de trabajo aunque, como veremos posteriormente, el grupo de discusión supuso una tarea novedosa y específica para dichos docentes y, precisamente ese conocimiento previo, facilitó la interacción grupal. En lo que respecta a los estudiantes, decidimos combinar sujetos que pertenecían a diferentes grupos de una misma asignatura, siempre y cuando todos ellos fueran estudiantes de tercer curso que hubieran cursado previamente el primer ciclo de la FTI en España. Esto permitió que algunos estudiantes no se conocieran de antemano, puesto que pertenecían a diferentes grupos, aunque algunos de ellos sí se conocían previamente.

- *Situación de interrelación cara a cara*

Puesto que no ofrecimos regalo o gratificación alguna por colaborar en los grupos de discusión (Callejo, 2001: 66), asumimos que todos los participantes que se ofrecieron voluntarios estaban interesados en nuestro tema de investigación (la aplicación del trabajo o aprendizaje colaborativo durante la primera etapa de formación en la LTI en las FTI españolas). En concreto, el interés del profesorado derivaba de la puesta en práctica de esta metodología de enseñanza y aprendizaje en su labor como docentes, o de la no utilización de la misma (en el caso de uno de los profesores). Asimismo, es posible que alguno de ellos acudiera a las sesiones por sentirse obligado a representar a su departamento («contrato de pertenencia», Callejo (*ibid.*: 67)), o por estar sensibilizado con las necesidades de un investigador. El interés mostrado por parte del estudiantado consideramos que se derivaba principalmente de un interés temático, así

como de la repercusión del trabajo y aprendizaje colaborativo en su formación como traductores.

- **Recepción de los participantes**

El proceso de recepción de los participantes comenzó con el acondicionamiento de la sala de reunión con sillas y agua suficiente para todos ellos. A medida que fueron llegando los participantes de cada grupo de discusión, los fuimos recibiendo por orden de llegada y los invitamos a pasar a la sala y a tomar asiento. Con el consentimiento de los presentes decidimos esperar unos minutos al resto de sujetos y, tras su llegada, dimos comienzo al grupo de discusión.

- **Etapas del desarrollo de los grupos de discusión**

El desarrollo de los grupos de discusión que detallamos a continuación se basa en seis etapas que, según Suárez (2005: 45-48), caracterizan el desarrollo de los mismos. Además, en este apartado hemos integrado las características internas mencionadas por esta autora (*ibid.*: 32-35), es decir, aquellos rasgos relativos a la aplicación de esta técnica que conformaron cada una de las sesiones que celebramos.

- ***Formación, constitución y orientación (Etapa 1)***

Puesto que, como hemos mencionado anteriormente, los docentes que participaron en los grupos de discusión se conocían de antemano, la formación de los grupos se caracterizó por un ambiente de tranquilidad que promovió la pronta interacción de todos los individuos y la constitución del grupo como tal antes de iniciar propiamente las sesiones grupales. En el caso del estudiantado, los participantes del primer grupo de discusión también se conocían de antemano, por lo que la formación y constitución del grupo no constituyó ningún problema y tampoco fue necesario un proceso de adaptación por parte de estos. En el segundo grupo de discusión, pese a que los participantes no se conocían previamente, pronto establecieron sus primeras relaciones por medio de gestos, miradas y conversaciones introductorias ajenas a nuestro objeto de estudio. A pesar de que algunos participantes parecían mostrar cierta intranquilidad ante el desconocimiento de los objetivos específicos de nuestro estudio, pronto se familiarizaron con la situación y con el resto de participantes. Tanto en los grupos de discusión celebrados con la muestra de profesorado como en los realizados con la muestra de estudiantado intentamos tener el menor contacto posible con los

participantes para asegurarnos de no aportar información previa que pudiera contaminar o proporcionar ideas preestablecidas a los sujetos.

- *Inicio del grupo: establecimiento de reglas y normas para la discusión (Etapa 2)*

Una vez reunidos todos los participantes de cada grupo de discusión (encuentro), iniciamos la sesión con una bienvenida a estos y un agradecimiento por su participación en nuestro estudio, seguido de una breve introducción general sobre el tema que se iba a tratar, así como los objetivos de nuestra demanda de investigación. En esta intervención inicial, además de detallar algunas normas generales de funcionamiento (como evitar las interrupciones y utilizar un tono de voz adecuado), animamos a los sujetos a participar en la reunión. Asimismo, solicitamos su autorización para grabar la información generada en la sesión y aseguramos la total confidencialidad y privacidad de los datos recogidos. A continuación, iniciamos el grupo de discusión planteando a los participantes la primera pregunta incluida en el correspondiente guión semiestructurado, lo que dio comienzo al grupo de discusión (respuesta a una tarea).

- *Solución de conflictos, dependencia del moderador y asunción grupal de responsabilidad (Etapa 3)*

Como moderadores⁴⁷ de los cuatro grupos de discusión, fuimos planteando diferentes preguntas abiertas en función de los bloques temáticos tratados en la sesión, interviniendo exclusivamente para plantear dichas preguntas (moderación grupal). Como hemos mencionado con anterioridad, el guión semiestructurado (véanse apartados 5.3.6 y 6.3.2, sección «Diseño y elaboración de los guiones semiestructurados de los grupos de discusión» y Anexo 2, en el CD adjunto) que diseñamos previamente a las reuniones, nos sirvió de gran utilidad para controlar el desarrollo de las mismas. Afortunadamente, los participantes de los cuatro grupos de discusión organizados respetaron las pautas que proporcionamos al principio de la sesión, por lo que las cuatro sesiones grupales se desarrollaron sin ningún incidente. Solamente intervinimos para acotar algún tema concreto o para cerrar la discusión de aquellos temas que ya se habían discutido lo suficiente en función de nuestros objetivos de investigación. El desarrollo de los grupos de discusión estuvo marcado por una

⁴⁷ Nuestra formación previa como moderadores estuvo determinada por la realización del módulo de especialización «Metodología de las Ciencias Sociales» en el marco del Máster «Estudios Avanzados de Traducción e Interpretación», además de las obras de Krueger (1991), Callejo (2001) y Suárez (2005). Asimismo, contamos con la inestimable colaboración y valiosas recomendaciones de varios miembros del grupo de investigación Avanti con experiencia en la aplicación de técnicas de investigación social en investigaciones relacionadas con el ámbito de la formación de traductores: el Dr. Francisco Javier Vigier Moreno, la Dra. Catherine Way y la Dra. Elisa Calvo Encinas.

intervención similar de la mayoría de los participantes, y solo esporádicamente algún sujeto adquirió un papel dominador en las relaciones sociales existentes. Intentamos solucionar esta situación mirando a otros interlocutores del grupo o preguntando por opiniones alternativas. Una vez planteada la primera pregunta, los sujetos de cada grupo mostraron desde el principio su total predisposición a expresar sus opiniones sobre las cuestiones realizadas, generando una serie de discursos públicos (situación pública). Conforme fueron avanzando las sesiones (a raíz del planteamiento de las preguntas incluidas en los guiones semiestructurados), los participantes fueron tomando partido en el debate sobre diferentes aspectos del trabajo en grupo, con lo que este fue adquiriendo cierta autonomía. Tras la integración de cada participante dentro del grupo (proceso de reagrupación), cada sujeto buscó una posición dentro de este y del grupo en el sistema, lo que determinó su nivel de participación, así como el desarrollo de cada sesión grupal. En la mayoría de los casos, los participantes llegaron a un acuerdo en sus opiniones a pesar de que, en ocasiones, mostraron opiniones opuestas fruto de sus concepciones diferentes ante una situación concreta (escenario de luchas e intereses). No obstante, en estos casos siempre existió la aceptación por parte del grupo de la opinión de otro participante, lo que propició un ambiente flexible caracterizado por el respeto y el buen funcionamiento.

- Desempeño de la tarea: eficiencia máxima del grupo (Etapa 4)

Puesto que, como hemos mencionado anteriormente, los docentes que participaron en los grupos de discusión se conocían de antemano, no fue necesario un proceso de adaptación por parte de estos para su participación. En el caso del estudiantado, el primer grupo de discusión estuvo marcado por una gran fluidez de las intervenciones, así como por un gran nivel de articulación del grupo, debido a que los participantes se conocían de antemano. Asimismo, en el segundo grupo de discusión concertado con este colectivo, los sujetos participaron notablemente en la sesión y se integraron en la formación del grupo, a pesar de no conocerse previamente. Su proceso de adaptación fue rápido debido a sus características comunes (asignaturas cursadas, curso y edad). Durante esta etapa, los sujetos se sintieron cómodos con el desarrollo de la sesión y expresaron libremente sus opiniones colectivas logrando una cohesión grupal. La mayoría de las intervenciones generaron una serie de estímulos entre los participantes, que propiciaron un fructífero debate, análisis y reflexión sobre nuestro objeto de estudio (situación discursiva). Estos estímulos se generaron principalmente por el interés mostrado por los sujetos en nuestro tema de investigación, así como por la interacción grupal y el ambiente de comodidad creado debido al conocimiento previo de la mayoría de los participantes, que consensuaron ideas y aceptaron posturas diferentes. Este

debate, generó incluso nuevas preguntas que los propios participantes plantearon al resto de sujetos, lo que promovió la interacción (situación de interrelación cara a cara) y propició un enriquecimiento del discurso textual generado por los participantes.

Los grupos de discusión celebrados en la FTI de la UGR no contaron con la presencia de ningún observador, sino que nosotros mismos observamos el desarrollo de los estos con la ayuda de una plantilla (véase Anexo 4 en el CD adjunto) que diseñamos para las sesiones y que fuimos completando en función de las intervenciones de los participantes (uso paralelo de la observación). Dichas plantillas nos sirvieron de gran ayuda para la posterior transcripción de los cuatro grupos de discusión (véase apartado 5.3.8.1 y Anexo 5 en el CD adjunto).

- Síntesis final y valoración grupal (Etapa 5)

Por motivos de limitación de tiempo (las sesiones se dilataron más de lo previsto), no fue posible dedicar los minutos finales de los grupos de discusión a resumir las principales ideas mencionadas por los participantes. No obstante, en el siguiente capítulo describiremos y sintetizaremos los datos obtenidos una vez analizadas las opiniones vertidas por cada uno de estos (véase Capítulo 7).

- Aplazamiento o suspensión del grupo (Etapa 6)

Una vez planteada y resuelta la última pregunta en cada uno de los cuatro grupos de discusión, agradecemos a todos los sujetos su colaboración y participación en nuestro estudio. Puesto que el objetivo de los grupos de discusión fue la elaboración posterior de un cuestionario destinado a una muestra de estudiantes de tercer curso de la LTI de varias FTI españolas, no consideramos oportuno mencionar la posibilidad de establecer un nuevo contacto con estos, salvo para enviarles la información generada en las sesiones si así lo deseaban.

6.3.4 Análisis e interpretación de la información obtenida (cuarta fase)

Una vez concluidas las cuatro sesiones llevadas a cabo con el estudiantado y el profesorado de la FTI de la UGR, iniciamos la siguiente fase, es decir, el análisis e interpretación de los datos recabados en los grupos de discusión.

- **Recogida de datos y transcripción de la información producida en los grupos de discusión**

Con el objetivo de componer el material textual generado por los participantes, en primer lugar utilizamos las grabaciones de las sesiones grupales para proceder a la transcripción de la información recogida. Esta minuciosa tarea se caracterizó por un gran esfuerzo y tiempo invertido para transcribir las sesiones grupales llevadas a cabo con los grupos de discusión (véase Anexo 5 en el CD adjunto), proceso que en ocasiones se vio agravado como consecuencia de la pérdida de una palabra o segmento aislado que resultó ininteligible en algún momento de la discusión pero que no supuso ningún impedimento para la comprensión del mensaje general. Como parte de este proceso, identificamos cada transcripción con la fecha y lugar de la reunión, la localización geográfica, así como la asignación de un código específico a cada participante (véase Anexo 5 en el CD adjunto).

- **Reducción de la información: categorización y codificación**

Aunque no consideramos necesario organizar la información procedente de las transcripciones en diagramas, mapas conceptuales ni otras técnicas similares, con el fin de disponer de esta de forma sencilla, elaboramos un esquema resumen (véase Anexo 6 en el CD adjunto) de los datos recabados en las sesiones grupales. Posteriormente, redujimos la información en tablas resumen en función de las categorías temáticas abordadas por las preguntas planteadas, lo que facilitó la recopilación y el análisis de la misma, así como la posterior extracción de conclusiones. En concreto, diseñamos una plantilla (véase Anexo 7 en el CD adjunto) para cada pregunta o bloque temático abordados en los grupos de discusión, en la que especificamos la pregunta concreta, los objetivos generales y específicos de la misma, así como las respuestas proporcionadas por el profesorado y el estudiantado. Tal y como recomienda Callejo (2001: 152), para la segmentación del discurso por unidades temáticas, respetamos el orden de intervención del moderador. Las plantillas mencionadas nos resultaron de gran utilidad no solo para efectuar un primer análisis global del ámbito de estudio examinado por campos temáticos, sino también para comparar, contrastar y, en definitiva, analizar las respuestas proporcionadas desde dos perspectivas diferentes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la formación de traductores. Una vez categorizada y resumida la información recabada, pasamos a la siguiente fase.

6.3.5 Validación de la estrategia (quinta fase)

Puesto que en las sesiones grupales no contamos con la presencia de observadores ni de otros profesionales externos que nos proporcionaran *feedback* sobre la marcha del proceso y de la información obtenida, la validación de nuestra estrategia no vino dada por la triangulación de sujetos, sino que quedó confirmada por la triangulación metodológica mediante la aplicación de otros instrumentos de investigación como la encuesta, con el objetivo de refutar los resultados obtenidos (Suárez, 2005: 124). De hecho, la prueba preliminar (piloto) del cuestionario que llevamos a cabo posteriormente, nos permitió anticipar posibles problemas con algunas de las preguntas que incluimos en dicho cuestionario (véase apartado 8.2.7).

6.3.6 Elaboración de un informe de investigación (sexta fase)

En esta última fase, procedimos a la elaboración de un informe de investigación detallado (véase Capítulo 7) en el que recogimos los resultados obtenidos en cada uno de los bloques temáticos tratados en los cuatro grupos de discusión celebrados con la muestra específica de profesorado y de estudiantado de la FTI de la UGR. Tal y como recomienda Suárez (2005: 114), dicho informe contiene citas textuales que facilitan la composición de la información expuesta.

6.4 Recapitulación y conclusiones

La técnica de investigación cualitativa denominada grupo de discusión, constituye una herramienta de gran utilidad para la obtención de datos relativos a las opiniones, creencias, percepciones, intereses, actitudes y valoraciones de un determinado grupo social implicado en un objeto de estudio. Su eficacia viene determinada por un diseño adecuado que cumpla con las bases teóricas que hemos expuesto en el capítulo anterior y que determinan su funcionamiento. Tomando como base dichas prescripciones metodológicas, hemos implementado esta técnica poniendo de manifiesto su utilidad y validez en este tipo de investigaciones y consideramos que hemos cumplido con las exigencias necesarias para proceder a la posterior extracción de resultados procedentes de la información recogida. La aplicación del grupo de discusión como instrumento de investigación tuvo como objetivo la recopilación de información sobre nuestro objeto de estudio para anticipar y delimitar los ítems de un posterior cuestionario destinado a una mayor población de estudio (estudiantes de tercer curso de varias FTI españolas), además de servir de prueba preliminar del mismo. Los resultados obtenidos mediante esta técnica de investigación social (véase Capítulo 7) nos permitirán averiguar las

nociones generales de dichos estudiantes con respecto al trabajo y aprendizaje colaborativo, así como determinar la terminología empleada por estos al hacer referencia a dicha metodología de enseñanza y aprendizaje y anticipar posibles problemas con algunas de las preguntas. Una vez detalladas las fases correspondientes al diseño y aplicación de los grupos de discusión, en el siguiente capítulo redactaremos un informe interpretativo sobre las cuatro sesiones grupales llevadas a cabo en la primera fase de nuestra investigación empírica.

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS E INFORME INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

7.1 Introducción

Con el objetivo de llevar a cabo una descripción lógica y cronológica de la información obtenida en los grupos de discusión, hemos decidido recoger los datos en un informe «interpretativo» (Krueger, 1991: 127-28) en el que, tras una breve descripción de los objetivos de las preguntas planteadas, ofreceremos citas ilustrativas de los participantes, además de nuestra propia interpretación de las mismas. En lo que respecta a la estructura del mismo, hemos optado por mantener la división temática establecida en los guiones semiestructurados utilizados en los grupos de discusión, por lo que nuestro informe comienza con preguntas generales que desembocan en preguntas cada vez más específicas. Atendiendo a estos criterios, nuestro informe interpretativo se centra, pues, en los siguientes apartados:

- 1) Concepción general sobre el trabajo en grupo en la formación de traductores
- 2) Creación y organización del grupo
- 3) Funcionamiento del grupo
- 4) Seguimiento del grupo
- 5) Evaluación del trabajo en grupo
- 6) *Feedback* proporcionado a los miembros del grupo

Los cuatro grupos de discusión llevados a cabo con una muestra de profesorado y de estudiantado de la FTI de la UGR siguieron una estructura similar, aunque algunos subapartados variaron ligeramente en función del grupo de discusión específico. En este sentido, como hemos mencionado en el capítulo anterior (véase apartado 6.3.2, sección «Diseño y elaboración de los guiones semiestructurados de los grupos de discusión» y Anexo 2, en el CD adjunto), adaptamos dicho guión a las necesidades de cada colectivo concreto. Por otra parte, a pesar de que los guiones semiestructurados (especialmente el destinado a la muestra de profesorado) contenían un mayor número de cuestiones que las que desarrollamos a continuación, con el objetivo de delimitar nuestro análisis a aquellos aspectos de mayor interés para nuestro estudio, hemos decidido no incluir aquellas preguntas (y la información recabada acerca de las mismas) que no consideramos imprescindibles para el mismo, pues finalmente no formaron parte del cuestionario que proporcionamos posteriormente a una muestra de estudiantado de varias FTI (véase apartado 7.4). No obstante, el informe completo que contiene y

analiza todos los datos obtenidos en los grupos de discusión llevados a cabo se puede consultar en el Anexo 8 (véase CD adjunto).

A continuación, procedemos a describir y analizar pormenorizadamente la información recabada en las diferentes sesiones grupales, así como a interpretar los resultados obtenidos tras la aplicación de las mismas. Cerraremos este capítulo con un apartado dedicado a un análisis y conclusiones preliminares en el que contrastamos, examinamos e interpretamos con mayor exhaustividad los resultados obtenidos tras la aplicación de esta técnica de investigación cualitativa (véase apartado 7.3). Una vez más, nos gustaría destacar que dichos resultados son aplicables exclusivamente a los sujetos de nuestra muestra, por lo que no es nuestra intención extrapolarlos al total de la población de estudio (véanse apartados 8.2.8 y 8.2.9). En cuanto a la redacción del informe, hemos denominado los dos grupos de discusión realizados con nuestra muestra de profesorado como GD1 y GD2, mientras que las dos sesiones grupales celebradas con nuestra muestra de estudiantado reciben el nombre de GD3 y GD4.

7.2 Resultados obtenidos en los grupos de discusión

A continuación, procedemos a la presentación y el análisis de los resultados obtenidos, ofreciendo un análisis comparativo entre las respuestas proporcionadas por la muestra de profesorado y de estudiantado que conformaron los cuatro grupos de discusión realizados en la FTI de la UGR.

7.2.1 Concepción general sobre el trabajo en grupo en la formación de traductores

Este bloque abordó la opinión de la muestra de profesores y estudiantes sobre cuestiones generales acerca del trabajo en grupo. Este apartado inicial del guión de los grupos de discusión celebrados con profesores de la UGR, englobó catorce preguntas específicas, mientras que el apartado correspondiente a los grupos de discusión realizados con estudiantes estuvo compuesto por diez preguntas (véase apartado 6.3.2, sección «Diseño y elaboración de los guiones semiestructurados de los grupos de discusión» y Anexo 2 en el CD adjunto).

Con el objetivo de establecer una definición sobre el trabajo en grupo en la formación de traductores y averiguar la terminología utilizada tanto por el profesorado como por el estudiantado en relación con dicho concepto, decidimos iniciar esta sección pidiendo a los participantes que definieran el trabajo en grupo. El GD1 no proporcionó una definición como tal, sino que se centró en abordar las ventajas e inconvenientes de esta

metodología de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, el GD2 demostró estar más familiarizado con este concepto y proporcionó dos definiciones específicas. En primer lugar, algunos participantes de este grupo definieron el trabajo en grupo como un «trabajo colaborativo de un grupo de alumnos para conseguir una finalidad: la traducción». Otros profesores de este grupo, consideraron el trabajo en grupo como un «trabajo en equipo coordinado y estructurado en el que los estudiantes se organizan por su cuenta⁴⁸ siguiendo una serie de pautas». Por lo que respecta a los estudiantes, el GD3 definió el trabajo en grupo como: «Trabajar con otras personas compartiendo opiniones para llegar a un fin, siempre respetando las opiniones y colaborando unos con otros para ayudarnos». Asimismo, este grupo mencionó otras nociones importantes ligadas al trabajo en grupo, como «ceder» en determinadas ocasiones, la «aceptación de las críticas» y la «convivencia» entre los miembros del grupo (véase Anexo 1, en el CD adjunto). El GD4 señaló la importancia de «interactuar con otros agentes en el proceso de traducción» y se centró en algunas de sus ventajas, entre las que destacó el reparto de tareas, así como la posibilidad de contar con diferentes puntos de vista. Este grupo también expresó la importancia de las «relaciones interpersonales de la traducción para la corrección de fallos» y el deber de los traductores de «poseer competencias para ser capaces de trabajar en grupo».

En cuanto a la terminología empleada para describir esta metodología de enseñanza y aprendizaje, el GD1 utilizó principalmente la denominación «trabajo en grupo», mientras que el GD2, además de «trabajo en grupo», introdujo los conceptos de «trabajo colaborativo» y «trabajo en equipo». Esto demuestra que los profesores del GD2 están más familiarizados que los docentes del GD1 con la terminología actual en lo que respecta a nuestro objeto de estudio. Por su parte, los estudiantes del GD3 mencionaron en este bloque temático la «colaboración de los unos con los otros», mientras que el GD4 introdujo los conceptos de «relaciones interpersonales» y «competencia». Esto pone de manifiesto que ambos grupos utilizan una terminología actual cuando hacen referencia al trabajo en grupo o factores relacionados con el mismo. No obstante, dado que ninguno de los estudiantes que participó en los grupos de discusión denominó esta metodología de enseñanza y aprendizaje como «trabajo en equipo» o «trabajo colaborativo» como tal, y puesto que la expresión «trabajo en equipo» se utilizó solo en contadas ocasiones (véase Anexo 1, en el CD adjunto), decidimos utilizar el término general de «trabajo en grupo» en los cuestionarios que administramos posteriormente en varias FTI (véase Capítulo 8). En el marco teórico de referencia expuesto en la Parte I

⁴⁸ Observamos una referencia clara al concepto de «autonomía» o «aprendizaje autónomo», una premisa clave en la actualidad tras la implantación del EEES (véase apartado 1.3).

de nuestra tesis doctoral, proporcionamos una definición clara sobre estos conceptos (véanse apartados 3.2, 4.4 y 4.7).

La pregunta referente a la utilización del trabajo en grupo y a su implementación en la formación de traductores, pretendía averiguar si los profesores utilizan esta metodología de enseñanza y aprendizaje en esta disciplina (véanse apartados 1.7 y 4.5) y, en caso afirmativo, determinar las razones de su uso. Algunos profesores del GD1 matizaron: «insisto en el trabajo en grupo y siempre lo utilizo» puesto que «profesionalmente los estudiantes deben interrelacionarse con otros agentes» a pesar de que, en ocasiones, «no ven muy claramente su utilidad». Por su parte algunos miembros del GD2 afirmaron que «el funcionamiento de todas las clases de segundo y cuarto se basa en eso» porque «numerosos estudiantes trabajarán coordinando a otros compañeros» y «en numerosas profesiones se debe trabajar en grupo». Otros participantes justificaron su empleo por «su gran utilidad y por tradición», además de que «refleja la realidad profesional». Sin embargo, una de las asistentes confesó no utilizar el trabajo en grupo en la formación de traductores alegando que su «experiencia como traductora es en solitario» y que «no trabajar en equipo no impide trabajar en grupo a quienes lo deseen».

La cuestión sobre la proporción de la asignatura dedicada al trabajo individual y al trabajo en grupo suministró información acerca de la frecuencia de uso del trabajo en grupo y de su empleo con respecto al trabajo individual. El GD1 explicó que su utilización «depende del nivel», aunque «mínimo 50% de trabajo en grupo». Asimismo, algunos participantes especificaron que «en segundo⁴⁹ se emplea en mayor medida porque aún no están acostumbrados», pese a que otra profesora del mismo grupo afirmó que «en segundo⁵⁰ se utiliza menos». Con respecto a asignaturas específicas, en «TPT»⁵¹ se utiliza «aproximadamente el 50%», mientras que en «T3»⁵², «T7»⁵³ y «T9»⁵⁴ «hasta un 75%», y en «Traducción Especializada el 80% es trabajo en grupo y el 20% individual». Por otra parte, el GD1 también comentó que «discutir una traducción en clase también se considera trabajo en grupo». Además de algunas opiniones reflejadas en la pregunta anterior, el GD2 manifestó que «más de la mitad de la

⁴⁹ Haciendo referencia a la asignatura denominada «Teoría y Práctica de la Traducción» en la UGR. Para mantener el anonimato de los participantes, no hacemos referencia específica a las combinaciones lingüísticas en la denominación de las asignaturas que mencionamos aunque recordamos que, por motivos de representatividad, reclutamos participantes de todas las combinaciones lingüísticas ofertadas por la FTI de la UGR como Lenguas B (inglés, francés, alemán y árabe).

⁵⁰ Haciendo referencia a la asignatura denominada «Traducción 2 B-A» en la FTI de la UGR.

⁵¹ Esta asignatura se denomina «Teoría y Práctica de la Traducción» en la FTI de la UGR.

⁵² Esta asignatura se denomina «Traducción 3 A-B» en la FTI de la UGR.

⁵³ Esta asignatura se denomina «Traducción 7 A-B Jurídica-Económica-Comercial» en la FTI de la UGR.

⁵⁴ Esta asignatura se denomina «Traducción 9 A-B Científico-Técnica» en la FTI de la UGR.

asignatura⁵⁵ consiste en trabajos en grupo». En concreto, uno de los participantes afirmó que alrededor de un «60% se correspondía con trabajo en grupo», ya que «todo el trabajo preparatorio para una tarea es en grupos de dos o tres» y, además, se realiza una «presentación en grupo del borrador». En este sentido, de «diez encargos a lo largo del curso, seis son en grupo y cuatro individuales».

La pregunta relativa a las preferencias del estudiantado con respecto a trabajar individualmente o en grupo nos permitió adentrarnos en las metodologías y estilos de enseñanza y aprendizaje preferidos por estos, así como en la proporción que se decanta por trabajar de forma individual o en grupo. Para responder a esta pregunta, el GD3 describió diferentes experiencias vividas durante la realización de trabajos en grupo: «actualmente nos compaginamos bien y el resultado es muy bueno pero en otros cursos ha existido una mayor distancia entre los miembros: los estudiantes eran muy independientes y trataban de imponer sus ideas, nos repartíamos el trabajo y lo juntábamos en lugar de colaborar». Este comentario pone de manifiesto que para que el trabajo colaborativo se lleve a cabo de manera satisfactoria, todos los miembros han de participar y colaborar de manera activa y responsable en cada tarea propuesta, lo que sugiere que la capacidad de trabajar en grupo no se desarrolla exclusivamente organizando al estudiantado en grupos de trabajo. Otros estudiantes del mismo grupo señalaron que «nunca he tenido una mala experiencia», además de destacar que se trabaja con mayor facilidad con grupos más maduros y concienciados: «con la edad la gente cambia la manera de trabajar y se vuelve más transigente». En cuanto a las preferencias de trabajo, uno de los participantes se decantó por «trabajar individualmente porque adquiero más práctica y mi motivación es mayor». El GD4 señaló que «es importante trabajar en grupo, pero debido a cuestiones de tiempo prefiero trabajar individualmente». Entre las razones principales por las que los estudiantes prefieren el trabajo individual, destaca el hecho de que «resulta más fácil realizar una traducción individualmente porque organizas el tiempo como estimes necesario. Si la haces en grupo debes contar con otras personas para poder quedar». A pesar de esta opinión, consideramos que la interacción entre estudiantes es uno de los principales objetivos del trabajo colaborativo, pues puede mejorar la planificación del tiempo, así como la organización del trabajo conjunto. Por otra parte, también encontramos estudiantes que consideraban «importante trabajar en grupo ahora que estamos en el proceso de formación como traductores». En cuanto a sus inclinaciones, estos estudiantes prefieren trabajar en grupo argumentando que «considero más eficaz realizar una traducción en grupo» y «de cara al futuro laboral es importante no prescindir de otras personas».

⁵⁵ Haciendo referencia a la asignatura denominada «Traducción 3 A-B» en la UGR.

En cuanto a experiencias de trabajo en grupo dentro o fuera de la facultad previas al tercer curso de la LTI, el GD3 señaló algunas asignaturas y cursos en los que tuvieron contacto con el trabajo en grupo en la facultad: «en primero, en asignaturas como “Lengua española” y “Lingüística” se realizan trabajos puntuales de dos o tres personas o discusiones esporádicas en clase». Por su parte, algunos miembros del GD4 afirmaron no poseer experiencias previas de trabajo en grupo, aunque otros hicieron referencia a asignaturas concretas: «en “TPT” trabajábamos en grupo y era una experiencia interesante para comparar traducciones individuales y en grupo».

En el apartado correspondiente a las ventajas derivadas del trabajo en grupo tratamos los principales aspectos positivos que conlleva, las razones de su uso por parte del profesorado, así como el metalenguaje empleado por estos y el estudiantado cuando hacen referencia a aspectos relacionados con dicho concepto. Asimismo, decidimos complementar este apartado preguntando al profesorado acerca de las destrezas fomentadas mediante el trabajo en grupo, con la intención de profundizar en la posible transversalidad de la CI, así como en las destrezas desarrolladas mediante su implementación. Entre las numerosas ventajas mencionadas con respecto al trabajo en grupo, el GD1 incluyó «el desarrollo de la CI», su importancia de cara al futuro laboral («en el futuro se trabaja con compañeros de profesión»), el «conocimiento del prójimo» y la repercusión sobre los estudiantes Erasmus («les ayuda con la lengua, cultura e integración») y los nativos de lengua española. Otros de los beneficios señalados fueron la «interacción y comunicación con otra persona», una «ampliación del horizonte de ideas» y su importancia de cara al futuro laboral («les ayuda en gran medida a formarse profesionalmente, ya que en el futuro trabajarán con individuos que no conocen»). Por último, el GD1 destacó que los estudiantes aprenden a «planificarse», a «discutir y argumentar una traducción», así como a «hablar en público», además de adquirir una «responsabilidad compartida». A estas ventajas el GD2 añadió la «coordinación entre alumnos», un «apoyo mutuo», la «interacción entre alumnos, y la generación de más ideas y preguntas en clase». En este bloque también se incluyeron otros beneficios como la «comodidad» y el carácter transversal del trabajo en grupo («es una competencia transversal ya que en muchas profesiones se debe trabajar en grupo»). Sin embargo, debemos señalar que un miembro del profesorado consideró que «el trabajo en grupo no conlleva ventajas», razón por la que no lo implementaba en sus clases. En relación con las destrezas fomentadas mediante el trabajo en grupo, los profesores del GD1 incluyeron en este apartado la «capacidad de reacción en una situación de conflicto y la resolución de problemas», así como la «capacidad para organizar el trabajo y planificar el tiempo». Igualmente hicieron referencia a conceptos como la «solidaridad», la adquisición de una «responsabilidad», el desarrollo de la

«comunicación oral» y la «modificación de registro». Lamentablemente, por falta de tiempo no resultó posible plantear esta pregunta en el GD2. Por su parte, los estudiantes del GD3 destacaron como principales ventajas del trabajo en grupo el «enriquecimiento de los demás: aprendes cómo investigan, cómo se informan y formas de trabajar». Asimismo, mientras que unos estudiantes afirmaron que el trabajo en grupo «conlleva numerosas ventajas, más que inconvenientes», otros no lo consideraron tan beneficioso debido a su «experiencia». El GD4 añadió los efectos positivos generados por el «reparto de trabajo», la «diversidad de ideas y generación de debates y discusiones de grupo», así como el «ahorro de tiempo», y la «mayor eficacia» con respecto a los resultados obtenidos.

Con el objetivo de averiguar posibles razones por las que los profesores no utilizaban el trabajo en grupo o por las que los estudiantes preferían otras metodologías de enseñanza y aprendizaje, planteamos una pregunta sobre los principales inconvenientes derivados del trabajo en grupo. Entre las limitaciones mencionadas por el GD1, encontramos que «algunos estudiantes no cumplen con su trabajo», lo que origina que «en ocasiones no se trabaje realmente como grupo», que «unos estudiantes trabajen más que otros» y como consecuencia de estos problemas puede darse el caso de que la «entrega no cumpla unos mínimos⁵⁶». Otros miembros de este grupo señalaron «problemas para implantarlo» y las «dificultades (que encuentran los estudiantes) para compaginar horarios y gestionar el tiempo». Además de estos inconvenientes, este grupo mencionó «problemas de coordinación y entendimiento» entre los miembros. Por otra parte, se hizo referencia a la «reticencia mostrada por algunos estudiantes a trabajar en grupo debido a experiencias previas», ante lo que los profesores «explican su utilidad y su importancia en el mercado laboral». Como inconveniente derivado de la evaluación, el GD1 destacó una «falta de correspondencia entre el examen individual y el trabajo en grupo», lo que «resta objetividad en la evaluación final». Por último, otras limitaciones mencionadas incluyeron «la masificación de estudiantes», además del «carácter individualista» de estos. El GD2 añadió otros inconvenientes como la «posibilidad de que algún estudiante se pierda», la «pérdida de tiempo», así como la «dificultad para reunirse», lo que el profesorado intenta paliar dejando «horas de clase para trabajar» y «utilizando plataformas virtuales». Este grupo también destacó que «las relaciones interpersonales pueden ser complicadas, aunque esto forma parte del proceso», además del hecho de que, en ocasiones, los estudiantes tienen que «aceptar una traducción con la que no están de acuerdo». En lo que respecta a los estudiantes, algunos participantes del GD3 consideraron que «el trabajo en grupo es más una desventaja», puesto que «desemboca en una falta de práctica», ya que no son tan frecuentes como las tareas

⁵⁶ Haciendo referencia a que la entrega no cumpla la calidad mínima exigida.

individuales y, en ocasiones, «determinados estudiantes se desentienden y otros tienen que llevar el peso del trabajo». Otras limitaciones mencionadas por este grupo fueron que «cada estudiante realiza exclusivamente su parte», lo que entendemos que impide que estos tengan una visión global de todo el proceso de traducción, así como que «algunos estudiantes asumen el liderazgo del grupo sin preguntar al resto». El GD4 incidió también en estos aspectos («ciertos estudiantes trabajan más que otros», «la traducción se realiza por partes»), además de subrayar la «dificultad para reunirse todos al mismo tiempo», mencionada anteriormente por otros grupos (véase apartado 4.5.2 para consultar algunas recomendaciones al respecto).

Otro de los aspectos cubiertos en este primer bloque de las sesiones grupales fue la motivación del estudiantado por trabajar en grupo, así como si les resultaba amena la utilización de esta metodología de enseñanza y aprendizaje o si lo hacían por obligación. Con esta pregunta abordamos la percepción del estudiantado sobre el trabajo en grupo, sus reacciones y el efecto que ejerce esta metodología sobre ellos. Algunos participantes del GD3 mostraron su predisposición a trabajar en grupo puesto que «es una forma de conocer gente», «ayuda bastante» y «me divierto trabajando en grupo». Otros señalaron que les «gusta trabajar en grupo cuando el grupo funciona, aunque no sea una motivación especial». Sin embargo, «si existe tensión entre los miembros, no resulta divertido trabajar en grupo». El GD4 añadió a este apartado: «trabajar en grupo me motiva más que trabajar individualmente» (...) «Si trabajas individualmente y te enfrentas a un texto difícil, en ocasiones no te animas a traducirlo», mientras que trabajando en grupo «cada estudiante asume su parte de responsabilidad». De hecho, algunos participantes del GD4 consideraron que «más que motivación es una cuestión de obligación y responsabilidad hacia mis compañeros». Siguiendo con esta tónica, los sujetos de este grupo destacaron una «mayor seguridad sabiendo que vas a tener alguien detrás de ti», además de que «siempre es una motivación trabajar con más personas». Con respecto a si les resultaba ameno trabajar en grupo o lo hacían por obligación, en el GD3 algunos estudiantes apuntaron que «es obligatorio», mientras que otros afirmaron lo contrario («no es obligatorio, algunos profesores son muy partidarios de trabajar en grupo y otros no lo son. Algunos dedican mitad y mitad»). No obstante, todos coincidieron en manifestar que «tanto el trabajo individual como el trabajo en grupo son importantes y debería ser mitad y mitad» ya que «si te habitúas a trabajar en grupo resulta demasiado cómodo y te amoldas» y «también debes poseer tus propias habilidades».

Asimismo, preguntamos al profesorado cómo reaccionaba en general el estudiantado frente al trabajo en grupo, con la intención de conocer la opinión de ambos con respecto

al empleo de esta metodología de enseñanza y aprendizaje en la formación de traductores y de analizar sus preferencias de trabajo. El GD1 coincidió en manifestar que los estudiantes «reaccionan negativamente» y «no desean trabajar en grupo», pues «no lo consideran interesante». Algunos sujetos comentaron que «depende del nivel: en segundo son más reacios y presentan más problemas para trabajar en grupo, en tercero presentan menos problemas y en cuarto ninguno, porque están acostumbrados y tienen más rodaje», lo que demuestra que paulatinamente los estudiantes se conciencian de los beneficios que comporta esta metodología y empiezan a adquirir automatismos del trabajo en grupo. Por su parte, el GD2 expresó que los estudiantes «se alegran cuando se les informa de que no van a trabajar en grupo» y «supone un alivio para ellos». Además, «se quejan ante la dificultad para poder reunirse todos al mismo tiempo».

Otro de los temas tratados en los grupos de discusión fue la importancia del trabajo en grupo en el futuro laboral. Nuestra intención consistió en conocer la repercusión e influencia que esta metodología ejerce en el futuro profesional, así como determinar los beneficios que comporta, averiguar si los profesores tienen en cuenta las demandas del mercado laboral y si los estudiantes son conscientes de dichos requisitos. Puesto que el profesorado ya había hecho referencia a este tema anteriormente, decidimos no plantear esta pregunta en los grupos de discusión celebrados con estos. En el caso de los estudiantes, el GD3 explicó que «cuanto más desarrolladas se tengan esas habilidades, más fácil resultará en el trabajo, pues los empresarios lo valoran bastante». El GD4 subrayó que «el trabajo de traducción consiste en trabajar en grupo» (...) «en el mundo laboral el trabajo en grupo es una constante», ya que «en una situación real debes trabajar en grupo y relacionarte con tus compañeros». Asimismo, algunos estudiantes realizaron aportaciones interesantes como que «en la vida diaria, y en el trabajo, trabajamos en equipo», lo que pone de manifiesto que son conscientes de la importancia del trabajo en grupo en el futuro laboral.

Otro de nuestros objetivos consistió en averiguar si el estudiantado había trabajado en grupo con anterioridad al inicio de su formación universitaria y si el profesorado lo corroboraba de alguna manera. Para ello, preguntamos a estos últimos qué porcentaje de estudiantes había trabajado anteriormente en grupo y si comprobaban de alguna forma dicha experiencia previa. El GD1 confirmó que la mayoría de estudiantes «no posee experiencia previa» de trabajo en grupo ya que, en la mayor parte de los casos, se limita a «experiencias esporádicas en los institutos que no derivan en el desarrollo de una competencia ni de un hábito de trabajo». Asimismo, este grupo afirmó que «no comprueban de ninguna manera» si los estudiantes han tenido experiencias previas de

trabajo en grupo. Debido a la limitación de tiempo, no pudimos plantear esta pregunta en el GD2.

En relación con este tema, preguntamos al profesorado si impartía formación previa al trabajo en grupo y, en caso afirmativo, de qué tipo. Nuestra intención consistía en analizar los conocimientos previos del estudiantado con respecto al trabajo en grupo, así como averiguar si el profesorado ofrecía alguna formación previa a la puesta en práctica de esta metodología de enseñanza y aprendizaje. Las principales directrices sobre el trabajo en grupo impartidas por los profesores del GD1 se limitan a proporcionar «libertad de elección de los grupos», así como especificar que «todos son responsables y deben contribuir de la misma manera al trabajo en grupo». Asimismo, «si surgen problemas, ellos son los responsables y tienen la madurez suficiente para afrontarlos y encontrar ellos mismos una solución», así como para «evitar que el tiempo se agote». El GD2 describió una formación previa más elaborada ya que, algunos miembros, aseguraron dedicar «un apartado en clase para ver cómo consideran los estudiantes el trabajo en grupo». En algunos casos, «se nombra un observador que explica al resto de la clase cómo se organiza y cómo trabaja el grupo». En otras ocasiones, se sigue un «esquema de trabajo en equipos en el que los miembros se distribuyen cinco papeles (documentalista, terminólogo, traductor, revisor, editor y jefe de proyecto). Los papeles se definen por escrito para ofrecer este diseño como modelo de organización por equipo, aunque los miembros se pueden organizar como lo deseen dentro de este esquema». Como parte de la formación, los estudiantes también «cuentan con la oportunidad de elaborar una reflexión individual privada (entre alumno y profesor) en la que se plantean varias preguntas sobre esta experiencia y se compara con otras asignaturas». Otro de los ejemplos citados como formación previa, consistió en que «dos equipos realizan la traducción y deben ponerse en contacto entre equipos, con el objetivo de ver si son capaces de juntar esas dos culturas». Esto evidencia que algunos de los profesores que participaron en el GD2 implementan el trabajo colaborativo en sus clases y tienen una concepción clara de lo que comporta en términos de intercambio de roles, interacción y asunción de una responsabilidad compartida. Asimismo, parece que suelen impartir formación al respecto. Por último, algunos de estos participantes manifestaron que proponían a los estudiantes «autoevaluaciones», «evaluación por equipos» y «evaluación de traducciones de equipos o individuos, ya que les ayuda a «reflexionar sobre el proceso» y «en agencias los estudiantes deben revisar la traducción de otra persona».

Con el objetivo de contrastar y analizar si los estudiantes recibían algún tipo de formación, también cubrimos este tema con la muestra del estudiantado de la UGR. El

GD3 indicó no haber recibido formación previa al trabajo en grupo, salvo una «leve formación en el colegio e instituto» y «una explicación en los apuntes de “T7” sobre cómo es el trabajo en grupo, puntos que se deben respetar, opiniones y recomendaciones». Este grupo señaló que «no es necesario realizar un curso especial para trabajar en grupo, puesto que es de lógica y se va adquiriendo conforme se va trabajando», lo que demuestra una concepción errónea, ya que el marco teórico expuesto como pone de manifiesto la necesidad de que los estudiantes reciban formación sobre cómo trabajar en grupo y sus implicaciones. Del mismo modo, se consideró el trabajo en grupo como «algo cotidiano que no incumbe exclusivamente al trabajo». El GD4 enumeró determinadas asignaturas en las que se introdujo el trabajo en grupo: «en “T4” y “T11” se hace una simulación de un encargo real con reparto de papeles (terminólogo, dos traductores, revisor y jefe de proyecto), pero realmente no se ofrecen directrices para organizarse ni trabajar en grupo».

Para conseguir información sobre la interacción producida entre los miembros del grupo, así como su influencia y repercusión en el resto de compañeros, decidimos cerrar este bloque preguntando a los estudiantes si, en sus diferentes experiencias, habían aprendido de sus compañeros de grupo. Los miembros del GD3 manifestaron haber «aprendido mucho de sus compañeros», de «su forma de trabajar, nuevas herramientas de trabajo y nuevas fuentes de documentación». El GD4 señaló que se trata de «una experiencia positiva», ya que «se aprende a no ser tan individualista, a tener en cuenta los puntos de vista de los demás, a ser más responsable y confiar en los demás», tal y como se pone de manifiesto en la parte dedicada al marco teórico de referencia de nuestro estudio (véanse apartados 3.2.1 y 4.6).

7.2.2 Creación y organización del trabajo en grupo

Siguiendo con la estructura establecida en el guión semiestructurado de los grupos de discusión, este bloque contiene tres subapartados, tanto en las sesiones celebradas con la muestra de profesores como con la muestra de estudiantes. Esta subdivisión incluye bloques referentes al diseño de tareas, a la formación de los grupos y al reparto de tareas entre los componentes.

7.2.2.1 *Diseño de tareas*

Iniciamos este subapartado preguntando al profesorado si prefería diseñar actividades individuales o para grupos y el motivo de su elección. Nuestro objetivo consistió en averiguar las preferencias de los primeros con respecto al diseño de tareas, individuales

y de grupo, además del tiempo invertido en cada una de ellas y los requisitos necesarios para llevarlas a cabo. Asimismo, abordamos la cuestión de si todos los grupos desempeñaban la misma tarea o tareas diferentes. Sin embargo, puesto que estas preguntas no tienen repercusión para nuestro estudio final, no profundizamos en estas cuestiones en este apartado. En su lugar, simplemente mencionaremos aquellos aspectos más relevantes en el apartado sobre el análisis y conclusiones de los grupos de discusión, aunque el análisis completo se puede consultar en el Anexo 8 (véase CD adjunto).

Este bloque también incluyó una pregunta sobre la definición de los objetivos de las tareas propuestas a los estudiantes para poder determinar las metas que desea alcanzar el profesorado mediante una tarea determinada, la planificación de todos los aspectos que se deben cubrir en un determinado curso y la claridad del objetivo final que debe alcanzar el grupo. El GD1 afirmó establecer claramente los objetivos de las tareas propuestas, a pesar de que «el perfil de los grupos limita bastante». En caso de que «no estén lo suficientemente claros, los estudiantes pueden preguntar». Debido a limitaciones de tiempo, no tuvimos la posibilidad de abordar esta pregunta en el GD2 y los participantes tampoco mencionaron nada al respecto en preguntas anteriores. En el caso de los estudiantes, el GD3 apuntó que la definición de los objetivos de las tareas «depende del profesor» y que «normalmente están bien definidos». No obstante, en este mismo grupo se señaló que «en ocasiones los encargos son ambiguos, como de relleno, y no se tienen en cuenta (los objetivos)» ya que «el profesor no insiste en gran medida en ellos». Estas opiniones contrastaron con las expresadas por los participantes del GD4, que manifestaron que en la mayoría de las asignaturas los objetivos «no» estaban claramente definidos («Búscate tu grupo y lo hacéis»). Otros estudiantes que participaron en esta sesión grupal opinaron que la claridad del establecimiento de los objetivos «depende del profesor» y que, en ciertas ocasiones, aunque «está claro (...) no se proporcionan pautas sobre cómo trabajar en grupo».

7.2.2.2 Formación del grupo

El segundo subapartado incluido en el bloque sobre la creación y la organización del trabajo en grupo abordó la formación del grupo para la realización de un encargo o tarea de traducción en grupo. Iniciamos esta sección discutiendo aspectos sobre la composición, el tamaño y la formación de los grupos, con el objetivo de analizar la composición de los mismos, el número de estudiantes por grupo que recomienda el profesorado, así como los criterios tenidos en cuenta por estos para su formación.

Asimismo, profundizamos en las preferencias de los estudiantes sobre la composición de dichos grupos y los criterios de formación seguidos por estos.

Los miembros del GD1 suelen «permitir total libertad para que los estudiantes formen sus grupos de trabajo», aunque establecen como requisito que «los grupos no pueden estar formados exclusivamente por estudiantes de intercambio» y «todos los grupos deben contar con estudiantes de intercambio». En cuanto al número de miembros, el profesorado que participó en esta sesión grupal estableció un «mínimo de dos estudiantes y un máximo de cuatro», puesto que consideran que «los grupos de cinco miembros no son efectivos». El grupo ideal estaría compuesto por «cuatro miembros: dos españoles, un inglés⁵⁷ y un nativo de otra lengua». Los profesores del GD2 señalaron que suelen permitir que «los alumnos formen sus grupos de trabajo libremente, salvo incorporación tardía de estudiantes», ya que estos «tienen ya sus horarios establecidos». Como limitación, señalaron «un único estudiante Erasmus de la misma lengua materna por grupo». En lo que respecta a los componentes, según la opinión de nuestra muestra de profesorado, el número idóneo sería «tres o cuatro estudiantes» y se mostraron reticentes con «grupos de dos o cinco», alegando que «dos miembros son escasos y cinco demasiados». Asimismo, los profesores de este grupo recomendaron variar la constitución de los grupos de trabajo para «reflejar la realidad profesional». Por su parte, los estudiantes del GD3 explicaron que, en determinadas ocasiones, «el profesor asigna los grupos» mientras que, en otras ocasiones, «los alumnos deciden la formación de estos». En cualquier caso, afirmaron que prefieren que «el profesor decida la composición de los grupos para no acabar siempre con amigos». En cuanto al número de componentes, los estudiantes se decantan por grupos compuestos por «tres o cuatro» miembros, ya que «con más de cuatro serían demasiadas opiniones y puede que algunos estudiantes no trabajen». El GD4 explicó que «normalmente los estudiantes forman los grupos», aunque «en ocasiones se asignan por orden de lista o los decide el profesor». En este caso, ciertos participantes prefieren «libertad para la formación de los grupos por cuestiones de incompatibilidad de horarios, así como por motivos de afinidad y confianza entre los miembros». Otros sujetos, se decantan por que «el profesor forme los grupos», puesto que «en la situación laboral trabajas con personas que no conoces y también se desarrollan valores interpersonales». Con respecto al número de componentes, este grupo muestra su preferencia por grupos formados por «entre cuatro y cinco miembros» razonando que «no deben ser demasiadas personas ni tampoco una pareja». Por último, entre los principales criterios para la formación de los grupos seguidos por el estudiantado que participó en las sesiones grupales destacan la «amistad y compañerismo», el hecho de

⁵⁷ O su equivalente en la lengua B correspondiente (francés, alemán y árabe).

«conocer a los estudiantes y saber cómo trabajan», el «nivel de confianza» y que se trate de «estudiantes competentes».

Con el objetivo de seguir profundizando en la composición de los grupos, los criterios de formación de los mismos y las preferencias del estudiantado, cerramos este apartado abordando si estos preferían que los grupos de trabajo fueran fijos o variables durante el transcurso de la asignatura. El GD3 explicó que «si el grupo funciona bien prefiero no cambiar porque ya conoces a tus compañeros y los aceptas», aunque «en otros casos me gusta cambiar». El GD4 expresó su preferencia por «que los grupos varíen», puesto que «no es tan rutinario y no se limita a los estudiantes», además de que «en la situación laboral trabajas con personas que no conoces», lo que demuestra que los estudiantes parecen ser conscientes de la realidad profesional.

7.2.2.3 Reparto de tareas

El último subapartado tratado en este bloque hizo referencia al reparto de tareas entre los miembros del grupo. Para estudiar la asignación y distribución de las tareas entre los estudiantes, así como los roles desarrollados por cada uno de ellos, preguntamos a los participantes de cada grupo acerca de la rotación de los mismos. Algunos profesores del GD1 «recomiendan pero no obligan» la rotación de papeles entre los estudiantes, puesto que «no se puede comprobar si realmente rotan o no los roles». Otros explicaron que «al principio se les obliga a rotar para que vayan probando todas las tareas», aunque «si el trabajo final es correcto no importa si los estudiantes han rotado o no». En el GD2 se comentó la dinámica de presentación del borrador de una traducción en grupo en clase, en el que se describe la «organización y asignación de papeles», además de los «procedimientos de trabajo utilizados». Asimismo, «la dificultad y la extensión de los textos aumenta paulatinamente», con lo que «los estudiantes varían su estrategia de organización». Los participantes del GD3 proporcionaron varias opiniones a este respecto. En experiencias previas relacionadas con el trabajo en grupo, «cada estudiante realizaba su parte y, a continuación, se juntaba todo mediante un corta y pega» aunque «actualmente cada miembro realiza la traducción entera y después se pone en común para explicar las diferentes opciones de traducción y practicar más». Otros estudiantes señalaron que «todos realizamos cada una de las tareas y, posteriormente, uno se encarga de la bibliografía». En cuanto a la distribución de roles y tareas, todos explicaron que «se lleva a cabo por iniciativa propia» y «no se tienen en cuenta los puntos fuertes y débiles de cada estudiante por desconocimiento». El GD4 confirmó que, en ocasiones, se procede a una «división del trabajo por tareas, en la que cada uno realiza su parte y, posteriormente, se hace una puesta en común» aunque, en otros casos,

siempre se desarrolla «la misma tarea pero teniendo en cuenta el conjunto (lo que hace cada uno)». Sin embargo, otros estudiantes suelen «dividir la traducción», aunque «si es demasiado pequeña la hacemos individualmente y posteriormente la ponemos en común y la discutimos». En lo que respecta a la distribución de tareas, los alumnos que participaron en el GD4 la realizan «de forma aleatoria entre todos», «dependiendo de en lo que cada uno se sienta más cómodo y teniendo en cuenta los puntos fuertes y débiles de cada uno».

Decidimos concluir este bloque analizando la comunicación establecida entre los miembros del grupo, con el objetivo de analizar si esta era fluida y la frecuencia con que los miembros contactaban entre ellos durante el desarrollo de una tarea. Los estudiantes del GD3 aseguraron mantener una «comunicación fluida en la mayoría de las ocasiones», ya que normalmente «nos enviamos las partes y las comentamos». Además, «nos reunimos y discutimos la traducción entre todos los miembros del grupo». El GD4 precisó que «depende de la situación» puesto que «durante el proceso no suele haber mucha comunicación, sino que suele ser más fluida cuando se pone en común la traducción y cuando se realiza un reparto en función de las tareas (roles)». Durante esta comunicación entre los miembros del grupo «intervienen algunos estudiantes y otros no».

7.2.3 Funcionamiento del grupo

El siguiente bloque abordado en los grupos de discusión versó sobre el funcionamiento del grupo de trabajo durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción. La cuestión inicial sobre el establecimiento de reglas de funcionamiento para el trabajo en grupo permitió analizar si los profesores impartían normas de funcionamiento al respecto y, en caso afirmativo, el tipo de pautas establecidas. En relación con los estudiantes, se trató de averiguar si estos determinaban normas para el buen funcionamiento del grupo y el tipo de pautas ofrecidas. Los datos obtenidos ponen de manifiesto que el profesorado del GD1 no suele ofrecer pautas para el funcionamiento del trabajo en grupo, salvo consejos o aclaraciones como que «todos los estudiantes deben trabajar» e «intercambiarse los datos de contacto al principio del curso». A pesar de formar parte del guión estructurado, por falta de tiempo no pudimos discutir esta pregunta en el GD2. Los estudiantes del GD3 afirmaron que tampoco establecían pautas para el buen funcionamiento del grupo, sino que «cada estudiante traduce individualmente y posteriormente se pone en común y se decide la mejor opción por mayoría». El GD4 proporcionó una respuesta parecida alegando que «no suelen existir normas», con la salvedad del «establecimiento de fechas de entrega en caso de existir

diferentes roles». Cuando se fijan ciertas normas, estas «se acuerdan entre todos los miembros del grupo», aunque en la mayoría de ocasiones «existen normas escondidas que se sobreentienden, como que la no asistencia a una reunión ha de estar justificada».

La cuestión referente a los problemas surgidos en el seno de los grupos de trabajo y las posibles soluciones adoptadas por el estudiantado ante estas situaciones, profundizó en el funcionamiento de los grupos, los problemas surgidos durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo, así como las soluciones propuestas por el profesorado y por el estudiantado al respecto. El GD1 destacó como principales problemas la «falta de comunicación entre los miembros», la «no asistencia a clase de los estudiantes» y los «conflictos personales entre estos». Asimismo, señaló un «desacuerdo en la toma de decisiones», «diferentes ritmos y métodos de trabajo», así como el «mayor trabajo por parte de unos miembros que de otros». Además de estos problemas, el GD2 mencionó la «incomodidad de coordinación de los integrantes del grupo», «desacuerdos sobre diferentes opciones para una traducción», así como el deseo de estos de «trabajar con personas con las que comparten afinidad». Los estudiantes del GD3 coincidieron en indicar que «no suelen surgir problemas», salvo «problemas puntuales con estudiantes que no asisten a las reuniones o con mucho carácter que lo manifiestan cuando no se comparte su opinión» en cuyo caso «siempre intentamos ponernos de acuerdo y solucionarlo de forma democrática». En este sentido, ciertos estudiantes destacaron su compromiso para encontrar una solución («No puedo ignorar los problemas, tengo que expresar mi opinión hasta llegar a un acuerdo») y comentaron que las diferencias «tratan de abordarse en función de la personalidad de cada uno». El GD4 coincidió en enumerar la aparición de problemas debido a la «diversidad de opiniones y versiones de una misma traducción», además de señalar que «en ocasiones algún miembro se desentiende de sus funciones», lo que «influye en el resultado final» y origina que «unos estudiantes trabajen más que otros». Por otra parte, este grupo añadió «problemas para reunirse todos en una misma fecha y hora», así como el «afán de protagonismo de algunos miembros que no dejan participar al resto». Entre las soluciones propuestas, el GD4 se decantó por plantear una «discusión de los diferentes argumentos y realizar votación», «establecer una parcela de protagonismo para cada miembro del grupo» y/o «dialogar directamente» con el estudiante en cuestión.

En el caso del profesorado, decidimos cerrar este bloque tratando el planteamiento de debates de grupo en clase, con la intención de recabar datos sobre las competencias desarrolladas mediante el trabajo en grupo, la interacción producida entre los estudiantes y los temas tratados en los debates. El GD1 confirmó como dinámica de clase la utilización de «exposiciones que implican la intervención de toda la clase»,

especialmente en determinadas asignaturas como «TPT», en la que se plantean «mini-debates de cuatro y debates entre toda la clase». Como dato añadido, este grupo comentó la «mayor participación del grupo de inglés porque existe mayor competitividad», en comparación con el grupo de francés en el que «los alumnos no comentan las traducciones de sus compañeros para evitar el enfado de estos», por lo que es posible que la utilización de diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje pueda depender de la lengua B del estudiantado.

El siguiente tema cubierto con el estudiantado fue el relativo a la valoración de cada individuo dentro del grupo de trabajo y si se toma en cuenta su opinión. Los estudiantes del GD3 afirmaron sentirse valorados «en la mayoría de las ocasiones» ya que su opinión «siempre se ha tenido en cuenta», aunque observamos una «tendencia a aceptar la opinión de los estudiantes más brillantes». Otros miembros que participaron en esta sesión grupal explicaron que no se sentían valorados dentro del grupo debido a que «en ocasiones, determinados estudiantes destacaban». Por su parte, todos los participantes del GD4 se sentían valorados dentro del grupo, puesto que la «toma de decisiones se realiza mediante consenso», aunque «si hay un especialista en un tema, su opinión se tiene más en cuenta». Este grupo manifestó que, en general, «es como una balanza» y existe «respeto mutuo porque es un trabajo en grupo».

En este bloque decidimos incluir un apartado referente a la confianza del estudiantado en el resto de miembros del grupo, con el propósito de profundizar en el nivel de seguridad que se profesan estos, además de su repercusión en el resultado final, la influencia de unos miembros en otros, así como el funcionamiento de los grupos de trabajo. En el GD3 se percibió una tendencia a «confiar en mis compañeros, salvo que se observe desinterés o por razones muy obvias que indiquen que no se puede confiar en ellos». Como aspecto a destacar, este grupo comentó que «muchos estudiantes son muy desconfiados: los que no saben trabajar en grupo». Los participantes del GD4 suelen confiar en sus compañeros de grupo, ya que «están en la misma posición que yo», salvo que «no estén acostumbrados a traducir o que su resultado en traducciones anteriores no sea bueno», aunque algunos estudiantes destacan que «esta opinión puede cambiar».

Igualmente, decidimos abordar las presentaciones orales en grupo, la preparación de las mismas y la función de cada miembro. A través de estas cuestiones, pretendíamos conocer de primera mano los temas tratados en dichas presentaciones, el papel de cada estudiante en las mismas, así como la interacción promovida por el trabajo en grupo y las competencias desarrolladas gracias a este tipo de actividades. Algunos estudiantes del GD3 consideraron que las presentaciones orales eran «útiles y necesarias para uno

mismo porque ayudan a controlar los nervios al hablar en público», a lo que el GD4 añadió que «permiten detectar fallos, sirven para controlar el volumen de voz y el contacto visual con el público y, en el futuro profesional, es importante saber hablar en público». Sin embargo, en ocasiones, «los estudiantes no prestan demasiada atención», ya que «la mayoría de las exposiciones son aburridas porque los estudiantes no poseen práctica, están nerviosos y se limitan a leer». En cuanto a la organización de las mismas, o bien los estudiantes se dividen la presentación «en partes y cada estudiante del grupo expone una parte», o bien «se suelen planear conjuntamente de antemano, se organiza en común y, posteriormente, cada estudiante se prepara su parte», lo que en base a la literatura estudiada (véase Capítulo 4) no se trata de un trabajo o aprendizaje colaborativo.

Con el propósito de tratar el nivel de integración de los miembros del grupo, su influencia y repercusión en el resto de componentes, así como aspectos positivos derivados de esta metodología de enseñanza y aprendizaje y la terminología utilizada al respecto, preguntamos a los estudiantes si aprendían a través del diálogo y la interacción con sus compañeros. El GD3 afirmó «aprender en gran medida interactuando con el resto de compañeros», además de entrar en contacto con «nuevas formas de trabajar». Por otra parte, algunos estudiantes señalaron que «asistir a clase es fundamental, ya que el profesor siempre aconseja, recomienda y trata aspectos que los estudiantes desconocen». El GD4 añadió que «siempre es más ameno trabajar en grupo, aunque no se tenga el mismo nivel de conocimiento que un profesor». Como principales bazas a favor de esta metodología, señalaron el aprendizaje de «los puntos de vista de tus compañeros, nuevos conocimientos aportados por estos, además de comentarios que te permiten ser consciente de tus fallos y mejorar».

El siguiente apartado profundizó en si se otorgaba mayor importancia al proceso de trabajo o al producto final durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo. Algunos estudiantes del GD3 manifestaron que concedían mayor relevancia al producto final «porque es lo que cuenta para el profesor», además de que «el cliente valora el resultado final, no el proceso». Otros afirmaron que aunque «nos centramos en el producto, lo importante es el proceso, ya que sin ese proceso no se puede obtener un buen producto». Los participantes del GD4 mostraron diversidad de opiniones al respecto: algunos expresaron que «el proceso es más importante que el resultado, porque si no se presta atención a que el proceso sea bueno, nunca se obtiene un buen producto». Otros mostraron opiniones opuestas y consideraron que «lo que realmente importa es el producto final».

La cuestión referente a la posible existencia de un líder en el grupo y su función nos permitió analizar el funcionamiento de los grupos de trabajo, la distribución de los roles entre los estudiantes, así como la influencia de estos en el grupo. El GD3 explicó que, aunque normalmente «no existe un líder muy marcado, sí hay una persona que participa más que el resto». En este sentido, algunos estudiantes manifestaron que «existe un líder porque siempre uno destaca». Según los estudiantes del GD3, las funciones más destacadas del líder incluyen «participar en mayor medida, decidir o tomar las decisiones de grupo cuando existe indecisión y llevar el peso del grupo». El GD4 planteó que «no suele existir un líder en el grupo que dirija», aunque «determinados estudiantes tienen facilidad para hablar en público». En general, los participantes de esta sesión grupal afirmaron que «el trabajo en grupo suele hacerse por consenso» y que el hecho de que siempre alguien participe más «no tiene que verse cómo liderazgo», ya que se trata de un «trabajo en grupo».

Con el fin de analizar el funcionamiento del trabajo en grupo y los problemas detectados en el seno de estos durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo, preguntamos al estudiantado si elaboraba un informe sobre el funcionamiento del grupo, además de los contenidos detallados en el mismo. El GD3 señaló que, aunque no lo redacten por escrito, llevan un «diario de plazos de entrega». Por su parte, la mayoría de estudiantes del GD4 confirmó que normalmente no elaboran «ningún informe», salvo en asignaturas como «T5⁵⁸», en cuyo caso «redacta el jefe de grupo para dar a conocer los problemas encontrados».

Optamos por cerrar este bloque analizando la intervención del profesorado en el funcionamiento del grupo para comprobar el tipo de seguimiento llevado a cabo por estos. Los estudiantes del GD3 explicaron que «el profesor no suele intervenir durante el funcionamiento del grupo, salvo en dudas puntuales», mientras que el GD4 afirmó que «en la mayoría de los casos resolvemos nosotros mismos las dudas».

7.2.4 Seguimiento del grupo

El siguiente bloque abordado en los grupos de discusión fue el referente al seguimiento de los grupos durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo. En el caso de los grupos de discusión organizados con la muestra de profesorado, este bloque se compone de un subapartado referente al seguimiento del proceso. En el caso del estudiantado, el bloque se divide en dos subapartados, uno referente al seguimiento del

⁵⁸ Esta asignatura se denomina «Traducción 5 A-B Científica-Técnica» en la FTI de la UGR.

proceso y otro relativo a las reuniones de grupo celebradas durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo.

7.2.4.1 Seguimiento del proceso

Iniciamos este apartado preguntando al profesorado si realizaban un seguimiento del funcionamiento de los grupos de trabajo y, en caso afirmativo, de qué tipo, con el objetivo de poder estudiar el funcionamiento de los grupos, la clase de seguimiento realizado por el profesorado para asegurarse de que estos funcionan correctamente y la evolución de los mismos. Los profesores que participaron en el GD1 explicaron que no realizaban ningún tipo de seguimiento, ya que «debido al número de alumnos y a la carga de trabajo resulta imposible». La mayoría de profesores comentaron que solo intervenían «en caso de conflicto, puesto que si el grupo funciona bien y el resultado es bueno no hay conflicto». Asimismo, la mayor parte consulta «el informe para observar cómo ha funcionado el grupo», lo que se contradice con la opinión de los estudiantes que afirman no realizar este tipo de tarea. Por otra parte, gracias a las nuevas tecnologías «los estudiantes cuelgan en plataformas virtuales (SWAD⁵⁹, CEVUG⁶⁰) una posible versión de la traducción tras las intervenciones y críticas de sus compañeros». En este sentido, un participante se mostró reticente a proporcionar una versión final de las traducciones «ya que hay estudiantes que se aprovechan», aunque la mayoría señaló que «la posible versión es un proceso y los alumnos que no han participado en el proceso de elaboración, crítica y mejora no se benefician del mismo modo que los que sí han participado». Debido a la limitación de tiempo no resultó posible plantear esta pregunta en el GD2.

No obstante, tratamos con el profesorado la cuestión sobre la observación en clase del trabajo en grupo para recabar información sobre el funcionamiento de estos en el aula de traducción, el tipo de tareas realizadas por los grupos, así como el tipo de observación llevada a cabo por los profesores y el *feedback* que estos proporcionan a los grupos de trabajo. El GD1 explicó que la observación realizada dentro de clase consistía en «ir moviéndose por la clase, observar debates de grupo, hacer aclaraciones y recomendaciones, observar los posibles conflictos y actuar como mediador», lo que demuestra ser un seguimiento poco estructurado. En este sentido, los miembros de este grupo indicaron que «en ocasiones la observación paraliza el ritmo de los grupos». Por otra parte, según los profesores «fuera de clase resulta imposible observar el trabajo en

⁵⁹ Sistema Web de Apoyo a la Docencia.

⁶⁰ Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada.

grupo». Por limitaciones de tiempo de los participantes no se pudo plantear esta cuestión en el GD2.

En este bloque decidimos tratar las posibles reuniones periódicas que mantenía el profesorado con los grupos de trabajo para averiguar su frecuencia, los temas tratados en las mismas, además del funcionamiento de los grupos, los problemas encontrados durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción y las soluciones propuestas al respecto. El GD1 señaló no concertar reuniones periódicas con los grupos de trabajo, ya que «si lo desean pueden acudir a tutoría». Asimismo, este grupo mencionó la posibilidad de «llevarlas a cabo virtualmente para optimizar el tiempo». Por falta de tiempo no planteamos esta cuestión en el GD2, ya que esta sesión grupal se extendió más de lo previsto.

En el caso del profesorado, cerramos este bloque preguntándoles cómo medían si los estudiantes habían desarrollado su CI con respecto al trabajo en grupo. Esta pregunta recabó información sobre las competencias desarrolladas mediante el trabajo en grupo, así como la terminología utilizada sobre cuestiones relacionadas con esta metodología de enseñanza y aprendizaje, las ventajas de la misma y aspectos relacionados con su evaluación. La mayoría de profesores del GD1 explicaron que «no lo mido porque resulta muy complicado», aunque «sirve para matizar la nota», lo que pone de manifiesto la evidente necesidad de literatura sobre la adquisición y medición de la CI. Entre los medios enumerados para constatar dicho desarrollo destacan «las tutorías y preguntas pertinentes», así como las «presentaciones orales», «factores [que] permiten intuir las relaciones interpersonales». El profesorado de este grupo comentó que «un grupo bien coordinado, con buenas relaciones interpersonales, realizará un trabajo más completo y obtendrá una mejor nota de grupo». Como hemos mencionado anteriormente, por cuestiones de tiempo, nos vimos obligados a omitir dicha pregunta en el GD2.

Retomando el grupo de discusión con los estudiantes, en este bloque decidimos averiguar si elaboraban un cuadro o diario con las tareas que debían realizar y el plazo disponible para estas con el fin de asegurarse de que todos los miembros del grupo realizaban la misma cantidad de trabajo y estaban coordinados. Abordando estos aspectos obtuvimos información sobre la organización y planificación de las tareas encargadas al grupo, el reparto de las mismas y la coordinación entre los miembros. El GD3 afirmó «llevar un diario de plazos de entrega», aunque «no por escrito». En cuanto al reparto de tareas, algunos miembros explicaron que «no existe porque cada uno realiza la traducción entera en casa, salvo cuando es demasiado extensa, y

posteriormente se realiza un puesta en común», lo que vuelve a poner de manifiesto la inexistencia de un trabajo colaborativo, pues en estos casos los estudiantes trabajan de manera individual e independiente. Aunque otros estudiantes de este grupo opinaron que «la mayoría de los estudiantes no realizan todas las tareas en su casa». El GD4 coincidió en este sentido, al señalar que llevaban un «diario con las fechas de entrega», que tampoco especifican por escrito.

7.2.4.2 Reuniones de grupo

Aunque en los grupos de discusión se abordó la cuestión sobre las reuniones de grupo durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo, el transcurso de estas y los temas tratados en las mismas, puesto que este apartado no proporciona información imprescindible para los objetivos de nuestra investigación, hemos decidido no profundizar demasiado en el mismo. No obstante, estos aspectos están incluidos en la descripción y análisis exhaustivo que realizamos sobre esta sección en el Anexo 8 (véase CD adjunto).

Decidimos iniciar este bloque preguntando a los estudiantes si organizaban reuniones conjuntas para completar las distintas fases de las tareas asignadas, así como la frecuencia y el lugar de las mismas. Nuestro objetivo era obtener información sobre el funcionamiento de los grupos de trabajo, el desarrollo de las reuniones y los temas tratados en estas. El GD3 manifestó reunirse «una o dos veces por semana, la primera para realizar una puesta en común y la segunda por si no se ha contado con suficiente tiempo». Según los participantes de este grupo, las reuniones «suelen ser rápidas y normalmente se celebran después de clase y en la facultad». No obstante, en algunas asignaturas los estudiantes disponen de tiempo para trabajar en grupo, «en “T3” y “T5” dos horas por encargo», «en “T2” disponemos de cierto tiempo pero no las dos horas de clase» y «en “TPT” se realizan debates en grupo en clase». En el GD4 la frecuencia de las reuniones varió de unos estudiantes a otros. Algunos participantes se reunían «tres veces como mínimo, la primera para la introducción del tema, la segunda para el reparto de tareas y la tercera para la obtención del producto final». Otros tan solo concertaban «una reunión para puesta en común», aunque «depende de la longitud de la traducción». En general, de media, «dos sería lo adecuado, la primera para ver el trabajo en general y la segunda para puesta en común». En cuanto al lugar de reunión, estas «suelen celebrarse en la facultad porque es un lugar común» aunque «la biblioteca también se encuentra a disposición de los estudiantes». Algunos participantes de esta sesión grupal confirmaron su preferencia por «que las reuniones se celebren en casa de alguien, ya

que es más cercano», aunque otros consideraron que «si las reuniones se celebran en casa de alguien te sueles distraer más».

7.2.5 Evaluación del trabajo en grupo

Este bloque recoge diferentes aspectos relacionados con la evaluación del trabajo en grupo. En los grupos de discusión celebrados con la muestra de profesorado, este apartado englobó ocho preguntas, mientras que en los grupos de discusión organizados con el estudiantado estuvo compuesto por cinco preguntas. En las sesiones grupales con los profesores, iniciamos este bloque con una cuestión referente a la proporción de la evaluación otorgada al trabajo individual y al trabajo en grupo. Nuestro objetivo consistió en recoger opiniones sobre el sistema de evaluación utilizado para valorar el trabajo en grupo, su peso con respecto a la nota final de la asignatura y la importancia de dicha nota en comparación con la del trabajo individual. Algunos profesores del GD1 explicaron que «el 40% de la nota final se corresponde con el trabajo en grupo y el 60% con el examen final», aunque «resulta imprescindible aprobar el examen». Otros participantes señalaron que el trabajo en grupo cuenta el «25% de la nota». Todos ellos coincidieron en afirmar que «el trabajo en grupo sirve para subir la nota, pero difícilmente sirve para restar». Estos resultados ponen de manifiesto que, aunque el profesorado parece tener en cuenta el trabajo en grupo para matizar nota final, suelen otorgarle más importancia al trabajo individual.

En este sentido, y con el fin de analizar los parámetros tenidos en cuenta por el profesorado con respecto a la evaluación del trabajo en grupo, los tipos de evaluación y las preferencias de los estudiantes al respecto, les preguntamos a estos últimos si preferían que se les evaluara de forma individual o en grupo, y los motivos de dicha elección. Algunos estudiantes del GD3 afirmaron que «en la nota final tiene mayor importancia el trabajo individual», «el trabajo en grupo es didáctico, útil y productivo pero la evaluación individual es más importante porque es mi carrera y yo me examino». Otros participantes matizaron de cara a la evaluación de un encargo o tarea en grupo que «unos estudiantes siempre poseen más conocimientos que otros, y una persona con menos nivel se está engañando a sí misma» ya que «individualmente no habría podido conseguir dicha nota». En este sentido «no es satisfactorio porque el mérito no es de ellos y no lo han logrado por su trabajo», lo que evidencia que los estudiantes conceden más importancia a la obtención de una nota concreta que al proceso de aprendizaje en sí. Los estudiantes del GD4 manifestaron que «si el trabajo es en grupo prefiero que se me evalúe en grupo».

Asimismo, pretendimos recopilar información sobre los procedimientos utilizados por el profesorado para la valoración del trabajo en grupo, los aspectos o parámetros tenidos en cuenta en esta evaluación, así como el reparto de la nota entre los miembros del grupo. Por este motivo, preguntamos a los profesores acerca de los procedimientos utilizados para la evaluación del trabajo en grupo y si todos los estudiantes recibían la misma nota. Los profesores del GD1 respondieron que valoraban «el proceso y el producto final», «el trabajo en sí» y «la exposición oral», aunque todos ellos señalaron que, de cara a la evaluación, «es imprescindible aprobar el examen». En cuanto al reparto de la nota, los participantes coincidieron en señalar que «todos los miembros reciben la misma nota», salvo «si un alumno no participa, en cuyo caso recibe una nota inferior o es expulsado del grupo». En este sentido, la muestra de profesorado subrayó que «los estudiantes deben ser conscientes de que las empresas valoran que una persona sea capaz de trabajar de forma cooperativa», lo que indica que en su futuro laboral los traductores suelen trabajar de manera conjunta. Los profesores del GD2 respondieron que tenían en cuenta «exámenes y trabajos», «aunque la nota del examen cuenta el doble que la nota del trabajo», puesto que «no existe forma de asegurarse de que los estudiantes realizan ellos mismos el trabajo, aunque el traductor puede asesorarse para realizar una traducción». Según algunos profesores de este grupo «los exámenes responden a las pruebas de traducción de organismos y empresas» y sirven para «valorar lo que un estudiante es capaz de hacer por sí solo». La combinación de varios métodos de evaluación permite «que los estudiantes trabajen sometidos a estrés y sin él, tanto individualmente como acompañados y con y sin la presión del tiempo». Como ejemplo, uno de los profesores explicó que sus estudiantes realizaban «diez encargos por cuatrimestre: dos exámenes parciales, dos trabajos individuales y seis trabajos en grupo», «todos los trabajos cuentan el mismo porcentaje, aunque es necesario aprobar los dos exámenes parciales». Asimismo, se llevan a cabo «correcciones generales en clase, en las que se dialoga con cada grupo, se discuten las traducciones y posteriormente se devuelven los trabajos». En lo que respecta a la nota, el GD2 coincidió en señalar que «todos los estudiantes comparten la misma nota». En el caso del estudiantado, los participantes del GD3 afirmaron que la evaluación de las tareas de grupo «depende del profesor», aunque normalmente reciben «una nota del 0 al 10 y los profesores tienen en cuenta la realización del trabajo». No obstante, «algunos profesores corrigen exclusivamente los errores pero no otorgan una nota». Los estudiantes de este grupo citaron ejemplos concretos como en «“T2”, donde las traducciones son voluntarias y no se evalúan mediante una nota, sino que generan debates en clase» y en «“T3” y “T5”, en las que se evalúa mediante nota y se tiene en cuenta la gramática, el estilo, etc.». Por su parte, algunos de los estudiantes que participaron en el GD4 comentaron que se evaluaba exclusivamente «según el resultado final» y «no se da

importancia a quién haya realizado cada parte del trabajo», lo que parece indicar que, según la perspectiva de estos estudiantes, los profesores suelen otorgar una mayor relevancia al producto final y no suelen tener muy en cuenta el proceso de traducción de cara a la evaluación. Otros sujetos añadieron que, en ocasiones, se tenía en cuenta «la memoria con el reparto de tareas y el tiempo dedicado a cada una de ellas», lo que contradice la opinión vertida anteriormente sobre la no realización de informes. Este grupo subrayó que, en el trabajo en grupo, «la exposición final es más dinámica y existe mucha interacción con el público y entre los componentes del grupo», información que es de gran interés teniendo en cuenta el objetivo principal de nuestro estudio, ya que pone de manifiesto que los estudiantes aprenden a través del trabajo colaborativo.

Con el propósito de analizar los parámetros tenidos en cuenta por el profesorado para la evaluación del trabajo en grupo, abordamos con estos si en la evaluación final otorgaban mayor importancia al proceso de trabajo en grupo o al producto final. El GD2 admitió centrarse «más en el producto» (...) «porque refleja la realidad profesional y es lo que le interesa al cliente» y analizar el proceso «en un segundo lugar cuando el producto no es acertado o aceptable», lo que coincide plenamente con la información proporcionada por los estudiantes en relación con que el profesorado no suele tener en consideración el proceso de cara a la evaluación final. No obstante, en cuanto al análisis del proceso se refiere, «en el trabajo de traducción los estudiantes deben justificar la documentación utilizada y, si es correcta, otorgo una mejor nota al trabajo aunque la solución no sea tan exacta». Del mismo modo, algunos profesores de este grupo comentaron que «en clase dialogamos y prestamos atención a determinados aspectos del proceso». Como consecuencia de la limitación de tiempo no tuvimos la oportunidad de tratar este aspecto con el GD1.

En este bloque también decidimos incluir un apartado sobre si el trabajo en grupo favorece a los estudiantes menos «brillantes» o perjudica a los más «brillantes», con la intención de obtener información sobre la influencia o repercusión que el trabajo en grupo ejerce en estos. Los profesores del GD1 indicaron que «el trabajo en grupo suele favorecer a los estudiantes menos “brillantes”», ya que «los alumnos “brillantes” hacen todo lo posible para que el trabajo sea brillante» y «un alumno menos “brillante” en un grupo “brillante” luce más». En la posición contraria nos encontramos con profesores que opinan que «si se tiene en cuenta la exposición, no se favorece a los estudiantes menos “brillantes” porque eres consciente de su participación en el trabajo». Asimismo, en otras ocasiones, como «en segundo, alumnos menos “brillantes” que manejan herramientas informáticas pero no poseen un elevado nivel traduciendo ayudan al grupo». Por su parte, los estudiantes del GD3 destacaron que normalmente «el trabajo

en grupo favorece a los estudiantes menos “brillantes”», aunque también los perjudica ya que «cuando llegan a un cierto nivel se estrellan», mientras que «el estudiante más “brillante” siempre va a salir adelante». No obstante, este grupo señaló que «si alguien no es tan “brillante” pero trabaja no me molesta». En este sentido, el GD4 afirmó que «el trabajo en grupo beneficia a los estudiantes menos “brillantes”, ya que obtienen una mejor nota que si hubieran realizado el trabajo individualmente», lo que parece evidenciar que la evaluación grupal motiva a los estudiantes. No obstante, esta metodología de enseñanza y aprendizaje «no perjudica a los estudiantes más “brillantes”, puesto que también disponen de un examen final para demostrar sus competencias» y al trabajar en grupo «aportan sus conocimientos al resto de miembros», lo que parece indicar que el trabajo en grupo fomenta los valores como la solidaridad entre estudiantes.

Por último, concluimos este bloque preguntando a los estudiantes si consideraban que todos los miembros de un grupo debían recibir la misma nota por la realización de una tarea conjunta. Los participantes del GD3 se mostraron partidarios de que «todos los miembros del grupo deberían recibir la misma nota porque todos participan, y es lo más justo, de lo contrario no tendría sentido trabajar en grupo». No obstante, este grupo especificó que «siempre algún estudiante participa más que otro». El GD4 coincidió en señalar que «todos los miembros del grupo deberían recibir la misma nota», puesto que «los estudiantes se animan más a trabajar porque la nota es conjunta». De hecho, «si cada miembro recibe una nota no tiene sentido trabajar en grupo», porque «todos consensúan la traducción final». Al respecto, los participantes de esta sesión grupal explicaron que «si un miembro del grupo ha trabajado más que otro, el grupo ha de asumir esa consecuencia».

7.2.6 *Feedback*⁶¹ proporcionado a los miembros del grupo

El último apartado incluido en los grupos de discusión celebrados tanto con una muestra del profesorado como del estudiantado de la FTI de la UGR, abordó el intercambio de *feedback* proporcionado por los profesores a los estudiantes con respecto al funcionamiento de los grupos o a la calidad de su trabajo, así como el intercambio de *feedback* entre estudiantes. En los grupos de discusión realizados con los profesores, este apartado estuvo constituido por cuatro preguntas, mientras que el llevado a cabo con los estudiantes incluyó dos preguntas.

⁶¹ Este término hace referencia a información y comentarios proporcionados por los profesores y estudiantes sobre la calidad de un encargo o tarea de traducción en grupo, prestando especial interés tanto a aspectos solucionados satisfactoriamente como a aspectos mejorables.

Con dicho objetivo en mente, preguntamos a nuestra muestra de profesorado si intercambiaba *feedback* con los grupos de trabajo durante las diferentes fases de una tarea o encargo de traducción en grupo y, en caso afirmativo, de qué manera realizaba dicho proceso. Los profesores del GD1 explicaron que normalmente proporcionan *feedback* a los estudiantes «acudiendo a todos los grupos y observando en el aula los grupos de trabajo». Igualmente, algunos profesores especificaron que «durante la exposición me muestro positiva o si el trabajo es mejorable se les hace saber a los estudiantes». El GD2 también afirmó proporcionar *feedback* a los estudiantes de una manera similar aunque, en general, consideramos que dicho *feedback* está poco estructurado. Por su parte, según los estudiantes del GD3, «en ocasiones se les proporciona *feedback*», «en segundo se proporciona menos *feedback* ya que en “TPT” y “T2” todo lo que opinabas se consideraba correcto y en “T3” solo se realizaban valoraciones puntuales mediante la corrección de las traducciones con control de cambios». En cursos posteriores como en tercero «se proporciona mayor *feedback* puesto que en “T5” mandamos a la profesora por correo la tarea y responde con comentarios y en “T7” la profesora corrige todo».

En relación con la cuestión anterior, preguntamos a los participantes cuestiones relacionadas con el nivel de aceptación de los estudiantes con respecto al *feedback* proporcionado por los profesores sobre el funcionamiento del grupo o la calidad de su trabajo. Los profesores del GD1 respondieron que «a los estudiantes les cuesta aceptar las críticas», ya que «perciben el *feedback* como algo negativo y salen a la defensiva, intentando justificar su versión», en ocasiones incluso «se sienten agredidos». Sin embargo, los profesores del GD2 expresaron la opinión contraria, puesto que comentaron que «los estudiantes están deseosos de recibir *feedback* sobre su trabajo» y constantemente «piden indicaciones, comentarios, sugerencias y una evaluación». Esta información pone de manifiesto que los profesores tienen opiniones contrapuestas con respecto a la manera en que los estudiantes aceptan dicho *feedback*. Los estudiantes del GD3 y del GD4 afirmaron que aceptaban el *feedback* «positivamente» y siempre «desde la humildad», puesto que «los profesores siempre poseen más conocimientos que nosotros» y, de este modo, «dispones de una base y facilita la búsqueda de información». Por otra parte, «el *feedback* procede del profesor, que es consciente de la repercusión de los fallos».

En cuanto a la repercusión de dicho *feedback* en el funcionamiento del grupo y su posible utilidad para la resolución de problemas, los profesores del GD1 señalaron que a los estudiantes «les resulta de gran utilidad para ver sus fallos y dónde está el problema». Asimismo, «les hace pensar y extraer conclusiones pertinentes». No

obstante, algunos profesores comentaron que «el *feedback* en público lo toleran peor, la situación es más incómoda y los estudiantes se muestran a la defensiva». Como hemos mencionado anteriormente, por urgencia de tiempo de los participantes del GD2 no pudimos plantear esta pregunta en dicha sesión grupal. Los estudiantes del GD3 consideraron que el *feedback* «repercute positivamente porque eres consciente de tus errores y te ayuda a no cometer siempre los mismos». De este modo «cuando recibes las correcciones subrayadas en rojo las asumes y tienes en cuenta el *feedback* en encargos posteriores». El GD4 coincidió en señalar que este *feedback* «repercute para el próximo encargo y te ayuda a situarte y centrarte en el tema».

Inicialmente, el guión semiestructurado que diseñamos para los grupos de discusión incluía preguntas adicionales que finalmente no planteamos (véase apartado 6.3.2, sección «Diseño y elaboración de los guiones semiestructurados de los grupos de discusión» y Anexo 2, en el CD adjunto), ya que los participantes habían hecho referencia a dichas cuestiones a lo largo de sus intervenciones. Por ejemplo, nuestro guión incluía en un principio preguntas relacionadas con la distribución de las tareas entre los miembros del grupo, con el encargado de realizar dicha distribución y los aspectos que se tenían en cuenta para la misma, además de averiguar si quedaban claras las funciones asociadas a cada rol. Otras cuestiones, como el posible seguimiento que los profesores realizaban del trabajo en grupo llevado a cabo fuera del aula, así como determinados aspectos relativos a la evaluación del trabajo en grupo también se cubrieron con anterioridad.

En otros casos, debido a limitaciones de tiempo, fue necesario prescindir de algunos temas que nos hubiera gustado tratar en las sesiones grupales. Este es el caso de la pregunta dirigida a los profesores acerca de si los estudiantes se benefician en mayor medida del trabajo individual o del trabajo en grupo, así como la cuestión relativa a las destrezas necesarias para el trabajo en grupo. Tampoco tuvimos la oportunidad de profundizar acerca de si el trabajo en grupo fomenta la dinámica de la clase y la participación de los estudiantes, ni de tratar la evolución de los grupos de trabajo desde el principio hasta el final del curso o la posible intervención del profesor en las diferentes fases de un encargo o tarea de traducción en grupo (aunque el profesorado hizo referencia a esta cuestión anteriormente). Por último, debido a las limitaciones de tiempo mencionadas, no abordamos con el profesorado aspectos relacionados con la utilización de otros métodos de evaluación alternativos para el trabajo en grupo, aunque estos tampoco hicieron referencia a los mismos durante el desarrollo de los grupos de discusión. Por las mismas razones, decidimos omitir una pregunta referente a aquellos

aspectos del trabajo en grupo más valorados por los profesores y el correspondiente motivo.

7.3 Análisis y conclusiones preliminares de los resultados obtenidos en los grupos de discusión

A continuación, realizamos un análisis exhaustivo y una interpretación de la información más relevante que acabamos de proporcionar, además de presentar las principales conclusiones preliminares extraídas de los resultados obtenidos en los grupos de discusión. Una vez más, recordamos que nuestras conclusiones son aplicables exclusivamente a los sujetos que forman parte de nuestra muestra, por lo que no es nuestra intención extrapolar los resultados al total de la población de estudio (véanse apartados 8.2.8 y 8.2.9). Asimismo, nos gustaría matizar que, a pesar de que intentamos centrar los grupos de discusión en la etapa inicial de formación en la LTI, ocasionalmente el profesorado hizo referencia a ciertas asignaturas que se impartían en el tercer curso de dicha licenciatura, al igual que lo hicieron algunos estudiantes. No obstante, consideramos que dicha información es de interés para nuestro estudio, pues denota una continuidad en la aplicación del trabajo en grupo como metodología de enseñanza y aprendizaje.

7.3.1 Concepción general sobre el trabajo en grupo

Atendiendo a la información proporcionada por la muestra de sujetos que participó en las sesiones grupales, a pesar de que se establecen varias definiciones sobre el trabajo en grupo, ningún sujeto hizo referencia al trabajo colaborativo como fin en sí mismo. En lo que respecta a la terminología empleada por dichos participantes para describir aspectos vinculados con el trabajo en grupo o referirse a estos, destacan las siguientes expresiones en el orden de frecuencia indicado entre paréntesis: «trabajo en grupo» (utilizado en 66 ocasiones), «trabajar en grupo» (30), «ayuda mutua/apoyo mutuo» (23), «aprender» (15), «trabajo en equipo» (8), «comunicación» (7), «*peer learning*» (6, referencia indirecta), «trabajar en equipo» (4), «relaciones interpersonales» (4), «interacción» (4), «competencia transversal» (4, referencia indirecta), «competencia» (3), «competencia interpersonal» (3), «valores interpersonales» (3), «autoconfianza/seguridad» (3), «trabajo colaborativo» (1), «colaboración» (1), «persona cooperativa» (1), «interrelación» (1), «interpersonalidad» (1), «aprendizaje» (1) y «convivir» (1) (véase Anexo 1 en el CD adjunto).

De los resultados obtenidos se deduce que la mayor parte del profesorado utiliza el trabajo en grupo en sus clases, pues destaca su importancia en relación con el mundo profesional y la transversalidad de la CI, que sería genérica a muchas otras profesiones. Esto pone de manifiesto que la muestra de docentes es consciente de conceptos y metodologías de enseñanza y aprendizaje actuales mencionados en el proyecto *Tuning* (2003) y en el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz, 2004) como consecuencia de la implantación del EEES (véanse apartados 1.3 y 2.2). No obstante, a pesar de que la muestra de profesorado dedica una proporción de entre un 50 y un 70% de la asignatura al trabajo en grupo en la formación de traductores, ningún participante explica cómo implementa esta metodología de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, nos gustaría destacar el cambio de opinión de la única participante que admitió no emplear el trabajo en grupo tras escuchar las opiniones de sus compañeros con respecto al uso de esta metodología: «Debería utilizarlo. Me lo voy a replantear».

En lo que respecta a las diferentes metodologías empleadas, en general, observamos que existe un equilibrio entre los estudiantes de la muestra que prefieren trabajar individualmente por cuestiones de tiempo y motivación, y los que se decantan por trabajar en grupo debido a su eficacia y beneficios. Si partimos de la base de que en el momento de las sesiones grupales la muestra de estudiantado se encontraba cursando el tercer curso de formación en la LTI y, por tanto, ya había recibido alguna formación o contacto con el trabajo colaborativo, esto parece indicar que esta metodología de trabajo está funcionando. Es decir, los estudiantes parecen haber adquirido pautas de funcionamiento para el trabajo colaborativo y están empezando a crear automatismos y a ser conscientes de la dinámica de funcionamiento del mismo, a pesar de haber confirmado que no suelen recibir pautas o formación al respecto. No obstante, del discurso generado por el estudiantado, percibimos una falta de control en cuanto al reparto de tareas y la idea preconcebida de que para realizar una tarea en grupo es necesario reunirse con el resto de miembros, a pesar de que algunos estudios realizados en el campo de la formación de traductores sobre esta cuestión demuestran lo contrario. En este sentido, como hemos expuesto en el marco metodológico de referencia (véase apartado 4.5.2), Kenny (2008: 140) presenta un modelo que permite que el profesorado y los investigadores analicen la calidad de la interacción entre el estudiantado en una clase de traducción en línea. Según la autora (*ibid.*: 141), este tipo de enseñanza facilita los proyectos de grupo, pues permite que los estudiantes lleven a cabo varios debates simultáneos y conversaciones con otros miembros del grupo y con el profesor en cualquier momento sin la necesidad de reunirse personalmente con estos, sino a distancia a través una red de ordenadores.

Según los datos recabados, la mayoría de estudiantes que participó en los grupos de discusión comenzó a trabajar en grupo en segundo curso de la LTI, con algunas experiencias puntuales de trabajo en grupo en primero, aunque esto no demuestra que lo hicieran de manera estructurada.

Con respecto a la infraestructura y al tiempo necesarios para la implantación de esta metodología de enseñanza y aprendizaje, en general, observamos una carencia de aulas acondicionadas para trabajar en grupo ya que, tanto la muestra de profesorado como la de estudiantado, consideran la infraestructura de la FTI de la UGR como insuficiente, debido a la «carencia de diccionarios, obras de consulta y acceso a Internet, además de las bancas fijas y rectas», aunque esto no repercute en las asignaturas semipresenciales, en las que la comunicación se realiza a través de plataformas virtuales como CEVUG, que permiten que los estudiantes compartan los documentos vía la red. Esto se pone de manifiesto en diversas investigaciones abordadas en el marco teórico de referencia de nuestro estudio, en el que destacamos las propuestas de Borja y Monzó (2002), Alcina (2003), Olvera *et al.* (2003, 2005, 2008), Senso *et al.* (2006), Kenny (2008) y Galán-Mañas y Hurtado (2010), entre otros (véanse apartados 1.7.9 y 4.5.2).

Tras analizar las opiniones vertidas por los participantes de los cuatro grupos de discusión, observamos que la mayoría considera que el trabajo en grupo ofrece más ventajas que inconvenientes. Entre los principales beneficios derivados de esta metodología de enseñanza y aprendizaje, el profesorado y estudiantado de nuestra muestra destacan la interacción con otros compañeros y con el profesor, la coordinación, planificación, organización y distribución de las tareas, además de la justificación y argumentación de una traducción, el enriquecimiento y contraste de ideas, así como su utilidad en el futuro profesional y su eficacia. También consideramos relevante la mención de conceptos como «competencia interpersonal» y «competencia transversal» cuando los participantes expresan su opinión sobre las ventajas del trabajo en grupo, a pesar de que no hacen referencia a conceptos o ideas como el «aprendizaje entre iguales» o la rotación de distintos roles entre los estudiantes. Por otra parte, algunas de las ventajas enumeradas no se relacionan directamente con el trabajo en grupo en sí (p. ej.: «aprenden a hablar en público»), aunque es cierto que este concepto podría incluir la preparación conjunta de exposiciones en grupo. Asimismo, en ningún caso los participantes comentan cómo se adquieren dichas destrezas, lo que parece poner de manifiesto que los estudiantes las interiorizan aunque sin ser conscientes de ello.

En lo que respecta a los principales inconvenientes derivados del trabajo en grupo, el profesorado y estudiantado que participó en los grupos de discusión incluyen como principales limitaciones problemas de coordinación, la falta de correspondencia entre las notas individuales y las de grupo, así como la inseguridad, el mayor trabajo realizado por parte de unos estudiantes en comparación con otros miembros del grupo, la dificultad para reunirse y la pérdida de tiempo. No obstante, los datos recogidos parecen indicar que ninguno de los participantes propone soluciones ni directrices para paliar dichos inconvenientes. Al respecto, Way (2010: 86) considera que los formadores de traductores deben lograr que el estudiantado cree un marco de toma de decisiones que les permita asimilar paulatinamente las estrategias de resolución de problemas mediante una formación estructurada y controlada. Según esta autora, gracias a la asimilación y automatización de estos mecanismos, el estudiantado será capaz de ofrecer soluciones que se convertirán en un acto reflejo, además de lograr disminuir el estrés generado por la toma de decisiones y, por tanto, la incertidumbre y la falta de confianza del estudiantado. En este sentido, los resultados obtenidos demuestran que los estudiantes van desarrollando paulatinamente los automatismos del trabajo en grupo, lo que consideramos facilitará en gran medida la labor traductora. Estimamos oportuno incidir una vez más en que la mayoría de los participantes comparte la idea preconcebida de que es necesario reunirse para hacer trabajos en grupo a pesar de que, como hemos mencionado anteriormente, Kenny (2008: 160-61) considera viable la posibilidad de trabajar a distancia mediante una red de ordenadores.

En general percibimos que la muestra de estudiantado se siente más motivada cuando trabaja en grupo, pues adquiere una responsabilidad compartida que les proporciona una mayor seguridad. En este sentido, observamos que en los grupos de discusión celebrados se hace referencia al concepto de «autoconfianza», que algunos autores (Kelly, 1999, 2002a; 2005a, 2007) engloban en la competencia psicofisiológica. Con respecto al desarrollo de dicha competencia, la propuesta metodológica de evaluación efectiva de Way (2006, 2008) permite fomentar el nivel de confianza entre el estudiantado mediante un sistema (la ficha del «talón de Aquiles»), que promueve la autoevaluación y autoanálisis de competencias y la autocrítica, ya que de esta forma los estudiantes aprenden a detectar dónde suelen cometer errores y cómo prevenirlos durante su proceso de aprendizaje. Volviendo a los resultados obtenidos en los grupos de discusión, podemos entrever que la mayoría de la muestra de estudiantado tiene presentes los beneficios que entraña esta metodología de enseñanza y aprendizaje. No obstante, percibe el trabajo en grupo como obligatorio y opina que debería utilizarse en clase en la misma medida que el trabajo individual, es decir, un 50% para cada metodología de trabajo.

A pesar de que la muestra de profesorado percibe que los estudiantes prefieren trabajar de manera individual y se muestran algo reacios a trabajar en grupo por considerarlo aburrido, los primeros lo plantean como un objetivo de la formación de traductores. Asimismo, tanto estos como el estudiantado consideran que el trabajo en grupo ocupa un lugar destacado en el futuro laboral, lo que demuestra que son conscientes de su importancia, pues lo perciben como una competencia transversal que sería común a varias disciplinas, aunque no utilizan dicha denominación como tal. Del mismo modo, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que esta metodología de enseñanza y aprendizaje favorece la interacción entre estudiantes y el aprendizaje sin la necesidad de una ayuda constante por parte del profesor.

La información recabada revela que la mayoría de estudiantes no posee experiencia previa al trabajo en grupo, salvo experiencias esporádicas en los institutos que no derivan en el desarrollo de una competencia o hábito de trabajo. El profesorado afirma impartir formación previa o directrices para el trabajo en grupo aunque, tras analizar el discurso generado por estos, observamos que dicha formación se basa fundamentalmente en recomendaciones para el trabajo en grupo o las tareas asociadas a diferentes roles adoptados durante el proceso de traducción, y en ningún caso se mencionan propuestas para que los estudiantes puedan resolver posibles problemas derivados de esta metodología de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, esta información contrasta con la opinión vertida por la muestra de estudiantado que participó en los grupos de discusión, pues estos afirmaron que realmente no se les proporcionan directrices sobre cómo trabajar en grupo. Por lo tanto, se observa la necesidad generalizada de una formación previa sobre el trabajo en grupo. Tomando como referencia el modelo de CT de (Kelly, 1999, 2002a, 2005a, 2007), Way (2008: 99) realiza un análisis exhaustivo de los problemas más comunes derivados del desarrollo de cada componente de la CT y ofrece algunas sugerencias interesantes para solventar dichas dificultades. En lo que a la CI se refiere, la autora (*ibid.*) destaca la necesidad de que el profesorado estimule el desarrollo de la autoconfianza entre sus estudiantes, así como de revisar los procedimientos de trabajo colectivos y la forma de criticar al prójimo y tratar con este. Asimismo, Way (*ibid.*) recomienda realizar sesiones individuales y grupales para examinar las estrategias que se deberán aplicar antes de consultar a expertos, así como las directrices para consultas eficaces a expertos.

7.3.2 Creación y organización del trabajo en grupo

7.3.2.1 *Diseño de tareas*

Los dos grupos de discusión celebrados con la muestra de profesorado de la FTI de la UGR ponen de manifiesto que el diseño de tareas para grupo conlleva una mayor dedicación que el diseño de tareas para el trabajo individual, y que su utilización depende de factores como el nivel, la asignatura y el objetivo de la tarea. Por otra parte, se observa la necesidad de una coordinación entre asignaturas con respecto a las metodologías de enseñanza y aprendizaje seguidas por cada profesor y su implementación en la formación de traductores.

De los grupos de discusión también parece desprenderse que el nivel de claridad en el establecimiento de los objetivos de un encargo o tarea de traducción en grupo depende de cada profesor. A pesar de que en la mayoría de las ocasiones estos suelen estar definidos, parece que no se ofrecen directrices sobre cómo trabajar en grupo (o al menos, los participantes lo perciben así) por lo que, en ocasiones, se observa una falta de concienciación por parte del estudiantado sobre cómo lograr que un grupo funcione de manera eficaz. No obstante, algunos comentarios por parte del profesorado sugieren que estos objetivos quedan claros y que los estudiantes adquieren competencias sobre cómo trabajar en grupo pues, aunque en segundo los estudiantes se muestran más reticentes a trabajar en grupo, en tercero los objetivos quedan más claros y se presentan menos problemas y, en cuarto ninguno, porque están acostumbrados y tienen más rodaje (GD 3).

7.3.2.2 *Formación del grupo*

Teniendo en cuenta la información proporcionada por los participantes, observamos que normalmente el profesorado suele otorgar libertad al estudiantado para la formación de los grupos de trabajo. Aunque algunos estudiantes prefieren libertad al respecto por cuestiones de afinidad, confianza y compatibilidad de horarios, otros optan por que los forme el profesorado para tener la posibilidad de trabajar con personas diferentes, así como por similitud con la realidad laboral, lo que demuestra que los estudiantes parecen ser conscientes de la situación con la que se encontrarán en su futuro laboral. En cuanto al número de miembros por grupo, tanto el profesorado como el estudiantado coinciden en señalar que un grupo formado por cuatro componentes, o en su defecto tres, conformaría el número ideal. Los principales criterios tenidos en cuenta por el estudiantado para la formación de estos, incluyen el nivel de amistad y de confianza, así

como las competencias de sus compañeros. Por último, queremos destacar el empleo del término «valores interpersonales» en uno de los grupos de discusión con la muestra de estudiantes, ya que demuestra que algunos de estos son conscientes de conceptos y términos innovadores relacionados con el trabajo colaborativo.

7.3.2.3 Reparto de tareas

En los casos en los que los estudiantes adoptan roles para el desempeño de un encargo o tarea de traducción en grupo parece observarse que, por una parte, el profesorado consultado no obliga al estudiantado a que rote sus papeles durante el desarrollo del mismo, aunque algunos de ellos lo comprueban en la presentación del borrador de grupo, mientras que, por otra, suelen otorgar una mayor importancia al resultado final que a la rotación de roles. En este sentido, Kenny (2008: 160) considera que la distribución de la responsabilidad para la subdivisión de una tarea entre distintos estudiantes en un entorno de aprendizaje cooperativo, promueve la interacción grupal. En concreto, el análisis llevado a cabo por esta autora en su estudio (*ibid.*: 161) revela que una estructura cooperativa en la que el profesor impone una serie de roles, desarrolla la capacidad de los grupos de completar un proyecto conjunto (en este caso concreto, en línea). Retomando el análisis de nuestro estudio, también observamos que la mayoría del estudiantado suele realizar la traducción completa individualmente y, a continuación, la cotejan en grupo, lo que pone de manifiesto que en este caso los estudiantes no estarían llevando a cabo realmente un trabajo colaborativo. En lo que respecta a la distribución de roles, esta suele ejecutarse aleatoriamente o por iniciativa propia, dependiendo de los puntos fuertes y débiles de cada estudiante. En este sentido, Way (2009: 136-38), basándose en el modelo de CT propuesto por Kelly (1999, 2002a, 2005a, 2007) propone la utilización de una ficha de trabajo (*Project Management Sheet*) en la que se especifican las diferentes tareas o roles implícitos en el proceso de traducción en grupo (jefe de proyecto, documentalista, terminólogo, traductor, editor, revisor) y que permite identificar, analizar y clasificar los problemas encontrados en cada fase, así como las competencias o destrezas necesarias para la resolución de los mismos. Esta autora (Way, 2009: 138), considera que la rotación de roles permite que el estudiantado sea consciente de los puntos fuertes y débiles de los diferentes componentes que conforman la CT. Asimismo, la introducción de distintos roles para la ejecución de un proyecto o tarea de traducción en grupo no solo permite el desarrollo de la CI e instrumental, sino que también mejora la competencia psicofisiológica y, por tanto, la competencia estratégica en general (*ibid.*: 139-40).

Por último, cerramos esta sección destacando que, en términos generales, los datos recabados revelan que la comunicación establecida entre los miembros del grupo es fluida, aunque no parece que suela producirse durante el proceso de traducción en sí, sino que más bien se limita al reparto de los roles y a la fase de puesta en común.

7.3.3 Funcionamiento del grupo

La información obtenida en los grupos de discusión parece indicar una evidente carencia en cuanto a directrices y pautas para el buen funcionamiento de un grupo de trabajo. Asimismo, las normas señaladas por los participantes no se pueden considerar realmente pautas de funcionamiento de un grupo.

En general, observamos que no suelen existir numerosos problemas en lo que respecta al funcionamiento de los grupos de trabajo, aunque los conflictos que se originan se deben principalmente a la falta de comunicación, coordinación y trabajo por parte de algunos miembros del grupo, así como a conflictos personales surgidos entre estos. Otras diferencias suelen ser la diversidad de opiniones, así como los desacuerdos en la toma de decisiones. De ahí la importancia de establecer un marco para la toma de decisiones guiada, en particular en las primeras etapas de formación en la LTI, ya que permitirá que los estudiantes desarrollen su capacidad de análisis y autoevaluación y les otorgará la confianza y autonomía necesarias para poner en juego todas las competencias adquiridas durante su formación (Way, 2010:88). Retomando el análisis de nuestros resultados, también observamos que la muestra de profesorado parece no ofrecer soluciones ante la aparición de estos problemas, aunque destaca el hecho de que los estudiantes aprenden de dichas situaciones. Por su parte, estos últimos abordan las dificultades surgidas, toman sus decisiones democráticamente y dialogan los unos con los otros. En este sentido, los participantes nuevamente hacen referencia a la necesidad de reunirse personalmente para llevar a cabo una tarea en grupo que, como hemos explicado anteriormente, no sería imprescindible con los medios disponibles en la actualidad (Kenny, 2008: 160-61).

De la información recogida en los grupos de discusión celebrados con el estudiantado parece deducirse que, normalmente, estos se sienten valorados dentro de sus grupos de trabajo, aunque existe una tendencia a depositar una mayor confianza en los estudiantes «más brillantes» o especialistas en un determinado ámbito. No obstante, destaca el hecho de que no se proporcionen remedios para evitar que algunos estudiantes no se sientan valorados en el seno de un grupo. En cualquier caso, en términos generales, observamos que el estudiantado suele confiar en sus compañeros de grupo, salvo que

observen desinterés o resultados negativos. En este sentido resulta interesante destacar que, en ocasiones, se produce un cambio de opinión con respecto al nivel de confianza entre los miembros del grupo como resultado de la puesta en práctica del trabajo en grupo, lo que pone de manifiesto ciertos aspectos positivos derivados del trabajo y aprendizaje colaborativo.

Tras analizar los datos obtenidos, parece deducirse que tanto la muestra de estudiantado como la de profesorado consideran que las exposiciones orales son útiles para controlar los nervios y mejorar las competencias orales, además de implicar la intervención de toda la clase. En cuanto a su organización, se observa que o bien cada estudiante se prepara su parte de la exposición mediante un trabajo individual e independiente, o bien se prepara conjuntamente, en cuyo caso los estudiantes estarían llevando a cabo un trabajo colaborativo a pesar de no percibirlo como tal. Nos gustaría subrayar que, a pesar de que las exposiciones orales deberían servir para adquirir el metalenguaje de la traducción, así como para aprender a defender determinadas decisiones de traducción, ninguno de los grupos incidió sobre este aspecto. Asimismo, los grupos de discusión parecen indicar que cuando los estudiantes reciben un encargo o tarea de traducción en grupo, la presentación oral de esta es más dinámica y conlleva gran interacción entre el público y los miembros del grupo, con lo que se genera una mayor cantidad de *feedback* al respecto.

Los datos analizados también ponen de manifiesto que los estudiantes consideran que se benefician y aprenden en gran medida a través de sus compañeros, en concreto mediante nuevos conocimientos, puntos de vista y formas de trabajar. Es importante destacar que, en este punto de las sesiones grupales, algunos estudiantes mencionaron el concepto de interacción e hicieron referencia implícita al concepto de «aprendizaje entre iguales» (de gran importancia en el panorama educativo actual, González y Wagenaar, 2003; Muñoz, 2004), aunque no lo denominen como tal. En este sentido, Way (2009: 138) señala la importancia del aprendizaje entre pares o iguales, ya que los miembros del grupo que poseen determinadas destrezas (p. ej.: capacidad de organización o competencias informáticas) compartirán su conocimiento con otros miembros del grupo, y con toda la clase en general, a través de conversaciones y debates animados sobre los principales problemas encontrados por cada grupo y las estrategias adoptadas para resolverlos. Por otra parte, nos gustaría señalar que, a pesar de que existen elementos que la muestra de estudiantado parece no reconocer como parte de su formación en el trabajo colaborativo, todos los conceptos mencionados en este apartado son de suma importancia para esta metodología de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, la información proporcionada por los estudiantes que participaron en los grupos de discusión revela que, durante la realización de un encargo o tarea de traducción en grupo, estos conciben el proceso como determinante para obtener un buen producto final. En este sentido, a pesar de que una ligera mayoría se decante por otorgarle más importancia al producto final, algunos estudiantes opinan que el proceso es más importante que el resultado.

Según los datos proporcionados por la mayoría de la muestra de estudiantado, no suele existir un líder en los grupos de trabajo, ya que las decisiones se toman por consenso aunque, en algunos casos, existe esta figura con un carácter poco marcado y, en otros, se rota si el estudiantado adopta diferentes roles. Por otra parte, en general se observa que los estudiantes suelen asociar la figura del líder con aquellos estudiantes más participativos.

7.3.4 Seguimiento del grupo

7.3.4.1 Seguimiento del proceso

Las respuestas obtenidas al respecto en las cuatro sesiones grupales celebradas, parecen indicar que la mayor parte de la muestra de profesorado no interviene ni realiza un seguimiento exhaustivo del funcionamiento de los grupos de trabajo, salvo que surja algún conflicto en los mismos. En los casos en los que se lleva a cabo un seguimiento de estos en el aula, los profesores lo realizan mediante la observación de todos los grupos, analizando los debates entre estos, realizando aclaraciones y recomendaciones, así como observando los posibles conflictos y actuando como mediadores. En este sentido, la ficha del «talón de Aquiles» propuesta por Way (2006, 2008) sería una buena solución para el seguimiento del desarrollo de la CT en general, así como para la detección y subsanación de los puntos fuertes y débiles del estudiantado durante su proceso de formación como traductores. No obstante, el profesorado considera que resulta imposible observar el trabajo en grupo fuera del aula aunque consideramos que una ficha de trabajo similar a la «*Project Management Sheet*» (Way, 2009) o una presentación oral en función de los roles adoptados facilitaría el seguimiento del trabajo en grupo fuera del aula. Igualmente, opinamos que las nuevas tecnologías de la información, en particular las herramientas de trabajo colaborativo como el *BSCW* utilizados por Olvera *et al.* (2003, 2005, 2008) y Senso *et al.* (2006), permiten determinar las tareas realizadas por cada estudiante durante el proceso de traducción.

Por otra parte, la información recabada sugiere que no suelen celebrarse reuniones periódicas entre la muestra de profesorado y los grupos de trabajo para comprobar la evolución de estos, salvo si los estudiantes acuden a tutoría. Asimismo, consideramos importante destacar que el profesorado no menciona aspectos estructurados en lo que respecta a estas reuniones. Estas respuestas ponen de manifiesto que, en algunos casos, el profesorado mide el desarrollo de la CI de manera intuitiva, aunque el hecho de no medirlo de manera empírica impide que puedan detectar problemas que dificultan que los estudiantes desarrollen dicha competencia, lo que pone de manifiesto la necesidad de estudios empírico-descriptivos como el nuestro sobre esta área de estudio.

En general observamos que, aunque la mayoría del estudiantado señala no realizar ningún informe sobre el proceso de traducción en la primera etapa de formación en la LTI, sí lo elaboran en ocasiones a partir del tercer curso. No obstante, apreciamos una contradicción al respecto porque a pesar de manifestar que no realizan memorias de traducción sobre el reparto de tareas y los posibles problemas surgidos durante el proceso de traducción, posteriormente manifiestan que, en ocasiones, el profesorado tiene este informe en cuenta para la evaluación, lo que corrobora la información proporcionada por la muestra de profesorado con respecto a que piden que sus estudiantes elaboren un informe. En cualquier caso, aunque parece que los estudiantes suelen llevar un diario mental de plazos de entrega, no mencionan que realicen un reparto de tareas, por lo que detectamos una falta de organización por parte de estos en cuanto a la planificación de un encargo o tarea de traducción en grupo. En este sentido, algunos estudios desarrollados en el campo de la formación de traductores proponen soluciones para estos problemas. En concreto, la contribución de Borja y Monzó (2002), basada en la enseñanza de la traducción jurídica en un entorno virtual para el trabajo cooperativo, potencia el trabajo en equipo haciendo partícipes a los estudiantes en el diseño de su plan de aprendizaje personal, lo que potencia la autonomía de estos como aprendices (véanse apartados 4.4 y 4.5).

7.3.4.2 Reuniones de grupo

Puesto que este apartado no formó parte del cuestionario que finalmente proporcionamos a una muestra de estudiantado de varias FTI (véase Capítulo 8), no profundizaremos demasiado en los resultados obtenidos al respecto. No obstante, la totalidad de la información recogida relativa a dicha sección se pueden consultar en el Anexo 8 (véase CD adjunto). En todo caso, a continuación mencionaremos las principales conclusiones extraídas al respecto. Tras analizar los resultados procedentes de la muestra de estudiantado, observamos que los participantes celebran una media de

dos reuniones de grupo, una para la introducción del tema y reparto del trabajo y otra para la puesta en común. Estas reuniones suelen celebrarse en la facultad, al ser un lugar común para todos ellos y en el que se suelen evitar las distracciones, aunque ciertos estudiantes prefieren reunirse en la casa de algún compañero por motivos de comodidad. En general, en las reuniones de grupo no se suele disponer del tiempo necesario para tratar todos los puntos previstos, lo que podemos achacar a la falta de planificación y organización de las tareas de grupo, así como a una falta de organización y dirección en el desarrollo de las reuniones. Teniendo en cuenta las opiniones vertidas por los estudiantes en los grupos de discusión, parece deducirse que las reuniones suelen ser de carácter cercano, dada la confianza que existe entre los miembros. Durante el transcurso de las mismas, el estudiantado no suele tomar nota de los principales puntos tratados, puesto que suelen recordarlos. A pesar de ello, parece ser que algunos profesores exigen la entrega de un listado de los problemas surgidos, lo que vuelve a poner de manifiesto que el estudiantado suele elaborar un informe de traducción, a pesar de las ya mencionadas contradicciones detectadas al respecto. Observamos que, normalmente, no suelen surgir problemas de grupo durante las reuniones, aunque los más comunes se deben a la diversidad de opiniones. Cuando estos se producen, el estudiantado intenta solucionarlos de forma democrática, aunque no proponen soluciones concretas para resolver dichos problemas, por lo que en ocasiones las reuniones parecen no resultar muy eficaces. En este sentido, Borja y Monzó (2002) en su proyecto para la enseñanza de la traducción en un entorno virtual de trabajo cooperativo (véanse apartados 4.4 y 4.5.2), también ponen de manifiesto la dificultad para el seguimiento de las reuniones que el estudiantado mantiene fuera de dicho entorno virtual. Para solventar dicho problema, y con la intención de reforzar la relación profesor-alumno, proponen concertar reuniones planificadas entre el *cliente* (el profesor) y la *empresa* (el equipo de trabajo). Según estas autoras, dichas tutorías estimulan la reflexión, la autocrítica y los métodos de trabajo, además de permitir que el estudiantado reciba una orientación directa en relación con el proceso y la interiorice. En este sentido, consideramos que la interiorización del proceso de un encargo o tarea de traducción en grupo es un aspecto de gran interés en la formación de traductores, por lo que podría ser un punto de investigación futuro con grupos posteriores. Asimismo, volviendo a la investigación comentada, dichas tutorías potencian la sensación de pertenencia del estudiantado a un grupo apoyado y supervisado por el profesor. Tendiendo todo esto en cuenta, consideramos que este tipo de reuniones y relaciones se podrían extrapolar también a entornos no virtuales.

Como principales beneficios derivados de las reuniones de grupo, los estudiantes destacan la aceptación de otras opiniones, la adquisición de confianza y responsabilidad,

el conocimiento de nuevas herramientas de trabajo, de fuentes de documentación o maneras de documentarse, así como el contacto con nuevas formas de trabajo. Asimismo, como ya hemos mencionado con anterioridad, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el trabajo colaborativo es una fuente constante de aprendizaje para el estudiantado pues, en ocasiones, están aprendiendo e interiorizando procesos y conceptos pese a no darse cuenta de ello. Por otra parte, a pesar de que todos estos conceptos hacen referencia implícita a lo que se denomina «aprendizaje entre iguales», nuestra muestra de estudiantes no lo denominó como tal.

7.3.5 Evaluación del trabajo en grupo

En lo que respecta a la evaluación de un encargo o tarea de traducción en grupo, los datos analizados demuestran que el profesorado tiene en cuenta en gran medida el trabajo en grupo de cara a la evaluación final, con porcentajes que varían del 25 al 40%, aunque en general conceden una mayor importancia al trabajo individual. En concreto, parece deducirse que el profesorado evalúa tanto los exámenes individuales como los trabajos individuales y de grupo, y otorgan la misma nota a todos los componentes. Asimismo, consideran imprescindible que los estudiantes aprueben los exámenes para poder aprobar la asignatura lo que, por norma general, suele valorarse en mayor medida que la nota de los trabajos en grupo. En general, se percibe una falta de explicitación por parte del profesorado sobre cómo evalúan realmente el proceso y el producto final, aunque parece ser que la mayoría concede más importancia al producto final (lo que determina la nota final) que al proceso, en contraposición con lo que opina la mayor parte de los estudiantes. En este sentido, pese a entendemos que cuando el profesorado evalúa el producto final también está valorando el proceso llevado a cabo, consideramos que el proceso también debería analizarse y tenerse en cuenta, ya que esta fase determina el producto final. A este respecto, Way (2010: 85) considera que la toma de decisiones desempeña un papel de suma importancia en el proceso de traducción y en el producto final, ya que los métodos de evaluación suelen valorar el éxito o fracaso de las decisiones del estudiantado. Para esta autora (*ibid.*), el paso de un enfoque orientado al producto a un enfoque centrado en el proceso sugiere que en determinados momentos de la formación se otorga más importancia a la evaluación del proceso que a la evaluación del producto final, a pesar de que ambos se basan en gran medida en la toma de decisiones del estudiantado. Volviendo a los resultados de nuestra investigación, en lo que respecta a las preferencias de evaluación del estudiantado, se deduce que existe diversidad de opiniones. En general, el profesorado y estudiantado coinciden en señalar que, pese a que el trabajo en grupo favorece a los alumnos menos «brillantes», ya que obtienen una buena nota, no perjudica a los estudiantes más «brillantes» puesto que

estos últimos siempre salen adelante y también pueden aprender de otros estudiantes menos «brillantes».

Por otra parte también parece deducirse que cuando se realiza un encargo o tarea de traducción en grupo, todos los miembros del grupo deberían recibir la misma nota, lo que parece coincidir con la práctica real llevada a cabo por nuestra muestra de profesorado. Asimismo, los resultados obtenidos al respecto parecen mostrar que la evaluación grupal favorece el nivel de motivación de los estudiantes. En relación con este aspecto, consideramos interesante mencionar la práctica llevada a cabo por Gustafsson y Hansen (2006) (véase apartado 9.8.5), un sistema de evaluación del trabajo en equipo que implementan en The Engineering College y que promueve el trabajo conjunto en equipos de trabajo internacionales. En este sistema, además de la nota conjunta otorgada a los miembros de cada equipo, los estudiantes reciben una nota individual que los propios miembros del grupo reparten entre cada componente en función de su trabajo y participación en el proyecto. Para ello, los mismos miembros del grupo dividen la nota entre cada individuo, asignando a cada miembro la nota que consideren más justa dependiendo del trabajo realizado por cada uno. Según estos autores (*ibid.*: 27), este sistema de evaluación permite obtener una nota individual en consonancia con el esfuerzo de cada estudiante, además de evitar conflictos derivados de la mayor participación de unos estudiantes que de otros, pues fomenta que todos ellos trabajen también por igual. Asimismo, tras analizar los resultados obtenidos en los grupos de discusión, percibimos que la mayoría de la muestra de estudiantado se centra principalmente en la evaluación proporcionada mediante una nota numérica concreta más que en el aprendizaje en sí.

7.3.6 *Feedback* proporcionado a los miembros del grupo

Aunque tras el análisis de los resultados obtenidos, parece deducirse que el profesorado proporciona *feedback* a los grupos de trabajo sobre el funcionamiento del grupo o la calidad de un encargo o tarea de traducción en grupo (principalmente *feedback* oral en correcciones generales en clase, diálogos con los grupos o cuando se devuelven los trabajos), parece que este no se proporciona de forma estructurada. Las respuestas obtenidas ponen de manifiesto que la mayoría del estudiantado acepta el *feedback* proporcionado por sus profesores y sus compañeros de forma positiva, aunque en algunos casos se muestran reacios a aceptar las críticas. Tanto el profesorado como el estudiantado consideran que dicho *feedback* repercute de manera positiva sobre estos últimos, ya que les ayuda en encargos posteriores, aunque la mayoría de los participantes no especifica cómo lo proporcionan. Por otra parte, en algunas de las

respuestas a esta pregunta, se aprecian ciertos rasgos de metodologías de enseñanza tradicionales: «(...) cuando recibes las correcciones en rojo, subrayadas, y las asumes».

7.4 Recapitulación y conclusiones

Habida cuenta del marco teórico expuesto en el Capítulo 6, la primera fase de nuestro estudio empírico (el diseño y aplicación del grupo de discusión), al igual que otros llevados a cabo en el ámbito de la formación de traductores (Huertas y Vigier, 2010), ejemplifica la aplicabilidad de la técnica de los grupos de discusión como complemento de otro instrumento de investigación social, la encuesta. Por este motivo, constatadas las ventajas del grupo de discusión, confirmamos su utilidad en el campo de la investigación en la formación de traductores, así como su validez como herramienta de investigación cualitativa.

Teniendo en cuenta toda la información recabada en los mismos, podemos establecer como una de nuestras principales conclusiones preliminares que el profesorado utiliza el trabajo en grupo en sus clases, aunque generalmente parece no impartir formación al estudiantado al respecto ni realiza un seguimiento exhaustivo y control sobre cómo adquieren los estudiantes la CI. Asimismo, nos gustaría destacar que esta metodología de enseñanza y aprendizaje resulta beneficiosa en el proceso de formación de traductores, y permite la automatización de tareas por parte del estudiantado, que va aprendiendo durante el proceso de aprendizaje a pesar de no ser siempre consciente de ello. Igualmente, nos gustaría destacar el empleo de conceptos como «interacción», «trabajo cooperativo», «valores interpersonales» o referencias implícitas al «aprendizaje entre iguales» como parte de las respuestas proporcionadas por los sujetos durante su participación en los grupos de discusión, destrezas sociales que están a la orden del día (véanse apartados 1.3 y 2.2) y que se relacionan con las habilidades interpersonales y la capacidad de trabajar en equipo, lo que tiende a facilitar los procesos de interacción social y cooperación (González y Wagenaar, 2003: 82).

Debido a las limitaciones de tiempo y espacio del cuestionario que proporcionamos posteriormente a una muestra de estudiantado de la LTI de varias FTI (véase Capítulo 8), decidimos no incluir en el mismo las siguientes secciones incluidas inicialmente en los guiones semiestructurados de los grupos de discusión y analizadas en este capítulo (y en el Anexo 8, en el CD adjunto) relativas a:

- Infraestructura de las FTI.
- Importancia del proceso y el producto final en un encargo o tarea de traducción en grupo.

- Reuniones de los grupos de trabajo: planificación y transcurso de las mismas y temas tratados en estas.

Teniendo en cuenta los requisitos que debían cumplir los participantes de nuestro estudio (estudiantes de tercer curso de la LTI que hubieran completado los dos primeros cursos de formación en la LTI en España) tampoco formarán parte de dicho cuestionario las preguntas de los grupos de discusión que estaban destinadas exclusivamente a la muestra de profesorado de la FTI de la UGR, aunque no descartamos estudiar dichos aspectos como futuras líneas de investigación:

- Proporción de la asignatura dedicada al trabajo en grupo.
- Diseño de las tareas de grupo (preferencias del profesorado en cuanto al diseño de tareas, definición de los objetivos de las mismas, tipo de tareas propuestas y organización de estas).
- La mayoría de las cuestiones relativas al seguimiento de los grupos de trabajo.
- Proporción de la evaluación otorgada al trabajo individual y al trabajo en grupo.
- Evaluación del trabajo en grupo realizado fuera del aula.

Por lo tanto, una vez extraídos y analizados los datos obtenidos en los grupos de discusión, y acotados los ítems que formarían parte del cuestionario, delimitamos los objetivos generales y específicos de nuestro estudio, que se pueden consultar tanto en el apartado «Introducción» como en el 8.2.3. Seguidamente, procedimos a la verificación de nuestras conclusiones preliminares mediante la aplicación de la encuesta, con el objetivo de ampliar notablemente nuestra muestra y constatar o contrastar los primeros resultados obtenidos. En el siguiente capítulo, nos centraremos en la aplicación de la encuesta, para lo que analizaremos las fases de las que constó el diseño de la misma y la metodología que empleamos en la segunda fase de nuestra investigación empírica.

CAPÍTULO 8. DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA ENCUESTA: LA CONCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO SOBRE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

8.1 Introducción

Como ya hemos planteado anteriormente, nuestra tesis doctoral pretende analizar la CI, y en especial el trabajo colaborativo durante la primera etapa de formación en la LTI en las FTI españolas. Una vez aplicado el grupo de discusión (con una muestra de estudiantado y profesorado de la FTI de la UGR) para obtener una información rica y compleja sobre nuestro objeto de estudio, siguiendo las recomendaciones de Bourque y Fielder (2003: 34), decidimos complementar dicha técnica con una herramienta de medida mixta que nos ofreciera información heterogénea y contrastada: la encuesta. En un principio, sopesamos la posibilidad de analizar la adquisición de la CI mediante el aprendizaje colaborativo durante la primera etapa (primer y segundo curso) y la última etapa (cuarto curso) de formación en la LTI, con el objetivo de medir la CI adquirida por los estudiantes durante diferentes fases del proceso de formación en dicha licenciatura. No obstante, descartamos esta idea y finalmente nos decantamos por medir y analizar dicha variable una vez finalizado el primer ciclo (primer y segundo curso) de la formación de traductores, puesto que, a nuestro entender, es la etapa en la que los estudiantes inician su primer contacto con el aprendizaje colaborativo. Asimismo, nuestra idea original presentaba problemas de viabilidad, de tiempo y de financiación, puesto que hubiera sido necesario acudir a los centros seleccionados en diferentes ocasiones, con lo que el proceso de análisis e interpretación de datos se hubiera extendido significativamente. En cualquier caso, no descartamos la posibilidad de abordar este estudio en futuras investigaciones.

Tomando como referencia el marco metodológico (teórico) que rige el diseño de una encuesta presentado anteriormente (véase Capítulo 5), en adelante nos centraremos en las fases de trabajo relativas al diseño de la segunda fase de nuestro estudio empírico: la aplicación de la encuesta. En primer lugar, expondremos los objetivos de investigación generales y específicos de nuestro estudio, además de detallar su conceptualización preliminar y comprobar la viabilidad del mismo. Asimismo, describiremos los aspectos relativos al diseño del cuestionario y a su proceso de validación, así como la planificación y selección de la muestra y el trabajo de campo. Finalmente, detallaremos el procesamiento de datos y la aplicación utilizada para el análisis de los mismos. En este sentido nos gustaría destacar que, a pesar de que el proceso de recogida de datos finalizó el 1 de diciembre 2009, la introducción y el análisis e interpretación de los mismos (véase Capítulo 9) requirió más de un año de trabajo. En cuanto al tipo de encuesta utilizada para

nuestra investigación, optamos por la encuesta administrada en papel con el fin de asegurarnos una mayor participación (Oppenheim, 2000: 103).

8.2 Fases de trabajo relativas al diseño y aplicación de la encuesta

Teniendo en cuenta las fases de trabajo relativas a la aplicación de una encuesta definidas anteriormente (véase apartado 5.4.3), en nuestra investigación, decidimos optar por la propuesta de Oppenheim (*ibid.*: 7-8), ya que las fases de trabajo mencionadas por este autor son más exhaustivas que las sugeridas por otros como Fink (2003a: 1) y García Ferrando (2005: 175-76). Tomando como referencia dicho modelo, a continuación detallamos la aplicación de dichas fases que nos han permitido llevar a cabo la segunda fase de nuestra investigación empírica, es decir, la aplicación de la encuesta.

8.2.1 Establecimiento de los objetivos de investigación generales y específicos de nuestro estudio empírico-descriptivo

En este apartado estimamos oportuno volver a recordar los objetivos de investigación de nuestro estudio, es decir, las metas y resultados que esperamos alcanzar en el mismo. Partiendo de la base de que en la actualidad existe una carencia de estudios sistemáticos en España sobre el trabajo y aprendizaje colaborativo en la formación de traductores, pretendemos dar respuesta a los siguientes objetivos de investigación generales:

- ❖ Conocer, analizar y evaluar la situación actual y la repercusión de la CI, y en particular del trabajo y aprendizaje colaborativo, en la formación de traductores en España a través de la recopilación de la literatura existente de mayor relevancia al respecto.
- ❖ Conocer, analizar y evaluar factores relacionados con la aplicación del trabajo y aprendizaje colaborativo durante la primera etapa de formación (primer y segundo curso) en la LTI en varias FTI españolas⁶². Y, en caso de que se aplique, conocer y analizar las percepciones que el estudiantado posee de esta metodología de enseñanza y aprendizaje, así como la repercusión de la misma en su formación como traductores.

⁶² Estimamos oportuno volver a recordar las FTI españolas en las que proporcionamos el cuestionario a una muestra de estudiantado: UPO, UGR, UAX, UAB y UJI.

Para ello, será necesario desglosar estos dos objetivos de investigación generales en los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer el perfil del estudiantado que acaba de cursar la primera etapa de formación en la LTI.
2. Conocer y analizar la concepción general que posee dicho estudiantado sobre el trabajo y aprendizaje colaborativo.
3. Conocer y analizar los factores que determinan la creación y organización de los grupos de trabajo, especialmente aspectos referentes a la formación de los mismos y al reparto de tareas entre los miembros del grupo.
4. Conocer y analizar el funcionamiento de los grupos de trabajo durante la realización de un encargo o tarea de traducción en grupo.
5. Conocer y analizar, según la perspectiva del estudiantado, los aspectos y parámetros de evaluación utilizados por el profesorado para valorar un encargo o tarea de traducción en grupo, así como la opinión y las preferencias del estudiantado al respecto.
6. Conocer y analizar, según la perspectiva del estudiantado, si los miembros del grupo reciben *feedback* procedente del profesorado y/o otros estudiantes sobre la calidad de un encargo o tarea de traducción en grupo. En caso afirmativo, conocer y analizar el tipo de *feedback* recibido, su grado de aceptación y la repercusión del mismo en los miembros del grupo y en futuros encargos o tareas de traducción en grupo.

Nuestro estudio pretende, pues, aportar una perspectiva específica y profunda sobre la CI, específicamente sobre el trabajo y aprendizaje colaborativo en la formación de traductores, con la intención de aportar datos sobre un ámbito de estudio novedoso y que no se ha investigado en profundidad hasta el momento. Esperamos que los resultados obtenidos permitan detectar posibles lagunas durante la primera etapa de formación en la LTI y que sirvan de ayuda en el diseño curricular de los nuevos GTI implantados, así como para desarrollar cursos de formación continua para licenciados que deseen participar en el aprendizaje colaborativo a lo largo de su vida. Asimismo, esperamos que nuestro estudio sirva de base para otras investigaciones futuras que profundicen en este campo de estudio.

- **Definición y establecimiento de variables: operacionalización de variables**

Una vez formulados los objetivos de investigación generales y específicos que acabamos de desglosar, decidimos los conceptos clave en relación con nuestro problema de investigación (aquellas áreas que no han sido estudiadas o analizadas en profundidad hasta el momento) y la operacionalización o conversión de los mismos en variables empíricas. Atendiendo al criterio de que nuestra investigación no es de corte experimental, sino que posee un carácter descriptivo, nuestro estudio está compuesto por variables independientes que recogen las características biológicas, sociológicas y psicológicas relativamente estables de los sujetos, tales como la edad, el sexo, los rasgos de personalidad, las capacidades, los intereses, las actitudes, las creencias, etc. (Arnau, 1990: 29-30).

8.2.2 Revisión de la literatura pertinente

La segunda fase de nuestro estudio empírico se basa en las recomendaciones metodológicas de expertos en investigaciones sociológicas como Nunan (1992b), Sierra (1998), Oppenheim (2000), Álvarez (2003), Bourque y Fielder (2003), Fink (2003a, b, c, d y e), García (2005), Rodríguez (2005), Ávila (2006) y Vallejo y Finol de Franco (2009). Asimismo, para la estructuración del marco metodológico de nuestro estudio empírico utilizamos como consulta las siguientes investigaciones específicas en el campo de formación de traductores, puesto que todas ellas utilizaron el cuestionario como instrumento de recogida de datos, lo que pone de manifiesto su utilidad en estudios similares al nuestro: Nobs (2003), Way (2003, 2005), Tsokaktsidu (2005), La Rocca (2007), Soriano (2007), Morón (2009), Calvo (2009), Vigier (2010), Huertas (2010, 2011) y Cerezo (2012). Por otra parte, para diseñar el contenido de nuestro cuestionario, tomamos como referencia las obras de Gibbs (1994a, 1994b, 1995).

8.2.3 Conceptualización preliminar de nuestro estudio

A continuación presentamos un desglose de los objetivos específicos de nuestra investigación, que revisamos tras la celebración de los grupos de discusión realizados con una muestra de profesorado y estudiantado de la FTI de la UGR y una vez analizadas las transcripciones de los mismos, es decir, justo antes de proceder con el diseño del cuestionario. Dichos objetivos de investigación específicos se extraen de las preguntas de investigación que planteamos en la siguiente tabla:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
A) PERFIL DEL ESTUDIANTE	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer el perfil del estudiante de tercer curso de la LTI en España. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad 2. Curso 3. Lengua B
B) CONCEPCIÓN GENERAL SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar el concepto que los estudiantes poseen sobre el trabajo en grupo. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. ¿Qué es para ti el «trabajo en grupo» en la formación de traductores?
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar los diferentes métodos y estilos de trabajo preferidos por los estudiantes. ❖ Conocer y analizar los métodos y estilos de trabajo preferidos por los estudiantes y las razones correspondientes. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Prefieres trabajar individualmente o en grupo? Indica por qué.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer si los estudiantes poseen alguna experiencia previa con respecto al trabajo en grupo. ❖ En caso afirmativo, conocer y analizar la procedencia de dicha experiencia. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Has trabajado en grupo hasta el momento durante la licenciatura y/o fuera de la facultad? En caso afirmativo, indica cuándo y especifica la asignatura.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer si los estudiantes poseen conocimientos o reciben formación previa con respecto al trabajo en grupo. ❖ Conocer si los profesores imparten formación previa a la puesta en práctica del trabajo en grupo. ❖ En caso afirmativo, analizar el tipo de formación recibida. 	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Has recibido alguna formación en la facultad sobre el trabajo en grupo? En caso afirmativo, indica de qué tipo.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar los beneficios derivados del trabajo en grupo. ❖ Conocer y analizar las razones por las 	<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Crees que el trabajo en grupo ofrece ventajas? En caso afirmativo indica cuáles.

<p>que los estudiantes pueden decantarse por métodos de trabajo basados en el trabajo en grupo.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar los inconvenientes derivados del trabajo en grupo. ❖ Conocer y analizar las razones por las que los estudiantes pueden decantarse por métodos de trabajo basados en el trabajo individual. 	<p>9. ¿Crees que el trabajo en grupo conlleva algunos inconvenientes? En caso afirmativo indica cuáles.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer la percepción del estudiantado sobre el trabajo en grupo. ❖ Analizar las reacciones que el trabajo en grupo provoca entre el estudiantado. ❖ Analizar el efecto que el trabajo en grupo ejerce sobre los estudiantes. 	<p>10. ¿Te motiva trabajar en grupo? Indica por qué.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Averiguar si los estudiantes son conscientes de algunas de las demandas del mercado laboral. ❖ Averiguar si los estudiantes son conscientes de la repercusión e influencia del trabajo en grupo en el futuro profesional. ❖ Verificar los beneficios derivados del trabajo en grupo. 	<p>11. ¿Consideras que el trabajo en grupo es importante para tu futuro laboral? Indica por qué.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar la repercusión del trabajo en grupo en el aprendizaje de los estudiantes. ❖ Verificar los beneficios derivados del trabajo en grupo. ❖ Conocer y analizar las razones por las que los estudiantes se decantan por métodos de trabajo basados en el trabajo en grupo. ❖ Conocer y analizar el nivel de 	<p>12. ¿Crees que aprendes a través de la interacción con tus compañeros? En caso afirmativo indica por qué.</p>

integración de los miembros del grupo.	
C) CREACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL GRUPO	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar el tamaño de los grupos de trabajo. ❖ Identificar y analizar quién es el responsable de dicha decisión. 	13. ¿Quién suele decidir el tamaño de los grupos?
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar la composición de los grupos de trabajo. ❖ Conocer y analizar el número de miembros considerado más adecuado para trabajar en grupo. 	14. ¿Quién suele decidir la composición de los grupos?
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer las preferencias de los estudiantes sobre la formación de los grupos de trabajo. ❖ Analizar los motivos de dichas preferencias. ❖ Conocer y analizar las ventajas e inconvenientes de que el profesor forme los grupos de trabajo. ❖ Conocer y analizar las ventajas e inconvenientes de que los estudiantes formen los grupos de trabajo. 	15. ¿Quién prefieres que forme los grupos de trabajo? Indica por qué.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer las preferencias de los estudiantes sobre el número de componentes de los grupos de trabajo. ❖ Analizar los motivos de dichas preferencias. 	16. ¿Cuántos miembros prefieres que haya en tu grupo de trabajo (incluyéndote tú)? Indica por qué.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar los criterios seguidos por los estudiantes para la formación de los grupos de trabajo. 	17. Cuando tú decides la composición de los grupos, ¿qué criterios sigues para su formación?
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar las preferencias de los estudiantes con respecto a la 	18. ¿Cómo prefieres que sean los grupos de trabajo? Indica por qué.

<p>composición de los grupos de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar los criterios seguidos por los estudiantes para la formación de los grupos de trabajo. ❖ Analizar los motivos de dichas preferencias. 	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer si los estudiantes adoptan diferentes roles durante la realización de un encargo o tarea de traducción en grupo. ❖ En caso afirmativo, conocer y analizar dichos roles y la distribución de los mismos. 	<p>19. ¿Sueles adoptar diferentes roles (terminólogo, traductor, revisor, etc.) en los encargos/tareas de traducción?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar el proceso de distribución de dichos roles durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo. ❖ Conocer y analizar los criterios de asignación de roles entre los estudiantes durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo. 	<p>20. ¿Sueles rotar dichos roles con tus compañeros de grupo? En caso afirmativo, indica cómo se realiza dicha distribución.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar si los estudiantes son conscientes de las tareas requeridas por cada rol. ❖ En caso afirmativo, conocer y analizar cómo se especifican las funciones asociadas a cada rol. ❖ En caso de que no quede clara dicha función, conocer y analizar el motivo. 	<p>21. ¿Suele quedar clara la función que ha de desempeñar cada miembro? Indica por qué y cómo se especifica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar si los miembros del grupo establecen una comunicación durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo. ❖ En caso afirmativo, conocer y analizar con qué frecuencia los miembros del 	<p>22. ¿Suele existir una comunicación fluida entre los miembros del grupo? En caso afirmativo, ¿cómo se lleva a cabo?</p>

<p>grupo contactan entre ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ En caso afirmativo, conocer y analizar cómo se produce dicha comunicación. 	
D) FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Averiguar si los estudiantes establecen normas para el buen funcionamiento del trabajo en grupo. ❖ En caso afirmativo, conocer y analizar el tipo de pautas establecidas. ❖ Conocer y analizar quién propone dichas pautas. 	<p>23. ¿Soléis establecer normas para el buen funcionamiento del grupo? En caso afirmativo, indica quién propone dichas normas y el tipo de normas establecidas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar el funcionamiento de los grupos de trabajo en general. ❖ Conocer y analizar si surgen problemas en el seno del grupo durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo. ❖ En caso afirmativo, conocer y analizar qué tipo de problemas surgen. ❖ Conocer y analizar si los estudiantes proponen soluciones ante dichos problemas. ❖ En caso afirmativo, conocer y analizar el tipo de soluciones propuestas por los estudiantes. 	<p>24. ¿Suelen surgir problemas entre los miembros del grupo durante el desarrollo de una tarea concreta? En caso afirmativo, indica qué tipo de problemas y cómo actúas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar el funcionamiento de los grupos de trabajo en general. ❖ Conocer y analizar la participación de cada miembro del grupo. ❖ Conocer y analizar la influencia de cada miembro en las decisiones de grupo. 	<p>25. ¿Las decisiones de grupo se suelen tomar de forma democrática?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar el funcionamiento de los grupos de trabajo en general. 	<p>26. ¿En general te has sentido valorado en tus experiencias de trabajo en grupo? Indica por</p>

<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar la participación de cada miembro del grupo. ❖ Conocer y analizar la influencia de cada miembro en las decisiones de grupo. ❖ Conocer y analizar el motivo por el que los estudiantes se sienten o no valorados por sus compañeros de grupo. 	<p>qué.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar el funcionamiento de los grupos de trabajo en general. ❖ Conocer y analizar el nivel de confianza existente entre los miembros del grupo. ❖ Conocer y analizar la influencia que ejercen unos miembros del grupo en otros. ❖ Conocer y analizar la repercusión del nivel de confianza entre los componentes del grupo en el resultado final de un encargo o tarea de traducción en grupo. ❖ En caso de no existir confianza entre algunos miembros del grupo, conocer y analizar los motivos que desencadenan dicha desconfianza. 	<p>27. ¿Te resulta difícil confiar en los criterios de tus compañeros de grupo? Indica por qué.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer si se realizan presentaciones orales en grupo. ❖ En caso afirmativo, conocer y analizar con qué frecuencia se realizan. ❖ En caso afirmativo conocer y analizar la interacción entre los miembros del grupo. ❖ En caso afirmativo, conocer y analizar las competencias desarrolladas mediante esta metodología de enseñanza y aprendizaje. 	<p>28. ¿Sueles realizar presentaciones orales en grupo en clase? Indica en qué curso(s).</p>

<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar la interacción entre los miembros del grupo. ❖ Conocer y analizar las competencias desarrolladas mediante esta metodología de enseñanza y aprendizaje. ❖ Conocer y analizar los beneficios de esta metodología de enseñanza y aprendizaje. 	<p>29. ¿Crees que son útiles las presentaciones orales en grupo en clase? Indica por qué.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar el funcionamiento de los grupos de trabajo en general. ❖ Conocer y analizar la influencia que ciertos miembros del grupo ejercen en el resto de compañeros. ❖ Conocer y analizar si existe un líder en el seno del grupo. ❖ En caso afirmativo, determinar cuál es su función. 	<p>30. ¿Suele existir un líder en tus grupos de trabajo? En caso afirmativo, indica en qué consiste su función.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar el funcionamiento de los grupos de trabajo en general. ❖ En caso de que se realice un informe, conocer y analizar el contenido del mismo. ❖ Conocer y analizar la organización, planificación y coordinación de los encargos o tareas de traducción en grupo. ❖ En caso afirmativo, conocer y analizar el reparto de tareas entre los miembros del grupo. ❖ Conocer y analizar si se detectan problemas en el seno del grupo durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo. ❖ En caso afirmativo, conocer y analizar qué tipo de problemas surgen y si se 	<p>31. ¿Sueles elaborar un informe sobre el funcionamiento del grupo? En caso afirmativo, indica qué contenidos se detallan en el mismo.</p>

intentan solucionar.	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar si el profesor realiza un seguimiento de los grupos de trabajo. ❖ En caso afirmativo, conocer y analizar cómo se lleva a cabo dicha intervención. ❖ Conocer y analizar la evolución de los grupos de trabajo. ❖ Conocer y analizar si el profesor proporciona <i>feedback</i> a los grupos de trabajo sobre el funcionamiento de los mismos. ❖ En caso afirmativo, conocer y analizar el tipo de <i>feedback</i> proporcionado. 	32. ¿Suele intervenir el profesor/a en el funcionamiento del grupo? En caso afirmativo, indica cómo interviene.
E) EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO⁶³	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar los parámetros tenidos en cuenta por el profesorado con respecto a la evaluación de un encargo o tarea de traducción en grupo. ❖ Conocer y analizar los tipos de evaluación utilizados por el profesorado para la evaluación de tareas o encargos de traducción en grupo. 	33. ¿Cómo evalúa el profesor/a la realización de tareas/encargos/traduccionen en grupo?
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar los parámetros y tipos de evaluación utilizados por el profesorado para la evaluación de encargos o tareas de traducción en grupo. ❖ Conocer y analizar cómo reparte el 	34. ¿Cómo prefieres que se evalúe una tarea/encargo/traduccionen en grupo? Indica por qué.

⁶³ Tal y como explicamos en el apartado 9.6, puesto que el profesorado es la fuente primaria de consulta para obtener información y analizar aspectos relacionados con la evaluación de un encargo o tarea de traducción en grupo, nuestro análisis de resultados sobre este apartado se basa en las opiniones vertidas por la muestra de profesorado de la FTI de la UGR que participó en los grupos de discusión llevados a cabo. No obstante, en nuestro análisis también tenemos en cuenta la opinión del estudiantado al respecto, ya que su percepción resulta de gran interés para comparar y contrastar las opiniones de estos dos colectivos (profesorado y estudiantado).

<p>profesorado la nota de un encargo o tarea de traducción en grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar los parámetros y tipos de evaluación preferidos por el estudiantado con respecto al trabajo en grupo y los motivos de dichas preferencias. 	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar la repercusión que el trabajo en grupo tiene en los estudiantes en general. ❖ Conocer y analizar la repercusión que el trabajo en grupo tiene en los estudiantes menos «brillantes». ❖ Conocer y analizar los motivos de dicha repercusión. 	<p>35. ¿Consideras que el trabajo en grupo favorece a los estudiantes menos «brillantes» (los que obtienen peores notas)? Indica por qué.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer y analizar la repercusión que el trabajo en grupo tiene en los estudiantes en general. ❖ Conocer y analizar la repercusión que el trabajo en grupo tiene en los estudiantes más «brillantes». ❖ Conocer y analizar los motivos de dicha repercusión. 	<p>36. ¿Consideras que el trabajo en grupo perjudica a los estudiantes más «brillantes» (los que obtienen mejores notas)? Indica por qué.</p>
<p>F) FEEDBACK PROPORCIONADO A LOS MIEMBROS DEL GRUPO</p>	<p>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer si los profesores y estudiantes proporcionan <i>feedback</i> a sus compañeros sobre la calidad de un encargo o tarea de traducción en grupo. ❖ En caso afirmativo, conocer y analizar el tipo de <i>feedback</i> proporcionado. ❖ Conocer y analizar el grado de aceptación del <i>feedback</i> proporcionado por el profesorado o los compañeros 	<p>37. ¿Sueles recibir <i>feedback</i> de los profesores/as y/u otros compañeros con respecto a la calidad de tu trabajo en grupo? En caso afirmativo, indica qué tipo de <i>feedback</i>, cómo repercute para situaciones posteriores y cómo lo aceptas.</p>

sobre la calidad de un encargo o tarea de traducción en grupo.	
❖ En caso afirmativo, conocer y analizar la repercusión de dicho <i>feedback</i> en los estudiantes y/o en encargos o tareas de traducción en grupo posteriores.	

Tabla 15. Conceptualización preliminar de nuestro estudio

8.2.4 Comprobación de la viabilidad de nuestro estudio

Una vez desglosados y revisados pormenorizadamente los objetivos específicos de nuestra investigación, procedimos a comprobar si el estudio era factible o no. Puesto que nuestro estudio no se vio afectado por ninguna limitación económica, temporal o personal, pasamos a acotar el entorno necesario para la aplicación de la encuesta, especialmente aspectos relacionados con la muestra a la que iría la misma. Una vez comprobada la viabilidad de nuestro estudio, procedimos a la planificación del diseño de nuestro cuestionario (véase apartado 8.2.6).

8.2.5 Establecimiento de hipótesis de investigación

Al igual que otros estudios similares en el campo de la formación de traductores: Morón (2009), Calvo (2009) y Cerezo (2012), puesto que nuestro estudio es de carácter puramente descriptivo (nuestra intención es estudiar, describir e interpretar una realidad educativa concreta), no partimos de hipótesis que refutar o corroborar. En su lugar, tomamos como punto de partida los objetivos de investigación generales y específicos mencionados (y sus correspondientes preguntas de investigación) que nos permitirán abordar nuestro objeto de estudio.

8.2.6 Diseño de nuestro cuestionario

En esta sección describimos el diseño de nuestro cuestionario en función de los objetivos de investigación de nuestro estudio. Teniendo en cuenta las definiciones proporcionadas en el marco metodológico en la parte empírica de nuestra tesis (véase apartado 5.4.3.6), nuestro estudio posee un carácter transversal, pues recoge las opiniones de una muestra de estudiantes que acaban de cursar los dos primeros años de formación en la LTI. Partiendo de la base de que hasta el momento apenas se ha investigado sobre el tema específico que aborda nuestro estudio, y tras consultar abundante literatura sobre la creación de

instrumentos de recogida de datos, decidimos diseñar nuestro propio cuestionario al no encontrar modelos ya existentes sobre este novedoso ámbito de estudio. Para ello, fue necesario determinar aspectos de gran importancia para el éxito del cuestionario como el tipo de preguntas y respuestas más adecuadas en función de los objetivos de nuestro estudio, el número de pregunta y el orden y ubicación de las mismas (véase apartado 5.4.3.6, secciones «*Tipos de preguntas*», «*Tipos de respuestas*», «*Orden de las preguntas*»). A continuación, describimos exhaustivamente la planificación de dichos parámetros.

- **Mensaje de presentación**

Tal y como hemos expuesto en el marco metodológico que rige la aplicación de una encuesta (véase apartado 5.4.3.6), junto con la planificación del contenido, el tipo de preguntas y el número, el orden y la ubicación de las mismas, el diseño del cuestionario también debe incluir la elaboración de una carta o mensaje de presentación. El mensaje de presentación de nuestro cuestionario incluyó una breve explicación del propósito de nuestro estudio, además de identificar la institución a la que pertenecíamos. Asimismo, especificamos las instrucciones que debían seguir los encuestados para la cumplimentación del mismo, así como tres definiciones de conceptos que consideramos oportunos (CT, CI y competencia transversal) y un agradecimiento a los participantes por su colaboración.

- **Tipos de preguntas**

Las preguntas que conforman nuestro cuestionario son breves, en la medida de lo posible, directas, recogen exclusivamente un pensamiento y son gramatical y sintácticamente correctas. Puesto que las preguntas cerradas ofrecen respuestas más fáciles de clasificar y analizar, decidimos que nuestro cuestionario estuviera compuesto principalmente por este tipo de preguntas, con la única excepción de la pregunta 4, que era abierta (véase apartado 8.2.10). Nuestro cuestionario también contiene dos preguntas filtro (preguntas 6 y 19), puesto que antes de introducir cualquier cuestión específica sobre el trabajo en grupo, es necesario averiguar, mediante una pregunta de este tipo, si el encuestado ha trabajado en grupo hasta el momento durante la LTI y/o fuera de la facultad. Asimismo, antes de plantear a los estudiantes preguntas relativas a la rotación de roles y cuestiones relacionadas con los mismos, es necesario averiguar si estos han adoptado diferentes roles durante su proceso de formación en la LTI. Finalmente, decidimos incluir dos preguntas de consistencia (preguntas 8 y 12), con el objetivo de comprobar la consistencia de las respuestas proporcionadas por los encuestados (en relación con las ventajas o aspectos

positivos derivados del trabajo en grupo). No obstante, debido a las limitaciones de extensión de nuestro cuestionario no fue posible incluir más preguntas de este tipo.

- **Tipos de respuestas**

En cuanto a la tipología de respuestas que conforman nuestro cuestionario, la gran mayoría son binominales (Sí/No), aunque también encontramos baterías de respuestas binominales (x/o) y nominales (con cuatro posibles categorías de respuesta exclusivas: Mucho/Bastante/Un poco/Nada; Siempre/Casi siempre/A veces/Nunca, entre otras). Si bien nuestro cuestionario no contiene ninguna variable ni respuesta de tipo ordinal, presenta dos preguntas numéricas, que hacen referencia al curso completado por los estudiantes (pregunta 2), así como a sus preferencias en cuanto al número de miembros que deben constituir un grupo de trabajo (pregunta 16). Asimismo, tal y como recomiendan Bourque y Fielder (2003: 72-74), incluimos la opción de respuesta cualitativa «otro (especificar)» como posible respuesta de todas las preguntas, para evitar que los participantes tuvieran que elegir una respuesta proporcionada con la que podrían no estar totalmente de acuerdo. En este sentido, con la intención de evitar dicho sesgo o cualquier otro problema en nuestro cuestionario, proporcionamos una lista exhaustiva de respuestas, aunque no excesivamente extensa, además de permitir que los encuestados proporcionaran respuestas múltiples si lo consideraban necesario en la mayoría de las preguntas. En general, consideramos que las preguntas que conforman nuestro cuestionario son tanto exhaustivas como excluyentes ya que, como recomiendan Bourque y Fielder (*ibid.*: 70), proporcionamos varias respuestas para que el entrevistado pudiera seleccionar una o varias opciones, además de incluir la ya mencionada opción «otro (especificar)» para aumentar la flexibilidad de las categorías de respuesta (véase apartado 5.4.3.6, sección «Tipos de respuestas»).

- **Orden de las preguntas**

Basándonos en las recomendaciones de los autores que tomamos como referencia para diseñar nuestro cuestionario (véase apartado 5.4.3.6, sección «Recomendaciones para la redacción de preguntas»), decidimos iniciar el mismo con preguntas sencillas cuyo objetivo consistía en averiguar información acerca de la universidad de procedencia de cada estudiante, el curso que realizaban o su lengua B. Atendiendo a las prescripciones metodológicas expuestas, el resto de preguntas sigue una secuenciación lógica de preguntas más generales a otras más específicas (preguntas de tipo embudo). En lo que respecta a las preguntas demográficas, siguiendo las bases teóricas descritas, decidimos colocarlas al principio de nuestro cuestionario, puesto que autores como Bourque y Fielder

(*ibid.*: 63) estiman conveniente iniciar el cuestionario con preguntas neutrales o fáciles de contestar que permitan al encuestado adentrarse en la situación.

8.2.7 Proceso de validación de nuestro cuestionario

Como parte del proceso de validación de nuestro cuestionario, decidimos someterlo a dos modalidades de pilotaje: una primera prueba realizada por un panel de jueces externos y una segunda llevada a cabo con una representación de la población de estudio.

- **Panel de expertos: modificaciones realizadas al primer borrador del cuestionario**

El envío del cuestionario a un panel de jueces externos tuvo como objetivo que varios expertos en la formación de traductores y en la aplicación de técnicas de investigación social evaluaran la conceptualización y el diseño del mismo y comprobaran la validez de nuestro instrumento de investigación social. Para ello, proporcionamos nuestro primer borrador de cuestionario (véase Anexo 9.1 en el CD adjunto) a dos expertas⁶⁴ en la aplicación de este tipo de instrumento de investigación en estudios sociológicos, especialmente pertenecientes al campo de la formación de traductores, con la intención de que, además de evaluar el diseño del mismo, se centraran en su contenido (constructos) y comprobaran su pertinencia para el logro de los objetivos de investigación marcados. Enviamos el cuestionario a las expertas en junio de 2009 y recibimos una pronta respuesta ese mismo mes. Una vez recibidos los consejos y recomendaciones proporcionados por las juezas, decidimos realizar las siguientes modificaciones y mejoras a nuestro borrador inicial del cuestionario, que se pueden consultar en el Anexo 9.2 (véase CD adjunto), antes de someterlo a su pilotaje con una muestra de estudiantado:

- 1) Añadir un código de identificación al principio de cada cuestionario que permitiera localizar las respuestas dadas por cada individuo.
- 2) Simplificar las instrucciones en el protocolo de acceso ya que, en ocasiones, las excesivas explicaciones podrían revertir negativamente en el encuestado. En este sentido, si proporcionábamos demasiadas explicaciones, existía la posibilidad de que el encuestado percibiera que se le estaban dando instrucciones innecesarias, y

⁶⁴ Enviamos nuestro cuestionario a dos doctoras experimentadas en la aplicación de técnicas de investigación social en la formación de traductores: la Dra. Elisa Calvo Encinas y la Dra. M^a de los Ángeles Morón Martín. Les agradecemos sinceramente su colaboración y sabios consejos basados en su propia experiencia como investigadoras.

- cabría la posibilidad de que no participara de la manera seria, responsable y consecuente con que lo haría de otro modo.
- 3) Ampliar el espectro referente a la universidad de procedencia de los estudiantes, proporcionando una opción de respuesta adicional: «Si eres estudiante de intercambio (nacional o internacional), indica tu universidad de origen».
 - 4) Añadir otras lenguas B como el catalán, ya que nuestra población de estudio incluiría estudiantes procedentes de la UAB y la UJI.
 - 5) Tras las recomendaciones del panel de expertos, decidimos cerrar la pregunta 4 de nuestro cuestionario, proporcionando tres opciones de respuesta para dicha pregunta, además de la opción «Otro (especificar)». Las opciones de respuesta pertinentes las extrajimos de los grupo de discusión celebrados previamente con la muestra de estudiantado y de profesorado de la FTI de la UGR.
 - 6) Reformular la redacción de algunas opciones de respuesta que se solapaban o que podían resultar ambiguas o poco específicas (principalmente las preguntas 7, 8, 12A, 14B, 17A, 24A, 25A, 25B, 32A).
 - 7) Equilibrar y compensar el número de opciones de respuesta para la pregunta 8 (ventajas que ofrece el trabajo en grupo) y la pregunta 9 (inconvenientes que conlleva el trabajo en grupo). Las expertas opinaban que incluir un mayor espectro de respuestas en la pregunta 8 podría suponer una posible desviación de las respuestas de los sujetos y, por tanto, de nuestros resultados. Dicho de otro modo, esto podría sugerir que considerábamos de antemano que el trabajo en grupo ofrecía más beneficios que inconvenientes. Para evitar dicho sesgo, las expertas nos sugirieron eliminar algunas opciones de respuesta que se solapaban en la pregunta 8 o añadir más inconvenientes en las opciones de respuesta de la pregunta 9.
 - 8) En las preguntas sobre preferencias en cuanto al número de componentes que deberían formar un grupo, las recomendaciones se centraron en especificar si las opciones de respuesta incluían o no al encuestado. Las expertas nos recomendaron añadir en la pregunta 16 la aclaración «incluyéndote a ti».
 - 9) Incluir una pregunta sobre los posibles roles conocidos por los estudiantes (pregunta 19) antes de preguntar directamente si estos rotaban dichos roles y las funciones que desempeñaba cada miembro.
 - 10) Reducir la longitud de la encuesta, mediante la eliminación de alguna pregunta que no fuera imprescindible para cubrir nuestros objetivos de investigación, o mediante

el cambio del formato o del tipo de fuente. En este sentido, optamos por eliminar de nuestro cuestionario original la pregunta 11 (por considerar que podía estar implícita en la pregunta 10) y la pregunta 31 (por estimar que su omisión no afectaría a la consecución de los objetivos generales y específicos de nuestro estudio).

- 11) Finalmente, también decidimos cambiar de orden la pregunta 14 y sus correspondientes subpreguntas 14A y 14B, por considerar que eran más pertinentes en el apartado «C2. Reparto de tareas» del cuestionario.

Una vez introducidos dichos cambios y recomendaciones, procedimos a realizar la prueba piloto de nuestro cuestionario en la Facultad de Humanidades de la UPO.

- **Realización de la prueba piloto**

Tras realizar las modificaciones sugeridas por el panel de jueces que validó nuestro cuestionario, llevamos a cabo una nueva prueba de robustez del mismo por medio de una prueba piloto en la que participaron 29 estudiantes de tercer curso de la LTI de la UPO. El pilotaje realizado con sujetos pertenecientes a la población de estudio, tuvo como principal objetivo analizar el diseño de la encuesta en general, así como el proceso de administración y cumplimentación del cuestionario en particular. Dicha prueba, que se celebró el 9 de octubre de 2009, demostró que los sujetos entendían con claridad las preguntas e instrucciones que formaban parte de nuestro cuestionario, así como la inexistencia de sesgos en cuanto a la redacción de preguntas o su disposición en el cuestionario. No obstante, una vez administrado el mismo, decidimos incluir las siguientes modificaciones antes de suministrarlo al resto de estudiantes que componían nuestra muestra (véase Anexo 9.3 en el CD adjunto):

- 1) Corrección de algunas erratas en la asignación de las letras correspondientes a cada opción de respuesta proporcionada (pregunta 11A, 15, 24A, 24B1 y 31A).
- 2) Eliminación de una opción de respuesta⁶⁵ en la pregunta 5 (para que los participantes se posicionaran al respecto) y eliminación de una pregunta y sus correspondientes subpreguntas (originalmente pregunta 30)⁶⁶, puesto que

⁶⁵ d) Me resulta indiferente

⁶⁶ 30. ¿A qué otorgas más importancia durante el desarrollo de una tarea?

a) Al proceso b) Al producto final c) A ambos por igual d) Otro (especificar)

30A. Si has respondido «a» o «c», indica por qué (rodea una o varias respuestas).

a) Sin un buen proceso no se puede obtener un buen producto final b) Otro (especificar)

consideramos que no era imprescindible para la consecución de los objetivos de nuestro estudio.

- 3) Adición de algunas opciones de respuesta que los estudiantes que participaron en la prueba piloto expresaron cualitativamente mediante la opción «otro (especificar)». En concreto, añadimos una opción de respuesta a la pregunta 5A⁶⁷, 11B⁶⁸, 15B⁶⁹ y 37B⁷⁰.

Puesto que los cambios introducidos tras el pilotaje de nuestro cuestionario fueron mínimos y no se produjo ningún incidente durante dicha fase (Oppenheim 2000), al igual que en otros estudios similares en el ámbito de la formación de traductores (Way, 2003, 2005) en los que no se han realizado cambios considerables al cuestionario tras la prueba piloto, decidimos incluir los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados a estos 29 estudiantes como parte de los resultados finales de nuestro estudio. Una vez introducidos los cambios derivados de las recomendaciones de las expertas, así como del estudio piloto, nuestro cuestionario final quedó compuesto por 37 preguntas principales, complementadas por sus correspondientes subpreguntas (véase apartado 8.2.10 y Anexo 9.3, en el CD adjunto). La realización de la prueba piloto fue fundamental, ya que permitió la revisión de nuestro instrumento de datos, así como la planificación logística para la posterior administración del mismo.

8.2.8 Planificación de nuestra muestra

Durante el proceso de planificación de nuestra muestra, en primer lugar, determinamos de la totalidad de estudiantes de la LTI de las FTI españolas, el número de participantes necesarios para que nuestra muestra fuera representativa. En este sentido, la planificación previa a la selección de nuestra muestra se basó en un muestreo no probabilístico por varias razones. En primer lugar, aceptamos como válida la errónea presuposición de que un instrumento esencialmente cuantitativo, como es un cuestionario, requiere necesariamente un muestreo probabilístico que asegure la representatividad (Calvo, 2009: 347). Como señala esta autora, el muestreo aleatorio simple (puro azar) puede dejar fuera de la muestra un tipo de centro con particularidades que lo hagan diferente al resto. Por lo tanto, con el

30B. Si has respondido «b» o «c», indica por qué (rodea una o varias respuestas).

- | | |
|--|------------------------------------|
| a) Es lo que cuenta para el profesor/a | d) Refleja la realidad profesional |
| b) Si el producto es aceptable no analizo el proceso | e) Otro (especificar) |
| c) El análisis del proceso es necesario solo cuando el producto no es acertado | |

⁶⁷ e) Para tomar y aplicar mis propias decisiones

⁶⁸ a) Porque normalmente un traductor/intérprete trabaja individualmente

⁶⁹ d) Para conocer sus capacidades

⁷⁰ d) No me resulta beneficioso

objetivo de incluir en nuestro estudio estudiantes procedentes de diversos centros de TI españoles, lo que otorgaría de una mayor representatividad y objetividad a nuestra investigación, planificamos las facultades y estudiantes que podrían formar parte de la misma atendiendo a los siguientes criterios: ubicación geográfica (cubrimos diferentes zonas geográficas de España), financiación (incluimos tanto centros públicos como privados), volumen de estudiantes (incluimos centros con un volumen de estudiantes reducido, intermedio y elevado), oferta de lenguas (reducida o amplia de lengua B y de una lengua A u oferta bilingüe de lengua A), así como la viabilidad (centros que fueran accesibles para facilitar la aplicación del cuestionario y el contacto con los profesores pertinentes en cada centro). Como hemos señalado anteriormente, teniendo en cuenta todos los parámetros que acabamos de describir, decidimos que nuestra muestra (incluidos los participantes de la prueba piloto) estuviera compuesta por estudiantes de las FTI de la UPO, la UGR, la UAX, la UAB y la UJI. Por lo tanto, puesto que nuestra muestra posee un carácter no aleatorio, no podemos realizar generalizaciones con respecto al universo de sujetos o población de estudio. Dicho de otro modo, los resultados presentados (véase Capítulo 9) solo servirán para ilustrar tendencias y actitudes de nuestra muestra, que tan solo pueden ser interpretables como indicios de tendencias y actitudes de estudiantes de tercer curso de la LTI en las FTI de España. A continuación, describimos los criterios de representatividad seguidos con respecto a la selección de los estudiantes de dichos centros.

- **Criterios de representatividad de nuestra muestra**

Nuestro objetivo principal de investigación, analizar mediante nuestra encuesta el trabajo y aprendizaje colaborativo durante la primera etapa de formación en la LTI en las FTI españolas, determinó los criterios de representatividad de nuestra muestra. Si extrapolamos a nuestro estudio las definiciones proporcionadas anteriormente en cuanto a los criterios de representatividad de la misma (véase apartado 5.4.3.8), los individuos que podrían formar parte de nuestra muestra serían todos aquellos estudiantes de tercer curso de la LTI en España, es decir, aquella población que acababa de cursar el primer ciclo de formación en la LTI en FTI españolas. Por el contrario, quedaría excluida la población de estudiantes de la LTI que no hubiera cursado el primer ciclo de la formación en la LTI en España. Estos criterios de exclusión eliminaron de la posible población de estudio tanto a estudiantes de intercambio internacionales, estudiantes LAE⁷¹ (puesto que estos no habían cursado los dos primeros años de formación en la LTI en España), como a estudiantes de pasarela⁷² (ya que estos no habían cursado la LTI en los años de observación clave para nuestra

⁷¹ Lenguas Aplicadas Europa.

⁷² Estudiantes que acceden al segundo ciclo de una Licenciatura.

investigación, es decir, primer y segundo curso). A pesar de que decidimos administrar nuestro cuestionario a todos los estudiantes presentes en las clases de traducción a las que acudimos, finalmente optamos por descartar a los estudiantes que no cumplían dichos criterios de representatividad para evitar sesgos en nuestra investigación. Por lo tanto, la muestra inicial total compuesta por 191⁷³ estudiantes se vio reducida a 181, puesto que diez de ellos fueron excluidos de nuestro estudio debido a las razones que acabamos de mencionar.

8.2.9 Selección de nuestra muestra

Si atendemos a la definición proporcionada por Sierra (1998: 179) sobre la relación entre universo hipotético, población y muestra (véase apartado 5.4.3.9), en nuestro estudio, el universo hipotético estaría constituido por todos los estudiantes de la LTI de España; el universo o población se correspondería con todos los estudiantes de la LTI de tercer curso que hubieran cursado los dos primeros años de formación en la LTI en las FTI⁷⁴ españolas existentes, mientras que la muestra la conformarían los estudiantes de tercer curso de la UPO⁷⁵, la UGR⁷⁶, la UAX⁷⁷, la UAB⁷⁸ y la UJI⁷⁹ que acababan de cursar los dos primeros años de formación en la LTI. Como hemos mencionado en la introducción de este capítulo, nos decantamos por medir y analizar dicha variable una vez finalizado el primer ciclo (primer y segundo curso) de la formación de traductores puesto que, a nuestro entender, es la etapa en la que los estudiantes inician su primer contacto con el aprendizaje colaborativo. Por otra parte, como hemos especificado en el apartado 8.2.8, a pesar de que consideramos que nuestra muestra es representativa para un estudio realizado por medio de cuestionarios, somos conscientes de que no podemos generalizar en relación con el universo de sujetos o población de estudio. En este sentido, nuestros resultados se basan exclusivamente en tendencias y opiniones aplicables a nuestra muestra final de participantes y tan solo pueden ser considerados o interpretados como indicios de tendencias de estudiantes de tercer curso de la LTI en España.

⁷³ Esta cifra incluía un estudiante LAE, tres estudiantes de intercambio procedentes de Austria y Bélgica y seis estudiantes de pasarela.

⁷⁴ Atendiendo a estos criterios, la población a la que está destinada nuestro estudio está compuesta por el estudiantado del tercer curso de la LTI en España de los 25 centros activos homologados para impartir dicha formación en España en el momento de la administración del cuestionario (2009) (Arrés y Calvo, 2009: 615).

⁷⁵ Estudiantes de la asignatura «Traducción Especializada B/A/B (inglés/español/inglés)».

⁷⁶ Dos grupos de estudiantes de la asignatura «Terminología».

⁷⁷ Estudiantes de la asignatura «Terminología».

⁷⁸ Estudiantes de la asignatura «Introducción a la Terminología».

⁷⁹ Dos grupos de estudiantes de la asignatura «Informática aplicada a la traducción».

8.2.10 Trabajo de campo: proceso de administración de nuestro cuestionario

Una vez diseñado y validado⁸⁰ nuestro instrumento de recogida de datos, iniciamos la fase de administración del mismo en las FTI mencionadas, mediante la entrega personal del mismo. Como hemos mencionado al principio de este capítulo, el método de administración del cuestionario seguido en nuestra investigación se conoce con el nombre de «administración a grupos», y se dirigió a poblaciones «cautivas» (Ferrando, 2005: 180), ya que los encuestados se encontraban reunidos en el aula.

Como recomiendan Bourque y Fielder (2003: 4-5), en el momento de la administración del cuestionario, proporcionamos a los estudiantes una breve información básica sobre el mismo (evitando posibles contaminaciones), así como instrucciones acerca de cómo completarlo, tras lo que los participantes rellenaron el cuestionario de manera individual. La administración personal de los cuestionarios y nuestra presencia durante el proceso de cumplimentación del mismo, nos permitió un control máximo de las condiciones de administración, así como establecer criterios de homogeneidad en las respuestas proporcionadas a preguntas puntuales y controlar el tiempo requerido para completarlo. En lo que respecta al contenido del cuestionario, este presenta una estructura muy similar a los bloques temáticos incluidos en el guión semiestructurado de los grupos de discusión celebrados con una muestra de estudiantado de la FTI de la UGR (véase Capítulo 6), que hemos desglosado pormenorizadamente en el apartado correspondiente a la conceptualización preliminar del estudio (véase apartado 8.2.3). El proceso de administración del cuestionario se inició el 13 y 16 de noviembre de 2009 con estudiantes de tercer curso de la FTI de la UGR, y continuó en la UAX el 1 de diciembre de 2009. Seguidamente, administramos el cuestionario a estudiantes de la UAB el 30 de noviembre de 2009 y dicho proceso concluyó en la UJI el 1 de diciembre de 2009. Como hemos mencionado anteriormente, suministramos nuestro cuestionario a un total de 191 alumnos. A continuación ofrecemos la versión final de nuestro cuestionario, que se puede consultar en su totalidad (incluyendo la portada de presentación) en el Anexo 9.3 (véase CD adjunto). Los asteriscos que aparecen en el cuestionario hacen referencia a varios conceptos que definimos en la portada del mismo ante la posibilidad de que algunos estudiantes pudieran no estar familiarizados con estos.

⁸⁰ Mediante la evaluación del panel de jueces y de la prueba piloto realizada con 29 estudiantes de tercer curso de la LTI de la Facultad de Humanidades de la UPO.

A. PERFIL DEL ESTUDIANTE (rodea una sola respuesta)

1. **Universidad:** a) UAB b) UAX c) UGR d) UJI e) UPO
f) Si eres estudiante de intercambio (nacional o internacional) indica tu universidad de origen:

2. **Curso:** a) 1º b) 2º c) 3º d) 4º
3. **Lengua B:** a) alemán b) árabe c) catalán d) francés e) inglés

B. CONCEPCIÓN GENERAL SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO

4. **¿Qué es para ti el «trabajo en grupo» en la formación de traductores?** (rodea una sola respuesta).

- a) Trabajo colaborativo entre un grupo de alumnos para conseguir una finalidad (una traducción o tarea), siempre respetando las opiniones de los demás compañeros.
b) Trabajo coordinado en equipo en el que los estudiantes se organizan el trabajo de forma autónoma siguiendo unas pautas.
c) Trabajo descoordinado entre varios estudiantes.
d) Otro (especificar):

5. **¿Prefieres trabajar individualmente o en grupo?** (rodea una sola respuesta).

- a) Individualmente b) En grupo c) Ambos

5A. **Si has respondido «a» o «c»,** indica por qué prefieres trabajar individualmente (rodea una o varias respuestas).

- a) Para poder organizar el tiempo como desee d) Para evitar discusiones con otros compañeros
b) Mi motivación es mayor e) Para tomar y aplicar mis propias decisiones
c) Para adquirir más práctica f) Otra (especificar):

5B. **Si has respondido «b» o «c» en la pregunta 5,** indica por qué prefieres trabajar en grupo (rodea una o varias respuestas).

- a) La ayuda de otros compañeros es necesaria d) Es importante de cara al futuro laboral
b) Resulta más eficaz e) Otra (especificar):
c) Los resultados suelen ser buenos si los miembros se compaginan bien

6. **¿Has trabajado en grupo hasta el momento durante la licenciatura y/o fuera de la facultad?** (rodea una sola respuesta).

- a) Sí b) No

6A. **En caso afirmativo,** indica cuándo y especifica la(s) asignatura(s) (rodea una o varias respuestas).

- a) En 1º (asignatura(s)): c) En 3º (asignatura(s)):
b) En 2º (asignatura(s)): d) En 4º (asignatura(s)):
e) Fuera de la facultad (especificar):

7. **¿Has recibido alguna formación en la facultad sobre el trabajo en grupo?** (rodea una sola respuesta).

- a) Sí b) No

7A. **En caso afirmativo,** indica de qué tipo (rodea una o varias respuestas).

- a) Clase introductoria específica sobre cómo trabajar en grupo c) Otra (especificar):
b) Recomendaciones y/o sugerencias a lo largo del curso

8. ¿Crees que el trabajo en grupo ofrece ventajas? (rodea una sola respuesta).

- a) Sí b) No

8A. En caso afirmativo, indica cuáles (rodea una o varias respuestas).

- | | |
|---|--|
| a) Aprendes nuevas formas de trabajar | h) Generación y diversidad de ideas |
| b) Preparación para el futuro laboral | i) Aprendes a argumentar decisiones |
| c) Interacción con otras personas | j) Aprendes a organizarte y coordinarte |
| d) Resulta más eficaz | k) Es una competencia transversal* |
| e) Fomenta la tolerancia | l) Se asume una responsabilidad compartida |
| f) Fomenta la confianza en los compañeros | m) Resolución de problemas y conflictos |
| g) Resulta más ameno | n) Otras (especificar): |

9. ¿Crees que el trabajo en grupo conlleva algunos inconvenientes? (rodea una sola respuesta)

- a) Sí b) No

9A. En caso afirmativo, indica cuáles (rodea una o varias respuestas).

- | | |
|--|--|
| a) Desemboca en una falta de práctica | h) Requiere una coordinación entre estudiantes |
| b) La traducción se realiza por partes | i) A veces no estás de acuerdo con la traducción consensuada |
| c) Unos estudiantes trabajan más que otros | j) Pérdida de tiempo |
| d) Algunos estudiantes no realizan su trabajo | k) Las relaciones interpersonales* son complicadas |
| e) Dificultad para reunirse todos al mismo tiempo | l) Falta de confianza entre los miembros del grupo |
| f) En ocasiones no se trabaja como grupo | m) Otros (especificar): |
| g) Transcurre bastante tiempo hasta que se trabaja nuevamente en grupo | |

10. ¿Te motiva trabajar en grupo? (rodea una sola respuesta).

- a) Mucho b) Bastante c) Un poco d) Nada

10A. En caso afirmativo, «a», «b» o «c», indica por qué (rodea una o varias respuestas).

- | | |
|---|-----------------------------|
| a) Permite conocer a otros compañeros | d) Me proporciona seguridad |
| b) Se adquiere una responsabilidad compartida | e) Otro (especificar): |
| c) Me divierto trabajando en grupo | |

10B. En caso negativo, «d», indica por qué (rodea una o varias respuestas).

- | | |
|--------------------------------|---------------------------|
| a) No lo considero interesante | c) Lo hago por obligación |
| b) En ocasiones no funciona | d) Otro (especificar): |

11. ¿Consideras que el trabajo en grupo es importante para tu futuro laboral? (rodea una sola respuesta).

- a) Sí b) No

11A. En caso afirmativo, indica por qué (rodea una o varias respuestas).

- | | |
|------------------------------------|---|
| a) Refleja el realismo profesional | c) En cualquier trabajo debes relacionarte con tus compañeros |
| b) Los empresarios lo valoran | d) Otro (especificar): |

11B. En caso negativo, indica por qué.

- a) Porque normalmente un traductor/intérprete trabaja individualmente b) Otro (especificar):

12. ¿Crees que aprendes a través de la interacción con tus compañeros? (rodea una sola respuesta).

- a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Nunca

12A. Si has respondido «a», «b» o «c», indica por qué (rodea una o varias respuestas).

- | | |
|---------------------------------------|---|
| a) Aprendes nuevas formas de trabajar | h) Generación y diversidad de ideas |
| b) Preparación para el futuro laboral | i) Aprendes a argumentar decisiones |
| c) Interacción con otras personas | j) Aprendes a organizarte y coordinarte |

- d) Resulta más eficaz
- e) Fomenta la tolerancia
- f) Fomenta la confianza en los compañeros
- g) Resulta más ameno
- k) Es una competencia transversal*
- l) Se asume una responsabilidad compartida
- m) Resolución de problemas y conflictos
- n) Otras (especificar):

Si en la PREGUNTA 6 has respondido «b) No», puedes entregar el cuestionario. De lo contrario, por favor continúa rellenándolo.

C. CREACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL GRUPO

C1. FORMACIÓN DEL GRUPO

13. ¿Quién suele decidir el tamaño de los grupos? (rodea **una** sola respuesta).

- a) El profesor/a
- b) Los estudiantes
- c) El profesor/a y los estudiantes
- d) Otro (especificar):

14. ¿Quién suele decidir la composición de los grupos? (rodea **una** sola respuesta).

- a) El profesor/a
- b) Los estudiantes
- c) El profesor/a y los estudiantes
- d) Otro (especificar):

15. ¿Quién prefieres que forme los grupos de trabajo? (rodea **una** sola respuesta).

- a) El profesor/a
- b) Los estudiantes
- c) El profesor/a y los estudiantes
- d) Otro (especificar):

15A. Si has respondido «a», indica por qué (rodea **una o varias** respuestas).

- a) Para poder trabajar con diferentes compañeros
- b) Porque refleja la realidad profesional
- c) Otro (especificar):

15B. Si has respondido «b», indica por qué (rodea **una o varias** respuestas).

- a) Para trabajar con compañeros con los que compartes una mayor afinidad
- b) Para evitar incompatibilidad de horarios
- c) Para que exista una mayor confianza entre los miembros
- d) Para conocer sus capacidades
- e) Otro (especificar):

16. ¿Cuántos miembros prefieres que haya en tu grupo de trabajo (incluyéndote tú)? (rodea **una** sola respuesta).

- a) 2 miembros
- b) 3 miembros
- c) 4 miembros
- d) Más de 4 miembros

16A. Indica por qué (rodea **una o varias** respuestas).

- a) Más de 4 opiniones son demasiadas para llegar a un consenso
- b) Un grupo de menos de 3 miembros sería insuficiente
- c) Otro (especificar):

17. En los casos en que tú decides la composición de los grupos, ¿qué criterios sigues para su formación?

(rodea **una o varias** respuestas).

- a) Amistad
- b) Formas de trabajar de cada estudiante
- c) Estudiantes competentes
- d) Estudiantes que sepan trabajar en grupo
- e) Compatibilidad de horarios
- f) Otros (especificar):

18. ¿Cómo prefieres que sean los grupos de trabajo? (rodea **una** sola respuesta).

- a) Fijos
- b) Variables

18A. Si has respondido «a», indica por qué (rodea **una o varias** respuestas).

- a) Si el grupo funciona bien prefiero no cambiar
- b) No me gusta cambiar de grupo cuando ya conoces a tus compañeros
- c) Otro (especificar):

18B. Si has respondido «b», indica por qué (rodea **una o varias** respuestas).

- a) Reflejan la realidad profesional
b) Para no estar limitado
c) Otro (especificar):

C2. REPARTO DE TAREAS

19. ¿Sueles adoptar diferentes roles (terminólogo, traductor, revisor, etc.) en los encargos de traducción?

- a) Siempre
b) Casi siempre
c) A veces
d) Nunca

Si en la PREGUNTA 19 has respondido «d) Nunca», pasa a la pregunta 22. De lo contrario, continúa con la 20.

20. ¿Sueles rotar dichos roles con tus compañeros de grupo? (rodea **una** sola respuesta).

- a) Siempre
b) Casi siempre
c) A veces
d) Nunca

20A. Si has respondido «a», «b», o «c», indica cómo se realiza la distribución (rodea **una o varias** respuestas).

- a) De forma aleatoria
b) Por consenso
c) Lo decide el profesor/a
d) En función de los puntos fuertes y débiles de cada miembro
e) Otro (especificar):

21. ¿Suele quedar clara la función que ha de desempeñar cada miembro? (rodea **una** sola respuesta).

- a) Siempre
b) Casi siempre
c) A veces
d) Nunca

21A. Si has respondido «a», «b», o «c», indica cómo se especifica (rodea **una o varias** respuestas).

- a) Se especifica por escrito en cada tarea/encargo/traducción
b) Se recibe una sesión introductoria sobre las funciones asociadas a cada rol
c) Otro (especificar):

21B. Si has respondido «d», indica por qué (rodea **una o varias** respuestas).

- a) No se proporcionan pautas al respecto
b) En ocasiones las funciones de cada miembro son ambiguas
c) Otro (especificar):

22. ¿Suele existir una comunicación fluida entre los miembros del grupo? (rodea **una** sola respuesta).

- a) Siempre
b) Casi siempre
c) A veces
d) Nunca

22A. Si has respondido «a», «b», o «c», indica cómo se lleva a cabo dicha comunicación (rodea **una o varias** respuestas).

- a) Nos enviamos las partes y las comentamos
b) Durante el reparto de tareas/roles
c) Durante el proceso
d) Durante la puesta común final
e) Otro (especificar):

D. FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO

23. ¿Soléis establecer normas para el buen funcionamiento del grupo? (rodea **una** sola respuesta).

- a) Siempre
b) Casi siempre
c) A veces
d) Nunca

23A. Si has respondido «a», «b», o «c», indica quién propone dichas normas (rodea **una o varias** respuestas).

- a) Un estudiante acaba imponiendo sus normas
b) Se llega a un consenso entre todos los miembros
c) El profesor/a
d) Otro (especificar):

23B. Si has respondido «a», «b», o «c» en la pregunta 23, indica qué tipo de normas soléis establecer (rodea una o varias respuestas).

- a) Fechas de entrega
- b) Distribución de roles
- c) Todos los estudiantes deben trabajar por igual
- d) Funcionamiento de las reuniones
- e) Otras (especificar):

24. ¿Suelen surgir problemas entre los miembros del grupo durante el desarrollo de una tarea concreta? (rodea una sola respuesta).

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

24A. Si has respondido «a», «b», o «c», indica qué tipo de problemas suelen existir (rodea una o varias respuestas).

- a) Desacuerdo en la toma de decisiones
- b) Diferentes ritmos de trabajo
- c) Dificultades de coordinación
- d) Falta de comunicación entre los miembros
- e) Ausentismo de algunos estudiantes a las reuniones
- f) No todos los miembros trabajan por igual
- g) Conflictos personales
- h) Otro (especificar):

24B. Si has respondido «a», «b», o «c» en la pregunta 24, indica cómo actúas (rodea una sola respuesta).

- a) Intento solucionarlo
- b) Ignoro el problema

24B1. Si has respondido «a», indica cómo intentas solucionarlo (rodea una o varias respuestas).

- a) Democráticamente/ por votación
- b) Dialogando con los miembros del grupo
- c) Acudiendo al profesor/a
- d) Otro (especificar):

25. ¿Las decisiones de grupo se suelen tomar de forma democrática? (rodea una sola respuesta).

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

26. ¿En general te has sentido valorado en tus experiencias de trabajo en grupo? (rodea una sola respuesta).

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

26A. Si has respondido «c» o «d», ¿por qué crees que no se ha tenido en cuenta o muy en cuenta tu opinión? (rodea una o varias respuestas).

- a) Tendencia a aceptar la opinión de los estudiantes «más brillantes»
- b) Hay un especialista en la materia en concreto en el grupo
- c) Otro (especificar):

27. ¿Te suele resultar difícil confiar en los criterios de tus compañeros de grupo? (rodea una sola respuesta).

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

27A. Si has respondido «a», «b» o «c», indica por qué (rodea una o varias respuestas).

- a) Se observa desinterés
- b) Porque sus resultados en otras traducciones no son buenos
- c) Soy bastante individualista
- d) Otro (especificar):

27B. Si has respondido «d», indica por qué (rodea una o varias respuestas).

- a) Se encuentran en la misma situación que yo
- b) Otro (especificar):

28. ¿Sueles realizar presentaciones orales en grupo en clase? (rodea una sola respuesta).

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

28A. Si has respondido «a», «b» o «c», indica en qué curso(s) (rodea una o varias respuestas).

- a) 1º
- b) 2º
- c) 3º
- d) 4º
- e) Otro (especificar):

29. ¿Crees que son útiles las presentaciones orales en grupo en clase? (rodea una sola respuesta).

- a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Nunca

29A. Si has respondido «a», «b» o «c», indica por qué (rodea una o varias respuestas).

- a) Ayudan a controlar los nervios e) Aprendes a hablar en público
b) Aprendes a defender decisiones de traducción f) Generan debate
c) Fomentan la intervención de toda la clase g) Permiten detectar errores
d) En el futuro profesional es importante saber hablar en público h) Otro (especificar):

29B. Si has respondido «d» en la pregunta 29, indica por qué (rodea una o varias respuestas).

- a) No se organizan demasiado bien c) Son aburridas
b) Se improvisa d) Otro (especificar):

30. ¿Suele existir un líder en tus grupos de trabajo? (rodea una sola respuesta).

- a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Nunca

30A. Si has respondido «a», «b» o «c», indica en qué consiste su función (rodea una o varias respuestas).

- a) Coordinar, organizar y/o moderar el grupo c) Otra (especificar):
b) Tomar las decisiones finales de traducción del grupo

31. ¿Sueles elaborar un informe sobre el funcionamiento del grupo? (rodea una sola respuesta).

- a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Nunca

31A. Si has respondido «a», «b» o «c», indica qué contenidos se detallan en el mismo (rodea una o varias respuestas).

- a) Normas de funcionamiento del trabajo en grupo d) Plazos de entrega
b) Problemas surgidos del trabajo en grupo e) Bibliografía
c) Tareas realizadas por cada miembro f) Otro (especificar):

32. ¿Suele intervenir el profesor/a en el funcionamiento del grupo? (rodea una sola respuesta).

- a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Nunca

32A. Si has respondido «a», «b» o «c», indica cómo interviene (rodea una o varias respuestas).

- a) Realiza un seguimiento del funcionamiento del grupo f) Responde a las dudas surgidas
b) Resuelve los problemas de grupo g) Mediante reuniones periódicas
c) Observa a los grupos en clase h) Interviene en situaciones de conflicto
d) Controla que cada miembro realice su trabajo i) Otro (especificar):
e) Controla mediante plataformas virtuales

E. EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO

33. ¿Cómo evalúa el profesor/a la realización de tareas/encargos/traducciones en grupo? (rodea una o varias respuestas).

- a) Tiene en cuenta el proceso e) Tiene en cuenta la exposición oral de la traducción
b) Solo tiene en cuenta el producto final f) Es imprescindible aprobar el examen
c) Tiene en cuenta el proceso y el producto g) Tiene en cuenta el informe de traducción
d) Mediante el examen y los trabajos de grupo h) Otro (especificar):

34. ¿Cómo prefieres que se evalúe una tarea/traducción en grupo? (rodea una sola respuesta).

- a) Todos los miembros del grupo deberían recibir la misma nota c) Otro (especificar):
b) Cada miembro del grupo debería recibir una nota en función de su aportación

34A. Si has respondido «a», indica por qué (rodea una o varias respuestas).

- a) Porque todos los miembros consensúan la traducción/encargo/tarea
- b) Si cada estudiante del grupo recibe una nota no tiene sentido trabajar en grupo
- c) Otro (especificar):

34B. Si has respondido «b» en la pregunta 34, indica por qué (rodea una o varias respuestas).

- a) Para que cada estudiante reciba una nota en función de sus méritos
- b) Otro (especificar):

35. ¿Consideras que el trabajo en grupo favorece a los estudiantes menos «brillantes» (los que obtienen peores notas)? (rodea una sola respuesta).

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

35A. Si has respondido «a», «b» o «c» indica por qué (rodea una o varias respuestas).

- a) Obtienen mejor nota que si hubiesen realizado el trabajo individualmente
- c) Otro (especificar):
- b) Se benefician de los conocimientos de los estudiantes más «brillantes»

36. ¿Consideras que el trabajo en grupo perjudica a los estudiantes más «brillantes» (los que obtienen mejores notas)? (rodea una sola respuesta).

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

36A. Si has respondido «a», «b» o «c», indica por qué (rodea una o varias respuestas).

- a) Obtienen una nota más baja porque en el grupo hay otros estudiantes menos «brillantes»
- b) Los estudiantes más «brillantes» deben trabajar más para que el trabajo sea brillante
- c) Otro (especificar):

36B. Si has respondido «d», indica por qué (rodea una o varias respuestas).

- a) El estudiante más «brillante» siempre va a salir adelante
- d) Otro (especificar):
- b) Disponen de un examen para demostrar sus competencias
- c) Un estudiante menos «brillante» ayuda al grupo en otros aspectos (p. ej.: manejo de herramientas informáticas)

F. FEEDBACK A LOS MIEMBROS DEL GRUPO

37. ¿Sueles recibir *feedback* de los profesores/as y/u otros compañeros con respecto a la calidad de tu trabajo en grupo? (rodea una sola respuesta).

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

37A. Si has respondido «a», «b» o «c», indica qué tipo de *feedback*? (rodea una o varias respuestas).

- a) Comentarios del profesor/a sobre la tarea/traducción/encargo cuando se pasea de grupo en grupo
- b) Comentarios de profesor /a y estudiantes en la exposición sobre la tarea/traducción/encargo en grupo
- c) Comentarios por escrito/correcciones del profesor/a sobre la tarea/encargo/traducción en grupo
- d) Otro (especificar):

37B. Si has respondido «a», «b» o «c» en la pregunta 37, indica cómo repercute para situaciones posteriores (rodea una o varias respuestas).

- a) Te ayuda a ser consciente de tus fallos
- d) No me resulta beneficioso
- b) Te ayuda a centrarte y situarte en el tema
- e) Otro (especificar):
- c) Te ayuda a reflexionar y extraer conclusiones

37C. Si has respondido «a», «b» o «c» en la pregunta 37, indica cómo lo aceptas (rodea una respuesta).

- a) Positivamente
- b) Negativamente

37C1. Si has respondido «a» en la pregunta 37C, indica por qué reaccionas así (rodea **una o varias** respuestas).

- a) Estoy deseoso/a de recibir *feedback* sobre mi trabajo
- b) Pido indicaciones, sugerencias, comentarios y evaluaciones sobre mi trabajo
- c) Otro (especificar):

37C2. Si has respondido «b» en la pregunta 37C, indica por qué reaccionas así (rodea **una o varias** respuestas).

- a) El *feedback* en público me hace sentir incómodo/a
- b) Tiendo a ponerme a la defensiva e intento justificar mi versión
- c) A veces me cuesta aceptar las críticas
- d) Otro (especificar):

8.2.11 Procesamiento de datos

Para llevar a cabo la fase de procesamiento y análisis de los datos, utilizamos la versión 15.0 del paquete estadístico *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, un programa estadístico informático muy usado en las Ciencias Sociales y en las empresas de investigación de mercado. Nos decantamos por utilizar esta herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico debido a su utilidad, fácil manejo y comprensión (Bausela, 2005: 63). Para el diseño de las plantillas de categorización, en primer lugar, introdujimos la codificación numérica correspondiente a cada cuestionario, con el objetivo de poder identificar fácilmente a cada sujeto y las respuestas proporcionadas por cada uno de ellos. A continuación, asignamos una codificación y valores a cada opción de respuesta proporcionada en el cuestionario y, finalmente, introdujimos manualmente el código correspondiente a la(s) opción(es) de respuesta(s) elegida(s) por cada participante.

8.2.12 Análisis de datos con SPSS

Tras disponer de los datos en forma numérica, procedimos al análisis estadístico de los mismos con el mencionado programa *SPSS* por su facilidad para crear, modificar y analizar las tablas de datos, además de las representaciones gráficas que permite generar (Calvo, 2009: 377). Una vez creadas tablas de frecuencia con los datos disponibles, empezamos a estudiar las posibles relaciones que podíamos establecer entre los distintos resultados. Dicho proceso requirió un tiempo considerable y una labor enormemente minuciosa puesto que, como recomiendan Bourque y Fielder (2003: 171), además de revisar la transferencia de datos, optamos por eliminar algunas respuestas incorrectas que parecían incongruentes, puesto que no eran aplicables en función de la respuesta que los estudiantes habían elegido anteriormente. Asimismo, con el objetivo de evitar cualquier tipo de error, nos detuvimos en los datos perdidos. En el Capítulo 9, detallamos minuciosamente estos casos concretos.

8.2.13 Extracción de resultados y comprobación del cumplimiento de nuestros objetivos de investigación

Una vez analizados los datos, procedimos a la extracción de los resultados para comprobar nuestros objetivos de investigación iniciales. En esta fase también casamos algunos datos con la intención de establecer relaciones interesantes para nuestro estudio. El Capítulo 9 expone con detalle los principales resultados extraídos tras la aplicación de la encuesta, mientras que la sección que aborda las conclusiones finales de nuestro estudio pone de manifiesto el cumplimiento de nuestros objetivos de investigación.

8.2.14 Redacción del informe interpretativo de los resultados obtenidos mediante la aplicación de la encuesta

Tal y como recomienda Fink (2003a: 83-84) en nuestro informe de resultados hemos combinado un uso mixto de tablas y gráficos para resumir los datos sobre los participantes y sus respuestas, con el objetivo de comparar dichos resultados, así como para facilitar visualmente la presentación de los mismos. En el siguiente capítulo, presentamos un informe interpretativo detallado en el que, basándonos en las tablas de frecuencia generadas, analizamos e interpretamos los resultados obtenidos tras la aplicación de la encuesta como técnica de investigación social.

8.3 Recapitulación y conclusiones

Con el fin de poner de manifiesto la coincidencia y divergencia de los resultados obtenidos a través de distintos métodos de investigación social y, por tanto, demostrar la validez de nuestro estudio, decidimos complementar los grupos de discusión con una encuesta de opinión materializada en un cuestionario. Este proyectó la terminología específica, las distintas posiciones observadas y las respuestas concretas vertidas por la muestra de sujetos que participó en los grupos de discusión.

Para que la aplicación de un instrumento de medida mixta como el cuestionario sea satisfactoria, resulta de vital importancia prestar atención al diseño del mismo y a las exigencias metodológicas implícitas en las fases de trabajo relativas a la aplicación de una encuesta (véase apartado 5.4). En este capítulo hemos explicado el establecimiento de los objetivos generales y específicos de nuestro estudio empírico-descriptivo, así como la conceptualización preliminar y el diseño de nuestro cuestionario, explicando el proceso de validación del mismo y la planificación y selección de la muestra. Asimismo, hemos proporcionado información sobre el trabajo de campo y aspectos preliminares del

procesamiento de datos. Atendiendo a estos criterios, queda justificada la elección y aplicación de la encuesta como una técnica de investigación social clave para nuestro estudio. En el siguiente capítulo procederemos a redactar un informe interpretativo que analizará los resultados obtenidos tras la administración del cuestionario para dar respuesta a nuestros objetivos de investigación generales y específicos.

CAPÍTULO 9. ANÁLISIS E INFORME INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ENCUESTA

9.1 Introducción

Este capítulo está dedicado al análisis e interpretación de los resultados obtenidos para cada una de las preguntas incluidas en el cuestionario administrado a los estudiantes de las FTI españolas que mencionaremos a continuación, así como a la extracción de las conclusiones preliminares a las que llegamos tras la aplicación de la encuesta. Con el objetivo de facilitar el análisis de dichos datos, nuestro informe mantendrá la estructura y el orden seguidos en nuestro cuestionario (véase apartado 8.2.10). En primer lugar, analizaremos e interpretaremos los resultados obtenidos mediante la aplicación de la encuesta y realizaremos una comparativa entre aquellas variables que consideramos más interesantes en función de nuestros objetivos de investigación, además de comentar la información recabada al respecto en los grupos de discusión celebrados previamente con la muestra de profesorado de la FTI de la UGR en aquellos casos concretos que consideramos más relevantes. Asimismo, incluiremos un apartado dedicado a un análisis y conclusiones preliminares en el que contrastaremos, examinaremos e interpretaremos con mayor exhaustividad los resultados obtenidos en la encuesta y en los grupos de discusión mencionados, lo que nos permitirá extraer unas primeras conclusiones preliminares. Tal y como recomienda Fink (2003c: 79), la presentación de nuestros datos está basada en tablas de frecuencia (con porcentajes y datos estadísticos) y gráficos circulares. Por otra parte, nuestra interpretación de los resultados se basa en las opiniones (subjetivas) de la muestra de estudiantes de varias FTI españolas que completó nuestro cuestionario, con la excepción de la sección referida al perfil del estudiante, cuyos datos obtenidos son objetivos. Los resultados que aparecen como perdidos se refieren exclusivamente a aquellas respuestas dejadas en blanco puesto que su contestación no era aplicable en función de las respuestas elegidas por el estudiantado anteriormente. Las respuestas dejadas en blanco a pesar de que los estudiantes deberían haber elegido alguna opción de respuesta, las hemos categorizado como «No sabe/No contesta» (NS/NC) (Oppenheim, 2000: 264-65). Por último, los datos que aparecen como inválidos se refieren a aquellas respuestas que consideramos incongruentes o incorrectas, puesto que no eran aplicables en función de la respuesta que los estudiantes habían elegido anteriormente o porque no respondían realmente a la pregunta planteada. Al igual que otros estudios similares al nuestro (Calvo, 2009: 381) consideramos importante especificar el número de respuestas perdidas, en blanco e inválidas ya que, nuestro análisis es interpretativo y dichos datos pueden proporcionar información interesante sobre si determinados estudiantes han tenido problemas para

responder a una pregunta concreta. Por limitaciones de espacio, debido al tamaño de las tablas, en algunas de ellas hemos incluido las siguientes abreviaturas: «Frec.» (frecuencia), «Val.» (valido/a), «Perd.» (perdido/a) y «%» (porcentaje).

9.2 Perfil del estudiantado

En esta sección analizaremos los datos que conforman el perfil de los estudiantes que participaron en nuestro estudio, por lo que nos centraremos en tres datos fundamentales: la universidad de procedencia, el curso que realizaban cuando completaron el cuestionario y la lengua B de cada estudiante.

9.2.1 Universidad

Como ya hemos expuesto anteriormente, la muestra total que participó en nuestro estudio mediante la cumplimentación del cuestionario administrado personalmente fue de 191 estudiantes, procedentes de diferentes FTI españolas. A continuación, se muestra la participación de los mismos por centros:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) UAB	47	24,6
	b) UAX	15	7,9
	c) UGR	70	36,6
	d) UJI	26	13,6
	e) UPO	29	15,2
	f) Estudiantes de intercambio	4	2,1
	Total	191	100,0

Tabla 16. Universidad

Como puede observarse, el número de participantes de cada centro varía sensiblemente, ya que cada FTI posee un cupo determinado de estudiantes⁸¹. Destaca la presencia

⁸¹ Los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) al respecto se corresponden con el curso académico 2007-2008. Según dicha fuente, el total de estudiantes matriculados en la LTI en universidades públicas se correspondía con 9480 estudiantes para ese año académico, mientras que el número de estudiantes matriculados en universidades privadas ascendía a 765, lo que suma un total de 10 245 estudiantes. Esta fuente no ofrece datos sobre los estudiantes matriculados por centro, por lo que consideramos oportuno complementarla con la información publicada en el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz, 2004: 49). Según esta última fuente, el total de estudiantes matriculados para el curso académico 2002-2003 (último año académico disponible) ascendía a 9142 (UAB – 1113; UAX – 198, UGR – 1673; UJI – 477). Nótese que los datos proporcionados por las fuentes consultadas solo especifican el total de estudiantes matriculados en la LTI sin distinguir el curso académico al que pertenecen.

predominante de estudiantes de la UGR (con más de un 36% del total de la muestra), seguidos de cerca por los sujetos procedentes de la UAB (24,6%). Con una representación notablemente inferior le sigue el estudiantado de la UPO (15,2%) y de la UJI (13,6%). La UAX es la universidad con menor representación (7,9%), mientras que un 2,1% de la muestra son estudiantes de intercambio procedentes de Salamanca, Bélgica y Austria. Dado que nuestro estudio está limitado a las FTI españolas, decidimos excluir a los estudiantes procedentes de universidades extranjeras, aunque sí incluimos al estudiante de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca (USAL), ya que esto aportaría una mayor variedad geográfica a nuestro estudio (véase apartado 8.2.8, sección «Criterios de representatividad de nuestra muestra»). La selección de estos centros se basó en un intento de representatividad heterogénea que incluyese distintos tipos de centros en función su tamaño, financiación y ubicación geográfica (véase apartado 8.2.8).

9.2.2 Curso

El siguiente gráfico muestra la representatividad de estudiantes en función del curso que realizaban cuando completaron nuestro cuestionario:

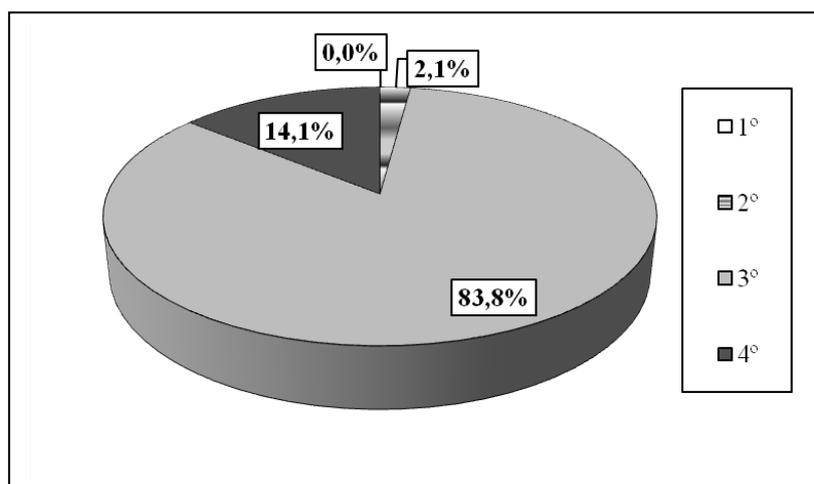


Gráfico 1. Curso

Como podemos observar, la inmensa mayoría de estudiantes (83,8%, 160 estudiantes) cursaba el tercer curso de la LTI en el momento de la administración de nuestro cuestionario. Esto se debe principalmente a que nuestro estudio pretende describir y analizar el trabajo y aprendizaje colaborativo durante la primera etapa de formación en la LTI en España y estos estudiantes ya habían completado la primera etapa de su formación en dicha licenciatura (primer y segundo curso). No obstante, como queda patente en el gráfico anterior, una parte de la muestra (2,1%, 4 estudiantes) está formada

por estudiantes que estaban cursando a la vez el tercer curso y alguna(s) asignatura(s) de segundo, así como por estudiantes que estaban cursando conjuntamente asignaturas de tercer y cuarto curso (14,1%, 27 estudiantes).

9.2.3 Lengua B

La siguiente tabla muestra la Lengua B de los estudiantes que conforman nuestra muestra:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Alemán	13	6,8
	b) Árabe	2	1,0
	c) Catalán	0	0,0
	d) Francés	24	12,6
	e) Inglés	151	79,1
	f) LAE	1	0,5
	Total	191	100,0

Tabla 17. Lengua B

Como podemos observar, la amplia mayoría de estudiantes (79,1%) tiene inglés como lengua B, a lo que le sigue un 12,6% de estudiantes cuya lengua B es el francés. En nuestro estudio también contamos con representantes de alemán (6,8%) y de árabe (1,0%). Estas diferencias en cuanto a la representatividad por lenguas se deben a la mayor presencia de estudiantes de inglés y francés de lengua B en los centros participantes en nuestro estudio. Otro factor determinante fue los grupos específicos a los que tuvimos acceso para que completaran nuestro cuestionario. Esto queda patente especialmente en árabe, ya que únicamente se imparte como lengua B en la UGR. Aunque la mayor parte de nuestra muestra son estudiantes con inglés como lengua B, también consideramos importante incluir otras lenguas para dotar de mayor representatividad a nuestro estudio.

9.3 CONCEPCIÓN GENERAL SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO

Este apartado se centra en las concepciones generales de los estudiantes sobre el trabajo en grupo durante la primera etapa de su formación en la LTI. En concreto, esta sección se centra en el concepto que los estudiantes tienen de esta metodología de enseñanza y aprendizaje, las ventajas e inconvenientes derivados de esta, las preferencias de trabajo y la experiencia previa de los estudiantes al respecto. Asimismo, pasamos revista a otras cuestiones importantes como la motivación derivada del trabajo en grupo y su

importancia en el mercado laboral.

9.3.1 Definición del concepto de «trabajo en grupo»

Esta sección del cuestionario se inició con una pregunta relativa a la concepción que los estudiantes de traducción tienen sobre el trabajo en grupo en el aula de traducción. La siguiente tabla muestra las opciones de respuesta seleccionadas por cada estudiante:

		Frec.	%
Válidos	a) Trabajo colaborativo entre un grupo de alumnos para conseguir una finalidad (una traducción o tarea), siempre respetando las opiniones de los demás compañeros	132	72,9
	b) Trabajo coordinado en equipo en el que los estudiantes se organizan el trabajo de forma autónoma siguiendo unas pautas	37	20,4
	c) Trabajo descoordinado entre varios estudiantes	10	5,5
	d) Otro (especificar)	1	0,6
	NS/NC	1	0,6
	Total	181	100,0

Tabla 18. Definición del concepto de «trabajo en grupo»

Según estos datos, resulta especialmente interesante que un 93,3% de la muestra percibe el trabajo en grupo como una forma de trabajo positiva, en contraposición con únicamente un 5,5% de estudiantes que lo percibe como algo negativo. A pesar de que todas las opciones de respuesta proporcionadas por el estudiantado y profesorado que participó en los grupos de discusión celebrados en la FTI de la UGR fueron positivas, decidimos incluir una definición negativa, además de la opción «otro (especificar)», con el objetivo de que los estudiantes que así lo desearan pudieran incluir una definición diferente sobre su concepción del trabajo en grupo. Tan solo un estudiante (0,6% de la muestra) eligió esta opción («Otro (especificar)») y, a pesar de no proporcionar una definición sobre esta forma de trabajo, manifestó que el trabajo en grupo es impuesto por los profesores y generalmente crea problemas y mal ambiente. Este estudiante señaló, además, que normalmente los grupos están compuestos por demasiadas personas, lo que dificulta aún más las tareas. A la luz de las definiciones proporcionadas sobre el trabajo en grupo, detectamos que la mayoría del estudiantado concibe esta metodología de enseñanza y aprendizaje como un método basado en la colaboración entre estudiantes para realizar una tarea concreta. Asimismo, podemos establecer una relación entre varios conceptos mencionados en las definiciones proporcionadas acerca del trabajo en grupo («respeto», «coordinación» y «organización» en contraposición con «desorganización») y las ventajas e inconvenientes derivados de esta forma de

enseñanza y aprendizaje (véanse apartados 9.3.5 y 9.3.6).

9.3.2 Preferencias de trabajo de los estudiantes

En la siguiente tabla, se pueden observar las preferencias de trabajo por las que se decantaron los estudiantes de traducción encuestados:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Individualmente	84	46,4
	b) En grupo	11	6,1
	c) Ambos	80	44,2
	d) Indiferente	6	3,3 ⁸²
	Total	181	100,0

Tabla 19. Preferencias de trabajo de los estudiantes

Resulta curioso que, a pesar de que un 93,3% de los encuestados concibe el trabajo en grupo como algo positivo (véase apartado 9.3.1), tan solo un 6,1% prefiere trabajar en grupo. Observamos que una gran parte de la muestra (46,4%) se decanta por el trabajo individual, aunque bien es cierto que un 44,2% prefiere combinar ambas formas de trabajo. Como puede apreciarse en la tabla que mostramos a continuación, los motivos principales por los que los estudiantes prefieren trabajar individualmente incluyen la posibilidad de organizar el tiempo como lo deseen (76,2%⁸³), para tomar y aplicar sus propias decisiones (40,9%), con el fin de evitar discusiones con otros compañeros (23,2%), para adquirir más práctica (14%) y por razones de motivación (7,3%). El 1,8% del estudiantado opta por la opción de respuesta «Otra (especificar)», y señala que prefiere trabajar individualmente para poder evaluar mejor su preparación y porque no todos los alumnos colaboran de forma equitativa, además de que algunos estudiantes no

⁸² Este porcentaje solo incluye a estudiantes que participaron en la prueba piloto, ya que decidimos no ofrecer esta opción de respuesta en la versión final del cuestionario, con la intención de que los estudiantes se posicionaran al respecto.

⁸³ La suma de los porcentajes totales correspondientes a las preguntas principales y a su correspondiente frecuencia suman el 100%, ya que solo permiten una posible opción de respuesta. Sin embargo, todas las subpreguntas (preguntas derivadas de las preguntas principales) permiten la elección de respuestas múltiples, por lo que cada ítem de respuesta se convierte en un ítem independiente que se barema del 0 al 100%. Esto se aplica a todas las subpreguntas que aparecen en nuestro cuestionario. Como hemos mencionado anteriormente, la categoría de «perdidos» se refiere a aquellos casos en los que, teniendo en cuenta las respuestas anteriores del estudiantado, no es aplicable que estos proporcionen una respuesta a la pregunta en cuestión. La categoría «NS/NC» hace referencia a los casos en los que estudiantes que deberían haber proporcionado una respuesta no lo han hecho. La categoría «inválido» incluye respuestas que no responden a la pregunta planteada y, por tanto, decidimos no considerarlas válidas. La suma de las columnas «sí», «no» (y «NS/NC» y/o «inválido» en los casos correspondientes) da como resultado una frecuencia total de 181 (o 100%), es decir, la muestra total que completó nuestro cuestionario una vez descartados 10 cuestionarios en base a los criterios de exclusión que hemos especificado anteriormente (véase apartado 8.2.8).

son responsables. Si tenemos en cuenta el contenido de estas últimas manifestaciones, podemos suponer que parecen proceder de estudiantes «brillantes» y muy competitivos.

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Val.	Perd.
a) Para poder organizar el tiempo como desee	125	76,2	36	22,0	3	1,8	164	17
b) Mi motivación es mayor	12	7,3	149	90,9	3	1,8	164	17
c) Para adquirir más práctica	23	14,0	138	84,2	3	1,8	164	17
d) Para evitar discusiones con otros compañeros	38	23,2	123	75,0	3	1,8	164	17
e) Para tomar y aplicar mis propias decisiones	67	40,9	94	57,3	3	1,8	164	17
f) Otra (especificar)	3	1,8	158	96,4	3	1,8	164	17

Tabla 20. Razones por las que los estudiantes prefieren trabajar individualmente

Por otra parte, los estudiantes que se decantan por trabajar en grupo destacan la obtención de mejores resultados gracias a esta forma de trabajo (64,8%), la necesidad de la ayuda proporcionada por otros compañeros (38,5%), su importancia de cara al futuro laboral (29,7%) y su eficacia (19,8%).

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Val.	Perd.
a) La ayuda de otros compañeros es necesaria	35	38,5	49	53,8	7	7,7	91	90
b) Resulta más eficaz	18	19,8	66	72,5	7	7,7	91	90
c) Los resultados suelen ser buenos si los miembros se compaginan bien	59	64,8	25	27,5	7	7,7	91	90
d) Es importante de cara al futuro laboral	27	29,7	57	62,6	7	7,7	91	90
e) Otra (especificar)	0	0,0	84	92,3	7	7,7	91	90

Tabla 21. Razones por las que los estudiantes prefieren trabajar en grupo

Cabe destacar que la mayoría del estudiantado se decanta principalmente por las opciones de respuesta («a» y «c»), mientras que el resto de opciones están más repartidas (véase apartado 9.8.2 para un análisis más detallado sobre las preferencias de trabajo de los estudiantes).

9.3.3 Experiencia de trabajo en grupo durante la licenciatura y/o fuera de la facultad

En cuanto a experiencias de trabajo en grupo previas a tercero de la LTI dentro o fuera de la facultad, el 100% de los estudiantes señaló haber trabajado en grupo hasta el momento. En concreto, tal y como se aprecia en la tabla mostrada a continuación, la mayoría de los estudiantes (77,9%) ha trabajado en grupo durante el segundo curso de la LTI, un 69,6% en el primer curso, y un 65,2% en tercero, en asignaturas como «Teoría y Metodología de la Traducción», «Traducción General» (directa e inversa), «Lingüística Aplicada a la Traducción», «Lengua Española» y «Documentación Aplicada a la Traducción». Puesto que nuestra muestra se compone principalmente de estudiantes de tercer curso de la LTI (véase apartado 9.2.2), tan solo un 14,4% del estudiantado ha trabajado en grupo en cuarto curso de la licenciatura, cifra que hace referencia a aquellos estudiantes que están cursando simultáneamente asignaturas de tercer y cuarto curso. Un 10,5% ha trabajado esporádicamente en grupo fuera de la facultad en sus respectivos institutos, durante el año Erasmus, en grupos de cooperación, en asociaciones de estudiantes, cursos y clases de idiomas. No obstante, tal y como mencionó un participante de los grupos de discusión celebrados con el profesorado de la UGR, parece ser que dichas prácticas, a excepción del año Erasmus, no derivan en el desarrollo de la CI o en un hábito de trabajo en grupo. Estos datos confirman que durante la primera etapa de formación en la LTI (primer y segundo curso) el trabajo en grupo adquiere un papel de suma importancia en dicha formación ya que, según los resultados obtenidos, los estudiantes trabajan en grupo frecuentemente durante el primer y segundo curso de la LTI. Esto sustenta nuestra decisión de estudiar una muestra de estudiantes que cursaba su tercer año de formación puesto que, atendiendo a nuestros resultados, parece ser que la primera etapa de formación es cuando los estudiantes entran en contacto (algunos por primera vez) con esta metodología de enseñanza y aprendizaje.

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Val.	Perd.
a) En 1º	126	69,6	53	29,3	2	1,1	181	0
b) En 2º	141	77,9	38	21,0	2	1,1	181	0
c) En 3º	118	65,2	61	33,7	2	1,1	181	0
d) En 4º	26	14,4	153	84,5	2	1,1	181	0
e) Fuera de la facultad (especificar)	19	10,5	160	88,4	2	1,1	181	0

Tabla 22. Curso en el que han trabajado en grupo

9.3.4 Formación sobre el trabajo en grupo

Como podemos apreciar a continuación, resulta especialmente sorprendente que el 85,6% del estudiantado (155 estudiantes) no haya recibido ninguna formación en la facultad sobre el trabajo en grupo, frente a un 14,4% (26 estudiantes) que afirma haber recibido alguna formación. De estos datos se desprende la evidente necesidad de una formación previa sobre cómo trabajar en grupo en la formación de traductores (véase apartado 9.8.2 para un análisis más detallado sobre esta cuestión).

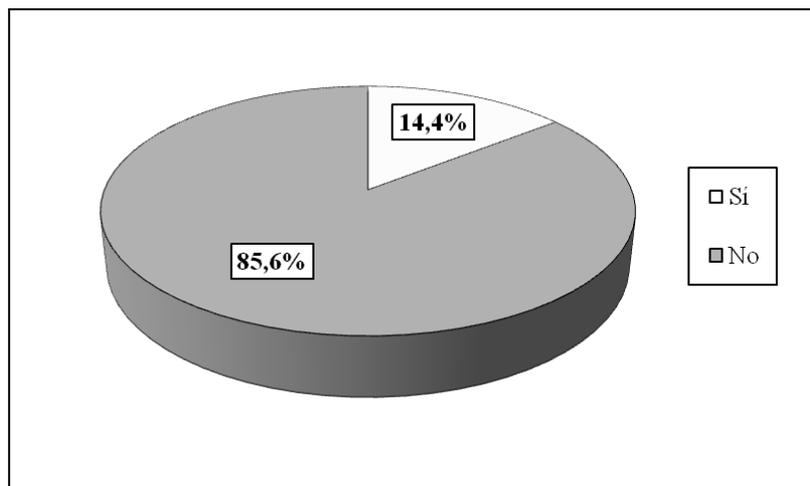


Gráfico 2. Formación sobre el trabajo en grupo

La escasa formación recibida por los estudiantes suele consistir en recomendaciones y/o sugerencias del profesorado a lo largo del curso (88,5%) o, en escasas ocasiones (7,7%), en una clase introductoria específica sobre cómo trabajar en grupo, lo que pone de manifiesto la evidente necesidad de que el profesorado imparta formación previa relativa al trabajo en grupo de manera estructurada para que los estudiantes sean capaces de trabajar de manera colaborativa y de afrontar los posibles problemas que puedan surgir en el seno de su grupo de trabajo.

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.						
a) Clase introductoria específica sobre cómo trabajar en grupo	2	7,7	23	88,5	1	3,8	155	26
b) Recomendaciones y/o sugerencias a lo largo del curso	23	88,5	2	7,7	1	3,8	155	26
c) Otra (especificar)	0	0,0	25	96,2	1	3,8	155	26

Tabla 23. Tipo de formación recibida

9.3.5 Opinión sobre si el trabajo en grupo ofrece ventajas

La estadística referida a las ventajas ofrecidas por el trabajo en grupo pone de manifiesto que la inmensa mayoría de la muestra (95,6%, 173 estudiantes) considera esta forma de enseñanza y aprendizaje como beneficiosa para su formación como traductores, en contraposición con un escaso 4,4% (8 estudiantes) que opina lo contrario. Si comparamos estas cifras con los estudiantes que prefieren trabajar en grupo (6,1%) resulta cuanto menos curioso que, a pesar de que la indiscutible mayoría de estudiantes es consciente de los beneficios derivados de esta forma de trabajo, una cifra importante (46,4%) se decanta por trabajar individualmente (véase apartado 9.3.2).

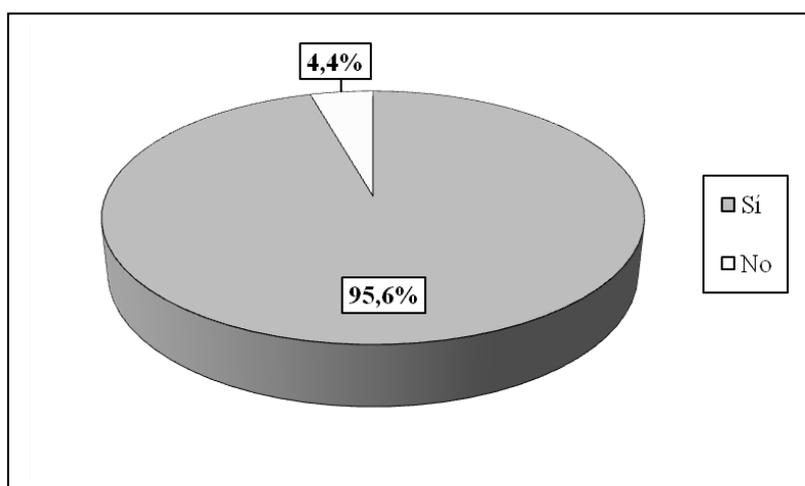


Gráfico 3. Opinión sobre si el trabajo en grupo ofrece ventajas

Las principales ventajas señaladas por los estudiantes incluyen: la generación de nuevas y diversas ideas (71,1%), la interacción con otros individuos (65,9%), la preparación para el futuro laboral (47,4%) y el aprendizaje de nuevas formas de trabajar (45,1%). Asimismo destacan la resolución de problemas y conflictos (43,4%), el aprender a argumentar decisiones (41%), el desarrollo de las destrezas de organización y coordinación (38,2%), así como la adquisición de una responsabilidad compartida (33,5%) y una mayor tolerancia (32,4%). Por otra parte también se mencionan, aunque en menor medida, una mayor amenidad (31,8%), el fomento de la confianza en los compañeros (26%), la adquisición de una competencia transversal (18,5%) y su eficacia (15,6%). Un 1,2% del estudiantado opta por la opción de respuesta «n) Otras (especificar)» y argumenta que el trabajo en grupo es imprescindible cuando se trabaja hacia las lenguas B y C, de las que uno no es nativo, además de enfatizar que esta metodología de enseñanza y aprendizaje permite conocer a los compañeros.

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Aprendes nuevas formas de trabajar	78	45,1	95	54,9	173	8
b) Preparación para el futuro laboral	82	47,4	91	52,6	173	8
c) Interacción con otras personas	114	65,9	59	34,1	173	8
d) Resulta más eficaz	27	15,6	146	84,4	173	8
e) Fomenta la tolerancia	56	32,4	117	67,6	173	8
f) Fomenta la confianza en los compañeros	45	26,0	128	74,0	173	8
g) Resulta más ameno	55	31,8	118	68,2	173	8
h) Generación y diversidad de ideas	123	71,1	50	28,9	173	8
i) Aprendes a argumentar decisiones	71	41,0	102	59,0	173	8
j) Aprendes a organizarte y coordinarte	66	38,2	107	61,8	173	8
k) Es una competencia transversal	32	18,5	141	81,5	173	8
l) Se asume una responsabilidad compartida	58	33,5	115	66,5	173	8
m) Resolución de problemas y conflictos	75	43,4	98	56,6	173	8
n) Otras (especificar)	2	1,2	171	98,8	173	8

Tabla 24. Ventajas derivadas del trabajo en grupo

Resulta interesante que la gran mayoría del estudiantado menciona principalmente tres ventajas concretas («b) Preparación para el futuro laboral», «c) Interacción con otras personas», «h) Generación y diversidad de ideas»), mientras que el resto de opciones están más repartidas, pues hay diversidad de opiniones al respecto (véase apartado 9.8.2 para un análisis más detallado sobre las ventajas que ofrece el trabajo en grupo).

9.3.6 Opinión sobre si el trabajo en grupo conlleva inconvenientes

Los resultados obtenidos en cuanto a los inconvenientes derivados del trabajo en grupo son tajantes, ya que el 100% del estudiantado considera que, a pesar de las ventajas mencionadas, el trabajo en grupo también conlleva ciertas desventajas. Estos resultados parecen justificar que el 46,4% de la muestra prefiera trabajar individualmente, frente a una escasa minoría (6,1%) que se decanta por trabajar exclusivamente en grupo. Por otra parte, si consideramos que prácticamente la totalidad de estudiantes considera que el trabajo en grupo conlleva tanto ventajas como inconvenientes, resulta comprensible que el 44,2% prefiera combinar estar dos formas de trabajo, pues consideran que ambas son importantes para su formación como traductores (véase apartado 9.3.2).

Entre los principales inconvenientes señalados por la muestra destacan: la dificultad para reunirse al mismo tiempo (91,2%), la mayor aportación de algunos estudiantes (79%), los desacuerdos para consensuar una traducción (52,5%), el incumplimiento del trabajo por parte de algunos estudiantes (45,9%), así como el no trabajar como grupo

(45,9%). Asimismo, se mencionan la necesidad de una coordinación entre estudiantes (38,7%), el requerimiento de mayor tiempo que para el trabajo individual (32%) y la realización de la traducción por partes (29,3%). Con menor frecuencia se señalan la dificultad que entrañan las relaciones interpersonales (16,6%), la desconfianza entre algunos miembros del grupo (17,1%), el transcurso de bastante tiempo hasta que se trabaja nuevamente en grupo (8,3%) y la falta de práctica a nivel individual (4,4%).

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Desemboca en una falta de práctica	8	4,4	173	95,6	181	0
b) La traducción se realiza por partes	53	29,3	128	70,7	181	0
c) Unos estudiantes trabajan más que otros	143	79,0	38	21,0	181	0
d) Algunos estudiantes no realizan su trabajo	83	45,9	98	54,1	181	0
e) Dificultad para reunirse todos al mismo tiempo	165	91,2	16	8,8	181	0
f) En ocasiones no se trabaja como grupo	83	45,9	98	54,1	181	0
g) Transcurre bastante tiempo hasta que se trabaja nuevamente en grupo	15	8,3	166	91,7	181	0
h) Requiere una coordinación entre estudiantes	70	38,7	111	61,3	181	0
i) A veces no estás de acuerdo con la traducción consensuada	95	52,5	86	47,5	181	0
j) Pérdida de tiempo	58	32,0	123	68,0	181	0
k) Las relaciones interpersonales son complejas	30	16,6	151	83,4	181	0
l) Falta de confianza entre los miembros	31	17,1	150	82,9	181	0
m) Otros (especificar)	0,0	0,0	181	100,0	181	0

Tabla 25. Inconvenientes derivados del trabajo en grupo

Cabe destacar que la gran mayoría del estudiantado se centra principalmente en dos inconvenientes concretos derivados del trabajo en grupo (opciones de respuesta «c) Unos trabajan más que otros» y «e) Dificultad para reunirse todos al mismo tiempo»), mientras que el resto de opciones elegidas por el estudiantado están más repartidas (véase apartado 9.8.2 para un análisis más detallado sobre los inconvenientes derivados del trabajo en grupo).

9.3.7 Motivación por trabajar en grupo

Con respecto a la motivación de los estudiantes por trabajar en grupo, los resultados obtenidos indican que el 47% se siente «un poco» motivado por trabajar en grupo, mientras que el 35,9% manifiesta sentirse «bastante» motivado. El 15,4% afirma no

sentirse «nada» motivado, mientras que el 1,7% considera sentirse «muy» motivado.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Mucho	3	1,7
	b) Bastante	65	35,9
	c) Un poco	85	47,0
	d) Nada	28	15,4
	Total	181	100,0

Tabla 26. Motivación por trabajar en grupo

Entre las principales razones de motivación señaladas por los estudiantes destacan la adquisición de una responsabilidad compartida (56,9%), la posibilidad de conocer a otros compañeros (37,9%), la seguridad proporcionada (28,8%) y la diversión que conlleva esta forma de trabajo (25,5%). Un 6,5% del estudiantado señala la opción «e) Otro (especificar)» y manifiesta que les motiva trabajar en grupo ya que aprenden de otros compañeros, se produce una puesta en común y una contraposición de ideas. Asimismo, este porcentaje de estudiantes subraya que esta metodología de enseñanza y aprendizaje los prepara para el mercado laboral, permite repartir el trabajo y que los resultados obtenidos son mejores. Como podemos comprobar, existe una relación directa entre la mayoría de estos factores de motivación y las ventajas derivadas del trabajo en grupo señaladas por los estudiantes (véase apartado 9.3.5). Por lo tanto, se puede deducir que los beneficios ofrecidos por el trabajo en grupo pueden influir en que los estudiantes se sientan motivados por trabajar con otros compañeros.

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Permite conocer a otros compañeros	58	37,9	93	60,8	2	1,3	153	28
b) Se adquiere una responsabilidad compartida	87	56,9	64	41,8	2	1,3	153	28
c) Me divierto trabajando en grupo	39	25,5	112	73,2	2	1,3	153	28
d) Me proporciona seguridad	44	28,8	107	69,9	2	1,3	153	28
e) Otro (especificar)	10	6,5	141	92,2	2	1,3	153	28

Tabla 27. Razones por las que los estudiantes se sienten motivados por trabajar en grupo

Como señalamos anteriormente, el 15,4% de la muestra manifiesta no sentirse motivado en absoluto por trabajar en grupo pues percibe esta forma de enseñanza y aprendizaje como una obligación (75%), considera que su buen funcionamiento entraña dificultad (32,1%) y muestra una falta de interés al respecto (14,3%). En este sentido, podemos

relacionar estos datos con los inconvenientes derivados del trabajo en grupo señalados anteriormente por los estudiantes (véase apartado 9.3.6), tras lo que podemos confirmar que dichas desventajas parecen desembocar en una falta de motivación de los estudiantes por trabajar en grupo.

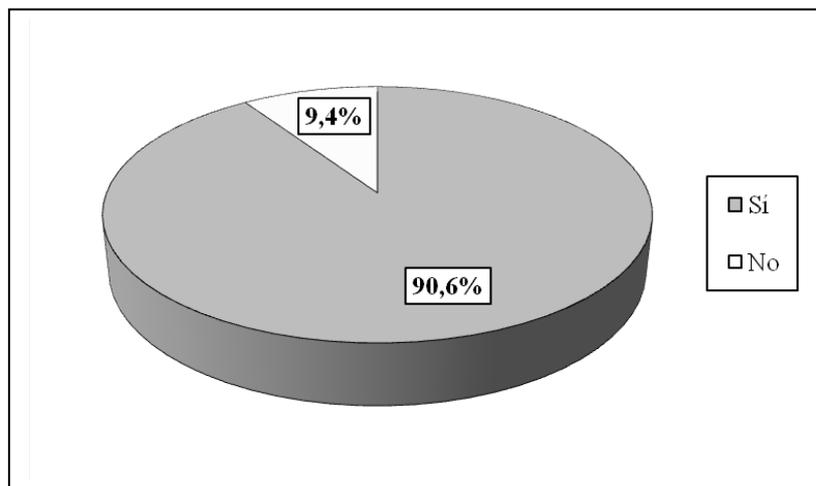
	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) No lo considero interesante	4	14,3	24	85,7	28	153
b) En ocasiones no funciona	9	32,1	19	67,9	28	153
c) Lo hago por obligación	21	75,0	7	25,0	28	153
d) Otro (especificar)	0	0,0	28	100,0	28	153

Tabla 28. Razones por las que los estudiantes no se sienten motivados por trabajar en grupo

Observamos que la falta de motivación del estudiantado por trabajar en grupo se debe principalmente a que consideran esta forma de trabajo como una obligación implantada por el profesorado (véase apartado 9.8.2 para un análisis más detallado sobre la motivación de los estudiantes por trabajar en grupo).

9.3.8 Importancia del trabajo en grupo en el futuro laboral

En relación con la importancia del trabajo en grupo en el futuro laboral, el 90,6% del estudiantado (164 estudiantes) señala que esta forma de enseñanza y aprendizaje ocupa un lugar destacado en el futuro profesional, frente al 9,4% (17 estudiantes) que no lo considera relevante. Estos datos coinciden con la opinión proporcionada por la muestra de profesorado que participó en los grupos de discusión, que subrayó que «los estudiantes deben ser conscientes de que las empresas valoran que una persona sea capaz de trabajar de forma cooperativa» (GD1).



En este sentido, los estudiantes otorgan importancia, fundamentalmente, al carácter transversal aplicable a cualquier trabajo (82,9%), al hecho de que el trabajo en grupo refleja el realismo profesional (43,3%) y a su valoración por parte de los empresarios (20,1%). El estudiante que se decanta por la opción de respuesta «d) Otro (especificar)» (0,6%), manifiesta que es importante tener en cuenta que siempre existen varias versiones y posibilidades para una traducción. A la luz de estos datos podemos considerar que la importancia del trabajo en grupo para el futuro laboral es una de las razones por las que un 44,2% de los estudiantes prefiere combinar el trabajo individual con el trabajo en grupo durante su formación como traductores (véase apartado 9.3.2).

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Refleja el realismo profesional	71	43,3	93	56,7	164	17
b) Los empresarios lo valoran	33	20,1	131	79,9	164	17
c) En cualquier trabajo debes relacionarte con tus compañeros	136	82,9	28	17,1	164	17
d) Otro (especificar)	1	0,6	163	99,4	164	17

Tabla 29. Razones de la importancia del trabajo en grupo en el futuro laboral

Entre los estudiantes que no consideran el trabajo en grupo como relevante para el futuro laboral, el 82,4% argumenta que, normalmente, el traductor trabaja de manera individual, lo que muestra cierto desconocimiento sobre la realidad profesional del traductor. Un 1,1% del estudiantado se decanta por la opción «Otro (especificar)» y afirma que el mundo profesional y el académico no se parecen en nada en cuanto al trabajo en grupo, además de subrayar que en el futuro profesional, si se trabaja en grupo, no será a la fuerza. De estos datos puede desprenderse que la no percepción del trabajo en grupo como una competencia esencial para el futuro laboral, junto con los inconvenientes inherentes al trabajo en grupo manifestados anteriormente por los estudiantes (véase apartado 9.3.6), pueden influir en que una parte considerable de la muestra prefiera trabajar exclusivamente de forma individual durante su proceso de formación (véase apartado 9.3.2).

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Normalmente un traductor/intérprete trabaja individualmente	14	82,4	2	11,8	1	5,8	17	164
b) Otro (especificar)	2	11,8	14	82,4	1	5,8	17	164

Tabla 30. Razones por las que el trabajo en grupo no es importante para el futuro laboral

En general, observamos que la inmensa mayoría del estudiantado que considera que el trabajo en grupo no es importante para su futuro laboral, opina que la labor desempeñada por un traductor se realiza de forma individual, lo que contrasta con la opinión de la muestra de profesorado que participó en los grupos de discusión, que confirma que en su futuro laboral como traductores los estudiantes se relacionarán con expertos de un campo específico, otros traductores, agencias de traducción y clientes, entre otros (véase apartado 9.8.2 para un análisis más detallado sobre la importancia del trabajo en grupo en el futuro laboral).

9.3.9 Aprendizaje a través de la interacción

La siguiente tabla confirma que prácticamente la totalidad de la muestra (98,8%) revela aprender a través de la interacción con sus compañeros, en contraposición con un 0,6% que afirma lo contrario y un 0,6% que no manifiesta su opinión. Una vez más, resulta cuanto menos contradictorio que, a pesar de que una vasta mayoría de los encuestados confirma aprender a través de esta metodología de enseñanza y aprendizaje, tan solo un 6,1% se decante por trabajar en grupo. En este sentido, nos gustaría añadir que el aprendizaje a través de la interacción con otros compañeros (65,9%) fue la segunda opción más elegida como principales ventajas derivadas del trabajo en grupo, únicamente superada por la generación y diversidad de ideas (71,1%) en la que también queda implícita de alguna manera la interacción entre estudiantes (véase apartado 9.3.5). Aunque bien es cierto que, en relación con esta pregunta, una cifra representativa de nuestra muestra (44,2%) prefiere combinar ambas formas de trabajo en lugar de centrarse exclusivamente en una de ellas (véase apartado 9.3.2).

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Siempre	50	27,6
	b) Casi siempre	61	33,7
	c) A veces	68	37,5
	d) Nunca	1	0,6
	NS/NC	1	0,6
	Total	181	100,0

Tabla 31. Aprendizaje a través de la interacción

Puesto que podemos considerar la siguiente subpregunta (pregunta 12A) como una pregunta filtro de la pregunta 8A (véase apartado 8.2.10), decidimos ofrecer exactamente las mismas opciones de respuesta en ambas con la intención de poder establecer una comparación entre los resultados obtenidos en cada una de ellas. Una vez

analizados los datos podemos observar que, las opciones de respuesta «h) Generación y diversidad de ideas» y «j) Aprendes a organizarte y coordinarte», fueron elegidas aproximadamente por el mismo porcentaje de estudiantes tanto en la subpregunta 8A como en la 12A (algo más de un 71% y algo más de un 38% respectivamente) (véase apartado 9.3.5). La opción de respuesta «a) Aprendes nuevas formas de trabajar», fue elegida aproximadamente por un 14% más de alumnos en la subpregunta 12A (un total de 59,4%) que en la subpregunta 8A (45,1%). El resto de las opciones de respuesta fueron elegidas por un menor número de estudiantes en la subpregunta 12A en comparación con la subpregunta 8A. En general observamos que el mayor descenso se produce en las opciones de respuesta «c», «b» y «g» respectivamente. La opción de respuesta «c) Interacción con otras personas» disminuyó aproximadamente un 14% (pasó de un 65,9% en la subpregunta 8A a un 51,1% en la subpregunta 12A). La opción de respuesta «b) Preparación para el futuro laboral» descendió alrededor de un 11% (pasó de un 47,4% en la subpregunta 8A a un 36,7% en la subpregunta 12A). La opción de respuesta «g) Resulta más ameno» disminuyó un 10% (pasó de un 31,8% en la subpregunta 8A a un 21,7% en la subpregunta 12A). El resto de las opciones de respuesta, aunque también disminuyeron respectivamente, se mantuvieron más o menos estables. Como podemos observar, solo cambió el orden de respuestas más elegidas de la opción de respuesta «a) Aprendes nuevas formas de trabajar», la opción de respuesta «i) Aprendes a argumentar las decisiones» y la opción de respuesta «j) El desarrollo de las destrezas de organización y coordinación». Por lo tanto, aunque se ha producido una ligera variación en cuanto a las opciones de respuesta más populares entre los estudiantes con respecto a la subpregunta 8A, podemos concluir que el orden de preferencia se mantuvo prácticamente igual, salvo en las tres opciones de respuesta que acabamos de señalar. La siguiente tabla muestra estos datos con un mayor detalle:

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Aprendes nuevas formas de trabajar	107	59,4	73	40,6	180	1
b) Preparación para el futuro laboral	66	36,7	114	63,3	180	1
c) Interacción con otras personas	92	51,1	88	48,9	180	1
d) Resulta más eficaz	21	11,7	159	88,3	180	1
e) Fomenta la tolerancia	54	30,0	126	70,0	180	1
f) Fomenta la confianza en los compañeros	35	19,4	145	80,6	180	1
g) Resulta más ameno	39	21,7	141	78,3	180	1
h) Generación y diversidad de ideas	129	71,7	51	28,3	180	1
i) Aprendes a argumentar decisiones	72	40,0	108	60,0	180	1
j) Aprendes a organizarte y coordinarte	70	38,9	110	61,1	180	1
k) Es una competencia transversal	30	16,7	150	83,3	180	1
l) Se asume una responsabilidad compartida	59	32,8	121	67,2	180	1

m) Resolución de problemas y conflictos	63	35,0	117	65,0	180	1
n) Otras (especificar)	0	0,0	180	100,0	180	1

Tabla 32. Razones por las que los estudiantes consideran que aprenden a través de la interacción

Para un análisis más detallado sobre el aprendizaje a través de la interacción véase el apartado 9.8.2.

9.4 CREACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL GRUPO

9.4.1 Formación del grupo

Esta sección, que se centra en la creación y organización un grupo de trabajo, pasa revista a determinados aspectos relacionados con el tamaño y la composición de los mismos, así como las preferencias de los estudiantes en cuanto a la formación de estos.

9.4.1.1 Decisión sobre el tamaño del grupo

La siguiente tabla refleja quién suele decidir el tamaño de los grupos de trabajo. Como puede apreciarse, el profesor (72,9%) suele establecer el tamaño de los mismos. En algunos casos (24,3%) tanto el profesor como los estudiantes suelen determinar el número de miembros del grupo, mientras que solo en una minoría de ocasiones (2,8%) los estudiantes se encargan exclusivamente de esta decisión. Según estos datos, en general podemos concluir que, el hecho de que en la mayoría de las ocasiones (72,9%), los estudiantes no deciden el tamaño de los grupos en los que participarán puede influir en que no estén motivados por trabajar en grupo ya que, en cierta manera, se ven obligados a formar grupos con un número determinado de estudiantes con el que es posible que no estén de acuerdo. No obstante, somos conscientes de que la decisión sobre el tamaño de los grupos puede estar determinada por la masificación de estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Profesor	132	72,9
	b) Estudiantes	5	2,8
	c) Profesor y estudiantes	44	24,3
	d) Otro (especificar)	0	0,0
	Total	181	100,0

Tabla 33. Decisión sobre el tamaño del grupo

Para un análisis más detallado sobre el tamaño de los grupos de trabajo véase el apartado 9.8.3.

9.4.1.2 Decisión sobre la composición del grupo

En relación con quién suele decidir la composición de los grupos de trabajo, la siguiente tabla refleja que, principalmente, los estudiantes (65,2%) deciden qué miembros formarán parte de su grupo, frente a un 5,5% de ocasiones en las que el profesor determina la composición de los mismos. No obstante, en algunos casos (27,6%) tanto el profesor como los estudiantes toman conjuntamente esta decisión. A nuestro entender, el hecho de que en la mayoría de los casos sean los estudiantes (o el profesor y los estudiantes) los que formen sus propios grupos de trabajo, puede influir en que estos se sientan más motivados por trabajar en grupo, ya que ellos mismos determinan la composición de sus grupos de trabajo. En casos aislados (1,7%) algunos estudiantes manifiestan que la decisión sobre la composición de los grupos depende de la asignatura mientras que, en otras ocasiones, hay voluntarios. Estos datos coinciden con la información obtenida en los grupos de discusión celebrados con la muestra de profesorado de la UGR, que manifestó otorgar completa libertad a los estudiantes para determinar la composición de sus grupos de trabajo (GD1 y GD2), con alguna limitación, como que los grupos no pueden estar formados exclusivamente por estudiantes de intercambio (GD1).

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Profesor	10	5,5
	b) Estudiantes	118	65,2
	c) Profesor y estudiantes	50	27,6
	d) Otro	3	1,7
	Total	181	100,0

Tabla 34. Decisión sobre la composición del grupo

Para un análisis más detallado sobre la composición de los grupos de trabajo véase el apartado 9.8.3.

9.4.1.3 Preferencias sobre la formación del grupo

En la siguiente tabla se confirma que la mayoría del estudiantado (71,8%) prefiere formar sus propios grupos de trabajo, frente a un 6,6% que se decanta por que el profesor tome dicha decisión. En algunos casos (21%), los estudiantes optan por una

elección conjunta entre estudiantes y profesor, mientras que a un 0,6% de estudiantes le resulta indiferente. En general, podemos concluir que estas preferencias señaladas por los estudiantes coinciden con la manera en que la muestra de profesorado que participó en los grupos de discusión suele organizar la formación de los grupos de trabajo, ya que estos afirman otorgar completa libertad a los estudiantes para que determinen la composición de los mismos (GD1 y GD2).

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Profesor	12	6,6
	b) Estudiantes	130	71,8
	c) Profesor y estudiantes	38	21,0
	d) Indiferente	1	0,6 ⁸⁴
	Total	181	100,0

Tabla 35. Preferencias sobre la formación del grupo

Los estudiantes que prefieren que el profesor cree los grupos de trabajo manifiestan que, de esta forma, pueden trabajar con diferentes compañeros (66,7%) y que esto refleja la realidad profesional (33,3%). Por otra parte, si el profesor determina la composición de los grupos, los estudiantes no han de preocuparse por buscar con quién trabajar (16,7%).

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Para poder trabajar con diferentes compañeros	8	66,7	4	33,3	12	169
b) Porque refleja la realidad profesional	4	33,3	8	66,7	12	169
c) Otro (especificar)	2	16,7	10	83,3	12	169

Tabla 36. Razones por las que los estudiantes prefieren que el profesor forme el grupo

Por su parte, el estudiantado que se decanta por formar los grupos de trabajo ellos mismos (71,8%), subraya que esto les permite trabajar con compañeros con los que comparten una mayor afinidad (75,4%) y que existe una mayor confianza entre los miembros (65,4%). De esta forma, también se evitan las incompatibilidades de horarios (53,1%) y se conocen de antemano las capacidades de los compañeros con los que van a trabajar (12,3%). Otras razones por las que los estudiantes (4,6%) prefieren formar sus propios grupos de trabajo incluyen: evitar que unos estudiantes trabajen más que otros o que alguien no se involucre, poder establecer una jerarquía eficiente en la toma de

⁸⁴ Este porcentaje solo incluye a estudiantes que participaron en la prueba piloto, ya que decidimos no ofrecer esta opción de respuesta en la versión final del cuestionario, con la intención de que los estudiantes se posicionaran al respecto.

decisiones, así como poder trabajar con gente responsable. Estos datos se muestran detalladamente en la siguiente tabla:

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Para trabajar con compañeros con los que compartes una mayor afinidad	98	75,4	32	24,6	130	51
b) Para evitar incompatibilidad de horarios	69	53,1	61	46,9	130	51
c) Para que exista una mayor confianza entre los miembros	85	65,4	45	34,6	130	51
d) Para conocer sus capacidades	16	12,3	114	87,7	130	51
e) Otro (especificar)	6	4,6	124	95,4	130	51

Tabla 37. Razones por las que los estudiantes prefieren formar ellos mismos el grupo

En esta ocasión, observamos que el estudiantado se decanta mayoritariamente por las opciones de respuesta «a» y «c», mientras que existe diversidad de opiniones sobre el resto de respuestas. Para un análisis más detallado sobre las preferencias de los estudiantes en cuanto a la formación de los grupos de trabajo véase el apartado 9.8.3.

9.4.1.4. Preferencias sobre el tamaño del grupo

En relación con el número de miembros que conforman un grupo de trabajo los resultados revelan que un 45,3% de los estudiantes se decanta por que los grupos estén integrados por cuatro miembros, seguido muy de cerca por un 44,2% que opta por grupos de tres miembros. Una minoría (9,9%) prefiere trabajar con grupos de únicamente dos miembros, frente a un 0,6% que elige grupos de más de cuatro componentes. Si comparamos estos resultados con los grupos de discusión organizados con una muestra de profesorado de la UGR, podemos concluir que tanto los profesores como los estudiantes manifiestan su clara predilección por grupos compuestos por tres o cuatro estudiantes, preferiblemente cuatro. No obstante, consideramos que este factor depende en gran medida del número de estudiantes de cada centro, puesto que algunas de las FTI que participaron en nuestro estudio están masificadas (es el caso de la UGR y la UAB), mientras que otras (p. ej., la UAX) presentan un número de estudiantes más reducido.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) 2 miembros	18	9,9
	b) 3 miembros	80	44,2
	c) 4 miembros	82	45,3
	d) + 4 miembros	1	0,6
	Total	181	100,0

Tabla 38. Preferencias sobre el tamaño del grupo

Según la muestra del estudiantado encuestado, lo ideal serían grupos compuestos por tres o cuatro componentes, ya que más de cuatro opiniones son demasiadas para llegar a un consenso (78,5%), mientras que un grupo integrado por menos de tres miembros sería insuficiente (21,5%). En este sentido, el concepto de «consenso» engloba un acuerdo en la traducción, en la coordinación y en la organización. Estos datos coinciden de nuevo con los datos obtenidos en los grupos de discusión celebrados con una muestra de profesores de la UGR, para quienes los grupos de dos integrantes son escasos y los de cinco componentes son excesivos y no son efectivos (GD1 y GD2). Como se observa en la siguiente tabla, un 10,5% de la muestra se decanta por la opción de respuesta «c) Otro (especificar)». En concreto, los estudiantes que optan por grupos formados por tres miembros consideran que este es el número perfecto para conseguir un equilibrio, para evitar distracciones o relajaciones y para compatibilizar horarios. Los estudiantes que prefieren trabajar con grupos de cuatro componentes manifiestan que se trabaja mejor de forma repartida, que existe una mayor diversidad de opiniones y que este número de estudiantes es fácil de coordinar. Por otra parte, los estudiantes que prefieren trabajar con grupos formados por dos miembros destacan la disponibilidad, la facilidad y una menor distracción debido al reducido número de estudiantes. Por el contrario, los estudiantes que se decantan por trabajar con grupos compuestos por más de cuatro miembros argumentan que, de este modo, existen más opiniones.

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Más de 4 opiniones son demasiadas para llegar a un consenso	142	78,5	37	20,4	2	1,1	181	0
b) Un grupo de menos de 3 miembros sería insuficiente	39	21,5	140	77,4	2	1,1	181	0
c) Otro (especificar)	19	10,5	160	88,4	2	1,1	181	0

Tabla 39. Razones por las que los estudiantes prefieren un tamaño de grupo determinado

En general, estos resultados indican que un porcentaje importante de estudiantes de nuestra muestra considera que en un grupo formado por más de cuatro estudiantes resulta complicado llegar a un acuerdo, aunque con menos de tres miembros puede existir poca diversidad.

9.4.1.5 Criterios de formación del grupo

Como puede observarse en la tabla siguiente, en los casos en los que los estudiantes determinan la composición de los grupos de trabajo, atienden principalmente a criterios

como la amistad (68%) y las competencias de cada estudiante (54,1%). Otras razones incluyen la compatibilidad de horarios (37%), la CI de los estudiantes (36,5%) y las formas de trabajar de cada estudiante (32%). Un 0,6% de los estudiantes destaca la responsabilidad como principal criterio para la formación de sus grupos de trabajo.

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Amistad	123	68,0	58	32,0	181	0
b) Formas de trabajar de cada estudiante	58	32,0	123	68,0	181	0
c) Estudiantes competentes	98	54,1	83	45,9	181	0
d) Estudiantes que sepan trabajar en grupo	66	36,5	115	63,5	181	0
e) Compatibilidad de horarios	67	37,0	114	63,0	181	0
f) Otros (especificar)	1	0,6	180	99,4	181	0

Tabla 40. Criterios de formación del grupo

Para un análisis más detallado sobre los criterios que siguen los estudiantes para la formación de los grupos de trabajo véase el apartado 9.8.3.

9.4.1.6 Preferencias sobre el tipo de grupo

Como puede observarse a continuación, un 48,6% de los estudiantes prefiere que los grupos de trabajo sean fijos, frente a un 47% que se decanta por trabajar en grupos de trabajo variables. Un 4,4% de los estudiantes no muestra ninguna preferencia. Estos datos ponen de manifiesto que las preferencias de trabajo por parte de los estudiantes están enormemente reñidas, ya que no se decantan claramente por ninguna de estas dos opciones, lo que demuestra que consideran importante trabajar tanto en grupos de trabajo fijos como variables.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Fijos	88	48,6
	b) Variables	85	47,0
	c) Indiferente ⁸⁵	8	4,4
	Total	181	100,0

Tabla 41. Preferencias sobre el tipo de grupo

Los estudiantes que optan por trabajar en grupos de trabajo fijos manifiestan que si el

⁸⁵ Este porcentaje solo incluye a estudiantes que participaron en la prueba piloto, ya que decidimos no ofrecer esta opción de respuesta en la versión final del cuestionario, con la intención de que los estudiantes se posicionaran al respecto.

grupo funciona bien desean mantenerlo (85,3%) y se muestran reacios a cambiar de grupo cuando ya conocen a sus compañeros de trabajo (23,9%). Asimismo un 1,1% de la muestra opina que cuando los grupos son fijos existe una mayor estabilidad. Resulta interesante contrastar estos resultados con los obtenidos en las subpreguntas 8A y 9A (véanse apartados 9.3.5 y 9.3.6), puesto que la formación de grupos fijos de trabajo deriva en ciertas ventajas e inconvenientes implícitos en el trabajo en grupo. Por ejemplo, podemos establecer una relación entre los grupos de trabajo fijos y la existencia de una mayor confianza en los compañeros (26%) y una mayor eficacia (15,6%), puesto que en estos casos siempre se trabaja con compañeros que ya se conocen, lo que puede facilitar, en cierta medida, la resolución de problemas y conflictos (43,4%). Por otra parte, también podemos relacionar la existencia de grupos fijos con la dificultad que entrañan las relaciones interpersonales (16,6%) ya que, desde esta perspectiva, si un grupo no funciona no existiría la posibilidad de formar otro grupo (salvo casos concretos), por lo que los estudiantes deberían afrontar dichos problemas e intentar solucionarlos. El mismo problema lo encontramos si en ocasiones no se trabaja como grupo (45,9%) o si algunos estudiantes no realizan su trabajo (45,9%), en cuyos casos, trabajar con grupos fijos limitaría en cierta medida a los estudiantes (véanse subpreguntas 8A y 9A, apartados 9.3.5 y 9.3.6).

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Si el grupo funciona bien prefiero no cambiar	75	85,3	12	13,6	1	1,1	88	93
b) No me gusta cambiar de grupo cuando ya conoces a tus compañeros	21	23,9	66	75,0	1	1,1	88	93
c) Otro (especificar)	1	1,1	86	97,8	1	1,1	88	93

Tabla 42. Razones por las que los estudiantes prefieren un grupo de trabajo fijo

En el otro extremo, los estudiantes que se decantan por trabajar en grupos de trabajo variables revelan que, de este modo, no están limitados (81,2%) y así se refleja la realidad profesional (43,5%). Asimismo, un 3,5% de la muestra se decanta por la opción de respuesta «c) Otro (especificar)» y argumenta que los grupos variables permiten que los estudiantes trabajen con otras personas si un grupo no funciona, además de facilitar que conozcan a otras personas que, en ocasiones, les sorprenden positivamente. Aunque respetamos esta respuesta, opinamos que si los estudiantes cambian de grupo si este no funciona, no aprenderán a identificar y a resolver problemas o conflictos grupales, que es parte del proceso de aprendizaje sobre cómo trabajar en grupo.

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Reflejan la realidad profesional	37	43,5	48	56,5	85	96
b) Para no estar limitado	69	81,2	16	18,8	85	96
c) Otro (especificar)	3	3,5	82	96,5	85	96

Tabla 43. Razones por las que los estudiantes prefieren un grupo de trabajo variable

Resulta interesante relacionar estos resultados con los obtenidos en la subpregunta 8A (véase apartado 9.3.5), ya que los grupos variables conllevan algunas de las ventajas señaladas anteriormente como la generación y diversidad de ideas (71,1%), la interacción con otras personas (65,9%), la preparación para el futuro laboral (47,4%), el aprender a organizarse y coordinarse con nuevos compañeros (38,2%) y el fomento de la tolerancia (32,4%). En el otro extremo, podemos relacionar los grupos variables con algunos inconvenientes derivados del trabajo en grupo como que, en ocasiones, no se trabaja como grupo (45,9%), ya que esto resulta complicado si no se conoce demasiado a los nuevos compañeros, el hecho de precisar una mayor coordinación entre estudiantes (38,7%), la falta de confianza entre los miembros del grupo (17,1%), puesto que no conocerían demasiado, y la dificultad de establecer de nuevo relaciones interpersonales con nuevos estudiantes (16,6%) (véanse subpreguntas 8A y 9A, apartados 9.3.5 y 9.3.6). Asimismo podemos establecer una relación directa entre la existencia de grupos variables y su mayor correspondencia con el futuro laboral, ya que los futuros egresados no siempre podrán elegir con quién trabajarán durante la práctica de su profesión (véase subpregunta 11A, apartado 9.3.8). Para un análisis más detallado sobre las preferencias de los estudiantes en cuanto a los tipos de grupos de trabajo véase el apartado 9.8.3.

9.4.2 Reparto de tareas

Esta sección está dedicada al reparto de tareas durante el trabajo en grupo. En concreto, en este apartado nos centraremos en la adopción de diferentes roles durante el proceso de traducción, en las funciones derivadas de cada rol, así como en la comunicación establecida entre los miembros del grupo durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo.

9.4.2.1 Adopción de diferentes roles durante un encargo o tarea de traducción en grupo

La siguiente tabla pone de manifiesto que un 64,6% de la muestra a veces (39,2%) o

casi siempre (25,4%) suele adoptar diferentes roles (documentalista, terminólogo, traductor, revisor, etc.) en los encargos de traducción en grupo. Esta cifra contrasta con un 24,3% de estudiantes que afirman no adoptar roles en los encargos de traducción. Un 10,5% confirma adoptar siempre diferentes roles de traducción cuando trabajan en grupo, mientras que un 0,6% no contestó a esta pregunta. Si contrastamos estas respuestas con las obtenidas en el apartado 9.3.4, los datos parecen indicar que, debido a que una amplia mayoría de los estudiantes (85,6%) no recibe ninguna formación en la facultad sobre el trabajo en grupo (tan solo un 14,4% la recibe y consiste principalmente en recomendaciones y/o sugerencias a lo largo del curso), la gran mayoría de la muestra (63,5%) nunca o tan solo a veces adopta diferentes roles en los encargos de traducción, frente a un 35,9% que adopta distintos roles siempre (10,5%) o casi siempre (25,4%). De hecho, la mayoría de representantes del profesorado de la FTI de la UGR que participó en los grupos de discusión celebrados previamente, confirmaron que las principales directrices proporcionadas se limitaban exclusivamente a dejar libertad de elección de los grupos de trabajo, así como a especificar que todos los miembros deben ser responsables y contribuir de igual modo al trabajo en grupo. No obstante, algunos profesores confirmaron dedicar un apartado en clase a explicar consideraciones importantes sobre la organización del trabajo en grupo y un posible esquema de trabajo en equipo basado en roles (documentalista, terminólogo, traductor, revisor, editor y jefe de proyecto).

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Siempre	19	10,5
	b) Casi siempre	46	25,4
	c) A veces	71	39,2
	d) Nunca	44	24,3
	NS/NC	1	0,6
	Total	181	100,0

Tabla 44. Adopción de diferentes roles durante un encargo o tarea de traducción en grupo

No obstante somos conscientes de que estos resultados pueden variar en función de las FTI, por lo que hemos decidido cruzar la adopción de roles por centros. Los resultados de la siguiente tabla muestran que, en la mayoría de centros, los estudiantes adoptan diferentes roles a veces (UPO – 31%; UGR – 36,9%; UAX – 46,6%; UAB – 39,1%; UJI – 50%). Si profundizamos en estos resultados, observamos que una cifra importante de estudiantes adopta roles siempre o casi siempre (UPO – 58,6% UGR – 35,3%; UAX – 33,4%; UAB – 32,6%; UJI – 19,2%) en contraposición con el estudiantado que nunca se divide el trabajo por roles (UPO – 10,4%; UGR – 27,8%; UAX – 20%; UAB – 26,1%;

UJI – 30,8%). Consideramos que el trabajo por roles permite que los estudiantes distingan las diferentes partes del proceso de traducción y que sean conscientes de los beneficios que comporta esta forma de enseñanza y aprendizaje.

	UPO		UGR		UAX		UAB		UJI	
	Frec.	% vál.								
a) Siempre	4	13,8	9	13,8	1	6,7	3	6,5	2	7,7
b) Casi siempre	13	44,8	14	21,5	4	26,7	12	26,1	3	11,5
c) A veces	9	31,0	24	36,9	7	46,6	18	39,1	13	50,0
d) Nunca	3	10,4	18	27,8	3	20,0	12	26,1	8	30,8
NS/NC	—	—	—	—	—	—	1	2,2	—	—
Total	29	100,0	65	100,0	15	100,0	46	100,0	26	100,0

Tabla 45. Adopción de roles por FTI de diferentes universidades

Si contrastamos estos resultados en función de la lengua B de los estudiantes encuestados observamos que, en inglés y francés, estos estudiantes parecen adoptar roles durante el proceso de un encargo o tarea de traducción en grupo a veces o casi siempre (93 – 64,6% y 14 – 60,9% respectivamente), mientras que en alemán y árabe los estudiantes no adoptan diferentes roles nunca o tan solo a veces (9 – 75% y 2 – 100% respectivamente), lo que puede poner de manifiesto que esta técnica o distribución de un encargo o tarea de traducción en grupo sea más común o eficaz en las lenguas B indicadas, o bien que su implantación sea más viable en estas lenguas de trabajo.

	INGLÉS		FRANCÉS		ALEMÁN		ÁRABE	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.
a) Siempre	14	9,7	4	17,4	1	8,3	0	0,0
b) Casi siempre	35	24,3	9	39,2	2	16,7	0	0,0
c) A veces	58	40,3	5	21,7	7	58,3	1	50,0
d) Nunca	36	25,0	5	21,7	2	16,7	1	50,0
NS/NC	1	0,7	—	—	—	—	—	—
Total	144	100,0	23	100,0	12	100,0	2	100,0

Tabla 46. Adopción de roles por lengua B en las FTI mencionadas

Para un análisis más detallado sobre la adopción de roles por parte de los estudiantes véase el apartado 9.8.3.

9.4.2.2 Rotación de dichos roles durante el proceso de un encargo o tarea de traducción en grupo

La mayoría del estudiantado que adopta roles durante los encargos o tareas de traducción en grupo (83,3%) manifiesta que, a veces (49,7%) o casi siempre (33,6%), rota dichos papeles durante el proceso de traducción. Un 10,9% siempre rota dichos roles, frente a un 3,6% que nunca rota estos papeles. De nuevo, podemos plantear la posibilidad de que una importante parte de la muestra (53,3%) nunca o tan solo a veces rote dichos roles durante el proceso de traducción debido a la notable falta de formación sobre el trabajo en grupo (incluidos los diferentes roles que se pueden adoptar) y a la falta de seguimiento o intervención del profesorado durante el proceso de un encargo o tarea de traducción en grupo en las FTI españolas estudiadas (véase apartado 9.5.10). En el GD1 llevado a cabo con una muestra de profesorado de la UGR, los participantes confirmaron que no obligaban a los estudiantes a rotar dichos roles, siempre y cuando el resultado fuera positivo, aunque sí lo recomendaban al principio. Otros profesores de este mismo grupo explicaron que «al principio se les obliga a rotar para que vayan probando todas las tareas», aunque «si el trabajo final es correcto no importa si los estudiantes han rotado o no». En el GD2 se comentó que «en función de la dificultad y extensión del trabajo los estudiantes varían su estrategia de organización». Es posible que puesto que la mayoría de los profesores que participaron en los grupos de discusión recomienda pero no obliga la rotación de los roles, no todos los estudiantes tengan la oportunidad de poner en práctica las diferentes responsabilidades asociadas a cada rol. No obstante, puesto que dicha muestra de profesorado procedió de la FTI de la UGR, no podemos extrapolar sus opiniones al resto de FTI españolas, aunque en un futuro sería interesante poder ampliar nuestro estudio con profesorado de otros centros.

		Frecuencia	% válido
Válidos	a) Siempre	15	10,9
	b) Casi siempre	46	33,6
	c) A veces	68	49,7
	d) Nunca	5	3,6
	NS/NC	3	2,2
	Total	137	100,0
Perdidos		44	—
Total		181	—

Tabla 47. Rotación de dichos roles durante el proceso de un encargo o tarea de traducción en grupo

En los casos en los que los estudiantes rotan siempre o casi siempre dichos roles (44,5%), el reparto se suele llevar a cabo principalmente en función de los puntos fuertes y débiles de cada miembro (47%) y por consenso (45,5%). En otros casos, aunque en menor medida, esta distribución se realiza de forma aleatoria (29,5%) o el reparto de roles lo decide el profesor (6,1%). Un 1,5% de la muestra revela que, generalmente, todos los miembros adoptan todos los roles o que todos los componentes realizan la traducción y finalmente se decide la traducción final según las opciones de traducción y las argumentaciones correspondientes, lo que pone de manifiesto que realmente no trabajan de manera colaborativa sino que realizan todo el trabajo de manera individual e independiente.

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) De forma aleatoria	39	29,5	93	70,5	132	49
b) Por consenso	60	45,5	72	54,5	132	49
c) Lo decide el profesor/a	8	6,1	124	93,9	132	49
d) En función de los puntos fuertes y débiles de cada miembro	62	47,0	70	53,0	132	49
e) Otro (especificar)	2	1,5	130	98,5	132	49

Tabla 48. Distribución de los diferentes roles durante el proceso de un encargo o tarea de traducción en grupo

Para un análisis más detallado sobre la adopción y distribución de roles entre los estudiantes durante el proceso de traducción véase el apartado 9.8.3.

9.4.2.3 Claridad de las funciones que ha de desempeñar cada miembro del grupo

Según las estadísticas, generalmente suele quedar clara la función que ha de desempeñar cada miembro durante el proceso de un encargo o tarea de traducción en grupo, ya que el 71,5% de la muestra afirma que siempre (29,2%) o casi siempre (42,3%) tiene clara su labor, en contraposición con un 5,1% de estudiantes que considera que nunca les queda clara la función que deben realizar. En una situación intermedia se encuentra el 23,4% de la muestra, que especifica que a veces tiene clara la función que ha de llevar a cabo. En los grupos de discusión celebrados con una muestra de profesorado de la FTI de la UGR, la mayoría manifestó definir «claramente la función que cada miembro debería realizar y, en caso de duda, los estudiantes pueden siempre preguntar» (GD1).

		Frecuencia	% válido
Válidos	a) Siempre	40	29,2
	b) Casi siempre	58	42,3
	c) A veces	32	23,4
	d) Nunca	7	5,1
	Total	137	100,00
Perdidos		44	—
Total		181	—

Tabla 49. Claridad de las funciones que ha de desempeñar cada miembro del grupo

Estas funciones se suelen especificar por escrito en cada encargo de traducción (46,1%) o en una sesión introductoria sobre las funciones asociadas a cada rol (38,4%). En otras ocasiones (según el 18,4% de estudiantes que se decanta por la opción de respuesta «c) Otro (especificar)»), lo deciden los estudiantes por consenso, todos los miembros realizan la traducción y posteriormente eligen las opciones más pertinentes según los argumentos, o bien se reparten las tareas tras leer el texto y el encargo, se ponen en contacto cuando existen dudas y, posteriormente, juntan lo realizado por cada estudiante. Si atendemos a algunas de estas respuestas proporcionadas en la opción de respuesta «c) Otro (especificar)» parece evidenciarse que algunos estudiantes no han comprendido correctamente esta pregunta, pues observamos que estas respuestas no proporcionan información sobre la pregunta planteada. No obstante, teniendo en cuenta que estos estudiantes solo han cursado la primera etapa de formación en la LTI y que la implementación del trabajo en grupo empieza a perfeccionarse en el segundo ciclo (tras una primera toma de contacto de los estudiantes con esta metodología de enseñanza y aprendizaje durante el primer ciclo) (véanse apartados 7.2.1, 7.3.1 y 9.3.3), no es de extrañar que los estudiantes no tengan del todo claro determinados conceptos y algunos mecanismos que caracterizan el trabajo colaborativo. En cualquier caso, atendiendo a las respuestas proporcionadas, observamos que parece que en algunos casos todos los estudiantes realizan todas las tareas, lo que demuestra una falta de organización para obtener el máximo provecho del trabajo colaborativo.

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Se especifica por escrito en cada tarea/encargo/traducción	60	46,1	69	53,1	1	0,8	130	51
b) Se recibe una sesión introductoria sobre las funciones asociadas a cada rol	50	38,4	79	60,8	1	0,8	130	51
c) Otro (especificar)	24	18,4	105	80,8	1	0,8	130	51

Tabla 50. Especificación de las funciones que ha de desempeñar cada miembro del grupo
 Aquellos estudiantes que afirman no tener clara la función que deben realizar, revelan que no se proporcionan pautas al respecto (42,9%) y que, en ocasiones, las funciones de cada miembro son ambiguas (71,4%), lo que vuelve a poner de manifiesto una carencia de formación acerca de cómo trabajar en grupo.

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) No se proporcionan pautas al respecto	3	42,9	4	57,1	7	174
b) En ocasiones las funciones de cada miembro son ambiguas	5	71,4	2	28,6	7	174
c) Otro (especificar)	0	0,0	7	100,0	7	174

Tabla 51. Razones por las que no suele quedar clara la función que ha de desempeñar cada miembro

9.4.2.4 Comunicación establecida entre los miembros del grupo

Tal y como refleja la siguiente tabla, siempre o casi siempre suele existir una comunicación fluida entre los miembros del grupo (81,2%), pues ningún estudiante afirma lo contrario. Un 18,2% del estudiantado manifiesta que esta comunicación es fluida a veces, dato que podemos relacionar con numerosos inconvenientes derivados del trabajo en grupo, como la dificultad para que todos los alumnos se reúnan al mismo tiempo, la necesidad de que los estudiantes se coordinen, la complejidad de las relaciones interpersonales y la falta de confianza entre los miembros del grupo (véase apartado 9.3.6). En nuestra opinión, todos estos factores determinarán el grado de fluidez de la comunicación establecida entre los componentes de un grupo.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Siempre	50	27,6
	b) Casi siempre	97	53,6
	c) A veces	33	18,2
	d) Nunca	0	0,0
	NS/NC	1	0,6
	Total	181	100,0

Tabla 52. Comunicación establecida entre los miembros del grupo

Principalmente esta comunicación se lleva a cabo durante el proceso (68%) y durante la puesta en común final (59,1%). En numerosas ocasiones, los estudiantes se envían las partes y las comentan (59,1%). En otros casos, la comunicación se realiza durante el reparto de tareas y roles (38,1%) y, en un 0,6% de los casos, a través de una página web

donde los alumnos van subiendo la parte de la traducción o tarea que les ha sido asignada y diversos comentarios.

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Nos enviamos las partes y las comentamos	107	59,1	73	40,3	1	0,6	181	0
b) Durante el reparto de tareas/roles	69	38,1	111	61,3	1	0,6	181	0
c) Durante el proceso	123	68,0	57	31,4	1	0,6	181	0
d) Durante la puesta en común final	107	59,1	73	40,3	1	0,6	181	0
e) Otro (especificar)	1	0,6	179	98,8	1	0,6	181	0

Tabla 53. Especificación sobre cómo se lleva a cabo dicha comunicación

Observamos que parece existir un consenso entre el estudiantado al respecto, pues las respuestas se reparten de forma parecida entre las opciones «c», «a» y «d». Para un análisis más detallado sobre la comunicación establecida entre los estudiantes durante el proceso de un encargo o tarea de traducción en grupo véase apartado el 9.8.3.

9.5 FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO

Esta sección se centra en el funcionamiento de los grupos de trabajo, en concreto analizamos el establecimiento de normas para el buen funcionamiento del mismo, la existencia de problemas entre los miembros del grupo, la toma de decisiones, la valoración de cada miembro por parte del resto de componentes y el nivel de confianza existente entre los miembros del grupo. Asimismo, recabamos información sobre la realización de presentaciones en grupo y su utilidad, la posible existencia de líderes en los grupos de trabajo, la realización de un informe sobre el funcionamiento del grupo y la intervención del profesor en los grupos de trabajo.

9.5.1 Establecimiento de normas para el buen funcionamiento del grupo

Como muestra la siguiente tabla, una amplia representación de los estudiantes suele establecer normas para el buen funcionamiento del grupo a veces (43,1%) o casi siempre (26%). Un porcentaje significativo de la muestra (24,8%) señala que nunca determina normas para el buen funcionamiento del grupo, en contraposición con un 6,1% que confirma establecer normas siempre. Si contrastamos el establecimiento de reglas de funcionamiento del grupo por parte de los estudiantes con la formación recibida en la facultad sobre esta metodología de enseñanza y aprendizaje, podemos

plantear la posibilidad de que el elevado porcentaje de alumnos que nunca, o tan solo a veces, determina normas de funcionamiento del grupo (68%) se deba a la falta de formación sobre cómo trabajar en grupo y lo que esto conlleva para que se realice de forma efectiva (véase apartado 9.3.4). En nuestra opinión, es posible que esto desemboque en una falta de interés del estudiantado en relación con el trabajo en grupo.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Siempre	11	6,1
	b) Casi siempre	47	26,0
	c) A veces	78	43,1
	d) Nunca	45	24,8
	Total	181	100,0

Tabla 54. Establecimiento de normas para el buen funcionamiento del grupo

Según la información recabada, en la mayoría de los casos (90,5%) se llega a un consenso entre todos los miembros del grupo para el establecimiento de dichas normas, aunque en algunas ocasiones (8,8%) el profesor determina dichas normas o un estudiante en concreto acaba imponiendo las suyas propias (5,9%). Un 0,7% de la muestra no contestó a esta pregunta, a pesar de haber señalado que siempre se suelen determinar normas. Decidimos considerar un caso como inválido pues lo especificado en la categoría de respuesta «d) Otro (especificar)» no respondía a la pregunta planteada acerca de la persona encargada de imponer dichas normas («A veces hay que poner algunas condiciones»).

	SI		NO		NS/NC		INVÁLIDO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Un estudiante acaba imponiendo sus normas	8	5,9	127	93,4	1	0,7	—	—	136	45
b) Se llega a un consenso entre los miembros	123	90,5	12	8,8	1	0,7	—	—	136	45
c) El profesor/a	12	8,8	123	90,5	1	0,7	—	—	136	45
d) Otro (especificar)	0	0,0	134	98,6	1	0,7	1	0,7	136	45

Tabla 55. Encargado de proponer dichas normas

Normalmente las normas establecidas determinan la fecha de entrega (65,4%), la distribución de los roles (61%) y el deber de todos los estudiantes de trabajar por igual (58,1%). En otras ocasiones, las normas suelen especificar el funcionamiento de las

reuniones (22,4%) u otras cuestiones como el horario y el lugar de las mismas o la disponibilidad y la responsabilidad que debe asumir cada estudiante, lo que vuelve a confirmar que en ocasiones los estudiantes adoptan diferentes roles durante un encargo o tarea de traducción en grupo.

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Fecha de entrega	89	65,4	42	30,9	5	3,7	136	45
b) Distribución de roles	83	61,0	48	35,3	5	3,7	136	45
c) Todos los estudiantes deben trabajar por igual	79	58,1	52	38,2	5	3,7	136	45
d) Funcionamiento de las reuniones	30	22,4	99	73,9	5	3,7	136	45
e) Otro (especificar)	2	1,5	127	94,8	5	3,7	136	45

Tabla 56. Tipo de normas que se suelen establecer

Observamos que tres de las cinco opciones de respuesta («a», «b», «c») son bastante populares entre el estudiantado y han sido elegidas con una frecuencia similar. Para un análisis más detallado sobre el establecimiento de las normas que rigen el funcionamiento de los grupos de trabajo véase el apartado 9.8.4.

9.5.2 Aparición de problemas entre los miembros del grupo

Las estadísticas muestran que, según los estudiantes, en la mayoría de los casos (74%) a veces surgen problemas entre los miembros del grupo durante el desarrollo de una tarea concreta. Un porcentaje de la muestra considerablemente menor (14,4%) afirma que nunca suelen aparecer problemas entre los componentes del grupo, seguido de un 8,8% de estudiantes que especifica que casi siempre existen problemas entre los miembros. Tan solo un 2,8% arguye que siempre surge algún tipo de problema durante el desarrollo de una tarea concreta.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Siempre	5	2,8
	b) Casi siempre	16	8,8
	c) A veces	134	74,0
	d) Nunca	26	14,4
	Total	181	100,0

Tabla 57. Aparición de problemas entre los miembros del grupo

En función de los resultados obtenidos en la subpregunta 9A (véase apartado 9.3.6), los principales problemas surgidos entre los componentes del grupo durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo suelen consistir en la dificultad para reunirse todos al mismo tiempo (91,2%), un mayor trabajo o aportación por parte de algunos de los miembros (79%) y la complejidad para alcanzar un acuerdo o una traducción consensuada (52,5%). En otras ocasiones, los estudiantes no trabajan como grupo (45,9%), encuentran problemas de coordinación (38,7%) y, a veces, existe una falta de confianza entre los miembros del grupo (17,1%). En este sentido podemos confirmar que estos resultados coinciden en gran medida con los obtenidos en esta pregunta (relativa al tipo de problemas que suelen existir entre los componentes de un grupo durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción). Como se desglosa a continuación, comprobamos que los principales problemas aparecidos consisten en un desacuerdo en la toma de decisiones (59,4%), diferentes ritmos de trabajo (59,4%) y el mayor trabajo o contribución de algunos estudiantes en comparación con otros (56,1%). Asimismo algunos problemas relevantes se derivan del ausentismo de algunos estudiantes en las reuniones (41,9%) y de las dificultades de coordinación entre los miembros del grupo (38,7%). Otros de los problemas señalados, aunque en menor medida, se refieren a una falta de comunicación entre los miembros del grupo (21,9%) y a conflictos personales (11%).

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Desacuerdo en la toma de decisiones	92	59,4	63	40,6	155	26
b) Diferentes ritmos de trabajo	92	59,4	63	40,6	155	26
c) Dificultades de coordinación	60	38,7	95	61,3	155	26
d) Falta de comunicación entre los miembros	34	21,9	121	78,1	155	26
e) Ausentismo de algunos estudiantes en las reuniones	65	41,9	90	58,1	155	26
f) No todos los miembros trabajan por igual	87	56,1	68	43,9	155	26
g) Conflictos personales	17	11,0	138	89,0	155	26
h) Otro (especificar)	0	0,0	155	100,0	155	26

Tabla 58. Tipo de problemas que suelen existir

Como se muestra en el siguiente gráfico, la inmensa mayoría del estudiantado (93,6%, 145 estudiantes) intenta solucionar los problemas derivados del trabajo en grupo, en contraste con un 3,2% (5 estudiantes) de la muestra que ignora el problema. Un 3,2% (5 estudiantes) no contestó a esta pregunta.

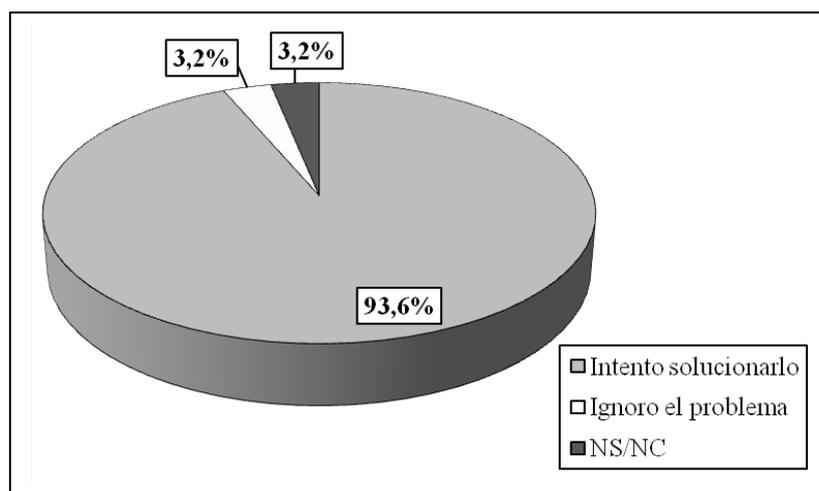


Gráfico 5⁸⁶. Actuación ante los problemas surgidos

La gran mayoría del estudiantado que se decanta por solucionar los problemas existentes en el seno del grupo, suele intentar resolver las desavenencias o dificultades dialogando con los miembros del mismo (86%). En otras ocasiones, los problemas o desacuerdos surgidos se solucionan democráticamente o por votación (14%) o acudiendo al profesor/a (10%). Un 0,7% de la muestra especifica que si, por algún motivo, un compañero no ha podido realizar su trabajo, lo ayuda, a pesar de haber completado ya su parte del trabajo o tarea en grupo.

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Democráticamente/por votación	21	14,0	112	74,7	17	11,3	150	31
b) Dialogando con los miembros del grupo	129	86,0	4	2,7	17	11,3	150	31
c) Acudiendo al profesor/a	15	10,0	118	78,7	17	11,3	150	31
d) Otro (especificar)	1	0,7	132	88,0	17	11,3	150	31

Tabla 59. Soluciones a los problemas surgidos

Destaca el gran porcentaje de estudiantado que se decanta por la opción de respuesta «b», en comparación con el resto de respuestas, que se han elegido con bastante menos frecuencia. Para un análisis más detallado sobre la posible aparición de problemas entre los miembros del grupo y la manera en la que estos intentan abordarlos véase el apartado 9.8.4.

⁸⁶ Total válidos: 155. Total perdidos: 26. Frecuencia total: 181 (véase apartado 9.5.2).

9.5.3 Democracia en las decisiones de grupo

En cuanto a las decisiones de grupo tomadas durante el desarrollo de una tarea o encargo de traducción, la amplia mayoría de la muestra (90,1%) opina que dichas decisiones se suelen tomar de forma democrática siempre (40,8%) o casi siempre (49,2%), en contraposición con un 9,4% de los estudiantes que consideran que las decisiones de grupo solo se realizan democráticamente a veces. Un 0,6% de la muestra no contesta a la pregunta.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Siempre	74	40,8
	b) Casi siempre	89	49,2
	c) A veces	17	9,4
	d) Nunca	0	0,0
	NS/NC	1	0,6
	Total	181	100,0

Tabla 60. Democracia en las decisiones de grupo

Podemos establecer una relación entre esta pregunta y la anterior (véase apartado 9.5.2, tabla 58), ya que según los resultados obtenidos previamente, una gran parte del estudiantado soluciona los problemas surgidos dialogando con los miembros del grupo (86%) o por votación (14%), con lo que podemos asumir que, en estos casos, se suelen tomar las decisiones de forma democrática y teniendo en cuenta al resto de miembros del grupo. Asimismo, si tomamos como referencia los resultados obtenidos en la subpregunta 23A (véase apartado 9.5.1, tabla 55), observamos que solo un 5,9% de la muestra afirma que un estudiante acaba imponiendo sus normas en cuanto al funcionamiento del grupo ya que, prácticamente en la totalidad de los casos, se llega a un consenso entre todos los miembros. Las respuestas proporcionadas a la subpregunta 8A (véase apartado 9.3.5) también respaldan esta afirmación, ya que entre las ventajas derivadas del trabajo en grupo los estudiantes destacan la interacción con otras personas (65,9%), la promoción de la tolerancia (32,4%) y la confianza (26%) entre los compañeros. En el otro extremo, si analizamos los resultados obtenidos en la subpregunta 9A (véase apartado 9.3.6), parece ser que en los casos en los que un estudiante acaba imponiendo sus normas o criterio, puede deberse a la falta de confianza en otros miembros del grupo (17,1%) o a su personalidad dominante (véase apartado 9.8.4 para un análisis más detallado sobre la democracia en las decisiones de grupo).

9.5.4 Valoración del trabajo de un individuo por parte de los miembros del grupo

La siguiente tabla proporciona información sobre si en general los estudiantes se sienten valorados en sus experiencias de trabajo en grupo. Los resultados obtenidos muestran que más de las tres cuartas partes de los estudiantes encuestados (81,8%) siempre o casi siempre se han sentido valorados en sus experiencias de trabajo en grupo, mientras que un 17,1% se ha considerado valorado a veces. Tan solo un 1,1% de la muestra señala que nunca se ha sentido apreciado por el resto de componentes del grupo. Si extrapolamos a esta sección las respuestas obtenidas en la subpregunta 8A (véase apartado 9.3.5) observamos que, según el estudiantado encuestado, el trabajo en grupo implica que cada miembro asuma una responsabilidad compartida (33,5%) y fomenta la confianza en el resto de compañeros (26%), con lo que el trabajo de cada miembro debería ser reconocido por el resto de compañeros de grupo.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Siempre	41	22,7
	b) Casi siempre	107	59,1
	c) A veces	31	17,1
	d) Nunca	2	1,1
	Total	181	100,0

Tabla 61. Valoración del trabajo de un individuo por parte de los miembros del grupo

En los casos en los que los estudiantes solo se sienten valorados a veces o nunca (18,2%) observamos que se debe a la tendencia de aceptar la opinión de los estudiantes más «brillantes» (69,7%) y de algún especialista en la materia (6,1%) en aquellos casos en los que el grupo cuenta con uno. Los estudiantes que especifican otras razones (21,2%) señalan que, en otras ocasiones, no se han sentido valorados porque el resto de estudiantes tenía criterios diferentes, por el autoritarismo de alguno de los componentes, o bien debido a la falta de interés de algunos miembros del grupo por escuchar la opinión de estos estudiantes.

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Tendencia a aceptar la opinión de los estudiantes más «brillantes»	23	69,7	8	24,2	2	6,1	33	148
b) En el grupo hay un especialista en la materia	2	6,1	29	87,8	2	6,1	33	148
c) Otro (especificar)	7	21,2	24	72,7	2	6,1	33	148

Tabla 62. Razones por las que algún miembro del grupo no se ha sentido valorado

9.5.5 Dificultad para confiar en los criterios de los miembros del grupo

Las estadísticas demuestran que un 65,2% de los estudiantes a veces encuentra dificultades para confiar en los criterios de sus compañeros de grupo, a lo que se suma un 4,4% que opina que siempre (1,1%) o casi siempre (3,3%) les resulta complicado confiar en el resto de miembros del grupo. Si relacionamos estos datos con los obtenidos en la subpregunta 9A, observamos que un 17,1% de los estudiantes señala la desconfianza entre los componentes del grupo como uno de los principales inconvenientes derivados del trabajo en grupo (véase apartado 9.3.6). No obstante, aproximadamente un tercio de la muestra (30,4%) manifiesta confiar totalmente en sus iguales. En nuestra opinión, la desconfianza entre compañeros puede asociarse a la falta de formación sobre el trabajo en grupo, ya que en las escasas ocasiones en las que se produce, se reduce a sugerencias o recomendaciones por parte del profesor a lo largo del curso. Asimismo, podemos establecer una asociación entre esta desconfianza entre los miembros del grupo y las preferencias de trabajo de los estudiantes, puesto que un porcentaje bastante significativo (46,6%) prefiere trabajar individualmente, principalmente para tomar y aplicar sus propias decisiones y para evitar discusiones con otros compañeros. En función de los resultados obtenidos, parece deducirse que en aquellos casos en los que el estudiantado no encuentra dificultades para confiar en sus compañeros de grupo (30,4%), puede deberse a que ellos mismos suelen decidir la composición de sus grupos de trabajo (véase apartado 9.4.1.2), lo que les permite trabajar con compañeros con los que comparten una mayor afinidad y entre los que existe una mayor confianza (véase apartado 9.4.1.3). Igualmente, como hemos analizado con anterioridad, según un porcentaje nada desdeñable de los estudiantes de nuestra muestra (26%), una de las principales ventajas del trabajo en grupo es que fomenta la confianza en los compañeros (véanse apartados 9.3.5 y 9.3.9).

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Siempre	2	1,1
	b) Casi siempre	6	3,3
	c) A veces	118	65,2
	d) Nunca	55	30,4
	Total	181	100,0

Tabla 63. Dificultad para confiar en los criterios de los miembros del grupo

En cualquier caso, al estudiantado le resulta difícil confiar en los criterios de los miembros de su grupo principalmente debido a su individualismo (41,3%), a resultados no demasiado buenos obtenidos por dichos miembros en otras traducciones previas

(38,1%) o en aquellos casos en los que se observa un desinterés en algunos miembros del grupo (32,5%). Otros motivos de desconfianza incluyen, aunque en menor medida, la falta de argumentación mostrada por algunos estudiantes en relación con un problema o aspecto en concreto, las diferentes opiniones de cada componente del grupo y la percepción de que las decisiones, en general, no son siempre correctas. En esta categoría («d) Otro (especificar)») decidimos considerar una respuesta como inválida, ya que no respondía a la pregunta planteada («En la mayoría de los casos sí que suelo confiar pero hay de todo»).

	SI		NO		INVÁLIDO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Se observa desinterés	41	32,5	85	67,5	—	—	126	55
b) Sus resultados en otras traducciones no son buenos	48	38,1	78	61,9	—	—	126	55
c) Soy bastante individualista	52	41,3	74	58,7	—	—	126	55
d) Otro (especificar)	9	7,1	116	92,1	1	0,8	126	55

Tabla 64. Razones por las que a los estudiantes les resulta complicado confiar en los criterios de sus compañeros de grupo

En el otro extremo, los estudiantes que confían plenamente en sus iguales argumentan que se encuentran en la misma situación que ellos (85,5%) y, en otros casos (12,7%), que suelen confiar en ellos por motivos de amistad, que, en general, suelen confiar en el prójimo y que normalmente no encuentran motivos por los que desconfiar de ellos.

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Se encuentran en la misma situación que yo	47	85,5	6	10,9	2	3,6	55	126
b) Otro (especificar)	7	12,7	46	83,7	2	3,6	55	126

Tabla 65. Razones por las que a los estudiantes no les resulta complicado confiar en los criterios de sus compañeros de grupo

Para un análisis más detallado sobre el nivel de confianza entre los miembros del grupo y el desarrollo de la competencia psicofisiológica véase el apartado 9.8.4.

9.5.6 Realización de presentaciones orales en grupo

Según los datos reflejados en la siguiente tabla, un 59,1% de la muestra afirma realizar presentaciones orales en grupo en clase a veces, seguido de un 28,7% de estudiantes que

lleva a cabo esta práctica casi siempre. Un porcentaje menor (10,5%) siempre realiza presentaciones orales en clase, en contraposición con tan solo un 1,7% que nunca efectúa dicha práctica.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Siempre	19	10,5
	b) Casi siempre	52	28,7
	c) A veces	107	59,1
	d) Nunca	3	1,7
	Total	181	100,0

Tabla 66. Realización de presentaciones orales en grupo

Si cruzamos estas cifras por universidades observamos que, en la mayoría de los casos, los estudiantes encuestados realizan presentaciones orales a veces (UPO – 27,6%; UGR – 61,5%; UAX – 80%; UAB – 65,2%; UJI – 65,4%) y que una cifra importante de estudiantes las lleva a cabo siempre o casi siempre (UPO – 72,4%; UGR – 37%; UAX – 6,7%; UAB – 34,8%; UJI – 34,6%). Asimismo, consideramos interesante el bajo porcentaje de estudiantes que nunca realiza presentaciones orales (UPO – 0%; UGR – 1,5%; UAX – 13,3%; UAB – 0%; UJI – 0%), lo que puede sugerir que el profesorado las considera importantes como un método de enseñanza y aprendizaje en la formación de traductores.

	UPO		UGR		UAX		UAB		UJI	
	Frec.	% vál.								
a) Siempre	9	31,0	4	6,2	1	6,7	2	4,3	3	11,5
b) Casi siempre	12	41,4	20	30,8	0	0,0	14	30,5	6	23,1
c) A veces	8	27,6	40	61,5	12	80,0	30	65,2	17	65,4
d) Nunca	0	0,0	1	1,5	2	13,3	0	0,0	0	0,0
Total	29	100,0	65	100,0	15	100,0	46	100,0	26	100,0

Tabla 67. Presentaciones orales en diferentes FTI

Si contrastamos estos resultados por lenguas B, observamos que, en la mayoría de los casos, los estudiantes encuestados realizan presentaciones orales a veces o casi siempre (inglés – 86,1%; francés – 95,7%; alemán – 91,7%; árabe – 100%) en comparación con un bajo porcentaje que las llevan a cabo siempre (inglés – 11,8%; francés – 4,3%; alemán – 8,3%; árabe – 0%) o nunca (inglés – 2,1%; francés – 0%; alemán – 0%; árabe – 0%). Estos datos parecen corroborar que las presentaciones orales resultan de gran

utilidad para las diferentes lenguas B impartidas en las FTI españolas que participaron en nuestro estudio, ya que el profesorado encargado de impartir las correspondientes asignaturas parece utilizar este método de enseñanza y aprendizaje casi siempre o a veces, lo que también fue corroborado por la muestra de profesorado que participó en los grupos de discusión celebrados en la FTI de la UGR.

	INGLÉS		FRANCÉS		ALEMÁN		ÁRABE	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.
a) Siempre	17	11,8	1	4,3	1	8,3	0	0,0
b) Casi siempre	47	32,6	4	17,4	1	8,3	0	0,0
c) A veces	77	53,5	18	78,3	10	83,4	2	100,0
d) Nunca	3	2,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	144	100,0	23	100,0	12	100,0	2	100,0

Tabla 68. Presentaciones orales por lengua B en las FTI mencionadas

Teniendo en cuenta los datos recogidos podemos corroborar que, en la inmensa mayoría de los casos, los estudiantes de nuestra muestra suelen realizar presentaciones orales en clase en el segundo (85,4%, 152 estudiantes) y primer curso (83,7%, 149 estudiantes) de la LTI, aunque este método de enseñanza y aprendizaje también parece utilizarse durante el tercer curso (77%, 137 estudiantes) de dicha licenciatura en las universidades españolas que participaron en nuestro estudio. Puesto que la gran mayoría de nuestra muestra la conforman estudiantes de tercer curso de la LTI que ya han cursado la primera etapa de formación (primer y segundo curso) en dicha licenciatura, tan solo en un 10,1% de los casos (18 estudiantes) el estudiantado señala que lleva a cabo presentaciones orales durante el último año de la licenciatura. Por otra parte, un 0,6% de la muestra (1 estudiante) señala haberlo practicado durante el programa de intercambio Erasmus.

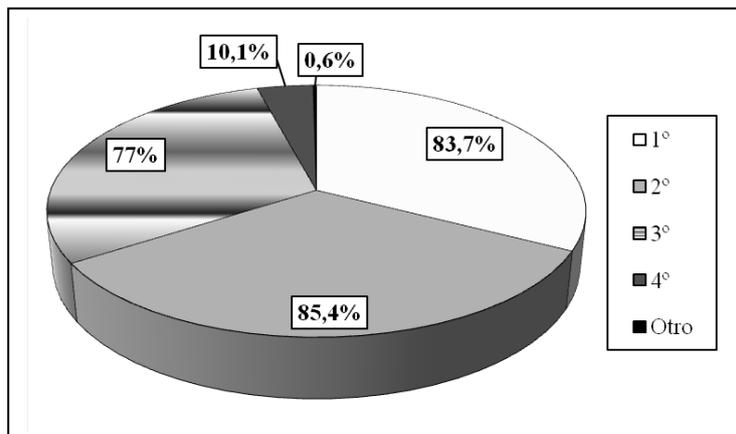


Gráfico 6. Curso en el que se realizan las presentaciones orales en grupo

9.5.7 Utilidad de las presentaciones en grupo

Con respecto a la utilidad de dichas presentaciones orales, podemos constatar que un 59,1% considera que esta metodología de enseñanza y aprendizaje resulta siempre (33,1%) o casi siempre (26%) de gran utilidad, seguido de un 35,9% de casos en los que el estudiantado la concibe como útil tan solo a veces. Cabe destacar que exclusivamente una minoría (5%) de la muestra opina que las presentaciones orales no son fructíferas.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Siempre	60	33,1
	b) Casi siempre	47	26,0
	c) A veces	65	35,9
	d) Nunca	9	5,0
	Total	181	100,0

Tabla 69. Utilidad de las presentaciones orales en grupo

Entre las principales razones que sustentan la utilidad de las presentaciones orales en grupo en clase, los estudiantes destacan la importancia de las mismas para su futuro laboral (82,6%), la posibilidad de aprender a hablar en público (80,8%) y de controlar los nervios en situaciones que requieran estar de cara al público (69,2%). Asimismo, según una cifra significativa de los estudiantes de nuestra muestra, gracias a las presentaciones orales aprenden a defender decisiones de traducción (43%) y a detectar errores (41,3%). Por último, las presentaciones orales también fomentan la intervención de toda la clase (28,5%), además de generar debate (20,3%).

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Ayudan a controlar los nervios	119	69,2	53	30,8	172	9
b) Aprendes a defender decisiones de traducción	74	43,0	98	57,0	172	9
c) Fomentan la intervención de toda la clase	49	28,5	123	71,5	172	9
d) En el futuro profesional es importante saber cómo hablar en público	142	82,6	30	17,4	172	9
e) Aprendes a hablar en público	139	80,8	33	19,2	172	9
f) Generan debate	35	20,3	137	79,7	172	9
g) Permiten detectar errores	71	41,3	101	58,7	172	9
h) Otro (especificar)	0	0,0	172	100,0	172	9

Tabla 70. Razones por las que las presentaciones orales resultan útiles

Los estudiantes que no conciben la utilidad de las presentaciones orales en grupo en clase argumentan que suelen ser aburridas (55,6%) y que no se organizan demasiado bien (33,3%). Si comparamos este último dato con los resultados obtenidos en las preguntas relativas a la función que ha de desempeñar cada miembro cuando los estudiantes adoptan diferentes roles en un encargo o tarea de traducción en grupo, podemos presuponer que esta falta de organización puede deberse a que, en ocasiones, las funciones de cada miembro son ambiguas y a que a veces no se proporcionan pautas al respecto, lo que puede derivar en que algunos estudiantes no entiendan cuál es su rol (véase apartado 9.4.2.3). Algunos estudiantes, aunque en menor medida, señalan otras razones como que los compañeros no prestan atención a los estudiantes que exponen, que las presentaciones orales requieren demasiado tiempo y no se suele aprender mucho de ellas y que no tienen nada que ver con la traducción.

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) No se organizan demasiado bien	3	33,3	6	66,7	9	172
b) Se improvisa	0	0,0	9	100,0	9	172
c) Son aburridas	5	55,6	4	44,4	9	172
d) Otro (especificar)	3	33,3	6	66,7	9	172

Tabla 71. Razones por las que las presentaciones orales no resultan útiles

Para un análisis más detallado sobre la repercusión de las presentaciones orales en la formación de traductores véase el apartado 9.8.4.

9.5.8 Existencia de un líder en el grupo

En relación con la existencia de un líder en los grupos de trabajo la estadística muestra que, en un 37,6% de ocasiones, solo a veces surge dicha figura. Este porcentaje viene seguido muy de cerca por un 36,4% de casos en los que siempre (3,3%) o casi siempre (33,1%) un estudiante se erige como principal responsable del grupo. Un porcentaje nada desdeñable de estudiantes (26%) asegura que nunca se establece una jerarquía cuando se desempeña una tarea o traducción en grupo, sino que todos los miembros tienen la misma importancia en este sentido. Si comparamos estos datos con las respuestas obtenidas en la subpregunta 9A (véase apartado 9.3.6), podemos suponer que la existencia de un líder puede derivar en algunos inconvenientes como que unos estudiantes trabajen más que otros (79%), que a veces algunos miembros del grupo no estén de acuerdo con la traducción consensuada (52,5%) (referido a aquellos casos en los que el líder del grupo toma la decisión final) o que en ocasiones no se trabaje como

grupo (45,9%). Asimismo, podemos presuponer que la no existencia de un líder en el grupo puede conllevar la interacción de los estudiantes con otras personas (65,9%), así como la responsabilidad compartida que asumen todos los miembros del grupo cuando desempeñan un encargo o tarea (33,5%) (véase apartado 9.3.5). Si tenemos en cuenta los resultados obtenidos en la pregunta 15 (véase apartado 9.4.1.2), podemos asumir que quizás algunos estudiantes se decantan por formar sus propios grupos de trabajo para poder trabajar con compañeros con los que compartan una mayor afinidad y confianza con el objetivo de evitar la creación de líderes en su grupo de trabajo. Asimismo, parece que este tipo de organización permite que el estudiantado se coordine en función de sus horarios y conocimientos, además de fomentar su autoconfianza o seguridad en sí mismos al promover que los componentes se sientan valorados en el seno del grupo (véanse apartados 9.5.3 y 9.5.4), así como el nivel de confianza entre los componentes, ya que estos se conocen de antemano (véase apartado 9.5.5). Esto se pone de manifiesto en la pregunta 17 (véase apartado 9.4.1.5), puesto que los criterios seguidos por los estudiantes para la creación de sus grupos de trabajo incluyen la elección de estudiantes que sepan trabajar en grupo (36,5%) y la forma de trabajar de cada estudiante (32%). Por último, en algunos casos, el establecimiento de jerarquías puede deberse exclusivamente a una cuestión de adopción de roles (en este caso nos referimos al rol de jefe de proyecto), que suele realizarse de forma aleatoria, por consenso, en función de los puntos fuertes y débiles de cada estudiante o por decisión del profesor.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Siempre	6	3,3
	b) Casi siempre	60	33,1
	c) A veces	68	37,6
	d) Nunca	47	26,0
	Total	181	100,0

Tabla 72. Existencia de un líder en el grupo

En aquellos casos en los que existe la figura de un líder en el seno del grupo, su función suele incluir la coordinación, organización o moderación del grupo (85,8%) y la toma de las decisiones finales de traducción (25,4%). Según el estudiantado de nuestra muestra, en otras ocasiones, el líder suele ser el componente del grupo que lleva «la voz cantante» o que se impone al resto del grupo, el que asume una mayor carga de trabajo o el que revisa las traducciones. Decidimos considerar como inválidas tres respuestas proporcionadas en este apartado ya que no respondían a la pregunta planteada ni daban ninguna información al respecto («A veces existe un líder cuando no debería haberlo», «El líder se elige a sí mismo» y «La mayoría de las veces el que se autodenomina líder es el que menos sabe»).

	SI		NO		INVÁLIDO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Coordinar, organizar y/o moderar el grupo	115	85,8	19	14,2	—	—	134	47
b) Tomar las decisiones finales de traducción	34	25,4	100	74,6	—	—	134	47
c) Otra (especificar)	4	3,0	127	94,8	3	2,2	134	47

Tabla 73. Función del líder del grupo

En este sentido, nos gustaría destacar que la inmensa mayoría del estudiantado encuestado asocia la figura del líder a un moderador que coordina y organiza el funcionamiento del grupo. Para un análisis más detallado sobre la existencia de un líder en los grupos de trabajo y su función véase el apartado 9.8.4.

9.5.9 Elaboración de un informe sobre el funcionamiento del grupo

Con respecto a la elaboración de un informe sobre el funcionamiento del grupo durante un encargo o tarea de traducción, la siguiente tabla muestra que prácticamente la totalidad de los estudiantes nunca (86,1%) o tan solo a veces (12,1%) realiza dicho informe, en contraposición con un 1,7% de la muestra que lo elabora siempre (0,6%) o casi siempre (1,2%). Nos resulta cuanto menos interesante el elevado porcentaje de estudiantes que no elabora un informe detallando los problemas surgidos durante el proceso de traducción o las tareas realizadas por cada miembro ya que, en numerosas ocasiones, los estudiantes se volverán a encontrar con dificultades parecidas en proyectos posteriores si no han analizado con detenimiento los problemas surgidos y no han llegado a una solución conjunta. Esto quizás también pueda influir en que, en numerosas ocasiones, los estudiantes no roten sus roles, ya que sus respectivas funciones no quedan especificadas por escrito, lo que impide que el profesor pueda llevar un control de las mismas (véase apartado 9.4.2.1). Esta falta de control también se observa en la escasa formación que parecen recibir los estudiantes sobre el trabajo en grupo (véase apartado 9.3.4). En ambos casos consideramos necesario que los profesores proporcionen más pautas sobre el trabajo en grupo y lo que esta metodología de enseñanza y aprendizaje conlleva y que realicen un mayor seguimiento del mismo, para que el estudiantado pueda obtener el máximo beneficio de cada una de sus experiencias de trabajo en grupo.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Siempre	1	0,6
	b) Casi siempre	2	1,2
	c) A veces	22	12,1
	d) Nunca	156	86,1
	Total	181	100,0

Tabla 74. Elaboración de un informe sobre el funcionamiento del grupo

Si cruzamos estas cifras por universidades observamos que, en la inmensa mayoría de los casos, el estudiantado encuestado no elabora ningún informe sobre el funcionamiento del grupo, independientemente de su centro de procedencia (UPO – 62,1%; UGR – 93,8%; UAX – 93,3%; UAB – 93,5%; UJI – 76,9%) por lo que el porcentaje de estudiantado que lo realiza siempre, casi siempre o a veces se sitúa en umbrales mínimos en la mayoría de centros (UPO – 37,9%; UGR – 6,2%; UAX – 6,7%; UAB – 6,5%; UJI – 23,1%). En nuestra opinión, esto dificulta que el profesorado realice un seguimiento y control del trabajo en grupo, puesto que no contará con un informe escrito que especifique las tareas desempeñadas por cada miembro, las diferentes fases del proceso de traducción y/o posibles problemas que hayan surgido entre el estudiantado durante el desarrollo de una tarea o encargo de traducción en grupo.

	UPO		UGR		UAX		UAB		UJI	
	Frec.	% vál.								
a) Siempre	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,2	0	0,0
b) Casi siempre	2	6,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
c) A veces	9	31,0	4	6,2	1	6,7	2	4,3	6	23,1
d) Nunca	18	62,1	61	93,8	14	93,3	43	93,5	20	76,9
Total	29	100,0	65	100,0	15	100,0	46	100,0	26	100,0

Tabla 75. Informe sobre el funcionamiento del grupo en diferentes FTI

Si contrastamos estos resultados por lenguas B, observamos que, los estudiantes encuestados con lengua B alemán y árabe nunca elaboran informes sobre el funcionamiento del grupo. Según los datos de nuestra muestra, solamente algunos estudiantes con lengua B inglés y francés realizan este tipo de informe a veces, casi siempre o siempre (inglés – 13,9%; francés – 21,7%), lo que supone un porcentaje mínimo del total de la muestra. Estos datos parecen corroborar que, aunque en general no se suelen elaborar informes sobre el funcionamiento del grupo, en los casos en los

que se llevan a cabo, parecen realizarse en las combinaciones lingüísticas de inglés>español>inglés y francés>español>francés.

	INGLÉS		FRANCÉS		ALEMÁN		ÁRABE	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.
a) Siempre	0	0,0	1	4,3	0	0,0	0	0,0
b) Casi siempre	2	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
c) A veces	18	12,5	4	17,4	0	0,0	0	0,0
d) Nunca	124	86,1	18	78,3	12	100,0	2	100,0
Total	144	100,0	23	100,0	12	100,0	2	100,0

Tabla 76. Informe sobre el funcionamiento del grupo por lengua B en las FTI mencionadas

Dicho informe contiene principalmente las tareas realizadas por cada miembro (96%), los problemas surgidos del trabajo en grupo (72%) y la bibliografía utilizada (56%). En algunos casos concretos, el informe también especifica los errores detectados en los glosarios o en la traducción (cuando esos estudiantes son revisores).

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Normas de funcionamiento del trabajo en grupo	10	40,0	15	60,0	25	156
b) Problemas surgidos del trabajo en grupo	18	72,0	7	28,0	25	156
c) Tareas realizadas por cada miembro	24	96,0	1	4,0	25	156
d) Plazos de entrega	11	44,0	14	56,0	25	156
e) Bibliografía	14	56,0	11	44,0	25	156
f) Otro (especificar)	1	4,0	24	96,0	25	156

Tabla 77. Contenidos que se detallan en el informe sobre el funcionamiento del grupo

Observamos que el estudiantado se decanta claramente por las opciones de respuesta «b» y «c», mientras que existe división de opiniones con respecto al resto de respuestas, que están bastante repartidas. Para un análisis más detallado sobre la elaboración de un informe sobre el funcionamiento del grupo y los contenidos que se detallan en el mismo véase el apartado 9.8.4.

9.5.10 Intervención del profesor en el funcionamiento del grupo

Según la opinión del estudiantado que cumplimentó nuestro cuestionario, el profesor nunca (45,8%) o tan solo a veces (50,3%) interviene en el funcionamiento de los grupos de trabajo, en contraste con un 2,8% que afirma lo contrario. Si contrastamos estos resultados con la información recabada en los grupos de discusión celebrados con una

muestra de profesorado de la FTI de la UGR, detectamos que algunos profesores no realizan ningún tipo de seguimiento de los grupos, ya que «debido al número de alumnos y a la carga de trabajo resulta imposible» (GD1). La mayoría de estos profesores comentaron que solo intervenían «en caso de conflicto, puesto que si el grupo funciona bien y el resultado es bueno no hay conflicto» (GD1). A pesar de esta afirmación, consideramos que ayudar a los estudiantes a resolver conflictos no es el único objetivo del trabajo en grupo, sino que el objetivo principal del profesorado debería ser enseñar a los estudiantes a trabajar en grupo y a desarrollar el proceso de aprendizaje de una traducción en grupo. En cualquier caso, la mayor parte consulta «el informe para observar cómo ha funcionado el grupo» (GD2). No obstante, según la información recabada en los grupos de discusión, la mayor parte de estos profesores no realiza un seguimiento del funcionamiento de los grupos de trabajo, lo que en cierta medida demuestra que no obtienen el máximo partido de dichos informes.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Siempre	0	0,0
	b) Casi siempre	5	2,8
	c) A veces	91	50,3
	d) Nunca	83	45,9
	NS/NC	2	1,1
	Total	181	100,0

Tabla 78. Intervención del profesor en el funcionamiento del grupo

En los casos en los que el profesor interviene en el funcionamiento del grupo, normalmente lo hace respondiendo a las dudas surgidas (86,8%), observando a los grupos en clase (42,9%), resolviendo los problemas de grupo (32,7%) y realizando un seguimiento del funcionamiento del grupo (31,6%). En otros casos, el profesor interviene en el funcionamiento del grupo mediante reuniones periódicas con los grupos (20,4%), mediando en situaciones de conflicto (18,4%), así como controlando la marcha del grupo mediante plataformas virtuales (16,3%). En menor medida, también controla que cada miembro realice su trabajo (10,2%).

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Realiza un seguimiento del funcionamiento del grupo	31	31,6	66	67,4	1	1,0	98	83
b) Resuelve los problemas de grupo	32	32,7	65	66,3	1	1,0	98	83
c) Observa a los grupos en clase	42	42,9	55	56,1	1	1,0	98	83
d) Controla que cada miembro realice su trabajo	10	10,2	87	88,8	1	1,0	98	83
e) Controla mediante plataformas virtuales	16	16,3	81	82,7	1	1,0	98	83
f) Responde a las dudas surgidas	85	86,8	12	12,2	1	1,0	98	83
g) Mediante reuniones periódicas	20	20,4	77	78,6	1	1,0	98	83
h) Interviene en situaciones de conflicto	18	18,4	79	80,6	1	1,0	98	83
i) Otro (especificar)	1	1,0	96	98,0	1	1,0	98	83

Tabla 79. Forma en la que el profesor interviene en el funcionamiento del grupo

Para un análisis más detallado sobre la intervención del profesorado en el funcionamiento del grupo véase el apartado 9.8.4.

9.6 EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO

Esta sección está dedicada a los métodos de evaluación utilizados por el profesorado en relación con el trabajo en grupo y contrasta las opiniones vertidas por la muestra de profesorado que asistió a los grupos de discusión celebrados con anterioridad a la administración del cuestionario a nuestra muestra de estudiantado. En concreto, analizamos los métodos de evaluación utilizados por los profesores, las preferencias de los estudiantes en cuanto a la evaluación de su trabajo en grupo y la repercusión del trabajo en grupo en los estudiantes más y menos «brillantes». Las opciones de respuesta proporcionadas en las preguntas incluidas en este apartado las extrajimos principalmente de los grupos de discusión celebrados con la muestra de profesorado de la FTI de la UGR, ya que este colectivo es el encargado de evaluar a los estudiantes y, por lo tanto, la fuente primaria de consulta para este apartado. A pesar de que la opinión del estudiantado sobre la evaluación es exclusivamente su percepción sobre dicho proceso, en nuestra opinión, resulta interesante para analizar y comparar las opiniones de ambos colectivos.

9.6.1 Parámetros tenidos en cuenta por el profesorado para evaluar un encargo o tarea de traducción en grupo

Según los datos recabados en el cuestionario proporcionado a nuestra muestra de 360

estudiantes, los principales elementos tenidos en cuenta por el profesorado para la evaluación del trabajo en grupo son nota del examen final (54,1%) y el producto final (51,4%). Asimismo se tienen en cuenta la exposición oral de la traducción (47,5%), el examen y los trabajos de grupo (34,3%) y el proceso y el producto final (29,3%). Otros factores utilizados para la evaluación, aunque en menor medida, incluyen exclusivamente el proceso (7,7%) y el informe de traducción (3,3%).

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Tiene en cuenta el proceso	14	7,7	167	92,3	—	—	181	0
b) Solo tiene en cuenta el producto final	93	51,4	88	48,6	—	—	181	0
c) Tiene en cuenta el proceso y el producto	53	29,3	128	70,7	—	—	181	0
d) Mediante el examen y los trabajos de grupo	62	34,3	119	65,7	—	—	181	0
e) Tiene en cuenta la exposición oral de la traducción	86	47,5	95	52,5	—	—	181	0
f) Es imprescindible aprobar el examen	98	54,1	83	45,9	—	—	181	0
g) Tiene en cuenta el informe de traducción	6	3,3	175	96,7	—	—	181	0
h) Otro (especificar)	0	0,0	180	99,4	1	0,6	181	0

Tabla 80. Parámetros de evaluación tenidos en cuenta por el profesorado para evaluar un encargo o tarea de traducción en grupo

En este sentido, la muestra de profesorado del GD1 respondió que valoraba «el proceso y el producto final», «el trabajo en sí» y «la exposición oral», aunque todos ellos señalaron que, de cara a la evaluación, «es imprescindible aprobar el examen». Los profesores del GD2 confirmaron que tenían en cuenta «exámenes y trabajos», «aunque la nota del examen cuenta el doble que la nota del trabajo», puesto que «no existe forma de asegurarse de que los estudiantes realizan ellos mismos el trabajo, aunque el traductor puede asesorarse para realizar una traducción». Según algunos profesores de este grupo «los exámenes responden a las pruebas de traducción de organismos y empresas» y sirven para «valorar lo que un estudiante es capaz de hacer por sí solo» (GD2). La combinación de varios métodos de evaluación permite «que los estudiantes trabajen sometidos a estrés y sin estrés, individualmente y acompañados, así como con y sin la presión del tiempo» (GD2). Por lo tanto, según la información recabada en los grupos de discusión, los principales métodos utilizados por el profesorado para evaluar a sus estudiantes son los exámenes, los trabajos y las exposiciones orales, lo que

coincide con las respuestas seleccionadas con mayor frecuencia por la mayoría del estudiantado que completó nuestro cuestionario.

Para un análisis más detallado sobre la evaluación de los encargos o tareas de traducción en grupo véase el apartado 9.8.5.

9.6.2 Preferencias del estudiantado en cuanto a la evaluación de un encargo o tarea de traducción en grupo

En relación con las preferencias de evaluación elegidas por el estudiantado, la mayoría considera que todos los miembros del grupo deberían recibir la misma nota (59,7%). Estos datos contrastan con la opinión del 37,6% de estudiantes, para los que cada miembro del grupo debería recibir una nota en función de su aportación. Algunos de los estudiantes que se decantan por la opción de respuesta «c) Otro (especificar)» (2,7%) creen que se debería otorgar una nota de grupo y una nota individual para las traducciones realizadas en grupo, mientras que otros consideran que factores como el comportamiento y la actitud de cada componente también deberían evaluarse. En otros casos, algunos de estos estudiantes opinan que depende de cómo se haya realizado el trabajo en grupo, ya que si un compañero no ha colaborado, debería recibir una nota inferior. En este sentido, un estudiante considera necesaria la realización de un informe en el que se detalle el trabajo realizado por cada miembro, lo que facilitaría la tarea de evaluación para el profesor en caso de que algún componente del grupo no realizara su trabajo. Este dato sustenta nuestra opinión sobre la importancia de que los estudiantes elaboren un informe sobre el funcionamiento del grupo ya que, según los estudiantes encuestados, en un 86,1% de los casos no se lleva a cabo (véase apartado 9.5.9).

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Todos los miembros del grupo deberían recibir la misma nota	108	59,7
	b) Cada miembro debería recibir una nota en función de su aportación	68	37,6
	c) Otro (especificar)	5	2,7
	Total	181	100,0

Tabla 81. Preferencias del estudiantado en cuanto a la evaluación de un encargo o tarea de traducción en grupo

Los profesores que participaron en los grupos de discusión coincidieron en señalar que «todos los miembros reciben la misma nota» (GD1 y GD2), salvo «si un alumno no participa, en cuyo caso recibe una nota inferior o es expulsado del grupo» (GD1). Si

comparamos las respuestas proporcionadas por estudiantes y profesores, podemos concluir que la mayoría de estudiantes comparte la opinión del profesorado con respecto al reparto de la nota final de una tarea o traducción.

En estos casos en los que los estudiantes prefieren que todos los miembros del grupo reciban la misma nota, especifican que es la opción más justa, ya que todos los miembros consensúan la traducción o tarea (75,9%). De lo contrario, si cada estudiante del grupo recibiera una nota no tendría sentido trabajar en grupo (74,1%), aunque consideramos que esto dependerá de determinados factores como si se trata de una nota al proceso de traducción o al producto final.

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Todos los miembros consensúan la traducción/encargo/tarea	82	75,9	26	24,1	108	73
b) Si cada estudiante del grupo recibe una nota no tiene sentido trabajar en grupo	80	74,1	28	25,9	108	73
c) Otro (especificar)	0	0,0	108	100,0	108	73

Tabla 82. Razones por las que el estudiantado prefiere que todos los miembros del grupo reciban la misma nota

Los estudiantes que se decantan por que cada componente del grupo reciba una nota en función de su aportación revelan que, de esta forma, a cada miembro se le otorgaría una nota en función de sus méritos (100%). Por su parte, los estudiantes que eligen la opción de respuesta «b) Otro (especificar)» (2,9%), consideran que este tipo de evaluación propiciaría que todos los miembros del grupo quisieran trabajar. En este sentido, creemos que si el estudiantado realiza informes sobre el funcionamiento del grupo o presentaciones orales en las que especifiquen el proceso de traducción de un encargo o tarea en grupo y las funciones desempeñadas por cada miembro (véase apartado 9.5.9), el profesorado sería consciente del trabajo realizado por cada miembro del grupo, lo que facilitaría la asignación de notas independientes en función del mismo.

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Para que cada estudiante reciba una nota en función de sus méritos	68	100,0	0	0,0	68	113
b) Otro (especificar)	2	2,9	66	97,1	68	113

Tabla 83. Razones por las que el estudiantado prefiere que cada estudiante del grupo reciba una nota

Para un análisis más detallado sobre la distribución de la nota de un encargo o tarea de traducción en grupo véase el apartado 9.8.5.

9.6.3 Repercusiones del trabajo en grupo en los estudiantes menos «brillantes»

Como podemos observar, un 49,2% del estudiantado considera que el trabajo en grupo favorece a los estudiantes menos «brillantes» a veces, seguido por un 44,7% de la muestra que opina que esta situación se produce siempre (11%) o casi siempre (33,7%). Tan solo un 6,1% de los estudiantes declara lo contrario, ya que estima que tanto los estudiantes menos «brillantes» como los más «brillantes» obtienen el mismo provecho del trabajo en grupo. De hecho, si comparamos estos resultados con los inconvenientes derivados del trabajo en grupo mencionados anteriormente por el estudiantado en la pregunta 9A, observamos que un importante porcentaje de la muestra expone que, cuando se realiza una traducción o tarea en grupo, normalmente unos estudiantes trabajan más que otros (79%), algunos estudiantes no realizan su trabajo (45,9%) y, en ocasiones, existe una desconfianza entre algunos miembros (17,1%) (véase apartado 9.3.6). Por otra parte, estos mismos estudiantes opinan que suelen aprender a través de la interacción con otros compañeros y destacan la generación y diversidad de ideas (71,7%), el aprendizaje de nuevas formas de trabajar (59,4%), la interacción con otras personas (51,1%), así como el aumento de la tolerancia (30%) y la confianza en otros compañeros (19,4%) (véase apartado 9.3.9).

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Siempre	20	11,0
	b) Casi siempre	61	33,7
	c) A veces	89	49,2
	d) Nunca	11	6,1
	Total	181	100,0

Tabla 84. ¿El trabajo en grupo favorece a los estudiantes menos «brillantes»?

Los estudiantes que manifiestan que el trabajo en grupo favorece a los estudiantes menos «brillantes» declaran que estos últimos obtienen una mejor nota que si hubiesen realizado el trabajo individualmente (72,9%), además de beneficiarse de los conocimientos de los estudiantes más «brillantes» (53,5%). Los estudiantes que se decantan por la opción de respuesta «c) Otro (especificar)» (1,8%), opinan que los estudiantes menos «brillantes» pueden escudarse en sus menores cualidades para trabajar menos y obtener la misma nota que los que realmente han trabajado, aunque otras opiniones subrayan que lo realmente importante es el interés que muestren dichos

alumnos, y no la brillantez. Como hemos mencionado con anterioridad, la realización de informes sobre el funcionamiento del grupo o presentaciones orales en los que se especifique el proceso de traducción de un encargo o tarea en grupo y las funciones desempeñadas por cada miembro, permitiría que el profesorado verificara las tareas realizadas por cada miembro del grupo, facilitando de esta forma la asignación de notas independientes en función del trabajo llevado a cabo por cada estudiante del grupo. En este sentido, en los grupos de discusión celebrados en la FTI de la UGR, ciertos profesores indicaron que «el trabajo en grupo suele favorecer a los estudiantes menos “brillantes”», ya que «los alumnos “brillantes” hacen todo lo posible para que el trabajo sea brillante» y «un alumno menos “brillante” en un grupo “brillante” luce más» (GD1). En la posición contraria nos encontramos con profesores que opinaban que «si se tiene en cuenta la exposición, no se favorece a los estudiantes menos “brillantes” porque somos conscientes de su participación en el trabajo» (GD1).

	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Obtienen mejor nota que si hubiesen realizado el trabajo individualmente	124	72,9	45	26,5	1	0,6	170	11
b) Se benefician de los conocimientos de los estudiantes más «brillantes»	91	53,5	78	45,9	1	0,6	170	11
c) Otro (especificar)	3	1,8	166	97,6	1	0,6	170	11

Tabla 85. Razones por las que el trabajo en grupo favorece a los estudiantes menos «brillantes»

Para un análisis más detallado sobre la repercusión del trabajo en grupo en la evaluación de los diferentes miembros que conforman un grupo véase el apartado 9.8.5.

9.6.4 Repercusiones del trabajo en grupo en los estudiantes más «brillantes»

La mayoría del estudiantado cree que el trabajo en grupo nunca (34,3%) o tan solo a veces (56,9%) va en detrimento de los estudiantes más «brillantes», en contraposición con un 8,8% que estima que el trabajo en grupo perjudica a los estudiantes más «brillantes» siempre (2,2%) o casi siempre (6,6%).

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Siempre	4	2,2
	b) Casi siempre	12	6,6
	c) A veces	103	56,9
	d) Nunca	62	34,3
	Total	181	100,0

Tabla 86. ¿El trabajo en grupo perjudica a los estudiantes más «brillantes»?

En este sentido, el estudiantado encuestado coincide en señalar que los estudiantes más «brillantes» deben trabajar en mayor medida para que el encargo o tarea de traducción sea brillante (59,7%), y es posible que obtengan una nota inferior, ya que el grupo también está formado por otros miembros menos «brillantes» (49,6%). Asimismo, algunos estudiantes de nuestra muestra (4,2%) explican que los estudiantes menos «brillantes» ralentizan el ritmo de trabajo y, por tanto, la calidad del producto final, además de poder influir negativamente en la exposición si no han trabajado lo suficiente. En este sentido, nos resulta cuanto menos curioso que numerosos estudiantes parecen relacionar directamente a los estudiantes menos «brillantes» con los que no trabajan lo suficiente o no realizan su parte de trabajo. En relación con esta pregunta, decidimos considerar una respuesta de esta sección («c) Otro (especificar)») como inválida puesto que no respondía a la pregunta planteada («Porque a los estudiantes más “brillantes” no les gusta dar explicaciones al resto del grupo al que consideran menos inteligente que ellos»).

	SI		NO		NS/NC		INVÁLIDO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Obtienen una nota más baja porque en el grupo hay otros estudiantes menos «brillantes»	59	49,6	58	48,7	2	1,7	—	—	119	62
b) Los estudiantes más «brillantes» deben trabajar más para que el trabajo sea brillante	71	59,7	46	38,6	2	1,7	—	—	119	62
c) Otro (especificar)	5	4,2	111	93,3	2	1,7	1	0,8	119	62

Tabla 87. Razones por las que el trabajo en grupo perjudica a los estudiantes más «brillantes»

Entre las principales razones por las que la mayoría de estudiantes no considera que el trabajo en grupo repercute negativamente en los estudiantes más «brillantes» destacan que un estudiante menos «brillante» ayuda al grupo en otros aspectos (53,2%), el estudiante más «brillante» siempre va a salir adelante (51,6%) y los estudiantes más «brillantes» disponen de un examen para demostrar sus competencias (40,3%). Un porcentaje de los estudiantes encuestados (8,1%) también proporcionó otras respuestas interesantes, como que el trabajo en grupo no perjudica a ningún componente del grupo puesto que siempre se aprende de todos, y que los estudiantes más «brillantes» también tienen mucho que aprender. Por su parte, la muestra de profesores de la FTI de la UGR que participó en los grupos de discusión explicó que, en general, «el trabajo en grupo favorece a los alumnos menos “brillantes” porque obtienen una buena nota (pero también repercute positivamente en su proceso de aprendizaje), aunque no perjudica a los estudiantes más “brillantes” porque siempre salen adelante» (GD1). Asimismo, se citó como ejemplo que «algunos estudiantes menos “brillantes” que no poseen un elevado nivel traduciendo ayudan al grupo, p. ej., en el manejo de herramientas informáticas» (GD1). No obstante aunque, en nuestra opinión, esto demuestra un elevado nivel de competencia instrumental, también pone de manifiesto carencias o deficiencias de dichos estudiantes en otras competencias, como la lingüística. Del mismo modo, consideramos que estos estudiantes deberían rotar los roles para poder maximizar su proceso de aprendizaje, especialmente en aquellas competencias en las que muestran mayores carencias.

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) El estudiante más «brillante» siempre va a salir adelante	32	51,6	30	48,4	62	119
b) Disponen de un examen para demostrar sus competencias	25	40,3	37	59,7	62	119
c) Un estudiante menos «brillante» ayuda al grupo en otros aspectos (ej.: manejo de herramientas informáticas)	33	53,2	29	46,8	62	119
d) Otro (especificar)	5	8,1	57	91,9	62	119

Tabla 88. Razones por las que el trabajo en grupo nunca perjudica a los estudiantes más «brillantes»

Para un análisis más detallado sobre la repercusión del trabajo en grupo en la evaluación de los diferentes miembros que conforman un grupo véase el apartado 9.8.5.

9.7 FEEDBACK PROPORCIONADO A LOS MIEMBROS DEL GRUPO

En este apartado estudiaremos el *feedback* recibido por los estudiantes con respecto a la calidad de un encargo o tarea de traducción en grupo y la aceptación y repercusión del mismo para situaciones (encargos o tareas de traducción) posteriores.

9.7.1 Recepción del *feedback* procedente del profesor y/o de los compañeros de clase

Según los datos obtenidos en esta pregunta, en un 48,6% de los casos, los estudiantes reciben *feedback* de los profesores y/o compañeros de clase con respecto a la calidad de su trabajo en grupo solo a veces, seguido de un 37,6% de ocasiones en las que siempre (9,4%) o casi siempre (28,2%) se proporcionan dichos comentarios. Según los resultados obtenidos en nuestra encuesta, un porcentaje nada desdeñable de estudiantes (13,8%) nunca recibe ningún tipo de *feedback* en relación con la calidad de un encargo o tarea de traducción en grupo. Estos resultados se pueden contrastar con los obtenidos en la pregunta 23 (véase apartado 9.6.1), de los que se puede extraer la conclusión de que parece ser que el profesorado proporciona *feedback* sobre el examen, los trabajos de grupo y las exposiciones orales. En los grupos de discusión celebrados previamente con la muestra de profesorado de la FTI de la UGR, estos aseguraron que «la combinación de varios métodos de evaluación permite que los estudiantes trabajen sometidos a estrés y sin estrés, individualmente y acompañados, y con y sin la presión del tiempo» (GD2). Asimismo, se llevan a cabo «correcciones generales en clase, en las que se dialoga con cada grupo, se discuten las traducciones y posteriormente se devuelven los trabajos» (GD2). En nuestra opinión, todo ello puede ser considerado *feedback* sobre la calidad de los trabajos realizados en grupo. Igualmente, si tenemos en cuenta los resultados obtenidos en la pregunta 32 (véase apartado 9.5.10), observamos que en aquellas ocasiones en las que el profesor interviene en el funcionamiento del grupo lo hace principalmente respondiendo a las dudas surgidas (86,8%), observando a los grupos en clase (42,9%) y resolviendo los problemas de grupo (32,7%), lo que podemos considerar como *feedback* sobre el funcionamiento de un grupo o la calidad de los trabajos realizados en grupo. Si cotejamos estas respuestas proporcionadas por el estudiantado con la opinión ofrecida por la muestra de profesores de la FTI de la UGR que participó en los grupos de discusión, los resultados parecen indicar que algunos profesores no intervienen en los grupos, ya que «debido al número de alumnos y a la carga de trabajo resulta imposible» (GD1), salvo «en caso de conflicto, puesto que si el grupo funciona bien y el resultado es bueno no hay conflicto» (GD1) (véase apartado 9.5.10).

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	a) Siempre	17	9,4
	b) Casi siempre	51	28,2
	c) A veces	88	48,6
	d) Nunca	25	13,8
	Total	181	100,0

Tabla 89. Recepción del *feedback* procedente del profesor y/o de los compañeros de clase

Para un análisis más detallado sobre cuestiones relacionadas con la recepción del *feedback* por parte de los estudiantes véase el apartado 9.8.6.

9.7.2 Tipo de *feedback* recibido del profesor y/o de los compañeros de clase

Principalmente, el *feedback* recibido por los estudiantes con respecto a la calidad de su trabajo en grupo consiste en comentarios del profesor y del resto de estudiantes sobre la tarea o traducción durante la exposición de las mismas (64,7%), comentarios del profesor sobre la tarea o traducción cuando observa y acude en clase a los diferentes grupos (50,6%) y comentarios por escrito o correcciones del profesor sobre la tarea o traducción (48,1%). En los grupos de discusión celebrados con una muestra de profesorado de la FTI de la UGR, estos explicaron que, normalmente, proporcionan *feedback* a los estudiantes «acudiendo a todos los grupos y observando en el aula los grupos de trabajo» (GD1). Asimismo, «durante la exposición se muestran positivos, o si el trabajo es mejorable se les hace saber a los estudiantes» (GD1). Estos resultados parecen indicar que aunque, según los profesores, estos proporcionan *feedback* a los grupos de trabajo, no lo hacen de forma estructurada, por lo que detectamos una posible laguna o carencia que el profesorado podría tratar de solventar.

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Comentarios del profesor/a sobre la tarea/ traducción/encargo cuando se pasea por el grupo	79	50,6	77	49,4	156	25
b) Comentarios del profesor/a y estudiantes en la exposición sobre la tarea/traducción/encargo en grupo	101	64,7	55	35,3	156	25
c) Comentarios por escrito/correcciones del profesor/a sobre la tarea/encargo/traducción en grupo	75	48,1	81	51,9	156	25
d) Otro (especificar)	0	0,0	156	100,0	156	25

Tabla 90. Tipo de *feedback* recibido del profesor y/o de los compañeros de clase

9.7.3 Repercusión de dicho *feedback* para situaciones posteriores

Según los estudiantes encuestados, el *feedback* proporcionado por los profesores y/o otros compañeros con respecto a la calidad de su trabajo en grupo les ayuda a ser conscientes de sus fallos (85,9%), además de propiciar que reflexionen y extraigan conclusiones sobre aspectos concretos (70,5%). En algunas ocasiones, gracias a este *feedback* consiguen centrarse y situarse en el tema en cuestión (13,5%), además de sentirse más motivados para intentar superarse y ver las cosas desde una perspectiva más adecuada (1,3%). Tan solo a un 0,6% de la muestra el *feedback* proporcionado por los profesores y otros estudiantes con respecto a la calidad de su trabajo en grupo no les resulta beneficioso. En este sentido, la muestra de profesorado que participó en los grupos de discusión declaró que a los estudiantes «(el *feedback*) les resulta de gran utilidad para ver sus fallos y dónde está el problema» (GD1). Asimismo, «les hace pensar y extraer conclusiones pertinentes». No obstante, algunos profesores comentaron que en general los estudiantes suelen tolerar peor el *feedback* proporcionado en público, ya que «la situación es más incómoda y los estudiantes se muestran a la defensiva» (GD1).

	SI		NO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Te ayuda a ser consciente de tus fallos	134	85,9	22	14,1	156	25
b) Te ayuda a centrarte y situarte en el tema	21	13,5	135	86,5	156	25
c) Te ayuda a reflexionar y extraer conclusiones	110	70,5	46	29,5	156	25
d) No me resulta beneficioso	1	0,6	155	99,4	156	25
e) Otro (especificar)	2	1,3	154	98,7	156	25

Tabla 91. Repercusión de dicho *feedback* para situaciones posteriores

A la luz de estos datos, parece que tanto los profesores como los estudiantes consideran que el *feedback* proporcionado a los grupos de trabajo repercute de manera positiva en estos últimos y les ayuda en encargos posteriores. Para un análisis más detallado sobre la repercusión del *feedback* recibido por los estudiantes sobre su trabajo en grupo véase el apartado 9.8.6.

9.7.4 Aceptación del *feedback* recibido del profesor y/o de los compañeros de clase

Los datos proporcionados en el siguiente gráfico reflejan que la inmensa mayoría del estudiantado percibe el *feedback* proporcionado por sus profesores y/o compañeros

como positivo (97,5%, 152 estudiantes), en contraposición con una minoría (1,3%, 2 estudiantes) para la que dicho *feedback* repercute negativamente en situaciones posteriores. Un 0,6% (1 estudiante) de la muestra no respondió a esta pregunta y el mismo porcentaje (0,6%, 1 estudiante) seleccionó ambas respuestas a pesar de que, según las instrucciones, solo podían elegir una de ellas, por lo que decidimos considerarla como inválida. En este sentido, en los grupos de discusión celebrados con la muestra de profesorado de la FTI de la UGR, algunos docentes manifestaron que, en ocasiones, «a los estudiantes les cuesta aceptar las críticas» ya que «perciben el *feedback* como algo negativo y salen a la defensiva, intentando justificar su versión» y, a veces, incluso «se sienten agredidos» (GD1). Esta respuesta se contradice con lo manifestado por los estudiantes a este respecto. Sin embargo, otros profesores comentaron que «los estudiantes están deseosos de recibir *feedback* sobre su trabajo» y constantemente «piden indicaciones, comentarios, sugerencias y una evaluación» (GD2), lo que coincide con los datos recabados al respecto por medio del cuestionario.

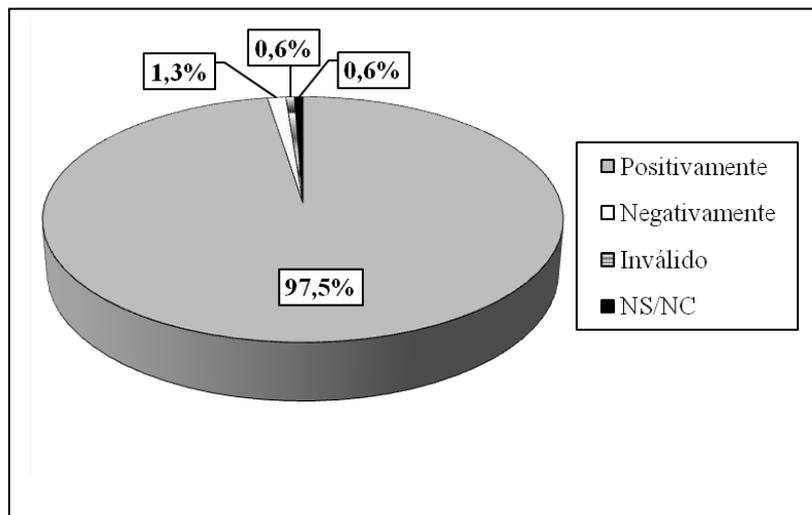


Gráfico 7. Aceptación del *feedback* recibido⁸⁷ del profesor y/o de los compañeros de clase

Los estudiantes para los que el *feedback* recibido por parte de sus profesores y/o compañeros ejerce una influencia positiva, suelen pedir indicaciones, sugerencias, comentarios y evaluaciones sobre su trabajo (74,8%), además de mostrarse deseosos de recibir comentarios sobre el mismo (29,2%). En otras ocasiones (3,2%), estos estudiantes opinan que el *feedback* les ayuda a recibir críticas, a no cometer fallos y a obtener mejores resultados en situaciones futuras, además de propiciar una evolución

⁸⁷ Total válidos: 156 (estudiantes que reciben *feedback*). Total perdidos 25 (estudiantes que no reciben *feedback*). Frecuencia total: 181 (véase apartado 9.7.1).

que nunca conseguirían si no fueran rigurosos con su trabajo. En consonancia con lo mencionado en el apartado anterior (véase apartado 9.7.3), al ser esta una subpregunta derivada de la pregunta principal anterior, decidimos no tenerla en cuenta tampoco, puesto que la respuesta proporcionada en la pregunta anterior quedó invalidada (el estudiante en concreto seleccionó dos respuestas cuando solo era posible elegir una opción de respuesta).

	SI		NO		NS/NC		INVÁLIDO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) Estoy deseoso/a de recibir <i>feedback</i> sobre mi trabajo	45	29,2	91	59,2	17	11,0	1	0,6	154 ⁸⁸	27
b) Pido indicaciones, sugerencias, comentarios y evaluaciones sobre mi trabajo	115	74,8	21	13,6	17	11,0	1	0,6	154	27
c) Otro (especificar)	5	3,2	131	85,2	17	11,0	1	0,6	154	27

Tabla 92. Razones por las que los estudiantes reaccionan positivamente ante el *feedback* recibido del profesor y/o de los compañeros de clase

Por el contrario, aquellos estudiantes que perciben el *feedback* recibido sobre la calidad de su trabajo en grupo como negativo, principalmente se muestran reacios a aceptar las críticas (33,3%) y se sienten incómodos cuando reciben ese *feedback* en público (33,3%), tal y como especifican algunos profesores que participaron en los grupos de discusión celebrados previamente. Como hemos mencionado en la pregunta anterior, al ser esta una subpregunta derivada de la pregunta principal anterior, decidimos no tenerla en cuenta tampoco, puesto que la respuesta proporcionada en la pregunta anterior quedó invalidada (el estudiante en concreto seleccionó dos respuestas cuando solo era posible elegir una opción de respuesta).

⁸⁸ Total válidos: 152 (estudiantes que aceptan el *feedback* de manera positiva). Total perdidos: 27 (2 estudiantes que aceptan el *feedback* de manera negativa y 25 estudiantes que no reciben *feedback*). Frecuencia total: 152 + 2 (1 «NS/NC» + «1 inválido») = 154.

	SI		NO		INVÁLIDO		TOTAL	
	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Frec.	% vál.	Vál.	Perd.
a) El <i>feedback</i> en público me hace sentir incómodo/a	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3 ⁸⁹	178
b) Tiendo a ponerme a la defensiva e intento justificar mi versión	0	0,0	2	66,7	1	33,3	3	178
c) A veces me cuesta aceptar las críticas	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	178
d) Otro (especificar)	0	0,0	2	66,7	1	33,3	3	178

Tabla 93. Razones por las que los estudiantes reaccionan negativamente ante el *feedback* recibido del profesor y/o de los compañeros de clase

Para un análisis más detallado sobre cómo reaccionan los estudiantes ante el *feedback* que reciben sobre un encargo o tarea de traducción en grupo véase el apartado 9.8.6.

9.8 Análisis y conclusiones preliminares de los resultados obtenidos en nuestra encuesta

A continuación, realizamos un análisis pormenorizado y una interpretación de la información que acabamos de proporcionar, además de presentar las principales tendencias detectadas y conclusiones preliminares extraídas de los resultados obtenidos en los cuestionarios administrados a estudiantes de tercer curso de la LTI en las FTI mencionadas con anterioridad. Asimismo, confirmamos o contrarrestamos dichas tendencias con los resultados obtenidos en los grupos de discusión organizados con una muestra de profesorado de la FTI de la UGR, con el objetivo de representar dos perspectivas diferentes del proceso de enseñanza y aprendizaje (la del profesorado y la del estudiantado). Una vez más conviene recordar que nuestras conclusiones son aplicables exclusivamente a los sujetos de nuestra muestra (véanse apartados 6.3.3, 8.2.8 y 8.2.9), por lo que no es nuestra intención extrapolar los resultados al total de la población de estudio.

9.8.1 Perfil del estudiantado

Nuestra muestra inicial se compone de 191 estudiantes procedentes de diferentes FTI españolas: UGR (36,6% del total de la muestra), UAB (24,6%), UPO (15,2%), UJI

⁸⁹ Total válidos: 2 (estudiantes que aceptan el *feedback* de manera negativa). Total perdidos: 178 (152 estudiantes que aceptan el *feedback* de manera positiva, 25 estudiantes que no reciben *feedback* y 1 «inválido»). Frecuencia total: 2 + 1 «inválido» = 3. Total perdidos sobre el total de 156 estudiantes que debían responder a esta pregunta: 154.. Total perdidos sobre el total de 181 estudiantes: 179.

(13,6%) y UAX (7,9%). Un 2,1% de la muestra (11 estudiantes) son estudiantes de intercambio procedentes de Salamanca, Bélgica, Austria y estudiantes LAE, que decidimos excluir de nuestra muestra final (a excepción del estudiante procedente de la Facultad de Traducción y Documentación de la USAL), ya que nuestro estudio está limitado a FTI españolas. A pesar de que en el momento de la administración de nuestro cuestionario la inmensa mayoría del estudiantado (83,8%, 160 estudiantes) cursaba el tercer curso de la LTI, una parte de la muestra está formada por estudiantes que cursaban a la vez tercero y alguna(s) asignatura(s) de segundo (2,1%, 4 estudiantes) y cuarto curso y alguna(s) asignatura(s) de tercero (14,1%, 27 estudiantes). Con respecto a la lengua B del estudiantado, la amplia mayoría (79,1%) tiene inglés como lengua B, un 12,6% de estudiantes tiene francés, un 6,8% alemán y un 1% tiene árabe como lengua B.

9.8.2 Concepción general sobre el trabajo en grupo

Atendiendo a la información proporcionada por los participantes de nuestra muestra resulta sorprendente que, a pesar de que un 93,3% del estudiantado percibe el trabajo en grupo como una forma de trabajo positiva (un «trabajo colaborativo» y un «trabajo coordinado» entre estudiantes) (véase apartado 9.3.1), tan solo un 6,1% prefiere esta metodología de enseñanza y aprendizaje debido a que, generalmente, obtiene mejores resultados (64,8%), necesita la ayuda de otros compañeros (38,5%), por su importancia para el futuro laboral (29,7%) y su eficacia (19,8%) (véase apartado 9.3.2). Por otra parte, a pesar de que tan solo una minoría (5,5% de estudiantes) percibe el trabajo en grupo como algo negativo (un «trabajo descoordinado» entre estudiantes) (véase apartado 9.3.1), un 46,4% de la muestra se decanta por el trabajo individual, principalmente por cuestiones de organización (76,2%), para tomar y aplicar sus propias decisiones (40,9%) y para evitar discusiones con otros compañeros (23,2%). Dicho de otro modo, resulta contradictorio que aunque el 93,3% de la muestra valora el trabajo en grupo positivamente, el 46,4% prefiere trabajar individualmente. A la luz de las definiciones proporcionadas por los participantes de nuestra muestra sobre el trabajo en grupo, parece evidenciarse que la mayoría del estudiantado concibe esta metodología de enseñanza y aprendizaje como un método basado en la colaboración entre estudiantes para realizar una tarea concreta. Esta información coincide plenamente con las opiniones proporcionadas por la muestra de profesorado de la FTI de la UGR que participó en los grupos de discusión, que confirmó que los estudiantes suelen reaccionar negativamente con respecto al trabajo en grupo, ya que no lo consideran interesante y se muestran reacios ante la dificultad que puede suponer reunirse todos al mismo tiempo. Incluso algunos profesores llegaron a afirmar que los estudiantes se alegran o se sienten

aliviados si se les comunica que no van a trabajar en grupo, lo que confirma nuestros resultados de que tan solo un 6,1% de los estudiantes encuestados prefiere trabajar en grupo en vez de individualmente. En cualquier caso, algunos profesores indicaron que las preferencias de trabajo de los estudiantes también dependen de su nivel de formación ya que, aunque se muestran más reacios al trabajo en grupo en segundo curso, en tercero y en cuarto ya están más acostumbrados a esta metodología de enseñanza y aprendizaje y presentan menos problemas (véase apartado 7.2.1). En este sentido, opinamos que la predisposición de los estudiantes al trabajo en grupo está determinada por sus experiencias anteriores con el trabajo en equipo, así como por la frecuencia con que el profesorado pone en práctica esta metodología de enseñanza y aprendizaje (Barkley *et al.*, 2005: 37). Aunque parece que la mayor parte de la muestra de profesorado que participó en los grupos de discusión organizados implementa el trabajo en grupo como metodología de enseñanza y aprendizaje con bastante frecuencia (entre un 50% y un 70% atendiendo a nuestros datos) (véanse apartados 7.2.1 y 7.3.1), estos no suelen comprobar de ninguna manera si los estudiantes han tenido experiencias previas relacionadas con el trabajo en grupo, lo que consideramos imprescindible para detectar posibles carencias formativas al respecto. No obstante, un 44,2% de los estudiantes encuestados prefiere combinar ambas formas de trabajo, por lo que deducimos que, en general, un número nada desdeñable de estos es consciente de la importancia del trabajo en grupo en el futuro laboral. De hecho, Johnson *et al.* (1994, 1999) consideran que los estudiantes aprenden mejor a través del trabajo cooperativo que en un ambiente competitivo e individualizado.

En lo que respecta a experiencias de trabajo en grupo previas a tercero de la LTI dentro o fuera de la facultad, los datos obtenidos demuestran que el 100% de la muestra había trabajado en grupo hasta el momento en el que se administró el cuestionario (un 77,9% durante el segundo curso de la LTI, un 69,6% en el primer curso, un 65,2% en tercero, un 14,4% del estudiantado en cuarto curso y un 10,5% fuera de la facultad). Estos datos coinciden con las opiniones vertidas por la mayor parte de la muestra de profesorado que participó en los grupos de discusión celebrados previamente, que afirmó insistir en el trabajo en grupo y utilizarlo con frecuencia, ya que refleja la realidad profesional de los traductores y de muchas otras profesiones (véase apartado 7.2.1). No obstante, a pesar de que parece que el trabajo colaborativo adquiere un papel de suma importancia durante la primera etapa del proceso de formación en la LTI (primer y segundo curso de dicha licenciatura), únicamente un 14,4% (26 estudiantes) ha recibido una clase introductoria específica sobre cómo trabajar en grupo o de manera colaborativa. De nuevo, esto coincide con la información proporcionada por gran parte de la muestra de profesorado que participó en los grupos de discusión, que confirmó que no suele

impartir formación sobre el trabajo en grupo salvo directrices generales que se limitan a recomendaciones básicas como que todos los miembros deben contribuir de manera similar. No obstante, algunos profesores sí que son conscientes de la necesidad de impartir formación previa y dedican alguna clase a tratar consideraciones básicas del trabajo en grupo y a explicar un sistema de trabajo en grupo basado en la distribución de roles de traducción y el trabajo que implica cada papel (véanse apartados 7.2.1 y 7.3.1). Aunque somos conscientes de que nuestro estudio se limita al contexto universitario y que las competencias transferibles como el trabajo colaborativo son considerablemente novedosas en el currículum universitario, los resultados obtenidos ponen de manifiesto la evidente necesidad de una formación previa sobre cómo trabajar de manera colaborativa, cómo abordar posibles problemas derivados de esta metodología de enseñanza y aprendizaje, así como un apoyo y seguimiento por parte del profesorado.

La inmensa mayoría de la muestra (95,6%, 173 estudiantes) considera que el trabajo en grupo ofrece numerosas ventajas como la generación de nuevas y diversas ideas (71,1%), la interacción con otros individuos (65,9%), la preparación para el futuro laboral (47,4%) o el aprendizaje de nuevas formas de trabajar (45,1%), lo que contrasta notablemente con que tan solo un 6,1% de los estudiantes encuestados prefiera esta metodología de enseñanza y aprendizaje, ya que cuando se pone en práctica los estudiantes son conscientes de sus numerosos beneficios, lo cual demuestra que parece estar funcionando. Estas ventajas coinciden con los beneficios señalados por la muestra de profesorado de la FTI de la UGR que participó en los grupos de discusión, aunque estos también destacaron la coordinación, la planificación y la distribución de las tareas que permite el trabajo en grupo (véanse apartados 7.2.1 y 7.3.1). Consideramos que estas ventajas ponen de manifiesto la importancia de la CI como competencia transferible a otros ámbitos y disciplinas, por lo que creemos que el trabajo colaborativo resulta bastante beneficioso para los estudiantes de traducción y otras áreas. De hecho, nuestra opinión está sustentada por Gibbs (1995: 4), que afirma que el trabajo en grupo optimiza el resultado obtenido por el estudiantado, desarrolla las competencias transferibles, además de proporcionar un gran apoyo mutuo entre el estudiantado y permitir que estos compartan una enorme variedad de recursos y formas de trabajo. Por otra parte, el 100% de la muestra destaca inconvenientes derivados del trabajo en grupo como la dificultad para reunirse al mismo tiempo (91,2%), la mayor aportación de algunos estudiantes (79%), los desacuerdos para consensuar una traducción (52,5%) o el incumplimiento del trabajo por parte de algunos estudiantes (45,9%). Estos inconvenientes coinciden con los señalados por los profesores que participaron en los grupos de discusión, aunque estos también destacan la importancia de los problemas derivados de la coordinación entre estudiantes. Dichas limitaciones (principalmente el

incumplimiento del trabajo asignado a algunos estudiantes o la mayor contribución de algunos miembros del grupo, así como el carácter individualista de determinados estudiantes o una infraestructura insuficiente) en ocasiones dificultan la implantación de esta metodología de enseñanza y aprendizaje (véanse apartados 7.2.1 y 7.3.1). Asimismo, la mayoría de la muestra de profesorado de la FTI de la UGR coincidió en señalar que el diseño de tareas o actividades de grupo conlleva más trabajo que el diseño de tareas o actividades individuales, lo que unido al nivel, a la asignatura y al objetivo de la tarea, consideramos que también puede determinar la frecuencia de uso del trabajo en grupo (véase apartado 7.3.2.1). A pesar de que Gibbs (*ibid.*: 6) admite los problemas señalados por el estudiantado de nuestra muestra considera que, en términos generales, el trabajo en grupo conlleva menos riesgos y es más eficaz que el trabajo individual. Otros autores (Barkley *et al.*, 2005: 23-24), destacan algunos inconvenientes como la necesidad de los estudiantes de aprender a diferentes velocidades, el hecho de que algunos estudiantes dominen el grupo de trabajo y algunas desavenencias entre los componentes del grupo, lo que igualmente coincide con algunos de los inconvenientes señalados por el estudiantado.

Por otra parte, un 82,9% de la muestra se siente «bastante» o «un poco» motivado al trabajar en grupo debido, principalmente, a la adquisición de una responsabilidad compartida (56,9%), a la posibilidad de conocer a otros compañeros (37,9%) y a la seguridad proporcionada (28,8%), mientras que el 15,4% no se siente «nada» motivado al considerarlo una obligación (75%), por la dificultad que entraña su buen funcionamiento (32,1%) y por falta de interés (14,3%). Estos datos contrastan con los recabados en los grupos de discusión celebrados previamente con la muestra de profesorado, ya que la mayoría de estos percibe que los estudiantes no suelen considerar el trabajo en grupo como interesante, sino más bien como aburrido (véanse apartados 7.2.1 y 7.3.1). En cualquier caso, a la luz de estos datos podemos deducir que mientras que las ventajas asociadas al trabajo en grupo parecen favorecer la motivación de los estudiantes por trabajar en grupo, los inconvenientes que entraña esta metodología de trabajo parecen desembocar en una falta de motivación del estudiantado al respecto. No obstante, Kiraly (2000a: 9) sostiene que si los estudiantes son agentes activos y colaboradores de su propio aprendizaje se sentirán más motivados a aprender. Bruffee (1999: 82) también señala que cuando los estudiantes trabajan en grupo se esfuerzan en gran medida puesto que son conscientes de que su trabajo va a ser examinado por sus compañeros y se sienten motivados por participar en la construcción de significado con estos. Asimismo, los estudiantes que aprenden a través de la interacción con sus compañeros, muestran una actitud más positiva hacia la materia concreta, una mayor motivación a aprender más sobre el tema concreto y se sienten más satisfechos con su

experiencia que los estudiantes que tienen menos oportunidades de interactuar con sus compañeros y profesores (Barkley *et al.*, 2005: 19; Johnson y Johnson, 1991).

Por otra parte, a pesar de que gran mayoría de la muestra (90,6% – 164 estudiantes) es consciente de la importancia del trabajo en grupo en el futuro laboral, debido principalmente a su carácter transversal aplicable a cualquier trabajo (82,9%) y a que refleja el realismo profesional (43,3%), un 9,4% opina que un traductor suele trabajar de manera individual, lo que pone de manifiesto un desconocimiento de la realidad profesional ya que, tal y como señala la mayor parte de la muestra de profesorado que participó en los grupos de discusión (véase apartado 7.3.1), en su futuro laboral los estudiantes se relacionarán con expertos de un campo específico, con otros traductores, con agencias de traducción y con clientes, entre otros. De hecho, tras las reformas derivadas del EEES, la CI constituye una de las principales competencias generales en la educación superior, especialmente en el ámbito de la formación de traductores, en el que los métodos de trabajo en equipo son demandados por el mercado laboral vigente en nuestra sociedad (Calvo *et al.*, 2012: 89; Risku *et al.*, en prensa). La investigación (Mackenzie, 1998; Kelly, 1999, 2002a, 2005a, 2007, 2008; Mackenzie y Vienne, 2000; Vienne, 2000; Kiraly, 2000a, 2003; Klimkowski, 2006; Hurtado, 2007, Calvo *et al.*, 2012; Risku *et al.*, en prensa, entre otros) demuestra que la traducción se está convirtiendo cada vez más en una actividad en equipo, por lo que con la introducción de esta metodología de enseñanza y aprendizaje en la formación de traductores, los estudiantes desarrollarán las competencias genéricas requeridas en el mercado laboral y pondrán en práctica situaciones profesionales reales. Esto queda patente en el reciente estudio de Risku *et al.* (*ibid.*), en el que se pone de manifiesto la importancia de las conexiones o redes sociales entre los diferentes agentes involucrados en el proceso de traducción (p. ej.: clientes, otros traductores o asesores) y las relaciones cooperativas y de dependencia establecidas entre dichos agentes. En este sentido, numerosos empresarios consideran la capacidad para trabajar en equipo y las destrezas interpersonales como un prerrequisito para empleos de diversas disciplinas (Barkley *et al.*, 2005: xi, 10) ya que, en general, el mercado laboral precisa de profesionales que sean capaces de trabajar de forma colaborativa y comunicarse de manera eficaz (Gibbs, 1995: 3).

9.8.3 Creación y organización del grupo

En cuanto a la formación de los grupos de trabajo, los resultados obtenidos en nuestra encuesta confirman que el profesorado suele establecer el tamaño de los grupos (72,9%), aunque el estudiantado decide la composición de los mismos (65,2%). En lo

que respecta al tamaño, un 45,3% de la muestra prefiere grupos compuestos por cuatro miembros, mientras que un 44,2% se decanta por grupos de tres miembros, ya que más de cuatro opiniones son demasiadas para llegar a un consenso (78,5%), mientras que un grupo integrado por menos de tres miembros sería insuficiente (21,5%). Asimismo, el estudiantado opina que con grupos integrados por tres componentes se evitan las distracciones y se consigue un equilibrio, mientras que con cuatro miembros existe una mayor diversidad y se trabaja de forma repartida. Estos datos están en total consonancia con la información proporcionada por la muestra de profesorado que participó en los grupos de discusión, que afirma otorgar libertad al estudiantado para formar los grupos de trabajo y establece el número ideal de componentes en cuatro o, en su defecto, tres miembros (véanse apartados 7.2.2.2 y 7.3.2.2). No obstante, consideramos que este factor depende en gran medida del número de estudiantes de cada centro, así como de la composición de los estudiantes de cada clase o grupo. Al respecto, Smith (1996: 77), propone que los grupos estén formados por dos o tres estudiantes para maximizar la participación de estos y fomentar su sentido de interdependencia y responsabilidad. Kelly (2005a: 103) recomienda no trabajar con grupos compuestos por más de cinco estudiantes, especialmente en las primeras etapas de la formación de traductores puesto que, cuanto mayor es el número de miembros, mayor riesgo existe de que algunos de ellos no participen en la realización de un encargo o tarea de traducción. No obstante, en clases poco numerosas, la autora recomienda el trabajo en parejas, puesto que se asegura una participación activa de cada estudiante, mientras que en clases más concurridas y heterogéneas los grupos formados por cuatro estudiantes suelen ser bastante recomendables, ya que se asegura un intercambio de aprendizaje entre los miembros del grupo.

A pesar de que la mayoría del estudiantado (71,8%) prefiere formar sus propios grupos de trabajo para poder trabajar con compañeros con los que comparten una mayor afinidad (75,4%), confianza (65,4%) y evitar incompatibilidades de horarios⁹⁰ (53,1%), un 6,6% de la muestra considera que es importante que el profesor forme los grupos de trabajo para poder trabajar con diferentes compañeros (66,7%) y para que se refleje la realidad profesional (33,3%). Teniendo en cuenta estos resultados podemos concluir que, en relación con la formación de los grupos de trabajo, para el estudiantado priman los criterios de amistad y afinidad sobre la realidad profesional, lo que consideramos sorprendente ya que en su futuro laboral se verán obligados a trabajar con diferentes compañeros de trabajo. No obstante, opinamos que la motivación del estudiantado será

⁹⁰ De nuevo observamos la concepción errónea de los estudiantes de tener que reunirse físicamente para completar un encargo o tarea de traducción en grupo (Kenny, 2008: 140).

mayor si ellos mismos eligen los miembros de su grupo de trabajo. En este sentido, Kelly (*ibid.*: 104) sugiere que la composición de estos debe ser decidida por el profesor, por los estudiantes o mediante un acuerdo conjunto entre ambas partes. Aunque la autora recomienda dejar completa libertad a los estudiantes para la formación de grupos de trabajo, si un grupo no obtiene los resultados deseados y los estudiantes no adquieren ningún tipo de aprendizaje del mismo, propone cambiar la composición de este. Por su parte, Smith (1996: 77) recomienda que el profesor forme los grupos de trabajo para que los estudiantes no trabajen exclusivamente con amigos y, por tanto, para evitar distracciones o que determinados miembros se sientan desplazados.

Un 48,6% del estudiantado prefiere que los grupos de trabajo sean fijos, ya que si el grupo funciona bien desean mantenerlo (85,3%), mientras que un 47% se decanta por trabajar en grupos de trabajo variables, ya que de esta forma no están limitados (81,2%) y este tipo de grupos refleja la realidad profesional (43,5%). Kelly (2005a: 103) recomienda los grupos de trabajo fijos en las primeras etapas de la formación de traductores, puesto esto permite que los estudiantes dispongan de cierto tiempo para adquirir las competencias que caracterizan el trabajo en equipo y para que analicen cómo funciona la cooperación entre estudiantes. Sin embargo, en etapas posteriores de la formación, la autora sugiere variar la composición de los mismos para que el estudiantado tenga la posibilidad de experimentar una gran variedad de situaciones y planteamientos. En este sentido, consideramos beneficioso establecer grupos de trabajo variables en etapas posteriores de la formación de traductores, debido a su mayor correspondencia con el futuro laboral, ya que los futuros egresados no siempre podrán elegir con quién trabajarán durante la práctica de su profesión. No obstante, somos conscientes de que tanto formar grupos fijos como variables conlleva beneficios e inconvenientes ya que, aunque asignar a los estudiantes diferentes grupos de trabajo periódicamente permite que estos conozcan a otros compañeros (y, por tanto, adquieran nuevas destrezas y formas de trabajar) (Smith, 1996: 77), cambiar la composición de los mismos puede repercutir negativamente en la consolidación de las relaciones del grupo, ya que este grupo no dispondrá del tiempo suficiente para poder madurar y superar las posibles dificultades encontradas y aprender de estas situaciones (Barkley *et al.*, 2005: 50).

En lo que respecta al reparto de tareas durante el trabajo en grupo, los resultados obtenidos en nuestra encuesta confirman que un 75,1% de la muestra a veces (39,2%), casi siempre (25,4%) o siempre (10,5%) suele adoptar roles (documentalista, terminólogo, traductor, revisor, etc.) en los encargos o tareas de traducción en grupo, lo que coincide con los datos obtenidos en los grupos de discusión celebrados con una

muestra de profesorado de la FTI de la UGR, que confirmó utilizar un sistema de adopción de roles para poner en práctica el trabajo en grupo (véanse apartados 7.2.2.3 y 7.3.2.3). Según los estudiantes encuestados suelen rotar dichos roles durante el proceso de traducción principalmente en función de los puntos fuertes y débiles de cada miembro (47%) y por consenso (45,5%). Aunque algunos estudiantes (y varios de los profesores que participaron en los grupos de discusión previos) opinan que la rotación de roles no es importante si el resultado final es correcto, en nuestra opinión, durante el proceso de una traducción en grupo basada en diferentes roles, además de distribuir estos en función de las competencias de cada miembro, consideramos importante que el reparto se realice también de forma aleatoria o con la intervención del profesor. De esta forma, todos los miembros podrán adoptar los diferentes papeles señalados, lo que permitirá el desarrollo de diferentes competencias y que el estudiantado reflexione sobre los diferentes elementos que forman parte del proceso de traducción (Way, 2009: 138). En este sentido, la adopción de roles es un ejemplo de aprender mediante la práctica, puesto que los estudiantes deben aplicar su conocimiento, destrezas y aprendizaje para poder comunicarse y actuar en función del papel que se les asigne. Asimismo, este sistema permite que los estudiantes dividan o desglosen el proceso de traducción en diferentes partes, lo que fomenta el desarrollo de distintas competencias. En definitiva, la asignación de roles beneficia los procesos grupales, ya que permite que se traten varios aspectos de una tarea y fomenta la interdependencia entre los miembros del grupo, de forma que cada miembro es responsable ante sus compañeros y depende de ellos para completar la tarea de manera satisfactoria (Barkley *et al.*, 2005: 50, 56, 150). En este sentido, opinamos que la asignación de roles permite controlar y evaluar la participación de los estudiantes, así como su evolución y el desarrollo de cada competencia tanto durante el proceso de aprendizaje como durante la realización de un encargo o tarea de traducción en grupo.

Los resultados obtenidos en la encuesta demuestran que la mayoría de los miembros de un grupo (71,5%) suele tener clara la función que ha de desempeñar durante el proceso de traducción, ya que se especifica por escrito en cada encargo de traducción (46,1%) o en una sesión introductoria sobre las funciones asociadas a cada rol (38,4%). No obstante, en los casos en los que los estudiantes no tienen clara la función que deben realizar, en nuestra opinión, puede deberse a que, según los estudiantes encuestados, no se proporcionan pautas al respecto (42,9%) y a que, en ocasiones, las funciones de cada miembro son ambiguas (71,4%), lo que vuelve a evidenciar la necesidad de que los estudiantes reciban formación sobre cómo trabajar en grupo. Consideramos que el trabajo por roles permite que los estudiantes distingan las diferentes partes del proceso de traducción, así como los beneficios de esta forma de enseñanza y aprendizaje, por lo

que concebimos como imprescindible que el profesorado imparta formación sobre cómo trabajar de manera colaborativa.

En lo que respecta a la interacción entre los miembros de un grupo de trabajo, los resultados indican que siempre o casi siempre suele existir una comunicación fluida entre estos (81,2%), principalmente durante el proceso de traducción (68%) y durante la puesta en común final (59,1%). En este sentido, a pesar de que en algunos casos el estudiantado encuentra complicado reunirse al mismo tiempo, coordinarse, y confiar en el resto de miembros del grupo, Kenny (2008: 161), basándose en los resultados obtenidos en su estudio (véase apartado 4.5.2), considera que los estudiantes se pueden comunicar de manera efectiva a través de Internet, sin la necesidad de estar todos reunidos físicamente en un mismo lugar.

9.8.4 Funcionamiento del grupo

Un 69,1% del estudiantado suele establecer normas para el buen funcionamiento del grupo a veces (43,1%) o casi siempre (26%), que consisten principalmente en determinar la fecha de entrega (65,4%), la distribución de los roles (61%), así como una participación equitativa de todos los miembros (58,1%), y suelen establecerse por consenso entre todos los miembros del grupo (90,5%). En este sentido, según Gibbs (1994b: 16-17) el establecimiento de normas permite que un grupo funcione de manera eficaz, por lo que sugiere pautas fundamentales como que todos los miembros del grupo asistan a las reuniones, que estas se celebren de forma puntual, un reparto equitativo de tareas y fomentar que todos los miembros participen por igual. Asimismo, un establecimiento temprano de las normas de grupo facilita el funcionamiento del mismo, y si los estudiantes participan en su creación, se sentirán responsables de verificar el cumplimiento de las mismas (Barkley *et al.*, 2005: 36). No obstante, nuestros resultados demuestran que, a pesar del establecimiento de normas de funcionamiento, a veces o casi siempre (82,8%) suelen surgir problemas entre los miembros del grupo durante el desarrollo de un encargo o tarea, como un desacuerdo en la toma de decisiones (59,4%), diferentes ritmos de trabajo (59,4%) o el mayor trabajo o contribución de algunos estudiantes en comparación con otros (56,1%). Además de estos problemas, la muestra de profesorado que participó en los grupos de discusión celebrados previamente, también enfatiza la falta de comunicación y coordinación entre los miembros, así como la aparición de conflictos personales entre estos (véanse apartados 7.2.3 y 7.3.3). En función de los resultados obtenidos podemos concluir que, a través de estas situaciones, el estudiantado experimenta posibles problemas reales de su futuro laboral y, por este motivo, se encuentran en proceso de formación, para aprender a resolver estos

problemas utilizando los medios necesarios. Por ello, volvemos a insistir en que resulta imprescindible que el profesorado imparta formación sobre cómo trabajar de forma colaborativa, lo que permitiría al estudiantado abordar los problemas derivados de esta forma de enseñanza y aprendizaje durante el transcurso de una tarea en grupo. De hecho, la inmensa mayoría del estudiantado (93,6%, 145 estudiantes) es partidaria de solucionar los problemas existentes en el seno del grupo principalmente a través del diálogo con los miembros del mismo (86%), democráticamente por votación (14%) o acudiendo al profesor/a (10%). En este sentido, la amplia mayoría de la muestra (90%) opina que las decisiones de grupo tomadas durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo se suelen tomar de forma democrática siempre (40,8%) o casi siempre (49,2%). Parece ser que cuando un estudiante acaba imponiendo sus normas o criterio, puede deberse a la falta de confianza en otros miembros del grupo o a su personalidad dominante, aunque Way (2010: 88) sugiere que los estudiantes pueden comentar la toma de decisiones en clase para explicar las distintas posibilidades que habían propuesto y por qué han adoptado una opinión u opción en concreto. En este sentido, la presentación en clase de traducciones en grupo basadas en encargos reales proporciona una base para la división de tareas por competencias y permite la justificación de estrategias de traducción mediante un debate con el resto de estudiantes, lo que reafirma la idea de que puede existir más de una «solución válida».

A pesar de que el 81,8% de los estudiantes encuestados siempre o casi siempre se han sentido valorados en sus experiencias de trabajo en grupo, un 65,2% de la muestra a veces encuentra dificultades para confiar en los criterios de sus compañeros de grupo debido a su individualismo (41,3%), desinterés (32,5%) o cuando los resultados obtenidos por estos en otras traducciones no son demasiado buenos (38,1%). Atendiendo a estos resultados, podemos concluir que la desconfianza en otros miembros puede deberse a la falta de formación sobre cómo trabajar en grupo y sobre las implicaciones de esta metodología de enseñanza y aprendizaje, ya que esta debería fomentar la confianza entre compañeros. Asimismo, esto puede relacionarse con que un 46,6% de la muestra prefiera trabajar individualmente para tomar y aplicar sus propias decisiones y evitar discusiones con otros estudiantes. No obstante, opinamos que es posible que los estudiantes que confían en los criterios de sus compañeros (30,4%) hayan desarrollado en mayor medida su capacidad de autoconfianza y confianza en el prójimo, de ahí la importancia que adquiere el desarrollo de la competencia psicofisiológica (Kelly, 1999, 2002a, 2005a, 2007).

Un 87,8% de la muestra de estudiantes encuestados realiza presentaciones orales en grupo en clase a veces o casi siempre, principalmente en segundo curso (85,4%, 152

estudiantes) y en primero (83,7%, 149 estudiantes) de la LTI. Teniendo en cuenta que algunos de los profesores que participaron en los grupos de discusión consideran que las exposiciones orales son positivas para la dinámica de la clase puesto que implican la intervención de todos los estudiantes, podemos concluir que el profesorado las considera una metodología de enseñanza y aprendizaje útil y positiva en la formación de traductores (véanse apartados 7.2.3 y 7.3.3). De hecho, un 59,1% de la muestra considera que las presentaciones orales resultan siempre (33,1%) o casi siempre (26%) de gran utilidad, principalmente debido a la importancia de dichas presentaciones para su futuro laboral (82,6%) y a la posibilidad de aprender a hablar en público (80,8%). En este sentido, algunos autores como Barkley *et al.* (2005: 79), consideran que la puesta en común de actividades realizadas en grupo o de forma colaborativa puede enriquecer el aprendizaje del resto de estudiantes de la clase. Kelly (2005a: 100) también destaca que el análisis en grupo de un encargo de traducción conlleva la participación activa del estudiantado y la adquisición de destrezas para hablar en público, aunque puede resultar un método pasivo para los estudiantes que no están realizando la presentación. De hecho, una minoría de la muestra (5%) opina que estas son poco fructíferas ya que suelen ser aburridas (55,6%) y no se organizan demasiado bien (33,3%), por lo que Kelly (*ibid.*) recomienda introducir algunos elementos como que los estudiantes sean evaluados por sus compañeros, lo que derivaría en presentaciones orales más productivas y activas. Asimismo, Gibbs (1994b: 49-52) propone una serie de consejos para amenizar las presentaciones en grupo, como no incluir demasiado contenido, establecer desde el principio los objetivos y el tema de la presentación, utilizar soportes visuales, así como asignar un papel activo a la audiencia. También consideramos que se podría mejorar la organización de las mismas con la *Project Management Sheet* utilizada por Way (2009: 137-38), que implica la identificación de los problemas surgidos durante las diferentes tareas realizadas por el estudiantado (jefe de proyecto, documentalista, terminólogo, traductor, editor, revisor), así como el análisis y la clasificación de los mismos para determinar las competencias o herramientas necesarias para la resolución de dichos problemas. De esta forma, los estudiantes podrían basar sus presentaciones en los diferentes roles o tareas realizadas y en los problemas surgidos durante el proceso de una traducción o tarea en grupo (Way, 2010: 89).

Según nuestra muestra, en un 36,4% de los casos siempre (3,3%) o casi siempre (33,1%) existe un líder o responsable principal de un grupo de trabajo, que principalmente suele coordinar, organizar o moderar el grupo (85,8%), así como tomar las decisiones finales de traducción (25,4%). Aunque esto puede reflejar que algunos estudiantes sientan la necesidad de llevar el peso del grupo y coordinar su funcionamiento, en otros casos simplemente un estudiante adopta el rol de jefe de

proyecto por consenso o de forma aleatoria.

Prácticamente la totalidad del estudiantado nunca (86,1%) o tan solo a veces (12,1%) realiza un informe sobre el funcionamiento del grupo que contiene principalmente las tareas realizadas por cada miembro (96%), los problemas surgidos del trabajo en grupo (72%), así como la bibliografía utilizada (56%). A la luz de estos resultados consideramos que sería imprescindible elaborar un informe, puesto que el estudiantado se volverá a encontrar con dificultades parecidas en proyectos futuros si no han analizado con detenimiento los problemas surgidos en el seno de su grupo y si no han llegado a una solución conjunta. Asimismo, estimamos que la descripción de las tareas y/o roles realizados por cada miembro facilitarán que el profesor observe el proceso de traducción en sí, realice un seguimiento del trabajo en grupo y un reparto equitativo de las tareas y el tiempo que cada miembro del grupo dedica a ellas. Del mismo modo, permitirá la rotación de roles o tareas, así como descubrir los puntos fuertes y débiles de cada estudiante y observar el desarrollo de las diferentes competencias o componentes que conforman la CT.

Según los estudiantes encuestados, el profesorado nunca (45,8%) o tan solo a veces (50,3%) interviene en el funcionamiento de los grupos de trabajo, principalmente respondiendo a las dudas surgidas (86,8%), observando a los grupos en clase (42,9%) y resolviendo los problemas de grupo (32,7%). Estos datos coinciden con la información proporcionada por la muestra de profesorado de la FTI de la UGR que participó en los grupos de discusión, que normalmente no interviene ni realiza un seguimiento exhaustivo del funcionamiento de los grupos de trabajo, salvo que surja algún conflicto debido al número de alumnos y a la carga de trabajo (véase apartado 7.2.4.1). En los casos en los que realizan un seguimiento, suelen hacerlo mediante la observación de los grupos, haciendo aclaraciones y recomendaciones y actuando como posibles mediadores (véanse apartados 7.2.4.1 y 7.3.4.1). A pesar de que somos conscientes de la dificultad que entraña el seguimiento del trabajo colaborativo, especialmente si este se realiza fuera del aula de traducción, consideramos imprescindible que el profesorado lleve un control del mismo con el objetivo de poder corregir posibles deficiencias de los grupos de trabajo y maximizar el aprendizaje de todos los miembros del mismo. Asimismo, opinamos que las nuevas tecnologías de la información, más concretamente las herramientas de trabajo colaborativo como el BSCW (Olvera *et al.*, 2003, 2005, 2008; Senso *et al.*, 2006), permiten determinar las tareas realizadas por cada estudiante durante el proceso de traducción.

9.8.5 Evaluación del trabajo en grupo

Según los estudiantes encuestados, para la evaluación de los encargos o tareas de traducción en grupo el profesorado se basa principalmente en la nota del examen final (54,1%), el producto final (51,4%), la exposición oral de la traducción (47,5%), así como en el examen y en los trabajos de grupo (34,3%). Estos resultados coinciden con la información proporcionada por la muestra de profesores que participó en los grupos de discusión, para los que resulta imprescindible aprobar los exámenes, a los que generalmente suelen otorgar una mayor importancia que a los trabajos en grupo y que a las exposiciones orales, puesto que los exámenes sirven para evaluar lo que un estudiante es capaz de hacer por sí solo y responden a las pruebas de traducción de empresas y organismos. Asimismo, la mayoría suele valorar en mayor medida el producto final que el proceso, ya que el primero refleja la realidad profesional (véanse apartados 7.2.5 y 7.3.5). A pesar de que somos conscientes de que los exámenes pueden equivaler a pruebas de traducción de empresas que conllevan una situación de estrés, en consonancia con autores como Wilss (1982), Nord (1991/2005), Barkley *et al.* (2005), van Lawick y Oster (2006) y Way (2010), consideramos que en la evaluación también debería tenerse en cuenta el proceso de traducción, ya que la toma de decisiones del estudiantado durante esta fase determina las opciones de traducción elegidas y las estrategias utilizadas. De esta forma, se abordaría la evaluación como un proceso en lugar de como elementos aislados (Barkley *et al.*: 2005: 85) y el profesor podría controlar el seguimiento de los grupos de trabajo e identificar posibles lagunas del trabajo colaborativo.

En cuanto a la distribución de la nota de una tarea o traducción en grupo, la mayor parte de la muestra encuestada (59,7%) considera que todos los miembros del grupo deberían recibir la misma nota, ya que todos consensúan la traducción o tarea (75,9%) y no tendría sentido trabajar en grupo si cada estudiante del grupo recibiera una nota (74,1%). La muestra de profesorado que participó en los grupos de discusión celebrados previamente también comparte dicha opinión y la materializa otorgando la misma nota a todos los componentes de un mismo grupo, salvo si alguno de ellos no participa (véanse apartados 7.2.5 y 7.3.5). No obstante, para un 37,6% de estudiantes, cada miembro del grupo debería recibir una nota en función de su aportación ya que, de esta forma, a cada miembro se le otorgaría una nota según sus méritos. Como señala Kelly (2005a: 104-05) mientras que, en general, el profesorado se suele decantar por una evaluación sumativa basada en el trabajo individual, el estudiantado igualmente se muestra reticente a trabajar en grupo porque considera que podrían obtener una mejor nota trabajando individualmente. Por este motivo, la evaluación del trabajo colaborativo en

la formación de traductores puede resultar complicada, puesto que no sería justo otorgar la misma calificación a todos los miembros si estos no han trabajado de manera similar, lo que requeriría un proceso de negociación. En este sentido recomendamos el sistema de evaluación del trabajo en equipo propuesto por Gustafsson y Hansen (2006: 27) (véase apartado 7.3.5), en el que los propios miembros del grupo reparten la nota de grupo entre cada componente en función del trabajo que ha realizado cada uno, lo que resulta ser un sistema bastante justo y que consigue motivar a los estudiantes para que trabajen por igual. Igualmente, consideramos interesante la propuesta de Kelly (2005a: 144-45) de proporcionar un valor numérico al grupo multiplicado por el número de componentes para que estos repartan dicha calificación en función del trabajo realizado por cada estudiante. Con el objetivo de asegurarse de que cada miembro del grupo realice y comparta su parte del trabajo, Barkley *et al.* (2005: 56), proponen implementar un sistema de evaluación que tenga en cuenta tanto el rendimiento individual como el rendimiento del grupo. En este sentido, consideramos que si el estudiantado realiza informes sobre el funcionamiento del grupo o presentaciones orales en las que especifiquen el proceso de traducción de un encargo o tarea en grupo además de las funciones desempeñadas por cada miembro, el profesorado sería consciente de las tareas y el trabajo realizado por cada componente, lo que facilitaría la asignación de notas independientes en función del trabajo realizado por cada estudiante del grupo, así como el control y seguimiento del grupo y la detección de posibles lagunas de esta metodología de enseñanza y aprendizaje (véase apartado 4.4.3 para un análisis más detallado sobre la evaluación del trabajo colaborativo/cooperativo).

Un 44,7% de nuestra muestra encuestada considera que el trabajo en grupo favorece a los estudiantes menos «brillantes» siempre (11%) o casi siempre (33,7%), ya que estos últimos obtienen una mejor nota que si hubiesen realizado el trabajo individualmente (72,9%), además de beneficiarse de los conocimientos de los estudiantes más «brillantes» (53,5%). Resulta llamativo que tan solo un 6,1% considera que tanto los estudiantes menos «brillantes» como los más «brillantes» obtienen el mismo provecho del trabajo en grupo. A pesar de estas manifestaciones, un 91,2% considera que el trabajo en grupo nunca (34,3%) o tan solo a veces (56,9%) va en detrimento de los estudiantes más «brillantes», ya que un estudiante menos «brillante» ayuda al grupo en otros aspectos (53,2%), el estudiante más «brillante» siempre va a salir adelante (51,6%) y los estudiantes más «brillantes» disponen de un examen para demostrar sus competencias (40,3%). Estos datos coinciden con las opiniones proporcionadas por la muestra de profesorado que participó en los grupos de discusión, que también consideran que aunque el trabajo en grupo suele favorecer a los estudiantes menos «brillantes» (ya que su trabajo «luce» más), no perjudica a los estudiantes más

«brillantes» que también pueden aprender de otros estudiantes menos «brillantes» (véanse apartados 7.2.5 y 7.3.5). Aunque numerosos estudios que analizan los efectos del aprendizaje en grupo en estudiantes que poseen niveles de competencias diferentes confirman beneficios similares para los estudiantes de diferentes niveles, otros sugieren que los estudiantes menos preparados (que hemos denominado estudiantes menos «brillantes») se benefician en mayor medida que compañeros más preparados (más «brillantes») (Barkley *et al.* 2005: 20). Para estos autores, todos los estudiantes obtienen provecho del aprendizaje colaborativo, ya que los primeros han de formular y transformar sus pensamientos y conocimientos en conceptos que sean comprendidos por el resto, mientras que los segundos se benefician de las explicaciones de sus compañeros (*ibid.*: 20-21). En esta línea, aunque opinamos que en algunos casos los estudiantes menos «brillantes» pueden escudarse en sus menores cualidades para trabajar menos y obtener la misma nota que otros estudiantes que hayan trabajado en mayor medida, consideramos que el trabajo en grupo resulta beneficioso para cualquier miembro del grupo, ya que se aprende de todos los estudiantes.

9.8.6 *Feedback* proporcionado a los miembros del grupo

Kelly (2005a: 49), destaca la importancia de que el estudiantado reciba *feedback* positivo y constructivo de manera individual, ya que fomenta tanto su nivel de motivación como la adquisición de una autonomía de aprendizaje. Los resultados obtenidos en la encuesta indican que, pese a que un 37,6% de la muestra recibe *feedback* de los profesores y/o compañeros de clase con respecto a la calidad de su trabajo en grupo siempre (9,4%) o casi siempre (28,2%), una cifra importante (13,8%) nunca recibe ningún tipo de *feedback* en relación con la calidad de una tarea o traducción realizada en grupo. Esta cifra contrasta con las opiniones vertidas por la muestra de profesorado que participó en los grupos de discusión, ya que todos ellos afirman proporcionar *feedback* a los grupos de trabajo sobre la calidad de un encargo o tarea de traducción (véanse apartados 7.2.6 y 7.3.6). Según los estudiantes encuestados (y la muestra de profesorado que participó en los grupos de discusión), este *feedback* consiste principalmente en comentarios del profesor y del resto de estudiantes sobre la calidad de un encargo o tarea de traducción en grupo durante la exposición de la(s) misma(s) (64,7%), comentarios del profesor sobre el encargo o tarea de traducción cuando observa y acude en clase a los diferentes grupos (50,6%) y/o comentarios por escrito o correcciones del profesor sobre dicho encargo o tarea de traducción (48,1%). A la luz de estos resultados parece deducirse que aunque el profesorado proporciona *feedback* a los grupos de trabajo, no lo hace de forma estructurada, por lo que detectamos una posible laguna que el profesorado debería tratar de solucionar. En este

sentido, recomendamos las pautas proporcionadas por Johnson *et al.* (1994: 133) al respecto, que sugieren que el docente proporcione *feedback* personal de un modo provechoso, sin intimidar al alumno, haciendo hincapié en determinados aspectos como centrar el *feedback* en las conductas de los estudiantes (no en los rasgos de su personalidad), proporcionar *feedback* descriptivo (no enjuiciar), específico y concreto (no general ni abstracto), hacerlo de forma inmediata (no demorarlo) y centrarse en las acciones positivas.

El *feedback* proporcionado por los profesores y/o otros compañeros con respecto a la calidad de un encargo o tarea de traducción en grupo les ayuda a ser conscientes de sus fallos (85,9%), además de propiciar que reflexionen y extraigan conclusiones sobre aspectos concretos (70,5%). Por este motivo, el *feedback* es valorado positivamente por la mayoría de los estudiantes (97,5%, 152 estudiantes), que suelen pedir indicaciones, sugerencias, comentarios y evaluaciones sobre el mismo (74,8%), además de mostrarse deseosos de recibir comentarios sobre su trabajo (29,2%). No obstante, estos datos contrastan con la información proporcionada por algunos profesores que participaron en los grupos de discusión celebrados previamente ya que, según algunos de estos representantes, en ocasiones, a los estudiantes les cuesta aceptar las críticas, perciben el *feedback* como algo negativo y lo toleran peor cuando se proporciona en público, ya que la situación es más incómoda y se muestran a la defensiva. A pesar de esta afirmación, en general, el *feedback* que proporcionan a sus estudiantes suele tener una buena aceptación (véanse apartados 7.2.6 y 7.3.6). A la luz de los datos obtenidos, podemos concluir que el *feedback* proporcionado por los profesores y/o otros compañeros con respecto a la calidad de un encargo o tarea de traducción en grupo repercute de manera positiva en el estudiantado y les ayuda en encargos o situaciones posteriores. De hecho, cuando se transmite correctamente, el *feedback* fomenta el interés del estudiante en tomar medidas constructivas para mejorar su desempeño, además de aumentar la eficacia de los estudiantes al ayudarlos a sentirse capaces de rendir aun más en las tareas futuras (Johnson *et al.*, 1994: 132-33).

9.9 Recapitulación y conclusiones

Tras un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos mediante la aplicación de nuestra encuesta a una muestra de estudiantes de varias FII españolas y cotejar dichos resultados con el marco teórico de referencia descrito sobre la CI y el aprendizaje colaborativo/cooperativo (véanse Capítulos 3 y 4), se pone de manifiesto la necesidad común de dicha destreza en el mundo profesional de la traducción, por lo que consideramos imprescindible la utilización de esta metodología de enseñanza y

aprendizaje en la formación de traductores. Este capítulo describe y analiza la utilización e influencia del trabajo y aprendizaje colaborativo durante el primer ciclo de formación en la LTI, lo que puede servir de ayuda para afianzar la implantación de esta metodología en la formación de traductores, así como para obtener el máximo beneficio del mismo, en un período de la formación en el que todavía se pueden corregir determinados aspectos de la enseñanza y el aprendizaje.

Finalmente, nos gustaría cerrar este apartado de conclusiones preliminares mencionando que la complementariedad de dos técnicas de recogida de datos (el grupo de discusión y la encuesta) pone de manifiesto la coincidencia de prácticamente los mismos resultados obtenidos a través de diferentes métodos de investigación social. A continuación detallamos las conclusiones finales de nuestro estudio que responden a los objetivos generales y específicos de investigación planteados (véanse apartados «Introducción» y 8.2.1).

CONCLUSIONES FINALES

Una vez expuestas las principales conclusiones preliminares extraídas tras la aplicación del grupo de discusión y de la encuesta como técnicas de investigación social (véanse apartados 7.3 y 9.8), a continuación sintetizamos y presentamos las principales conclusiones finales de nuestro estudio en función de los objetivos de investigación generales y específicos planteados para demostrar el cumplimiento de los mismos. Asimismo, señalamos diferentes líneas de investigación que surgen a partir de nuestra aportación a este campo de estudio.

CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de los antecedentes de investigación presentados en el apartado «Introducción» observamos que, en la actualidad, prácticamente no existen estudios sistemáticos en España sobre el aprendizaje colaborativo en la formación de traductores. Por lo tanto, nuestra investigación pretende dar respuesta a dos objetivos de investigación generales que se desglosan en varios objetivos específicos:

Objetivo general 1: Conocer, analizar y evaluar la situación actual y la repercusión de la CI, y en particular del trabajo y aprendizaje colaborativo, en la formación de traductores en España a través de la recopilación de la literatura existente de mayor relevancia al respecto.

Con la intención de profundizar en aspectos relativos al trabajo y aprendizaje colaborativo en la formación de traductores, en primer lugar es necesario establecer un marco teórico de referencia sobre la formación de traductores en general, y la CT y CI en particular, para poder comprender y analizar las diferentes propuestas y modelos existentes y aplicar a nuestra investigación los que consideramos más adecuados en función de nuestro objeto de estudio.

El marco teórico expuesto en el Capítulo 1 pone de manifiesto que la implantación del EEES, actualmente en fase de consolidación, dota a la educación superior de una dimensión europea que precisa revisar los planes de estudios para adecuarlos a las nuevas necesidades educativas. Aunque resulta evidente que, en estos momentos de transición educativa, el profesorado debe ser capaz de utilizar las innovadoras metodologías de enseñanza que

consideran al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y que están en consonancia con la realidad del mercado laboral, se evidencia una carencia investigadora sobre cómo implementar dichas metodologías en la formación de traductores y cómo proporcionar andamiaje (*scaffolding*, Kiraly, 2000a: 45) para ayudar a los estudiantes a que construyan conocimiento de manera colaborativa y constructiva.

La literatura existente pone de manifiesto que, en las últimas décadas, los modelos de enseñanza basados en el estudiante que promueven el aprendizaje colaborativo (Nord, 1991/2005; Gile, 1995/2009; Robinson, 1997/2003; Mackenzie, 1998; Hurtado, 1999/2003, 2007; Kiraly, 2000a, 2003; Vienne, 2000; MacKenzie y Vienne, 2000; Kiraly *et al.*, 2003; Borja y Monzó, 2002; Alcina, 2003; Gouadec, (en Kiraly *et al.* 2003), González, 2003, 2004; Olvera *et al.*, 2003, 2005, 2008; Kelly, 2005a; Klimkowski, 2006; Senso *et al.*, 2006; La Rocca, 2007; Kenny, 2008; Galán-Mañas y Hurtado, 2010; Calvo *et al.*, 2012, entre otros) se erigen como un método alternativo e innovador a las clases magistrales que se centran en el profesor como fuente exclusiva de autoridad y conocimiento. Tras analizar dichas propuestas en los Capítulos 1, 3 y 4, concluimos que los modelos centrados en el estudiante otorgan una nueva dimensión al papel del profesor y del estudiante, promoviendo la participación activa de estos últimos en el proceso de aprendizaje mediante el diálogo, la construcción conjunta de conocimiento a través de su experiencia y la interacción con el profesor y con otros compañeros. En este sentido, consideramos que el modelo socioconstructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto por Kiraly (2000a), de carácter integrador y globalizador de todos los ejes del proceso educativo, se postula como uno de los más indicados para que el estudiante reciba una formación óptima en traducción. Asimismo, tras revisar los últimos estudios sobre enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, advertimos la influencia y repercusión que las tecnologías de la información ejercen en el desempeño de la práctica profesional de la traducción. En este sentido, los enfoques basados en el uso de plataformas virtuales y herramientas de trabajo colaborativo (Olvera *et al.*, 2003, 2008) y en modelos de enseñanza virtual-presencial como el propuesto por Galán-Mañas y Hurtado (2010) parecen resultar eficaces en la formación de traductores.

No obstante, la literatura parece indicar que, en la actualidad, numerosos docentes suelen combinar distintos enfoques pedagógicos (modelos transmisionistas o tradicionales, modelos transformacionales y modelos transaccionales, González, 2004: 14) dependiendo del momento o fase del proceso de enseñanza y aprendizaje del que se trate. Aunque

abogamos claramente por los modelos transaccionales basados en la interacción y el trabajo colaborativo, llegamos a la conclusión de que la integración de diferentes metodologías puede resultar beneficiosa para dicho proceso de enseñanza y aprendizaje en función del contexto educativo. De hecho, consideramos que son compatibles y que se pueden combinar dependiendo de los objetivos de aprendizaje, de las características de cada estudiante, de la fase del proceso de aprendizaje en cuestión y del perfil del profesorado. Por otra parte, concluimos que difícilmente un profesor pondrá en práctica exclusivamente un enfoque, sino que optará por aunar varias metodologías de enseñanza y aprendizaje en función de su formación y seguridad. En este sentido, la literatura estudiada (Kelly, 2005b; Soriano, 2006) pone de manifiesto la necesidad de que el profesorado reciba formación específica (p. ej.: una guía de profesorado, cursos de iniciación a la docencia universitaria o un servicio pedagógico de apoyo) para ser capaz de afrontar el nuevo paradigma educativo derivado de la implantación del EEES y de preparar al estudiantado para el mercado laboral actual y para que sean capaces de adquirir un aprendizaje autónomo a lo largo de su vida y adaptarse a países diferentes.

Para dar respuesta a este objetivo de investigación, también hemos pasado revista a los diferentes modelos de CT existentes en la formación de traductores. Tomando como referencia las distintas propuestas de CT analizadas en el Capítulo 2 podemos concluir que, en el panorama actual, existen escasas propuestas de CT que incluyan de manera específica los componentes interpersonales que analizamos en nuestro estudio. No obstante, los principales modelos de CT que hacen referencia a la CI (Vienne, 1998; Kelly, 1999, 2002a, 2005a, 2007; Neubert, 2000; Risku *et al.*, 2010) coinciden en destacar la importancia de que el traductor establezca una atmósfera de mutua confianza y estrecha cooperación e interacción con otros traductores, expertos, iniciadores y clientes para poder desempeñar la actividad traductora y adquirir la CT.

Asimismo, hemos considerado imprescindible analizar las principales aproximaciones a la CI en la formación de traductores. El marco teórico de referencia expuesto en el Capítulo 3 de nuestra tesis doctoral pone de manifiesto que la CI, y más concretamente el trabajo colaborativo, está cada vez más presente en la formación universitaria en general pues, como se pone de manifiesto en el proyecto *Tuning*, constituye una de las principales competencias genéricas o transversales comunes a cualquier titulación. Tras haber analizado las principales aproximaciones al concepto de CI en la formación de traductores (Gile, 1995/2009; Robinson, 1997/2003; Mackenzie, 1998; Kelly, 1999, 2002a, 2002b

2005a, 2007; Vienne, 2000; Mackenzie y Vienne, 2000; Neubert, 2000, Kiraly, 2000a; Way, 2002; Morón, 2003, 2005; Muñoz, 2004; Tsokaktsidu, 2005; Hurtado, 2007, Risku *et al.*, 2010 y Risku *et al.*, en prensa), se advierte que el empleo de pequeños grupos de trabajo en el aula de traducción y fuera de esta permite que los estudiantes interactúen con otros compañeros y construyan conocimiento de manera colaborativa a través de la comunicación, negociación e interacción. Asimismo, observamos que esta metodología de enseñanza y aprendizaje permite que los estudiantes entren en contacto con situaciones reales del ámbito profesional de la traducción y que aprendan a resolver los problemas de traducción encontrados a través de la interacción con compañeros y a otros agentes relacionados con el proceso de traducción. En consonancia con estas ideas, tras analizar otras propuestas pedagógicas como las de Mackenzie (1998) y Mackenzie y Vienne (2000), concluimos que los modelos cooperativos basados en una simulación de la práctica real de la traducción promueven tanto el trabajo en equipo como la participación, la motivación y la implicación de los estudiantes en el proceso de traducción. En nuestra opinión, estos modelos fomentan el intercambio de roles entre estudiantes durante el proceso de aprendizaje, lo que implica que estos asuman una responsabilidad colectiva y que colaboren entre ellos para resolver los problemas surgidos durante la realización de un proyecto real de traducción. Por otra parte, con respecto al desempeño de la actividad traductora o práctica profesional, el marco teórico expuesto pone de manifiesto la importancia de la creación de comunidades (Kiraly, 2000a: 4) o *social networks* (Robinson, 1997/2003: 159; Risku *et al.*, en prensa) que proporcionen a los traductores el asesoramiento de otros colegas o profesionales especializados en determinados campos para resolver cualquier dificultad o compartir proyectos cuando el volumen de trabajo es excesivo o el plazo de entrega es limitado, al igual que lo es el tratamiento con clientes, con agencias y con empleadores. Por lo tanto, partiendo de la literatura existente, constatamos la importancia y la repercusión de la CI en los traductores actuales ya que, para poder desempeñar de manera efectiva su actividad profesional, deberán relacionarse con otros profesionales del campo y expertos involucrados en el proceso de traducción. En este sentido, queda patente la necesidad de incorporar los factores interpersonales (en especial la metodología de trabajo colaborativo) en la formación de traductores debido a su importancia en el futuro laboral, lo que conllevará una serie de implicaciones pedagógicas para adaptar metodologías de enseñanza tradicionales a los nuevos enfoques centrados en el estudiante como principal agente del proceso de aprendizaje y en la colaboración mutua para construir significado.

Por último, hemos considerado imprescindible estudiar el aprendizaje colaborativo/cooperativo en la formación de traductores. El Capítulo 4 subraya las diferencias epistemológicas asociadas a los términos «trabajo en grupo», «trabajo en equipo», «trabajo y aprendizaje colaborativo» y «trabajo y aprendizaje cooperativo», pero especialmente destaca la evidente falta de consenso o uniformidad que parece existir al denominar dicho concepto. Tras el análisis llevado a cabo al respecto observamos que autores como Robinson (1997/2003), Kelly (2005a) y Klimkowski (2006) emplean indistintamente los términos «trabajo en grupo» y «trabajo en equipo». Asimismo, Borja y Monzó (2002), Senso *et al.* (2006) y Olvera *et al.* (2008) parecen considerar las expresiones «trabajo o aprendizaje colaborativo» y «trabajo o aprendizaje cooperativo» como sinónimas, en consonancia con Alcina (2003) y Calvo *et al.* (2012) que parecen concebir el «trabajo en equipo» y el «trabajo colaborativo» como equivalentes. Por su parte, Mackenzie (1998), Vienne (2000), Mackenzie y Vienne (2000) y Hurtado (2007) utilizan el término «cooperativo» cuando hacen referencia a las metodologías de enseñanza y aprendizaje que implementan en la formación de traductores. Partiendo de la falta de unificación y consenso al respecto, al igual que varios autores (Chaupt *et al.*, 1998: 100; Bruffee, 1999: 83-84; Cuseo, 1992) consideramos el aprendizaje cooperativo como una subcategoría del aprendizaje colaborativo o dos versiones de una misma metodología de enseñanza y aprendizaje, ya que las principales bases teóricas repasadas en dicho capítulo (Johnson y Johnson, 1991, 1999; Leigh y MacGregor, 1992; Johnson *et al.*, 1994, 1999; Robinson, 1997/2003; Bruffee, 1999; Kiraly, 2000a, 2003; Borja y Monzó, 2002; Alcina, 2003; Kiraly *et al.*, 2003; Barkley *et al.*, 2005; Kelly, 2005a; Arteaga, 2006; Klimkowski, 2006; Calvo *et al.*, 2012) ponen de manifiesto que tanto el aprendizaje colaborativo como el aprendizaje cooperativo se basan en la colaboración e interdependencia entre estudiantes que tienen unos objetivos comunes y construyen conocimiento a través del diálogo y el consenso. La literatura revela que, a pesar de que en ocasiones tanto profesores como estudiantes se muestran reacios a utilizar el aprendizaje colaborativo/cooperativo como método de enseñanza y aprendizaje, si se aplica correctamente, puede constituir una herramienta efectiva en el aprendizaje de los estudiantes, ya que implica una participación social e intelectual activa por parte de estos y favorece la creación de vínculos cercanos entre ellos, su sentido de responsabilidad y la generación de ideas y valores indispensables en su proceso de aprendizaje por medio de la tolerancia y el respeto mutuo. Por lo tanto, basándonos en estas prescripciones metodológicas, recomendamos la utilización de los métodos de enseñanza y aprendizaje basados en el aprendizaje cooperativo/colaborativo, para lo que resulta fundamental que el profesorado esté familiarizado con las técnicas que

caracterizan este tipo de aprendizaje y que desarrolle las competencias necesarias para poder ponerlo en práctica y mejorar así la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, podemos concluir que la CI (específicamente el aprendizaje colaborativo), no se desarrolla exclusivamente por el hecho de que los estudiantes trabajen en grupo, sino que estos han de ser conscientes de las razones por las que están trabajando conjuntamente y los resultados que pretenden conseguir en el mismo. Por lo tanto, dicha competencia no se desarrolla exclusivamente organizando al estudiantado en grupos de trabajo, sino que solo se podrá adquirir mediante la práctica y la reflexión.

Objetivo general 2: Conocer, analizar y evaluar factores relacionados con la aplicación del trabajo y aprendizaje colaborativo durante la primera etapa de formación (primer y segundo curso) en la LTI en varias FTI españolas. Y, en caso de que se aplique, conocer y analizar las percepciones que el estudiantado posee de esta metodología de enseñanza y aprendizaje, así como la repercusión de la misma en su formación como traductores.

Este objetivo de investigación general se desglosa en los siguientes seis objetivos de investigación específicos que hemos abordado a lo largo de nuestro estudio empírico y cuyo cumplimiento demostramos a continuación.

Objetivo específico 1: Conocer el perfil del estudiantado que acaba de cursar la primera etapa de formación en la LTI.

Antes de adentrarnos en las principales conclusiones obtenidas en la parte empírica de nuestra investigación, consideramos importante delimitar desde el principio el perfil del estudiante de la LTI que participó en nuestro estudio, ya que los resultados obtenidos en el mismo dependerán de aspectos o factores como la universidad de la que proceden, el curso que cursaban en el momento de completar el cuestionario y su lengua B correspondiente. Asimismo, delimitar el perfil de dicho estudiantado es importante puesto que nuestros resultados solo servirán para ilustrar tendencias y actitudes de nuestra muestra específica, que solo pueden ser interpretables como indicios de tendencias y actitudes del resto de estudiantes de tercer curso de la LTI en España. Con el objetivo de dotar a nuestro estudio de una mayor representatividad y objetividad, decidimos incluir en el mismo a estudiantes procedentes de diversas FTI españolas teniendo en cuenta criterios como la ubicación geográfica (diferentes zonas geográficas de España), la financiación (centros públicos y

privados), el volumen de estudiantes (reducido, intermedio y elevado), la oferta de lenguas (reducida o amplia) y la viabilidad (centros accesibles). Atendiendo a estos parámetros, nuestra muestra inicial quedó compuesta por 191 estudiantes procedentes de la UGR (36,6% del total de la muestra), la UAB (24,6%), la UPO (15,2%), la UJI (13,6%) y la UAX (7,9%). En relación con los criterios de representatividad mencionados a lo largo de nuestro estudio (véase apartado 8.2.8), decidimos excluir de nuestra muestra final a estudiantes LAE y a estudiantes de intercambio de otros países, aunque sí incluimos a los estudiantes de intercambio procedentes de universidades españolas por considerar que aportarían una mayor variedad geográfica a nuestro estudio. En el momento en el que administramos el cuestionario, la inmensa mayoría del estudiantado (83,8%) cursaba el tercer curso de la LTI, un 2,1% de la muestra estaba formada por estudiantes que cursaban conjuntamente asignaturas de segundo y tercer curso de la LTI, mientras que un 14,1% se encontraba cursando asignaturas de tercer y cuarto curso. En lo que concierne a la lengua B del estudiantado encuestado, la amplia mayoría (79,1%) tenía inglés como lengua B, un 12,6% de estudiantes tenía francés, un 6,8% alemán y un 1% tenía árabe como lengua B.

Objetivo específico 2: Conocer y analizar la concepción general que posee dicho estudiantado sobre el trabajo y aprendizaje colaborativo.

Para conocer y analizar la concepción general de nuestra muestra de estudiantes sobre el trabajo colaborativo durante la primera etapa de su formación en la LTI hemos pasado revista a determinados aspectos como la percepción que estos tienen de esta metodología de enseñanza y aprendizaje, las ventajas e inconvenientes derivados de la misma, las preferencias de trabajo, la experiencia previa y la formación de los estudiantes al respecto, así como la motivación derivada del trabajo en grupo o su importancia en el mercado laboral.

El 93,3% de la muestra concibe el trabajo en grupo como una metodología de enseñanza y aprendizaje positiva («Trabajo colaborativo entre un grupo de alumnos para conseguir una finalidad (una traducción o tarea), siempre respetando las opiniones de los demás compañeros», -72,9%-), o un «Trabajo coordinado en equipo en el que los estudiantes se organizan el trabajo de forma autónoma siguiendo unas pautas», -20,4%-), en contraposición con un escaso 5,5% de estudiantes que lo percibe como algo negativo («Trabajo descoordinado entre varios estudiantes»).

Con respecto a los diferentes métodos y estilos de aprendizaje preferidos por la muestra de estudiantes nuestros resultados son sorprendentes pues revelan que, aunque un 93,3% de los encuestados concibe el trabajo en grupo como algo positivo, tan solo un 6,1% prefiere trabajar en grupo debido a la obtención de mejores resultados gracias a esta forma de trabajo (64,8%), a la necesidad de la ayuda proporcionada por otros compañeros (38,5%), a su importancia de cara al futuro laboral (29,7%) y a su eficacia (19,8%). Este dato nos parece bastante contradictorio pues, a pesar de que la inmensa mayoría del estudiantado percibe el trabajo en grupo de manera positiva, el 46,4% sigue decantándose por trabajar individualmente. No obstante, una cifra importante (44,2%) prefiere combinar ambas formas de trabajo por lo que podemos concluir que, a pesar de que algunos estudiantes se muestran reticentes a trabajar en grupo, parece que son conscientes de los beneficios que comporta esta metodología de enseñanza y aprendizaje, así como de su importancia de cara al futuro laboral.

Puesto que en nuestra opinión, en consonancia con autores como Barkley *et al.* (2005: 37), las experiencias previas de los estudiantes en relación con el trabajo colaborativo determinan su predisposición a esta forma de enseñanza y aprendizaje, hemos considerado importante averiguar si nuestra muestra de estudiantes poseía alguna experiencia previa al respecto y analizar la procedencia de la misma. Nuestro estudio empírico desvela que el 100% de los estudiantes encuestados posee experiencias previas dentro o fuera de la facultad en relación con el trabajo en grupo. En concreto, un 77,9% ha trabajado en grupo en el segundo curso de la LTI, un 69,6% en el primer curso, un 65,2% en tercero y un 14,4% en cuarto curso. Asimismo, un 10,5% de la muestra ha trabajado previamente en grupo fuera de la facultad, aunque parece que dicha experiencia no deriva en el desarrollo de la CI o, al menos, en un hábito de trabajo en grupo. Estos resultados revelan que los estudiantes encuestados trabajan en grupo con gran frecuencia en el primer y segundo curso de la LTI, lo que pone de manifiesto que el trabajo en grupo parece considerarse un elemento importante del proceso de aprendizaje durante la primera etapa de la formación de traductores. Asimismo, queda patente su uso y perfeccionamiento en cursos posteriores, lo que parece confirmar la importancia de esta metodología de enseñanza y aprendizaje en la formación de traductores en general. Atendiendo a estos resultados, nos resulta sorprendente y contradictorio que un 85,6% de estudiantes no reciba formación sobre el trabajo en grupo y, en las escasas ocasiones en las que parece recibirla (14,4%), dicha formación suela consistir exclusivamente en recomendaciones del profesorado a lo largo del curso y, en raras ocasiones, en una clase introductoria específica sobre cómo trabajar en

grupo. Estos resultados advierten no solo de la evidente necesidad de impartir al estudiantado formación previa relativa al trabajo en grupo para que sea capaz de afrontar los posibles problemas que puedan surgir en el seno de su grupo de trabajo, sino también de la importancia de que el profesorado ofrezca una guía o apoyo cuando implemente el trabajo en grupo y realice un seguimiento de estos durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo. En este sentido, la literatura estudiada (Johnson *et al.*, 1994: 22, 1999: 14) advierte de que para que un grupo funcione adecuadamente es necesario que los estudiantes reciban formación sobre algunos aspectos como la capacidad de liderazgo, la toma de decisiones o la comunicación y la confianza entre los miembros.

Para conocer la concepción general que poseen dichos estudiantes sobre el trabajo colaborativo, hemos considerado imprescindible analizar tanto los beneficios como los inconvenientes derivados de esta forma de enseñanza y aprendizaje. Los resultados obtenidos demuestran que un 95,6% de los estudiantes encuestados es consciente de las ventajas que conlleva el trabajo en grupo, especialmente la generación de nuevas y diversas ideas, la interacción con otros individuos, la preparación para el futuro laboral y el aprendizaje de nuevas formas de trabajar. Por otra parte, todos los estudiantes encuestados opinan que el trabajo en grupo implica inconvenientes como la dificultad para reunirse al mismo tiempo, la mayor aportación de algunos estudiantes, los desacuerdos surgidos para consensuar una traducción o el hecho de que, en ocasiones, ciertos miembros no cumplan con su trabajo. A la luz de estos datos y tomando como base la literatura estudiada al respecto podemos concluir que, la CI como tal, en particular el trabajo colaborativo, repercute de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes en general (Johnson y Johnson, 1991, 1999; Leigh y MacGregor, 1992; Johnson *et al.*, 1994, 1999; Bruffee, 1999; Barkley *et al.*, 2005; Arteaga, 2006) y en la formación de traductores en particular (Nord, 1991/2005; Gile, 1995/2009; Robinson, 1997/2003; Mackenzie, 1998; Kelly, 1999, 2002a, 2005a, 2007; Hurtado, 1999/2003, 2007; Vienne, 2000; Mackenzie y Vienne, 2000; Kiraly, 2000a, 2003; Neubert, 2000; Way, 2002; Borja y Monzó, 2002; Alcina, 2003; Kiraly *et al.*, 2003; Gouadec (en Kiraly *et al.*, 2003); González, 2003, 2004; Morón, 2003, 2005; Olvera *et al.*, 2003, 2005, 2008; Muñoz, 2004; Tsokaktsidu, 2005; Klimkowski, 2006; Senso *et al.*, 2006; La Rocca, 2007; Kenny, 2008; Galán-Mañas y Hurtado, 2010; Risku *et al.*, 2010; Calvo *et al.*, 2012, Risku *et al.*; en prensa). Asimismo, el trabajo en grupo se percibe como una competencia transferible a otros campos y, debido a sus numerosas ventajas, parece erigirse como un método de enseñanza y aprendizaje más eficaz que el trabajo individual. No obstante, los resultados obtenidos advierten un dato sorprendente, y es que a pesar de

que prácticamente la totalidad de los estudiantes encuestados concibe el trabajo en grupo como beneficioso, como hemos señalado anteriormente, tan solo un 6,1% se decanta por esta metodología de enseñanza y aprendizaje en lugar del trabajo individual. Asimismo, podemos inferir que el hecho de que para el 100% de nuestra muestra el trabajo en grupo conlleve inconvenientes, parece sustentar la preferencia de que una cifra importante del estudiantado (46,4%) opte por trabajar de manera individual.

Nuestro estudio empírico demuestra que un 62,4% de los estudiantes encuestados se siente solo un poco (47%) o nada (15,4%) motivado por trabajar en grupo. Estos resultados parecen contradictorios pues, a pesar de que para la práctica totalidad de la muestra el trabajo en grupo comporta numerosos beneficios, esto no parece influir positivamente en la motivación de estos por trabajar en grupo (tan solo un 1,7% se siente muy motivado por trabajar en grupo). Atendiendo a estos datos podemos concluir que los inconvenientes señalados por la muestra, junto con la dificultad que entraña su buen funcionamiento o el hecho de que algunos estudiantes perciben el trabajo en grupo como una obligación, parecen tener más peso e influencia en que los estudiantes no se sientan motivados por trabajar en grupo. No obstante, los resultados obtenidos también parecen demostrar que ciertos beneficios generados por el trabajo en grupo como la interacción con otros individuos, el fomento de la tolerancia, la responsabilidad compartida, la confianza entre compañeros o la amenidad del trabajo en grupo, pueden propiciar que una cifra importante de estudiantes (35,9%) se sienta bastante motivada por trabajar en grupo, lo que también corroboran autores como Johnson y Johnson (1991), Bruffee (1999: 82), Kiraly (2000a: 9) o Barkley *et al.* (2005: 19). En este sentido, la literatura estudiada (Johnson *et al.* 1994: 22, 1999: 14) pone de manifiesto que para que un grupo funcione adecuadamente los estudiantes deben sentirse motivados por trabajar conjuntamente y resulta imprescindible que reciban información sobre cómo trabajar como parte de un grupo.

Por último, hemos evidenciado que la mayoría de los estudiantes encuestados (90,6%) percibe el trabajo en grupo y, por consiguiente la CI, como una habilidad importante de cara al futuro laboral, principalmente por su carácter transversal y porque refleja el realismo profesional, lo que revela que parecen ser conscientes de algunas de las demandas del mercado laboral actual. A nuestro parecer (en consonancia con autores como Kelly (1999, 2002a, 2002b, 2005a, 2007, 2008), Mackenzie (1998), Vienne (2000), Mackenzie y Vienne (2000), Kiraly (2000a, 2003), Klimkowski (2006), Hurtado (2007), Calvo *et al.* (2012) y Risku *et al.* (en prensa), entre otros), la CI es una competencia indispensable en la

formación de traductores puesto que los estudiantes deberán relacionarse con otros traductores, con agencias de traducción y con clientes en su futuro profesional. En este sentido también podemos concluir que, tras las reformas educativas derivadas de la implantación del EEES, la CI se erige como una de las principales competencias genéricas o transversales requeridas en numerosas situaciones profesionales y aplicables a una amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos y laborales a lo largo de la vida (véase apartado 2.2). Esto conllevará una serie de implicaciones pedagógicas para adaptar las metodologías de enseñanza tradicionales a los nuevos enfoques centrados en el estudiante como principal agente del proceso de aprendizaje y en la colaboración mutua para construir significado.

Asimismo, podemos concluir que la importancia del trabajo colaborativo para el futuro laboral parece ser uno de los principales beneficios de esta metodología de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, debería constituir uno de los mayores factores de motivación para el estudiantado, lo que a nuestro entender refuerza el hecho de que un 44,2% de los estudiantes encuestados prefiera combinar el trabajo individual con el trabajo en grupo durante su formación como traductores (a pesar de que tan solo un 6,1% se decante exclusivamente por métodos de trabajo basados en el trabajo en grupo).

Objetivo específico 3: Conocer y analizar los factores que determinan la creación y organización de los grupos de trabajo, especialmente aspectos referentes a la formación de los mismos y al reparto de tareas entre los miembros del grupo.

Con la intención de conocer y analizar aquellos aspectos que influyen en la creación y en la organización de los grupos durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo, hemos estudiado determinados aspectos relacionados con la formación de un grupo y el reparto de tareas entre los miembros del mismo. En primer lugar, hemos analizado la composición y el tamaño de los grupos de trabajo, así como las preferencias de los estudiantes al respecto y los criterios seguidos por estos para su formación. Los resultados obtenidos en este sentido evidencian que, aunque en la mayoría de los casos (72,9%) el profesor es quien determina el tamaño de los grupos de trabajo, los estudiantes suelen ser los responsables de decidir la composición de los mismos (65,2%). En función de estos resultados podemos concluir que el hecho de que los estudiantes no decidan el tamaño del grupo del que formarán parte puede disminuir su motivación por trabajar en grupo en el sentido de que pueden sentirse obligados a tener trabajar con un número específico de

estudiantes con el que no están de acuerdo. Por el contrario, el hecho de que los estudiantes sean los encargados de elegir a los miembros de su grupo puede fomentar su nivel de motivación por trabajar de forma colaborativa. Estos resultados coinciden con las preferencias de los estudiantes al respecto, pues la mayoría de los encuestados (71,8%) prefiere formar o decidir la composición de su propio grupo de trabajo por cuestiones de afinidad, de confianza y de compatibilidad de horarios. En nuestra opinión, esto contrasta con la situación con la que se encontrarán en su futuro laboral, en el que deberán trabajar con diferentes compañeros de trabajo, aunque es cierto que puede fomentar el nivel de confianza entre los miembros del grupo y que estos se sientan valorados en el seno del grupo. No obstante también somos conscientes de que, como señala Smith (1996: 77), permitir que los estudiantes elijan los compañeros con los que trabajarán suele resultar en que estos se decanten por trabajar con amigos con los que tienen otros intereses y temas que discutir y, por tanto, causar una mayor distracción y la posibilidad de que otros estudiantes se sientan desplazados. Asimismo, podemos concluir que los principales criterios a los que atienden los estudiantes encuestados para la formación de su grupo de trabajo (la amistad, las competencias de cada estudiante y la compatibilidad de horarios) parecen determinar las preferencias de formación señaladas por estos.

Nuestros resultados también revelan que mientras que un 48,6% de los estudiantes encuestados muestra preferencia por trabajar en grupos fijos (alegando que si el grupo funciona bien desean mantenerlo, además de mostrarse reticentes a un cambio una vez que conocen a sus compañeros de trabajo), un 47,0% se decanta por grupos de trabajo variables (puesto que de esta forma se refleja la realidad profesional y no están limitados). Debido a la semejanza de ambos porcentajes podemos inferir que, en general, los estudiantes parecen ser conscientes de la importancia que supone trabajar en grupos de trabajo variables (además de combinarlo con grupos de trabajo fijos), lo que coincide con la situación con la que se encontrarán en su futuro laboral en el que raramente podrán elegir con quién trabajar. En este sentido, en consonancia con Kelly (2005a: 103), recomendamos los grupos de trabajo fijos en las primeras etapas de la formación de traductores y los grupos variables en etapas posteriores para que se genere una mayor diversidad y variedad, además de por su mayor semejanza con la realidad profesional. En lo que respecta a las preferencias relacionadas con el número de estudiantes que conforman un grupo, un 45,3% de la muestra se decanta por grupos formados por cuatro miembros (lo que coincide con la propuesta de Kelly, *ibid.*), seguido muy de cerca por un 44,2% de estudiantes que muestran predilección por grupos de tres miembros, principalmente por razones de equilibrio, es

decir, con más de cuatro miembros resulta complicado llegar a un acuerdo y con menos de tres no habría suficientes opiniones. Aunque somos conscientes de que dicha cifra se deberá a factores como el número de estudiantes de cada centro y la composición de cada clase o grupo, en función de literatura estudiada al respecto (Smith, 1996; Barkley *et al.*, 2005; Kelly, *ibid.*), consideramos que los grupos compuestos por cuatro estudiantes pueden promover la participación de todos estos, además de maximizar factores como la interdependencia, la interacción, la responsabilidad compartida, el apoyo mutuo, la comunicación y, en general, un intercambio de aprendizaje entre los miembros del grupo.

Finalmente, para dar una respuesta satisfactoria a este objetivo de investigación, estimamos oportuno abordar algunas cuestiones relativas al reparto de tareas entre los miembros del grupo, especialmente aspectos relacionados con la asignación y la distribución de las tareas entre los estudiantes, los roles desempeñados por cada componente y la comunicación establecida entre estos durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo. Nuestro estudio empírico demuestra que, según los estudiantes encuestados, durante la primera etapa de formación en la LTI, solo en un 35,9% de ocasiones estos adoptan diferentes roles (documentalista, terminólogo, traductor, revisor, jefe de proyecto, etc.) siempre o casi siempre, aunque nuestros datos también confirman que en un 39,2% de casos los estudiantes asumen roles a veces. De estos resultados podemos inferir que parece que esta primera etapa de formación en la LTI está reservada a que los estudiantes establezcan una primera toma de contacto con el trabajo en grupo en términos generales, mientras que es posible que se utilice en mayor medida, o al menos que se perfeccione, en etapas posteriores de formación. Asimismo, podemos plantear la posibilidad de que la falta de formación con respecto al trabajo en grupo que se evidencia en función de los datos recogidos, puede limitar el hecho de que los estudiantes adopten diferentes roles durante el proceso de un encargo o tarea de traducción en grupo, pues es posible que no estén familiarizados con las funciones requeridas por cada rol. No obstante, la comparativa de variables que hemos realizado al respecto, pone de manifiesto que la adopción de roles por parte de los estudiantes varía dependiendo del centro. En cualquier caso, y teniendo en cuenta el marco teórico de referencia detallado en nuestra tesis doctoral, consideramos que la adopción de roles fomenta la adquisición de una responsabilidad compartida y el establecimiento de una mayor interdependencia entre los miembros del grupo, ya que el resultado final dependerá de que cada miembro realice su labor según los parámetros establecidos. En cuanto a la rotación de dichos roles, nuestros resultados evidencian que el 83,3% de los estudiantes encuestados que adopta roles durante un encargo o tarea de

traducción en grupo a veces o casi siempre rota dichos roles (principalmente atendiendo a los puntos fuertes y débiles de cada miembro y por consenso). No obstante, si analizamos los datos desde otra perspectiva, observamos que un 44,5% de la muestra rota dichos roles siempre o casi siempre, mientras que un 53,3% nunca realiza rotaciones o tan solo a veces. En función de estos resultados, parece evidenciarse la posibilidad de que la falta de seguimiento por parte del profesorado durante un encargo o tarea de traducción en grupo puede estar relacionada con el hecho de que no se roten (o tan solo a veces) dichos papeles. En este sentido, tal y como señala Way (2009: 138), nuestra investigación sugiere que los estudiantes deberían experimentar diferentes roles ya que, de esta forma, podrán analizar detenidamente los distintos elementos que conforman el proceso de traducción y serán capaces de desarrollar diferentes competencias. Finalmente, en lo que concierne a la comunicación establecida entre los miembros del grupo, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que cuando los estudiantes interactúan entre ellos (en un 81,2% de ocasiones, principalmente durante el proceso de un encargo o tarea de traducción en grupo y durante la puesta en común final), suelen establecer una comunicación fluida. A pesar de que estos resultados parecen evidenciar que el trabajo en grupo fomenta la interacción y la colaboración mutua entre los estudiantes, en los casos en los que encuentran problemas para comunicarse, esto puede deberse a algunos inconvenientes mencionados sobre esta forma de enseñanza y aprendizaje, como la dificultad para reunirse físicamente al mismo tiempo (en las ocasiones en las que es necesario), para coordinarse entre ellos y la posible falta de confianza entre algunos miembros del grupo.

Objetivo específico 4: Conocer y analizar el funcionamiento de los grupos de trabajo durante la realización de un encargo o tarea de traducción en grupo.

Para poder conocer y analizar el funcionamiento de los grupos durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción hemos considerado necesario abordar ciertas cuestiones como el posible establecimiento de normas que rigen el funcionamiento de los mismos, los problemas surgidos en el seno de los grupos de trabajo, aspectos relativos a la toma de decisiones y a la valoración de los miembros del grupo o la posible existencia de un líder en los grupos de trabajo. Asimismo, hemos considerado oportuno estudiar otros factores relacionados con el funcionamiento general de un grupo como la realización de presentaciones orales sobre el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo, la posible realización de un informe sobre el funcionamiento del mismo y la intervención del profesor en dichos grupos.

Los resultados obtenidos confirman que un 69,1% de la muestra establece normas (principalmente la fecha de entrega, la distribución de roles y la participación equitativa de los componentes) para el buen funcionamiento del grupo a veces o casi siempre, y lo hacen por consenso o forma democrática. En este sentido, y en consonancia con la literatura estudiada al respecto (Gibbs, 1994b: 16-17; Barkley *et al.*, 2005: 36) advertimos que para que un grupo funcione de manera eficaz resulta imprescindible que se determinen ciertos aspectos relativos al funcionamiento del mismo. Por otra parte, esta información confirma los resultados obtenidos anteriormente sobre la adopción de roles por parte de los estudiantes ya que, según un 61% de la muestra se establecen normas relativas a la distribución de dichos papeles. Si analizamos estos datos desde otra perspectiva, también podemos concluir que la elevada cifra de estudiantes que nunca (24,8%), o tan solo a veces (43,1%), establece normas para el buen funcionamiento del grupo (67,9%) puede estar relacionada con la falta de formación sobre el trabajo en grupo señalada anteriormente. Aunque tan solo en un 11,6% de ocasiones surgen problemas entre los miembros del grupo siempre o casi siempre, destaca el elevado número de casos (74%) en los que aparecen problemas a veces, principalmente relacionados con un desacuerdo en la toma de decisiones, diferentes ritmos de trabajo o una participación no equitativa por parte de los miembros del grupo. A la luz de estos resultados podemos concluir que, pese a que en general parece que los estudiantes se esfuerzan por establecer normas para regular el funcionamiento de los grupos de trabajo, esto no evita la aparición de problemas de diversa índole, aunque consideramos que estas situaciones permiten que los estudiantes experimenten problemas similares a los que se encontrarán en su futuro laboral. No obstante, nuestros resultados ponen de manifiesto que en estas situaciones la gran mayoría (93,6%) intenta resolver dichas dificultades dialogando con los otros componentes del grupo o democráticamente por votación, lo que vuelve a quedar confirmado con la elevada cifra de estudiantes (90%) que toma las decisiones de grupo democráticamente siempre o casi siempre. Estos datos están estrechamente ligados con los resultados obtenidos sobre cómo valoran los estudiantes el trabajo del resto de componentes del grupo, ya que el 81,8% de la muestra se siente valorado siempre o casi siempre en sus experiencias de trabajo en grupo, lo que parece lógico si tenemos en cuenta que las decisiones grupales parecen tomarse de forma democrática teniendo en cuenta a todos los miembros del mismo. Asimismo, podemos concluir que el trabajo colaborativo puede fomentar el nivel de autoconfianza de los estudiantes o la seguridad en ellos mismos en aquellos casos en los que se sienten valorados en el seno de su grupo, ya que percibirán que desempeñan un papel importante en dicho grupo. No obstante, estas cifras contrastan enormemente con el

elevado porcentaje de estudiantes (65,2%) a los que les resulta complicado confiar en los criterios de sus compañeros de grupo debido al carácter individualista o desinterés que observan en ellos, o porque los resultados obtenidos por estos en traducciones previas no son demasiado buenos, ya que podríamos presuponer que si los estudiantes se sienten valorados y respetados en un grupo y su opinión se tiene tan en cuenta como la de otros miembros, debería existir confianza entre ellos. Una vez más, podemos achacar esta carencia o desconfianza entre compañeros a la falta de formación sobre cómo trabajar en grupo (y en particular sobre la competencia psicofisiológica abordada por Kelly, 1999, 2002a, 2005a, 2007) que parece percibirse en la primera etapa de formación en la LTI. En nuestra opinión, esto puede repercutir negativamente no solo en el resultado final, sino también (y lo que es más importante) en la motivación de los estudiantes por trabajar en grupo y, por tanto, en las preferencias de trabajo de los estudiantes (un 46,4% prefiere trabajar de manera individual). No obstante, opinamos que los criterios de confianza también pueden estar relacionados con la posible existencia de un líder en los grupos de trabajo (normalmente responsable de la coordinación, la organización y la moderación del grupo además de la toma final de decisiones), ya que en aquellos casos en los que esto no se debe a una asignación de roles (en este caso jefe de proyecto) puede desembocar en desacuerdos en la toma de decisiones y, por tanto, repercutir en las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo y en el nivel de confianza entre estos. Asimismo, podemos concluir que en los casos en los que la figura de un líder surge como consecuencia de la predisposición de ciertos estudiantes por asumir una mayor responsabilidad, esto puede estar relacionado con el nivel de autoconfianza que dichos estudiantes posean en ellos mismos y, por tanto, con el desarrollo de su competencia psicofisiológica.

Con el objetivo de profundizar aún más en el objetivo de investigación específico que estamos tratando en esta sección (el funcionamiento de los grupos de trabajo), estimamos oportuno abordar las presentaciones orales realizadas sobre el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo, para estudiar la utilidad de las mismas y su repercusión en la CI y especialmente el trabajo y aprendizaje colaborativo. Los resultados obtenidos en nuestro estudio empírico revelan que las presentaciones orales en grupo parecen constituir un método de enseñanza y aprendizaje eficaz durante la primera etapa de formación en la LTI, ya que un 39,2% las realiza siempre o casi siempre y un 59,1% a veces, principalmente durante el primer y segundo curso de la LTI. No obstante, somos conscientes de que estos datos varían en función de los centros que participaron en nuestro

estudio, así como dependiendo de la lengua B específica, ya que nuestros resultados parecen indicar que son especialmente populares en las FTI de la UPO, la UGR y la UAB, así como en las lenguas B de inglés y francés. En cualquier caso, su utilidad queda constatada, ya que para un 59,1% esta metodología comporta beneficios para su formación siempre o casi siempre, en particular en relación con su futuro laboral y con la posibilidad de aprender a hablar en público o mejorar esta destreza. Atendiendo a estos resultados, podemos concluir que, en consonancia con la literatura estudiada al respecto (Barkley *et al.*, 2005: 79; Kelly, 2005a: 100; Way, 2010: 89; Calvo *et al.*, 2012: 92) las presentaciones orales en grupo parecen promover la participación activa, la interacción entre el estudiantado y la adquisición de competencias colaborativas, además de proporcionar a los estudiantes el metalenguaje propio de la traducción, de fomentar que los estudiantes justifiquen las estrategias de traducción adoptadas y que sean conscientes de las diferentes fases de las que consta un encargo o tarea de traducción en grupo. Asimismo, consideramos que enriquecen el aprendizaje del resto de estudiantes de la clase y que pueden constituir un instrumento válido para que el profesor sea consciente de las tareas o los roles realizados por cada miembro, lo que facilitaría el seguimiento y en control de los diferentes grupos de trabajo.

Finalmente, hemos considerado necesario analizar otros aspectos que pueden influir en el funcionamiento de los grupos, como son la intervención del profesor durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo y la posible elaboración de un informe que explique el funcionamiento del mismo. Nuestros resultados desvelan el interesante dato de que, según los estudiantes encuestados, el profesor nunca (45,8%) o tan solo a veces (50,3%) interviene en el funcionamiento de los grupos, normalmente respondiendo dudas concretas, observando a los grupos y resolviendo los posibles problemas que puedan surgir. En este sentido, concluimos que la resolución de posibles problemas o conflictos no debería ser el único objetivo de la intervención de este en los grupos de trabajo, sino que debería centrarse en enseñar a los estudiantes a trabajar en grupo y a analizar y controlar el aprendizaje de estos durante el proceso de un encargo o tarea de traducción en grupo. Aunque somos conscientes de que el seguimiento de los grupos puede resultar complicado teniendo en cuenta el elevado número de estudiantes y la excesiva carga lectiva del profesorado, en nuestra opinión es de vital importancia que el profesor controle el funcionamiento de los mismos, especialmente en la primera etapa de formación en la LTI, ya que suele ser la primera toma de contacto de los estudiantes con el trabajo en grupo y la corrección de problemas o pequeñas lagunas al respecto permitiría que los estudiantes

maximizaran su aprendizaje a través del trabajo colaborativo en etapas posteriores. En este sentido, una vez más podemos concluir que, tal y como recomienda Way (2009: 137-38), la elaboración de un informe sobre el funcionamiento del grupo podría facilitar el control y el seguimiento de los grupos de trabajo por parte del profesorado, lo que le permitiría observar el proceso de traducción en sí, identificar los puntos fuertes y débiles de cada estudiante, los posibles problemas surgidos en el seno de un grupo de trabajo y controlar aspectos como un reparto equitativo de las tareas de grupo (o roles), una rotación de los mismos y el desarrollo de cada competencia. No obstante, nuestro estudio revela el sorprendente dato de que un 86,1% del estudiantado nunca elabora un informe de funcionamiento detallando aspectos como los problemas surgidos durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo o los roles o tareas asumidos por cada miembro del grupo. En este sentido, podemos concluir que, esta falta de seguimiento del trabajo en grupo, unido a la escasa formación que parecen impartir los profesores al respecto, puede repercutir negativamente en que los estudiantes obtengan el máximo beneficio del trabajo colaborativo para situaciones o proyectos futuros en los que se volverán a encontrar con dificultades similares.

Como conclusión final de este apartado, nuestro estudio demuestra que para que el trabajo colaborativo funcione de manera eficaz, todos los miembros han de participar y colaborar de manera activa y responsable, para lo que necesitarán recibir formación sobre cómo ponerlo en práctica y contar con el apoyo y el seguimiento del profesor (que puede actuar de guía) durante dicho proceso.

Objetivo específico 5: Conocer y analizar, según la perspectiva del estudiantado, los aspectos y parámetros de evaluación utilizados por el profesorado para valorar un encargo o tarea de traducción en grupo, así como la opinión y las preferencias de los estudiantes al respecto.

Con la intención de dar respuesta a este objetivo de investigación específico, hemos profundizado en cuestiones relacionadas con la evaluación de un encargo o tarea de traducción en grupo, especialmente relativas a los métodos de evaluación específicos utilizados al respecto, aquellos aspectos más valorados de cara a la evaluación y las preferencias de los estudiantes encuestados en relación con la evaluación del mismo. Los resultados obtenidos en la encuesta con respecto a los factores o elementos tenidos en cuenta por el profesorado para la evaluación de un encargo o tarea de traducción en grupo

revelan que estos suelen otorgarle mayor importancia a la nota del examen final y/o al producto final, aunque también parecen tener en cuenta, en menor medida, los trabajos de grupo y las exposiciones orales realizadas (como elemento que hace media con el examen final). Estos resultados, que coinciden con las opiniones vertidas por la muestra de profesorado de la FTI de la UGR que participó en los grupos de discusión celebrados previamente advierten que, como ya señala Kelly (2005a: 104-05), el profesorado parece decantarse por métodos tradicionales de evaluación sumativa (el examen o, en su defecto, el producto final), en lugar de otorgarle mayor importancia al proceso a través del cual se genera el producto final (un encargo o tarea de traducción en grupo como fin), quizás por considerar que esto se asemeja más a una situación real. Por otra parte, en lo que respecta a la asignación de notas, nuestros resultados evidencian que un 59,7% del estudiantado prefiere que todos los miembros del grupo reciban la misma nota, puesto que todos ellos consensúan el encargo o tarea de traducción, aunque una cifra importante (37,6%) opina que cada componente debería ser valorado en función de su aportación, lo que proponen autores como Gustafsson y Hansen (2006: 27). A pesar de que estos datos parecen ajustarse a la realidad (la muestra de profesorado de la FTI de la UGR que participó en los grupos de discusión confirmó otorgar la misma nota a todos los miembros del grupo), podemos concluir que poco más de un tercio de los estudiantes de nuestra muestra parece mostrarse disconforme ante esta situación que no considera justa. En este sentido, si tenemos en cuenta los pros y los contras tanto de otorgar la misma nota a todos los miembros del grupo como de asignar una nota diferente a cada componente, parece que lo más justo sería un sistema de evaluación complementario que tenga en cuenta la participación o el rendimiento tanto individual como en grupo, tal y como proponen Barkley *et al.* (2005: 56). Una vez más, consideramos que si los estudiantes realizan un informe sobre el funcionamiento del grupo durante el desarrollo de un encargo o tarea de traducción en grupo, el profesor podría controlar la aportación de cada individuo, lo que le permitiría asignar una misma nota grupal a todos los componentes de un grupo y/o una nota individual a cada miembro en función de su trabajo o méritos con respecto a dicho encargo o tarea de traducción.

Finalmente, hemos estimado oportuno estudiar las posibles desigualdades existentes entre los miembros del grupo con respecto a su nivel de CT y a la repercusión que el trabajo en grupo ejerce en estos tanto en términos generales como en relación con la evaluación del trabajo en grupo. En este sentido, nuestros resultados desvelan que un 44,7% de nuestra muestra considera que el trabajo en grupo suele favorecer a los estudiantes menos

«brillantes» siempre o casi siempre, puesto que estos suelen obtener una mejor nota que si hubiesen trabajado de manera individual y porque se benefician de los conocimientos de los estudiantes más «brillantes». A la luz de estos datos concluimos que los estudiantes parecen otorgarle más importancia a la obtención de una determinada nota que al aprendizaje en sí. Asimismo, aunque parecen notarse ciertas connotaciones negativas por parte del estudiantado con respecto a que los estudiantes menos «brillantes» se beneficien de los más «brillantes», a nuestro entender, este aprendizaje (que suele ser mutuo) es parte, y una de las principales ventajas, del trabajo colaborativo, ya que siempre resultará beneficioso para cualquier miembro del grupo (independientemente del nivel de competencias que posean). No obstante, según los resultados obtenidos, el 91,2% de los estudiantes encuestados opina que el trabajo en grupo nunca o tan solo a veces perjudica a los estudiantes más «brillantes» ya que, como hemos señalado anteriormente, un estudiante menos «brillante» ayuda a otros componentes del grupo en otros aspectos. A la luz de estos resultados, se vuelve a poner de manifiesto que el trabajo en grupo repercute positivamente en todos los estudiantes, puesto que todos ellos aprenden a través de la colaboración mutua. Igualmente, nos gustaría destacar que lo realmente importante en este sentido sería que los estudiantes desarrollen su CT, especialmente la CI, más que en la obtención de una nota determinada.

Objetivo específico 6: Conocer y analizar, según la perspectiva del estudiantado, si los miembros del grupo reciben *feedback* procedente del profesorado y/o otros estudiantes sobre la calidad de un encargo o tarea de traducción en grupo. En caso afirmativo, conocer y analizar el tipo de *feedback*, su grado de aceptación y la repercusión del mismo en los miembros del grupo y en futuros encargos o tareas de traducción en grupo.

Para pasar revista a nuestro último objetivo de investigación específico, hemos estudiado el tipo de *feedback* que el profesor y los compañeros de clase proporcionan a los estudiantes sobre la calidad de un encargo o tarea de traducción en grupo, así como el nivel de aceptación que este tiene en los estudiantes en cuestión y la repercusión del mismo para situaciones posteriores. Por medio de nuestro estudio empírico hemos podido constatar que, a pesar de que un 37,6% de los estudiantes encuestados siempre o casi siempre recibe *feedback* sobre la calidad de un encargo o tarea de traducción en grupo (principalmente comentarios del profesor y otros estudiantes durante la presentación o exposición de la misma, comentarios del profesor cuando observa en el aula a los distintos grupos y comentarios escritos o correcciones sobre un encargo de traducción o tarea en grupo), un

13,8% declara no recibir ningún tipo de *feedback* y un 48,6% tan solo lo recibe a veces. Aunque este último dato contrasta con la información proporcionada por la muestra de profesorado de la FTI de la UGR que participó en los grupos de discusión (estos declararon realizar correcciones generales en clase y específicas por escrito y dialogar con los grupos de trabajo), podemos inferir que estos parecen no proporcionar dicho *feedback* de manera estructurada, lo que pone de manifiesto una laguna que quizás se podría corregir con cursos de formación específicos relacionados con la evaluación y el *feedback* de tareas grupales. Asimismo, podemos concluir que la cifra de estudiantes que no reciben *feedback* no resulta tan sorprendente si tenemos en cuenta que, como hemos mencionado anteriormente, según los estudiantes encuestados, el profesor nunca (45,8%) o tan solo a veces (50,3%) interviene en el funcionamiento de los grupos de trabajo. No obstante, a favor de este colectivo podemos puntualizar que el hecho de responder dudas concretas, observar a los grupos y resolver los posibles problemas que puedan surgir es una forma de proporcionar *feedback* al estudiantado sobre el funcionamiento de un grupo o la calidad de un encargo o tarea de traducción en grupo, aunque los estudiantes no parezcan percibirlo como tal.

Asimismo hemos constatado que dicho *feedback* repercute de manera positiva en el estudiantado de cara a situaciones (encargos o tareas de traducción) posteriores, ya que les permite ser conscientes de sus fallos, reflexionar y extraer conclusiones sobre aspectos concretos, por lo que resulta lógico que un 97,5% de los estudiantes encuestados lo acepte de manera positiva y suela pedir indicaciones, sugerencias y comentarios sobre su trabajo en grupo y mostrarse deseoso por recibirlos. Por lo tanto, atendiendo a dichos resultados podemos concluir que parece que el *feedback* que reciben los estudiantes procedente del profesor o de otros compañeros repercute positivamente en su interés y en su motivación por trabajar en grupo y, por tanto, incrementa la eficacia del funcionamiento de los grupos de trabajo. Por este motivo, en consonancia con autores como Johnson *et al.* (1994: 132-33), consideramos imprescindible que el profesor proporcione a sus estudiantes *feedback* de un modo provechoso para que estos sean capaces de obtener mejores resultados en tareas futuras.

Atendiendo a las conclusiones finales de nuestro estudio consideramos que hemos cumplido con los objetivos de investigación generales y específicos planteados.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez expuestas las principales conclusiones extraídas en nuestra investigación, a continuación presentamos una serie de cuestiones relacionadas con nuestro ámbito de estudio (y con la formación de traductores en general) que sería interesante estudiar en futuras líneas de investigación:

1) Profundizar nuestra investigación actual cruzando todas las variables estudiadas por centros y por lengua B, para hacer un estudio de las semejanzas y los diferencias sobre cuestiones relativas al trabajo y al aprendizaje colaborativo en función de los parámetros señalados.

2) Aumentar el espectro de nuestra muestra con estudiantes de cuarto curso de la LTI (en extinción inmediata) que cumplan con los criterios de inclusión establecidos, con el objetivo de ampliar el horizonte de nuestra tesis doctoral a una mayor población. Esto nos permitiría realizar una comparativa sobre cuestiones relativas al aprendizaje colaborativo durante la primera (primer y segundo curso) y la última etapa (cuarto curso) de la formación en la LTI, gracias a lo que podríamos estudiar tanto la importancia otorgada al trabajo colaborativo en cada etapa del proceso de formación como las posibles diferencias derivadas de su implantación en distintas fases de dicho proceso.

3) Aumentar el espectro de nuestra muestra con estudiantes del GTI con el objetivo de hacer una comparativa relativa a la CI (especialmente al trabajo y aprendizaje colaborativo) que nos permitiría estudiar las semejanzas y las diferencias entre la LTI y el GTI en relación con nuestro objeto de estudio.

4) Aumentar el espectro de nuestra muestra de estudiantes con alumnos procedentes de universidades extranjeras, con el objetivo de ampliar nuestro horizonte de estudio.

5) Realizar grupos de discusión con una muestra mayor de profesorado procedente de diferentes FTI con el objetivo de profundizar en las cuestiones relativas al diseño de encargos o tareas de traducción en grupo, al seguimiento y evaluación de los mismos tanto dentro como fuera del aula, así como aspectos relativos al *feedback* proporcionado por el profesorado en relación con el trabajo en grupo, ya que estos son la fuente primaria para la obtención de información relativa a estas cuestiones. Esto nos permitiría contrastar con

mayor profundidad si las opiniones del profesorado coinciden con las percepciones del estudiantado en lo que concierne a estos parámetros, así como estudiar y analizar otras metodologías de enseñanza y aprendizaje alternativas al trabajo colaborativo.

6) Conocer y analizar aquellas cuestiones que, debido a las limitaciones de tiempo y de espacio encontradas, decidimos no incluir en nuestro cuestionario: la influencia de la infraestructura de las FTI en la implantación del trabajo en grupo, la importancia del proceso y del producto final en los encargos y tareas de traducción en grupo y cuestiones relativas a la planificación y al transcurso de las reuniones celebradas entre los miembros de un grupo.

7) Conocer y analizar otros aspectos importantes relativos a nuestro objeto de estudio, como si el trabajo colaborativo desarrolla el nivel de autoconfianza del estudiantado y la interiorización del proceso de un encargo o tarea de traducción en grupo.

8) Comprobar si los egresados tienen la misma percepción acerca del trabajo y aprendizaje colaborativo tras su incorporación al mundo laboral.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (Resumen de las opiniones generadas en un debate). (2003). «Should Students Do Real Translations?». En PYM, A., FALLADA, C., BIAU, J. R. y ORENSTEIN, J. (Eds.). *Innovation and E-learning in Translation Training. Reports on Online Symposia*. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili. 89-90.
- ALCINA CAUDET A. M^a. (2003). «Tutorizar trabajos terminológicos en un entorno virtual de trabajo colaborativo». *Sendebarr*, 13. 169-181.
- ALCINA CAUDET A. M^a. (2008). «Translation Technologies Scope, Tools and Resources». *Target, International Journal of Translation Studies*, 20 (1). 79-102.
- ÁLVAREZ GAYOU JURGENSON, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Méjico, D. F.: Paidós.
- ANECA (2003). *Proyecto del título de grado en Traducción. Estudio elaborado en el marco de la segunda convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) del 21 de octubre de 2003 (resolución del 22 de diciembre) coordinado por la Universidad de Granada*.
- ARNAU I GRAS, J., ANGUERA ARGILAGA, M^a. T. y GÓMEZ BENITO, J. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- ARRÉS LÓPEZ, E. y CALVO ENCINAS, E. (2009). «¿Por qué se estudia Traducción e Interpretación en España? Expectativas y retos de los futuros estudiantes de Traducción e Interpretación». *Entreculturas*, 1. 613-625.
- ARTEAGA PUPO, F. (2006). «Aprendizaje colaborativo: un reto para la educación contemporánea». [En línea]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos34/aprendizaje-colaborativo/aprendizaje-colaborativo.shtml>. [Última consulta: 20/10/2012].

- ÁVILA BARAY, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. [En línea]. Disponible en: www.eumed.net/libros/2006c/203/. [Última consulta: 20/06/2012].
- BARKLEY, F. E., CROSS, K. P. y HOWELL MAJOR, C. (2005). *Collaborative Learning Techniques: a Handbook for College Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BAUSELA HERRERAS, E. (2005). «SPSS: un instrumento de análisis de datos cuantitativos». *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2 (4). 62-69.
- BEEBY LONSDALE, A. (1996). *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa.
- BELL, R. (1991). *Translation and Translating*. Londres: Longman.
- BONALS, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.
- BORJA ALBI A., GARCÍA IZQUIERDO, I. y MONTALT I RESURRECCIÓ, V. (2009). «Research Methodology in Specialized Genres for Translation Studies». *The Interpreter and Translator Trainer*, 3 (1). 57-77.
- BORJA ALBI, A. y MONZÓ NEBOT, E. (2002). «Aplicación de los métodos de aprendizaje cooperativo a la enseñanza de la traducción jurídica: cuaderno de bitácora». [Publicación electrónica en CD-ROM]. *Eduotec, Congreso internacional de tecnología, educación y desarrollo sostenible*. Universidad de Murcia.
- BOURQUE, B. L. y FIELDER, E. P. (2003). *How to Conduct Self-administered and Mail Surveys*. Thousand Oaks, Londres: Sage.
- BRUFFEE, K. A. (1999). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence and Authority of Knowledge*. Baltimore/Londres: The Johns Hopkins.
- BUENDÍA EISMAN, L., COLÁS BRAVO, M. P. y HERNÁNDEZ PINA, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- CABRERA, A. F., BERNAL, E. M., TEREZINI, P. T. y PASCARELLA, E. T. (1998). «Collaborative Learning: Preferences, Gains in Cognitive and Affective Outcomes, and Openness to Diversity among College Students». *The Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*. Miami, FL.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CALVO ENCINAS, E. (2005). «El paradigma de las competencias en enseñanza y aprendizaje y su aplicación a los estudios de traducción: el ejemplo del Reino Unido». En ROMANA, M. L. (Ed.). *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. [En línea]. Madrid, 9-11 de febrero de 2005. Madrid: AIETI. 13-24. Disponible en:
http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_ECE_Paradigma.pdf.
[Última consulta: 20/01/2013].
- CALVO ENCINAS, E. (2009). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: perspectiva del estudiantado*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- CALVO ENCINAS, E., JIMÉNEZ CARRA, N., MENDOZA GARCÍA, I., MORÓN MARTÍN, M. y PONCE MÁRQUEZ, N. (2012). *El trabajo colaborativo en la clase de traducción: un caso práctico*. *Revista UPO Innova*, 1. 86-106.
- CAMPBELL, S. (1998). *Translation into the Second Language*. Londres/Nueva York: Longman.
- CAMPOS PINAR, M^a. I. (2005). *Relaciones interpersonales: trabajo en equipo*. Alcalá la Real (Jaén): Formación Alcalá.
- CANNON, R. y NEWBLE, D. (2000). *A Handbook for Teachers in Universities and Colleges. A Guide to Improving Teaching Methods*. Londres: Kogan Page.
- CEREZO, MERCHAN, B. (2012). *La didáctica de la traducción audiovisual en España: un estudio de caso empírico-descriptivo*. Tesis doctoral. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

- CHAUPART, J. M., CORREDOR, M. V. y MARÍN MUÑOZ, G. I. (1998). «El tutor, el estudiante y su nuevo rol». En MORENO, M. *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*. Méjico: Coordinación de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad de Guadalajara. 97-110.
- CORRAL LLORENTE, L. A. (2005). «Grupos». En CAMPOS, M^a. I. (Autora y coord.). *Relaciones interpersonales: trabajo en equipo*. Alcalá la Real (Jaén): Formación Alcalá.
- CRISOL MOYA, E. (2012). *Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- CRISOL MOYA, E., BARRERO FERNÁNDEZ, B. e HINOJOSA PAREJA, E. (2011). «El fomento del trabajo colaborativo a través de la tutoría universitaria». *Revista de estudios y experiencias en educación*. 169-182.
- CUSEO, J. (1992). «Cooperative Learning vs. Small-group Discussions and Group Projects: the Critical Differences». *Cooperative Learning and College Teaching*, 2 (3). 5-10. [En línea]. Disponible en:
<http://www2.emc.maricopa.edu/innovation/CCL/differences.html>.
[Última consulta: 15/01/2013].
- «Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999». [En línea]. Disponible en:
http://www.ciccp.es/ImgWeb/Sede%20Nacional/Declaraciones%20Bolonia_Ber/Declaraci%C3%B3n%20de%20Bolonia.pdf. [Última consulta: 20/07/2009].
- DELISLE, J. (1980/1984). *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation á la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- DELISLE, J. (1992). «Les manuels de traduction: essai de classification». *Traduction, Terminologie, Rédaction*, 5 (1). 17-47.
- DELISLE, J. (1993). *La traduction raisonné. Manuel d'initiation a la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Université d'Ottawa.

- DELISLE, J. (1998). «Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction». En GARCÍA, I. y VERDEGAL CEREDO, J. M. (Eds.). *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. 13-43.
- DEUTSCH, M. (1949). «A Theory of Cooperation and Competition». *Human Relations*, 2 (2). 129-152. [En línea]. Disponible en: <http://hum.sagepub.com/content/2/2/129>. [Última consulta: 04/05/2012].
- DOLLERUP, C. (1994). «Systematic Feedback in Teaching Translation». En DOLLERUP, C. y LINDEGAARD, A. (Eds.). *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions. Second Language International Conference*, Elsinore, Dinamarca, 4-6 de junio de 1993. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 121-132.
- EL MUNDO, «Dónde estudiar las 50 carreras más demandadas (curso académico 2008/2009)». [En línea]. Disponible en: <http://www.elmundo.es/especiales/2008/05/cultura/50carreras/48.html>. [Última consulta: 05/10/2012].
- ENRÍQUEZ RAÍDO, V. (2005). *Towards a Holistic Approach to Translation and Translation Technology in Translator Training*. Proyecto fin de Máster. (Inédito). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- FIECHTNER, S. B. y DAVIS, E. A. (1992). «Why Some Groups Fail: a Survey of Students' Experiences with Learning Groups». En GOODSSELL, A. S., MAHER, M. R. y TINTO, V. (Eds.). *Collaborative Learning: a Sourcebook for Higher Education*. Syracuse, NY: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, Syracuse University.
- FINK, A. (2003a). *The Survey Handbook*. Thousand Oaks, Londres: Sage.
- FINK, A. (2003b). *How to Ask Survey Questions*. Thousand Oaks, Londres: Sage.
- FINK, A. (2003c). *How to Design Survey Studies*. Thousand Oaks, Londres: Sage.
- FINK, A. (2003d). *How to Manage, Analyze, and Interpret Survey Data*. Thousand Oaks, Londres: Sage.

- FINK, A. (2003e). *How to Report on Surveys*. Thousand Oaks, Londres: Sage.
- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Eunsa: Pamplona.
- FOX, O. (2006). «Criterion Referenced Assessment in a Process-oriented, Competency-based, Multilingual, Multicultural Translation Classroom». En WAY, C., SORIANO, G., LIMON, D. y AMADOR, C. (Eds.). *Enhancing the ERAMUS Experience: Papers on Student Mobility*. Granada: Atrio. 211-221.
- FRASER, J. (1997). «Briefing? What Briefing? Findings of a Survey on the Flow of Information Between Clients, Translation Agencies or Companies and Freelance Translators». *ITI Bulletin*, nº. de junio. 13-16.
- FRASER, J. (1999). «Part of the Team: How to Get the Best out of Translators». *Communicator*, 6 (6). 27-29.
- GALÁN-MAÑAS, A. y HURTADO ALBIR, A. (2010). «Blended Learning in Translator Training: Methodology and Results of an Empirical Validation». *The Interpreter and Translator Trainer*, 4 (2). 197-231.
- GALLÁN VALLEJO, M. (2003). «Definición de conflicto». *Trabajo en equipo*. [En línea]. Disponible en:
http://wwwn.mec.es/educa/ccuniv/html/plancali/ficheros/Habilidades/TRABAJO_EN_EQUIPO_2003.pdf. [Última consulta: 05/12/2012].
- GARCÍA FERRANDO, M. (2005). «La encuesta». En ALVIRA, F., IBÁÑEZ, J. y GARCÍA, M., (Eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Editorial: Madrid. 167-201.
- GARCÍA IZQUIERDO, I. (2009). *Divulgación médica y traducción: el género Información para pacientes*. Berna: Peter Lang.
- GIBBS, G. (1994a). *Learning in Teams – A Student Guide*. Oxford Brookes University: Oxford Centre for Staff.
- GIBBS, G. (1994b). *Learning in Teams – A Student Manual*. Oxford Brookes University: Oxford Centre for Staff.

- GIBBS, G. (1995). *Learning in Teams – A Tutor Manual*. Oxford Brookes University: Oxford Centre for Staff.
- GILE, D. (1995/2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- GONZÁLEZ DAVIES, M^a. (2003). «Introducción». En GONZÁLEZ, M^a (Coord.). *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro-EUB. 11-18.
- GONZÁLEZ DAVIES, M^a. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Projects*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- GONZÁLEZ DAVIES, M^a. y SCOTT-TENNENT, C. (2005). «A Problem-solving and Student-centred Approach to the Translation of Cultural References». *Meta*, 50 (1). 160-179. Disponible en: <http://id.erudit.org/iderudit/010666ar>. [Última consulta: 15/12/2012].
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). (Eds.). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Pilot Project Phase*. Groningen y Bilbao: Universidad de Deusto.
- GOUADEC, D. (1989). *Le traducteur, la traduction et l'entreprise*. París: Afnor Gestion.
- GOUADEC, D. (2003). «Notes on Translator Training (replies to a questionnaire)». En PYM, A., FALLADA, C., BIAU, J. R. y ORENSTEIN, J. (Eds.). *Innovation and E-learning in Translation Training. Reports on Online Symposia*. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili. 11-19.
- GRAHAM, C. y MELANIE M. (2004). «Computer-mediated Learning Groups: Benefits and Challenges to Using Groupwork in Online Learning Environments». En ROBERTS, T. (Ed.). *Online Collaborative Learning: Theory and Practice*. Londres: Information Science Publishing. 181-202.
- GROTJAHN, R. (1987). «On the Methodological Basis of Introspective Methods». En FAERCH, C. y KASPER, G. (Eds.). *Introspection in Second Language Research*. Bristol: Multilingual Matters. 54-81.

- GUSTAFSSON, I. y HANSEN J. (2006). «Project and Teamwork Performance in the Multicultural Classroom – an Example of Good Practice». [Publicación electrónica en CD-ROM]. 23-29.
- HAGUE, D., MELBY, A. y ZHENG, W. (2011). «Surveying Translation Quality Assessment: a Specification Approach». *The Interpreter and Translator Trainer*, 5 (2). 243-263.
- HANSEN, G. (1997). «Success in Translation». *Perspectives: Studies in Translatology*, 5 (2). 201-210.
- HARVEY S. W. (1986). «Collaborative Learning in the Classroom: a Guide to Evaluation». *College English*, 48 (1). 52-61. [En línea]. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/376586>. [Última consulta: 15/01/2013].
- HATIM, B. y MASON, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- HEWSON, L. y MARTIN, J. (1991). *Redefining Translation. The Variational Approach*. Londres: Routledge.
- HOFFMAN, E. (2001). *Psychological Testing at Work: How to Use, Interpret, and Get the Most out of the Newest Tests in Personality, Learning Style, Aptitudes, Interests, and More!* Nueva York: McGraw-Hill.
- HUERTAS BARROS, E. (2010). «El trabajo colaborativo en el aula de traducción: un caso práctico». *Interlingüística*, xxi. 1059-1069.
- HUERTAS BARROS, E. (2011). «Collaborative Learning in the Translation Classroom: Preliminary Survey Results». *The Journal of Specialised Translation*, 2. 42-60. [En línea]. Disponible en: http://www.jostrans.org/issue16/art_barros.pdf. [Última consulta: 10/11/2012].
- HUERTAS BARROS, E. y VIGIER MORENO, F. J. (2010). «El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad». *Entreculturas*, 2. 181-196. [En línea]. Disponible en <http://www.entreculturas.uma.es/>. [Última consulta: 15/02/2013].

- HURTADO ALBIR, A. (1995). «La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual». En FERNÁNDEZ, P. y BRAVO, J. M^a. (Eds.). *Perspectivas de la traducción inglés-español*. Valladolid: Universidad de Valladolid. 49-74.
- HURTADO ALBIR, A. (1996a). «La enseñanza de la traducción directa “general”. Objetivos de aprendizaje y metodología». En HURTADO, A. (Ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. 31- 56.
- HURTADO ALBIR, A. (1996b). «La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción». *Sendebarr*, 7. 39-57.
- HURTADO ALBIR, A. (1999/2003). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- HURTADO ALBIR, A. (2001/2004). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- HURTADO ALBIR, A. (2007). «Competence-based Curriculum Design for Training Translators». *The Interpreter and Translator Training*, 1 (2). 163-195.
- IBAÑEZ ALONSO, J. (1994). «Perspectivas de la investigación social». En GARCÍA, M., IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid. Alianza Universidad. 51-86.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1991). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- JOHNSON D. W, JOHNSON R. T. y HOLUBEC E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.

- JUARISTI LARRINAGA, P. (2003). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales / Gizarte Ikerketarako Teknikak*. Leioa: Servicio Editorial UPV-EHU.
- KATAN, D. (2008). «University Training, Competencies and the Death of the Translator. Problems in Professionalizing Translation and in the Translation Profession». En MUSACCHIO, M. T. y HENROT, G. (Eds.). *Tradurre: Formazione e Professione*. Padova: CLEUP. 113-140.
- KATZENBACH, J. y SMITH, D. (1996). «La sabiduría de los equipos». Editorial Dos Santos: España.
- KELLY, D. (1999). *Proyecto Docente e Investigador*. (Inédito). Granada: Universidad de Granada.
- KELLY, D. (2000). «La Universidad y la formación de profesionales». En KELLY, D. (Ed.). *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Granada: Comares. 1-11.
- KELLY, D. (2002a). «Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular». *Puentes*, 1. 9-20.
- KELLY, D. (2002b). «Interpersonal Competence in Translation: What it Consists of and How to Facilitate its Acquisition». *Translating in the XXI Century: Trends and Prospects, International Conference. AUTH*, 27-29 de septiembre de 2002. Tesalónica: University Studio Press. 283-290.
- KELLY, D. (2005a). *A Handbook for Translator Trainers. Translation Practices Explained*. Manchester: St. Jerome.
- KELLY, D. (2005b). «El profesor universitario de Traducción e Interpretación ante el reto del EEES». *Trans*, 9. 61-71. [En línea]. Disponible en: http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_9/t9_61-71_DKelly.pdf. [Última consulta: 28/01/2013].
- KELLY, D. (2007). «Translator Competence Contextualized. Translator Training in the Framework of Higher Education Reform: in Search of Alignment in Curricular Design». En KENNY, D. y RYOU, K. (Eds.). *Across Boundaries: International*

- Perspectives on Translation Studies*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 128-142.
- KELLY, D. (2008). «Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis». *Traduction, Terminologie, Rédaction*, 21 (1). 99-125.
- KENNY, M. A. (2008). «Discussion, Cooperation, Collaboration: the Impact of Task Structure on Student Interaction in a Web-based Translation Exercise Module». *The Interpreter and Translator Trainer*, 2 (2). 139-164.
- KIRALY, D. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- KIRALY, D. (2000a). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- KIRALY, D. (2000b). «Translation into a Non-mother Tongue: from Collaboration to Competence». En GROSMAN, M., KADRIC, M., KOVAČIČ, I. y SNELL-HORNBY, M. (Eds.). *Translation into Non-Mother Tongues*, Tübingen: Stauffenberg. 117-23.
- KIRALY, D. (2003). «From Teacher-centred to Learning-centred Classrooms in Translator Education: Control, Chaos or Collaboration?». En PYM, A., FALLADA, C., BIAU, J. R. y ORENSTEIN, J. (Eds.). *Innovation and E-learning in Translation Training. Reports on Online Symposia*. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili. 27-31.
- KIRALY, D. *ET AL.* (Resumen de las opiniones generadas en un debate). (2003). «Collaboration, Teamwork and Group Work». En PYM, A., FALLADA, C., BIAU, J. R. y ORENSTEIN, J. (Eds.). *Innovation and E-learning in Translation Training. Reports on Online Symposia*. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili. 51-57.
- KIRALY, D. (2005). «Project-based Learning: a Case for Situated Translation». *Meta*, 4. 1098-1111.

- KLIMKOWSKI, K. (2006). «Teamwork as a Method in Translation». *Across Languages and Cultures: a Multidisciplinary Journal for Translation and Interpreting Studies*, 7 (1). 93-103.
- KOHONEN, V. (1992). «Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education». En NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 14-39.
- KOLB D. A. (1984). «Experiential Learning Experience as a Source of Learning and Development». Nueva Jersey: Prentice Hall.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- KUSSMAUL, P. (1995). *Training the Translator*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- LA ROCCA, M. (2007). *El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. Tesis doctoral. Vic: Universitat de Vic.
- LACHAT LEAL, C. (2005). «Nuevos retos didácticos en el Espacio Europeo de Educación Superior: autonomía del estudiante de Traducción». En ROMANA, M. L. (Ed.). *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. [En línea]. Madrid, 9-11 de febrero de 2005. Madrid: AIETI. 106-114. Disponible en: http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_CLL_Retos.pdf. [Última consulta: 02/12/2012].
- LATORRE BERTRÁN, A., DEL RINCÓN IGEA, D. y ARNAL AGUSTÍN, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Experiencia S. L.: Barcelona.
- LEIGH SMITH, B. y MACGREGOR, J. T. (1992). «What Is Collaborative Learning?» En GOODSELL, A., MAHER, M., TINTO, V., LEIGH SMITH, B. y MACGREGOR J. (Eds.). *Collaborative Learning: a Sourcebook for Higher Education*. Syracuse, NY: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, Syracuse University.

- LOWE, P. (1987). «Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating». En GADDIS, M. (Ed.). *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance (American Translators Association Series 1)*. Nueva York: SUNY Binghamton Press. 53-61.
- MACGREGOR, J. (1990). «Collaborative Learning: Reframing the Classroom». Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education. The Evergreen State College. [En línea]. Disponible en: <http://teaching.uchicago.edu/oldsite/pod/90-91/McGregor.htm> [Última consulta: 21/11/2012].
- MACKENZIE, R. (1998). «The Place of Language Teaching in a Quality-oriented Translators' Training Programme». En MALMKJAER, K. (Ed.). *Translation and Language Teaching*. Manchester: St. Jerome. 15-19.
- MACKENZIE, R. y VIENNE, J. (2000). «Resource Research Strategies: a Key Factor in Teaching Translation into the Non-mother Tongue». En GROSMAN, M., KADRIC, M., KOVAČIČ, I. y SNELL-HORNBY, M. (Eds.). *Translation into Non-mother Tongues*. Tübingen: Stauffenberg. 125-32.
- MARCO, J. (2004). «¿Tareas o proyectos? Senderos que se bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora? ». *Trans*, 8. 75-88.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1985). «El muestreo». Tema 6. En MARÍN, R. y PÉREZ, G. *Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Unidades Didácticas 1, 2 y 3*. UNED: Madrid. 161-186.
- MAYORAL ASENSIO, R. (2001). *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- MAYORGA FERNÁNDEZ, M^a. J. y TÓJAR HURTADO, J. C. (2004). «El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria». *Revista Fuentes*, 5. 143-157. [En línea]. Disponible en: http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/kndfwsak.pdf. [Última consulta: 13/08/2012].
- MERTENS OISHI, S. (2003). *The Survey Kit: How to Conduct In-person Interviews for Surveys*. Thousand Oaks, Londres: Sage.

- MERTON, R. K., FISKE, M. y KENDALL, P. L. (1956). *The Focused Interview*. Glencoe, IL: Free Press.
- MILLIS, B. J. y COTTELL, P. G. (1998). *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*. Oryx: Phoenix A. Z.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA. *Estadísticas e informes*. [En línea]. Disponible en:
[http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=801&area=ccuniv&contenido=ccuniv/html/oferta de plazas/index.html](http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=801&area=ccuniv&contenido=ccuniv/html/oferta%20de%20plazas/index.html). [Última consulta: 20/03/2013].
- MOHAN, B. y SMITH, S. M. (1992). «Context and Cooperation in Academic Tasks». En NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative Language Learning and Teaching*. 81-99. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOLINERO, L. M. (2002). «*Algunas consideraciones sobre el diseño del protocolo de investigación*». [En línea]. Disponible en: <http://www.seh-lelha.org/pdf/protocolo.pdf>. [Última consulta: 15/01/2013].
- MORÓN MARTÍN, M. (2003). *La competencia interpersonal: estado de la cuestión. Las competencias interpersonales en el aula de Traducción*. Proyecto de Investigación Tutelada. (Inédito). Granada: Universidad de Granada.
- MORÓN MARTÍN, M. (2005). «La relevancia de los factores interpersonales en traducción: nuevas fuentes para el diseño curricular». En ROMANA GARCÍA, M. L. (Ed.). *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Madrid, 9-11 de febrero de 2005. [En línea]. Madrid: AIETI. 129-140. Disponible en:
http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_MAMM_Relevancia.pdf. [Última consulta: 15/01/2013].
- MORÓN MARTÍN, M. (2009). *Percepciones sobre las aportaciones de la movilidad a la formación de traductores: la experiencia del programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- MUÑOZ RAYA, E. (Coord.). (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). [En línea]. Disponible en:

http://www.aneca.es/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf. [Última consulta: 28/02/2013].

- MURILLO, C. (2006). «Can We Establish an Effective Collaborative Learning Environment Teaching Professional Writing via WebCT». *The CEA Forum, Special Section: Teaching and Technology*, 35 (2). [En línea]. Disponible en: <http://www2.widener.edu/~cea/352murillo.htm>. [Última consulta: 01/01/2013].
- NELSON, J. E. y FRONTZAK, N. T. (1988). «How Acquaintanceship Can Influence Focus Group Results». *Journal of Advertising*, 17 (1). 41-48.
- NEUBERT, A. (1994). «Competence in Translation: a Complex Skill, How to Study and How to Teach it». En SNELL-HORNBY, M., PÖCHHACKER, F. y KAINDL, K. (Eds.). *Translation Studies. An Interdiscipline*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 411-420.
- NEUBERT, A. (2000). «Competence in Language, in Languages, and in Translation». En SCHÄFFNER, C. y ADAB, B. (Eds.). *Developing Translation Competence*. Ámsterdam/ Filadelfia: John Benjamins. 3-18.
- NOBS, M. L. (2003). *Expectativas y evolución en la traducción de folletos turísticos: estudio empírico con usuarios reales*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- NORD, C. (1991/2005). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis*. Ámsterdam: Rodopi. [Versión traducida al inglés de la obra original en alemán: 1988. *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Gross].
- NORD, C. (2001). «Loyalty Revisited: Bible Translation as a Case in Point». *The Translator*, 7 (2). 185-202.
- NUNAN, D. (1992a). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1992b). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- NUNAN, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. (Traducción de M^a. González Davies). Cambridge/Madrid: Cambridge University Press.
- OLOHAN, M. (2007). «Economic Trends and Developments in the Translation Industry: What Relevance for Translator Training?» *The Interpreter and Translator Trainer*, 1 (1). 37-63.
- OLVERA LOBO, M^a. D., CASTRO PRIETO, M^a. R., MUÑOZ MARTÍN, R., ROBINSON, B. y VILLENA ÁLVAREZ, I. (2003). «Nuevas tecnologías y didáctica de la traducción. Innovación docente vía Internet». *Revista De Enseñanza Universitaria*, 21. 97-108.
- OLVERA LOBO, M^a. D., CASTRO PRIETO, M^a. R., ROBINSON, B., QUERO GERVILLA, E., MUÑOZ MARTÍN, R., MUÑOZ RAYA, E., MURILLO, M., SENSO RUIZ, J. A., VARGAS QUESADA, B. y DOMÍNGUEZ LÓPEZ, C. (2005). «Translator Training and Modern Market Demands». *Perspectives: Studies in Translatology*, 13 (2). 132-142.
- OLVERA LOBO, M^a. D., QUERO GERVILLA, E., ROBINSON, B., SENSO RUIZ, J.A., CASTRO PRIETO, M^a. R., MUÑOZ MARTÍN, R., MUÑOZ RAYA, E., MURILLO MELERO, M. (2008). «Encouraging Collaborative Work Training in Higher Education». En PUTNIK, G. D. y CUNHA, M. M. (Eds.). *Encyclopedia of Networked and Virtual Organizations*, 1. Hershey: Information Science Reference. 261-268. [En línea]. Disponible en: http://www.aulaint.es/images/Publicaciones_en_PDF/2008_Olvera.pdf. [Última consulta: 10/11/2012].
- OPPEHNEIM, A. (2000). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Londres: Continuum.
- OROZCO JUTORÁN, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- ORTEGO, M. C., LÓPEZ, S., ÁLVAREZ, M^a. L. y APARICIO, M^a. M. (2011). «Ciencias psicosociales I. Tema 7. La comunicación». Universidad de Cantabria. [En línea]. Disponible en: <http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias->

psicosociales-i-1/materiales-de-clase-1/tema_07-2011.pdf. [Última consulta: 13/11/2012].

PACTE (1998). «La competencia traductora y su aprendizaje: objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación». *IV Congr s Internacional sobre Traducció*. Barcelona: Universitat Aut noma de Barcelona (póster).

PACTE (2000). «Acquiring Translation Competence: “Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project”» En BEEBY, A., ENSINGER, D. y PRESAS, M. (Eds.). *Investigating Translation: Selected Papers from the 4th International Congress on Translation*, xiii. Barcelona, 1998. 99-106.

PACTE (2001). «La competencia traductora y su adquisición». *Quaderns, Revista de Traducció*, 6. 39-45.

PACTE (2002a). «Exploratory Tests in a Study of Translation Competence». *Conference Interpretation and Translation*, 4 (2). 41-69.

PACTE (2002b) «Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora». En ALCINA-CAUDET, A. y GAMERO, S. (Eds.). *La traducción científico-t cnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. 125-138

PACTE (2003). «Building a Translation Competence Model». En ALVES, F. (Ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process-oriented Research*. [En línea]. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 43- 66. Disponible en: <http://www.fti.uab.es/pacte/publicacions/>. [ ltima consulta: 28/07/2012].

PACTE (2005). «Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora». En ROMANA, M^a. L. (Coord.). *AIETI Formación, Investigación y Profesión: II Congreso Internacional AIETI, Información y documentación*. Madrid, 9-11 de febrero de 2005. Madrid: AETI. 573-587.

PACTE (2007). «Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction». En GOUADEC, D. (Ed.). *Actes du Colloque International Quelle formation pour le traducteur?* Universit  de Rennes, septembre de 2006. Paris: La Maison du Dictionnaire. [En línea]. Disponible en:

<http://www.colloque.net/arches/2006/UCR206.htm>. [Última consulta: 12/02/2007]. 97-118.

PACTE (2008). «First Results of a Translation Competence Experiment: “Knowledge of Translation” and “Efficacy of the Translation Process”». En KEARNS, J. (Ed.). *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. Londres/Nueva York: Continuum. 104-126.

PACTE (2009). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making». *Across Languages and Cultures*, 10 (2). 207-230.

PACTE (2011a). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index». En O'BRIEN, S. (Ed.). *Cognitive Explorations of Translation*. Londres/Nueva York: Continuum. 30-53.

PACTE (2011b). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence». En ALVSTAD, C., HILD, A. y TISELIUS, E. (Eds.). *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*, Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

PANITZ, T. (1997). «Collaborative versus Cooperative Learning: a Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning». [En línea]. Disponible en: <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>. [Última consulta: 01/01/2013].

PARKER, G. (1990/2008). *Team Players and Teamwork: New Strategies for Developing Successful Collaboration*. San Francisco: Jossey-Bass.

PIAGET, J. (1970). «Piaget's Theory». En MUSSEN, P. H. (Ed.). *Carmichael's Manual of Child Psychology*, 1. Nueva York: Wiley.

PRESAS CORBELLA, M. (1996). *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

- PRESAS CORBELLA, M. (1998). «Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular». En GARCÍA, I. y VERDEGAL, J. (Eds.). *Estudios de traducción: un reto didáctico*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. 131-34.
- PRESAS CORBELLA, M. (2008). «Formar traductores expertos en el EEES: Un marco para la formulación de competencias de los estudios de Grado». *Sendebarr*, 19. 213-244.
- PYM, A. (1991). «A Definition of Translational Competence, Applied to the Teaching of Translation». En JOVANOVIĆ, M. (Ed.). *Translation: a Creative Profession. Proceedings of the 12th World Congress of FIT*. Belgrado: Prevodilac. 541-546.
- PYM, A. (1992). «Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching». En DOLLERUP, C. y LODDEGAARD, A. (Eds.). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 279-290.
- PYM, A. (2003). «Redefining Translation Competence in an Electronic Age». *Meta*, 48 (4). 481-497. [En línea]. Disponible en: <http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf>. [Última consulta: 20/01/2013].
- PYM, A. (2006). «Localization, Training and the Threat of Fragmentation», versión 2.1, mayo 2006. [En línea]. Disponible en: http://www.tinet.org/~apym/online/translation/Localization_monterey.doc. [Última consulta: 20/01/2013].
- RISKU, H., DICKINSON, A. y PIRCHER, R. (2010). «Knowledge in Translation Practice and Translation Studies: Intellectual Capital in Modern Society». En GILE, D., HANSEN, G. y POKORN, N. K. (Eds.). *Why Translation Studies Matters*, xi (26). 83-94.
- RISKU, H., ROSSMANITH, N., REICHELDT, A. Y ZENK, L. (en prensa). «Translation in the Network Economy. A Follow-up Study». *EST '11. 6th European Society for Translation Studies Conference "Tracks and Treks in Translation Studies"*. Leuven, 2010. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

- ROBERTS, R. P. (1984). «Compétence du nouveau diplômé en traduction». *Traduction et Qualité de Langue. Actes du Colloque Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française*. Québec, 30-31 de enero de 1983. Québec: Éditeur officiel du Québec. 172-184.
- ROBINSON, D. (1997/2003). *Becoming a Translator. An Accelerated Course*. Londres: Routledge.
- ROBINSON, D. (2001). *Who Translates?: Translator Subjectivities Beyond Reason*. Albany, Nueva York: State University of New York.
- RODRÍGUEZ RUIZ, O. (2005). «La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales». *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*. 31, [En línea]. Disponible en: <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>. [Última consulta: 01/09/2012].
- RODRÍGUEZ PORRAS, J. M. (2003). *El factor humano en la empresa*. Bilbao: Deusto.
- SALES SALVADOR, D. (2008). «Toward a Student-centred Approach to Information Literacy Learning: a Focus Group Study on the Information Behaviour of Translation and Interpreting Students». *Journal of Information Literacy*, 2 (1). 41-60. [En línea]. Disponible en: <http://jil.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/RA-V2-I1-2008-3>. [Última consulta: 13/03/2012].
- SENSO RUIZ, J. A., OLVERA LOBO, M^a. D., VARGAS QUESADA, B., CASTRO PRIETO, M^a. R. MUÑOZ RAYA, E., MUÑOZ MARTÍN, R., MURILLO MELERO, M., QUERO GERVILLA, E. y ROBINSON, B. (2006). «Evaluación del uso de una herramienta de trabajo colaborativo en la docencia de la Traducción: análisis de ficheros log». *Conferência IADIS Ibero-Americana WWW/Internet*. 2006. 57-66. [En línea]. Disponible en: http://www.ugr.es/~robinson/2006_senso_IADIS.pdf. [Última consulta: 05/11/2012].

- SERVICIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (2008). *Aprendizaje cooperativo: guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Universidad Politécnica de Madrid (UPM). [En línea]. Disponible en:
http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf. [Última consulta: 01/03/2012].
- SIERRA BRAVO, R. (1998). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- SMITH, K. A. (1996). «Cooperative Learning: Making “Groupwork” Work». *Active learning: Lessons from Practice and Emerging Issues. New Directions for Teaching and Learning*, 67. 71-82.
- SMITH, S. (2000). *Forme el equipo: herramientas para trabajar en grupo*. Méjico: Granica.
- SORIANO BARABINO, G. (2006). «El Espacio Europeo de Educación Superior y sus implicaciones de cara a la formación del profesorado». En SORIANO, G., WAY, C., AMADOR, C. y LIMON, D. (Eds.). *Experiences in Student Mobility*. Granada: Atrio. 15-21.
- SORIANO GARCÍA, I. (2007). *Evaluación de un programa de movilidad en la formación de traductores: expectativas, experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores del intercambio MGLU-UGR-ULPGC*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- SUÁREZ ORTEGA, M^a. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- TORTADÈS A. (2006). «Evaluación de la traducción en un entorno de aprendizaje colaborativo». En VARELA, M^a. J. (Ed.). *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*, Sevilla: Bienza. 93-112.
- TOURY, G. (1984). «The Notion of “Native Translator” and Translation Teaching». En WILSS, W. y THOME, G. (Eds.). *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzer- und Dolmetscherausbildung*. Tübingen: Gunter Narr. 186-195.

- TSOKAKTSIDU, D. (2005). *El aula de traducción multilingüe y multicultural: implicaciones para la didáctica de la traducción*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- VALLE LÓPEZ, J. M^a. (2006). *La Unión Europea y su política educativa: la integración europea*, 1. Madrid: MEC.
- VALLEJO, R. y FINOL DE FRANCO, M. (2009). «La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas». *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7. 117-133. [En línea]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110>. [Última consulta: 01/09/2012].
- VAN LAWICK, H. y OSTER, U. (2006). «La evaluación de competencias transversales en la titulación de Traducción e Interpretación». En VARELA, M^a. J. (Ed.). *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*, Sevilla: Bienza. 69-92.
- VENEGAS SÁNCHEZ, J. (2009). «Diseño de cuestionarios». Unidad didáctica del curso *Diseño y validación de cuestionarios*. Escuela Andaluza de Salud Pública.
- VIDAL DÍAZ DE RADA I. (2002). *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- VIENNE, J. (1994). «Towards a Pedagogy of Translation in Situation». *Perspectives: Studies in Translatology*, 2 (1). 51-59.
- VIENNE, J. (1998). «Vous avez dit compétence traductionnelle?» *Meta*, 43 (2). 187-190.
- VIENNE, J. (2000). «Which Competences Should We Teach to Future Translators, and How?». En SCHÄFFNER, C. y ADAB, B. (Eds.). *Developing Translation Competence*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 91-100.
- VIGIER MORENO, F. J. (2010). *El nombramiento de licenciados en Traducción e Interpretación como intérpretes jurados mediante acreditación académica: descripción de la formación recibida y grado de satisfacción de los egresados*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

- VILLA, M. (2004). «Educadores orientados al aprendizaje». En MICHAVILA, F. y MARTÍNEZ, J. (Eds.). *La profesión de profesor de universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. 53-60.
- VUORINEN, I. (1993). «Tuhat tappa opettaa». *Moreno Institute of Finland publication series*, 1. Naantali, Finlandia.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). «Interaction Between Learning and Development». En COLE, M., JOHN-STEINER, V., SCRIBNER, S. y SOUBERMAN, E. (Eds.). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 79-91.
- WAY, C. (2002). «Traducción y Derecho: iniciativas para desarrollar la colaboración interdisciplinar». *Puentes*, 2. 15-26.
- WAY, C. (2003). *La traducción como acción social: el caso de los documentos académicos (español-inglés)*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- WAY, C. (2005). *Proyecto Docente e Investigador*. (Inédito). Granada: Universidad de Granada.
- WAY, C. (2006). «Evaluación efectiva: el talón de Aquiles». En BRAVO, S. y GARCÍA, R. (Dirs.). *Estudios de Traducción: problemas y perspectivas*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC. 755-762.
- WAY, C. (2008). «Systematic Assessment of Translator Competence: in Search of Achilles' Heel». En KEARNS, J. (Ed.). *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. Londres: Continuum International. 88-103.
- WAY, C. (2009). «Bringing Professional Practices into Translation Classrooms». KEMBLE, I. (Ed.). *The Changing Face of Translation: Proceedings of the Eighth Annual Portsmouth Translation Conference*. 8 de noviembre de 2008. Portsmouth: University of Portsmouth. 131-142.
- WAY, C. (2010). «Establishing a Framework for Decision Making in Legal Translator Training». En LI, L., CHENG, L., SHA, L., THOMAS, L. SUN, L., et al. *Proceedings of the First International Conference on Law, Translation and*

Culture: Advances in Law and Languages. Pekín, 28-30 de agosto de 2011. EE.UU./China: *American Scholars Press*.

WILSS, W. (1976). «Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation». En BRISLIN, R. W. (Ed.). *Translation Applications and Research*. Nueva York: Gardner. 117-137.

WILSS, W. (1982). *The Science of Translation: Problems and Methods*. Tübingen: Gunter Narr.

ZAÑARTU CORREA, L. M^a. (2000). «Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal en Red». *Contexto Educativo: Revista Digital en Educación y Nuevas Tecnologías*, 28 (v). [En línea]. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>. [Última consulta: 05/10/2012].

**TABLE OF CONTENTS, SUMMARY AND CONCLUSIONS IN ENGLISH FOR
THE INTERNATIONAL DOCTORATE**

TABLE OF CONTENTS

Table of contents	ix
List of tables	xviii
List of figures	xxii
List of graphs	xxiii
List of abbreviations	xxiv
SUMMARY	1
INTRODUCTION	3
PART I: THEORETICAL FRAMEWORK	13
CHAPTER 1. THE STATE OF THE ART OF TRANSLATOR TRAINING	15
1.1 Introduction	15
1.2 The state of the art of translator training	15
1.3 The European Higher Education Area (EHEA): preliminary notions	17
1.3.1 Implications of the EHEA in translator training	21
1.4 Definition of the term “translator training”	23
1.5 Teaching and learning methodologies in translator training	25
1.6 Evolution from teacher-centred to student-centred approaches	27
1.6.1 Evolution from teacher-centred to student-centred approaches in translator training	29
<i>1.6.1.1 Assessment in traditional approaches to translator training vs. assessment in student-centred approaches to translator training</i>	34
1.7 Main pedagogical approaches to translator training	36
1.7.1 The learning objective approach: Delisle (1980/1984, 1993)	36
1.7.2 The profession-based functionalist approach: Nord (1991/2005)	37
1.7.3 The situational approach: Vienne (1994), Gouadec (2003)	38
1.7.4 The process-centred approach: Gile (1995/2009)	39
1.7.5 The cognitive and psycholinguistic approach: Kiraly (1995)	40
1.7.6 The approach based on balancing conscious analysis with subliminal discovery and assimilation: Robinson (1997/2003)	41

1.7.7 The task-based approach: Nunan (1998), Hurtado (1999/2003, 2007), González (2003, 2004)	42
1.7.8 The socioconstructivist approach: Kiraly (2000a)	46
1.7.8.1 <i>Key principles of the socioconstructivist approach</i>	47
1.7.9 Recent research on student-centred approaches	52
1.8 Summary and conclusions	54
CHAPTER 2. THE STATE OF THE ART OF TRANSLATOR COMPETENCE	59
2.1 Introduction	59
2.2 The creation of the EHEA: The Tuning project	60
2.3 Description of the main TC models	65
2.3.1 Wilss' TC model (1976, 1982)	65
2.3.2 Delisle's TC model (1980/1984, 1992)	66
2.3.3 Roberts' TC model (1984)	67
2.3.4 Toury's TC model (1984)	67
2.3.5 Lowe's TC model (1987)	68
2.3.6 Bell's TC model (1991)	68
2.3.7 Hewson and Martin's TC model (1991)	69
2.3.8 Nord's TC model (1991/2005, 1992)	70
2.3.9 Pym's TC model (1992, 2003, 2006)	71
2.3.10 Neubert's TC model (1994, 2000)	72
2.3.11 Gile's TC model (1995)	74
2.3.12 Kiraly's TC model (1995)	75
2.3.13 Hurtado's TC model (1996a, 1996b, 1999/2003, 2007)	76
2.3.14 Presas' TC model (1996, 1998, 2008)	78
2.3.15 Hatim and Mason's TC model (1997)	80
2.3.16 Hansen's TC model (1997)	81
2.3.17 Campbell's TC model (1998)	83
2.3.18 Vienne's TC model (1998, 2000)	84
2.3.19 PACTE's TC model (1998, 2000-2005)	85
2.3.20 Kelly's TC model (1999, 2002a, 2005a, 2007)	91
2.3.21 González and Scott-Tennent's TC model (2005)	97
2.3.22 Katan's TC model (2008)	98
2.3.23 Risku <i>et al.</i> 's TC model (2010)	100
2.4 Analysis of the main TC models and conclusions	102

CHAPTER 3. THE STATE OF THE ART OF INTERPERSONAL COMPETENCE 107

3.1 Introduction	107
3.2 The difference between “group work” and “teamwork”	108
3.2.1 Advantages of teamwork	110
3.2.2 Disadvantages of teamwork	111
3.2.3 Basic requirements for the optimum operativity of teamwork	112
3.2.4 Characteristics of an efficient team	113
3.2.5 Important considerations on teamwork and difficulties arising from its implementation	115
3.3 Different approaches to the concept of IC in translator training	116
3.4 Summary and conclusions	123

CHAPTER 4. THE STATE OF THE ART OF COLLABORATIVE/COOPERATIVE LEARNING 125

4.1 Introduction	125
4.2 Collaborative learning as a teaching and learning methodology	126
4.2.1 General assumptions on collaborative learning	129
4.3 Cooperative learning as a teaching and learning methodology	129
4.3.1 General assumptions and essential components of cooperative learning	130
4.4 Comparative analysis of collaborative/cooperative learning	133
4.4.1 The student’s role in collaborative/cooperative learning environments	138
4.4.2 The teacher’s role in collaborative/cooperative learning environments	139
4.4.3 Assessment in collaborative/cooperative learning	140
4.5 Collaborative/cooperative learning in translator training	141
4.5.1 Important aspects when using collaborative/cooperative learning in translator training	147
4.5.2 Collaborative/cooperative learning in a virtual environment in translator training	148
4.5.3 Assessment in a collaborative/cooperative learning environment in translator training	153
4.6 Advantages and disadvantages of collaborative/cooperative learning	155
4.7 Summary and conclusions	157

PART II: EMPIRICAL STUDY 163

CHAPTER 5. METHODOLOGICAL FRAMEWORK: THE FOCUS GROUP 165 AND THE SURVEY AS SOCIAL RESEARCH TECHNIQUES

5.1 Introduction	165
5.2 Type of social research	165
5.3 The focus group as a social research technique	167
5.3.1 Definition of the term “focus group”	167
5.3.2 Origin of the focus group	169
5.3.3 Advantages and disadvantages of the focus group	169
5.3.4 Main characteristics of the focus group	170
5.3.4.1 <i>External characteristics in the preparation of the focus group</i>	171
5.3.4.2 <i>Internal characteristics in the application of the focus group</i>	174
5.3.4.3 <i>Other important characteristics of the focus group</i>	177
5.3.5 The design stages of qualitative research using the focus group	179
5.3.6 The semi-structured script of the focus group	182
5.3.7 The phases in the use of the focus group	182
5.3.7.1 <i>Creation, constitution and orientation (Phase 1)</i>	183
5.3.7.2 <i>Emergence of the group: establishing rules to regulate the discussion (Phase 2)</i>	183
5.3.7.3 <i>Problem solving, dependency on the moderator and assumption of group responsibility (Phase 3)</i>	184
5.3.7.4 <i>Task performance: maximum efficiency of the group (Phase 4)</i>	184
5.3.7.5 <i>Summary and group conclusion (Phase 5)</i>	184
5.3.7.6 <i>Group postponement or termination (Phase 6)</i>	185
5.3.8 Stages of analysis of focus group information	185
5.3.8.1 <i>Data collection and transcription of the information generated in the focus groups</i>	185
5.3.8.2 <i>Information reduction: categorisation and codification</i>	185
5.3.8.3 <i>Data disposition</i>	186
5.3.8.4 <i>Conclusions drawn and constructing theory</i>	186
5.3.9 Validity and reliability of the focus group	186
5.3.10 Summary and conclusions	187
5.4 The survey as a social research technique	187
5.4.1 Definition and use of the survey as a social research technique	188
5.4.2 Advantages and disadvantages of a group-administered questionnaire	188
5.4.3 Stages regarding survey design and implementation	189
5.4.3.1 <i>Establishing the general and specific research aims of the descriptive study</i>	191

5.4.3.2 <i>Reviewing the relevant literature</i>	192
5.4.3.3 <i>Preliminary conceptualization of the study</i>	192
5.4.3.4 <i>Assessing the feasibility of the study</i>	192
5.4.3.5 <i>General and specific hypotheses</i>	193
5.4.3.6 <i>Questionnaire design</i>	193
5.4.3.7 <i>Validating a questionnaire: reliability and validity</i>	198
5.4.3.8 <i>Designing the sample</i>	201
5.4.3.9 <i>Selecting the sample</i>	201
5.4.3.10 <i>Doing the field-work: administration of the questionnaire</i>	203
5.4.3.11 <i>Processing the data</i>	203
5.4.3.12 <i>Analysing statistical data</i>	204
5.4.3.13 <i>Assembling the results and verifying the achievement of the objectives established</i>	205
5.4.3.14 <i>Writing the interpretative report, describing the results obtained from the implementation of the survey</i>	205
5.4.3.15 <i>Summary and conclusions</i>	206
CHAPTER 6. DESIGN AND IMPLEMENTATION OF THE FOCUS GROUP: TEACHERS' AND STUDENTS' PERCEPTIONS OF COLLABORATIVE LEARNING	207
6.1. Introduction	207
6.2 Types of social research	208
6.3 Design stages of qualitative research using the focus group	209
6.3.1 Exploratory stage (first stage)	210
6.3.2 Preparation stage (second stage)	210
6.3.3 Applying the strategy (third stage)	223
6.3.4 Analysing and interpreting the information obtained (fourth stage)	229
6.3.5 Validating the strategy (fifth stage)	231
6.3.6 Writing a descriptive research report (sixth stage)	231
6.4 Summary and conclusions	231
CHAPTER 7. ANALYSIS AND INTERPRETATIVE REPORT OF THE RESULTS OBTAINED IN THE FOCUS GROUPS	233
7.1 Introduction	233
7.2 Results obtained in the focus groups	234
7.2.1 General perceptions of group work in translator training	234

7.2.2 Creation and organisation of the group	243
7.2.2.1 <i>Task design</i>	243
7.2.2.2 <i>Formation of the group</i>	244
7.2.2.3 <i>Distribution of tasks</i>	246
7.2.3 Group operativity	247
7.2.4 Monitoring group work	251
7.2.4.1 <i>Monitoring the translation process</i>	252
7.2.4.2 <i>Group meetings</i>	254
7.2.5 Assessment of group work	255
7.2.6 Feedback to the group members	258
7.3 Analysis and preliminary conclusions drawn from the focus groups	261
7.3.1 General perceptions of group work	261
7.3.2 Creation and organisation of the group	266
7.3.2.1 <i>Task design</i>	266
7.3.2.2 <i>Formation of the group</i>	266
7.3.2.3 <i>Distribution of tasks</i>	267
7.3.3 Group performance	268
7.3.4 Monitoring the group	270
7.3.4.1 <i>Monitoring the translation process</i>	270
7.3.4.2 <i>Group meetings</i>	271
7.3.5 Assessment of group work	273
7.3.6 Feedback to the group members	274
7.4 Summary and conclusions	275
CHAPTER 8. DESIGN AND IMPLEMENTATION OF THE SURVEY:	277
STUDENTS' PERCEPTIONS OF COLLABORATIVE LEARNING	
8.1 Introduction	277
8.2 Stages of our survey design and implementation	278
8.2.1 Establishing the general and specific research aims of our empirical-descriptive study	278
8.2.2 Reviewing the relevant literature	280
8.2.3 Preliminary conceptualization of our study	280
8.2.4 Assessing the feasibility of our study	290
8.2.5 Establishing research hypotheses	290
8.2.6 Questionnaire design	290
8.2.7 Validating our questionnaire	293
8.2.8 Designing the sample	296

8.2.9 Selecting the sample	298
8.2.10 Doing the field-work: administration of the questionnaire	299
8.2.11 Processing the data	307
8.2.12 Statistical analysis with SPSS	307
8.2.13 Assembling the results and verifying the achievement of our research objectives	308
8.2.14 Writing the interpretative report, describing the results obtained from the implementation of the survey	308
8.3 Summary and conclusions	308
CHAPTER 9. ANALYSIS AND INTERPRETATIVE REPORT OF THE RESULTS OBTAINED IN THE SURVEY	311
9.1 Introduction	311
9.2 Student profiles	312
9.2.1 Universities	312
9.2.2 Year of study	313
9.2.3 B Language	314
9.3 Students' general perceptions of group work	314
9.3.1 Definition of the concept "group work"	315
9.3.2 Students' work style preferences	316
9.3.3 Previous experience of group work during the LTI and/or outside the faculty	318
9.3.4 Training on how to work in a group	319
9.3.5 Advantages arising from group work	320
9.3.6 Disadvantages arising from group work	321
9.3.7 Student motivation to work in a group	322
9.3.8 Importance of group work in students' future careers	324
9.3.9 Learning through interaction	326
9.4 Creation and organisation of the group	328
9.4.1 Formation of the group	328
9.4.1.1 <i>Decisions concerning group size</i>	328
9.4.1.2 <i>Decisions concerning the composition of the group</i>	329
9.4.1.3 <i>Students' preferences regarding group formation</i>	329
9.4.1.4 <i>Students' preferences regarding group size</i>	331
9.4.1.5 <i>Criteria applied to group formation</i>	332
9.4.1.6 <i>Students' preferences regarding the variability of the group</i>	333
9.4.2 Distribution of tasks	335

9.4.2.1 <i>Role allocation during the translation process of a group translation commission or task</i>	335
9.4.2.2 <i>Role changing during the translation process of a group translation commission or task</i>	338
9.4.2.3 <i>Clarity regarding the tasks associated to each role</i>	339
9.4.2.4 <i>Communication established between group members</i>	341
9.5 Group operativity	342
9.5.1 Establishing rules to regulate group performance	342
9.5.2 Potential problems arising between group members	344
9.5.3 Democracy in group decisions	347
9.5.4 How students rate the work of other group members	348
9.5.5 Difficulty in trusting group members' criteria	349
9.5.6 Oral presentations of a group translation commission or task	350
9.5.7 Usefulness of oral presentations of a group translation commission or task	353
9.5.8 The existence of a leader in the group	354
9.5.9 Informative report about group performance	356
9.5.10 Teachers' intervention in group performance	358
9.6 Assessment of group work	360
9.6.1 Assessment parameters used by teachers for a group translation commission or task	360
9.6.2 Students' preferences regarding the assessment of a group translation commission or task	362
9.6.3 Implications of group work for the "weakest" students	364
9.6.4 Implications of group work for the "stronger" students	365
9.7 Feedback to group members	368
9.7.1 Reception of feedback from the teacher and/or other students	368
9.7.2 Types of feedback provided by the teacher and/or other students	369
9.7.3 Repercussion of the feedback for future group translation commissions or tasks	370
9.7.4 Students' acceptance of the feedback provided by the teacher and/or other students	370
9.8 Analysis and preliminary conclusions drawn from administering our survey	373
9.8.1 Student profiles	373
9.8.2 Students' general perceptions of group work	374
9.8.3 Creation and organisation of the group	378
9.8.4 Group performance	382
9.8.5 Assessment of group work	386
9.8.6 Feedback to the group members	388

9.9 Summary and conclusions	389
FINAL CONCLUSIONS	391
Achievement of research objectives	391
Future research	412
REFERENCES	415
TABLE OF CONTENTS, SUMMARY AND CONCLUSIONS IN ENGLISH FOR THE INTERNATIONAL DOCTORATE	439
ANNEXES	CD
	Attached

INTRODUCTION

This introduction aims to provide the reader with an overview of our doctoral thesis. Firstly we will explain our personal motivation for this research and will address the background and the definition of the object of study. Then we will establish the general and specific research objectives of our study and will describe the methodological framework upon which this doctoral thesis is grounded. Ultimately, we will explain our thesis structure, providing a brief summary of the different chapters into which it is divided.

PERSONAL MOTIVATION

Our research is framed within the field of Translation and Interpreting (TI) and more specifically in the area of translator training. It is an empirical-descriptive study on collaborative learning⁹¹ during the first stage (the first two years of a 4-year undergraduate degree course) of translator training in Translation and Interpreting faculties (FTIs) in Spain that has sprung from our interest and passion for translator training and the recent innovative teaching and learning methodologies proposed in this field. Therefore our study aims to provide information about a new area that has not received much attention to date and that will allow us to analyse and fill potential lacunae identified by students during the first stages of translator training. Besides collecting information on students' general perceptions of this teaching and learning methodology, we aim to analyse this teaching and learning methodology to examine both the mechanisms that promote it and its repercussions during this particular stage of translator training. We believe that the innovative nature of our study will be of use in translator training in general and, specifically, may be taken into consideration in the curricular design of the new undergraduate degrees of *Grados en Traducción e Interpretación* (GTI) implemented. Furthermore, our results may be used to develop continuing training courses for graduates that wish to continue with long life learning, as well as laying the groundwork for other studies that may examine this field in detail in the future.

SUMMARY

DEFINITION OF THE OBJECT OF STUDY AND STATE OF THE ART

⁹¹ For a discussion on the different terms used in the literature on this teaching and learning methodology (“group work”, “teamwork”, “collaborative learning or work” and “cooperative learning or work”) and the epistemological differences associated to these see sections 3.2, 4.4 and 4.7.

In recent decades, especially since the 1980s, innovative pedagogical approaches have emerged in translator training in higher education. Together with the traditional product-oriented and teacher-centred learning transmissionist methodologies, we also find alternative student and learning-centred approaches. These methodologies, that focus on students as the main agents of the learning process, are prominent due to the reform of the European process of convergence which has arisen from the Bologna Process (1999). The creation of the European Higher Education Area (EHEA) has favoured a new perspective in higher education that integrates students as the main agents of the learning process and relating training to the labour market. In this respect the EHEA aims to provide interdisciplinary training that allows students to develop professionally and to promote employability and equal opportunities for all of them through didactic models based on competences. Following this approach, the didactic perspective based on general and specific competences that represent the professional profile required by the market seems to be the most appropriate. This system has involved the revision and adaptation of the European curricula taking into account the new education paradigm and the implementation of the European Credit Transfer System (ECTS). In translator training, the *Libro Blanco de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz, 2004) laid a firm foundation for the design of the new *Grados*. In this new education context, interpersonal competence (IC) has acquired an extremely relevant role that the innovative and flexible pedagogical approaches based on students' active involvement, mutual support and collaboration between students and students and teachers aim to develop.

Several works on translator training deal with the evolution of this discipline and describe the main pedagogical approaches implemented in this field: Hurtado (1995, 1996, 1999/2003, 2001/2004), Robinson (1997/2003), González (2003, 2004) and Kelly (2005a), to name but a few. In recent years, we also find innovative studies about the impact of mobility in translator training (Tsokaktsidu, 2005; Soriano, 2007; Morón, 2009), integrative pedagogical approaches for translator training (La Rocca, 2007), analysis of curricular design (Calvo, 2009) and other empirical and descriptive studies that examine specific specialised fields in translator training (Cerezo, 2012). Despite the fact that several authors stress the importance of including interpersonal factors in the curricular design of translator training (Gile, 1995/2009; Mackenzie, 1998; Kelly, 1999, 2002a, 2002b, 2005a, 2007; Neubert, 2000; Vienne, 2000; Mackenzie y Vienne, 2000; Kiraly, 2000a, 2000b; Way, 2002, 2005; Gouadec, 2003; Gouadec (in Kiraly *et al.*, 2003); Morón, 2003, 2005; Tsokaktsidu, 2005; Klimkowski, 2006; Risku *et al.*, 2010; Calvo *et al.*, 2012 and Risku *et al.*, forthcoming), contributions concerning our specific object of study (collaborative learning in translator training) are scarce. Building upon

this, our doctoral thesis does not only describe students' perceptions of collaborative learning during the first stage of translator training, but also analyses the main characteristics of this teaching and learning methodology, the advantages and disadvantages that it entails and several aspects concerning its implementation and its assessment between others.

RESEARCH OBJECTIVES

Given the background that we have discussed, if we proceed from the premise that there are very few systematic studies about collaborative learning and collaborative work in translator training in Spain, our doctoral thesis aims to fulfil the following general research objectives:

- ❖ To describe, analyse and assess the current situation and repercussion of IC, and particularly collaborative learning, in translator training in Spain by reviewing the most relevant literature devoted to this object of study.
- ❖ To describe, analyse and assess certain aspects related to the implementation of collaborative work during the first stage (the first two years of a 4-year undergraduate degree course) of translator training in the *Licenciatura en Traducción e Interpretación* (LTI) in several Spanish FTIs. When collaborative work is found to be implemented, our doctoral thesis will aim to describe and analyse students' perceptions of this teaching and learning methodology as well as its repercussion on translator training.

To this end, we will subdivide these two general research objects into the following specific objectives:

1. To describe the profile of students who have completed the first stage of translator training in the LTI.
2. To describe and analyse the students' general perceptions of collaborative learning.
3. To describe and analyse the factors that determine the creation and organization of groups, especially those aspects concerning their formation and the distribution of tasks between members.
4. To describe and analyse the way these groups work during the execution of a group translation commission or task.

5. To describe and analyse the parameters used by teachers in order to assess a group translation commission or task from the students' perspective, together with students' opinions and preferences.
6. To describe and analyse whether group members receive any feedback from the teachers and/or other students regarding the quality of a group translation commission or task from the students' perspective. Should this be the case, our doctoral thesis will aim to describe and analyse the type of feedback provided, how this is received or accepted by students and its repercussion on the group members and future group translation commissions or tasks.

METHODOLOGICAL FRAMEWORK

Our doctoral thesis is framed within the field of Social Sciences; however it also uses research strategies from the field of Education Sciences. In terms of the methodological framework of our study, according to Grotjahn's (1987: 59-60) classification of research paradigms used in similar research studies (Calvo, 2009; Vigier, 2010; Cerezo, 2012), our doctoral thesis can be framed within Paradigm 1 (exploratory-interpretative, with qualitative data), Paradigm 6 (exploratory-quantitative-statistical) and Paradigm 7 (exploratory-quantitative-interpretative). Our study is non-experimental since "there is no control group, nor is this study performed by means of an experiment" (Calvo, 2009: 686), but rather our approach is descriptive, exploratory and interpretative, since we aim to explain an educational reality as it is described, analysed and interpreted by the participants. In terms of the type of data collected, our study is qualitative and quantitative, since we use both the focus group (qualitative research technique) and the survey (qualitative and quantitative research technique). Ultimately, according to the type of data analysis performed, our study is interpretative and statistical, since we interpret an educational reality on the basis of the results obtained by statistical means.

In broad terms, our study follows Borja *et al.*'s (2009: 60-61) research methodology proposal of the research stages that characterise descriptive studies, which consist of a conceptual phase, an empirical phase and an interpretative phase.

The conceptual phase includes a contextualisation of our study and definition of the metalanguage used. Firstly, we present the state of the art, the object of study and the general and specific research objectives, as well as explaining the research paradigm in which our study is framed. Furthermore, we describe the theoretical framework upon which our study is grounded and review the state of the art of translator training,

translator competence (TC), IC and collaborative/cooperative learning (see Chapters 1, 2, 3 and 4).

In the empirical phase we present the methodological framework for our research, as well as describing and justifying the suitability of the social research techniques used to gather relevant information (see to Chapter 5). In order to contrast the information collected by using different research methods (Álvarez, 2003; Rodríguez, 2005) we have conducted a methodological triangulation involving the use of both qualitative and quantitative research methods (the focus group and the survey). In particular, Chapter 6 focuses on the design and implementation of the focus group, whereas Chapter 8 describes the design and implementation of the survey. Within the exploratory phase of our research, we developed a first approach to the object of study taking the work of Gibbs (1994a, 1994b, 1995) on teamwork as a starting point to establish the general and specific objectives of our study. Furthermore, these manuals were essential in structuring and creating the script that we designed to conduct the focus groups and also in designing the subsequent questionnaire. The questionnaire included sections relating to students' general perceptions of group work, the creation, organisation, performance and follow-up of the groups, the assessment of group work and the feedback received by group members. With regards to the social research techniques, our empirical research consists of two stages. Firstly we used the qualitative research technique known as focus group as it is a proven tool when gathering data regarding opinions, beliefs, perceptions, interests, attitudes and judgements from a specific social group involved in a particular object of study (Huertas y Vigier, 2010: 187). Our focus groups were mainly based on the methodological proposals suggested by Krueger (1991), Callejo (2001) and Suárez (2005). We held two one-hour focus groups with a sample of third year LTI students from the University of Granada (UGR) and two sessions with a sample of teachers responsible for teaching modules within the first stage of translator training in the LTI. This has allowed us to compare different opinions about collaborative learning from two different perspectives of the learning and teaching process: the teachers and the students. We recorded the four focus groups, which allowed us to produce transcriptions of the discussions generated and to reduce the data in codified categories depending on the subjects raised by each question. Once we analysed this information, we interpreted it and wrote an interpretative report including the results obtained in each of the thematic blocks discussed. Subsequently, and with the aim of using a second qualitative research method which offered us the opportunity to increase our sample considerably and to contrast the first results obtained, we decided to

design a questionnaire⁹² that we administered personally to a sample of 191 third year students of the LTI in five Spanish FTIs⁹³. The information collected in the focus group was fundamental for the design of the abovementioned questionnaire, since it allowed us to identify the items that were finally included. Furthermore, the focus group acted as a preliminary test that identified several issues regarding certain specific questions. The design and implementation of the survey (the second phase of our empirical research) followed the methodological prescriptions recommended by Sierra (1998), Oppenheim (2000), Fink (2003a, b, c, d y e), Bourque and Fielder (2003) and Ávila (2006).

Finally, in the interpretative phase, we statistically analysed and interpreted both the results obtained in the focus groups (see Chapter 7) and the results obtained in the survey (see Chapter 9), including the preliminary conclusions drawn from implementing these two social research techniques. Furthermore, we conclude our study by highlighting the main conclusions drawn according to our general and specific research objectives (see the “Final conclusions” section).

DOCTORAL THESIS STRUCTURE

Our doctoral thesis is divided into an introduction, two main parts (Part I and Part II), the final conclusions and the foreseeable future research based on such objectives, as well as the cornerstone references used in our study. It also contains a summary and the final conclusions in English as required for the award of the International Doctorate. The introduction, that follows the general table of contents, presents our personal motivation for completing this study, as well as the state of the art and the object of study. Furthermore, it describes our general and specific research objectives, the methodological framework used and the structure of our doctoral thesis. The first part (Part I) consists of four chapters that present the theoretical framework of reference for our object of study. The second part (Part II) is divided into five chapters that set out the empirical phase of our study. Besides reviewing our general and specific research objectives, this second part also describes the design and implementation of the social research methods that we have used and the corresponding results obtained in our study. The annexes we refer to throughout our doctoral thesis are available in the attached CD-ROM.

⁹² We have used the term «survey» to refer to the social research technique or method whereas we have used the term «questionnaire» to refer to the instrument or tool composed of a list of questions to achieve a specific purpose.

⁹³ Universidad Pablo Olavide (UPO), Universidad de Granada (UGR), Universidad Alfonso X El Sabio (UAX), Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) and Universidad Jaume I (UJI).

As an overview of our doctoral thesis, we briefly summarise below the nine chapters into which our study is divided.

As a preliminary contextualization, **Chapter 1** (The State of the Art of Translator Training), presents the current situation of higher education in Europe and the implications of the EHEA in translator training. We also review the different types of teaching and learning activities and the major pedagogical approaches to translator training in recent years, with special reference to the innovative student-centred approaches in translator training.

Chapter 2 (The State of the Art of Translator Competence), describes the Tuning project and its implications in the creation of the EHEA and in developing a methodology based on learning outcomes and competences. Building upon these assumptions, we review the main TC models and further discuss the proposals that best suit our object of study, especially the TC model suggested by Vienne (1998, 2000), Kelly (1999, 2002a, 2005a, 2007) and Risku *et al.* (2010).

Within the education context of the EHEA, in **Chapter 3** (The State of the Art of Interpersonal Competence), we focus on the importance of developing interpersonal factors, and particularly teamwork skills, through innovative and flexible pedagogical approaches based on students' active participation and collaboration. We also discuss the main characteristics, advantages and disadvantages of this teaching and learning methodology. Ultimately, we analyse different approaches to the concept of IC in translator training, highlighting the pedagogical proposals suggested by Mackenzie (1998), Mackenzie and Vienne (2000) and Kiraly (2000a), as we consider them particularly appropriate and useful from the pedagogical point of view.

Chapter 4 (The State of the Art of Collaborative/Cooperative Learning), emphasises the main characteristics and components of this teaching and learning methodology in general terms and explains the role of the teacher and the student in collaborative/cooperative learning environments and the main assessment methods used. Then we turn our attention to this concept in translator training, highlighting and analysing the most recent main proposals on collaborative/cooperative learning as well as discussing their main advantages and disadvantages and reviewing proposals for assessment in a collaborative/cooperative learning environment in this field.

Chapter 5 (Methodological Framework: the Focus Group and the Survey as Social Research Techniques), introduces the main methodological stages that characterise the

research instruments used in the empirical phase of our empirical-descriptive study, namely the focus group and the survey. Firstly we delimit the type of social research and describe the main characteristics and stages of the focus group. Next we explain the work stages required for the implementation of the survey and we highlight the importance of methodological triangulation as an analysis procedure for educational research as well as the validity and success that both techniques enjoy.

Chapter 6 (Design and Implementation of the Focus Group: Teachers' and Students' Perceptions of Collaborative Learning), focuses on the phases that characterise the design and implementation of the focus group conducted with a sample of third year students who had already completed the first stage (the first two years) of the LTI and with a sample of teachers responsible for teaching modules within that training stage. This chapter demonstrates the efficiency and validity of the focus group as a complementary research instrument that corresponds to our research objective and allows us to identify and delimit the items that were part of the subsequent questionnaire.

Chapter 7 (Analysis and Interpretative Report of the Results Obtained in the Focus Groups), consists of an interpretative report about the focus groups conducted during the first phase of our empirical research in which we examine the information collected and interpret the results obtained. As well as providing a brief description of the objectives of the questions posed, we provide illustrative quotations given by the participants and compare and contrast the information provided by both the teachers and the students that constitute our sample.

Chapter 8 (Design and Implementation of the Survey: Students' Perceptions of Collaborative Learning), explains the phases of the design and implementation of the survey building upon the methodological framework presented in Chapter 5. Firstly, we review the general and specific research objectives of our empirical-descriptive study as well as specifying its preliminary conceptualization in terms of its feasibility. Furthermore, we describe the process of validation conducted together with the planning and selection of the sample and the fieldwork performed. Ultimately, we explain several aspects of the data processing and the statistical package used to analyse them (SPSS).

Chapter 9 (Analysis and Interpretative Report of the Results Obtained in the Survey), consists of an interpretative report that analyses and interprets the results obtained from the implementation of our survey in order to fulfil our general and specific research

objectives. Firstly, we analyse and interpret the results obtained, comparing the most interesting variables for our research objectives, and commenting and contrasting such information with the results obtained in the focus groups conducted previously with a sample of teachers. Finally, we extract preliminary conclusions from the implementation of the survey.

FINAL CONCLUSIONS

After presenting the preliminary conclusions drawn from the implementation of the focus groups and the survey (see sections 7.3 and 9.8), we will now recapitulate and present the main final conclusions drawn from our research study in accordance with our general and specific research objectives in order to demonstrate the achievement of these goals.

ACHIEVEMENT OF RESEARCH OBJECTIVES

From our review from the state of the art, we observe that there are very few systematic studies on collaborative learning in translator training in Spain. For this reason, our doctoral thesis aims to fulfil the two following general research objectives that can be subdivided into several specific research objectives.

General objective 1: To describe, analyse and assess the current situation and repercussion of IC, and particularly collaborative learning, in translator training in Spain by reviewing the most relevant literature devoted to this object of study.

In order to examine further aspects of collaborative learning in translator training, firstly we needed to establish a theoretical framework of translator training in general, in particular TC and IC, to be able to understand and analyse the different existing models and proposals and opt for the most suitable ones in accordance with our object of study.

The theoretical framework set out in Chapter 1 reveals that the implementation of the EHEA, currently being consolidated, provides higher education with a European dimension that requires a revision of European curricula in order to adapt them to new educational needs. At this time of educational transition teachers should be able to implement the innovative teaching methodologies that consider the student as the main agent of the learning process and are in line with the labour market. However, a lack of research about how to implement such methodologies in translator training and how to

provide students with scaffolding (Kiraly, 2000a: 45) to help them build knowledge constructively and collaboratively is clearly shown.

The existing literature reveals that, in recent decades, student-centred teaching approaches that promote collaborative learning (Nord, 1991/2005; Gile, 1995/2009; Robinson, 1997/2003; Hurtado, 1999/2003, 2007; Kiraly, 2000a, 2003; Vienne, 2000; MacKenzie and Vienne, 2000; Kiraly *et al.*, 2003; Borja and Monzó, 2002; Alcina, 2003; Gouadec (in Kiraly *et al.* 2003), González, 2003, 2004; Olvera *et al.*, 2003, 2005, 2008; Kelly, 2005a; Klimkowski, 2006; Senso *et al.*, 2006; La Rocca, 2007; Kenny, 2008, Galán-Mañas y Hurtado, 2010; Calvo *et al.*, 2012, between others) seem to be an alternative and innovative methodology to the traditional teacher-centred approaches that consider the teacher as the exclusive source of authority and knowledge. After analysing these proposals, we conclude that student-centred approaches confer a new dimension on the teacher's and the student's roles, promoting students' active participation in the learning process through dialogue, the joint construction of knowledge based on their prior experience and their interaction with other peers and the teacher. In this respect, we believe the integrative, flexible and globalising socioconstructivist approach of the teaching and learning process proposed by Kiraly (2000a) is one of the most suitable models in translator training. Furthermore, after reviewing the most recent studies on student-centred pedagogical approaches we can confirm the influence and repercussion of the new information and communication technologies in translators' future careers. In this regard, the approaches based on the use of virtual platforms and collaborative work tools (Olvera *et al.*, 2003, 2008) together with the teaching proposals in a blended learning mode (Galán-Mañas and Hurtado (2010) seem to be efficient in translator training.

Nevertheless, the literature reveals that teachers combine different pedagogical approaches (transmissionist or traditional, transactional and transformational approaches, González, 2004: 14) depending on the teaching and learning stage. Although we are clearly in favour of transactional and transformational models based on cooperative and collaborative learning, we come to the conclusion that the integration of different approaches may be beneficial for the teaching and learning process depending on the educational context in question. In fact, we believe that they are compatible and can be combined in accordance with the learning objectives, student profiles and characteristics, the learning stage in question and the teacher's profile. In our opinion, seldom will a teacher be able to implement only one of these approaches, but they will opt to combine several teaching and learning methodologies depending on their prior background, training and self-confidence. The literature reviewed in connection to this

(Kelly, 2005b; Soriano, 2006) highlights the need for teachers to receive specific training (e.g. a guide book for teachers, an induction course for inexperienced teachers or a pedagogical service for teachers) to be able to deal with the new education paradigm arising from the implementation of the EHEA. In this way they will be capable of training students to fulfil the needs of the current labour market and to be able to continue with long life learning and adapt to different contexts.

In order to fulfil this research objective, we have also reviewed the main existing TC models in translator training. Taking into account the TC proposals analysed in Chapter 2, we can conclude that currently there are few TC models that mention IC. Nevertheless, the main TC proposals that refer to IC (Vienne, 1998; Kelly, 1999, 2002a, 2005a, 2007; Neubert, 2000; Risku *et al.*, 2010) highlight the fact that TC can often only be guaranteed by a team and, therefore, it requires close cooperation with other translators, experts, commissioners and clients in an atmosphere of mutual trust and interaction.

In order to fulfil this research objective it is imperative to analyse the main approaches to IC in translator training. The theoretical framework presented in Chapter 3 reveals that IC, and collaborative work in particular, is becoming more and more common in higher education since, according to the Tuning project, it is one of the main generic or transversal competences common to any degree. Following the analysis of the main approaches to the concept of IC in translator training (Gile, 1995/2009; Robinson, 1997/2003; Mackenzie, 1998; Kelly, 1999, 2002a, 2002b 2005a, 2007; Vienne, 2000; Mackenzie and Vienne, 2000; Neubert, 2000, Kiraly, 2000a; Way, 2002; Morón, 2003, 2005; Muñoz, 2004; Tsokaktsidu, 2005; Hurtado, 2007, Risku *et al.*, 2010 y Risku *et al.*, forthcoming), we observe the use of small groups both in the translation classroom and outside, which allow students to interact with peers and to build knowledge collaboratively through communication, negotiation and interaction. It also becomes apparent that this teaching and learning methodology allows students to experience authentic professional situations and to resolve the translation problems encountered through interaction with other peers and other agents involved in the translation process. In line with these ideas, after analysing other pedagogical proposals Mackenzie (1998) y Mackenzie y Vienne (2000), we conclude that cooperative models based on the simulation of real world experiences promote group work as well as students' participation, motivation and implication in the translation process. We strongly believe that these proposals encourage students to exchange different translation roles during the learning process, which implies that they assume a collective responsibility and collaborate closely to resolve the problems posed while completing an authentic

translation project. In terms of the translators' future careers, the theoretical framework that we have described shows the importance of creating communities (Kiraly, 2000a: 4) or social networks (Robinson, 1997/2003: 159; Risku *et al.*, forthcoming) that allow translators to receive advice from other colleagues or specialists in specific fields in order to resolve any difficulty that may arise or even to share translation projects when their workload is excessive or the deadline is tight. This literature also emphasises how important the interaction of the translator with commissioners, agencies and employers is. Consequently, building upon the existing literature that shows translators will have to interact with other professionals and experts involved in the translation process to be able to practice their profession, we can verify the impact of IC on translators. Taking this into account, the need to incorporate interpersonal factors (in particular collaborative work) in translator training becomes apparent due to its importance in the labour market. This will imply pedagogical implications in order to adapt traditional teaching methodologies to the new student-centred approaches based on mutual collaboration for the construction of meaningful knowledge.

Finally, we have also examined the state of the art of collaborative/cooperative learning in translator training. Chapter 4 highlights the epistemological differences associated to the terms "group work", "teamwork", "collaborative learning and work" and "cooperative learning and work", emphasising the evident lack of agreement when it comes to naming this concept. After analysing this aspect, we observe that authors such as Robinson (1997/2003), Kelly (2005a) and Klimkowski (2006) use the terms "group work" and "teamwork" indiscriminately. Along these lines, Borja and Monzó (2002), Senso *et al.* (2006) and Olvera *et al.* (2008) consider the terms "collaborative learning or collaborative work" and "cooperative learning or cooperative work" as synonyms, in line with Alcina (2003) and Calvo *et al.* (2012) who seem to conceive "teamwork" and "collaborative work" as equivalent. Other authors, Mackenzie (1998), Vienne (2000), Mackenzie and Vienne (2000) and Hurtado (2007) use the term "cooperative" when referring to the teaching and learning methodologies that they implement in translator training. Given this lack of unification and agreement, like other authors (Chaupart *et al.*, 1998: 100; Bruffee, 1999: 83-84; Cuseo, 1992) we conceive cooperative learning as a subcategory of collaborative learning or two versions of the same teaching and learning methodology since the main theoretical framework reviewed in Chapter 4 (Johnson and Johnson, 1991, 1999; Leigh and MacGregor, 1992; Johnson *et al.*, 1994, 1999; Robinson, 1997/2003; Bruffee, 1999; Kiraly, 2000a, 2003; Borja and Monzó, 2002; Alcina, 2003; Kiraly *et al.*, 2003; Barkley *et al.*, 2005; Kelly, 2005a; Arteaga, 2006; Klimkowski, 2006; Calvo *et al.*, 2012) reveals that both collaborative and cooperative learning are based on collaboration and interdependence between students

who have common objectives and build their knowledge through dialogue and agreement. The literature shows that despite the fact that both teachers and students are reluctant to use collaborative and cooperative learning as a teaching and learning method, if it is implemented properly, it can be an effective learning tool since it involves active social and intellectual participation based on tolerance and mutual respect as well as encouraging the creation of close bonds between students, increasing their sense of responsibility and the generation of ideas and values that are imperative in their learning process. Therefore, building upon these methodological prescriptions, we recommend teaching and learning methods based on cooperative and collaborative learning, which require teachers to be familiar with the peculiarities of this type of learning and to be able to develop the necessary competences to put it into practice and, consequently, improve the quality of the teaching and learning process. Ultimately, we can conclude that IC (particularly collaborative learning) does not develop only because students work in groups, but that they need to be aware of the reasons why they are working together and the learning outcome they need to achieve for the group. Therefore this shows that IC does not develop exclusively by organising students in groups, but it requires a period of reflection and practice.

General objective 2: To describe, analyse and assess certain aspects related to the implementation of collaborative work during the first stage (the first two years of a 4-year undergraduate degree course) of translator training in the LTI in several Spanish FTIs. When collaborative work is found to be implemented, our doctoral thesis will aim to describe and analyse students' perceptions of this teaching and learning methodology as well as its repercussion on translator training.

This general research objective can be subdivided into the following six specific research objectives that we have addressed throughout our empirical study.

Specific objective 1: To describe the profile of students who have completed the first stage of translator training in the LTI.

Before detailing about the main conclusions drawn in the empirical part of our research, we consider it imperative to describe the profile of the LTI students who participated in our study, since the results obtained will depend on factors such as their home university, the year in which they were registered when they completed the questionnaire and their corresponding B language. Describing their profile is also important as our results can only be used to illustrate tendencies and attitudes of our sample that may only be interpreted as signs of tendencies and attitudes of the other

third-year LTI students in Spain. In order to provide our study with wider representativeness and objectivity, we decided to include students from different Spanish FTIs in our sample bearing in mind criteria such as geographical location (different Spanish geographical areas), funding (private and public faculties), the number of students (low, average and high), the language offer (limited and wide) and viability (accessible faculties). In accordance with these parameters, our initial sample was composed of 191 students from the UGR (36.6% of the total), the UAB (24.6%), the UPO (15.2%), the UJI (13.6%) and UAX (7.9%) (see section 8.2.8), we decided to exclude from our final sample Applied Languages Europe (ALE) students and exchange students from other countries. However we did include exchange students from other Spanish universities as we believed they would contribute a wider geographical scope to our study. When the questionnaire was administered, the vast majority of students (83.8%) were registered in the third year of the LTI, 2.1% of the sample consisted of students who were simultaneously taking second-year and third-year modules of the LTI, whereas 14.1% were simultaneously studying third-year and fourth-year modules. Most students (79.1%) had English as their B language, 12.6% of the sample had French as their B language, 6.8% had German and 1% of students had Arab as their B language.

Specific objective 2: To describe and analyse the students' general perceptions of collaborative learning.

In order to describe and analyse students' perceptions of collaborative work during the first stage of translator training we have reviewed aspects concerning students' perceptions of this teaching and learning methodology, advantages and disadvantages arising from group work, student preferences and prior experience of group work, as well as student motivation for group work and the importance of group work in the labour market.

A total of 93.3% of the students perceive group work as a positive teaching and learning methodology ("students' collaborative work to achieve a goal (a translation or a task), always respecting the opinions of all the team members." – 72.9%, as "coordinated group work in which students organise self-directed work following some guidelines" – 20.4%), in contrast with a scarce 5.5% of students that perceive it as a negative methodology ("non-coordinated work between several students).

As for students' work style preferences, our results are quite surprising as even though 93.3% of students conceive group work as a positive teaching and learning

methodology, only 6.1% prefer to work in groups because they obtain better marks by working together with other classmates (64.8%), they need the help provided by other students (38.5%), it is very important for their future career (29.7%) or they see group work as a very efficient learning method (19.8%). These data seem to be somewhat contradictory since, despite the fact that the vast majority of students conceiving group work as a positive learning methodology, 46.4% of students still prefer to work individually. However, an important percentage (44.2%) prefer to combine both teaching and learning methodologies, which is why we can conclude that, despite some students being reluctant to work in groups, they seem to be aware of the benefits of group work and its importance for their professional future.

In line with Barkley *et al.* (2005: 37), we believe that students' prior experience of collaborative work determines their willingness to adopt this teaching and learning methodology. This is why we considered it imperative to discover whether our student sample had any prior experience of it. Our empirical study reveals that 100% of the students have worked in a group previously, either at the faculty or outside it. Specifically, 77.9% had worked in a group during the first year of the LTI, 69.6% of them had done so during the first year, 65.2% during the third year and 14.4% during the fourth year of the LTI. Just 10.5% of the sample had occasionally worked in a group outside the faculty, but it seems that this practice has not had repercussions in the development of IC, nor even in the development of group work habits. These results confirm that, according to the students that constitute our sample, a great deal of group work is performed during the first two years of the LTI, which proves group work seem to be considered an important element of the learning process in the first training stage of translator training. It is apparent that group work is also implemented and improved in subsequent years, which seems to confirm the importance of this teaching and learning methodology in translator training in general. In accordance with these results, it seems surprising and contradictory that 85.6% of the students do not receive any training in group work and, on the few occasions that they do (14.4%), such training usually consists of only recommendations and suggestions by their teachers during the academic year and, rarely do they have a specific session on how to work in a group. These results do not only show the evident need to train students on how to work in a group in order to deal with the potential problems arising in the group, but also highlight how important it is that the teacher offers the students guidelines or support when they work in a group and guides them whilst they complete a group translation commission or a group translation task. The literature reviewed in connection to this (Johnson *et al.*, 1994: 22, 1999: 14) points out that for groups to perform successfully, it

is of paramount importance that students receive training on group work-related aspects such as leadership skills, decision making, communication and trust between members.

In order to discover students' general perceptions of collaborative learning, it is necessary to analyse both the advantages and disadvantages arising from this teaching and learning methodology. Our results show that only 95.6% of the students are aware of the numerous advantages that group work entails, especially in terms of the generation of new and diverse ideas, interaction with other individuals, preparation for their future careers and the acquisition of new abilities to perform tasks. However, all of the students consider that group work involves some drawbacks, such as the difficulty of meeting at the same time, some students contributing more than others, disagreements in agreeing on a final translation or failure on the part of some students to perform their assigned tasks. In the light of this information and in line with the literature reviewed, we can conclude that IC as such, and particularly collaborative work, have a positive impact on students' learning in general (Johnson and Johnson, 1991, 1999; Leigh and MacGregor, 1992; Johnson *et al.*, 1994, 1999; Bruffee, 1999; Barkley *et al.*, 2005; Arteaga, 2006) and in translator training in particular (Nord, 1991/2005; Gile, 1995/2009; Robinson, 1997/2003; Mackenzie, 1998; Kelly, 1999, 2002a, 2005a: 102, 2007; Hurtado, 1999/2003, 2007; Vienne, 2000; Mackenzie and Vienne, 2000; Kiraly, 2000a: 37, 2003; Neubert, 2000; Way, 2002; Borja and Monzó, 2002; Alcina, 2003; Kiraly *et al.*, 2003: 52-55; Gouadec (in Kiraly *et al.*, 2003: 56); González, 2003, 2004; Morón, 2003, 2005; Olvera *et al.*, 2003, 2005, 2008; Muñoz, 2004; Tsokaktsidu, 2005; Klimkowski, 2006: 101; Senso *et al.*, 2006; La Rocca, 2007; Kenny, 2008; Galán-Mañas and Hurtado, 2010; Risku *et al.*, 2010; Calvo *et al.*, 2012; Risku *et al.*, forthcoming). Furthermore, group work is perceived as a transferable competence and, due to its numerous advantages, it seems to be a more effective teaching and learning methodology than individual work. Nevertheless, our results surprisingly show that, despite the fact that nearly all of the students in our sample are aware of the benefits arising from this teaching and learning methodology, as we have mentioned previously, only 6.1% choose to work in a group rather than individually. We can also infer that the fact that 100% of the students state that group work involves several disadvantages seems to support the fact that a significant part of the sample (46.4%) prefers to work individually.

For group work motivation, our empirical study demonstrates that 62.4% of students only feel "slightly motivated" (47%) or not motivated "at all" (15.4%) to work in a group. These results seem to be somewhat contradictory since even though group work entails many advantages according to most students, this does not seem to have any

effect on students' motivation to work in a group (only 1.7% of the sample feel "very motivated" to work in a group). In accordance with these data, we can conclude that the disadvantages mentioned, along with the difficulty of making groups work or the fact that some students perceive group work as an obligation, seem to have an effect on students not feeling motivated to work in a group. Nevertheless, our results also show that some of the advantages mentioned previously, such as the interaction with other group members, the acquisition of a sense of tolerance and mutual responsibility, amenity or the promotion of mutual trust, may have an effect on students' motivation to work with other classmates and, therefore, justify the fact that an important number of students (35.9%) feel "quite motivated" to work in a group, which is corroborated by authors such as Johnson and Johnson (1991), Bruffee (1999: 82), Kiraly (2000a: 9) or Barkley *et al.* (2005: 19). In connection with this, the literature reviewed (Johnson *et al.* 1994: 22, 1999: 14) highlights that in order for a group to perform successfully students should feel motivated to work cooperatively and receive training on how to work as part of a group.

Ultimately, after completing our empirical research, it is apparent that most students in our sample (90.6%) perceive group work, and therefore IC, as an important skill for their future career, especially due to its transferable dimension and because it reflects professional practice, which demonstrates the fact that students seem to be aware of the current labour market demands. In line with authors such as Kelly (1999, 2002a, 2002b, 2005a, 2007, 2008), Mackenzie (1998), Vienne (2000), Mackenzie y Vienne (2000), Kiraly (2000a, 2003), Klimkowski (2006), Hurtado (2007), Calvo *et al.* and Risku *et al.* (forthcoming), we believe that IC is a paramount skill in translator training since students will have to interact with other translators, translation agencies and clients in their future career. In accordance with this, we can conclude that after the higher education reforms arising from the implementation of the EHEA, IC constitutes one of the main general or transversal competences required in numerous professional situations and that it is applicable to a wide variety of personal, social, academic and work-related contexts throughout life (see section 2.1). This new education context involves several pedagogical implications in order to adapt traditional pedagogical approaches to the new student-centred proposals based on mutual collaboration to build knowledge.

Furthermore, we can conclude that the relevance of collaborative work in students' future careers seems to be perceived as one of the main advantages of this teaching and learning methodology and, therefore, it may be one of the main motivational reasons for students to work collaboratively. This seems to be supported by the fact that 44.2% of

the sample prefer to combine both individual work and group work during their translator training studies (despite the fact that only 6.1% exclusively opts for teaching and learning methodologies based on group work).

Specific objective 3: To describe and analyse the factors that determine the creation and organisation of groups, especially aspects concerning their formation and the distribution of tasks between members.

With the intention of describing and analysing the aspects that have an influence on the creation and organisation of groups during the execution of a group translation commission or task, we have examined specific factors such as the formation of groups and the distribution of tasks between group members. Firstly we have analysed the composition and size of the groups, along with students' preferences in this regard and the criteria applied for the formation of the groups. Our results show that even though in most cases (72.9%) the teacher determines the size of the groups, students are normally responsible for deciding the composition of such groups (65.2%). In accordance with these results we can conclude that the fact that students do not decide the size of their group may decrease their motivation to work in a group as they may feel constrained by having to work with a specific number of students. On the contrary, the fact that students are responsible for choosing the group components may increase their motivation to work collaboratively. These results are in line with students' preferences in this regard, since most of them (71.8%) prefer to decide their group composition depending on their affinity and trust and timetable compatibility, which contrasts with the situation they will encounter in their future career, in which they will be obliged to work with different colleagues. We are aware that students' preferences may foster trust between members and make them feel more appreciated within the group. However, as Smith (1996: 77) underlines, we are also aware that permitting students to choose their own groups usually leads to students working with friends who have a lot of other things to talk about besides their work, and to some students being left out. Furthermore, we can conclude that the main criteria students take into account to form their groups (friendship, students' competences and timetable compatibility) seem to determine students' preferences for group formation.

Our results also reveal that whereas 48.6% of students show a preference for working in stable groups (claiming that if a group works well they would rather maintain it and showing some reticence to change their group once they know their workmates), 47% opt for variable groups (since it reflects professional practice and in this way they are not limited). Since both percentages are very close, we can infer that in general students

seem to be aware of the importance of working in variable groups (as well as working in stable groups), which is in line with the situation they will encounter in their future career in which they will rarely be able to choose with whom they will be working. In consonance with Kelly (2005a: 103), we recommend stable groups in the early stages of translator training and variable groups in later stages so that students are exposed to a wider diversity and breadth of situations and due to the similitude with professional practice. With regards to students' preferences in terms of group size, 45.3% of the sample prefer groups composed of four members (which is in line with Kelly's proposal (*ibid.*), followed closely by 44.2% of students who show a preference for groups of three members mainly in order to achieve a balance, that is, with more than four opinions it is difficult to reach an agreement, but less than three opinions are insufficient. Whilst we are aware that group size will depend on specific factors such as the number of students in each faculty and the number of students in the class and the composition of the class, in line with the literature reviewed (Smith, 1996; Barkley *et al.*, 2005; Kelly, *ibid.*), groups of four promote participation of all members. Furthermore, such a group size may maximize factors such as interdependence, interaction, mutual responsibility, communication and, in general, the learning exchange process between group members.

Finally, in order to fulfil this research objective successfully, we consider it imperative to address some questions relating to the distribution of tasks between the group members, especially some aspects concerning role allocation and distribution and the communication established between students when completing a group translation commission or task. Our empirical study shows that, according to our sample of students, only 35.9% of the students adopt different roles (researcher, terminologist, translator, proofreader, project manager, etc.) always or almost always during their first stage of translator training in the LTI, although our results also confirm that 39.2% of the students are assigned roles sometimes. From this information we can infer that it seems that this first training stage in the LTI is aimed at students establishing a first contact with group work in general terms, whereas its use in later stages seems to be reserved for a more advanced level. We can also suggest that the lack of training in group work may limit the fact that students are able to adopt different roles while completing a group translation commission, since they may not be familiar with the functions required by each role. However, the comparison of variables that we have performed in this regard reveals that students' allocation and distribution of roles depends on each faculty. Building upon the theoretical framework explained in our doctoral thesis, we believe role allocation fosters the acquisition of shared responsibility and the establishment of greater interdependence between the members of the team,

since the final result will depend on whether each component performs their role according to the agreed parameters. In terms of role rotation, our results show that 83.3% of the students who adopt roles whilst completing a group translation commission or task, sometimes or almost always rotate such roles (especially depending on the strengths and weaknesses of each member and through agreement). Nevertheless, if we analyse this data from a different perspective, we observe that 44.5% of the sample rotate such roles always or almost always, whereas 53.3% never or only sometimes exchange roles. In accordance with these results, it becomes apparent that the lack of teachers' follow-up when students complete a group translation commission or task may influence the fact that students do not seem to rotate their roles (or if so, only sometimes). In this regard, in line with Way (2009: 138), our research suggests that students should experience different roles, since that will allow them to experience the diverse elements that are part of the translation process and to develop different competences. Ultimately, with regard to the communication established between the group members, our results demonstrate that when students interact with each other (in 81.2% of the sample, particularly during the translation process and in the final sharing of ideas), communication is usually fluid. Despite the fact that these results seem to reveal that group work fosters interaction and mutual collaboration between students, in the cases when students encounter communication problems, this may be due to some of the disadvantages mentioned regarding this teaching and learning methodology, including the difficulty to meet physically at the same time (in the cases when this is necessary), coordination problems and the fact that some group members do not trust their peers.

Specific objective 4: To describe and analyse the way these groups operate during the execution of a group translation commission or task.

In order to be able to describe and analyse the way these groups operate when completing a group translation commission or task we have decided to address certain aspects such as whether the students establish rules to regulate the way groups should work, problems that may arise within the groups, aspects concerning decision making and how appreciated they feel or the potential existence of a leader in the group. We have also studied other related factors such as oral presentations for a group translation commission or task, whether the students complete an informative report about the group operativity or whether the teacher monitors the groups or somehow intervenes.

Our results confirm that 69.1% of the sample establish rules (mainly concerning the commission deadline, the distribution of roles and students' equal participation) to

regulate the way the group should operate sometimes or almost always, and they do so democratically or by reaching a consensus. In accordance with this, in the literature reviewed on this matter (Gibbs, 1994b: 16-17; Barkley *et al.*, 2005: 36) we find that for a group to work effectively it is imperative to determine certain aspects concerning the way groups operate. On the other hand, this information confirms our previous results regarding the allocation of different roles since, according to 61% of the students, they establish rules regarding the distribution of such roles. If we analyse this data from a different perspective, we can also conclude that the high number of students that never (24.9%) or only sometimes (43.1%) determine rules to regulate the way groups work (68%) may be related to the lack of training in group work that we have highlighted earlier. Despite the fact that only 11.6% of the students mention that there are some problematic issues between group members always or almost always, in a high number of cases (74%) a few problems arise sometimes, mainly concerning disagreements in decision making, different work paces or unequal participation by group members. In accordance with these results we can conclude that although it seems that students generally make an effort to establish rules to regulate the way the group works, this does not avoid diverse problems. Nevertheless in our opinion these situations allow students to experience problems similar to those they will face in their future careers. Our results reveal that in these situations, the vast majority of students (93.6%) try to resolve the difficulties posed by talking to the other group members or democratically, which is in line with the high number of students (90%) that confirm decision-making is carried out by democratic means always or almost always. These results are closely linked to the data obtained regarding the way students rate the work done by other group members, since 81.8% of the sample feel they are appreciated always or almost always in their experience in working in a group, which seems quite logical if we take into account that group decisions seem to be taken democratically, taking into consideration all the group members. In line with this, we can conclude that collaborative work may increase students' self-confidence in those cases in which students feel they are appreciated by other group members, since they will feel that they play an important role within the group. Nevertheless, these numbers contrast enormously with the high percentage of students (65.2%) who find it difficult to trust their peers' criteria due to their individualistic personality, if they perceive a lack of interest or because their results in other previous translations are not satisfactory. From this perspective we may presume that if students feel they are appreciated and respected in the group and their opinion is as valuable as other group members', then they should trust each other. Once again, we can attribute this lacuna or students' lack of trust to the lack of training on how to work effectively in a group (especially training regarding the psychophysiological competence mentioned by Kelly, 1999, 2002a, 2005a, 2007) that

seems to be the case during the first stage of translator training in the LTI. In our opinion, this may not only have a negative impact on the final result, but also (and more importantly) on students' motivation to work in a group and, therefore, on students' preferences (46.4% of the sample prefers to work individually). Nevertheless, we believe the criteria that determine students' trust in other group members may be related to the potential existence of a leader in the group (who is usually responsible for coordinating, organising and moderating the group and final decision-making), since in the cases when this is not due to role distribution (namely the role of project manager) it may generate disagreements in decision-making and, therefore, it may have a negative influence on interaction and the level of trust between group members. Furthermore, we suggest that when a group leader arises due to some students' willingness to assume a higher degree of responsibility, this may be a consequence of students' self-confidence and, therefore, the development of their psychophysiological competence.

In order to examine the specific research objective that we are addressing in this section in more detail (group operativity) we believed we should address the use of oral presentations to explain relevant aspects related to the completion of a group translation commission or task, in order to study whether they are helpful and their repercussion in IC in terms of group work. The results obtained in our empirical study reveal that oral presentations in small groups seem to constitute an efficient teaching and learning methodology during the first stage of translator training in the LTI, since 39.2% of students do so always or almost always and 59.1% give presentations sometimes, particularly during the first and second year of the LTI. Nevertheless, we are aware of the fact that these data vary depending on the faculties or students' B language, since our results seem to indicate that they are particularly popular in the FTIs of the UPO, UGR and UAB, as well as in English and French as a B language. Furthermore, the efficiency of oral presentations is confirmed since according to 59.1% of the students this methodology entails benefits for their translator training always or almost always, in particular concerning their future career and the possibility of improving their public speaking skills. In accordance with these results, we can conclude that, in line with the literature reviewed (Barkley *et al.*, 2005: 79; Kelly, 2005a: 100; Way, 2010: 89; Calvo *et al.*, 2012: 92), oral presentations in small groups seem to foster active participation, interaction and collaboration between students, as well as providing them with the metalanguage that characterises translation, encouraging them to justify the translation strategies adopted and making them aware of the different stages of a group translation commission or task. We also believe oral presentations in small groups enrich other students' learning and constitute a valid instrument to allow the teacher to be aware of

the tasks or roles performed by each group member, which makes it easier for him or her to monitor both individual students and the group as a whole.

Finally we have also considered it necessary to analyse other aspects that may influence group operativity, namely whether teachers' monitor the groups or intervene somehow during the completion of a group translation commission or task and whether the students complete an informative report containing relevant information about the way the group has performed. Our results reveal the interesting fact that, according to students, the teacher never (45.9%) or only sometimes (50.3%) intervenes in the groups, normally by answering specific questions, by observing how groups work or by resolving any potential issues that may arise. In accordance with this, we conclude that resolving these potential problems or conflicts should not be the only reason for teachers intervening in groups, but rather the main aim should be to train students how to work in a group and analyse and monitor students' learning during the process of a group translation commission or task. Despite the fact that monitoring the teams can be difficult considering the high number of students and teachers' excessive work load, in our opinion it is vital that teachers control whether the groups work effectively, especially during the first stage of translator training in the LTI, since this is usually the first contact students have with group work and, therefore, identifying and resolving problems or lacunae here would allow students to maximize their learning through collaborative work at later stages. In accordance with this, in line with Way (2009: 137-38), we conclude that an informative report containing information about the complexion of a group translation commission or task may make it easier for teachers to monitor the groups, allowing him or her to observe the translation process itself, to identify students' strengths and weaknesses, as well as detecting potential problems arising within the group and controlling certain aspects such as an equal distribution of group tasks (or roles), rotation of roles and the development of each competence. Nevertheless, our study reveals the surprising information that 86.1% of students never complete an informative report including useful information such as potential problems arising while completing a group translation commission or task and the roles or tasks performed by each group member. Therefore we can conclude that this lack of control, together with the scarce training teachers seem to convey to students for group work may prevent students from obtaining the maximum benefit from collaborative learning for future situations or projects in which they will encounter similar issues.

As a final conclusion regarding this specific research objective, our study shows that in order for group work to function efficiently all group members must participate and collaborate actively and responsibly, for which they will require training on how to

work in groups as well as needing support and monitoring from the teacher (who can act as a facilitator) during this process.

Specific objective 5: To describe and analyse the parameters used by teachers in order to assess a group translation commission or task from the students' perspective, together with students' opinions and preferences.

With the aim of fulfilling our this specific research objective, we have examined aspects concerning the assessment of a group translation commission or task, especially in terms of specific assessment methods used by teachers, the parameters they take into account to assess a group translation commission or task and students' preferences. Our results show that teachers seem to attach more importance to the final exam mark and/or final product, although they also seem to take into account, to a lesser extent, group translation commissions or tasks and group oral presentations (always as an element that is taken into consideration as an average together with the final exam mark). These results, that are in line with the opinions provided by FTIs teachers from the UGR who participated in the focus groups, reveal that (as highlighted by Kelly, 2005a: 104-05) teachers seem to concede greater importance to traditional summative evaluation methods (the exam or final product) rather than giving more relevance to the process that gives rise to the final product (a group translation commission or task), possibly because they believe this situation resembles real practice to a large extent. For allocation of marks our results show that, according to 59.7% of the students, all members should receive the same mark since the group translation commission or task produced is agreed by every group member. Nevertheless, in line with Gustafsson and Hansen (2006: 27), a significant number of students (37.6%) believe each member should be assigned an individual mark depending on their contribution or input to the group. Despite the fact that these results seem to represent reality (the sample of FTI's teachers from the UGR who participated in the focus groups claimed to give the same mark to every group member), we can conclude that more than a third of students seem to disagree with this situation as they consider it unfair. In accordance with this, given the pros and cons implied in assigning the same or a different mark to all group members, it seems to be apparent that the fairest option would be a complementary assessment system that takes into account both individual performance and participation and the group performance as a whole, as suggested by Barkley *et al.* (2005: 56). Once again, we believe that if students complete an informative report describing relevant aspects arising during the completion of a group translation commission or task, the teacher will be able to monitor individual participation, which would allow him or her

to assign both a collective mark and an individual mark based on individual participation and performance in a group translation commission or task.

Finally, we have studied the implications that group work has on the “stronger” (“smarter”, Robinson, 1997/2003: 247) and “weakest” students and on the assessment of their work. In accordance with this, our results show that according to 44.7% of students, group work usually tends to favour the “weaker” students always or almost always, since they usually obtain a higher mark than if they had completed their work individually and because they benefit from the “stronger” students’ knowledge. In accordance with these results we can conclude that the mark seems to be the factor or criteria students care about most, rather than the learning process itself. Despite the fact that we perceive certain negative connotations from students about the fact that the “weaker” students benefit from the “stronger” students’ knowledge, in our opinion, this learning process (usually mutual) is one of the main advantages of collaborative work, since this will always be beneficial for any group member (regardless of their level of competence). Nevertheless, our results show that according to 91.2% of the students, group work is never or only sometimes detrimental since, as we have highlighted previously, a “weaker” student can help other group members in other aspects. These data reveal once again that group work has a positive influence on all students, since they learn through mutual collaboration. We would also like to highlight that developing students’ TC, especially IC is more important than the actual mark for group work itself.

Specific objective 6: To describe and analyse whether group members receive any feedback from the teacher and/or other students regarding the quality of a group translation commission or task from the students’ perspective. Should this be the case, our doctoral thesis will aim to describe and analyse the type of feedback provided, how this is received or accepted by students and its repercussion on the group members and future group translation commissions or tasks.

In order to prove the fulfilment of our last specific research objective, we have reviewed in detail the feedback that the teacher and other classmates provide students on the quality of a group translation commission or task, as well as how this is accepted by students and its repercussion for future situations. Our empirical study confirms that despite the fact that 37.6% of students state that they receive feedback on the quality of a group translation commission or task (mainly in the form of comments provided by the teacher and other students during a group oral presentation, comments provided by the teacher when he or she observes the groups in class and written comments or

corrections about a group translation commission or task) 13.8% of them declare that they do not receive any feedback at all. Despite the fact that this information differs from the information provided by the sample of teachers that participated in the focus groups (they confirmed that they talk to the groups, provide general corrections in class and specific comments in writing), we can infer that in the wider sense they do not seem to provide feedback in a structured way. This evidences a lacunae that we believe could be resolved with specific training addressed to teachers on assessment and providing feedback for group translation commissions or tasks. We can also conclude that the number of students that do not receive feedback is not very surprising if we take into account that, as previously highlighted, students state that the teacher never (45.9%) or only sometimes (50.3%) intervenes in the groups. Nevertheless, in support of the teachers we consider that answering specific questions, observing the groups and resolving the potential problems that may arise are ways of providing feedback to students about the completion of a group task, even though they do not perceive it as such.

Our study also confirms that this feedback has a positive influence on students for subsequent situations (translation commissions or tasks), since it allows them to be aware of their mistakes, reflect on specific aspects and draw relevant conclusions. Therefore, it seems logical that 97.5% of students accept this feedback positively and seem to be willing to receive indications, suggestions and comments about a group translation commission or task. Therefore, we can conclude that feedback from the teacher and other students seems to have a positive impact on students and it fosters their interest and motivation to work in a group, which improves group performance. For this reason, in line with Johnson *et al.* (1994: 132-33) we consider it paramount that the teacher provides students with effective feedback in order for them to achieve optimal results in future tasks.

