

FORMACIÓN DE TRADUCTORES EN ENTORNOS COLABORATIVOS. UN ESTUDIO DE CASO

Laura Tallone
CICE - ISCAP
Portugal
lauratal@iscap.ipp.pt

Resumen

Debido al rápido desarrollo de las tecnologías de comunicación e información, la traducción ha dejado de ser una tarea solitaria de individuos aislados. Por el contrario, las competencias interpersonales resultan fundamentales para el traductor, tales como la capacidad para trabajar y negociar con los demás, ya se trate de colegas, clientes o iniciadores, gestores de proyecto, revisores, entre otros. El aprendizaje colaborativo se revela como el más adecuado para la adquisición de esas competencias y para el desarrollo de la autonomía de los alumnos.

Este artículo se basa en las respuestas obtenidas en dos años lectivos consecutivos (2012-13 y 2013-14) a un cuestionario dado a los alumnos de la UC de traducción técnica español-portugués de la titulación de Asesoría y Traducción de ISCAP, después de que estos completaran un proyecto de grupo hacia el final de un período de dos semestres de formación. Este proyecto de grupo intentó replicar lo más posible condiciones de trabajo reales, atribuyendo a cada alumno funciones específicas, tales como construcción de glosarios, traducción, revisión y gestión de proyecto. Dado que los alumnos asistían a clase en diferentes horarios, la comunicación cara a cara se redujo al mínimo y se utilizaron otros medios de comunicación como los foros y las videoconferencias. Este estudio intenta analizar las actitudes de los alumnos con respecto al trabajo colaborativo y de equipo en esas condiciones particulares, así como comparar su grado de satisfacción con respecto a otros tipos de proyectos.

Abstract

Due to the fast development of communication and information technologies, translation is no longer a solitary task carried out by secluded individuals. On the contrary, interpersonal competences are key for a translator, that is, the ability to work and negotiate with others, namely fellow translators, translation clients or initiators, project managers, proofreaders and so on. Collaborative learning has shown to be the most adequate methodology to acquire those skills as well as to empower students.

This paper focuses on the responses, obtained in two consecutive school years (2012-13 y 2013-14), to a questionnaire filled in by third-year translation students at ISCAP regarding a team project developed at the final stage of a two-semester training period on Spanish-Portuguese technical translation. This team project was intended to reproduce actual working conditions as closely as possible, by assigning them specific roles, such as glossary construction, translating, proofreading and project managing. Since students attended class at different hours, face-to-face communication was reduced to a minimum and other means were used, such as fora and videoconferencing. This case study analyses the students' attitudes to team work and collaborative effort under those particularly conditions, as well as compares their degree of satisfaction with that obtained from other types of assignment.

Palabras clave: formación de traductores, aprendizaje colaborativo, competencias interpersonales.

Keywords: Translator Training, Collaborative Learning, Interpersonal Competences.

Introducción

Toda traducción supone un proceso de negociación, no solo entre textos de dos lenguas diferentes, sino entre los agentes que intervienen en el proceso traductivo: traductores, clientes, iniciadores, gestores de proyecto, revisores. De este hecho sobradamente conocido se desprende otro no menos evidente, a saber, que el traductor

deberá contar con competencias tanto cognitivas como sociales para llevar su tarea a buen término: la traducción ya no es (probablemente nunca haya sido) una tarea solitaria y aislada. Sin embargo, a pesar del consenso generado alrededor de estas dos afirmaciones básicas, los traductores recién licenciados suelen evidenciar dificultades para resolver problemas de forma autónoma, así como para trabajar en equipo y establecer relaciones interpersonales eficaces, fruto de una formación académica en demasía teórica y de carácter transmisionista (Kiraly 2005: 1099-1100).

El aprendizaje colaborativo sin duda proporciona un ambiente fértil para incentivar en los alumnos la autonomía, la capacidad de organización y de resolución de problemas, ya que las competencias, tanto cognitivas como sociales, no pueden ser transmitidas en sentido unívoco del profesor a los alumnos, sino construido de forma autónoma por cada individuo (Kiraly 2000). En efecto, el aprendizaje colaborativo sustituye la adquisición estática de conocimiento con un proceso personal de construcción de conocimiento suficientemente flexible para permitir la adaptación de nuestros modelos mentales cuando estos resultan inadecuados para resolver una situación nueva. Y como sugiere Pym (2011: 7), la principal forma de construir conocimiento es a través del diálogo, es decir, del intercambio activo entre todos los participantes del proceso traductivo.

Este entorno resulta por tanto especialmente relevante en la clase de traducción, en que el docente deja de ser el propietario de una verdad única finalmente revelada a los alumnos que no han podido descubrirla por sí mismos. Por el contrario, en el aprendizaje colaborativo, el docente asume un papel de facilitador o mentor, creando las condiciones para que el desarrollo de las competencias traductivas tenga lugar dentro de un contexto igualitario:

Empowered learners are autonomous thinking individuals whose capacity for meaning-making is no less valuable than that of the instructor, thus the traditional hierarchies of power which place an undue and unaccountable degree of authority in the hands of the instructor are subverted. Learners in this environment gain autonomy and non-cognitive knowing is recognised as inherent to the identity of each individual and is negotiated through the collaborative learning techniques favoured by social constructivist educators. (Varney 2009: 29-30)

En la práctica, este tipo de entornos exige la introducción en el marco formal de la enseñanza institucional de elementos del aprendizaje no formal (Klimkowski 2012), caracterizado precisamente por metodologías más flexibles, mayor componente práctica, mayor colaboración y trabajo de equipo, uso de la evaluación como forma de *feedback*, aumento de la autonomía del alumno y más compromiso y participación por parte de alumnos y profesores. Por otra parte, gracias a las actuales tecnologías de información y comunicación, el entorno colaborativo no tiene por qué confinarse a un ámbito restringido, pudiendo extenderse mucho más allá de la clase de traducción (Olvera-Lobo 2009), como lo atestiguan la enorme cantidad de recursos en línea, de los foros de traductores al fenómeno creciente de *crowd translation*.

A pesar de los beneficios demostrables de tal abordaje, los obstáculos a su puesta en marcha no provienen únicamente de las limitaciones impuestas por las fórmulas anquilosadas de la enseñanza institucional, sino de los propios alumnos, poco familiarizados con lo que Kiraly (2000) denominó "learner empowerment" y más acostumbrados a la recepción pasiva de conocimientos transmitidos unidireccionalmente por el docente.

Como forma de remar contra esta corriente, y con la convicción de que la eficacia de los alumnos para resolver problemas es directamente proporcional al grado de autonomía e independencia que se les otorga y al mismo tiempo se les exige (Mitchell-Schuitevoerder 2011), se realizó el proyecto colaborativo descrito en las páginas siguientes.

El proyecto de grupo

Este proyecto tuvo lugar en el segundo semestre de dos años lectivos sucesivos: 2012-13 y 2013-14, y consistió en la traducción al portugués del capítulo "Elementos del lenguaje audiovisual", del libro *Historia del cine*, de José Luis Sanchez Noriega (Alianza Editorial, Madrid, 2006). En él participaron 62 alumnos (32 en 2013 y 30 en 2014), todos con edades de hasta 25 años, inscriptos en la Unidad Curricular de Traducción Técnica de Español II, correspondiente al tercer curso de la titulación de Asesoría y Traducción de ISCAP (Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto). Los grupos se componían de cinco o seis alumnos de las clases diurna y nocturna combinadas, de modo a que cada grupo contase con tres miembros de la clase diurna (más numerosa) y dos de la

nocturna. A cada grupo se le atribuyó un fragmento de 1.500 a 2.000 palabras a traducir en un plazo de cerca de 30 días. La función de cada miembro del grupo fue decidida de forma aleatoria por la docente: un pretraductor a cargo de un glosario y de un breve manual de estilo, tres (o cuatro para los grupos con seis miembros) traductores y un revisor/gestor de proyecto responsable de la distribución del trabajo entre los traductores, la definición de plazos intermedios y la revisión.

El objetivo de combinar en cada grupo alumnos que no asistían juntos a la misma clase fue el de reducir la comunicación cara a cara y forzar la comunicación remota entre los miembros, que en algunos casos eran totalmente desconocidos unos de otros. A fin de estimular tal comunicación remota y facilitar el seguimiento de los intercambios entre los miembros de los grupos, para cada uno de ellos se creó un tema en el Foro de Intercambio disponible en la plataforma Moodle de ISCAP. Si bien alumnos y docente se encontraban regularmente en clase y se desarrollaban otras tareas en simultáneo con el proyecto, el papel de la docente en lo que respecta al proyecto se limitaba al de iniciador, respondiendo a preguntas relacionadas con el *translation brief*.

Una vez finalizado el proyecto, cada gestor de proyecto debía entregar una carpeta a través de la plataforma Moodle, que incluyera un glosario, un breve manual de estilo, los tres (o cuatro) textos traducidos individuales (tal como sometidos por los traductores) y un texto de llegada revisto. Siguiendo las recomendaciones de González Davies (2004: 31-4), la evaluación tuvo dos aspectos: un *feedback* holístico dado al grupo en su conjunto, indicando el grado de aceptabilidad del producto final, y una evaluación numérica (en una escala de 0 a 20) para la contribución individual de cada alumno. Este segundo aspecto consideró no solo la calidad del glosario, manual de estilo, texto traducido o texto revisto, sino también la participación en el Foro, el cumplimiento de plazos, la adecuación del texto traducido al *translation brief*, el grado de consonancia entre el texto traducido y el respectivo glosario y manual de estilo, etc.

Este proyecto intentó crear un ambiente auténtico, al simular, dentro de las limitaciones inherentes a la enseñanza institucional, un entorno de traducción profesional. Los objetivos fueron fomentar la autonomía y aumentar las competencias de resolución de problemas de los alumnos a través de la participación, la investigación y el trabajo colaborativos y la negociación.

El estudio de caso

El estudio de caso se basa en las respuestas a un cuestionario dado a los 62 alumnos que participaron en el proyecto de grupo ya descrito durante los años lectivos de 2012-13 y 2013-14. Estos cuestionarios eran anónimos y rellenados después de la entrega del trabajo y antes de la evaluación. Los objetivos eran analizar las actitudes de los alumnos con relación al trabajo de equipo y al esfuerzo colaborativo bajo las condiciones particulares de la comunicación remota, así como observar el grado de satisfacción percibido en comparación con la tarea individual y con otros tipos de trabajo de equipo con estructura menos rígida.

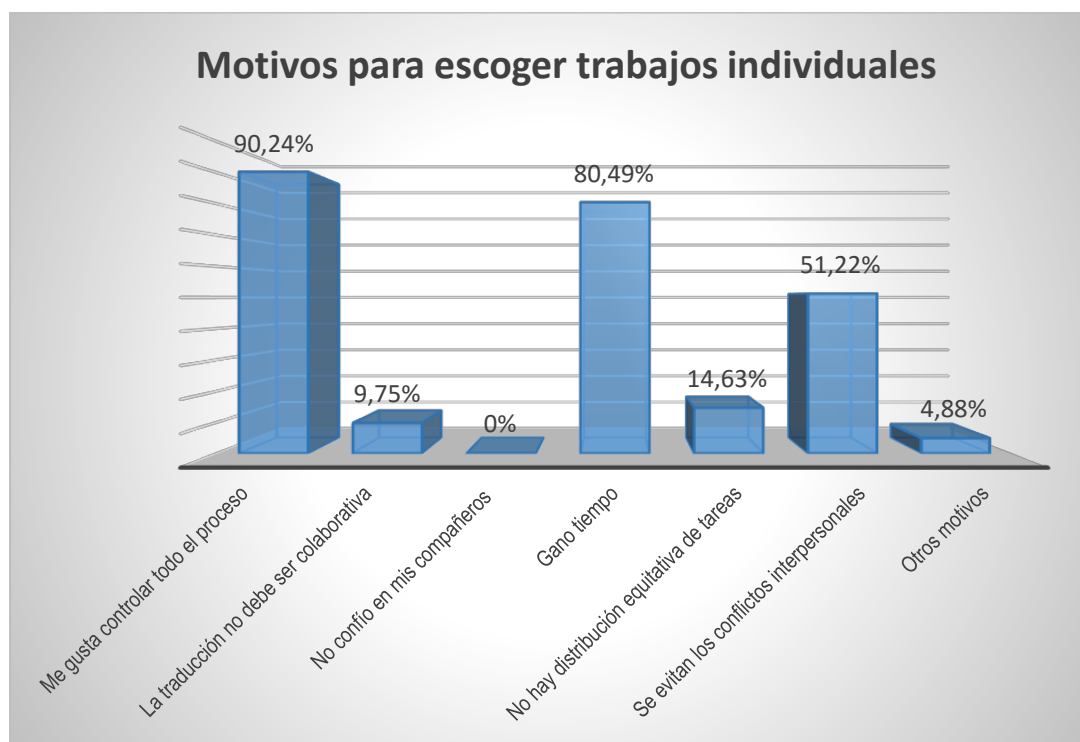
Pregunta 1. Número de trabajos individuales y de grupo realizados por los alumnos durante la licenciatura.

Pese a que los números muestran considerable variación (en parte porque el recorrido académico durante la titulación no es idéntico para todos los alumnos), 50 de las 62 respuestas (80,65%) indicaban un número mayor de trabajos individuales que de grupo. En 40 respuestas (un 64,5% de la muestra), el número de trabajos individuales más que duplicaban el número de trabajos colectivos. Dada la importancia atribuida actualmente al trabajo colaborativo, muy especialmente en el ámbito de la traducción, estos resultados se revelan un tanto desalentadores y manifiestan la dificultad en acompañar la tendencia de la profesión por parte de la enseñanza institucional, que exige la evaluación del desempeño individual de cada alumno y su respectiva cuantificación.

Preguntas 2, 3 y 4. Preferencia por el trabajo individual o de grupo, y justificación de las respuestas.

Aproximadamente dos tercios de los estudiantes (66,13%) mostraron preferencia por las tareas individuales, mientras que el 33,87% escogió los trabajos grupales. Los alumnos debían justificar sus respuestas seleccionando uno o más motivos para tal preferencia entre una lista de 15 opciones (7 para explicar la preferencia por el trabajo individual, 8 para el trabajo grupal).

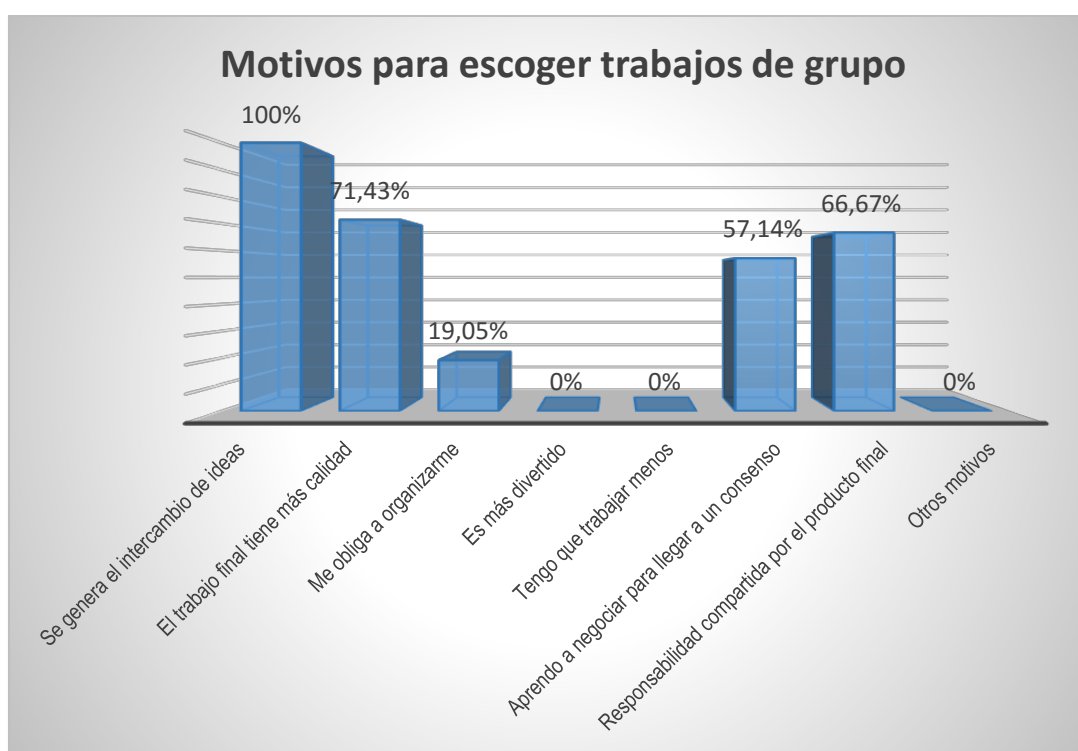
Entre los que escogieron los trabajos individuales (41 alumnos), el 90,24% afirma preferir controlar el proceso completo de la traducción, desde la recepción del texto fuente hasta la revisión del texto traducido; un 80,49% cree ahorrar tiempo al no tener que coordinar su trabajo con el de otras personas; un 51,22% escoge el trabajo individual como una forma de evitar los conflictos interpersonales; un 14,63% aduce que en los trabajos grupales nunca hay una distribución equitativa de tareas; un 9,75% considera que el/la traductor/a no debe trabajar de forma colaborativa; finalmente, un 4,88% selecciona otros motivos, tal como el hecho de que personas diferentes tienen diferentes ritmos de trabajo. La opción "no confío en mis compañeros para realizar un trabajo eficiente" no fue seleccionada por ningún alumno.



Llama la atención que el motivo mayoritariamente seleccionado sea aquel que se asocia con una visión más conservadora de la traducción como proceso controlable por una única persona e independiente de otras variables empresariales, cuando lo cierto es que existe una tendencia innegable para que, cada vez más, la traducción (por lo menos la

traducción técnica y científica) se entienda como una instancia más en un proceso global de adaptación de productos o servicios (*vd.* Bassnett 2014: 125-46).

Con respecto a los que optaron por los trabajos de grupo (21 alumnos), el 100% seleccionó el intercambio de ideas como una de las mayores ventajas; un 71,43% considera que el producto final es mejor cuando es realizado por un equipo; un 66,67% prefiere compartir la responsabilidad por la calidad de la tarea; aprender a negociar para alcanzar un consenso es importante para un 57,14%; el 19,05% valora la necesidad de organizarse para realizar trabajos grupales. Ningún alumno seleccionó las opciones "es más divertido" o "tengo que trabajar menos", ni añadió otros motivos a la lista.

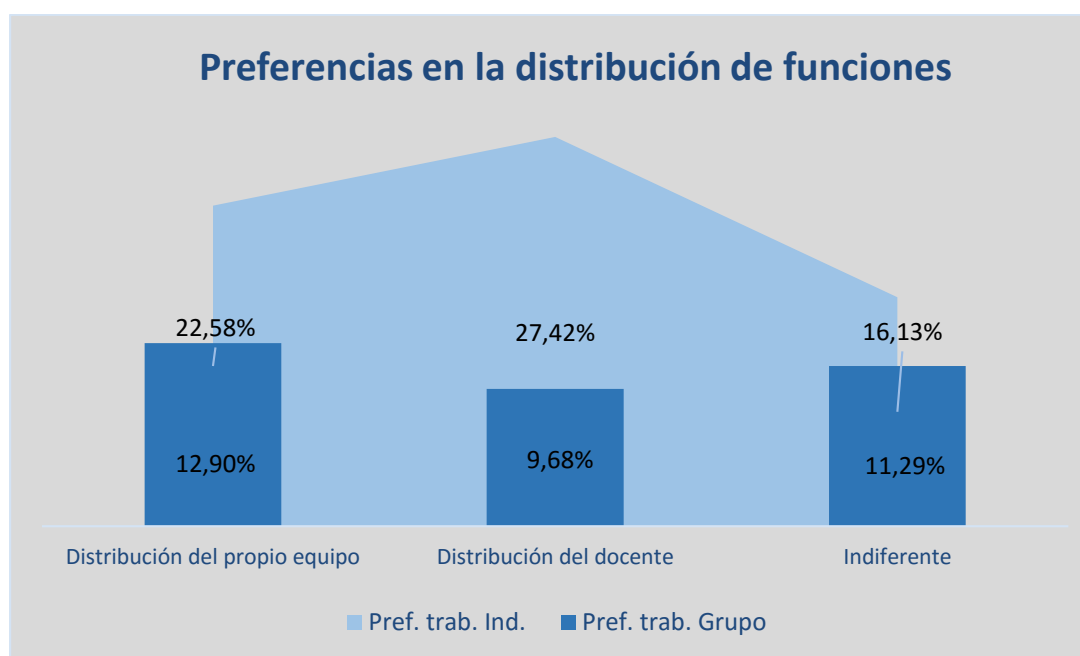


El hecho de que todos los alumnos de este subgrupo hayan seleccionado el intercambio de ideas y experiencias demuestra la conciencia ya incorporada, y defendida por las posturas constructivistas del aprendizaje, de que esta es una actividad predominantemente social que se ubica en la interacción intersubjetiva de los participantes (Kiraly 2000: 20). Sin embargo, apenas algo más de la mitad de las respuestas destaca la

negociación para alcanzar consensos como elemento fundamental del aprendizaje y del trabajo colaborativos, que por fuerza incorporan conocimientos no cognitivos y competencias interpersonales.

Pregunta 5. Manera en que se distribuyen los roles dentro del equipo.

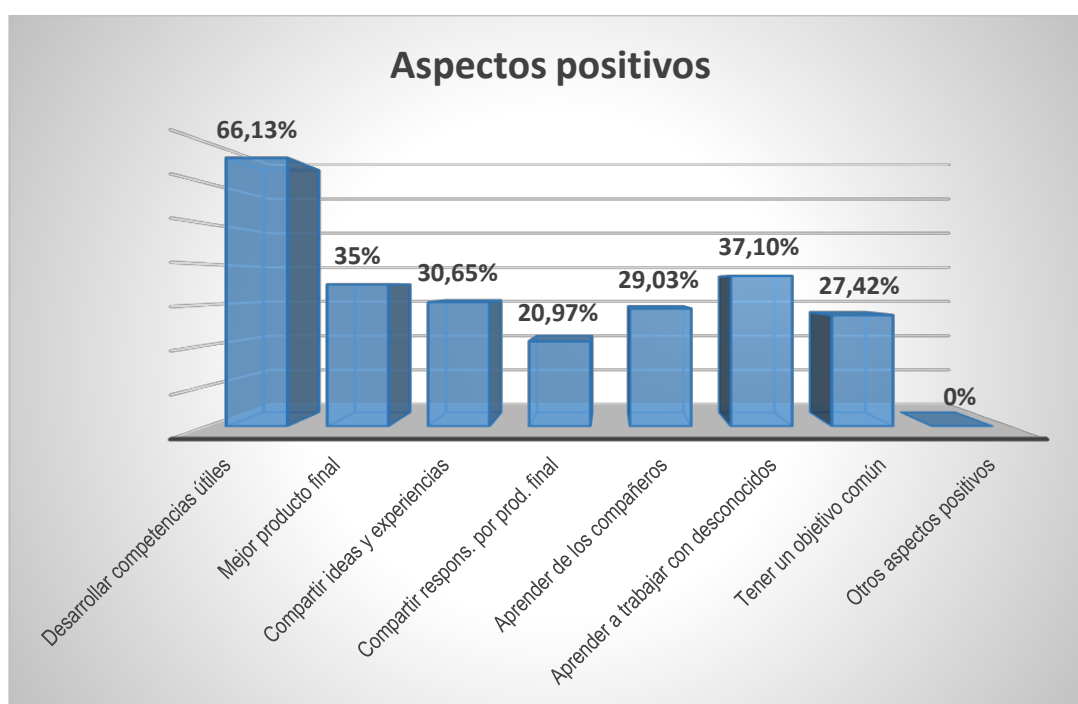
Con respecto a cómo son atribuidos las diferentes funciones (pretraducción, traducción y revisión/gestión) en el seno del equipo, no se observa un consenso definido con respecto a ninguna modalidad. Es así que un 35,48% de los alumnos prefieren una distribución de funciones sin la intervención del docente, mientras que el 37,10% prefieren que estos sean distribuidos por el profesor. Al resto (27,42%) esta cuestión le resulta indiferente. El porcentaje de alumnos que había escogido el trabajo individual o el de grupo en la pregunta 2 se distribuye de modo más o menos equitativo entre estos tres subgrupos y replica aproximadamente la distribución global, tal como se puede ver en el gráfico:



Preguntas 6 y 7. Principales aspectos positivos y negativos percibidos en el trabajo de grupo realizado para esta UC.

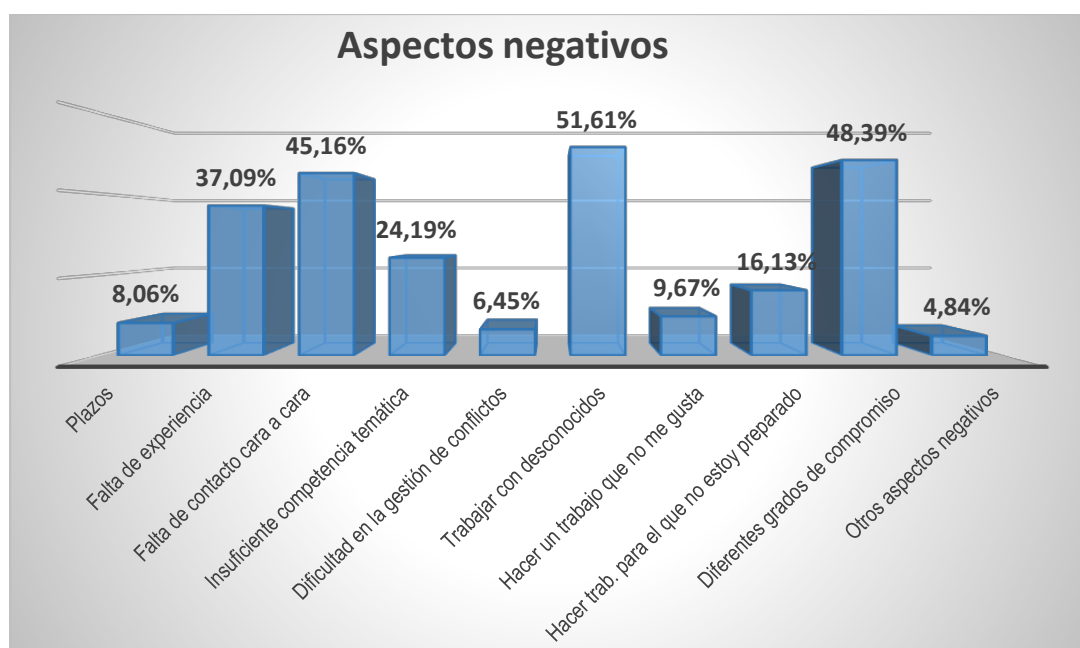
Para indicar aquellos aspectos que los alumnos percibían como positivos o negativos en este trabajo de grupo, se les solicitó que numerasen las respuestas seleccionadas según su importancia. Los porcentajes que se enumeran a continuación toman en cuenta las respuestas seleccionadas dentro de las tres más importantes.

Con respecto a los aspectos positivos, el 66,13% de los estudiantes escogen el desarrollo de competencias útiles para su vida profesional futura como una de las tres ventajas principales. El resto de las respuestas tiene una distribución más equitativa: un 37,10% incluye el hecho de aprender a trabajar con gente que no conoce, un 35% valora hacer un mejor trabajo en equipo que individualmente, un 30,65% selecciona el intercambio de ideas y experiencias con los compañeros, un 29,03% valora el aprendizaje de los propios compañeros y no solamente del docente, un 27,42% aprecia pertenecer a un grupo con un objetivo común, y por último, un 20,97% de los alumnos considera importante compartir la responsabilidad por el producto final.



La predominancia de la primera respuesta con respecto a todas las demás revela que una buena parte de los alumnos es consciente de que la capacidad para trabajar en equipo constituye una competencia cada vez más valorada en el ámbito de la traducción, así como en casi todas las demás profesiones. Sin embargo, muchos menos alumnos (37%) valoran la necesidad de desarrollar las competencias interpersonales necesarias para un trabajo colaborativo eficaz.

En lo que concierne a los aspectos negativos, más de la mitad de los alumnos (51,61%) considera que trabajar con personas desconocidas constituye una de las tres principales desventajas; los diferentes grados de compromiso entre los miembros del grupo representa un obstáculo para el 48,39%. Para un 45,16% la falta de contacto físico con los otros miembros del grupo se incluye entre las primeras tres dificultades (un 32, 25% la seleccionó como la principal); un 37,10% incluye la falta de experiencia y un 24,19% la falta de competencia temática. Las demás respuestas aparecen en porcentajes más bajos: no considerarse capacitado para realizar el trabajo (16,13%), hacer un trabajo que no le agrada (9,67%), la presión de los plazos (8,06%) y la dificultad para controlar o resolver conflictos y diferencias de opinión (6,45%). En las otras dificultades sentidas se hace referencia al glosario y el manual de estilo (4,84%). También debe señalarse que un 6,45% de las respuestas no selecciona ningún aspecto negativo.



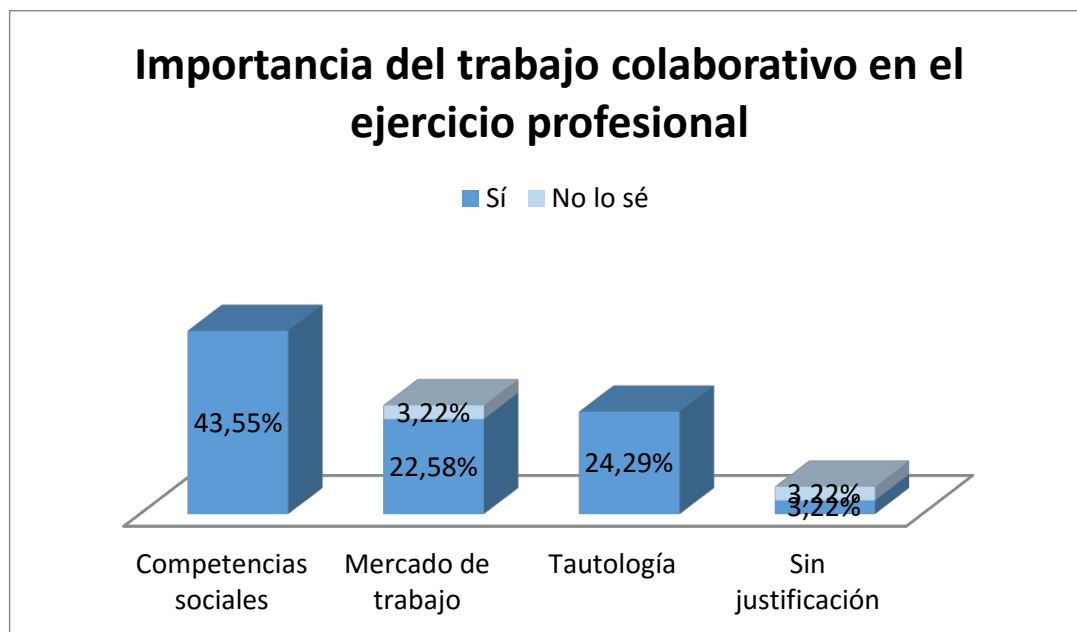
Como se ve en el gráfico, excepto la opción "e" (dificultad en gestionar y resolver conflictos o diferencias de opinión), escogida en general por quienes tenían a su cargo la gestión del proyecto¹, las tres respuestas más seleccionadas como desventajas ("c", "f", "i") se refieren a las competencias interpersonales, que se ponen en evidencia en este trabajo precisamente por la exigencia de que los alumnos trabajaran con compañeros con los que no tenían una relación personal o de amistad. También llama la atención que más de un tercio de las respuestas ubicara la falta de experiencia entre las tres desventajas principales, lo cual sugiere la necesidad, ya apuntada por otros autores (Huertas Barros 2011: 51), de que los estudiantes reciban formación en este ámbito. Resulta un poco sorprendente que la necesidad de comunicación remota (falta de contacto cara a cara) fuese señalada por casi la mitad de los alumnos, teniendo en cuenta la tan mentada familiaridad de los jóvenes con los entornos virtuales.

Pregunta 9². Importancia percibida del trabajo de equipo en el ejercicio de la profesión y justificación de la respuesta.

A la pregunta de si consideraban el trabajo colaborativo como un factor importante en el ejercicio profesional de la traducción, un 93,55% de los alumnos dieron respuesta afirmativa y un 6,45% no sabía responder. No hubo ninguna respuesta negativa. Para no inducir ninguna respuesta específica, la justificación de esta respuesta se presentó con forma de pregunta abierta. De los alumnos que consideraban importante el trabajo colaborativo, 27 (43,55% de la muestra total) se centraron en la importancia de compartir ideas, experiencias y puntos de vista, así como en las competencias sociales necesarias para el traductor; 14 (22,58%) mencionaron las exigencias del mercado de trabajo; 15 (24,19%) dieron una respuesta tautológica (es importante porque es importante); y 2 (3,22%) no ofrecieron ninguna justificación. Curiosamente, de los cuatro alumnos que respondieron no saber, 2 de ellos (3,22%) justificaron sus respuestas subrayando la importancia del trabajo colaborativo en entornos profesionales.

¹ Podemos solo especular sobre si las respuestas habrían variado en el caso de haberse podido desarrollar varios proyectos a lo largo del semestre, de forma a que cada alumno desempeñara todas las funciones. Ello resultó inviable debido a la duración del semestre, el número de alumnos inscritos en cada clase y la exigencia institucional de métodos de evaluación ortodoxos (exámenes y trabajos individuales).

² Se omite el análisis de la Pregunta 8 por no ser relevante para este estudio de caso y sus conclusiones.



Conclusión

Si bien la mayoría de los alumnos que participaron en el proyecto reconocen la importancia del aprendizaje y del trabajo colaborativos en su futuro desempeño profesional, la falta de formación práctica en entornos de este tipo hace que no todos tengan conciencia de la necesidad de desarrollar las competencias interpersonales que tal trabajo exige. Además, la resistencia demostrada por gran parte de los alumnos para abandonar su zona de confort, colaborando más allá de los límites de su círculo inmediato, refuerza la noción de que la enseñanza institucional debe incorporar más elementos del aprendizaje no formal para consolidar la práctica de las competencias sociales actualmente requeridas del traductor.

Por otra parte, la capacidad para trabajar y para pensar de forma autónoma constituye una de las cualidades más importantes de un profesional multifacético, capaz de funcionar eficazmente más allá de los límites de una esfera de actividad más o menos restringida. Si nuestro objetivo como docentes se integra en la formación de individuos pensantes e independientes, debemos apostar en el desarrollo de competencias sociales transversales que puedan aplicarse fuera del ámbito del aula.

Apéndice: Cuestionario respondido por los alumnos



Tradução de Texto Técnico Espanhol II Ano lectivo 2013-14 Cuestionario sobre el Trabajo de Grupo

I) En las asignaturas Traducción de Texto Técnico Español I y II has realizado diversos trabajos individuales y de grupo. Por favor responde:

1) Durante tus años como estudiante de ISCAP, ¿cuántos trabajos individuales has realizado? (nº aproximado), ¿y cuántos de grupo? (nº aproximado).

2) ¿Cómo prefieres trabajar cuando se trata de una traducción? (señala solo una)

- a) Solo/a
- b) En grupo

3) Si en la pregunta 2 has escogido la respuesta a), señala todos los motivos que te parezcan importantes.

- a) Me gusta controlar todo el proceso, desde la recepción del TF a la entrega del TT.
- b) Considero que la tarea del traductor no debe ser colaborativa.
- c) No confío en mis compañeros para realizar un trabajo eficiente.
- d) Gano tiempo, al no tener que coordinar mi trabajo con el de otros.
- e) En un trabajo de grupo, nunca hay una distribución equitativa de tareas.
- f) En un trabajo individual se evitan los conflictos interpersonales.
- g) Otros motivos (especificar):

4) Si en la pregunta 2 has escogido la respuesta b), señala todos los motivos que te parezcan importantes.

- a) Se genera el intercambio de ideas entre los miembros del grupo.
- b) El trabajo final tiene más calidad.
- c) Me obliga a organizarme.
- d) Es más divertido.
- e) Tengo que trabajar menos.
- f) Aprendo a negociar para llegar a un consenso.
- g) Se comparte la responsabilidad por el producto final.
- h) Otros motivos (especificar):

5) Cuando haces un trabajo de equipo, ¿qué prefieres? (señala solo una)

- a) Que el propio equipo distribuya las diferentes tareas entre sus miembros.
- b) Que los roles de cada miembro sean atribuidos por el docente.
- c) Me resulta indiferente.

Justifica tu respuesta:

.....
.....

II) Durante el mes de mayo de 2014, participaste en un trabajo de grupo de la asignatura TTT II Español, que consistió en la traducción al portugués de fragmentos del libro *Historia del Cine* de José Luis Sánchez Noriega (Madrid: Alianza Editorial, 2006). Por favor responde:

5) ¿Qué función desempeñabas en el grupo?

- a) Pre-traducción (manual de estilo y glosario)
- b) Traducción
- c) Revisión y gestión de proyecto

6) ¿Cuáles fueron los aspectos positivos? (señala todas las que se aplican a partir de 1, según su orden de importancia)

- a) Desarrollar competencias útiles para mi vida profesional.
- b) Producir un trabajo mejor del que podría hacer solo/a.
- c) Compartir ideas y experiencias con mis compañeros/as.
- d) Compartir la responsabilidad del producto final con mis compañeros/as.
- e) Aprender con mis compañeros/as y no solo con el/la docente.
- f) Aprender a trabajar con desconocidos y no solo con mis amigos/as.
- g) Pertenecer a un grupo con un objetivo común.
- h) Otros (especificar):

7) ¿Cuáles fueron los aspectos negativos? (señala todas las que se aplican a partir de 1, según su orden de importancia)

- a) Cumplimiento de plazos.
- b) Falta de experiencia.
- c) Falta de contacto personal (cara a cara) con todos los miembros del equipo
- d) Desconocimiento del tema
- e) Dificultad en gestionar y resolver conflictos o diferencias de opinión.
- f) Trabajar con gente que no conozco

- g) Desempeñar una función que no me gusta
- h) Desempeñar una función para la que no me siento apto
- i) Diferentes niveles de compromiso en cada miembro del grupo.
- j) Otros (especificar):

8) ¿Qué aspectos del trabajo cambiarías? (señala todo lo que se aplica; tacha lo que no se aplica)

- a) plazos más extensos / más cortos
- b) grupos más grandes / más pequeños
- c) textos más largos / más cortos
- d) tareas más definidas / menos definidas
- e) No cambiaría nada.
- f) Otros (especificar):

9) ¿Crees que trabajar en equipo es importante para la vida profesional de un traductor? (señala solo una respuesta)

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

Justifica tu respuesta:

.....

.....

.....

.....

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Referencias

- Bassnett, S. (2014) *Translation*, London & New York: Routledge.
- González Davies, M. (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- Huertas Barros, E. (2011) “Collaborative learning in the translation classroom: preliminary survey results”. *The Journal of Specialised Translation*, nº16, pp. 42-60, <www.jostrans.org/issue16/art_barros.pdf>, consultado el 20-05-2014.
- Kiraly, D. (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*, Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, D. (2005) “Project-Based Learning: A Case for Situated Translation”. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, Vol. 50, nº4, pp. 1098-1111, <<http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n4/012063ar.html>>, consultado el 20-05-2014.
- Klimkowski, K. (2012) “Non-Formal Aspects in Academic Translator Education. Selected Ideas for Research and Practical Application”. *Styles of Communication*, Vol.4, nº1, pp.59-75, <<http://journals.univ-danubius.ro/index.php/communication/article/view/1665>>, consultado el 20-05-2014.
- Mitchell-Schuitevoerder, R. (2011) “Translation and technology in a project-based learning environment”. *Tralogy Proceedings*, <mt-archive.info/Tralogy-2011-Mitchell.pdf>, consultado el 20-05-2014.
- Ollivera-Lobo, M. D. et al.(2009) “Teleworking and collaborative work environments in translation training”. *Babel*, nº55-2, pp. 165-180, <www.ugr.es/~robinson/2009_babel_55.pdf>, consultado el 20-05-2014.
- Pym, A. (2011) “Trial, Error and Experimentation in the Training of Translation Teachers”. *Traducción & comunicación* nº2, Universidad de Vigo.
- Varney, J. (2009) "From hermeneutics to the translation classroom: a social constructivist approach to effective learning". *Translation and Interpreting*, Vol. 1, Nº1, pp. 27-43, <<http://transint.org/index.php/transint/article/view/24>>, consultado el 20-05-2014.