

Article

"La importancia de la investigación colaborativa en la pedagogía de la traducción"

Álvaro Echeverri

Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 50, n° 4, 2005.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/019863ar>

DOI: 10.7202/019863ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

La importancia de la investigación colaborativa en la pedagogía de la traducción

ÁLVARO ECHEVERRI

Université de Montréal, Montréal, Canada

a.echeverri@umontreal.ca

« Au cours d'une carrière déjà longue et diverse, je n'ai jamais vu un éducateur changer de méthode d'éducation. Un éducateur n'a pas le *sens de l'échec* précisément parce qu'il se croit un maître. Qui enseigne commande. » (Bachelard 1969: 19)

RÉSUMÉ

Au cours des vingt dernières années, des auteurs tels que Delisle (1988) et Kiraly (2000) se sont inquiétés de l'absence d'un consensus quant aux méthodes d'enseignement des cours pratiques de traduction. Dans cet article, nous faisons premièrement une révision du concept de communauté en traductologie et deuxièmement, nous nous faisons l'écho des critiques de Delisle quant au manque d'innovation en méthodologie de l'enseignement dans les cours pratiques de traduction. Troisièmement, nous offrons deux exemples de recherches qui peuvent être menées au sein des cours. Ce sont des initiatives pour encourager la recherche collaborative en traduction et surtout pour insister sur l'importance de la salle de classe comme le lieu par excellence de la production des données empiriques sur lesquelles fonder une méthodologie de l'enseignement de la traduction.

ABSTRACT

In the last twenty years authors like Delisle (1988) and Kiraly (2000) have made evident the lack of agreement concerning the methodologies used to teach practical translation courses. In this presentation we, first, revise the concept of community in translation studies. Second, we echo the criticisms of Delisle on the lack of innovation in the teaching of practical translation courses. And finally, we share two examples of the kind of research that could take place in translation classes and in translation programs to promote collaborative research projects. This should be a way to insist on the importance of the classroom as the place to produce the kind of empirical data that could provide the grounds for a translation teaching methodology.

MOTS-CLÉS/KEYWORDS

recherche collaborative, recherche dans la salle de classe, enseignement de la traduction, performance magistrale, formation des formateurs

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas la bibliografía que trata el tema de la enseñanza de la traducción es una de las más abundantes en traductología. Esto demuestra el interés siempre presente por comprender mejor el proceso de aprendizaje y por mejorar la formación de los traductores. Sin embargo, los futuros profesores de traducción difícilmente encontrarán en esa bibliografía información sobre la manera de estructurar un curso a lo largo de un período académico o sobre cómo enfrentar las diferentes situaciones que se pueden presentar en las aulas de clase de traducción. Los métodos utilizados se

limitan, en muchos casos, a imitar a profesores experimentados, a seguir algún manual existente o a aplicar lo que cada uno, según su filosofía de la enseñanza, considera la mejor manera de enseñar.

La bibliografía revela que, en casi sesenta años, la traductología ha logrado acumular un saber cuya transmisión a las nuevas generaciones se hace cada vez más compleja. De la misma manera, el ejercicio de la traducción como actividad profesional ha experimentado en este mismo período cambios importantes que hacen que la formación de los traductores requiera cada vez más competencias por parte de los encargados de facilitar tal formación. Esta realidad se refleja en un interés creciente de los traductólogos por la formación de los profesores de traducción (Colina 2003, Kiraly 2000, Kobby y Baer 2003, entre muchos otros). Tal interés a su vez pone al descubierto una paradoja de la traductología: mientras se sostiene que el ejercicio profesional de la traducción requiere una formación especial, se acepta sin ningún reparo el hecho de que buena parte de los instructores de traducción no tengan una formación explícita para dispensar tal conocimiento. Tal paradoja, sin embargo, no es motivo para poner en duda la calidad de los actuales profesores de traducción.

El objetivo de este trabajo es, en primer lugar, resaltar la importancia de la investigación colaborativa como una de las maneras más apropiadas para crear comunidad y producir los datos empíricos sobre los que se pueda fundar la formación de formadores. En segundo lugar, argumentar que las clases de traducción son el lugar indicado para observar, analizar y producir tales datos y en tercer lugar, compartir dos experiencias que sirven como ejemplos de la manera en que se puede crear una comunidad interesada en estudiar lo que realmente sucede en las clases de traducción.

COMUNIDAD TRADUCTOLÓGICA

Primero que todo, la investigación colaborativa requiere la existencia de una comunidad interesada en la pedagogía y en la didáctica de la traducción. Comunidad en este caso implica la unión de dos o más personas.

En un contexto muy amplio, que podríamos llamar social, la idea de comunidad es entendida por Gregory Shreve (1998) como un ecosistema, la “Ecología de la industria de las lenguas”. Esta idea de Shreve sirve para entender que el estudio y la enseñanza de la traducción deben ser vistos como actividades que contribuyen al funcionamiento de un medio que no se limita a la vida universitaria. Este ecosistema incluye a los *productores* de los documentos que deben ser traducidos. A los *proveedores* en los que se incluyen las entidades o personas que prestan los servicios de traducción. A los *formadores* que son las instituciones encargadas de la educación de los traductores. A los *creadores de herramientas*, las compañías productoras de herramientas que hacen más rentable el trabajo de los traductores y finalmente a los *facilitadores* que son las organizaciones profesionales y de estandarización encargadas de coordinar el desarrollo de la industria y el trabajo asociativo de los diferentes integrantes de la industria de las lenguas. La traductología y más explícitamente su rama aplicada (Holmes 2000), forma parte de este ecosistema y una de sus principales funciones es la formación de los profesionales de la traducción. Tener presente esta idea es reconocer que la formación de los traductores debe corresponder no solo a lo que cada educador cree que debe enseñar sino tener en cuenta la dinámica general del “ecosistema” de la industria de la traducción para garantizar su funcionamiento.

En un contexto más específico, la idea de comunidad se aplica a las unidades académicas donde se enseña la traducción. En las universidades, se hace cada vez más importante reconocer la existencia de varias posiciones filosóficas sobre lo que es la traducción. En un artículo publicado en el 2000 Andrew Chesterman distingue de manera sucinta tres posiciones filosóficas que coexisten en la traductología. En la primera, la traductología es una ciencia aplicada similar a la tecnología o la ingeniería. Su objetivo es resolver problemas prácticos que la sociedad considera importantes.

Desde este punto de vista la traductología está regida por necesidades externas: la necesidad de una base de datos bilingüe en medicina, la necesidad de crear un nuevo programa de traducción automática, la necesidad de formar profesores. En la segunda, la traductología es una disciplina hermenéutica como la crítica literaria o la filosofía de análisis conceptual. En esta visión, se busca resolver problemas internos a la disciplina. Los problemas en sí mismos se justifican científicamente y son del tipo ¿Cuál es el rol del traductor en la sociedad? ¿Qué sucede cuando sostenemos que la traducción es apropiación? Los traductólogos que ven la traductología desde este punto de vista se interesan por problemáticas del tipo: traducción y alteridad, traducción y religión, traducción y ética, etc. En la tercera, la traductología es una ciencia humana empírica como la sociología o la psicología cuyo objeto de estudio es un tipo de conducta humana. El objetivo de la traductología según esta visión es describir, explicar y predecir como cualquier otra ciencia. El mejor ejemplo de esta visión es el trabajo de Toury (1995).

La formación integral de los traductores y de los formadores de traductores exige que estas tres visiones de la traductología no existan independientemente. En este sentido, el contexto universitario es el mejor terreno para que dichas posiciones florezcan en una relación de complementariedad e interdependencia.

INNOVACIÓN METODOLÓGICA

La tercera aplicación del concepto de comunidad en la traductología tiene que ver con la importancia de las actividades de clase en la producción de un conocimiento esencial en la formación de formadores. Si bien en el contexto social y en el contexto institucional se observa un cierto grado de comunidad, en un contexto más elemental, entre los profesores, es más difícil encontrar este sentido de comunidad. La prueba más clara de la ausencia de esta comunidad, nos la brinda el profesor Jean Delisle quien desde los años 80 ha tratado de llamar la atención sobre la necesidad de tal comunidad. La siguiente cita ilustra la situación de la enseñanza en los cursos prácticos de traducción:

¿Sabemos acaso lo que se hace en las aulas de clase? ¿Sabemos cómo se enseña la traducción en las diferentes universidades? Yo no estaría en condiciones, por ejemplo, de decir qué hacen mis colegas cuando enseñan la traducción [...], y ellos a lo mejor tampoco saben que hago yo en mis clases. ¿No podríamos superar la etapa en la que solo se discute de la estructuración de los programas? ¿No sería razonable desear que los pedagogos se cuestionen sobre las modalidades del aprendizaje dentro y fuera de las aulas? (Delisle 1988: 204, nuestra traducción).

Estas observaciones de Delisle nos sirven para poner de manifiesto la falta de innovación en la enseñanza de los cursos prácticos de traducción. La vigencia de las observaciones de Delisle corrobora al mismo tiempo la falta de comunidad a la que hemos hecho referencia. La actualidad de sus observaciones la encontramos en el rechazo que el autor manifiesta por las prácticas de traducción en grupo que se realizan en clase (Delisle 1988: 211). Es decir, las prácticas de traducción en las que el instructor asigna un texto y luego en clase los estudiantes bajo su dirección hacen la traducción. Lo que Ladmiral (1977) llamó la *performance magistrale*. Según Delisle, este “es un método anticuado y poco eficaz ya que no representa ninguna ventaja ni desde el punto de vista de los contenidos de aprendizaje (casi nulos), ni desde la metodología (porque es inexistente, y porque las dificultades de traducción se abordan al azar de los textos), ni desde los principios pedagógicos ya que estos ejercicios son desmotivantes y la mayoría de las veces son en exceso aburridos para los estudiantes.” (1988: 211). El hecho de que en la actualidad la *performance magistrale* parece seguir siendo la metodología de enseñanza más utilizada, a pesar de los inconvenientes identificados por Delisle y otros expertos, sugiere que el conocimiento generado en el seno de la comunidad traductológica ha tenido poco efecto en la formación de los traductores.

Afortunadamente, a medida que aumentan los instructores con una formación universitaria en alguna de las ramas de la traductología o que se integran miembros de disciplinas con una tradición investigativa aplicada mejor constituida, la discusión en torno a la dinámica de las clases se enriquece y tiende a cambiar. La investigación colaborativa es un primer paso para la creación de una comunidad interesada en el estudio de lo que sucede en las clases de traducción. De esta manera, se podría generar un tipo de conocimiento que sirva de base para la formación de los instructores y, claro está, para optimizar el desarrollo de las clases y de la competencia traductora de los estudiantes.

INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

En la investigación colaborativa un grupo de profesionales define, armoniza y realiza el estudio de alguna problemática de interés común. Algunos de los métodos de investigación que han sido utilizados para esta clase de iniciativas son, entre otros: la investigación acción, los estudios de caso y la investigación etnográfica. Algunos de los aspectos que podrían ser estudiados son: el desempeño del instructor o de los estudiantes, la interacción del instructor con los estudiantes y entre los estudiantes, la efectividad de las actividades de clase o el efecto de la evaluación de traducciones en el proceso de aprendizaje, entre muchos otros. Todos estos aspectos pueden estudiarse *in situ* en el aula de clase y pueden contribuir a la construcción del tipo de conocimiento didáctico y pedagógico que facilite la integración de los nuevos profesores de traducción a sus labores educativas.

ESTUDIO DE CASOS

En esta tercera parte, se presentan algunos datos muy generales de dos actividades de investigación colaborativa en el aula de clase. Estas dos actividades hacen parte de una propuesta de metodologías activas para la enseñanza de la traducción. El objetivo de tales actividades es poner en evidencia los contrastes entre el tipo de datos que un instructor puede brindar *a priori* o *a posteriori* de su propia clase y la información que se puede obtener *in situ* con la participación de un observador externo o con las opiniones de los estudiantes cuando estos últimos tienen la posibilidad de expresarse libremente.

Caso n° 1

El primer caso es la aplicación del aprendizaje por problemas (APP), a un curso de investigación documental y terminológica y el segundo es la compilación e interpretación de los resultados de una observación no participativa en un curso de metodología de la traducción. En nuestro caso, adaptamos la metodología propuesta por Des Marchais y sus colaboradores en 1996 para los cursos de medicina en la Universidad de Sherbrooke. (Des Marchais 1996)

Inspirada en las ideas sobre la educación del filósofo americano John Dewey, la metodología del aprendizaje por problemas (APP) busca enfrentar a los estudiantes a un problema sin que estos hayan recibido ningún tipo de instrucción previa sobre el tema que se va a estudiar. El problema, que para el contexto de la enseñanza de la traducción se podría llamar “proyecto”, trata de reproducir, en la medida de lo posible, una situación real de trabajo. Los estudiantes se organizan en grupos y con la ayuda de un tutor planean de manera colaborativa la solución a un problema que deberán resolver luego, individualmente.

Siguiendo el principio rogeriano según el cual el aprendizaje se ve favorecido cuando se tiene y se demuestra confianza en el estudiante, en su capacidad de aprender y de controlar buena parte de su aprendizaje (Rogers 1976: 107), se aplicó el APP al curso TRA 1400 *Recherche documentaire et terminologique* en la Universidad de Montreal. En este curso se prescindió de la

figura del tutor y se agregó la figura de un vocero encargado de presentar al resto de la clase los resultados de la discusión en grupo.

Los problemas normalmente se desarrollan en dos sesiones con una semana de por medio. En la primera sesión, se conforman los grupos, los estudiantes reciben el problema y lo analizan según el siguiente protocolo tomado de la propuesta de Des Marchais y sus colaboradores en 1996:

Primera etapa (análisis del problema)

1. Identificar las palabras claves
2. Definir el problema
3. Proponer pistas de solución
4. Proponer un plan de acción
5. Definir los objetivos de aprendizaje
6. Socializar- Voceros

Segunda etapa (síntesis del problema)

1. Presentar los resultados del estudio individual
2. Hacer la síntesis de la información y aplicarla al problema
3. Hacer un análisis del trabajo en grupo
4. Hacer un análisis del trabajo individual
5. Socializar- Voceros

Estos son dos de los problemas tratados en este curso.

Problème 1

Vous venez d'accepter un projet de traduction. Il s'agit d'une brochure pour un public universitaire sur les différents types de bibliothèques et sur les deux systèmes de classification des ressources documentaires les plus utilisés dans le monde. Avant de commencer le travail vous décidez de vous documenter davantage sur le sujet.

Problème 5

Votre cabinet de traduction vient de signer un contrat avec High Wire Press®, la société responsable de la publication électronique d'articles provenant de plus de 4 500 revues spécialisées dans les sciences de la santé. Votre cabinet sera responsable de la traduction d'une sélection d'articles publiés dans la revue *Obesity Research*. Afin d'entamer la constitution d'une mémoire de traduction, de consolider une base de données terminologiques, de créer un lexique de travail et de faciliter la traduction du premier article soumis par ce client (*Visceral Fat Accumulation as a Risk Factor for Prostate Cancer*), votre responsable de projets vous confie la tâche de trouver six (6) textes parallèles, trois (3) textes en français et trois (3) textes en anglais. Chaque texte doit être accompagné d'un petit commentaire de 200 mots justifiant votre choix. Vous devez remettre le tout en format papier à M. Echeverri, le responsable des mémoires de traduction, le 18 mars avant 16 : 00.

Mientras los estudiantes analizan el problema o hacen la síntesis del trabajo de investigación, el instructor se desplaza por los diferentes grupos observando el trabajo de los estudiantes, respondiendo a sus preguntas, ofreciendo explicaciones adicionales, supervisando las discusiones para que los estudiantes aprovechen mejor el tiempo de clase y sobre todo discutiendo de manera individual o con los diferentes grupos los aspectos importantes que requieran mayor

claridad. De la misma manera, cuando los voceros exponen al resto de la clase las conclusiones de la discusión el instructor comenta, solo cuando es absolutamente necesario, los aspectos que requieren mayor claridad o cuando falta información.

A continuación se presentan algunos comentarios sobre el desarrollo de esta clase según las notas de un diario de investigación llevado por el instructor:

- La mayor parte del tiempo de clase los estudiantes trabajan activamente en grupo en una relación de igualdad.
- Muchos estudiantes experimentan algunas dificultades para adaptarse al método.
- Esta metodología como cualquier otra no es universal ya que no se adapta a todos los estilos de aprendizaje ni a todas las personalidades de los 36 estudiantes de la clase. A lo mejor tampoco sea conveniente para todos los estilos de enseñanza ni para todos los cursos.
- Los estudiantes opinan que la cantidad de trabajo es mayor que en un curso dictado según metodologías tradicionales.
- Las exigencias de autonomía y planeación son mayores para el estudiante ya que su aprendizaje depende del éxito de su trabajo investigativo.
- A muchos estudiantes les cuesta entender que son ellos mismos quienes deben encontrar la solución al problema y que el instructor solo está para guiarlos en el proceso de investigación. Son ellos quienes deben determinar la pertinencia o no de sus respuestas.
- Ya que las metodologías activas favorecen el aprendizaje profundo, muchos estudiantes, influenciados por los métodos tradicionales, experimentan dudas al momento de revisar los contenidos del curso para la presentación de las evaluaciones en tiempo limitado.
- Un buen número de estudiantes dentro del grupo demuestra estar en condiciones de tomar mayor responsabilidad frente a su aprendizaje.

Comentarios de los estudiantes durante una evaluación informal del curso a mitad del trimestre y que presentamos a continuación en forma de propuestas:

- Instrucciones más claras.
- Reducción de la cantidad de trabajo.
- Modificación del valor porcentual de la evaluación del curso para dar más importancia al trabajo realizado en clase.
- Adición de un paso más en la segunda etapa de solución del problema en la que el instructor haga su propia síntesis para unificar conceptos y señalar las mejores soluciones.
- Reconocimiento de que se aprende mucho compartiendo los resultados de las investigaciones individuales con el resto del grupo.

Comentarios de los mismos estudiantes en la evaluación institucional de final del trimestre:

- La idea de suscitar la reflexión sobre los temas es muy apropiada pero es necesaria la opinión del profesor para confirmar los resultados de la investigación personal.
- Está muy bien aprender con la práctica pero me hubiera gustado que el profesor nos hubiera proporcionado más “trucos” de traducción. A menudo las discusiones en grupo eran demasiado largas para los temas que teníamos que discutir.
- El profesor nos hubiera podido dar una clase magistral más a menudo.
- Un poco más de teoría me hubiera sido de gran ayuda.
- Los trabajos eran muy largos y no tenían mucho valor para la nota final.
- Practicamos mucho y el trabajo en grupo es muy interesante pero es muy difícil trabajar sin estudiar la teoría previamente.
- Está muy bien la metodología del APP pero sería mejor que el instructor diera una explicación teórica antes de empezar la investigación individual.
- No obtuvimos la suficiente retroalimentación de parte del instructor después de cada problema para ver si el contenido del curso fue asimilado.

- Curso interesante. Sin embargo, sería conveniente variar un poco los métodos de enseñanza. El APP está muy bien pero uno se aburre mucho.

La información que se obtiene de esta manera no solo brinda una idea más concreta y válida sobre el desarrollo de la clase, sino que deja ver la problemática pedagógica no desde el punto de vista del instructor sino desde la perspectiva de los estudiantes. Mientras el instructor registra de manera escrita lo que él, según sus observaciones, cree que está sucediendo en clase, los estudiantes ven la misma situación desde su propia perspectiva. De esta manera se hace posible la triangulación (profesor – estudiante – observador) de la información para tener una idea más clara y acertada de lo que realmente sucede en el aula de clase. Además se brinda a los estudiantes la posibilidad de participar de manera activa en la toma de decisiones relacionadas con el desarrollo del curso a la vez que se les invita a reflexionar sobre el aprendizaje de la traducción.

Caso n° 2

El segundo caso es una observación, no participativa, de un curso de metodología de la traducción dictado, según el modelo magistral, por un profesor con amplia experiencia en la enseñanza y en la práctica de la traducción. El objetivo de la observación fue analizar el tipo de interacción que se genera en la clase entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos mismos.

Desde el punto de vista del observador, las siguientes son algunas de las conclusiones de esta observación:

- La interacción en clase fue, en casi todos los casos, iniciada por el profesor.
- En la mayoría de los casos la forma de interacción fue: pregunta del profesor y respuesta de los estudiantes.
- En muy pocas ocasiones a lo largo del curso, los estudiantes iniciaron las interacciones. Esto solo ocurrió cuando deseaban tener más claridad sobre las fechas, las modalidades, las exigencias o las características de los trabajos que debían presentar o sobre los materiales del curso.
- La longitud de las intervenciones de los estudiantes rara vez superó tres frases y en la mayoría de los casos se limitó a palabras aisladas.
- En muchas ocasiones, el instructor hace la pregunta y el mismo la responde. Se ve obligado a responderla ante el silencio de los estudiantes.
- La interacción en el aula de clase se ve muy afectada por la falta de compromiso y de cooperación por parte de los estudiantes quienes no asumen ninguna responsabilidad en cuanto al desarrollo del curso.
- Esta falta de cooperación de los estudiantes se hace evidente en los casos en los que el instructor pide a los estudiantes preparar anticipadamente uno de los objetivos del curso (objetivo según Delisle 2003) para discutirlo luego en clase. El día en que el tema es tratado en clase, el instructor pide a los estudiantes que comuniquen sus opiniones sobre la lectura asignada. Dos o tres estudiantes (casi siempre los mismos) contestan y expresan sus opiniones. El instructor hace un comentario sobre la respuesta de cada estudiante. Luego hace otra pregunta. Esta vez nadie responde y luego de algunos segundos de espera infructuosa el profesor da respuesta a su pregunta y continúa explicando el resto del objetivo. Al final de la discusión, es difícil determinar cual fue el grado de comprensión de los estudiantes. De manera general y sin que el profesor haya leído la totalidad del material asignado, desde la perspectiva del observador, es evidente que el instructor hizo una lectura en voz alta y comentada del objetivo para los estudiantes quienes se limitaron a tomar nota. Este es un fenómeno observado a lo largo del trimestre cuando se realizaron ejercicios de este tipo.

- Algo similar a la situación anterior sucedió con los ejercicios de traducción en clase dirigidos por el profesor. Cuando la clase se encuentra frente a una dificultad de traducción y cuando las propuestas de los estudiantes no son adecuadas, el profesor termina realizando solo el ejercicio. En estos casos, los estudiantes aceptan las propuestas del instructor o simplemente hacen comentarios sobre la pertinencia o no de las soluciones propuestas. De la misma manera, no es difícil darse cuenta que muchos de los estudiantes no preparan sus traducciones sino que las hacen en clase y que muchos de ellos las hacen a vista.
- Siguiendo con los ejercicios de traducción en clase dirigidos por el instructor, se observó un fenómeno interesante. En el transcurso de esta clase, el profesor manifestó que de ninguna manera buscaba imponer su traducción e invitó muchas veces a los estudiantes a proponer y defender sus traducciones. Sin embargo, muchas veces en estos ejercicios de traducción la discusión sobre un problema de traducción se terminó una vez el instructor sugirió una solución.
- En repetidas ocasiones, el instructor manifestó que el curso no era un curso de lengua. Sin embargo, una buena parte del curso se dedicó a cuestiones lingüísticas.

CONCLUSIÓN

Primero, es importante resaltar la naturaleza crítica, objetiva e imparcial de los comentarios que hacen los estudiantes cuando tienen la libertad de pronunciarse y de las conclusiones de la observación presentadas anteriormente. Luego, en la literatura traductológica es frecuente encontrar casos en los que los instructores comparten, desde su propio punto de vista, las experiencias de sus clases. Esta es una práctica positiva porque es la materia prima de los encuentros y de las publicaciones profesionales que son la base de la comunidad traductológica. Tercero, es válido cuestionarse sobre la importancia de ver el desarrollo de las clases desde otra perspectiva. Si se comparan las conclusiones de esta observación con los objetivos general y específicos de la clase, el instructor estará en condiciones de comprobar si en el aula de clase está sucediendo verdaderamente lo que él cree que está ocurriendo. Por el contrario, la información obtenida de manera colaborativa con los estudiantes o con un colega o colaborador le permitirá reflexionar sobre su práctica docente. De esa forma, se corregirán, sobre la marcha, los aspectos que deben ser revisados para que los objetivos del curso se cumplan tal cual fueron formulados. En el caso de la clase de metodología de la traducción, la participación activa de los estudiantes debería ser una prioridad del curso ya que uno de los objetivos específicos es familiarizar a los estudiantes con el metalenguaje traductológico y promover su utilización como uno de los factores que determinan el carácter profesional de la educación universitaria. Las clases de traducción deben ser entonces el lugar por excelencia donde se hace más importante la discusión sobre cuestiones de traducción y donde el metalenguaje traductológico debe ser no solo memorizado sino puesto en práctica. La investigación colaborativa en este sentido nos permite el acceso a lo que realmente sucede en el aula de clase, da una idea clara de lo que se debe mejorar y permite que el conocimiento sobre la formación de traductores avance y se vuelva del dominio de toda la comunidad traductológica.

Es entonces acertado concluir que después de más de cinco décadas de desarrollo constante, la traductología ha generado una cantidad considerable de conocimiento que hace cada vez más necesaria la formación de un cuerpo docente capacitado específicamente para formar los traductores del siglo XXI. En este momento en el que la formación de formadores toma fuerza en el contexto traductológico, la investigación colaborativa se presenta como una excelente opción para generar los datos empíricos que permitan ver la realidad de los cursos no cómo los profesores decimos que son o cómo quisiéramos que fueran sino como realmente son. Por esta razón, se hace importante el fortalecimiento de una comunidad interesada en estudiar lo que sucede en el aula de clase con el objetivo de generar el tipo de conocimiento que pueda apoyar la formación de formadores y la enseñanza de la traducción. Así como buscamos que el traductor se profesionalice así también se

debe buscar que el instructor sea cada vez más consciente de lo que hace en sus clases para satisfacer las expectativas de los traductores en formación.

OBRAS CITADAS

- BAER, B. and KOPY, G. (Eds.) (2003): *Beyond the ivory tower: Rethinking translation pedagogy*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- BACHELARD, G. (1969) : *La formation de l'esprit scientifique: Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Librairie philosophique J.Vrin.
- CHESTERMAN, A. (2000): What constitutes "progress" in Translation Studies? En Birgitta Englund Dimitrova (ed.), *Översättning och tolkning. Rapport från ASLA:s höstsymposium*, Stockholm, 5-6 november 1998, Uppsala, ASLA, pp. 33-49.
- COLINA, S. (2003): *Translation teaching from research to the classroom*, New York/San Francisco, McGraw-Hill.
- DELISLE, J. (1988): "L'initiation à la traduction économique". *Meta* 33-2, p. 204-215.
- DES MARCHAIS, J. (1996) : Apprendre à devenir médecin : Bilan d'un changement pédagogique centré sur étudiant, Sherbrooke (Québec), Presses de l'Université de Sherbrooke.
- HOLMES, J. (2000): "The Name and Nature of Translation Studies", en Lawrence Venuti (ed.), *Translation Studies Reader*, London/New York, Routledge, pp. 172-185.
- KIRALY, D. (2000): *A Social constructivist approach to translator education*. Manchester, UK & Northampton, MA, St. Jerome Publishing.
- LADMIRAL, J.-R. (1977): « La traduction dans le cadre de l'institution pédagogique », *Die Neueren Sprachen* 76, p. 489-516.
- ROGERS, C. (1976): *Liberté pour apprendre* (Daniel Le Bon, Trad.), Paris, Dunod.
- SHREVE, G. (1998): Keynote Address: Language in Business / Language as Business Conference Institute for Applied Linguistics, Kent State University, Kent, Ohio October 8, 1998. En línea: <http://appling.kent.edu/ResourcePages/ConferencesandWorkshopsPast/LanguageinBusiness/Thursday/01-Shreve.PDF> página consultada marzo 2003.
- TOURY, G.(1995): *Descriptive translation studies - and beyond*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.