

TRABAJO EN EQUIPO FRENTE A TRABAJO INDIVIDUAL: VENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA DE TRADUCCIÓN¹

Paula Cifuentes Férrez

paulacf@um.es

Purificación Meseguer Cutillas

purificacion.meseguer@um.es

(Universidad de Murcia)

RESUMEN:

El trabajo cooperativo se perfila como el medio idóneo para fomentar un aprendizaje por competencias que incorpora tareas orientadas no solo a formar profesionales sino también a personas, capaces de responder a las necesidades de nuestra sociedad. Cada vez con más frecuencia, se incorporan al aula de traducción tareas que facilitan tanto el autoaprendizaje como el trabajo en equipo. Trabajar de forma colaborativa implica que los miembros del grupo cooperen, que cada cual asuma un rol y que todos colaboren para alcanzar objetivos comunes. De este modo, se pretende obtener mejores resultados finales. Este estudio tiene como objetivo principal constatar si el trabajo cooperativo repercute en la calidad de una traducción. La hipótesis de partida es que las traducciones realizadas en equipo tienen mejor calidad que aquellas realizadas de manera individual. Para corroborar esta hipótesis, las autoras evaluaron la calidad de cinco traducciones. A cada equipo de trabajo se le asignó una práctica, que el resto del alumnado también tenía que realizar. Después se contrastaron los productos del trabajo en equipo y los del trabajo individual. Los resultados revelan diferencias interesantes entre el primer y segundo

¹ La presente investigación ha contado con financiación del Ministerio de Economía y Competitividad (FFI2013-45553-C3-3-P)

grupo, que apuntan a que el trabajo en equipo influye en la calidad de una traducción.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; trabajo en equipo; traducción directa; traducción inversa; español; inglés.

ABSTRACT:

Cooperative work is a perfect method for the teaching and learning of competences which uses tasks to train professionals but also individuals capable of meeting society's needs. Nowadays, activities facilitating self-learning and encouraging teamwork are being carried out in the translation classroom. Teamwork implies that all members collaborate to achieve a common goal. In this way, it is expected to obtain better results than when using other teaching/learning methodologies. The present study aims at testing whether cooperative learning plays a role in the translation quality of students' assignments. Our hypothesis is that translation assignments carried out in teamwork will be of a higher quality than those carried out individually. In order to test this hypothesis, five translation assignments were marked by the two authors of the paper. Each team received one assignment and the rest of the students did the other assignments which were not given to their team. Translation products by teams and by individuals were compared. Results showed that there are interesting differences between teamwork and individual work, which suggest that cooperative learning has an impact on translation quality.

Keywords: collaborative learning; teamwork; inverse translation; direct translation; Spanish; English.

1. INTRODUCCIÓN

El modelo educativo actual plantea un aprendizaje basado en competencias que pretende dejar de lado tendencias más conservadoras — que sitúan al profesor como líder del aula y al alumno como un sujeto pasivo— e incorporar tareas y ejercicios orientados no solo a formar profesionales competentes sino también a personas, que sean capaces de

responder a las necesidades y demandas de nuestra sociedad actual. Con este modelo por competencias, donde convergen el sistema educativo (conocimiento teórico) y el productivo (desarrollo de capacidades y habilidades prácticas), se persigue que los alumnos aprendan tanto conocimientos teóricos como valores y actitudes (Gil Montoya et al, 2007a). De esta suerte y cada vez con más frecuencia, se van incorporando al aula universitaria tareas y ejercicios destinados a fomentar el autoaprendizaje y la capacidad crítica y autocrítica, pero también estrategias y técnicas que favorecen la capacidad de comunicar eficazmente o de trabajar en equipo, motivando al alumno y acercándolo a un contexto más real. Se trata pues de que el docente abandone la figura rígida y autoritaria de antaño para convertirse en un orientador, una especie de guía que a través de la incorporación de actividades concretas en sus asignaturas, estimule las capacidades y habilidades necesarias para conseguir que sus alumnos alcancen el día de mañana el éxito profesional.

El trabajo cooperativo² se alza como una de las competencias profesionales tan demandadas como necesarias para lograr este fin, razón por la cual son cada vez más los docentes que lo incorporan en sus clases, proporcionando las técnicas y estrategias necesarias para que los estudiantes aprendan a través del trabajo en equipo. Esta metodología se torna especialmente interesante en el aula de traducción que, como actividad grupal, puede encontrar en el aprendizaje cooperativo la herramienta idónea para adquirir estas competencias, ya sean generales, transversales o específicas. Sin embargo, y pese a la proliferación de estudios y proyectos de innovación educativa que en los últimos años tratan de incorporar el aprendizaje cooperativo al aula de traducción, no se ha

² En la literatura actual, se utiliza indistintamente los términos aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo. No obstante, existen autores como Zañartu (2000) o Panitz (2001) quienes sí observan una clara diferencia entre ambos tipos de aprendizaje, a saber, mientras que el aprendizaje cooperativo requiere de una gran planificación por parte del docente, el aprendizaje colaborativo implica una mayor autonomía del estudiante y poca involucración del docente. Tomando como punto de partida la reflexión de estos autores, el presente estudio gira en torno alrededor del concepto de aprendizaje cooperativo.

logrado desentrañar aún los beneficios reales que puede tener este tipo de metodología para los alumnos.

El presente estudio tiene como objetivo principal constatar si efectivamente se obtienen mejores resultados con el trabajo cooperativo, es decir, si este repercute de algún modo en la calidad final de los textos traducidos por los alumnos. La hipótesis de partida predice que los textos fruto del trabajo en equipo tendrán mejor calidad en general que aquellos traducidos a nivel individual. Con el fin de corroborar esta hipótesis, las autoras evaluaron la calidad de un total de cinco encargos de traducción realizados por alumnos de la asignatura Traducción General AB-BA II que ambas imparten en 2º curso del Grado de Traducción e Interpretación (inglés) de la Universidad de Murcia. A cada equipo de trabajo se le asignó una práctica, que el resto del alumnado de la asignatura también tenía que realizar. El siguiente paso fue contrastar los productos del trabajo en equipo frente a los productos del trabajo individual y evaluar el impacto de esta metodología basada en el aprendizaje cooperativo en el producto final. Se presentan aquí los resultados de este primer estudio que revela diferencias interesantes entre las traducciones realizadas en grupo y las realizadas a nivel individual que apuntan a que el trabajo en equipo influye de manera significativa en el producto final de una traducción.

2. EL TRABAJO COOPERATIVO Y EL TRABAJO EN EQUIPO EN EL AULA DE TRADUCCIÓN

El aprendizaje cooperativo, en el que los alumnos trabajan en grupo para alcanzar metas comunes, se perfila como el medio idóneo para desarrollar el sistema educativo basado en competencias que plantea el Espacio de Educación Europea Superior, tal y como han demostrado los últimos estudios sobre la materia (Gómez Mujica & Acosta Rodríguez, 2003; Prieto Navarro, 2008). Definido como «el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan de forma colaborativa para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás» (Johnson, Johnson & Holuec, 1999: 14), debe obedecer, según estos autores, a cinco criterios esenciales: (i) interdependencia positiva: no puede alcanzarse el éxito sin el

esfuerzo de todos los miembros que integran el grupo; (ii) responsabilidad individual: todos los miembros deben cumplir con su parte del trabajo; (iii) interacción: los miembros del grupo trabajan codo con codo en una misma tarea, ayudándose y respaldándose; (iv) habilidades interpersonales y grupales: todos los miembros deben adquirir y poner en práctica habilidades del trabajo en equipo como la toma de decisiones, la capacidad de liderazgo o la de resolución de conflictos; y (v) evaluación: cada miembro debe fomentar la capacidad de autoevaluación para detectar deficiencias y buscar mejoras del trabajo en equipo. Atendiendo a estos cinco criterios, evitaremos el riesgo de convertir una tarea concreta en un simple trabajo con varios participantes, donde los miembros trabajan por separado —y no de forma colaborativa— para alcanzar un mismo objetivo. Y es que mientras que el trabajo cooperativo necesita de trabajo grupal, el trabajo grupal no implica necesariamente un trabajo cooperativo. En el primer caso, se persigue un mismo objetivo, pero los miembros del grupo trabajan por separado; mientras que, en el segundo caso, los miembros del grupo trabajan unidos para lograr ese mismo objetivo.

Álvarez Teruel y Gómez Lucas (2012: 25) van más allá con su propuesta de un decálogo con el que aseguran no solo que se dé un trabajo cooperativo dentro del grupo sino que este alcance el éxito esperado. Para lograr tal fin, el equipo ha de cumplir las siguientes reglas:

- Fomentar una comunicación fluida entre sus miembros.
- Realizar una exposición clara y concreta de las ideas, los principios, y las acciones del equipo.
- Justificar las aportaciones realizadas, que todos los miembros del equipo deberán tratar de forma crítica y constructiva.
- Aportar ideas y argumentaciones.
- Facilitar el acceso a toda la información.
- Consensuar todas las actividades llevadas a cabo para que el resultado final del trabajo sea producto de la cohesión y no de la suma del trabajo individual de cada miembro del equipo.

- Tener claro los recursos que se necesitan para desarrollar el proyecto de trabajo y aquellos con los que cuenta; de este modo se recrear un contexto real y se da practicidad al trabajo.
- Elaborar un plan de acción; conocer y aceptar las reglas de funcionamiento.
- Asumir una responsabilidad individual para el desarrollo del proyecto, lo que conlleva asumir también parte de responsabilidad en el producto final.
- Establecer relaciones afectivas positivas entre los miembros del equipo.

Otros autores insisten, por otro lado, en que para que se dé un trabajo colaborativo y eficaz, han de seguirse además una serie de normas éticas que tendrán que respetar todos los miembros del grupo. A partir de reflexiones previas (Little, 1982; Murphy, Hallinguer & Mesa, 1985), Lledó Carreres y Perandones González (2012: 129-130) destacan, entre estas normas éticas, la iniciativa y el esfuerzo individual, el respeto a las ideas de los demás miembros del equipo, el desarrollo de estrategias y técnicas de comunicación, intercambio y aceptación de ideas, la interdependencia positiva entre los miembros o la igualdad de oportunidades de intervención y liderazgo. Trabajar de forma colaborativa implica, pues, que los miembros del grupo trabajen juntos, que cooperen, que cada cual asuma un rol dentro del mismo y que todos colaboren para alcanzar objetivos comunes pero además que exista confianza y respeto entre todos los miembros del grupo. Según Gómez Mujica y Acosta Rodríguez (2003), en el trabajo cooperativo se abandona el individualismo y el aislamiento; sus miembros comparten metas comunes, éxitos y fracasos, establecen tareas para cada uno de sus miembros, toman decisiones colectivas y desempeñan diferentes funciones según sus conocimientos y características individuales. De este modo, no solo se obtendrán mejores resultados finales, sino que se fomentarán este tipo de capacidades y habilidades prácticas que demandan tanto la universidad como la sociedad actual. Es por esta razón por la que existen a día de hoy numerosos estudios y proyectos que abogan por la adopción de estas metodologías dinámicas que fomentan y estimulan el trabajo en grupo en el aula.

Es lo que sucede en el aula de traducción, donde esta metodología se torna especialmente interesante puesto que además de permitir al profesor lograr los objetivos concretos de su asignatura, acerca al alumno al contexto real donde el éxito dependerá no tanto de los contenidos teóricos como de sus habilidades prácticas, de su capacidad para trabajar en equipo y para comunicarse de manera eficaz con los miembros de este. No debemos olvidar que la traducción es a menudo una actividad grupal que requiere de la participación de diferentes agentes: ya sea un proyecto de traducción para una gran empresa cuyo volumen de trabajo requiera la colaboración de varios terminólogos, traductores, revisores y coordinadores; o un proyecto editorial en el que un mismo texto pase por las manos del traductor, pero también por las de un revisor de estilo, un corrector ortotipográfico y hasta por las del propio editor. Las habilidades prácticas son fundamentales no solo para que se dé este trabajo en equipo, sino para que el trabajo sea eficaz; y esto es lo que los docentes pretenden recrear en el aula a través el aprendizaje cooperativo.

Durante los últimos años han aflorado numerosos estudios que tratan de explorar el impacto de metodologías dinámicas en el aula de traducción evaluando la respuesta de los alumnos a estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo (Álvarez Álvarez, 2011; Martínez Lirola & Llorens, 2012). Se ha demostrado, por ejemplo, que los alumnos acogen y valoran positivamente esta metodología, que subrayan como beneficiosa y muy motivadora. No obstante, también los alumnos son capaces de apreciar los inconvenientes de este tipo de metodologías —la falta de interés, la incapacidad de asumir un cambio de roles, la falta de confianza en el compañero— lo que hace que algunos docentes se muestren reticentes a aplicarlas a sus clases. Para estos, sin embargo, las dificultades han de encontrarse en la falta de tiempo, la dificultad de trabajar con grupos numerosos, el desconocimiento de las diferentes técnicas de aplicación o la falta de estrategias para evaluar la evolución del alumno como individuo y no como parte de un grupo. Y es que el esfuerzo que demandan este tipo de tareas del profesor es importante; se trata de un cambio de mentalidad que requiere también de un cambio de metodología, lo cual requiere mucha planificación y esfuerzo por parte del docente, otra razón más que lleva a

muchos docentes a no incorporarlo en sus clases. Por último, otro de los retos que plantea esta metodología para el profesorado de traducción es el propio trabajo en equipo con otros docentes. El número de alumnos de muchas de las asignaturas del Grado de Traducción e Interpretación, como la asignatura en la que se lleva a cabo este estudio, requiere también del trabajo en grupo del equipo docente que, según Antúnez (1999: 90):

...permite analizar en común problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios. Proporciona a nuestros estudiantes la educación de calidad que, sin duda, merecen exige que entre las personas que les educamos existan ciertos planteamientos comunes y también criterios y principios de actuación suficientemente coherentes. Esos requisitos no son posibles sin la adecuada coordinación que proporciona la colaboración mediante el trabajo en equipo.

Las ventajas del trabajo cooperativo, sin embargo, hacen que cada vez con más frecuencia sean más los profesores que se animan a incorporarlo en sus clases en el Grado de Traducción e Interpretación, un grado fundamentalmente práctico donde los modelos más tradicionales no tienen cabida y en nada se asemejan ni recrean el contexto real de la profesión del traductor. Y es que una de las múltiples ventajas del aprendizaje cooperativo es, sin duda, su versatilidad en cuanto a la aplicación en el aula. Existen numerosas técnicas de enseñanza y actividades que cada profesor puede adaptar atendiendo a los objetivos y necesidades concretas de su asignatura y también de sus alumnos. Gracias a la variedad de técnicas disponibles, el profesor puede llegar a conocer a sus alumnos y diseñar así actividades específicas que despierten su interés y atención. Una mayor motivación llevará inevitablemente a mejores resultados, y a alcanzar esos objetivos de los que hablábamos con anterioridad: el aprendizaje tanto de conceptos teóricos como de valores y actitudes. Al mismo tiempo y quizá esta sea la mayor de las ventajas en el aula de traducción, emplear una metodología basada en el aprendizaje cooperativo permite al docente acercar al alumno al mundo profesional a través de tareas o proyectos que emulan un contexto real y que harán que el alumno haya adquirido los recursos y estrategias necesarias para alcanzar el éxito cuando llegue el momento.

El trabajo cooperativo se perfila pues como un método dinámico para el docente, motivador para el alumno y fructífero para ambos. Pero ¿realmente se obtienen mejores resultados? ¿Es posible obtener mejores resultados con este tipo de actividades cooperativas que con aquellas diseñadas exclusivamente para que el alumno trabaje de forma individual? En los siguientes apartados, comprobaremos cuáles son los beneficios de adoptar esta metodología en el aula de traducción.

3. ESTUDIO

3.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo principal del presente trabajo es investigar si el empleo de trabajo cooperativo como método de enseñanza/aprendizaje en el aula de traducción resulta beneficioso a la hora de producir traducciones de mayor calidad. Por ello, este estudio tiene como principal objetivo responder a dos preguntas de investigación: ¿Repercute el trabajo cooperativo de forma positiva en la calidad del producto final de un encargo de traducción? ¿Se obtienen mejores resultados mediante trabajo cooperativo que mediante trabajo individual?

Partiendo del supuesto de que la incorporación de tareas y ejercicios de trabajo cooperativo al aula de traducción repercute positivamente en el aprendizaje del alumno, nuestra hipótesis predice que los encargos de traducción realizados en grupo serán de mayor calidad en general y, por lo tanto, obtendrán una mayor calificación que aquellos encargos que se traducen a nivel individual. Asimismo, se espera que los encargos de traducción inversa³, es decir, del español al inglés, sean de menor calidad debido a la dificultad añadida⁴ que estos entrañan al no ser el inglés la

³ Según Hurtado Albir (1999, 2001), cuando la traducción se realiza hacia la lengua materna, se trata de una traducción directa, mientras que cuando la traducción se realiza hacia la lengua extranjera, hablaríamos de traducción inversa.

⁴ Tal y como señala Peter Newmark (1992: 7), lo esperado es que los estudiantes aprendan «a traducir a la lengua en que normalmente se desenvuelven, puesto que éste es el único modo de traducir con naturalidad, exactitud y el máximo de eficacia». No obstante, Mayoral

lengua materna de los alumnos y que obtengan una calificación inferior tanto para los encargos realizados en grupo como para los llevados a cabo de forma individual.

3.2. Metodología

3.2.1. Participantes

70 de 73 alumnos matriculados en la asignatura obligatoria Traducción General A-B, B-A II (inglés) del 2º cuatrimestre del 2º curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia realizaron todas las tareas de traducción empleadas para este estudio. De estos 70 alumnos, ocho eran estudiantes de intercambio Erasmus, procedentes de Reino Unido, Francia y Polonia. Las calificaciones de los encargos de traducción de estos ocho estudiantes se excluyen del análisis para no distorsionar los datos, puesto que su lengua materna no es el español.

3.2.2. Textos seleccionados y procedimiento

De los cinco encargos de traducción diseñados, dos requerían de una traducción inversa (es decir, del español al inglés), mientras que los otros tres precisaban una traducción directa (del inglés al español). Los encargos fueron los siguientes (véase Apéndice):

- Tarea 1: traducción al español de un texto periodístico (179 palabras).
- Tarea 2: traducción al inglés de un texto turístico (107 palabras).
- Tarea 3: traducción al español de un texto literario (190 palabras).
- Tarea 4: traducción al inglés de un texto turístico (134 palabras).

y Kelly (1997: 22) señalan que «[e]n España, la norma ha sido siempre la recomendación al traductor de trabajar sólo hacia su lengua materna, pero la situación real del mercado y su evolución durante los últimos años han dado lugar a que en ciertos campos el volumen de trabajo de traducción hacia lenguas diferentes al español haya adquirido una dimensión considerable. Un campo para el que esto es especialmente cierto es el del turismo».

- Tarea 5: traducción al español de un texto literario (155 palabras).

Los grupos de trabajo, compuestos por 5 o 6 personas, se formaron de manera aleatoria el primer día de clase, momento en que se les explicó en qué consistía el trabajo en equipo y cuál sería la dinámica establecida para esta parte práctica de la asignatura. Se les recordó que cada miembro del grupo era responsable de su aprendizaje así como el del resto de sus compañeros, de manera que uno no podía tener éxito a menos que los otros miembros del grupo también lo tuvieran. Del mismo modo, se hizo especial hincapié en el hecho de que todos los miembros del equipo eran iguales y en que existía la necesidad de cooperar, ayudarse y exigirse mutuamente. Por último y para conseguir los objetivos formativos planteados, se recreó un contexto real a través del establecimiento de unos roles que cada miembro de trabajo adoptó según las necesidades concretas del equipo:

- Coordinador: persona encargada de coordinar el proyecto, velar por el cumplimiento de las tareas asignadas a cada miembro y entregar el encargo a las profesoras.
- Traductores: personas que van a realizar la traducción.
- Revisores: personas que van a revisar el primer borrador de la traducción, (i) comprobando que el contenido del texto original se ha vertido correctamente en la traducción y (ii) llevando a cabo una revisión ortotipográfica y de estilo.

La dinámica de trabajo en equipo quedó establecida a partir de diferentes fases. En la fase de traducción y dada la extensión de los textos, se aconsejó que cada miembro realizara su propia traducción del encargo y que entre todos consensuaran la versión final del documento. Para realizar la traducción, en primer lugar, era necesario que el alumno comprenda perfectamente el texto original, fuese capaz de ubicar el texto dentro de una tipología textual y estuviera familiarizado con las características de ese tipo de texto. A continuación, los miembros del equipo realizaron revisiones cruzadas de las distintas traducciones propuestas y redactaron el primer borrador de la traducción. En la etapa de revisión, los miembros «revisores» realizaron una comparación con el texto original para detectar posibles

problemas de contenido, omisiones, adiciones, contrasentidos y una última lectura de la traducción para resolver cuestiones relacionadas con la ortotipografía, adecuación al tipo textual y formato de entrega, etc. Tras esta revisión, se elaboraría la versión definitiva.

Las 5 tareas serían asignadas al azar a 5 grupos de los 12 grupos existentes y el resto de los alumnos realizarían de forma individual los encargos que no se le hubiese asignado a su grupo de trabajo.

Las profesoras evaluaron por separado todos los encargos de traducción, tanto los realizados de manera individual como los realizados en grupo. Para ello, siguieron un baremo de evaluación consensuado por el profesorado de traducción de inglés del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia y que se recoge en la TABLA 1.

Tipo de error⁵	Traducción directa	Traducción inversa
Omisión no justificable	resta 0,25	resta 0,25
Gramática, ortografía, puntuación, orden de palabras	resta 0,5	resta 0,25
Terminología inapropiada	resta 0,5	resta 0,25
Incoherencia, inconsistencia	resta 0,5	resta 0,25
Falsos sentidos, contrasentidos	resta 1	resta 0,5
Criterios del profesor	Traducción directa	Traducción inversa
1. Transmisión del mensaje. 2. Aplicación de estrategias de traducción y resolución de problemas. 3. Orden y limpieza. 4. Otros.	resta o suma entre 0 y 2 puntos	resta o suma entre 0 y 2 puntos

TABLA 1. Baremo de evaluación aplicado para la corrección de los encargos de traducción

La escala de calificación para cada tarea era de 0 (puntuación mínima) a 10 (puntuación máxima). Las profesoras contrastaron sus

⁵ Véanse, por ejemplo, Orozco Jutorán (2012: 193) y Gómez Davies (2004: 34) para otras propuestas de tipologías de errores de traducción y baremos de evaluación.

respectivas evaluaciones y, a continuación, la calificación final tanto de las tareas a nivel individual y grupal quedó recogida en una hoja de Excel.

3.5. Resultados y discusión

La TABLA 2 muestra la media aritmética de las calificaciones de las dos evaluadoras para cada tarea por los diferentes grupos de trabajo así como la media aritmética de las calificaciones obtenidas para cada una de las tareas realizadas a nivel individual:

Encargos de traducción	Trabajo en equipo	Trabajo individual
Tarea 1	8,5	6,73
Tarea 2	7	5,7
Tarea 3	10	7,15
Tarea 4	7,5	5,68
Tarea 5	9	6,24

TABLA 2. Media aritmética de las calificaciones de cada tarea mediante trabajo en equipo y trabajo individual

Tal y como se desprende de la Tabla 2, las tareas realizadas en equipo obtuvieron en general calificaciones notoriamente superiores a las que se llevaron a cabo individualmente. En particular, las diferencias más significativas se observan en la Tareas 3 y la Tarea 5, ambas de traducción literaria en modalidad de traducción directa inglés-español, con una diferencia de 2,64 y 2,56 puntos respectivamente. De este modo, la hipótesis de partida queda corroborada.

Asimismo, las calificaciones de la Tarea 2 y de la Tarea 4, ambas de traducción turística en modalidad de traducción inversa español-inglés, son inferiores al resto de calificaciones tanto cuando se trabaja en equipo como cuando se trabaja de manera individual, lo que confirma nuestra predicción de que la traducción inversa presenta más dificultades que la directa, tal y como queda reflejado en las calificaciones. Pese a ello, las calificaciones obtenidas mediante trabajo cooperativo son más elevadas.

Centrándonos en la direccionalidad de la traducción, los textos literarios seleccionados para la Tarea 3 y la Tarea 5 son textos narrativos pertenecientes al género novelístico, mientras que para la Tarea 1 se eligió un fragmento de una noticia. Pese a que las tres tareas comparten la modalidad de traducción directa, las calificaciones inferiores tanto a nivel del trabajo en equipo como a nivel individual podrían deberse a la dificultad del texto en sí, al orden de presentación de las tareas o bien a la aptitud/motivación del alumnado a la hora de traducir distintos tipos de texto. En cuanto a los encargos en modalidad de traducción inversa que, como ya hemos mencionado anteriormente, obtuvieron las calificaciones más bajas, Durán Muñoz (2012) sostiene que la traducción inversa es una de las dificultades de la traducción turística junto con los nombres propios de personas, instituciones, topónimos, neologismos y la escasez de fuentes de referencia y recursos terminológicos para la traducción este tipo de textos. Estas «dificultades de traducción» que dependen del encargo y de las competencias del traductor perderán su dificultad cuando este «haya adquirido las habilidades y conocimientos necesarios» (Durán Muñoz, 2012: 106) para abordarlos. Además de la dificultad de la traducción inversa, que es sin ninguna duda un reto para el alumnado, los textos turísticos seleccionados presentan «problemas de traducción» intrínsecos al discurso turístico a los que tanto el traductor experimentado como el estudiante de traducción tienen que resolver independientemente de su nivel de competencia traductora: lenguaje positivo y poético constante, los referentes culturales⁶ y las frases ambiguas o de doble sentido, entre otros.

4. CONCLUSIONES

El aprendizaje cooperativo viene demostrando interesantes aplicaciones en el aula de traducción. El presente trabajo es una muestra de las posibilidades que se abren a través de las diferentes técnicas y tareas que incorporan al aula universitaria cada vez más docentes. Aquí se recogen

⁶ Por referentes culturales entendemos aquellos elementos propios de una cultura que no tienen equivalente en la cultura meta

los resultados de un estudio que tenía como principal objetivo revelar los beneficios de este modelo educativo en el aula de traducción. En concreto, perseguíamos demostrar si el trabajo en grupo derivaba en una mejor calidad final de los encargos de traducción. Para ello se diseñó un experimento orientado a contrastar las traducciones realizadas en equipo frente a aquellas realizadas de manera individual. A cada equipo de trabajo se le asignó una práctica, que el resto del alumnado de la asignatura también tenía que realizar. De este modo, se podía contrastar los productos del trabajo en equipo frente a los productos del trabajo individual.

Los resultados de este estudio revelan diferencias interesantes entre las traducciones realizadas en grupo y las realizadas a nivel individual que apuntan a que el trabajo en equipo influye de manera significativa en el producto final de una traducción. En términos generales, los alumnos que realizaron la tarea de manera individual obtuvieron una mejor calificación al realizar la tarea en equipo, demostrando que el aprendizaje cooperativo repercute en una mejor calidad de los textos. Esto nos permite corroborar nuestra hipótesis de investigación, planteada al inicio de este estudio, que predecía una mejora en los resultados de los encargos realizados en equipo.

Sin embargo, aunque la incorporación de estas tareas nos llevó a conseguir el objetivo de nuestro estudio, el modelo cooperativo presenta también sus retos y obstáculos. La formación de equipos es una de las grandes dificultades a la hora de poner en práctica este método. Uno de los factores que corren en nuestra contra es, sin duda, el tiempo. Para formar ese «grupo perfecto», se necesita una importante inversión de tiempo, algo de lo que, por regla general, el docente no suele disponer. Mujica y Acosta Rodríguez (2003) proponen una serie de cuestionarios para identificar la personalidad de cada miembro y formar así un buen equipo de trabajo aunque, desde nuestro punto de vista, es una técnica difícil de aplicar en el aula. Al factor temporal, se le unen otros que no dependen tanto del docente como puede ser el constante vaivén de alumnos (lo que obligaría a repetir los cuestionarios y reestructurar los grupos) o la presencia de estudiantes extranjeros (donde la barrera lingüística puede suponer un problema). Estos dos últimos problemas en particular son los que se observan en el aula de traducción. Afortunadamente, existe una plétora de

tareas y ejercicios que pueden adaptarse a las necesidades de cada docente (González Davies, 2003, 2004), por lo que las autoras se proponen seguir incorporando el aprendizaje cooperativo en clase e indagando sobre los modos de eliminar los obstáculos que este presenta.

REFERENCIAS

Álvarez Álvarez, S. (2011, noviembre). *La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción especializada: el caso concreto de la plataforma de trabajo cooperativo BSCW*. Comunicación presentada en *JUTE 2011 (Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa)*, Sevilla.

Álvarez Teruel, J.D. y Gómez Lucas, M.C. (2012). El Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias, el trabajo colaborativo, la calidad... Algunas pinceladas. En M. C. Gómez Lucas & J. D. Álvarez Teruel (Eds.), *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de la Educación Superior* (pp. 17-35). Alcoy: Marfil.

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. *Educar*, 24, 89-111.

Beeby Lonsdale, A. (1996). *Teaching Translation from Spanish to English. Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press.

Durán Muñoz, I. (2012). Caracterización de la traducción turística: problemas, dificultades y posibles soluciones. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7. Universidad de Málaga. Recuperado el 19 Febrero, 2013, de <http://ojs.cc.upv.es/index.php/rdlyla/article/download/1127/1205>.

Gil Montoya, M.D., Baños Navarro, R., Alías Sáez, A., y Gil Montoya, F. (2007a). Trabajo cooperativo en el centro y en el aula. *JAC'07: Séptima Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*, 209-218.

Gil Montoya, M.D., Baños Navarro, R., Alías Sáez, A., & Gil Montoya, F. (2007b). Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias. *JAC'07: Séptima Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*, 63-72.

- Gómez Mujica, A. & Acosta Rodríguez, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *Acimed: revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud*, 11 (6).
- González Davies, M. (2003). *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro.
- González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hurtado Albir, A. (dir.) (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2001). Traducción y traductología: introducción a la traductología. Madrid: Cátedra.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Little, J. W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Education Research Journal*, 5, 275-308.
- Lledó Carreres, A. & Perandones González, T.M. (2012) «Hacia una cultura colaborativa entre el profesorado universitario. Revisión y fundamentación teórica del trabajo colaborativo». En Gómez Lucas, M.C. y Álvarez Teruel (eds.) *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de la Educación Superior*. Vol. I. Alcoy: Marfil, 125-139
- Martínez Lirola, M. y E.M. Llorens (2012). «El trabajo colaborativo en Filología Inglesa y Traducción e Interpretación: explorando la opinión del alumnado universitario», en Tortosa, M.T., J.D. Álvarez y N. Pellín (coords.) *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. La participación y el compromiso de la comunidad universitaria*. Alicante: Universida de Alicante; 655-670
- Murphy, J., Hallinguer, P., y Mesa, R. P. (1985). School Effectiveness: checking progress and assumptions and developing a role for state federal government. *Teachers College Record*, 86 (4), 620-639.

- Orozco Jutorán, M. (2012). *Metodología de la traducción directa del inglés al español : materiales didácticos para traducción general y especializada*. Granada : Comares.
- Panitz, T. (1996). *A definition of collaborative vs. cooperative learning*. Recuperado el 20 Mayo, 2014, de <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>
- Mayoral, R. y Kelly, D. (1997). Implications of Multilingualism in the European Union for Translation Training in Spain. En M. Labrum (Ed.), *The Changing Scene in World Languages. The ATA Scholarly Monograph Series*, vol. IX (pp. 19-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Newmark, P. (1992). *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra.
- Prieto Navarro, L. (2008) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: ediciones Octaedro.
- Zañartu, L. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y En Red. *Contexto Educativo. Revista Digital en Educación y Nuevas Tecnologías*. Nº 28. Año V. Recuperado el 20 Mayo, 2014, de <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

APÉNDICES

Texto 1. Extracto de una noticia de prensa

Libya: 1,000 refugees from Misurata arrive safely in Benghazi

A ferry which picked up almost 1,000 people from Misurata has arrived safely in the rebel stronghold of Benghazi

Around 1,000 of the most severely sick and injured people safely arrived in the rebel-stronghold of Benghazi overnight.

However, it is estimated that up to 4,000 refugees await rescue from the besieged town, which has become the scene of relentless bombardment by Colonel Muammar Gaddafi's forces in recent days. (...)

Donatella Rovera, a researcher for Amnesty International UK, arrived in Misurata last week and said thousands of aid workers and civilians are stranded and under fire.

"Shelling is happening all around me," she said.

"There is very little help coming in and there is no way for the people of Misurata to get out of here. They are stuck. There are only a few boats arriving, which can only take away a few of the most injured patients."

"The only water we have is distributed through water tankers and the electricity we have is coming through generators. It's just not sustainable."

Texto 2. Extracto sobre Semana Santa disponible en <http://www.andalucia.org/es/semana-santa/>

Cuando llega la primavera, Andalucía se convierte en la Pasión del Sur. Andalucía: tradición, incienso, azahar,... el sentir de las emociones.

Al llegar a Andalucía en Semana Santa, uno solo debe dejarse seducir por sus propios sentidos: respirar el aroma sutil que impregna la ciudad, mezcla de incienso y azahar; emocionarse con una saeta o escuchar el silencio de una multitud respetuosa...

A lo largo de estos siete días, Andalucía se transforma y los andaluces, con sus mejores galas, salen a la calle para celebrar la Pasión. Descubrirás imágenes de una gran riqueza artística que se pasean por las calles entre las cálidas luces de los cirios.

Texto 3. Extracto de la novela juvenil Tomorrow, when the war began (1993) de John Marsden

It all began when Corrie and I said we wanted to go bush, go feral for a few days over the Christmas holidays. It was just one of those stupid things: 'Oh wouldn't it be great if . . .' We'd camped out quite often, been doing it since we were kids, taking the motorbikes all loaded with gear and going down to the river, sleeping under the stars, or slinging a bit of canvas

between two trees on cold nights. So we were used to that. Sometimes another friend would come along, Robyn or Fi usually. Never boys. At that age you think boys have as much personality as coat hangers, and you don't notice their looks.

Then you grow up.

Well there we were, only weeks ago, though I can hardly believe it, lying in front of the television watching some junk and talking about the holidays. Corrie said, 'We haven't been down to the river for ages. Let's do that.'

'OK. Hey, let's ask Dad if we can have the Land Rover,' I replied.

'OK. Hey, let's see if Kevin and Homer want to come,' she said.

Texto 4. Extracto de un folleto turístico disponible en papel

HUERTO DEL CURA: Jardín artístico nacional

En Elche, en el corazón de su palmeral, declarado por la UNESCO Patrimonio de la Humanidad, encontramos el Jardín Artístico Nacional Huerto del Cura. Un jardín en el que podrá contemplar una gran variedad de especies botánicas, mediterráneas y tropicales, entre las que destaca una colección de palmáceas provenientes de todo el mundo y una completa variedad de cactus, que conforman en su conjunto, un entorno de gran belleza.

Entre sus especies únicas, destaca nuestra palmera imperial, nombrada así en honor de la emperatriz Sissi, quien visitó el jardín hace más de un siglo.

[...]

Huerto del Cura

Jardín artístico nacional

Portada de la Morera, 49

03203 Elche (Alicante)

Reservas

Tel.: 965 451 936

Jardin@huertodelcura.com

Horarios

Abierto todo el año

Invierno: 9:00h. a 18:00h.

Verano: 9:00h. a 21:00h.

Texto 5. Extracto de la novela negra The Devil's Whisper (1989) de Miyuki Miyabe.

Kazuko headed toward the station. Her friend Yoko Sugano had run out into the road in front of the car. She had appeared so suddenly that the driver had been unable to swerve to avoid her. Kazuko heard her friend's words in her head again. *I'm scared. Kazuko, these girls didn't commit suicide. There was somebody else. And now he is coming after me...*

No there wasn't! Kazuko cut off the memory. Who could have done it, and how? You could kill someone, but you couldn't make them commit suicide. You just couldn't! But...

Kazuko heard another pair of footsteps on the dark road. She turned around to look. A short distance away she saw a small human shadow. The light of a single street lamp shone behind it, and she couldn't see the face

"Did I frighten you?" the shadow spoke. "I'm so sorry, I didn't mean to."

Kazuko stood still, staring at it as it drew closer.