

EL TRABAJO COLABORATIVO EN LA CLASE DE TRADUCCIÓN: UN CASO PRÁCTICO

ELISA CALVO ENCINAS
NIEVES JIMÉNEZ CARRA
INMACULADA MENDOZA GARCÍA
MARIÁN MORÓN MARTÍN
NURIA PONCE MÁRQUEZ

*Departamento de Filología y Traducción
Facultad de Humanidades
Universidad Pablo de Olavide*

M.^a MERCEDES ENRÍQUEZ ARANDA

*Departamento de Traducción e Interpretación
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Málaga*

Contacto:
Elisa Calvo Encinas
ecalenc@upo.es

RESUMEN

Dentro de los parámetros didácticos del constructivismo social enmarcados en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el estudiante se convierte en protagonista de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la adquisición de competencias, tanto genéricas como específicas. Partiendo de estas premisas, el trabajo en equipo se convierte en un instrumento clave para que el alumnado adquiera las competencias deseadas. Hoy día, el trabajo en grupo es una de las formas de trabajo más demandadas en el mundo de la traducción. Siguiendo las teorías de autores como Kiraly (2003), quienes defienden la importancia de la comunidad traductora como ente crítico-evaluador de la calidad de las traducciones y la importancia de la realización de prácticas reales en grupos de trabajo, en este artículo se analizan los resultados obtenidos en un proyecto de investigación fundamentado en la esencia del trabajo en equipo por parte del alumnado de Traducción e Interpretación.

1. CONTEXTUALIZACIÓN: EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

1.1. *La formación en competencias y el trabajo en equipo*

Resulta obvio concluir que el objetivo principal de los estudios de Traducción es la adquisición de la competencia traductora por parte de los estudiantes. Lo que no resulta tan obvio es definir el concepto de “competencia traductora”.

En este contexto, Enríquez, Mendoza y Ponce (2010: 141) se hacen eco de la bibliografía que existe hasta el momento en torno a la competencia traductora, remontándose a los orígenes de la utilización de este término “como herencia de la tradicional dicotomía chomskiana *competencia* y *actuación lingüística*”, y entienden que, además del uso de una

terminología adecuada para su denominación, la validación empírica de la competencia traductora presenta ciertas dificultades “derivadas de la propia juventud de la investigación [traductológica], que comenzó a finales de los años ochenta”.

Con el objetivo de solventar estas dificultades, en el Grupo de investigación PACTE de la Universidad Autónoma de Barcelona se están llevando a cabo investigaciones empírico-experimentales sobre la adquisición de la competencia traductora. Fruto de estas investigaciones ha surgido la definición de competencia traductora de mano de A. Hurtado Albir (2001: 375) como “la competencia que capacita al traductor para efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor”.

Según Hurtado (2001: 395-396), esta competencia traductora se encuentra conformada por una serie de subcompetencias relacionadas íntimamente entre sí: subcompetencia lingüística, subcompetencia extralingüística, subcompetencia de transferencia, subcompetencia instrumental y profesional, subcompetencia psicofisiológica y subcompetencia estratégica.

Dentro de la subcompetencia instrumental y profesional se puede ubicar el trabajo en equipo como fundamento de la práctica profesional real del traductor. Además, otras competencias, tales como la capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar o la capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas, plantean la necesidad de formar al alumnado de Traducción para su integración futura en equipos de trabajo reales cada vez más complejos.

Existen otros modelos de competencia traductora, como el desarrollado por D. Kelly (2002, 2005), en el que el trabajo en grupo forma parte de la competencia interpersonal como aspecto fundamental para el traductor e intérprete que se ha de integrar en el mercado laboral, tal y como se desprende del siguiente gráfico:

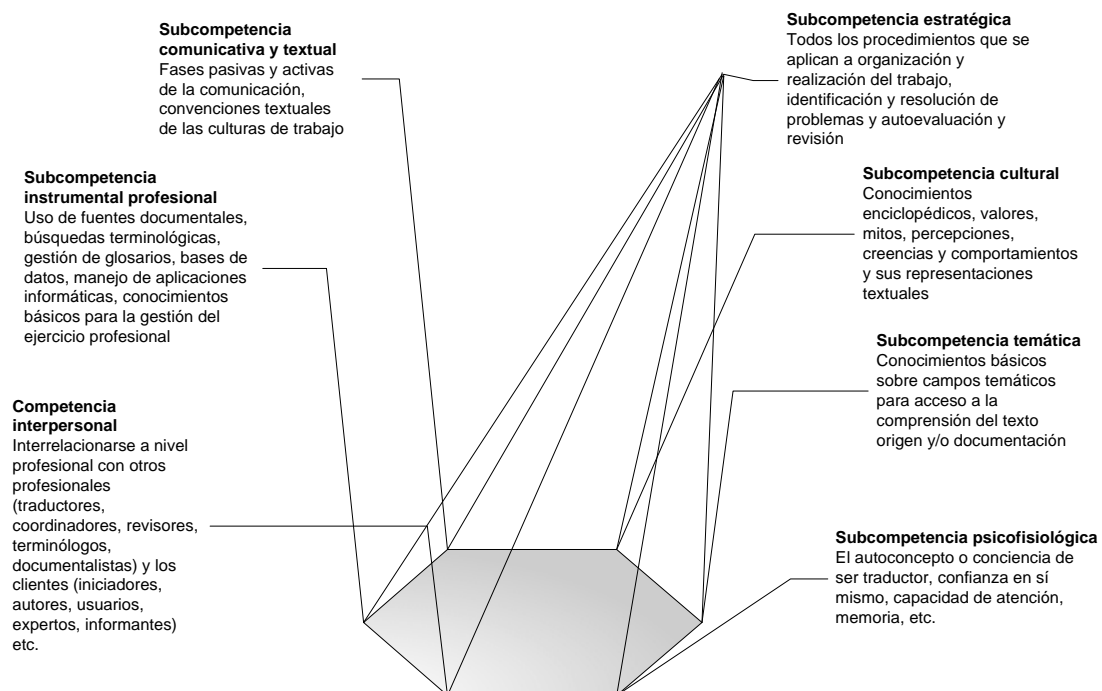


DIAGRAMA 1. El modelo de competencia traductora de Kelly (2002, 2005)

Del mismo modo, la alusión a la (sub)competencia instrumental profesional añade un reto más en la formación de nuestros estudiantes: entrenarlos para el trabajo en y con los métodos e instrumentos que resultan propios de la actividad profesional. Entre estos métodos, el trabajo en equipo, y con frecuencia el trabajo en equipo virtual, son claves para la profesión.

En efecto, dentro de las competencias básicas que enuncia Kelly (2005), el trabajo en equipo es clave para activar casi todas ellas: competencia comunicativa y textual, competencia cultural e intercultural, competencia temática, competencia profesional e instrumental. No obstante, las competencias más relacionadas con el trabajo grupal son: la competencia psicofisiológica y actitudinal, la competencia interpersonal y la competencia estratégica. Cuando estas competencias se adquieren de forma compartida con otros sujetos permiten sacar el máximo beneficio de su conocimiento y buen hacer en otras áreas, y permiten por tanto que el traductor ejerza de forma efectiva su labor profesional.

1.2. La formación de traductores en el EEES

Aunque no es el objetivo de este artículo realizar un estudio sistemático de la evolución de la formación de traductores, se puede afirmar que los enfoques pedagógicos vigentes en Traducción, salvando las diferencias entre contextos o tradiciones de enseñanza-aprendizaje en distintos países, han de ser tenidos en cuenta en todo momento, puesto que nos sitúan en la línea de los objetivos del EEES (Kiraly 1995, 2000; Kelly 2005; Hurtado 2007, entre otros).

En este tipo de enfoques, el punto de partida para el diseño curricular es la práctica real y profesional de la traducción, que ayuda a enriquecer el modelo formativo con el dinamismo propio del mercado laboral (Morón 2009). Trasladando estos fundamentos teóricos a la clase de Traducción, el profesorado suele recurrir a la realización de encargos o proyectos de traducción reales o simulados, sobre los cuales los estudiantes trabajan con frecuencia desarrollando diferentes tareas y roles tales como la gestión del proyecto, la revisión, la maquetación, la traducción en sí o la búsqueda terminológica.

Con el objetivo de realizar un estudio acerca de la percepción del alumnado sobre la aproximación profesionalizante de determinadas asignaturas tanto del Grado como de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, las autoras de este artículo decidimos llevar a cabo un Proyecto de Innovación Docente titulado “Competencias colaborativas en la enseñanza-aprendizaje de la traducción” durante el curso académico 2009-2010. Las asignaturas implicadas en dicho proyecto fueron las siguientes: “Fundamentos de la Teoría de la Traducción” (Grado), “Introducción a la Práctica de la Traducción B Inglés” (Licenciatura), “Traducción Especializada B/A/B I Inglés” (Licenciatura), “Traducción Especializada B/A/B II Inglés” (Licenciatura), “Traducción C/A/C Inglés” (Licenciatura) y “Traducción Especializada C/A/C Alemán” (Licenciatura).

En este Proyecto se prestó especial atención al hecho de si el estudiante había tenido ocasión de desarrollar su tarea como traductor, revisor o gestor en un contexto de resolución de encargos profesionales reales. La motivación de este Proyecto radicaba en la necesidad de conocer de primera mano cómo viven los estudiantes la experiencia de trabajar cuasi-profesionalmente en entornos grupales de traducción. A tal fin, desarrollamos un instrumento de medida en forma de cuestionario que se pasó de forma sistemática en todos los grupos de las asignaturas incluidas en el Proyecto.

En definitiva, esta acción de innovación docente abogaba por dotar de una mayor coherencia al currículum de nuestros estudiantes, tratando de adoptar un enfoque basado en competencias y resultados de aprendizaje, y prescindiendo así de enfoques formativos centrados exclusivamente en contenidos en su concepción más tradicional, esto es, entendidos como conocimiento teórico transmitido al estudiante por el profesor. Se pretendía así que los estudiantes tomaran conciencia de las competencias que deseaban desarrollar en función del perfil profesional al que estuvieran orientados. En este camino de autoconciencia de su proceso de formación, la orientación por parte del docente desempeña un papel fundamental.

1.3. Orientación profesional de la formación universitaria

Lejos de adoptar un enfoque tecnicista de la formación universitaria y con el afán de dotar a nuestros estudiantes de una formación integral encuadrada en el marco del EEES y con proyección al mercado laboral vigente en nuestra sociedad, nos planteamos la necesidad de que el estudiante tomara conciencia de la relevancia de adoptar los métodos de trabajo demandados en la sociedad y en la empresa actual. Así, el grupo de trabajo, la asignación de roles, la formación del sujeto en competencias transversales (necesarias e indispensables en un equipo de trabajo) se convirtieron en elementos fundamentales que no pasaron desapercibidos en la configuración de este análisis.

La bibliografía relativa a la Didáctica de la Traducción o a la formación de Traductores recopila no pocos trabajos sobre la importancia de la adopción de proyectos reales de traducción, la importancia del proceso (y no solo del producto) en la formación de traductores y la importancia de la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Y en ella nos basamos para seguir los pasos de autores como Kiraly (2003), quienes otorgan especial importancia a la autorreflexión por parte del profesorado de sus prácticas docentes, con el objetivo de producir un entorno en el que la discusión constructiva, la evaluación autocrítica y la retroalimentación por parte del alumnado sean los fundamentos de la enseñanza de nuestras asignaturas.

2. OBJETIVOS

Mediante la aplicación del trabajo en equipo a la clase de Traducción, se consigue la consecución de una serie de objetivos en una doble vertiente que afecta tanto al alumnado como al profesorado.

En lo que respecta al trabajo del alumnado, cabe destacar que, mediante la aplicación del trabajo en equipo, se consiguen los siguientes objetivos:

- Trabajar la competencia estratégica del alumno, de tal forma que sea capaz de organizar el trabajo en grupo de forma eficiente (temporización, reparto de tareas y responsabilidades, toma de decisiones, capacidad de liderazgo).
- Fomentar la capacidad de adaptación del alumno para atender a necesidades y encargos de traducción diversos.
- Incentivar la capacidad autocrítica del alumno ante la corrección de trabajos propios y ajenos.
- Introducir al alumno principiante y profundizar en el caso de los alumnos avanzados en el desarrollo de las destrezas documentales electrónicas.

- Fomentar el conocimiento del alumno sobre la realidad profesional de la traducción, enfatizando los vínculos entre la Universidad y la Empresa.
- Capacitar al alumno para una comunicación e interacción profesional efectiva en un grupo de trabajo.
- Concienciar al alumno de los puntos fuertes y débiles del trabajo en equipo.

Por otra parte, en lo que respecta al trabajo del profesorado, mediante la aplicación del trabajo en equipo en la clase de Traducción, se consiguen los siguientes objetivos complementarios:

- Analizar la orientación que proporcionamos a nuestros estudiantes para el desarrollo de las actividades propuestas.
- Reflexionar sobre las prácticas docentes del profesorado y proponer acciones de mejora.
- Detectar buenas y malas prácticas en la labor docente y el impacto de estas en la experiencia de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

El método de trabajo utilizado en el Proyecto se articula en torno a los siguientes puntos, que varían en función de la asignatura, del curso y del grupo, para atender a las necesidades reales del alumno según su estadio de formación:

- Talleres introductorios al trabajo en grupo.
- Actividades de pretraducción.
- Traducción en grupo con tutorización.
- Exposición del encargo en grupo.
- Evaluación final del encargo y del trabajo en grupo mediante el uso de cuestionarios.

La herramienta que nos permite recoger la retroalimentación de los estudiantes es el cuestionario. Consideramos de especial importancia su diseño, aplicación y análisis porque, a partir de los resultados obtenidos en él, se pueden planificar y poner en práctica acciones docentes de mejora.

3.1. Elaboración del cuestionario como instrumento de medida

El instrumento utilizado, que se puede consultar en el Anexo 1, se ha desarrollado conforme a criterios científicos de calidad, según metodologías propias de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación.

La investigación descriptiva que aquí se presenta resulta significativa para la detección de explicaciones y parámetros relevantes a la hora de analizar las prácticas grupales, en este caso desde la percepción del estudiantado. Por otra parte, se parte de la premisa de que los estudiantes son o deberían ser, por sí mismos, agentes influyentes a la hora de diseñar las dinámicas de clase, por lo que la aproximación aquí presentada puede ayudar a identificar y fortalecer o atajar cuestiones positivas o negativas, relativas al propio plan de formación de traductores e intérpretes.

Llegados a este punto, cabe resaltar que se trata de un estudio no experimental. No existe un grupo de control, no se ejerce manipulación empírica controlada. Los datos que se obtienen, desprendidos de un cuestionario, son de tipo cuantitativo. No obstante, este estudio no pretende tanto establecer la incidencia estadística y generalizable de las variables sondeadas, cuanto más bien detectar, cartografiar e interpretar ciertas realidades propias de la práctica de clase.

Cuando se recurre a una metodología exploratoria-interpretativa, el sujeto de estudio ya no se considera un objeto de investigación, sino más bien un sujeto cognoscente, un informante que aporta sus teorías subjetivas para incorporarlas en el proceso de construcción de teorías en su justa relevancia, donde el cuestionario es solo uno de los posibles métodos para la recogida de información.

En este estudio se considera el cuestionario como un método de medición imperfecto pero práctico, cuya conveniencia aumenta al complementarse con otras fuentes de información. La construcción de un cuestionario requiere una serie de consideraciones que hacen del proceso un trabajo complejo. Algunos estudios basados en el uso de cuestionarios se limitan a trasladar a los encuestados una batería de preguntas sin tener en cuenta aspectos de influencia y sesgo del cuestionario, pruebas de funcionamiento del instrumento (piloteo) y otras comprobaciones que se deben realizar en pro de la calidad de los análisis.

Como indica Oppenheim (1992: 47-48):

Questionnaires have to be composed and tried out, improved and then tried out again, often several times over, until we are certain that they can do the job for which they are needed. [...] This early period of development work is really essential to prevent problems for, once a fault has found its way into the main fieldwork, it will almost certainly prove irretrievable.

Con el fin de garantizar la calidad de nuestro instrumento de medida, el diseño del cuestionario se sometió al juicio de todos los miembros del grupo implicado en el Proyecto, entre los cuales contamos con varias expertas en diseño de instrumentos. Asimismo, se realizó un piloteo con un grupo pequeño de estudiantes, para mayor validación del cuestionario.

La formulación de las variables se sometió a diversos chequeos. Además de la supervisión por parte de expertos, se intentó prestar atención a todos los aspectos sobre los que advierten los distintos autores (Calvo 2009).

El entorno de aplicación de los cuestionarios fue las propias aulas de los alumnos. Según Brennan y Williams (2004: 31), la cumplimentación de cuestionarios en clase para la recogida de retroalimentación de los estudiantes se suele asociar a buenos índices de respuesta, aunque en algunos casos en los que un gran número de alumnos no asisten a clase en dicha sesión, se puede poner en tela de juicio la representatividad y validez de dicho sistema de recogida de datos. En nuestro caso, no se detectaron índices de absentismo reseñables.

3.2. Informe estadístico

Una vez recogidos los datos en las diferentes sesiones de administración de cuestionarios, el primer paso previo fue seleccionar la forma de analizar los datos en términos estadísticos.

Para ello, se eligió el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). SPSS es un programa tradicional utilizado en la elaboración para estudios estadísticos en el ámbito de las Ciencias Sociales. Con este programa se consigue crear, modificar y analizar los datos, a la vez que se ofrece una variedad de representaciones gráficas de los datos de gran utilidad. Llegados a este punto, conviene recordar que el programa SPSS resulta de funcionalidad limitada para estudios más complejos, pero teniendo en cuenta el tipo de variables que deseábamos analizar, en este caso su uso era apropiado.

Una vez prevista la forma de análisis, se procedió a dar los pasos necesarios para transformar los cuestionarios en datos procesables en SPSS. En primer lugar, se codificaron por identificación numérica cada uno de los cuestionarios, de modo que cada individuo y respuesta pudiera identificarse con facilidad. Asimismo, se revisó la calidad de las respuestas, descartándose cuestionarios incompletos, cumplimentados de forma deliberadamente distorsionada o con errores obvios. A continuación, se diseñaron las plantillas de categorización.

Durante este proceso y siguiendo las recomendaciones de Morgan *et al.* (2004: 18-19), se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros con respecto al análisis en SPSS:

- Todos los datos son numéricos (categorización para SPSS), por lo que se tradujeron los datos nominales a números.
- Los valores de respuesta son excluyentes unos de otros (inequívocos).
- Las variables se codifican de forma exhaustiva con el objetivo de no perder información (variedad de respuestas).
- Todas las decisiones de categorización se realizan bajo criterios homogéneos, iguales para cada individuo.

Una vez introducidos todos los datos, el programa SPSS permite extraer de forma instantánea las tablas de frecuencia, sobre las que se volvió a realizar una última revisión para poder detectar cualquier dato incongruente. Las tablas de frecuencia consideradas en su conjunto permiten decidir en qué casos es apropiado utilizar diagramas de barras y también qué variables conviene cruzar. En definitiva, las tablas de frecuencias recogen la incidencia de cada respuesta en cada categoría.

4. VALORACIÓN DE RESULTADOS PRELIMINARES: CONCLUSIONES Y FUTURAS VÍAS DE ACCIÓN

Tras analizar los cuestionarios recogidos, los resultados obtenidos (ver Anexo 2) muestran cómo la adaptación al trabajo en grupo por parte de los alumnos participantes en cada asignatura ha sido muy satisfactoria.

Estos resultados, por tanto, son concluyentes con respecto a la necesidad de consolidar la metodología utilizada en este estudio en la práctica docente cotidiana. Los talleres introductorios al trabajo en grupo, las actividades de pretraducción, la traducción en grupo con tutorización o la exposición del encargo en grupo han de formar parte imprescindible del diseño de las asignaturas de Traducción que se presten a esta forma de desarrollar competencias colaborativas.

En lo que respecta a las posibles futuras vías de acción, sería interesante aplicar esta filosofía colaborativa a otras asignaturas de Traducción susceptibles de adoptar una metodología de este tipo con el objetivo de homogeneizar los procedimientos de trabajo y analizar el impacto de estos recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Brenan, J. y R. Williams. 2004. "Collecting and using student feedback: a guide to good practice". Higher Education Funding Council for England (HEFCE), Learning and Teaching Support Network (LTSN), Centre for Higher Education Research and Information (CHERI). [Documento de Internet disponible en http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/2003/rd08_03/].
- Calvo Encinas, E. 2009. *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Colina, S. 2003. *Translation Teaching. From Research to the Classroom. A Handbook for Teachers*. New York y San Francisco: McGraw Hill.
- Cronin, M. 2005. "Deschooling Translation. Beginning of century reflections on teaching translation and interpreting". En *Training for the New Millennium. Pedagogies for Translation and Interpreting*. M. Tennent (ed). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 249-265.
- Enríquez Aranda, M. M., I. Mendoza García y N. Ponce Márquez. 2010. "La formación de traductores competentes en lenguas y culturas: un caso práctico". *Sendebarr* 21: 139-163.
- González Davies, M. 2003. "Introducción: principios pedagógicos". *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Ed. M. González Davies. Barcelona: Octaedro. 11-18.
- Hurtado Albir, A. 2001. *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Catedra.
- . 2007. "Competence-based Curriculum Design for Training Translators". *The Interpreter and Translator Training* 1-2: .
- Kelly, D. 2002. "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular". *Puentes*, 1: 9-20.
- . 2005. *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, D. 1995. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- . 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- . 2003. "From instruction to collaborative construction. A passing fad or the promise of a paradigm shift in translator education?". *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. Eds. B. J. Baer y J. S. Koby. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Morgan, G. et al. 2004. *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morón Martín, M. 2009. *Percepciones sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores: la experiencia de los graduados en el programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Nord, C. 1996. "Wer nimmt mal den ersten Satz? Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht". *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*. Eds. A. Lauer et al. Tübingen: Narr. 313-327.
- Oppenheim, A. M. 1992. *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Londres: Pinter Publishers.

ANEXO I

Cuestionario

Este cuestionario se enmarca dentro de un proyecto de innovación y desarrollo docente (Plan de Innovación y Desarrollo Docente 2009/2011) que un equipo docente de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla está desarrollando durante el presente curso académico en diferentes años del Grado y de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de esta universidad.

Tu anonimato está garantizado ya que los datos demandados (DNI o NIE) solo se utilizarán para la identificación de los cuestionarios. No te llevará más de quince minutos completarlo. Creemos sinceramente que los resultados de este proyecto redundarán en una mejora de la calidad de la actividad docente.

Muchas gracias por tu colaboración.

Escribe aquí el número de tu DNI o NIE

--	--	--	--	--	--	--	--

Datos personales (Marca las casillas que correspondan):	
1. Sexo:	<input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
2. Edad:	<input type="checkbox"/> 18-19 <input type="checkbox"/> 20-21 <input type="checkbox"/> 22-23 <input type="checkbox"/> 24-25 <input type="checkbox"/> >25
<i>(Escribe la información solicitada)</i>	
3. Curso académico en que comenzaste la carrera:	_____
4. Asignatura sobre la que vas a contestar este cuestionario:	<input type="checkbox"/> Fundamentos de la Teoría de la Traducción (inglés) (GRADO) <input type="checkbox"/> Introducción a la Práctica de la Traducción B (inglés) (LICENCIATURA) <input type="checkbox"/> Traducción Especializada B/A/B I (inglés) (LICENCIATURA) <input type="checkbox"/> Traducción Especializada B/A/B II (inglés) (LICENCIATURA) <input type="checkbox"/> Traducción Especializada C/A/C (inglés) (LICENCIATURA) <input type="checkbox"/> Traducción Especializada C/A/C (alemán) (LICENCIATURA)

Datos sobre el trabajo en grupo (Marca la casilla que corresponda teniendo en cuenta que 1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=De acuerdo, 4=Totalmente de acuerdo):
<i>(Marca tantas casillas como corresponda)</i>
5. ¿Qué trabajos en grupo has realizado en la asignatura?:
<input type="checkbox"/> Proyectos de traducción (con equipo de gestor, revisor y traductor) <input type="checkbox"/> Encargos de traducción (sin equipo de gestor, revisor y traductor) <input type="checkbox"/> Análisis textuales para la traducción (a partir de encargos de traducción)

6. Me he sentido cómodo trabajando en los proyectos de traducción:

1 2 3 4

7. Los objetivos del trabajo en grupo estaban claros antes de empezar la actividad:

1 2 3 4

8. La metodología del trabajo en grupo estaba clara antes de empezar la actividad:

1 2 3 4

9. El papel de los integrantes del grupo estaba claro antes de empezar la actividad:

1 2 3 4

(Marca la casilla que corresponda)

10. El reparto de los papeles de los integrantes del grupo lo realizó:

La profesora El propio grupo

(Marca tantas casillas como corresponda)

11. Desempeñé el papel de:

Gestor Revisor Traductor

(Contesta solo si has desempeñado este papel)

12. Me sentí cómodo en el papel que desempeñé:

1 2 3 4

13. Considero que he cumplido con las tareas que se me asignaron como miembro del grupo:

1 2 3 4

14. Considero que todos los miembros del grupo han cumplido con las tareas asignadas:

1 2 3 4

15. La orientación de la profesora ha sido suficiente antes del trabajo:

1 2 3 4

16. La orientación de la profesora ha sido suficiente durante el trabajo:

1 2 3 4

17. La orientación de la profesora ha sido suficiente después del trabajo:

1 2 3 4

18. El reparto de tareas me ha supuesto una gran dificultad:

1 2 3 4

19. La temporización del trabajo me ha supuesto una gran dificultad:

1 2 3 4

(Contesta solo si has realizado esta tarea)

20. El proceso de documentación me ha supuesto una gran dificultad:

1 2 3 4

(Contesta solo si has realizado esta tarea)

21. El proceso de traducción me ha supuesto una gran dificultad:

1 2 3 4

(Contesta solo si has realizado esta tarea)

22. El proceso de revisión me ha supuesto una gran dificultad:

1 2 3 4

(Contesta solo si has realizado esta tarea)

23. El proceso de maquetación me ha supuesto una gran dificultad:

1 2 3 4

(Contesta solo si has realizado esta tarea)

24. El proceso de gestión me ha supuesto una gran dificultad:

1 2 3 4

25. La toma de decisiones consensuadas me ha supuesto una gran dificultad:

1 2 3 4

26. Considero que la toma de decisiones consensuadas ha supuesto una gran dificultad al grupo:

1 2 3 4

(Marca la casilla que corresponda)

27. La profesora ha intervenido en la toma de decisiones consensuadas:

Sí No

(Contesta solo si la respuesta a la pregunta anterior fue "Sí")

28. La intervención de la profesora ha resultado de ayuda:

1 2 3 4

29. En este trabajo he aprendido a conocer y utilizar las principales fuentes documentales para la traducción:

1 2 3 4

30. En este trabajo he aprendido a conocer y utilizar las herramientas profesionales básicas para la traducción:

1 2 3 4

31. En este trabajo he aprendido a organizar mi trabajo:

<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
32. En este trabajo he aprendido a desarrollar mi capacidad de crítica de traducciones: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
33. En este trabajo he aprendido a comunicarme con los demás: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
34. En este trabajo he aprendido a conocer el ámbito profesional de la traducción: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
35. Considero que lo aprendido en este trabajo es necesario para la labor del traductor: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Evaluación general (<i>Marca la casilla que corresponda</i>):
36. Antes de comenzar la asignatura, trabajar en grupo: <input type="checkbox"/> Me gustaba y entendía que era necesario para mi formación <input type="checkbox"/> Me gustaba <input type="checkbox"/> Ni me gustaba ni me disgustaba <input type="checkbox"/> No me gustaba <input type="checkbox"/> No me gustaba pero entendía que era necesario para mi formación
37. Al finalizar la asignatura, trabajar en grupo: <input type="checkbox"/> Me gusta y entiendo que es necesario para mi formación <input type="checkbox"/> Me gusta <input type="checkbox"/> Ni me gusta ni me disgusta <input type="checkbox"/> No me gusta <input type="checkbox"/> No me gusta pero entiendo que es necesario para mi formación

ANEXO II

Resultados estadísticos

Tablas de frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	6	10,7	10,7	10,7
	Mujer	50	89,3	89,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 1. Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18-19	3	5,4	5,4	5,4
	20-21	22	39,3	39,3	44,6
	22-23	23	41,1	41,1	85,7
	24-25	6	10,7	10,7	96,4
	<25	2	3,6	3,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 2. Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	P/NS/NA	5	8,9	8,9	8,9
	2004-2005	3	5,4	5,4	14,3
	2005-2006	37	66,1	66,1	80,4
	2007-2008	9	16,1	16,1	96,4
	2008-2009	1	1,8	1,8	98,2
	2009-2010	1	1,8	1,8	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 3. Curso de inicio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	FTT(I)	4	7,1	7,1	7,1
	TEBAB (I)	19	33,9	33,9	41,1
	TECAC (I)	13	23,2	23,2	64,3
	TECAC (A)	4	7,1	7,1	71,4
	TEBAB (II)	16	28,6	28,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 4. Asignatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	P/NS/NA	3	5,4	5,4	5,4
	ENCARGO	53	94,6	94,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 5. Tipo de trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	P/NS/NP	5	8,9	8,9	8,9
	En desacuerdo	7	12,5	12,5	21,4
	De acuerdo	25	44,6	44,6	66,1
	Totalmente de acuerdo	19	33,9	33,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 6. Me he sentido cómodo/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	6	10,7	10,7	10,7
	De acuerdo	31	55,4	55,4	66,1
	Totalmente de acuerdo	19	33,9	33,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 7. Objetivos claros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	10	17,9	17,9	17,9
	De acuerdo	29	51,8	51,8	69,6
	Totalmente de acuerdo	17	30,4	30,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 8. Metodología clara

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	P/NS/NP	1	1,8	1,8	1,8
	Totalmente en desacuerdo	3	5,4	5,4	7,1
	En desacuerdo	9	16,1	16,1	23,2
	De acuerdo	22	39,3	39,3	62,5
	Totalmente de acuerdo	21	37,5	37,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 9. Papel claro de los integrantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Profesora	2	3,6	3,6	3,6
	Alumnos	54	96,4	96,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 10. Quién realizó el reparto de grupos

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	56	100,0

TABLA 11. Papel desempeñado

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	56	100,0

TABLA 12. Cómodo gestor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	19	33,9	33,9	33,9
	Totalmente de acuerdo	37	66,1	66,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 13. He cumplido con mis tareas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	3,6	3,6	3,6
	En desacuerdo	7	12,5	12,5	16,1
	De acuerdo	21	37,5	37,5	53,6
	Totalmente de acuerdo	26	46,4	46,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 14. Todos los miembros han cumplido con sus tareas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	8	14,3	14,3	14,3
	De acuerdo	30	53,6	53,6	67,9
	Totalmente de acuerdo	18	32,1	32,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 15. Orientación suficiente por la profesora (previa)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	6	10,7	10,9	10,9
	De acuerdo	35	62,5	63,6	74,5
	Totalmente de acuerdo	14	25,0	25,5	100,0
	Total	55	98,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,8		
Total		56	100,0		

TABLA 16. Orientación suficiente por la profesora (durante)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	4	7,1	7,1	8,9
	De acuerdo	31	55,4	55,4	64,3
	Totalmente de acuerdo	20	35,7	35,7	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 17. Orientación suficiente por la profesora (después)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	P/NS/NP	1	1,8	1,8	1,8
	Totalmente en desacuerdo	17	30,4	30,4	32,1
	En desacuerdo	25	44,6	44,6	76,8
	De acuerdo	7	12,5	12,5	89,3
	Totalmente de acuerdo	6	10,7	10,7	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 18. El reparto de tareas me ha supuesto dificultad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	11	19,6	19,6	19,6
	En desacuerdo	24	42,9	42,9	62,5
	De acuerdo	12	21,4	21,4	83,9
	Totalmente de acuerdo	9	16,1	16,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 19. La temporalización me ha supuesto dificultad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	P/NS/NP	1	1,8	1,8	1,8
	Totalmente en desacuerdo	9	16,1	16,1	17,9
	En desacuerdo	24	42,9	42,9	60,7
	De acuerdo	18	32,1	32,1	92,9
	Totalmente de acuerdo	4	7,1	7,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 20. La documentación me ha supuesto dificultad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	P/NS/NP	4	7,1	7,7	7,7
	Totalmente en desacuerdo	4	7,1	7,7	15,4
	En desacuerdo	20	35,7	38,5	53,8
	De acuerdo	19	33,9	36,5	90,4
	Totalmente de acuerdo	5	8,9	9,6	100,0
	Total	52	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	7,1		
Total		56	100,0		

TABLA 21. La traducción me ha supuesto dificultad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	P/NS/NP	14	25,0	26,9	26,9
	Totalmente en desacuerdo	3	5,4	5,8	32,7
	En desacuerdo	14	25,0	26,9	59,6
	De acuerdo	19	33,9	36,5	96,2
	Totalmente de acuerdo	2	3,6	3,8	100,0
	Total	52	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	7,1		
Total		56	100,0		

TABLA 22. La revisión me ha supuesto dificultad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	P/NS/NP	16	28,6	30,8	30,8
	Totalmente en desacuerdo	8	14,3	15,4	46,2
	En desacuerdo	17	30,4	32,7	78,8
	De acuerdo	6	10,7	11,5	90,4
	Totalmente de acuerdo	5	8,9	9,6	100,0
	Total	52	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	7,1		
Total		56	100,0		

TABLA 23. La maqueta me ha supuesto dificultad

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	56	100,0

TABLA 24. La gestión me ha supuesto dificultad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	P/NS/NP	1	1,8	1,8	1,8
	Totalmente en desacuerdo	7	12,5	12,5	14,3
	En desacuerdo	27	48,2	48,2	62,5
	De acuerdo	13	23,2	23,2	85,7
	Totalmente de acuerdo	8	14,3	14,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 25. La toma de decisiones me ha supuesto dificultad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	8	14,3	14,3	14,3
	En desacuerdo	25	44,6	44,6	58,9
	De acuerdo	14	25,0	25,0	83,9
	Totalmente de acuerdo	9	16,1	16,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 26. La toma de decisiones consensuadas me ha supuesto dificultad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	9	16,1	16,1	16,1
	No	47	83,9	83,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 27. La profesora ha intervenido en toma de decisiones consensuadas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	P/NS/NP	44	78,6	78,6	78,6
	En desacuerdo	1	1,8	1,8	80,4
	De acuerdo	7	12,5	12,5	92,9
	Totalmente de acuerdo	4	7,1	7,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 28. La intervención de la profesora ha resultado de ayuda

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	15	26,8	26,8	26,8
	De acuerdo	27	48,2	48,2	75,0
	Totalmente de acuerdo	14	25,0	25,0	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 29. He aprendido a manejar fuentes documentales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	12	21,4	21,4	21,4
	De acuerdo	31	55,4	55,4	76,8
	Totalmente de acuerdo	13	23,2	23,2	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 30. He aprendido a manejar herramientas profesionales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	9	16,1	16,4	16,4
	De acuerdo	28	50,0	50,9	67,3
	Totalmente de acuerdo	18	32,1	32,7	100,0
	Total	55	98,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,8		
Total		56	100,0		

TABLA 31. He aprendido a organizar el trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	5	8,9	8,9	8,9
	De acuerdo	31	55,4	55,4	64,3
	Totalmente de acuerdo	20	35,7	35,7	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 32. He aprendido a desarrollar mi capacidad crítica sobre traducciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	10	17,9	17,9	19,6
	De acuerdo	28	50,0	50,0	69,6
	Totalmente de acuerdo	17	30,4	30,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 33. He aprendido a comunicarme con los demás

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	8	14,3	14,3	16,1
	De acuerdo	26	46,4	46,4	62,5
	Totalmente de acuerdo	21	37,5	37,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 34. He aprendido a conocer el ámbito profesional de la traducción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	3	5,4	5,4	7,1
	De acuerdo	21	37,5	37,5	44,6
	Totalmente de acuerdo	31	55,4	55,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

TABLA 35. Lo aprendido es necesario para la labor del traductor

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Perdido	13	23,2	23,2	23,2
me gustaba y entendía que era necesario para mi formación	11	19,6	19,6	42,9
Ni me gustaba ni me disgustaba	17	30,4	30,4	73,2
No me gustaba	4	7,1	7,1	80,4
No me gustaba pero entendía que era necesario para mi formación	11	19,6	19,6	100,0
Total	56	100,0	100,0	

TABLA 36. Antes, me gustaba trabajar en grupo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Perdido	13	23,2	23,2	23,2
me gusta y entiendo que es necesario para mi formación	14	25,0	25,0	48,2
Me gusta	4	7,1	7,1	55,4
Ni me gusta ni me disgusta	13	23,2	23,2	78,6
No me gusta	3	5,4	5,4	83,9
No me gusta pero entiendo que es necesario para mi formación	9	16,1	16,1	100,0
Total	56	100,0	100,0	

TABLA 37. Al finalizar la asignatura, me gusta trabajar en grupo