

DISEÑO DE UN CURSO DE TRADUCCIÓN PARA CARRERAS CIENTÍFICO-TÉCNICAS CASO ESCUELA DE PETRÓLEO DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA

Judith Teresa Batista Ojeda
Beatriz M. Arrieta de Meza
Rafael Meza Cepeda
La Universidad del Zulia

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar el diseño de un curso de traducción del inglés al español a ser implementado como unidad curricular en carreras científico-técnicas, específicamente en la Escuela de Petróleo de la Facultad Ingeniería de LUZ. El desarrollo de esta propuesta responde a las inquietudes manifestadas por los alumnos que cursan las unidades curriculares de Inglés Técnico en la mencionada escuela, con respecto al desarrollo de la estrategia de traducción para lograr una mejor comprensión de los textos de su especialidad. Para lograr el objetivo planteado se desarrolló la técnica de investigación bibliográfica bajo la modalidad de un análisis descriptivo e interpretativo (Alfonso, 1995) de los documentos que versan sobre el diseño de cursos para la enseñanza del Inglés. Al igual que cualquier estrategia pedagógica bien estructurada, esta propuesta está sustentada en los modelos utilizados tanto para el diseño de cursos clásicos-tradicionales como para los modelos recientes. Partiendo de la descripción de los modelos mencionados, se asumen las premisas aportadas por Graves (2000) para el diseño de un curso de inglés, no sólo por considerarlas apropiadas al contexto y al estadio temporal actual sino, porque el conjunto de principios que establece le confiere coherencia y unidad al curso de traducción que se pretende implementar. Finalmente se concluye que esta propuesta de diseño es factible de ser adaptada o adoptada por otras escuelas dentro de la misma facultad o por otras facultades nacionales o internacionales que adolezcan de las mismas necesidades. *Descriptor:* traducción, inglés técnico, discurso científico-técnico.

DESIGN OF A COURSE OF TRANSLATION FOR SCIENTIFIC-TECHNICAL PROGRAMMES CASE: SCHOOL OF PETROLEUM AT THE UNIVERSITY OF ZULIA

ABSTRACT

This paper proposes the design of a course of translation from English to Spanish which will be implemented as a curricular unity in scientific-technical careers, specifically at the school of petroleum at the Faculty of Engineering of Zulia University. The development of this proposal responds to the requests claimed by students who are enrolled in the curricular units of Technical English of that school, related to the development of translation strategies in order to attain a better comprehension of texts related to this career. In order to attain the objective proposed the bibliographic research technique under the interpretative and descriptive analysis (Alfonso, 1995) of the documents concerning the design of courses for the teaching of English was applied. As in any pedagogical strategy accurately structured, this proposal is based on the models used both for the design of the classic-traditional courses and for more recent models. Beginning with the description of these

models, the premises for the design of English courses by Graves (2000) are assumed, not only for considering them appropriate to the context and present stage but because of the fact that the set of principles established confers coherence and unity to the translation course we try to implement. Finally it is concluded that this design proposal is feasible of being adapted or adopted by other schools from the same faculty or by other national or international faculties which face the same needs.

Key words: translation, technical English, scientific-technical discourse.

Introducción

La importancia y la universalidad del inglés como idioma común usado en la ciencia y la tecnología, crearon la necesidad de incluir su enseñanza en los pensum de estudio de la mayoría de las carreras universitarias a nivel de pregrado, y por ende en las diferentes Facultades de La Universidad del Zulia (LUZ). El dominio de por lo menos la destreza lectora en inglés permite que los futuros profesionales puedan extraer información específica de textos de su interés y mantenerse actualizados con los últimos acontecimientos de su campo, área de estudio, investigación o trabajo. Todo esto debe lograrlo el estudiante gracias al aprendizaje de Inglés con Propósitos Específicos (IPE) conocido internacionalmente como “English for Specific Purposes” (ESP), en uno o dos niveles que estipula su carrera.

Actualmente, según las últimas investigaciones realizadas (Batista, 1999), los estudiantes manifiestan continuamente su necesidad de seguir cursando más niveles de inglés donde se incluyan principalmente técnicas de traducción, que les ayuden a comprender mejor los textos de su especialidad. Sin embargo, el hecho de incluir estas técnicas de traducción en un curso donde el objetivo es el desarrollo de destrezas lectoras, violaría el verdadero sentido del curso de IPE. Es por ello que surge esta propuesta, cuyo fin último es presentar el diseño de un curso de traducción destinado a satisfacer las necesidades lingüísticas de estos aprendientes.

En este artículo, luego de exponer los antecedentes sobre el diseño de cursos para la enseñanza de inglés, se describen los modelos clásicos-tradicionales y recientes utilizados para diseñar cursos de inglés como segunda lengua o como lengua extranjera y que conforman los antecedentes teóricos de la propuesta. Se presenta el esquema sugerido por Graves (2000), el cual ha sido adoptado para el diseño del curso de traducción planteado.

Fundamentos teóricos. Antecedentes sobre el diseño de cursos para la enseñanza del inglés

Desde el punto de vista cronológico, los trabajos sobre el diseño de cursos y programas para la enseñanza del inglés se han ubicado dentro de dos categorías principales (Graves, 2000) que tal vez obedezcan a las décadas de su surgimiento. La primera categoría constituida por los *modelos clásicos*, implementada en las décadas de los 40 a 70, contó con autores como: Tyler (1940), Taba (1962) y Stenhouse (1975). La segunda categoría correspondería a los *modelos más recientes* cuya vigencia se ubica en las décadas de los 80 a 90 y se encuentra representada por autores como Skilbeck (1984), Nunan (1988) y Richards (1990).

Existen influencias sociales, políticas y económicas que gravitan alrededor de este entorno cronológico que han ejercido gran influencia sobre la manera de categorizar estos modelos, han

marcado pauta en los diseños curriculares y han repercutido en los métodos de enseñanza del inglés, en cada una de las décadas mencionadas.

Escenario Social, Político y Económico

En la década de los 40 durante el periodo de la II Guerra Mundial, el gobierno norteamericano comisionó a las universidades para desarrollar programas de enseñanza de idiomas extranjeros con objetivos distintos a los que hasta ese momento tenían los métodos anteriores, pues implicaba que los alumnos fueran capaces de usar el idioma para comunicarse en otros idiomas, según las necesidades de la guerra. El resultado de esta enseñanza trajo como consecuencia que en 1942 se estableciera lo que fue conocido como el Programa de Adiestramiento Especializado del Ejército (Army Specialized Training Program, ASTP), en el que ya en 1943 estaban involucradas 55 universidades estadounidenses (Richards y Rodgers, 1986).

Hacia finales de la década de los 50, un aumento de la atención dada a la enseñanza de idiomas extranjeros en los Estados Unidos coincidió con la necesidad de un cambio radical y de reforma de la metodología de la enseñanza de idiomas extranjeros promovida por el lanzamiento del primer satélite soviético en 1957, dando lugar a la promulgación del “*National Defense Education Act*” en 1958, lo cual facilitó fondos para el análisis y estudio de los idiomas modernos, para el desarrollo de materiales de enseñanza y para el adiestramiento de profesores.

En 1960 Noam Chomsky conmocionó la lingüística estructuralista, negó la pertinencia de la lingüística para la enseñanza de idiomas y atacó la idea de que el hábito era parte de la competencia de la lengua (Lado, 1980). Para ese entonces, surge el método audiolingual, como resultado del papel hegemónico que tenían los Estados Unidos, sobre todo en el continente americano, al terminar la II Guerra Mundial. La coyuntura histórica dada brindó la capacidad y posibilidad a los Estados Unidos para producir y exportar a todas partes del mundo libros, métodos, programas, materiales docentes y especialistas. Los países a donde llegaban las ideas del audiolingualismo no estaban en condiciones de asimilar y balancear adecuadamente estas influencias estadounidenses, aprovechar lo que desde el punto de vista científico-técnico aportaban, ni neutralizar lo que pudiera ser dañino en las expresiones de los patrones culturales del modo de vida de este país (Irizar, 1996).

En la época de los 70, entran en crisis estos tipos de enfoques de planificación llamados tradicionales, normativos o clásicos. Modelos basados en el tipo de pedagogía industrial reinante, vinculados a la tecnología educativa de Norteamérica, al paradigma conductista, la filosofía pragmática, la sociología empresarial y la productividad (Diaz Barriga, 1997, en Forest, 2000). Estos modelos se reproducían en el sistema educativo, es decir, los alumnos se enfrentaban a una serie de contenidos inconexos, abstractos, descontextualizados, donde se les obligaba al aprendizaje memorístico más que de significado. Era evidente que el alumno después de estudiar el idioma a través del método audiolingual-audiovisual no era capaz de utilizarlo para comunicarse.

En consecuencia, se plantea el concepto de planificación estratégica, que intenta superar las falencias del enfoque anterior. Este nuevo enfoque tomará en cuenta los actores de la educación, sus necesidades, expectativas y la realidad contextual. Las ideas de Kuhn (1962) referidas a la estructura de las revoluciones científicas, produjeron un cambio radical, no sólo en la filosofía de las ciencias naturales sino, en cuanto al pensamiento lógico-formal, sirviendo de fundamento para ampliar la

visión que se tenía sobre la enseñanza del inglés y cambiar la atención a una concepción funcional representada por el enfoque comunicativo.

Durante la época de los 80 a 90, el pase a un sistema económico globalizado requirió mayor participación del trabajador. El control, planificación y evaluación de las tareas, implicaba el colectivo de trabajadores en la toma de decisiones exigiendo mayor formación y capacitación continua (Forest, 2000). Es por ello que en el campo de la educación cobran interés los actores de la educación (docente-alumno), y por ende los modelos novedosos para esa época. En la enseñanza de idiomas la nueva tendencia hizo énfasis, ya no en los problemas relacionados con los métodos de enseñanza, sino más bien en problemas relacionados con los objetivos, contenidos y muy específicamente con el diseño de programas por parte del docente.

Para Stern (1983) la delimitación entre los modelos clásicos y los recientes obedece al punto de rompimiento con el concepto de método, en el cual al igual que en otras décadas, un nuevo elemento, en este caso la enseñanza comunicativa de idiomas domina el campo de enseñanza de lenguas y abre una serie de propuestas variadas; éstas pueden resumirse en cuatro corrientes de pensamiento que hacen énfasis en: la elaboración de programas que acentúan medios y fines educativos, las relaciones humanas, las investigaciones sobre el aprendizaje de idiomas y el surgimiento de nuevos métodos.

Este breve escenario social, político y económico ha servido de marco de referencia para la implementación de los modelos clásicos y recientes en el diseño de cursos y programas para la enseñanza del inglés. El mismo pretende brindar un soporte teórico al diseño del programa que se desea implementar, no sin antes esbozar las características más relevantes de los modelos clásicos y recientes que se han venido utilizando durante los periodos que anteceden a esta investigación y que se analizan a continuación.

Modelos Clásicos (1940-1960)

Los modelos clásicos para el diseño de cursos y programas de inglés nacen con las ideas promulgadas por Ralph Tyler (1940). Según Tyler, (1949) son cuatro las preguntas fundamentales que debe hacerse quien diseña un curso o programa, a saber:

- a) ¿Qué objetivos educacionales, factibles de alcanzar, debe buscar la institución?
- b) ¿Qué experiencias educativas pueden brindarse para alcanzar estos objetivos?
- c) ¿Cómo pueden organizarse en forma efectiva estas experiencias educativas?
- d) ¿Cómo determinar si estos objetivos están siendo alcanzados?

Con respecto a la primera interrogante, de la cual dependen las otras tres, la forma más útil de establecer los objetivos educativos consiste en expresarlos en términos que identifiquen tanto la conducta que pueda ser desarrollada en el estudiante como el contenido o área de la vida en la cual esta conducta va a operar. Para Tyler: “un objetivo goza de suficiente claridad si este puede describir o ilustrar el tipo de conducta que se espera adquirir del estudiante, de tal manera, que pueda reconocerse tal conducta a través de la observación” (Tyler, 1949, p.46).

El énfasis dado por Tyler solamente a los objetivos educativos rápidamente se hizo sentir. Entre los que reaccionaron ante esta situación se encuentran Hilda Taba (1962) para quien la educación no sólo consiste en el manejo de contenidos y objetivos sino que también debe servir para aclarar los tipos de energía, mentales u otras, que deben ser desarrolladas por el aprendiente. La definición de este tipo de energía contribuye a determinar la selección y el manejo del material a estudiar en clase. Esta autora trata de ampliar la visión sostenida por Tyler sugiriendo un procedimiento más ordenado, dinámico y planificado en los siguientes pasos: (a) Diagnóstico de necesidades, (b) Formulación de objetivos, (c) Selección de contenidos. (d) Organización de contenidos, (e) Selección de experiencias de aprendizaje, (f) Organización de experiencias de aprendizaje, y (g) Determinación de qué evaluar y la forma y medios de hacerlo. (Taba, 1962, p.12). Las ideas de Tyler (1940) y Taba (1962) conducían al diseño de un curso o programa por objetivos, llamado también modelo de medios y fines. Es decir, un modelo basado en el producto más no en el proceso.

El modelo de diseño de medios y fines o por objetivos trajo consigo las críticas formuladas por Stenhouse (1975) basadas principalmente en los siguientes aspectos:

- a) No todas las disciplinas del conocimiento pueden diseñarse atendiendo a las experiencias, sino más bien, basadas en un estudio sistemático.
- b) Las metas preestablecidas limitan al profesor a sacar mayor provecho de las oportunidades que se le presenten en el salón de clases.
- c) Además del cambio en el comportamiento del estudiante, existen otros tipos de resultados educacionales que son importantes, tales como el cambio en el comportamiento con sus familias, con la comunidad escolar, los valores de la comunidad, entre otros.
- d) No se especifican las actividades que realizaría el profesor ni el contenido explícito a ser enseñado (este último aspecto surge como crítica al modelo de Tyler)
- e) La evaluación a través de exámenes convierte al profesor en un tasador de conocimientos más no en un educador.

En el caso de la enseñanza de los idiomas, por ejemplo, no se podrían predecir las traducciones de las estructuras profundas que posee el estudiante, en términos de objetivos conductuales. En consecuencia, (Hanley, Whitla, Moo, Walter, 1970 en Stenhouse 1975, p.92) proponen un modelo de diseño basado más en el proceso que en el producto de aprendizaje, que abarcase un enfoque más amplio y cuyos principios pedagógicos se expresan a continuación:

- a) Iniciar y desarrollar en los jóvenes un proceso que lo incentive a preguntar.
- b) Enseñar una metodología de investigación en la cual el alumno busque información para responder preguntas suscitadas a ser utilizadas como marco de referencia y desarrolladas en el curso para que las aplique a nuevas áreas.
- c) Ayudar al estudiante a desarrollar la habilidad de utilizar la variedad de fuentes que posee como evidencia, con la cual se formará hipótesis y elaborará conclusiones.

- d) Conducir las actividades del salón de clase, de manera que los estudiantes expresen sus ideas y aprendan a escuchar a los otros.
- e) Legitimar la investigación, es decir, dar soporte a las discusiones abiertas, donde las respuestas definitivas a muchas preguntas no sean encontradas.
- f) Alentar a los alumnos a reflexionar sobre sus propias experiencias.
- g) Asignar al profesor el papel de recurso y no de autoridad.

Con estos principios pedagógicos, Stenhouse establece un modelo de diseño de programas y cursos basado en la estructura del conocimiento, donde “el poder y las posibilidades de un curso no pueden estar contenidas dentro de objetivos debe ser mucho más amplio, basado en la idea de que el conocimiento debe ser especulativo y por lo tanto indeterminado” (Stenhouse, 1975, p.92).

Resulta obvio pensar que la propuesta de Stenhouse en esta época coincide con las influencias racionalistas planteadas por Kuhn en cuanto a la manera de concebir el conocimiento y cómo el alumno aprende. El hecho de partir de las experiencias previas del estudiante y alentarlos a la búsqueda de información son características propias de esta revolución del conocimiento. De allí que sus ideas marquen el punto de rompimiento entre los modelos clásicos y recientes.

Modelos recientes (1980-1990)

Las ambigüedades presentadas por el modelo de procesos propuesto por Stenhouse crearon incertidumbre en la época de los 80. Incluso autores como Taylor, Hirst y Richards (1975 en White, 2001) opinaban que el modelo de proceso seguía la misma línea del modelo basado en medios y fines aunque los objetivos no estuvieran especificados en términos de conductas observables. Además, su aplicación era muy difícil porque no estaba muy claro el papel a desempeñar por parte del profesor. En la enseñanza del lenguaje el modelo de producto-proceso creó tensión entre lo inevitable de la visión, medios y fines señalados por Stenhouse y lo impredecible del uso del lenguaje notado por Widdowson (1983) cuando se enseña el inglés con propósitos generales e inglés con propósitos específicos.

Este escenario sirvió de fundamento para que Skilbeck (1984, en White 2001) propusiera su modelo situacional tomando en cuenta el análisis cultural, comenzando con la evaluación de la situación escolar, por considerar el desarrollo curricular basado en la escuela el punto de partida más importante, definido como: “la planificación, diseño, implementación y evaluación de un programa de aprendizaje para estudiantes a través de la institución educacional, de la cual estos estudiantes son miembros” (Skilbeck, 1984a:2, en White 2001).

Para Skilbeck (1984) tal representación diagramática del proceso simplificaría el riesgo de distorsión creado por los modelos anteriores. Se basa en cuatro razones principales: (1) porque resumiría una clase de tareas en progreso a ser alcanzadas, (2) estas etapas representarían la base de una acción acordada previamente y ayudarían a reducir decisiones arbitrarias o autoritarias, (3) este diagrama será útil siempre y cuando alcance, en formas simplificadas, acciones productivas e importantes, y (4) considera que esta utilidad puede ser medida si contribuye con la presentación y comunicación de lo planificado y de lo que realmente está ocurriendo en el curso.

Nunan (1985) propone un modelo que contiene procedimientos para desarrollar y evaluar metas y objetivos. Enfatiza en las actividades curriculares como un proceso continuo dentro del marco de la enseñanza-aprendizaje y lo más importante, considera la metodología como el elemento primordial del proceso porque incluye las actividades de aprendizaje y los materiales. Su propuesta plantea resolver la incongruencia metodológica a través de técnicas y procedimientos de negociación y consulta entre el docente y el aprendiz. Dicho modelo se desarrolla en los siguientes pasos: (1) Planificación (incluye análisis de necesidades, metas y objetivos), (2) implementación (metodología y desarrollo de materiales), y (3) evaluación.

Richards (1990) plantea que en el diseño de cursos y programas para la enseñanza del inglés, son el profesor y los profesionales que enseñan la lengua quienes deben ocupar el centro del proceso en la planificación y toma de decisiones. Según él, los productos, dentro del proceso de la toma de decisiones son más fáciles de identificar y analizar ya que existen en forma de documentos legales para el curso, programas, pruebas, materiales de enseñanza, libros de texto y actos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, este autor toma el diagrama de Johnson (1989, en Richards, 2001) para representar mejor como ocurre este procedimiento. La Tabla 1 ilustra las etapas que se deben seguir para lograrlo.

Tabla 1. Etapas, roles a cumplir (en cuanto a la toma de decisiones) y productos en el desarrollo curricular (Johnson 1989, en Richards, 2001)

Etapas de desarrollo	Roles en la toma de decisiones	Productos
1. Planificación curricular	Creadores de reglamentos/normas	Documento legal
2. Especificación de medios/ fines	Analista de necesidades	Programa
	Metodólogos	
3. Implementación del Programa	Escritores del material	Materiales de enseñanza
	Entrenadores del profesor	Programa de entrenamiento del profesor
4. Implementación en el salón de clases	Profesor	Actos de enseñanza
	Aprendiente	Actos de aprendizaje

Los autores anteriormente mencionados han sido seleccionados porque recogen una visión resumida de los cambios que se han operado en este quehacer educativo. Se puede advertir que los elementos y componentes utilizados para el diseño de cursos han sido casi los mismos. Todos coinciden en visualizar el proceso como una secuencia lineal y fija de pasos a seguir para lograr un propósito establecido. Esta posición se justifica en tiempo y espacio debido a los postulados modernistas antes mencionados, que enfatizan en visualizar el proceso educativo como un círculo vicioso (ver figura 1) y determinista que estudia las partes desligadas del todo.

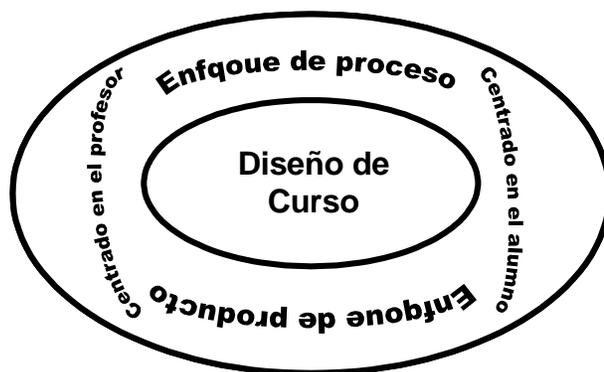


Figura 1: Círculo vicioso que encierra los modelos clásicos y recientes

Los modelos clásicos enfatizan en la especificación previa de lo que supuestamente acontecerá en el curso, mediante objetivos medibles y observables por la conducta demostrada por el alumno. El producto es lo importante en este tipo de diseño que trata de asociar objetivos conductuales con el resultado del propósito educativo. Los modelos recientes, además de tomar en cuenta tanto el proceso como el producto, se empeñan en asignar el éxito del proyecto bien sea al contexto (Skilbeck, 1984), al aprendiente (Nunan, 1988) o al docente o planificador del curso (Richards, 1990). En contraposición, a los modelos clásicos o tradicionales, los recientes tienen un gran atractivo, que consiste en la claridad y simplicidad de sus objetivos.

Hacia una propuesta para el diseño del curso de traducción

La enseñanza del Inglés con Propósitos Específicos debe cumplir con el objetivo de desarrollar técnicas y destrezas específicas de lectura y comprensión necesarias para el manejo referencial bibliográfico y la extracción de información de textos (Delmastro, 1992). Para el logro de este objetivo, el estudiante de pregrado de la Facultad de Ingeniería de LUZ, debe cursar dos niveles de inglés casi siempre a principios o a mitad de su carrera.

El diseño de los programas IPE depende de las necesidades e intereses que tengan los estudiantes con respecto al lenguaje (Hutchinson y Waters, 1987). Este análisis de necesidades se realiza a través de entrevistas y/o cuestionarios en los cuales se incluyen preguntas que abarcan factores sociológicos, lingüísticos, psicológicos y pedagógicos. (Mackay y Mountford, 1978). Los factores sociológicos están relacionados con las características del estudiante y con los requisitos que éste necesita para aprender la lengua. Los lingüísticos, ayudan a obtener una descripción apropiada para determinar el tipo de lenguaje utilizado, es decir, los contenidos o registros que necesita dominar el estudiante relacionados con su especialidad. Los psicológicos, permiten establecer las teorías de aprendizaje

apropiadas para integrar la competencia lingüística y la competencia comunicativa. Por último, los factores pedagógicos ofrecen la posibilidad de determinar cuáles son las destrezas a desarrollar, en qué secuencia y cómo interrelacionarlas para presentarlas y practicarlas de manera auténtica.

Si se toman en cuenta estos parámetros, los cursos IPE deben responder a las necesidades e intereses de los estudiantes. Sin embargo, de acuerdo con las últimas encuestas realizadas en la Escuela de Petróleo de la Facultad de Ingeniería de LUZ, los estudiantes reportan su interés en seguir cursando más niveles de inglés en los cuales se incluyan técnicas o métodos de traducción. Lo anterior se debe a varios factores, entre los cuales vale la pena mencionar:

- Su inconformidad al extraer sólo la información específica que se les solicita, quedando el resto del texto sin explorar en forma profunda.
- La carencia de niveles adicionales de inglés con Propósitos Específicos que los ayuden a manejar la información en inglés, suministrada por los profesores de diversas asignaturas en semestres más avanzados. Información esta que les servirá, entre otras cosas, para redactar sus tesis de grado.
- La existencia de objetivos en los cursos IPE que ameritan casi la traducción total del texto, como es el caso de la discriminación entre ideas principales y secundarias.

Estos problemas no son novedosos si se considera que los mismos han sido identificados por expertos en el área de la enseñanza de Inglés Técnico. Entre ellos cabe mencionar a Trimble (1985), quien los enfoca como problemas lexicales que tiene que afrontar el alumno que aprende inglés como segunda lengua. Los aspectos mencionados constituyen algunos de los problemas que podrían ser solventados con la inclusión de la enseñanza de la traducción en el pensum de estudios de estos profesionales y así satisfacer sus necesidades con respecto al idioma.

Enseñar a traducir no es comunicar un talento sino inculcar una técnica, un método (Delisle, 1997). Esto justifica en parte la esencia de este trabajo. Primero, porque está centrado no solamente en satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes, sino porque les brindará las herramientas, métodos o técnicas necesarias para resolver los problemas de traducción que se les presenten en su ámbito profesional. Segundo, porque se intenta construir un marco teórico referencial como fundamento para el desarrollo de un curso piloto de traducción que pueda ser adaptado a cualquier pensum de estudio, cuyas estrategias pedagógicas respondan a las exigencias de cursos universitarios.

Innovaciones presentadas

A finales del siglo XIX, el inglés es aceptado como el idioma internacional debido a varios factores; entre ellos, la concesión del legado lingüístico al imperio británico, el emerger de los Estados Unidos como la super potencia de habla inglesa, y la asociación fortuita del inglés con el desarrollo técnico e industrial en los siglos XIX y XX (White, 1988). Esto justifica que la mayoría de las investigaciones realizadas acerca del diseño de cursos y programas para la enseñanza de inglés hayan sido realizadas por británicos y norteamericanos.

Mientras los norteamericanos tienden a utilizar ambos términos como sinónimos, los británicos tienen una visión distinta. Estos últimos definen el programa o sílabo como el contenido o materia de una asignatura individual, y el currículum como la totalidad de contenidos de todas las asignaturas a

ser enseñadas dentro de una escuela o sistema educativo (White, 2001). Para efectos de esta investigación se adoptó la visión británica porque, a grandes rasgos, es la que se maneja dentro del contexto objeto de esta investigación, sin descartar los aportes hechos por autores americanos para ilustrar cómo han evolucionado estos conceptos.

Siguiendo a White (2001), los modelos presentados entran en tres categorías diferentes atendiendo a la ideología y a la estrategia innovadora. Existen los modelos de poder-coercitivo, el empírico racional y el normativo reeducativo. El modelo de poder coercitivo está basado en la manipulación que se deriva de quien posee el conocimiento y puede asociarse a un estilo autocrático de gerencia. Es pertinente destacar la influencia social, política y económica mencionada en los antecedentes de esta investigación relacionada con el modelo económico de producción que abrió paso a los diseños de cursos basados en la observación de la conducta que se esperaba obtener del aprendiente, por el docente, visto este último como el poseedor del conocimiento.

El modelo normativo o re-educativo involucra una aventura colaborativa por parte del cambio experimentado en el agente y el cliente, en la cual ellos trabajan juntos para definir y encontrar las necesidades del cliente. Su efectividad se aprecia cuando se dan cambios en los valores y actitudes de la gente, así como también estos aspectos son observables a través de la práctica.

Modelo propuesto por Graves (2000)

Basado en las innovaciones progresistas de White (2001) y tras análisis exhaustivo de diversas investigaciones lingüísticas dedicadas al diseño de cursos para la enseñanza del inglés, se adoptaron los parámetros sugeridos por Graves (2000) para el diseño del curso de traducción, porque a pesar de que sus parámetros provienen de un contexto social, político y económico diferente al lugar donde se pretende implementar, los mismos pueden ser adaptados, gracias al carácter flexible y amplio de su propuesta.

Tabla 2. Clasificación de la Evolución del diseño curricular, según White (2001)				
Ideología Curricular	El Lenguaje (Métodos para el diseño de los programas)	Modelo Curricular	Innovación del Modelo	Innovación de la estrategia
Humanista	Método de Traducción Gramatical	Clásico	Periferia central	Poder Coercitivo
Reconstruccionista	Audio Lingual Funcional-Nocional	Planificación Racional y por Objetivos (Tyler y Taba)	Desarrollo de la Investigación	Empírico-Racional y de Poder coercitivo
Progresista	Método de Proceso o Procedimientos basado en tareas	Proceso	Solución de Problemas	Normativo Re-educacional.

El modelo de Graves apunta hacia un diseño de curso en forma de círculo virtuoso (ver figura 2), partiendo de una enseñanza reflexiva, en la cual la decisión de dónde comenzar con el diseño dependerá de la experiencia del docente, quien determinará los retos que normalmente enfrenta dentro de su contexto educativo. El docente podrá seleccionar los pasos del proceso que crea convenientes para emprender su diseño del curso. A diferencia de los modelos con procesos lineales a manera de círculo vicioso, el modelo de Graves refleja un diagrama de flujo donde convergen las etapas del diseño, descritas a través de nombres o actividades a desarrollar, de allí su carácter amplio y flexivo.

A través del cambio de la estructura lineal por un diagrama de flujo, Graves (2000) intenta capturar dos aspectos relevantes en cuanto al diseño de un curso. Uno de ellos está relacionado con la jerarquización del proceso, en cuanto a la secuencia no lineal para su logro. En este sentido, el docente tendrá la libertad de comenzar en cualquier parte del flujograma. El punto de partida dependerá de sus principios, del entendimiento articulado o no, de la realidad contextual y de lo que sabe acerca de sus estudiantes. Por esta razón, Graves ubica la definición del contexto y la articulación de principios al pie del diagrama para que sirvan de base para los otros procesos.

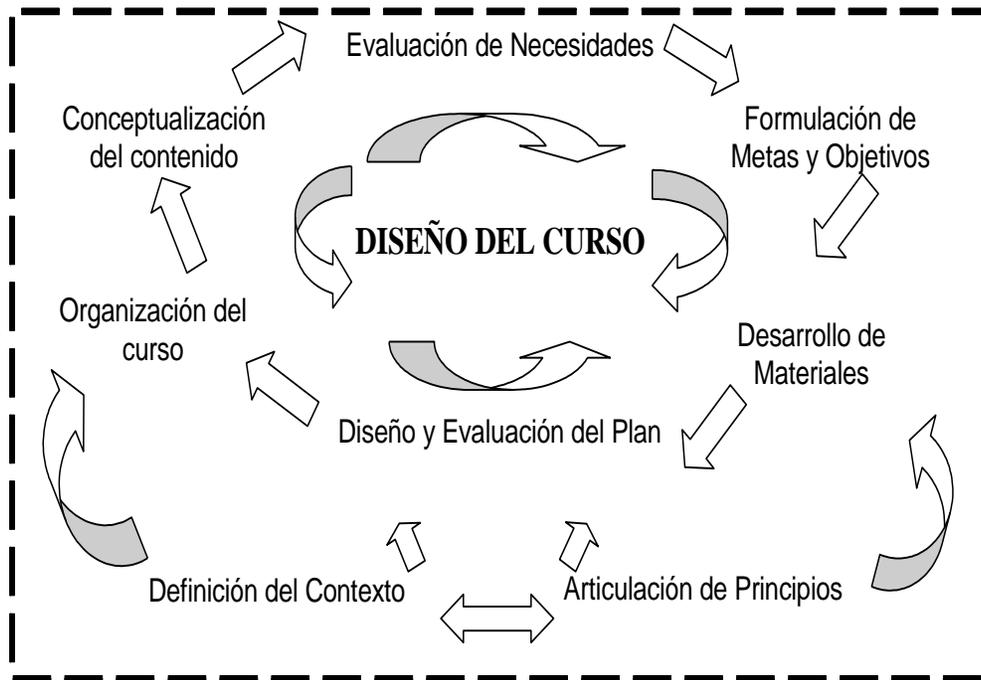


Figura 2. Modelo propuesto por Graves para el diseño de un Curso de Inglés

El segundo aspecto que Graves enfoca en su modelo, es el de la enseñanza reflexiva que proponen Zeichner y Liston (1996, en Graves, 2000). Con estos dos aspectos, el docente podrá emprender la tarea de analizar y organizar los elementos pertinentes para diseñar su curso. Según estos autores, un profesor reflexivo es aquel que reúne las características siguientes:

- Examina, estructura e intenta resolver los dilemas que se presentan en la práctica del salón de clase.
- Cuestiona y está alerta de los principios y valores que (él o ella) aporta a la enseñanza.

- Está atento al contexto cultural e institucional en el cual enseña.
- Toma parte en el desarrollo del curso y está involucrado en los esfuerzos que hace la institución para cambiar.
- Es responsable de su propio desarrollo personal.

Descripción de los parámetros sugeridos por Graves (2000)

La propuesta del diseño del curso de traducción, objeto de estudio de este trabajo, está basado en el de Graves (2000). El mismo posee aspectos ya descritos en los modelos anteriores y que se analizarán en más detalle en la presente sección. Vale la pena destacar que el orden de presentación de estos parámetros no implica ninguna jerarquía, el diseñador podrá comenzar con la información que tenga disponible.

Los parámetros sugeridos por Graves para el diseño de un curso de enseñanza-aprendizaje del inglés, tal como se ilustra en la figura 2, involucran la definición del contexto, articulación de principios, conceptualización del contenido, formulación de metas y objetivos, evaluación de necesidades, organización del curso, desarrollo de materiales, y diseño y evaluación del plan. Este último parámetro requiere información mucho más precisa de la que hasta los momentos se ha recolectado. Además, representa una de las últimas etapas del proceso, por tratarse no sólo de la evaluación del curso sino también de la evaluación del proceso. Veamos los siete aspectos restantes del modelo de Graves (2000):

1. Definición del Contexto: La definición del contexto es un factor clave para el diseño de un curso ya que nos nutre de información importante sobre el tipo de estudiante (cantidad, edad, sexo, cultura, educación, profesión, experiencia, etc.); la naturaleza del curso y la institución (tipo, propósito del curso, relación con otras materias del pensum, etc.); horario (cantidad de horas disponibles para ofrecer el curso, veces a la semana, días que no interfieran en el horario del estudiante.); ambiente (ubicación de la institución, conveniencia; aula: tamaño, mobiliario, iluminación.), y recursos de enseñanza (materiales disponibles, desarrollo de material propio, equipo: casetes, medios audiovisuales). De tal manera, que conocer quiénes son los estudiantes, las dimensiones del curso y cómo esto se relaciona con otros aspectos curriculares ayudará a tomar decisiones acertadas acerca del contenido, objetivos y los factores que intervienen en el diseño del curso.

2. Articulación de principios: La articulación de principios está relacionada con cuatro visiones diferentes. A saber: la visión del lenguaje (por ejemplo: el lenguaje está gobernado por reglas, basado en significados, un medio de expresión propia, un medio de aprendizaje acerca de sí mismo y del mundo, etc), la visión del contexto social del lenguaje (puede incluir por ejemplo: los aspectos sociolingüísticos, socioculturales y sociopolíticos, estos últimos le permiten al aprendiz acceso al trabajo y a la educación), la visión del aprendizaje (como proceso inductivo o deductivo, que ocurre en comunidad o individualmente, es la adquisición de conocimientos y destrezas o el desarrollo de destrezas metacognitivas y de pensamiento crítico) y de los aprendientes (con necesidades cognitivas y sociales, receptores o constructores del conocimiento, seguidores de instrucción o directores de su propio aprendizaje) y por último, la visión que se tenga acerca de la enseñanza (es una trasmisión de conocimientos, gerencia de aprendizaje, proveedora de estructuras de aprendizaje o un proceso

colaborativo) y del docente (como el que toma las decisiones, trasmisor de conocimiento, proveedor de estructuras de aprendizaje, colaborador o recurso).

La acertada articulación de estas cuatro visiones crearán el escenario ideal para que el diseñador manifieste y lleve a la práctica sus propios preceptos acerca del lenguaje y la enseñanza aprendizaje. Es necesario resaltar, que los principios propios del diseñador juegan un papel muy importante en las etapas del diseño.

3. Conceptualización del Contenido: La conceptualización del contenido del curso está vinculada con el diseño del programa a ser implementado. Para ello son tres las premisas que se plantean y que guardan relación con aquellas propuestas por los modelos clásicos y tradicionales. Estas incluyen:

- Pensar en lo que deben aprender los alumnos, a sabiendas de quiénes son, cuáles son sus necesidades y el propósito del curso.
- Tomar decisiones acerca de lo que se debe incluir y lo que se debe desechar.
- Organizar el contenido de tal manera que ayude a visualizar la relación entre los elementos y poder decidir los objetivos, materiales de enseñanza, secuencia y evaluación.

Las categorías a considerar para la conceptualización del contenido se centran en los enfoques sobre el idioma, el aprendizaje y el contexto social. El enfoque sobre el idioma, tiene que ver con las destrezas lingüísticas a ser desarrolladas en el curso. Entre ellas: situaciones, tópicos o temas, función comunicativa, tareas, contenidos, hablar, leer, escribir, entender lo escuchado, etc. El enfoque sobre el aprendizaje y el aprendiente, que persigue metas afectivas, destrezas interpersonales y estrategias de aprendizaje. Por último, el enfoque sobre el contexto social, que está representado por las destrezas sociolingüísticas, socioculturales y sociopolíticas.

4. Formulación de metas y objetivos: Las metas constituyen la manera de establecer en propósitos principales y el producto que se espera obtener del curso. Por su parte, los objetivos son los diferentes pasos a seguir para lograr las metas. La división de metas en unidades que puedan ser enseñadas y aprendidas representan los objetivos. Estos últimos guardan una relación jerárquica con respecto a la meta. De allí que los objetivos sean específicos y las metas sean más generales.

5. Evaluación de necesidades: También llamado análisis de necesidades, es un proceso que consiste en recopilar información acerca de las necesidades y preferencias de los estudiantes. La interpretación de esta información y la toma de decisiones tienen como fin último satisfacer las necesidades del aprendiente. Cuando se parte de este análisis para diseñar un curso, el aprendiz reflexiona sobre el aprendizaje, identifica sus necesidades y gana un sentido de propiedad y control sobre lo que aprende.

6. Organización del curso: La organización del curso está basada en la estructura dada a la decisión tomada en cuanto a cuáles sistemas subyacentes permitieron reunir el contenido y el material de acuerdo con las metas y objetivos. Esta organización también llamada programa o silabo, involucra cinco procesos importantes que tienden a interceptarse por no seguir un orden riguroso. Consisten en: 1) determinar el o los principios que dirigirán el curso, 2) identificar las unidades, módulos, o cualquier otra división con base en los principios de organización, 3) darle secuencia a las unidades, 4) determinar los contenidos y destrezas lingüísticas a desarrollar en las unidades divisorias y 5) organizar el contenido dentro de cada unidad.

7. Desarrollo de materiales: El desarrollo de materiales es un proceso de planificación por medio del cual el profesor crea unidades y lecciones que persiguen alcanzar las metas y objetivos. Esto le da al programa un carácter más específico. El desarrollo de materiales implica la toma de decisiones y la creatividad. La toma de decisiones tiene que ver con la selección del material que puede variar desde la adaptación o adopción de un libro ya editado para ser dictado en un tiempo establecido, hasta el desarrollo de materiales creados por el mismo profesor. En este último caso entra en juego la creatividad en menor o mayor grado. Según Graves (2000), el profesor se convierte en un técnico por no tener la oportunidad de enseñar de acuerdo a su experiencia.

Diseño del curso de traducción para la Escuela de Petróleo de La Universidad del Zulia

La metodología que se propone utilizar en el modelo de traducción que se espera implementar se fundamenta primordialmente en los principios de la teoría constructivista para la adquisición del conocimiento. Cabe señalar que se ha asumido esta teoría en un sentido amplio, lo cual da cabida a la incorporación oportuna de algunos principios de otras teorías. Ello involucra poner en práctica un método **activo** que tome en cuenta las operaciones cognitivas previas a la transferencia semántica donde el estudiante sea capaz de generar la interpretación de conceptos y su organización en función de su adecuación perfecta al discurso original. Tal como lo sugiere Delisle (1997) se adoptará un enfoque **creativo e interpretativo** del sentido bajo una óptica textológica y no estrictamente lingüística. Estas características de activo, creativo e interpretativo la logrará el aprendiz descubriendo que es preciso leer el texto varias veces con el fin de movilizar sus conocimientos lingüísticos y extralingüísticos para aprehender el sentido a través de los conectores conceptuales del mismo. Además podrá descubrir, entre otros aspectos, las particularidades formales del discurso científico-técnico. Estas particularidades se describen en detalle en las subsecciones contenidas en la Articulación de Principios propuesta por Graves (2000).

Con base en los parámetros estudiados por Graves (2000) y teniendo en cuenta la información obtenida sobre el contexto donde se aspira implementar este curso, la Escuela de Petróleo de la Facultad de Ingeniería de LUZ, a continuación se presentan, en forma esquemática, los datos recolectados hasta la fecha. Vale la pena destacar que estos datos han sido recolectados de diversas fuentes. A saber:

- El pensum de la Escuela de Petróleo de la Facultad de Ingeniería de LUZ.
- Encuestas aplicadas a los estudiantes cursantes del nivel II de Inglés Técnico (1999).
- Entrevista realizada a la directora de la Escuela de Petróleo de la Facultad de Ingeniería de LUZ.
- Bibliografía citada a lo largo de esta investigación.

1. Definición del contexto

Información acerca del estudiante: El curso estará dirigido a estudiantes cuyas edades varían entre los 20 y 22 años. Heterogéneo en cuanto a sexo, su nivel cultural y educativo, responde a estudiantes cursantes del IV y V semestre de una Escuela de Ingeniería de Petróleo. Pueden considerarse estudiantes con un nivel de aprendizaje de inglés intermedio, debido a su experiencia con el idioma, a nivel de educación secundaria y por haber cursado los dos niveles de Inglés Técnico establecidos en el pensum de su carrera.

Información acerca de la institución y del curso: La institución es una facultad de una universidad pública, cuyo propósito principal es la formación de profesionales para la industria petrolera. El curso de traducción tiene como fin desarrollar en el estudiante la destreza de traducción que le permita leer adecuadamente textos relacionados con su especialidad. Se relaciona con las demás materias del pensum de la carrera de ingeniería, dado que la mayoría de la información actualizada y asignada por los profesores del resto de las asignaturas a cursar se encuentra escrita en inglés.

Del horario: Según entrevista con la directora de la Escuela de Petróleo de la Facultad de Ingeniería de LUZ, esta unidad curricular puede ser incluida dentro del pensum de estudio como unidad curricular electiva. Este curso se estima sea dictado durante dos sesiones de dos horas semanales en un semestre (16 semanas) de su carrera.

Ambiente: La institución está ubicada dentro de los límites de la Universidad del Zulia, específicamente en el Edificio de Química y Petróleo la de la Facultad de Ingeniería. Los salones de clase con los que cuenta esta institución pueden catalogarse como adecuados en cuanto a tamaño e iluminación.

Recursos de enseñanza: La escuela cuenta con recursos audiovisuales (proyector de multimedia, de transparencias, de opacos, equipos de sonido, computadoras. para el dictado de este curso. Debido a la especificidad del curso de traducción (para la Escuela de Petróleo) y a la inexistencia en el mercado local de material de enseñanza sobre esta asignatura, el mismo debe ser desarrollado por el docente.

2. Articulación de principios

La visión del idioma: En el caso específico de un curso de traducción, la visión del idioma debe ser concebida como un medio de comunicación gobernado por reglas y basado en significados que el alumno debe aprehender y aprender como segunda lengua, para lograr una comprensión óptima del mensaje en inglés, luego el estudiante puede reformularlas en su lengua materna. Al traducir, la aprehensión de los conceptos pasa forzosamente por el significado/significante. El significante es la forma gráfica portadora de significado mientras que el significado es el contenido, idea o concepto que posee esa forma gráfica. La traducción consiste en disociar mentalmente ciertas nociones de sus formas gráficas con el fin de asociarlas a otros signos de un sistema lingüístico diferente.

La visión del contexto: De acuerdo a Graves (2000) el contexto al cual pertenece este tipo de curso corresponde al sociopolítico (aprender para obtener mayor acceso al trabajo y a los estudios). El dominio de esta destreza de traducción, permitirá al estudiante desarrollar una mejor comprensión lectora en inglés, idioma utilizado en la mayoría de los textos científico-técnico referente a la ingeniería.

La visión del aprendizaje: El aprendizaje tendrá como principio fijar las reglas y estructuras del inglés. Se centra en la adquisición de vocabulario, articulado en textos con valor comunicativo, relacionado con el resto de las asignaturas que cursa el estudiante antes y durante el curso. Los textos deberán ser relevantes, auténticos e importantes. El aprendizaje de la traducción se asume como el manejo de una estrategia interpretativa y comunicativa a través de la cual pueden descubrirse los medios expresivos del inglés que a su vez servirán para relacionar conceptos y enriquecer su vocabulario en esta segunda lengua.

3. Conceptualización del contenido

Enfoque sobre el idioma: El enfoque dado al lenguaje partirá de su función comunicativa y situacional. La traducción implica realizar un acto de comunicación por tratarse del aprendizaje del manejo de una lengua portadora de sentido en una situación. Quien traduce se convierte en un comunicador. Ante este enfoque creativo de comunicación que conlleva a la dinámica de la transferencia interlingüística, se adoptará un enfoque interpretativo del sentido porque así es como mejor se define la actividad de traducción. Con base en tópicos y temas relacionados con la industria petrolera se descubrirán progresivamente los aspectos más importantes del manejo de la lengua con una óptica textológica y no estrictamente lingüística. Del análisis del discurso científico-técnico, campo de la retórica, se trasciende al análisis de la lengua, campo de la lingüística. Tomando en cuenta que en el contexto, las partes del discurso pierden sus significaciones virtuales para adquirir un solo sentido.

Enfoque sobre el aprendizaje y el aprendiente: El aprendizaje de esta destreza pretende lograr que el estudiante tome conciencia de la forma en que se deben leer los tipos de textos de su especialidad, de las limitaciones de los diccionarios y sobre todo de la distinción obligatoria entre equivalencias de significación y sentido. El aprendizaje tendrá como finalidad pedagógica estimular la reflexión sobre las reglas básicas de la traducción del inglés al español, a la vez que constituirá una gimnasia mental donde el aprendiz ejercitará ya no automatismos de la lengua sino ejercicios variados con el fin de acostumbrarlo a organizar la reexpresión con más facilidad y rapidez. En conclusión, se puede concebir este aprendizaje intelectual como una especie de “calentamiento ordenado que enseñará al estudiante a aprender a pensar para transmitir fielmente ideas ajenas” (Delisle, 1970: 20).

Enfoque sobre el contexto social: El contexto social en el cual se desenvuelve el aprendiz requiere del aprendizaje del inglés para poder leer literatura actualizada sobre los tópicos relacionados con su carrera. Lo anterior tiene su fundamentación legal establecida en el perfil profesional del ingeniero de petróleo, en el objetivo general de su pensum de estudio y en las necesidades e intereses reportadas por los estudiantes. Por lo tanto, el desarrollo de esta estrategia de traducción lo capacitará para cumplir con estos planteamientos.

4. Formulación de metas y objetivos

Meta (Objetivo general del curso): Enseñar al estudiante a desarrollar la destreza de traducción, del inglés al español, de textos referidos al discurso utilizado en el campo de la ingeniería de petróleo. El desarrollo de esta destreza la llevará a cabo el estudiante a través de un proceso cognoscitivo que le permitirá el mejor manejo del inglés, como un arte de reexpresión, como una transferencia interlingüística, donde se analizan y restituyen relaciones sintácticas y semánticas que le darán sentido al resultado de tal operación. Todo lo cual redundará en una mejor comprensión del mensaje escrito en inglés y por ende un proceso de comunicación óptimo.

Objetivos Específicos: Los objetivos del curso pondrán al relieve en el marco de una pedagogía heurística, los principales aspectos del manejo del inglés. Se podrían multiplicar y hacerse más precisos, dependiendo de las necesidades e intereses específicas del aprendiente. Estos objetivos no guardan relación con ejercicios estructuralistas, sino que buscan estimular la reflexión sobre reglas básicas de la traducción del inglés al español. Es de notar que los mismos constituyen una adaptación de los objetivos propuestos por Delisle (1997) y Vinay y Darbelnet (en Lawrence Venuti, 2000) para

la enseñanza de la traducción del francés al español. Sobre el análisis de las necesidades de los estudiantes y partiendo del contexto, se realizó la selección de los objetivos. Siguiendo los lineamientos de un currículum integral, los objetivos generales de la Escuela de Petróleo de la Facultad de Ingeniería de LUZ, el perfil profesional del ingeniero de petróleo, las necesidades e intereses de los estudiantes y las bases legales que apoyan la educación integral del individuo en el contexto venezolano, en el curso el estudiante desarrollará la estrategia de traducción en textos escritos en inglés referidos a su especialidad, a través del logro de los objetivos siguientes:

- Distinguir la diferencia entre significado y sentido por medio del descubrimiento de obstáculos de interpretación y reexpresión.
- Demostrar que las palabras pierden su significación en el discurso y adquieren un significado único.
- Concebir la diferencia entre la traducción oracional y la traducción contextual.
- Asignar sentido a palabras polisémicas y otras expresiones en inglés que no tengan un exacto equivalente en español.
- Aplicar los tipos de equivalencia lingüísticas como: traslado, reactivación y recreación.
- Reafirmar que no todas las estructuras en inglés comparten similitud semántica y sintáctica en español.
- Traducir la voz pasiva
- Desarrollar la traducción de textos en inglés referidos a su especialidad, con significado y sentido.
- Reconocer la importancia del desarrollo de estrategia como herramienta que le permitirá tener mayor acceso a publicaciones referidas a su campo educativo y laboral, lo cual redundará en la adquisición y actualización de sus conocimientos y por ende a su desarrollo integral y profesional.

5. Evaluación de necesidades

Del Estudiante: Las necesidades del estudiante enunciadas en el primer capítulo de esta investigación abrieron paso al diseño del presente curso. Sus inquietudes en poder profundizar en ciertos aspectos del inglés que requieren el desarrollo de la destreza de traducción y el conocimiento de las reglas de este idioma, permitirán satisfacer este tipo de necesidades manifestadas por estos estudiantes de petróleo.

De la Institución: Las necesidades de la institución se centran en la “formación de un profesional capaz de resolver problemas de tipo técnico, administrativo, etc., que se le presenten en su futuro campo laboral utilizando las últimas tecnologías desarrolladas a nivel mundial” (Pensum de estudio de la Escuela de Petróleo de la Facultad de Ingeniería de LUZ). La difusión de estas tecnologías se encuentra, en la mayoría de los casos escrita en inglés, por considerarse el idioma

común dentro del contexto científico-técnico. De allí, la necesidad de que este futuro profesional adquiera un perfecto dominio del idioma inglés.

Interpretación de las necesidades: Sobre el análisis de las necesidades del estudiante y de la institución se propone entonces, incluir el curso de traducción dentro del pensum de estudio de la carrera de Ingeniería de Petróleo de la Facultad de Ingeniería de LUZ.

6. Organización del curso

Principios que dirigirán el curso: Con el fin de insertarse en un enfoque global del lenguaje, como instrumento de comunicación humana, los principios que dirigirán este curso de traducción reúnen cuatro características importantes:

1. Tiene como objetivo primordial el análisis del discurso científico-técnico en términos de encontrarle el sentido que exprese el mensaje original escrito en inglés.
2. Se sitúa en el plano del contexto (texto + situación) más no exclusivamente en el plano de la lengua.
3. Refleja la dinámica de la traducción y no solo los resultados.
4. Analiza las articulaciones del pensamiento en el discurso, es decir, subordinar formas lingüísticas e ideas.

Identificación de Unidades y secuencia: La unidades en las cuales se dividirá el curso girarán en torno a las metas y objetivos establecidos en el parámetro 4. Su secuencia dependerá de dos factores importantes. El primer factor está relacionado con los resultados que arroje la prueba diagnóstica que será aplicada en el primer encuentro con el grupo de estudiantes; y el segundo factor, con el conocimiento previo del aprendiz sobre los objetivos planificados. Tomando en cuenta estos factores se seleccionarán las unidades para luego establecer la secuencia de su enseñanza.

Contenidos lingüísticos: Los contenidos lingüísticos versarán sobre tópicos y temas relacionados con la carrera de ingeniería de petróleo. Se tomará el discurso (y no la palabra, ni la oración) como unidad de análisis para la traducción. Para la elección de los tópicos o temas se consultarán a los profesores de otras materias. Preferiblemente de aquellas que el estudiante esté estudiando simultáneamente mientras curse traducción, o que ya haya estudiado con anterioridad, esto hará posible que el estudiante encuentre utilidad inmediata a lo que está aprendiendo.

Destrezas a desarrollar: La macro destreza a desarrollar será la transferencia interlingüística del inglés al español o traducción. La misma requiere de otras microdestrezas como lo son la comprensión lectora, la reformulación o, y la justificación.

7. Desarrollo de materiales

Selección del material de enseñanza: Los materiales serán seleccionados partiendo del procedimiento seguido por el Programa Director de Inglés con Fines Específicos (Castro, 1997). Es decir, serán los profesores y estudiantes quienes propondrán el material a utilizar para ser traducido durante el curso. Entre estas propuestas el docente tendrá a su cargo la elección de aquellos textos que

puedan adaptarse a los objetivos y metas propuestas en el parámetro 4. Se recomienda, conservar el texto auténtico, sin adaptaciones, para que el alumno tenga la oportunidad de practicar lo que en un futuro le tocará afrontar dentro de su campo laboral.

Desarrollo de actividades y ejercicios: Las actividades y ejercicios que realizarán los estudiantes con estos tipos de texto serán diseñadas por el docente, sobre la base de las necesidades e intereses de sus estudiantes. Se sugiere que las mismas sean diseñadas con el fin último de que el estudiante logre un mejor manejo del inglés haciéndolo reflexionar sobre las reglas que subyacen en esta segunda lengua.

Conclusiones y recomendaciones

Una vez desarrollado el objetivo primordial de esta investigación, que consistía en presentar una propuesta para el diseño del curso de traducción a ser implementado en la Escuela de Petróleo de la Facultad de Ingeniería de LUZ, se concluye lo siguiente:

1. No cabe duda que el contexto social, político y económico ejerce gran influencia en el ámbito educativo. Los modelos de producción industrial son fácilmente extrapolables a la educación y por consiguiente exigen un cambio en la manera de diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje. De una ideología modernista que estipula un orden lineal a manera de sistema cerrado, neguentrópico y como un círculo vicioso (figura 1) para el diseño de cursos, tal como se pudo apreciar en los modelos clásicos y recientes analizados, se experimenta un cambio de orden exigido por la época postmoderna actual. Esta última se caracteriza por sistemas abiertos entrópicos y a manera de círculos virtuosos (figura 2), tal como lo establece Graves (2000), en su modelo de diseño. Es por ello, que se adopta la postura de Graves, por adecuarse a los procesos más humanistas y racionales que ofrecen independencia al diseñador del curso.
2. La evolución del diseño curricular presentada por White (2001) logra captar los diferentes tipos de ideología curricular que se han adoptado desde la década de los 40. Década esta utilizada como punto de partida para el análisis de los antecedentes teóricos de esta investigación. A través de esta tabla se puede observar cómo la ideología curricular humanista que parte del método de traducción gramatical vuelve a cobrar vida en esta época progresista o postmoderna. Todo ello gracias a la ventaja que nos brinda concebir la traducción como una estrategia de solución de problemas relacionada con la comprensión de textos en inglés. El emerger de la traducción como un proceso basado en tareas puede fácilmente ubicarse dentro del renglón progresista presentado por White (2001).
3. En el diseño del curso presentado no todos los objetivos propuestos por Delisle (1997) y Vinay y Darbelnet (en Venuti, 2000) fueron seleccionados, tal como se mencionara en el parámetro 4 del diseño. Esta decisión obedece a dos factores importantes. El primero, se debió a que existen objetivos dentro de ambas taxonomías, diseñados para formar profesionales en la traducción, lo cual no es el objetivo de este curso. El segundo factor que condujo a esta decisión fue la existencia de objetivos ya cubiertos por los alumnos mientras cursan los niveles I y II de Inglés Técnico. Entre ellos se encuentran: la búsqueda del tópico del texto, el rastreo de claves contextuales y otros ya estudiados en los niveles de inglés antes mencionados.
4. Por lo antes expuesto, se recomienda ubicar esta unidad curricular después que el alumno haya cursado los dos niveles de inglés, estipulados en el pensum de estudio de su carrera profesional.

5. Aun cuando esta propuesta de diseño está dirigida a la Escuela de Petróleo de la Facultad de Ingeniería de LUZ, la misma puede ser adaptada o adoptada por otras escuelas de la misma facultad o por otras facultades a nivel regional, nacional o internacional, sobre la base de un análisis previo de las necesidades e intereses de los estudiantes y de la institución.

Referencias

- Alfonzo, I. (1995). *Técnicas de Investigación Bibliográfica*. Séptima Edición. Caracas: Contexto Editores.
- Batista, J.; Salazar, L. y Febres, M. (2001). Desarrollo de destrezas lectoras en L² desde una perspectiva constructivista. *Revista OMNIA*, año 7, No. 1 y 2. pp. 157-192. Maracaibo.
- Batista, J. y Salazar, L. (2002). Vigencia de los enfoques conductista, cognitivista y constructivista en la enseñanza del inglés. *Revista Encuentro Educativo*. Vol.10. Maracaibo.
- Batista, J. (1999). Encuestas aplicadas a estudiantes de la Escuela de Petróleo. Maracaibo: Facultad de Ingeniería de LUZ.
- Delisle, J. (1997). *Introducción a la Traducción. Enfoque Interpretativo: Teoría y Práctica*. Caracas. Universidad Central de Venezuela. Colección Estudios.
- Delmastro, A.L. (1992). *La Enseñanza de Inglés con Fines Específicos. Diseño de Cursos, Materiales y Metodología*. Maracaibo. Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación. Trabajo de Ascenso para optar a la Categoría de Profesor Titular.
- Forest H., W. (2000). *Estrategias Metodológicas para la Planificación Curricular en Educación Superior*. La Paz: Ediciones Universidad Católica Boliviana.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Canada: Heinle & Heinle Publishers.
- Hutchinson, T. y A. Waters (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Irizar, A. (1996). *El Método en la Enseñanza de Idiomas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Kuhn, T. (1962). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lado, R. (1980). *The Second Language Classroom Directions*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackay, R. y J. Mountford (1978). *The Teaching of English for Special Purposes: Theory and Practice*. London: Longman Group Ltd.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: UK: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1985). *Language Teaching Course Design: Trends and Issues*. Adelaide: National Curriculum Resource Center.
- Richards, J. y T. Rodgers. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. New York: Harcourt Brace.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace.
- Trimble, L. (1985). *English for Science and Technology: A discourse Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widowson, H.G.(1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- White, R. (1988). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- White, R. (2001). *The ELT Curriculum. Design, Innovation and Management*. Oxford: Blackwell Publishers, Inc.

LAS AUTORAS

Judith Teresa Batista Ojeda

La Universidad del Zulia. Facultad de Ingeniería

Escuela de Petróleo

jbatista80@hotmail.com

Beatriz M. Arrieta de Meza y Rafael Meza Cepeda

La Universidad del Zulia Facultad de Humanidades y Educación

Doctorado en Ciencias Humanas

barrieta53@hotmail.com

Articus70@hotmail.com

Datos de la Edición Original Impresa

Batista, J., Arrieta, B., y Meza, R. (2004, Junio) Diseño de un curso de traducción para carreras científico-técnicas caso escuela de petróleo de la Universidad del Zulia. *Paradigma*, Vol. XXV. N° 1, Junio de 2004 / 141-176