



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

TESIS DOCTORAL

**LA TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LA
ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN:
DISEÑO DE UN CURSO DE TRADUCCIÓN
ECONÓMICA EN MODALIDAD MIXTA
(PRESENCIAL-VIRTUAL) Y SU
EXPERIMENTACIÓN EN EL AULA**

Presentada por Susana Álvarez Álvarez para
optar al grado de doctora por la
Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. Antonio Bueno García
Dra. María Ángeles Pérez Juárez

A mí madre, por su apoyo incondicional y
por los valores que me ha enseñado

Porque aprender es más que estudiar,
porque enseñar es más que explicar,
porque enseñando se aprende,
para enseñar hay que aprender
(Yáñez y Villardón, 2006)

AGRADECIMIENTOS

La realización de la presente tesis doctoral ha sido posible gracias a la colaboración y al apoyo de numerosas personas, de las que no me gustaría olvidarme en este momento tan importante para mí y para mi desarrollo profesional.

En primer lugar, quiero agradecerles a mis directores, el Dr. Antonio Bueno García y la Dra. María Ángeles Pérez Juárez toda la orientación y el cariño que me han brindado durante este largo camino. Quiero agradecerles también el tiempo que han invertido en mí, sobre todo en la última etapa de la investigación. Creo que nuestra forma de trabajar juntos ha sido el vivo reflejo de que el tándem presencialidad-virtualidad con apoyo tecnológico funciona a la perfección.

En segundo lugar, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a los alumnos de traducción económica del curso académico 2010-2011; sin vosotros, no habría sido posible materializar este proyecto. Gracias por dejarme aprender de vosotros y con vosotros.

También me gustaría destacar el apoyo y la comprensión de mi familia y, en especial, de mi hermano *gemelo*, siempre dispuesto a ayudarme y a no dejar que me superen las dificultades. Gracias de corazón; no sé qué haría yo sin vosotros.

No podría olvidarme en este momento de *mis chicas*, Roci e Inés. Gracias por haber comprendido lo mucho que significa este trabajo para mí y por haber respetado mis continuas ausencias. Espero poder devolveros el tiempo robado.

Gracias a Isabel y a Bea, por estar siempre ahí y por animarme en los momentos difíciles; a Carmen, por su eficiencia y profesionalidad; a mis compañeros de *Hermeneus*, por los buenos momentos y a Charo, por comenzar conmigo esta larga travesía.

Gracias también a *perdigano*, por estar siempre al otro lado de las redes dispuesto a echarme una mano y a solucionarme todas mis dudas tecnológicas.

¡Gracias por haberme ayudado a poner el punto final!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN (TIC) Y SU REPERCUSIÓN EN EL MUNDO EDUCATIVO	13
1.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE TIC	13
1.2. INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL MUNDO EDUCATIVO	19
1.2.1. APORTACIONES DE LAS TIC AL MUNDO EDUCATIVO	19
1.2.2. REPERCUSIONES DE LA INTRODUCCIÓN DE LAS TIC EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN	23
1.3. LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	28
1.3.1. CLASIFICACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES EN FUNCIÓN DE LAS TIC	31
1.3.2. EL PAPEL DE LAS TIC EN LA CONSTRUCCIÓN DEL EEES	37
1.3.3. GRADO DE IMPLANTACIÓN DE LAS TIC EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA	49
1.3.3.1. Incorporación de las TIC a los campos de docencia e investigación	54
1.3.3.2. Integración de las TIC en el ámbito de la gestión universitaria y de la información en la institución	59
1.3.3.3. Organización de las TIC	63
1.3.3.4. Formación y cultura TIC	64
CAPÍTULO 2. NUEVAS MODALIDADES DE ENSEÑANZA BASADAS EN TIC	67
2.1. INTRODUCCIÓN	67
2.2. APROXIMACIÓN GENERAL A LA ENSEÑANZA A DISTANCIA (EAD)	72
2.2.1. MODELOS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	80
2.3. ENSEÑANZA VIRTUAL (<i>E-LEARNING</i>): LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DEL S. XXI	90
2.3.1. CONCEPTO Y DEFINICIÓN DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL (<i>E-LEARNING</i>)	90
2.3.2. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL (<i>E-LEARNING</i>)	97
2.4. LA ENSEÑANZA MEDIANTE MODELOS MIXTOS (PRESENCIAL-VIRTUAL): <i>BLENDED LEARNING</i>	104
2.4.1. CONCEPTO Y DEFINICIÓN DE <i>BLENDED LEARNING</i> (<i>B-LEARNING</i>)	104
2.4.2. ENFOQUES Y MODELOS DE <i>BLENDED LEARNING</i>	112
2.4.2.1. El enfoque de Thorne	112

2.4.2.2. El enfoque de Bersin	114
2.4.2.3. El enfoque de Wilson y Smilanich	116
2.4.2.4. El enfoque de Graham	119
2.4.2.5. El enfoque de Allan	122
2.4.2.6. El enfoque de McDonald (2008)	124
2.4.2.7. El enfoque de Garrison y Vaughan	126
2.4.2.8. El enfoque de Snart	127
2.4.2.9. El enfoque de Llorente y Cabero	129
2.4.2.10. El enfoque de Galán Mañas	132
2.4.3. LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA MIXTA (PRESENCIAL-VIRTUAL)	133
2.4.3.1. Los escenarios de los modelos mixtos de enseñanza: el entorno virtual de aprendizaje (EVA)	134
2.4.3.2. Los modelos de la enseñanza virtual	138
2.4.3.3. Los participantes en el proceso de E/A	143
2.4.3.4. Los materiales en los modelos de formación mixta	153
2.4.3.5. Las actividades y tareas de aprendizaje	156
2.4.4. LA EVALUACIÓN EN LOS MODELOS MIXTOS DE ENSEÑANZA	164
2.4.5. EL DISEÑO DE UN CURSO EN MODALIDAD MIXTA (PRESENCIAL-VIRTUAL)	166
2.5. LA ENSEÑANZA VIRTUAL (E-LEARNING) Y LA ENSEÑANZA MIXTA (B-LEARNING) EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ACTUAL	170

CAPÍTULO 3. LAS HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE EN EL MODELO MIXTO (PRESENCIAL-VIRTUAL) DE ENSEÑANZA

3.1. INTRODUCCIÓN: NUEVAS HERRAMIENTAS EN EL MUNDO EDUCATIVO	173
3.2. HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN	176
3.2.1. HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN SINCRÓNICA	178
3.2.1.1. Videconferencia	178
3.2.1.2. Chat y mensajería instantánea	180
3.2.2. HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN ASINCRÓNICA	182
3.2.2.1. Correo electrónico	182
3.2.2.2. Foros de discusión	183
3.2.2.3. Listas de distribución	185
3.3. HERRAMIENTAS PARA LA GENERACIÓN Y PUBLICACIÓN DE CONTENIDO	187
3.3.1. BLOGS O BITÁCORAS	188

3.3.2. Wikis	189
3.3.3. OTRAS HERRAMIENTAS DE GENERACIÓN DE CONTENIDOS	191
3.4. SISTEMAS DE APRENDIZAJE VIRTUAL	192
3.4.1. PLATAFORMAS DE TELEFORMACIÓN	193
3.4.1.1. Moodle	196
3.4.1.1.1. Campus virtual UVa	199
3.4.2. PLATAFORMAS DE TRABAJO COOPERATIVO	200
3.4.2.1. BSCW (<i>Basic Support for Cooperative Working</i>)	201
3.5. HERRAMIENTAS PARA LA CONFIGURACIÓN DE COMUNIDADES Y REDES DE APRENDIZAJE	204
3.6. HERRAMIENTAS ORIENTADAS A LA RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	206
CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN	209
4.1. INTRODUCCIÓN	209
4.2. LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN: PRINCIPALES ENFOQUES	210
4.2.1. LA DIDÁCTICA TRADICIONAL DE LA TRADUCCIÓN	210
4.2.2. LOS ESTUDIOS CONTRASTIVOS COMO BASE PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN	212
4.2.3. LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN A TRAVÉS DE TRATADOS ESENCIALMENTE TEÓRICOS	213
4.2.4. LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN POR OBJETIVOS	214
4.2.5. ENFOQUE PROFESIONAL Y COMUNICATIVO	217
4.2.6. ENFOQUES CENTRADOS EN EL PROCESO	220
4.2.7. ESTUDIOS COGNITIVOS Y PSICOLINGÜÍSTICOS APLICADOS A LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN	221
4.2.8. EL ENFOQUE SITUACIONAL	225
4.2.9. LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN BASADA EN TAREAS	225
4.2.10. DE LA PEDAGOGÍA ANALÍTICA AL APRENDIZAJE SUBLIMINAL: EL MODELO DE ROBINSON (1997/2003)	234
4.2.11. LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN BASADA EN OBJETIVOS Y UNIDADES DIDÁCTICAS	235
4.2.12. EL ENFOQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTA DE LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN	238
4.2.13. UN ENFOQUE SISTEMÁTICO DEL DISEÑO CURRICULAR: EL MODELO DE KELLY (2005)	240
4.2.14. ENFOQUES BASADOS EN COMPETENCIAS	245
4.2.14.1. El modelo de competencias en traducción (MCT)	252
4.2.14.1.1. El MCT desde la perspectiva de la investigación y del diseño curricular	253

4.2.14.1.2. El MCT desde la dimensión académico-institucional	266
4.2.14.1.3. El MCT desde el plano profesional	271
4.3. LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA	276
4.3.1. LA PROPUESTA DE GAMERO Y HURTADO (1999)	276
4.3.2. LA PERSPECTIVA DE GAMERO (2001)	278
4.3.3. EL ENFOQUE DE GONZÁLEZ DAVIES (2003)	279
4.3.4. LA PROPUESTA DE SEVILLA MUÑOZ (2002, 2007)	280
4.3.5. EL MODELO DE JIMÉNEZ SERRANO (2002)	281
4.3.6. EL ENFOQUE DE MONTALT (2005)	282
4.3.7. LAS PROPUESTAS DE BORJA ALBI (1996, 1999, 2007)	283
4.3.8. LA PROPUESTA DE FALZOI (2005)	288
4.3.9. LA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA DE OROZCO (2012)	290
4.4. LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA ECONÓMICA	290
4.4.1. LA PROPUESTA DE CÁNOVAS <i>ET AL.</i> (2003)	291
4.4.2. EL ENFOQUE DE ROMÁN MÍNGUEZ (2008)	292
4.4.3. LA PROPUESTA DE PIZARRO SÁNCHEZ (2010)	294
4.4.4. OTRAS PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS DOCENTES	295
CAPÍTULO 5. LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN CON APOYO TECNOLÓGICO	301
5.1. INTRODUCCIÓN	301
5.2. LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN CON APOYO TECNOLÓGICO: ALGUNOS ENFOQUES	303
5.3. LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN MEDIANTE MODELOS MIXTOS DE ENSEÑANZA (<i>B-LEARNING</i>): ENFOQUES Y EXPERIENCIAS	305
CAPÍTULO 6. PLANIFICACIÓN Y PROPUESTA DE DISEÑO DE UN CURSO DE TRADUCCIÓN ECONÓMICA EN MODALIDAD MIXTA (PRESENCIAL-VIRTUAL)	329
6.1. INTRODUCCIÓN	329
6.2. MARCO TRADUCTOLÓGICO	330
6.3. MARCO PEDAGÓGICO	333
6.3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA FORMATIVA	335
6.3.2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE	337
6.3.2.1. Competencias	339

6.3.2.1.1. Competencias específicas	340
6.3.2.1.2. Competencias genéricas	343
6.3.3. LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	346
6.3.4. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA	353
6.3.4.1. Métodos docentes	356
6.3.4.1.1. Aprendizaje cooperativo (AC)	357
6.3.4.1.2. Aprendizaje orientado a proyectos	359
6.3.4.1.3. Estudio y trabajo autónomos del estudiante	360
6.3.4.2. Tareas y proyectos de aprendizaje	362
6.3.4.3. Materiales de aprendizaje	364
6.3.4.4. Herramientas y recursos para el aprendizaje	367
6.3.4.4.1. Plataforma de teleformación Moodle (Campus virtual UVa)	367
Herramientas estáticas (no interactivas)	367
Herramientas interactivas	368
Herramientas sociales (interactivas)	368
6.3.4.4.2. Plataforma de trabajo cooperativo BSCW	372
Objetos compartidos en el entorno de trabajo	372
Acciones que se pueden llevar a cabo en el entorno de trabajo	373
6.3.4.5. Tutorización durante el proceso de E/A	374
6.3.4.5.1. Tutorización presencial	375
6.3.4.5.2. Tutorización virtual	376
6.3.5. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE E/A	378
6.3.5.1. Medios e instrumentos de evaluación de la propuesta de diseño	386
6.3.5.1.1. Evaluación diagnóstica	386
6.3.5.1.2. Evaluación formativa	388
Medios e instrumentos de evaluación de la Unidad Didáctica 1 (UD1)	390
Medios e instrumentos de evaluación de la Unidad Didáctica 2 (UD2)	392
Medios e instrumentos de evaluación de la Unidad Didáctica 3 (UD3)	395
Medios e instrumentos de evaluación de la Unidad Didáctica 4 (UD4)	399
Medios e instrumentos de evaluación de la Unidad Didáctica 5 (UD5)	402
Portafolio de aprendizaje	407
6.3.5.1.3. Evaluación sumativa	416
6.3.5.1.4. Autoevaluación	418
6.3.5.1.5. Evaluación entre iguales	423
6.3.5.1.6. Evaluación global e integral	426

6.4. PLANIFICACIÓN Y PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN ECONÓMICA EN MODALIDAD MIXTA (PRESENCIAL-VIRTUAL)	427
6.4.1. PLANIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: IDEAS GENERALES	427
6.4.2. PROPUESTA PEDAGÓGICA: UNIDADES DIDÁCTICAS	431
6.4.2.1. Unidad Didáctica 1 (UD1): El lenguaje económico-financiero	431
6.4.2.1.1. Competencias desarrolladas en la unidad didáctica	431
6.4.2.1.2. Tabla de dedicación del estudiante	433
6.4.2.1.3. Contenidos abordados en la UD1	433
6.4.2.1.4. Metodología de enseñanza	434
Tareas de aprendizaje de la UD1	434
Herramientas para el aprendizaje	438
Métodos docentes	439
6.4.2.1.5. Estrategias de evaluación	439
Medios e instrumentos de evaluación de la UD1	440
6.4.2.2. Unidad Didáctica 2 (UD2): Fuentes documentales y recursos para la traducción económica inglés-español	444
6.4.2.2.1. Competencias desarrolladas en la unidad didáctica	444
6.4.2.2.2. Tabla de dedicación del estudiante	446
6.4.2.2.3. Contenidos abordados en la UD2	446
6.4.2.2.4. Metodología de enseñanza	446
Tareas de aprendizaje de la UD2	447
Herramientas para el aprendizaje	451
Métodos docentes	451
6.4.2.2.5. Estrategias de evaluación	452
Medios e instrumentos de evaluación de la UD2	452
6.4.2.3. Unidad Didáctica 3 (UD3): La traducción de textos de la prensa económica y financiera	457
6.4.2.3.1. Competencias desarrolladas en la unidad didáctica	457
6.4.2.3.2. Tabla de dedicación del estudiante	461
6.4.2.3.3. Contenidos abordados en la UD3	461
6.4.2.3.4. Metodología de enseñanza	462
Tareas de aprendizaje de la UD3	463
Herramientas para el aprendizaje	468
Métodos docentes	469
6.4.2.3.5. Estrategias de evaluación	469

Medios e instrumentos de evaluación de la UD3	470
6.4.2.4. Unidad Didáctica 4 (UD4): La traducción de documentos societarios de contenido económico	476
6.4.2.4.1. Competencias desarrolladas en la unidad didáctica	476
6.4.2.4.2. Tabla de dedicación del estudiante	480
6.4.2.4.3. Contenidos abordados en la UD4	480
6.4.2.4.4. Metodología de enseñanza	481
Tareas de aprendizaje de la UD4	482
Herramientas para el aprendizaje	489
Métodos docentes	490
6.4.2.4.5. Estrategias de evaluación	490
Medios e instrumentos de evaluación de la UD4	491
6.4.2.5. Unidad Didáctica 5 (UD5): La traducción de memorias anuales e informes financieros	497
6.4.2.5.1. Competencias desarrolladas en la unidad didáctica	497
6.4.2.5.2. Tabla de dedicación del estudiante	502
6.4.2.5.3. Contenidos abordados en la UD5	502
6.4.2.5.4. Metodología de enseñanza	503
Tareas de aprendizaje de la UD5	503
Herramientas para el aprendizaje	514
Métodos docentes	514
6.4.2.5.5. Estrategias de evaluación	515
Medios e instrumentos de evaluación de la UD5	515
CAPÍTULO 7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	529
7.1. INTRODUCCIÓN	529
7.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (I-A)	532
7.2.1. DESARROLLO Y PROCESO DE I-A	536
7.3. DISEÑO Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN	537
7.3.1. FASE DE PLANIFICACIÓN	538
7.3.1.1. Identificación del problema de investigación	538
7.3.1.2. Reconocimiento de la situación. Estado de la cuestión	539
7.3.1.3. Formulación de la hipótesis estratégica	543
7.3.2. FASE DE ACCIÓN	544

7.3.2.1. Planificación de los procedimientos de intervención y de los instrumentos de recogida de información	545
7.3.2.2. Diseño de los instrumentos de recogida de información	548
7.3.2.2.1. Diseño del diario del investigador	548
7.3.2.2.2. Diseño y validación del cuestionario final de evaluación	553
Planificación del cuestionario	557
Elaboración y validación del cuestionario	558
7.3.2.3. Diseño de la propuesta formativa	576
7.3.3. FASE DE OBSERVACIÓN	577
7.3.3.1. Implementación en el aula de la propuesta formativa diseñada	577
7.3.3.2. Parámetros de análisis durante la fase de observación	581
7.3.3.2.1. Resultados de aprendizaje	581
7.3.3.2.2. Responsabilidad en el trabajo grupal	581
7.3.3.2.3. Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A)	582
7.3.3.2.4. Grado de satisfacción con la propuesta formativa	583
7.3.4. FASE DE REFLEXIÓN	584
CAPÍTULO 8. RESULTADOS DE LA EXPERIMENTACIÓN	589

8.1. INTRODUCCIÓN	589
8.2. RESULTADOS DE LA PRUEBA PILOTO	589
8.3. RESULTADOS DE LA FASE DE EXPERIMENTACIÓN	592
8.3.1. RESULTADOS DE APRENDIZAJE	592
8.3.1.1. Análisis de los medios de evaluación de las unidades didácticas	593
8.3.1.1.1. Unidad Didáctica 1 (UD1): El lenguaje económico-financiero	594
8.3.1.1.2. Unidad Didáctica 2 (UD2): Fuentes documentales y recursos para la traducción económica inglés-español	596
8.3.1.1.3. Unidad Didáctica 3 (UD3): La traducción de textos de la prensa económica y financiera	599
8.3.1.1.4. Unidad Didáctica 4 (UD4): La traducción de documentos societarios de contenido económico	602
8.3.1.1.5. Unidad Didáctica 5 (UD5): La traducción de memorias anuales e informes financieros	605
8.3.1.1.6. Prueba final y portafolio de aprendizaje	608
8.3.1.2. Análisis de los cuestionarios de autoevaluación	612

8.3.1.2.1. Cuestionario de autoevaluación de la Unidad Didáctica 1 (UD1)	612
8.3.1.2.2. Cuestionario de autoevaluación de la Unidad Didáctica 2 (UD2)	619
8.3.1.2.3. Cuestionario de autoevaluación de la Unidad Didáctica 3 (UD3)	626
8.3.1.2.4. Cuestionario de autoevaluación de la Unidad Didáctica 4 (UD4)	635
8.3.1.2.5. Cuestionario de autoevaluación de la Unidad Didáctica 5 (UD5)	645
8.3.2. RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO GRUPAL	656
8.3.3. DESARROLLO DEL PROCESO DE E/A	665
8.3.4. GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA PROPUESTA FORMATIVA	677
8.3.4.1. Análisis del cuestionario final de evaluación	678
8.3.4.2. Análisis del diario del investigador	704
CONCLUSIONES	709
BIBLIOGRAFÍA	741
LISTADO DE ANEXOS INCLUIDOS EN EL CD-ROM	799

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO 1

TABLA 1.2. INCORPORACIÓN DE LAS TIC A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA ESPAÑOLA (ADAPTADO DE UCEDA <i>ET AL.</i> , 2010: 56)	55
TABLA 1.3. INCORPORACIÓN DE LAS TIC AL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA (ADAPTADO DE UCEDA <i>ET AL.</i> , 2010: 61)	59
TABLA 1.4. INCORPORACIÓN DE LAS TIC A LOS PROCESOS DE GESTIÓN UNIVERSITARIA (ADAPTADO DE UCEDA <i>ET AL.</i> 2010: 64)	61
TABLA 1.5. INCORPORACIÓN DE LAS TIC A LOS PROCESOS DE GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN (ADAPTADO DE UCEDA <i>ET AL.</i> 2010: 69)	63
TABLA 1.6. GRADO DE FORMACIÓN Y CULTURA TIC EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (ADAPTADO DE UCEDA <i>ET AL.</i> 2010: 77)	65

CAPÍTULO 2

TABLA 2.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS DIFERENTES SITUACIONES DE APRENDIZAJE (ADAPTADO DE FANDOS, 2009: 78)	71
TABLA 2.2. APROXIMACIONES TRADICIONALES AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (ADAPTADO DE BARBERÁ, 2001: 66)	73
TABLA 2.3. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (ADAPTADO DE LLORENTE Y CABERO, 2009: 13)	79
TABLA 2.4. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET (ADAPTADO DE KHAN, 1997: 11-18)	94
TABLA 2.5. DIFERENCIAS ENTRE LA FORMACIÓN BASADA EN LA RED Y LA FORMACIÓN TRADICIONAL PRESENCIAL (ADAPTADO DE CABERO Y GISBERT: 2005: 12)	97
TABLA 2.6. RESUMEN DE VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL (ADAPTADO DE CABERO Y GISBERT, 2005: 13-14)	104
TABLA 2.7. MODELOS DE COMUNICACIÓN (TUTORIZACIÓN) FORMAL E INFORMAL (MCDONALD, 2008: 18)	125
TABLA 2.8. PRINCIPIOS QUE RIGEN EL DISEÑO DE ACCIONES FORMATIVAS MEDIANTE <i>B-LEARNING</i> (TABLA ELABORADA A PARTIR DE SNART, 2010: 147-150)	129
TABLA 2.9. MODELOS DE ENSEÑANZA Y POSIBILIDADES DE USO EN TELEFORMACIÓN (ADAPTADO DE BOURNE <i>ET AL.</i> , 2000)	141

TABLA 2.10. ROLES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO ANTE LAS TIC	150
TABLA 2.11. COMPARACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS EN MODELOS DE ENSEÑANZA TRADICIONALES Y MIXTOS O VIRTUALES (ADAPTADO DE BAUTISTA <i>ET AL.</i> , 2006: 35)	153
TABLA 2.12. ACTIVIDADES APLICABLES A MODELOS FORMATIVOS MIXTOS (PRESENCIAL-VIRTUAL). ELABORADO A PARTIR DE ALLAN (2007: 101-106)	163
TABLA 2.13. INDICADORES DE CALIDAD EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON <i>B-LEARNING</i> . (ELABORADA A PARTIR DE PALLOF Y PRATT, 2003: 130-131)	169

CAPÍTULO 3

TABLA 3.1. VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LA UTILIZACIÓN DE LA VIDEOCONFERENCIA EN ENTORNOS FORMATIVOS (ADAPTADO DE CABERO, 2007: 170)	180
TABLA 3.2. VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LAS LISTAS DE DISTRIBUCIÓN (ADAPTADO DE ALLAN, 2007: 23)	187
TABLA 3.3. PRINCIPALES RECURSOS Y ACTIVIDADES DE LA PLATAFORMA MOODLE	199

CAPÍTULO 4

TABLA 4.1. APROXIMACIÓN A LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN (A PARTIR DE GONZÁLEZ DAVIES, 2004A: 32-34)	233
TABLA 4.2. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS DE TRADUCCIÓN (A PARTIR DE HURTADO, 2008: 49-50)	251
TABLA 4.3. LAS HABILIDADES DEL TRADUCTOR (TRADUCIDO DE HATIM Y MASON, 1997: 205)	257
TABLA 4.4. COMPETENCIAS GENÉRICAS (TRANSVERSALES) SEGÚN EL <i>LIBRO BLANCO</i> (ANECA, 2003: 81-82)	268
TABLA 4.5. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS SEGÚN EL <i>LIBRO BLANCO</i> (ANECA, 2003: 88-89)	269
TABLA 4.6. DESGLOSE DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS ESTABLECIDAS EN EL <i>PROYECTO TUNING</i> : INSTRUMENTALES, SISTÉMICAS E INTERPERSONALES (GONZÁLEZ Y WAGENAAR, 2003: 72-73)	270
TABLA 4.7. ESTÁNDARES DEL TRADUCTOR A NIVEL PROFESIONAL (TRADUCIDO Y ADAPTADO DE CILT, 2007)	273
TABLA 4.8. ESTÁNDARES DEL TRADUCTOR A NIVEL PROFESIONAL AVANZADO (TRADUCIDO Y ADAPTADO DE CILT, 2007)	275

CAPÍTULO 6

TABLA 6.1. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA (ECONÓMICA)	343
TABLA 6.2. COMPETENCIAS GENÉRICAS ESTABLECIDAS EN LA PROPUESTA FORMATIVA	346
TABLA 6.3. CUADRO-RESUMEN DE LAS TAREAS INTEGRADAS EN LA PROPUESTA FORMATIVA	364
TABLA 6.4. PAUTAS Y ORIENTACIONES EN RELACIÓN CON LOS COMPONENTES FORMALES Y DE CONTENIDO DE LOS MATERIALES DE APRENDIZAJE DE NUESTRA PROPUESTA FORMATIVA (ADAPTADO DE ALSINA <i>ET AL.</i> , 2005: 88-114)	365
TABLA 6.5. ACCIONES DESARROLLADAS POR EL TUTOR VIRTUAL EN EL MARCO DE LA PROPUESTA FORMATIVA	377
TABLA 6.6. MEDIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA INTEGRADOS EN LA PROPUESTA DE DISEÑO	390
TABLA 6.7. PLANTILLA DE VALORACIÓN DE LAS TRADUCCIONES QUE INTEGRAN LA PROPUESTA FORMATIVA	399
TABLA 6.8. TAREAS DE APRENDIZAJE (MEDIOS DE EVALUACIÓN) QUE FORMAN PARTE DE LA EVALUACIÓN SUMATIVA DE LA PROPUESTA DE DISEÑO	417
TABLA 6.9. MODELO DE CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE APRENDIZAJE (RELACIONADO CON LA UD-3)	422
TABLA 6.10. PLANTILLA DE AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN ENTRE IGUALES PARA MEDIR LA RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO GRUPAL	425
TABLA 6.20. ESTRUCTURACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS QUE COMPONEN NUESTRA PROPUESTA DE DISEÑO	428
TABLA 6.21. ESTRUCTURA DE LAS TAREAS DE APRENDIZAJE	429

CAPÍTULO 7

TABLA 7.1. ASPECTOS QUE DEFINEN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (A PARTIR DE ARNAL <i>ET AL.</i> , 1992 Y LATORRE <i>ET AL.</i> , 1996)	534
TABLA 7.2. LOS MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (KEMMIS, 1989, CIT. EN LATORRE, 2004)	536
TABLA 7.3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL PARTICIPANTE (ESTUDIANTE)	547
TABLA 7.4. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL INVESTIGADOR	547
TABLA 7.5. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LOS CUESTIONARIOS	554

TABLA 7.6. CUESTIONES TENIDAS EN CUENTA A LA HORA DE CONSTRUIR EL CUESTIONARIO FINAL DE EVALUACIÓN	559
TABLA 7.7. DIMENSIONES, ÍTEMS Y TIPOS DE RESPUESTA DEL CUESTIONARIO FINAL DE EVALUACIÓN	572
TABLA 7.8. RESUMEN DEL PROCESAMIENTO DE LOS CASOS	573
TABLA 7.9. ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD	573
TABLA 7.10. ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO	576
TABLA 7.11. PARÁMETROS DE ANÁLISIS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	584

CAPÍTULO 8

TABLA 8.1. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN RELACIÓN CON LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE	593
TABLA 8.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN RELACIÓN CON LA RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO GRUPAL	656
TABLA. 8.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL PROCESO DE E/A	666
TABLA 8.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN RELACIÓN CON EL GRADO DE SATISFACCIÓN	678

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO 1

FIGURA 1.1. DIMENSIONES TÉCNICA Y EXPRESIVA DE LAS TIC SEGÚN PÉREZ GARCÍA (1997)	15
TABLA 1.1. PARTICULARIDADES DISTINTIVAS DE LAS TIC (CABERO, 2000: 19)	17
FIGURA 1.2. POSIBILIDADES DE LOS MEDIOS EN LA ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LOS CENTROS (CABERO, 2004)	25
FIGURA 1.3. VARIABLES DE CLASIFICACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES EN FUNCIÓN DEL USO E IMPLANTACIÓN DE LAS TIC (ADAPTADO DE SANGRÁ, 2001)	33
FIGURA 1.4. EQUIVALENCIAS ENTRE LOS DIFERENTES MODELOS DE UNIVERSIDAD	37
FIGURA 1.5. PRESUPUESTOS CORRESPONDIENTES A LAS REDES DE COMUNICACIONES CIENTÍFICAS EN EUROPA (BIENIO 2004-2005) (ADAPTADO DE <i>EESPAÑA</i> , 2006: 295)	52
FIGURA 1.6. FASES DE DESARROLLO DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS RESPECTO A LA UTILIZACIÓN DE LA WEB (ADAPTADO DEL INFORME <i>E-ESPAÑA 2004</i> , EDITADO POR LA FUNDACIÓN AUNA)	54

CAPÍTULO 2

FIGURA 2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS NUEVOS ENTORNOS FORMATIVOS (CABERO, 2005: 3)	69
FIGURA 2.2. MODELOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA INSTITUCIONAL (ADAPTADO DE GARCÍA ARETIO <i>ET AL.</i> , 2007: 70)	82
FIGURA 2.3. MODELOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA ORGANIZATIVO (ADAPTADO DE GARCÍA ARETIO <i>ET AL.</i> , 2007: 73)	83
FIGURA 2.4. MODELOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA PEDAGÓGICO (ADAPTADO DE GARCÍA ARETIO <i>ET AL.</i> , 2007: 74)	88
FIGURA 2.5. MODELOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA TECNOLÓGICO (ADAPTADO DE GARCÍA ARETIO <i>ET AL.</i> , 2007: 80)	88
FIGURA 2.6. COMPONENTES PARA EL DESARROLLO DEL <i>B-LEARNING</i> (ADAPTADO DE LLORENTE Y CABERO, 2009: 95)	131
FIGURA 2.7. MODELOS DE ENSEÑANZA VIRTUAL (CASADO ORTIZ, 2000)	139
FIGURA 2.8. MODELO DE ENSEÑANZA EN LÍNEA DE SALMON (2004)	147
FIGURA 2.9. INICIATIVAS LLEVADAS A CABO CON LA DOCENCIA VIRTUAL POR LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS ENTRE 2006 Y 2010 (UCEDA <i>ET AL.</i> , 2010: 60)	171

CAPÍTULO 3

FIGURA 3.1. INTERFAZ DE UN CURSO DISEÑADO CON MOODLE	197
FIGURA 3.2. PRINCIPALES RECURSOS Y ACTIVIDADES DE LA PLATAFORMA MOODLE INSTITUCIONAL DE LA UVA	200
FIGURA 3.3. INTERFAZ DE LA PLATAFORMA DE TRABAJO COOPERATIVO BSCW	203

CAPÍTULO 4

FIGURA 4.1. EL MODELO DE COMPETENCIA TRADUCTORA DE CAMPBELL (CAMPBELL, 1998: 154)	259
FIGURA 4.2. EL MODELO HOLÍSTICO DE LA CT (PACTE, 1998: 41)	263
FIGURA 4.3. MODELO HOLÍSTICO DE LA CT DE PACTE (2003: 60)	265

CAPÍTULO 6

FIGURA 6.1. EJEMPLO DE ENTRADA INTRODUCIDA EN EL GLOSARIO COLABORATIVO	370
FIGURA 6.2. EJEMPLO DE CANALES RSS REMOTOS INTEGRADOS EN LA PLATAFORMA DE TELEFORMACIÓN DE LA ASIGNATURA	371
FIGURA 6.3. ENTORNO DE TRABAJO COOPERATIVO DISEÑADO CON BSCW	374
FIGURA. 6.4. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DISEÑADA PARA EVALUAR LA TAREA 1 (MEDIO DE EVALUACIÓN) DE LA UD1	392
FIGURA. 6.5. LISTA DE CONTROL DISEÑADA PARA EVALUAR LA TAREA 1 (MEDIO DE EVALUACIÓN) DE LA UD2	393
FIGURA. 6.6. INSTRUMENTO MIXTO DE EVALUACIÓN (LISTA DE CONTROL Y ESCALA DE VALORACIÓN) DISEÑADO PARA EVALUAR LA TAREA 2 (MEDIO DE EVALUACIÓN) DE LA UD2	394
FIGURA. 6.7. LISTA DE CONTROL DISEÑADA PARA EVALUAR LA MEMORIA DE TRADUCCIÓN (TAREA 3 DE LA UD2)	395
FIGURA. 6.8. LISTA DE CONTROL DISEÑADA PARA EVALUAR EL GLOSARIO COLABORATIVO DISEÑADO EN EL MARCO DE LA ASIGNATURA (TAREA 2 DE LA UD3)	397
FIGURA 6.9. RÚBRICA DE EVALUACIÓN CORRESPONDIENTE A LA TAREA 1 DE LA UD4	401
FIGURA 6.10. LISTA DE CONTROL PARA LA VALORACIÓN DE LA TAREA 2 DE LA UD4	401
FIGURA 6.11. DETALLE DE PLANTILLA DE VALORACIÓN DE TRADUCCIONES INTEGRADA EN EL FORMULARIO DE MUESTRA DE EVALUACIÓN DE TALLER DE MOODLE (TAREA 3 DE LA UD4)	402
FIGURA 6.12. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 1 DE LA UD5	404

FIGURA 6.13. LISTA DE CONTROL QUE INTEGRA EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN MIXTO PARA LA VALORACIÓN DE LA TAREA 2 DE LA UD5	406
FIGURA 6.14. LISTA DE CONTROL PARA LA EVALUACIÓN DE LA TAREA 3 DE LA UD5	407
FIGURA 6.15. LISTA DE CONTROL DISEÑADA PARA LA EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE	415
FIGURA 6.16. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DISEÑADA PARA EVALUAR EL PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE	416
FIGURA 6.17. ESCALA DE AUTOVALORACIÓN CORRESPONDIENTE A LA TAREA 2 DE LA UD1	419
FIGURA 6.18. ESCALA DE AUTOVALORACIÓN CORRESPONDIENTE A LA TAREA 3 DE LA UD1	420
FIGURA 6.19. ESCALA DE AUTOVALORACIÓN CORRESPONDIENTE A LA TAREA 1 DE LA UD3	420
FIGURA. 6.22. DETALLE DE PLATAFORMA DE TELEFORMACIÓN QUE SIRVE DE APOYO A LA PROPUESTA DISEÑADA	430

CAPÍTULO 7

FIGURA 7.1. DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO FINAL DE EVALUACIÓN	556
FIGURA 7.2. VALORACIÓN DE LA CARTA DE PRESENTACIÓN POR LOS EXPERTOS	562
FIGURA 7.3. VALORACIÓN DE LAS INSTRUCCIONES PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO POR LOS EXPERTOS	563
FIGURA 7.4. VALORACIÓN DEL CONTENIDO Y ESTRUCTURACIÓN DEL INSTRUMENTO POR LOS EXPERTOS	564
FIGURA 7.5. VALORACIÓN GLOBAL DEL CUESTIONARIO POR LOS EXPERTOS	566
FIGURA 7.6. VALORACIÓN DE LA CARTA DE PRESENTACIÓN POR LOS ESTUDIANTES	568
FIGURA 7.7. VALORACIÓN DE LAS INSTRUCCIONES PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO POR LOS ESTUDIANTES	569
FIGURA 7.8. VALORACIÓN DEL CONTENIDO Y FORMATO DEL CUESTIONARIO POR LOS ESTUDIANTES	570
FIGURA 7.9. VALORACIÓN GLOBAL DEL CUESTIONARIO POR LOS ESTUDIANTES	571
FIGURA 7.10. DIAGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN LLEVADA A CABO	587

CAPÍTULO 8

FIGURA 8.1. CALIFICACIONES DE LA TAREA 1 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 1	596
FIGURA 8.2. CALIFICACIONES DE LA TAREA 2 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 2	598
FIGURA 8.3. CALIFICACIONES DE LA TAREA 3 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 2	598
FIGURA 8.4. CALIFICACIONES DE LA TAREA 2 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 3	601
FIGURA 8.5. CALIFICACIONES DE LA TAREA 3 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 4	604

FIGURA 8.6. CALIFICACIONES DE LA TAREA 1 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 5	607
FIGURA 8.7. CALIFICACIONES DE LA TAREA 2 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 5	607
FIGURA 8.8. CALIFICACIONES DE LA PRUEBA FINAL DE LA PROPUESTA FORMATIVA	610
FIGURA 8.9. COMPARACIÓN DE LAS VALORACIONES OBTENIDAS POR LOS ESTUDIANTES EN LA PRUEBA DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y EN LA FINAL	610
FIGURA 8.10. CALIFICACIONES OBTENIDAS EN LOS PORTAFOLIOS DE APRENDIZAJE	611
FIGURA 8.11. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS RESULTADOS (AGRUPADOS) DE LOS CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UD1	618
FIGURA 8.12. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS RESULTADOS (AGRUPADOS) DE LOS CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UD2	625
FIGURA 8.13. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS RESULTADOS (AGRUPADOS) DE LOS CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UD3	634
FIGURA 8.14. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS RESULTADOS (AGRUPADOS) DE LOS CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UD4	644
FIGURA 8.15. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS RESULTADOS (AGRUPADOS) DE LOS CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UD5	655
FIGURA 8.16. RESULTADOS GLOBALES DE LA VALORACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO GRUPAL (TAREA1 UD1). EVALUACIÓN ENTRE IGUALES	659
FIGURA 8.17. RESULTADOS GLOBALES DE LA VALORACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO GRUPAL (TAREA3 UD4). EVALUACIÓN ENTRE IGUALES	661
FIGURA 8.18. RESULTADOS GLOBALES DE LA VALORACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO GRUPAL (UD5). EVALUACIÓN ENTRE IGUALES	665
FIGURA 8.19. RESULTADOS DEL ÍTEM P26 DEL CUESTIONARIO FINAL DE EVALUACIÓN	691
FIGURA 8.20. RESULTADOS DEL ÍTEM P40 DEL CUESTIONARIO FINAL DE EVALUACIÓN	698
FIGURA 8.21. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS RESULTADOS (AGRUPADOS) DEL CUESTIONARIO FINAL DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA FORMATIVA	703

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ABC	APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS
AC	APRENDIZAJE COOPERATIVO
ANECA	AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN
<i>B-learning</i>	<i>BLENDED LEARNING</i> APRENDIZAJE MIXTO (PRESENCIAL-VIRTUAL)
BSCW	<i>BASIC SUPPORT FOR COOPERATIVE WORKING</i> PLATAFORMA PARA EL TRABAJO COOPERATIVO
<i>Cfr.</i>	<i>CONFERE</i> (COMPÁRESE, VÉASE; REFERENCIAS EXTRATEXTUALES)
CILT	<i>NATIONAL CENTRE FOR LANGUAGES</i> (REINO UNIDO)
Cit.	CITADO EN
CMO	COMUNICACIÓN MEDIADA POR ORDENADOR
Coord./Coords.	COORDINADOR/A; COORDINADORES/AS
CRUE	CONFERENCIA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS
CSCW	<i>COMPUTER SUPPORTED COOPERATIVE WORKING</i> TRABAJO COOPERATIVO CON APOYO TECNOLÓGICO
CT	COMPETENCIA TRADUCTORA
CV	COMUNIDAD VIRTUAL
E/A	ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
EaD	ENSEÑANZA A DISTANCIA
EAO	ENSEÑANZA ASISTIDA POR ORDENADOR
ECTS	<i>EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM</i> SISTEMA EUROPEO DE ORGANIZACIÓN DE LOS CRÉDITOS
Ed./Eds.	EDITOR/A; EDITORES/AS
EEES	ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
EGO	ENSEÑANZA GESTIONADA POR ORDENADOR

E-learning	<i>ELECTRONIC LEARNING</i> APRENDIZAJE CON APOYO TECNOLÓGICO, APRENDIZAJE VIRTUAL
Et al.	<i>ET ALII (Y OTROS)</i>
Ev.S.	EVALUACIÓN SUMATIVA
EVA	ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE
FTP	<i>FILE TRANSFER PROTOCOL</i> PROTOCOLO DE TRANSFERENCIA DE ARCHIVOS
I-A	INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
Ibíd.	<i>IBÍDEM (MISMA REFERENCIA QUE LA ANTERIORMENTE CITADA)</i>
IE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
LM	LENGUA META
LO	LENGUA ORIGEN
MCT	MODELO DE COMPETENCIAS EN TRADUCCIÓN
ME	MEDIO DE EVALUACIÓN
M-learning	<i>MOBILE LEARNING</i> APRENDIZAJE POR MEDIO DE TECNOLOGÍA MÓVIL
Moodle	<i>MODULAR OBJECT ORIENTED DYNAMIC LEARNING ENVIRONMENT</i> PLATAFORMA DE TELEFORMACIÓN DE LIBRE DISTRIBUCIÓN
P./pp.	PÁGINA/PÁGINAS
PACTE	GRUPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA Y EVALUACIÓN
PDA	<i>PERSONAL DIGITAL ASSISTANT</i> ORDENADOR DE BOLSILLO, AGENDA ELECTRÓNICA
RSS	<i>REALLY SIMPLE SYNDICATION</i> SISTEMA DE SINDICACIÓN DE CONTENIDOS
S./ss.	SIGUIENTE/SIGUIENTES
TAO	TRADUCCIÓN ASISTIDA POR ORDENADOR
TIC	TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

TM	TEXTO META
TO	TEXTO ORIGEN
UD	UNIDAD DIDÁCTICA
V.	VÉASE (REFERENCIAS INTRATEXTUALES)
Vs.	<i>VERSUS</i> (CONTRA, EN COMPARACIÓN CON)
WBT	<i>WEB-BASED TRAINING</i> APRENDIZAJE BASADO EN INTERNET

INTRODUCCIÓN

1. Motivación de la investigación

Para comenzar con la introducción del presente trabajo de tesis doctoral, estimamos conveniente describir las razones que han motivado su realización, así como el contexto investigador en el que se enmarca.

El origen de esta investigación lo encontramos en el curso académico 2006-2007, en el que la investigadora asumió la responsabilidad de la docencia de la asignatura *Traducción de textos económicos B/A (inglés)*, perteneciente al plan de estudios de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid. Pese a tratarse de una asignatura de carácter optativo, desempeña un papel muy importante en el marco de la titulación, pues se identifica como obligatoria para la obtención del nombramiento de Intérprete Jurado por el Ministerio de Asuntos Exteriores, en virtud de la Orden AEX/19717/2002 de 12 de julio¹.

En ese momento, en la universidad española empezaban a sonar con fuerza los ecos de las distintas declaraciones que habían ido gestando el proceso de convergencia europeo y lo que hoy conocemos como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entre ellos destacaban, sobre todo, el proceso de renovación metodológica al que debían someterse los centros formativos universitarios y la importancia que iban a adquirir las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en este nuevo reto educativo. En este contexto, vimos la necesidad de vincular nuestra investigación a nuestra labor docente, con el fin de adaptarnos a esta nueva realidad y responder así, a las demandas de la Sociedad de la Información y del Conocimiento en el ámbito concreto de la enseñanza de la traducción.

Por otra parte, otro factor que contribuyó a la realización de esta investigación fue la escasez de trabajos encaminados a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A) en el contexto de la formación de traductores, sobre todo en el caso de la traducción especializada. En este ámbito, el impacto de las TIC es indiscutible, pues se perfilan no solo como contenidos de aprendizaje, sino también como recursos imprescindibles en el entorno de trabajo del traductor. Desde esta perspectiva, resultaba necesario diseñar acciones formativas que familiarizaran a los discentes durante su proceso de aprendizaje universitario con las técnicas, rutinas y entornos de trabajo que

¹ La normativa prevista en dicha Orden AEX dejará de aplicarse definitivamente el 30 de septiembre de 2015, a tenor de lo establecido en Real Decreto 2002/2009, de 23 de diciembre, por el que se modifica el Reglamento de la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores, aprobado por Real Decreto 2555/1977, de 27 de agosto.

posteriormente pondrían en práctica en el mundo profesional, es decir, propuestas de diseño curricular que acercaran la docencia universitaria a la realidad del mercado laboral, uno de los retos propuestos por el nuevo marco universitario europeo.

Asimismo, destacamos varios aspectos importantes, que han ayudado a perfilar el objeto de estudio de la presente tesis doctoral y que han servido de motivación para la realización de la misma.

En primer lugar, subrayamos la coordinación desde el curso académico 2008-2009 de varios proyectos de innovación educativa enmarcados dentro del Plan de Innovación Docente en el marco del EEES de la Universidad de Valladolid:

- *Nuevas herramientas metodológicas basadas en Web 2.0. en el proceso de adaptación al EEES*, desarrollado durante el curso académico 2008-2009, cuyo principal objetivo era la adaptación de un conjunto de asignaturas pertenecientes al plan de estudios de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid al nuevo modelo educativo del EEES, con el fin de desarrollar actitudes y procesos cooperativos en el aula con el apoyo de las TIC.
- *Nuevas herramientas metodológicas basadas en Web 2.0. para la adquisición de competencias en asignaturas de traducción: una adaptación al EEES* (curso académico 2009- 2010), cuya principal meta era diseñar y definir estrategias y experiencias educativas en el entorno de la plataforma de teleformación Moodle, que permitieran el desarrollo de competencias genéricas y específicas en el marco de la formación de traductores, tanto a nivel de grado como de postgrado.
- *El aprendizaje cooperativo: un reto para la adquisición de competencias en asignaturas de traducción dentro del marco del EEES*, llevado a cabo durante el curso 2010-2011, cuyo objetivo general era diseñar y aplicar un conjunto de estrategias y experiencias educativas (con y sin apoyo tecnológico) que permitieran desarrollar actitudes y procesos cooperativos en el aula, que ayudaran a definir el perfil profesional de los estudiantes.
- *Medios e instrumentos para la evaluación de competencias en asignaturas de traducción especializada: el caso concreto de la traducción especializada económica (EN-ES)* (curso 2010-2011). Este proyecto de innovación tenía como principal finalidad diseñar y aplicar en el aula un conjunto de medios e instrumentos de evaluación que favorecieran el desarrollo y la adquisición de competencias (genéricas y específicas) en el marco de la formación de traductores especializados en el ámbito de la economía.

En ese mismo contexto institucional, destacamos también la participación en otros tres proyectos de innovación docente en los curso académicos 2007-2008, 2009-2010 y

2010-2011, respectivamente: *Métodos de aprendizaje colaborativo y competitivo basados en TIC para la adaptación al EEES*², *Métodos de aprendizaje colaborativo y competitivo basados en TIC para la adaptación al EEES: ampliación de experiencias y sistema blended-learning para la generación y corrección automática de cuestionarios en papel a partir de cuestionarios Moodle*.

En segundo lugar, desde la perspectiva del diseño curricular, destacamos también la coordinación durante el curso académico 2008-2009 la elaboración de la guía docente EEES de varias asignaturas del plan de Grado en Traducción e Interpretación dentro de la *Convocatoria para la elaboración de guías docentes de asignaturas de titulaciones de la Universidad de Valladolid conforme al sistema de créditos europeos ECTS*, promovida por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa de dicha universidad³.

En tercer lugar, remarcamos la pertenencia desde diciembre de 2010 al Grupo de Investigación de Excelencia de Castilla y León *Intersemiótica, Traducción y Nuevas Tecnologías* (GREX ITNT), cuyos principales objetivos son fomentar la investigación sobre los códigos de comunicación de la sociedad y la interacción de los signos lingüísticos y no lingüísticos en los procesos de trasvase de lenguas desde una perspectiva interdisciplinar y con apoyo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación así como investigar los sistemas telemáticos de apoyo a la traducción y a la transmisión del lenguaje y del conocimiento.

En cuarto lugar, destacamos la realización de diferentes cursos de formación docente organizados por el Área de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid. Los conocimientos adquiridos en estos cursos nos han permitido sentar las bases pedagógicas del presente trabajo de investigación doctoral⁴.

² Este proyecto, que responde a la referencia UV 04/07 fue financiado por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León (resolución ORDEN/EDU1932/2007 BOCYL nº 235, 4 de diciembre de 2007). Investigador principal: Dr. Antonio Bueno García.

³ Las funciones de este Vicerrectorado han sido asumidas desde el curso 2010-2011 por el Vicerrectorado de Docencia.

⁴ Algunos de estos cursos formativos son los siguientes:

- *Evaluación centrada en competencias*. Celebrado en Valladolid, los días 8 y 9 de marzo de 2007.
- *Nuevos retos del profesorado: las competencias transversales*. Realizado en Soria, del 19 de septiembre al 16 de octubre de 2007.
- *Taller virtual de profundización en Moodle y docencia 2.0*. Desarrollado online del 22 de noviembre al 20 de diciembre de 2007.
- *Elaboración de guías docentes en el marco del ECTS*. Desarrollado online del 2 al 20 de marzo de 2009. *Aprendizaje activo con Moodle: talleres colaborativos y herramientas competitivas*. Celebrado en Valladolid del 29 de enero al 12 de febrero de 2010.
- *La acción tutorial en la universidad*. Celebrado online del 17 de mayo al 11 de junio de 2010.
- *Técnicas de aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en proyectos*. Realizado en Soria los días 13 y 14 de diciembre de 2010.
- *Innovaciones y propuestas para la e-evaluación de competencias en la universidad*. Celebrado en Valladolid, los días 20 y 21 de enero de 2011.
- *Planificación de la docencia universitaria: proyectos y guías*. Llevado a cabo en Valladolid del 8 de abril al 6 de mayo de 2011.

Por último, resaltamos la asistencia y participación en numerosos congresos y jornadas de innovación educativa, que nos han brindado la oportunidad de conocer las experiencias innovadoras llevadas a cabo en el marco formativo de otras universidades. Entre ellos, destacamos los siguientes:

- *IV Jornadas de innovación docente: Docencia y TICs*. Organizadas por la Universidad de Valladolid y celebradas en Valladolid el 19 de septiembre de 2008.
- *III Jornadas internacionales UPM sobre innovación educativa y convergencia europea*. Organizadas por la Universidad Politécnica de Madrid y celebradas en Madrid del 24 al 26 de noviembre de 2009.
- *EDULEARN09: International Conference on Education and New Learning Technologies*. Congreso organizado por IATED (International Association of Technology, Education and Development) y celebrado en Barcelona del 6 al 8 de julio de 2009.
- *VI Jornadas internacionales de innovación universitaria*. Organizadas por la Universidad Europea de Madrid y celebradas en Villaviciosa de Odón (Madrid) los días 3 y 4 de septiembre de 2009.
- *VII Jornadas internacionales de innovación universitaria*. Organizadas por la Universidad Europea de Madrid y celebradas en Villaviciosa de Odón (Madrid) los días 6 y 7 de septiembre de 2010.
- *EDULEARN11: International Conference on Education and New Learning Technologies*. Congreso organizado por IATED (International Association of Technology, Education and Development) y celebrado en Barcelona del 4 al 6 de julio de 2011.
- *VIII Jornadas internacionales de innovación universitaria*. Organizadas por la Universidad Europea de Madrid y celebradas Villaviciosa de Odón (Madrid) los días 11 y 12 de julio de 2011.
- *XIX Jornadas universitarias de Tecnología Educativa*. Organizadas por la Universidad de Sevilla en colaboración con RUTE (Red universitaria de Tecnología Educativa) y celebradas en Sevilla los días 17 y 18 de noviembre de 2011.

2. Objetivos

Una vez expuestos los motivos que justifican la realización del presente trabajo, resulta necesario plantear los objetivos que se persiguen con el mismo, con el fin de delimitar los ejes fundamentales de la investigación.

Tal y como formulamos a continuación, en el marco de nuestra tesis doctoral se han identificado dos objetivos principales, que se desglosan, a su vez, en varios objetivos secundarios:

Objetivo principal 1

- Diseñar una propuesta pedagógica basada en un modelo mixto (presencial-virtual) innovador para la enseñanza de la traducción económica en la combinación lingüística inglés-español en el marco del EEES, que permita desarrollar la competencia traductora (CT) en los discentes y su autonomía en el proceso de aprendizaje.

Objetivos secundarios

- Analizar el papel desempeñado por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el mundo educativo, sobre todo en el ámbito de la educación superior.
- Examinar cómo han influido las TIC en el diseño e implantación de nuevas modalidades de enseñanza, prestando especial atención a los modelos mixtos (presencial-virtual).
- Analizar las principales herramientas utilizadas en los modelos mixtos de enseñanza (presencial-virtual), con el fin de sentar las bases de la dimensión instrumental de nuestra propuesta.
- Describir el estado de la cuestión en torno a la enseñanza de la traducción, centrandó nuestro enfoque en aquellas investigaciones que focalizan su atención en la enseñanza de la traducción especializada económica.
- Describir el estado de la cuestión en relación con las aproximaciones que abordan la enseñanza de la traducción desde un prisma tecnológico, centrandó nuestra atención en aquellos modelos innovadores de carácter mixto (presencial-virtual) que se apoyan en las herramientas tecnológicas para la formación de traductores.

Objetivo principal 2

- Experimentar en el aula la propuesta pedagógica diseñada, llevando a cabo un estudio que nos aporte datos empíricos en relación con la implementación de la

modalidad mixta de enseñanza en la formación de traductores especializados en el ámbito de la economía.

Objetivos secundarios

- Determinar el rendimiento académico de los estudiantes a partir de la implementación de la propuesta didáctica diseñada.
- Valorar el grado de responsabilidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo.
- Observar el desarrollo del proceso de E/A, con el fin de obtener información que nos permita reflexionar sobre la experimentación llevada a cabo y sobre la propuesta formativa implementada.
- Valorar el nivel de satisfacción de los discentes en relación con la propuesta formativa diseñada e implementada.
- Valorar el nivel de satisfacción de la docente en relación con la acción formativa diseñada e implementada.

Como detallamos a continuación, estos objetivos principales y secundarios son abordados a lo largo de los ocho capítulos que articulan nuestro trabajo, además de en una serie de materiales complementarios que forman parte la investigación.

3. Estructura

Para la consecución de estos objetivos, nuestra tesis doctoral se estructura en dos bloques claramente diferenciados; el primero, que comprende los cinco primeros capítulos, alberga el marco teórico en el que se encuadra el trabajo y el segundo, que integra los tres capítulos restantes, representa el eje empírico de la investigación.

El primer bloque, a su vez, está configurado en torno a dos hilos conceptuales diferentes: por una parte, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y su repercusión en el mundo educativo (capítulos 1, 2 y 3) y, por otra, la enseñanza de la traducción (capítulos 4 y 5). Ambas dimensiones ayudan a consolidar los pilares teóricos sobre los que se sustenta el trabajo.

Asimismo, se incluye un apartado final de conclusiones y un CD-ROM estructurado en carpetas, en el que se puede encontrar una serie de anexos y materiales vinculados a la investigación.

En las siguientes páginas, antes de abordar nuestro objeto de estudio, aportaremos los datos más relevantes en relación con cada uno de estos capítulos.

El primer capítulo, *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y su repercusión en el mundo educativo*, considera las TIC desde una perspectiva conceptual, prestando especial atención a aquellos enfoques que han contemplado la integración de estas tecnologías en el mundo educativo, sobre todo en el marco de la educación superior. Por otra parte, y con el fin de definir de la forma más precisa posible, el contexto en el que se integra nuestra investigación, mostraremos el papel que han desempeñado las TIC en la cimentación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), analizando con detalle las ideas que se desprenden de los documentos y de las declaraciones que definen las características de este nuevo sistema que guía la educación a nivel universitario.

Una vez definido uno de los ejes conceptuales sobre los que se apoya nuestra investigación, el segundo capítulo, *Nuevas modalidades de enseñanza basadas en TIC*, pone especial énfasis en una de las consecuencias de la integración de las tecnologías en el mundo educativo: la aparición de nuevos modelos y entornos formativos, que van a incrementar las posibilidades formativas no solo en el marco de la enseñanza presencial, sino también en el de la enseñanza a distancia. En este apartado de la fundamentación teórica de nuestra investigación, centraremos nuestra atención en dos de las modalidades más innovadoras del panorama educativo actual: la enseñanza virtual (*e-learning*) y la enseñanza mixta (*b-learning*), que nos aportarán el armazón estructural sobre el que se sustentará la propuesta de diseño curricular que presentamos.

El tercer capítulo, *Las herramientas de aprendizaje en el modelo mixto (presencial-virtual) de enseñanza*, define el eje instrumental del trabajo desde una perspectiva teórica, puesto que describe las principales herramientas y recursos de aprendizaje que permiten dinamizar el proceso de E/A en el marco de las nuevas modalidades formativas. En este sentido, analizaremos las particularidades de las herramientas de comunicación (sincrónicas y asincrónicas), de las utilizadas para la generación y publicación de contenidos, de los sistemas de aprendizaje virtual, así como de aquellas herramientas orientadas a la recuperación de la información y a la configuración de comunidades y redes de aprendizaje.

Tras desarrollar el primer hilo conceptual de nuestro marco teórico, pasaremos revista en el capítulo 4, *La enseñanza de la traducción*, a los diferentes enfoques que se han ido gestando en el marco de la formación de traductores, desde las concepciones tradicionales de la didáctica de la traducción hasta los actuales modelos basados en el desarrollo de competencias. Como se podrá comprobar una vez llegados a este punto, los diversos modelos pedagógicos surgidos en el campo de la enseñanza de la traducción

surgen como consecuencia, no solo de la evolución de la traductología o de la lingüística, sino también como respuesta a la evolución propia de la ciencia pedagógica.

El quinto capítulo de nuestro proyecto investigador, *La enseñanza de la traducción con apoyo tecnológico*, supone el último apartado del bloque teórico y proporciona un estado de la cuestión en relación con aquellos trabajos e investigaciones surgidos en el marco de la enseñanza de la traducción que se apoyan en las tecnologías para definir modelos para la formación de traductores.

De este modo, llegamos al sexto capítulo de nuestra tesis doctoral, *Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)*, que constituye una de las principales aportaciones del presente trabajo desde su dimensión práctica. En un primer estadio, analizaremos el marco traductológico en el que basamos nuestra propuesta y, posteriormente, focalizaremos nuestra atención en el marco pedagógico y en los diferentes componentes del diseño curricular: competencias, contenidos de aprendizaje, metodología de la enseñanza y evaluación del proceso de E/A. Una vez definidos estos dos marcos, presentaremos nuestra propuesta pedagógica y las diferentes unidades didácticas que la integran.

También encuadrado dentro del bloque empírico del estudio, encontramos el capítulo 7, *Metodología de la investigación*, en el que describiremos el marco metodológico que alberga la experimentación en el aula de la propuesta diseñada y descrita en el capítulo anterior, así como las diferentes fases en las que se desarrolla la misma. En este apartado, formularemos también las hipótesis de investigación que han guiado la fase de experimentación y describiremos aquellos instrumentos que nos han servido para recoger información en relación con los parámetros de análisis: los resultados de aprendizaje, la responsabilidad en el trabajo grupal, el desarrollo del proceso de E/A y el grado de satisfacción docente/discípulos en relación con la propuesta formativa implementada.

El último capítulo de nuestro trabajo, *Resultados de la experimentación*, presenta los resultados de la experimentación en función de las variables de estudio y de los diferentes instrumentos utilizados.

Tras estos ocho capítulos, llegamos al apartado de *Conclusiones*, que supone el colofón de nuestro proyecto de investigación doctoral. En él, se recogen las principales aportaciones del trabajo y se da respuesta a los objetivos de investigación formulados, así como a las hipótesis de partida de la experimentación. Asimismo, se plantean algunas líneas de investigación futuras, que permitan dar continuidad al presente trabajo.

Por último, se incluye un apartado dedicado a las referencias bibliográficas consultadas para la realización de la presente tesis doctoral.

Tal y como se ha expuesto previamente, el volumen impreso viene acompañado por un CD-ROM complementario, en el que se pueden encontrar dos carpetas principales: la primera de ellas contiene el presente trabajo en formato PDF y la segunda, recoge una serie de anexos y materiales de trabajo, organizados en diversas subcarpetas, a los que se hace referencia a lo largo de la investigación.

CAPÍTULO 1. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN (TIC) Y SU REPERCUSIÓN EN EL MUNDO EDUCATIVO

1.1. Aproximación al concepto de TIC

En los últimos años, es frecuente encontrar la denominación *Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación*¹ para hacer referencia no solo a los nuevos medios que han revolucionado nuestra sociedad, sino también a la organización de nuevos contenidos pertenecientes al dominio de la Tecnología educativa². La implantación en la sociedad de las denominadas TIC medios está produciendo cambios insospechados, ya que sus efectos y alcance no se limitan únicamente al terreno de la información y de la comunicación, sino que lo sobrepasan para llegar a provocar y proponer cambios en la estructura social, económica, laboral, jurídica y política (Cabero: 1996b).

Antes de abordar este concepto, cabría mencionar que la bibliografía existente en la actualidad con respecto al mismo es muy amplia y que nos encontramos ante diferentes enfoques que ponen de manifiesto perspectivas no siempre concordantes. Se trata de una expresión que se ha extendido no solo en los ámbitos académico y educativo, sino también en el sector tecnológico, al mismo tiempo que su utilización le ha conferido un carácter de “concepto paraguas” bajo el cual encuentran cobijo muchas y diversas tecnologías. Sin embargo, en la mayor parte de las definiciones y propuestas se pueden identificar varios elementos comunes: por un lado, la relación de los diferentes avances tecnológicos implicados en las TIC y, por otro, la descripción de las aplicaciones que estos avances han producido.

A la hora de aproximarse el concepto, algunos autores como Ortega (1997) lo definen diferenciando distintos niveles dentro de ellas; así, discriminan entre “tecnologías convencionales” (dicción oral, escritura, dibujo, pintura, modelado, etc.), “nuevas tecnologías” (diaporama y audiovisuales, prensa) y “tecnologías avanzadas” (diseño y animación informática, acceso a bibliotecas virtuales y navegación a través de redes); de

¹ Son varias las voces (cfr. Cabero, 1996b; Rodríguez, 1995; Ortega y Chacón, 2007) que ponen de manifiesto lo desafortunada e inapropiada que resulta esta denominación, debido a que el calificativo "nuevo" es relativo al tiempo y, por lo tanto, cambiante.

² Concebimos la Tecnología educativa como una disciplina reciente en cuanto a su denominación, naturaleza y conceptualización, que se ha ido consolidando por la evolución de las disciplinas y ciencias en las que se apoya (enfoques conductistas y cognitivistas, teorías de sistemas, teorías del aprendizaje, teoría de la comunicación, etc.) y que ha evolucionado desde una concepción instrumentalista de los medios (es decir, la tecnología percibida como un producto terminado) hasta enfoques que entienden la disciplina como un proceso por el cual diseñamos y desarrollamos una herramienta con un fin educativo determinado (cfr. Marquès, 1999; Cabero, 2001; Area, 2004).

esta forma, las avanzadas vendrían a diferenciarse de las tradicionales no en lo que se refiere a los medios de enseñanza, sino en las posibilidades de creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos, en los que interactividad, multimedia y flexibilidad espacial y temporal desempeñan un papel fundamental (Cabero, 2001: 300).

Adell, tomando como punto de referencia la definición de González *et al.* (1996), afirma que las TIC son “el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (*hardware* y *software*), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información” (Adell, 1997: 6).

Según De Pablos (1996: 159 y ss.), el concepto-paraguas de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación alberga diferentes componentes, que resulta necesario abordar a la hora de definirlo: las telecomunicaciones, el teletexto, la microelectrónica y las redes de comunicación. El primero de ellos aporta un enorme potencial que ha de ser explotado para sacar el máximo rendimiento a la era de las telecomunicaciones en la que vivimos; opciones tecnológicas como la telefonía básica, la transmisión de datos vía informática, la telefonía móvil GSM, la televisión por cable, etc., se han desarrollado para que los usuarios puedan disfrutar de todas las potencialidades que ofrecen las denominadas autopistas de la información. En segundo lugar, el teletexto, desarrollado con el fin de aportar un servicio de información al televidente, ha supuesto otra de las opciones enmarcadas en las TIC, cuyas posibilidades técnicas se han implantado con los nuevos sistemas de televisión digital. En tercer lugar, la microelectrónica representa otro campo importante dentro de este ámbito, ya que su principal objetivo no es generar energía, sino procesar información y establecer comunicación³. Sin duda, uno de los hechos que han marcado el desarrollo de la microelectrónica ha sido el nacimiento de los microprocesadores (chips), que han hecho accesibles los equipos informáticos. Finalmente, las redes de comunicación, basadas en la conexión informática a través de diferentes medios (como por ejemplo el hilo telefónico o la fibra óptica), constituyen actualmente el paradigma de las TIC, ya que suponen una fuente de recursos de información y de conocimientos compartidos. El nacimiento de Internet y de todas sus aplicaciones ha supuesto una revolución no solo en el mundo educativo, sino de forma global en la sociedad. En esta misma línea, Castells (1998) define las TIC como el conjunto de tecnologías desarrolladas en el campo de la microelectrónica,

³ No debemos olvidar en este punto que el descubrimiento de las propiedades magnéticas de la electricidad y su aplicación al telégrafo, al teléfono patentado por Bell en 1876 y a la radiocomunicación iniciada por Marconi en el s. XIX suponen los tres grandes momentos que marcan el desarrollo de las telecomunicaciones (De Pablos, 1996: 161).

la informática, las telecomunicaciones, la televisión y la radio, la optoelectrónica y su conjunto de aplicaciones, es decir, aquellos instrumentos técnicos que posibilitan la creación de nuevos entornos comunicativos que permiten desarrollar nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas.

Por su parte, Cabero establece que el término TIC “es utilizado para referirse a una serie de nuevos medios como los hipertextos, los multimedia, Internet, la realidad virtual o la televisión por satélite” (Cabero, 2000: 16). Es decir, desde esta perspectiva, las TIC podrían concebirse como medios que giran interactivamente en torno a las telecomunicaciones, la informática, los audiovisuales y los elementos multimedia y que son capaces de crear, almacenar, recuperar y transmitir información en grandes cantidades de forma rápida y eficaz mediante diferentes tipos de códigos.

El enfoque de García Pérez (1997), citado en Cabero (2000) y representado gráficamente en la Figura 1.1., presenta las TIC como instrumentos técnicos que, mediante el tratamiento de la información, dan lugar a nuevos escenarios y situaciones de comunicación. En él, se diferencian una dimensión técnica y otra expresiva, que favorecen la creación de nuevos entornos comunicativos y que van a ayudar a definir la nueva realidad educativa.

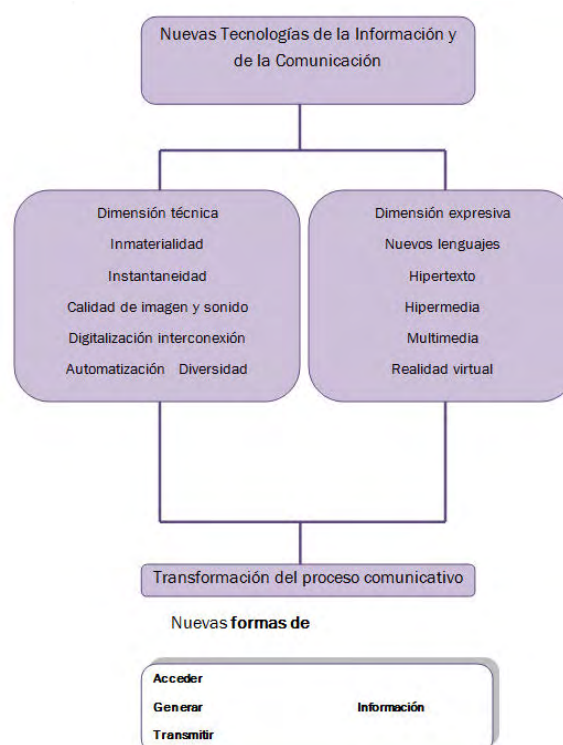


Figura 1.1. Dimensiones técnica y expresiva de las TIC según Pérez García (1997)⁴

⁴ Citado en Cabero (2000: 18).

La Comisión Europea, en la Comunicación al Consejo y al Parlamento Europeo sobre el papel de las tecnologías de la información en el desarrollo emitida en 2001, señala que este término se utiliza “para hacer referencia a una gama amplia de servicios, aplicaciones y tecnologías que utilizan diversos tipos de equipos y de programas informáticos, y que a menudo se transmiten a través de las redes de telecomunicaciones”⁵. Esta definición de carácter genérico hace referencia tanto a tecnologías concretas, como al intercambio de información y al acceso a fuentes de conocimiento que se pueden llevar a cabo mediante ellas.

Por su parte, Marquès aporta una definición bastante general del concepto que integra el significado de cada uno de los términos que componen la expresión:

Cuando unimos estas tres palabras [Tecnologías, Información y Comunicación] (TIC) hacemos referencia al conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la telefonía, los “mass media”, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías básicamente nos proporcionan información, herramientas para su proceso y canales de comunicación. (Marquès, 2000)

Con el fin de definir de forma más detallada el concepto de Tecnologías de la Información y de la Comunicación, resulta necesario presentar algunas de sus características diferenciadoras, lo que nos permitirá, posteriormente, entender con mayor facilidad sus aportaciones al mundo educativo, así como las repercusiones que genera esta nueva situación educativa en la que nos encontramos inmersos. Cabría mencionar en este punto que estas particularidades han de percibirse desde una perspectiva general, es decir, no todas van a ser asumidas por cada tecnología en concreto. En la Tabla 1.1. se recogen las características generales de las TIC según Cabero (2000: 19 y ss.).

Inmaterialidad

Interconexión

Interactividad

Instantaneidad

Elevados parámetros de calidad de imagen y sonido

Digitalización

Más influencia sobre los procesos que sobre los productos

⁵ COMISIÓN EUROPEA (2001) *Comunicación al Consejo y al Parlamento Europeo. Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el ámbito del desarrollo. El papel de las TIC en la política comunitaria de desarrollo*. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0770:ES:HTML> [Fecha de última consulta: 11/01/2012].

Innovación

Penetración en todos los sectores (culturales, económicos, educativos, industriales, etc.)

Creación de nuevos lenguajes expresivos-Ruptura de la linealidad expresiva

Potenciación audiencia segmentaria y diferenciada

Tendencia hacia la automatización

Diversidad

Capacidad de almacenamiento

Tabla 1.1. Particularidades distintivas de las TIC (Cabero, 2000: 19)

En un intento de desarrollar de forma más detallada cada una de estas características, presentamos la **inmaterialidad**, entendida como una característica propia del contenido de las TIC, es decir, de la información (con sus múltiples códigos y formas) en torno a la que desarrollan su actividad; **la interconexión**, por su parte, es otra de las particularidades de este tipo de tecnologías, ya que se pueden combinar, ampliando de esta forma sus posibilidades individuales y dando lugar a nuevas realidades expresivas y comunicativas; de hecho y siguiendo a Cabero, "las tecnologías en la sociedad actual del conocimiento no funcionan de forma aislada, sino conformando un entramado sociocomunicativo que difícilmente justificaría la utilización exclusiva de una de ellas" (Cabero, 2001: 302); **la interactividad** de las TIC permite que el control de la comunicación pase del emisor (medios tradicionales) al receptor, lo que hace que este último desempeñe un papel importante en la construcción y transmisión del mensaje; gracias a estos nuevos medios, se está produciendo un cambio desde la comunicación de masas unidireccional hacia la comunicación entre personas y grupos que interactúan según sus intereses, dando lugar a lo que se denominan "comunidades virtuales" (García-Valcárcel, 2003: 290; Sevillano, 2003: 29); las tecnologías interactivas, según Miller (1990), presentan una serie de ventajas: reducción del tiempo y del coste del aprendizaje, distribución de la información de forma más consistente que la instrucción en vivo, mayor intimidad en la interacción individual, dirección y control del propio aprendizaje, incremento de la retención y de la motivación, así como de la democratización de la educación, etc.

Otra de las características definitorias de las TIC es su **instantaneidad**, ya que permiten romper las barreras espaciales y favorecen que usuarios alejados en el espacio puedan comunicarse de forma interactiva en tiempo real; además, sus **elevados parámetros de imagen y sonido**, referidos no exclusivamente a la calidad de la información⁶, sino también a la fiabilidad y fidelidad con que ésta puede transferirse,

⁶ Cabría mencionar en este punto que esta calidad ha sido mejorada gracias a la digitalización de las señales visuales, auditivas o de datos, así como por las mejoras que se han llevado a cabo en el hardware de transferencia (mecanismos de transmisión como RDSI y ATM) y en el software de protocolos de comunicación.

permiten evitar los fallos e interrupciones en la transmisión de la información, hecho al que sin duda ha contribuido la **digitalización** de la misma (Cabero, 2000: 20). Siguiendo a Adell, podríamos afirmar que “la digitalización de la información está cambiando el soporte primordial del saber y el conocimiento y con ello cambiará nuestros hábitos y costumbres en relación al conocimiento y la comunicación y, a la postre, nuestras formas de pensar” (Adell, 1997: 6).

La influencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ha alcanzado a todos los sectores de la sociedad, ya que las TIC forman parte directa de todos los ámbitos de nuestra vida; su incorporación ha dado lugar a la aparición de **nuevos códigos y lenguajes**, que han generado nuevas necesidades de alfabetización, concretamente, en el lenguaje informático y multimedia; las TIC conllevan capacidades expresivas, que permiten generar nuevos mensajes sin la necesidad de contar con referentes externos, al mismo tiempo que permiten modificar el proceso de creación de un medio comunicativo.

Por otra parte, la gran variedad de medios tecnológicos y su especialización progresiva permite señalar otra de sus particularidades distintivas: **la diferenciación y segmentación de las audiencias**, es decir, los programas y los medios tienden a especializarse en función de las características y las demandas de los receptores, dando lugar en muchos casos a comunidades virtuales de comunicación, organizadas en función de los intereses y actitudes de los miembros (Cabero, 2001).

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se encuentran relacionadas con los procesos de **innovación**, entendida como la introducción de determinados componentes o procesos que permiten transformar la estructura de un sistema con el fin de mejorarlo; en este sentido, el avance ha sido de tal magnitud que en poco tiempo contamos con tecnologías que, con menor volumen y coste, realizan operaciones mucho más sofisticadas que sus predecesoras.

Otra de las características de las TIC es la **automatización**, es decir la tendencia a la realización de determinadas actividades por el propio sistema, aspecto que puede conllevar la paralización de la mano de obra no cualificada, lo que algunos han calificado “paro tecnológico” de la Sociedad de la Información. Por su parte, la característica de la **diversidad** se refiere a que no existe una única tecnología disponible, sino que se dispone de una gran variedad de ellas para las diferentes funciones. Por último, nos encontramos con la característica de la **capacidad de almacenamiento** (no solo de datos, sino también de voz, de imagen y de vídeo), ya que las TIC han favorecido la incorporación en espacios reducidos de volúmenes amplios de información.

En resumen, como hemos podido observar, son distintos los planteamientos que encontramos en relación con el concepto de TIC, ya sea porque se pone un mayor énfasis en unos aspectos que en otros, o bien porque se realiza desde un enfoque determinado; sin embargo, podríamos afirmar que existe un aspecto genérico en todas las propuestas, según el cual el término TIC hace referencia al conjunto de servicios, tecnologías y aplicaciones de los ámbitos de la informática, las telecomunicaciones y el mundo audiovisual, que permiten procesar, gestionar y comunicar información en formato digital y de forma interactiva.

1.2. Integración de las TIC en el mundo educativo

1.2.1. Aportaciones de las TIC al mundo educativo

Sin duda, la inclusión de estos nuevos medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje supone un cambio drástico no solo en la interacción entre los diferentes elementos del acto didáctico, sino también en su forma de comunicarse. En realidad, podríamos afirmar que las TIC suponen una nueva forma de percibir el mundo, una transformación, no solo del ámbito educativo, sino también de la vida social y cotidiana en general (Echeverría, 1995; Riveros y Mendoza, 2005; González, 2007).

Dentro del marco de la enseñanza, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación pueden integrarse desde diferentes enfoques: como recurso didáctico, como objeto de estudio, como canal de comunicación y expresión, como herramienta para la organización y gestión administrativa, como herramienta de diagnóstico y rehabilitación, como contenido curricular, etc. Debido a las particularidades del presente trabajo, nos centraremos únicamente en el primero de ellos, es decir, en la utilización de las TIC como instrumento o recurso para la enseñanza, así como para la generación de nuevos escenarios formativos.

Junto con las posibilidades que tradicionalmente se han asignado a los medios audiovisuales y a la informática educativa (transmisión de la información de forma estructurada, aumento de la motivación y de la atención de los estudiantes, ayuda a la memorización y recuerdo de la información, retroalimentación o *feedback* inmediato durante el aprendizaje, etc.), las TIC ofrecen una serie de posibilidades específicas a las que resulta necesario prestar atención (Cabero, 2000; Adell, 2001; García-Valcárcel, 2003; Cabero, 2006b; Cabero *et al.*, 2007; Ferro *et al.*, 2009). En primer lugar, cabría mencionar que una de las aportaciones más significativas de estas herramientas al contexto de la formación es la **posibilidad de eliminar las barreras espacio-temporales** propias de la comunicación humana y, por ende, de los procesos educativos tradicionales, sobre todo

aquellos de corte presencial. El desarrollo de las redes informáticas y de nuevos sistemas de comunicación ha dado lugar a **nuevos entornos de aprendizaje** que permiten la interacción de los participantes sin la necesidad de compartir un espacio y un tiempo comunes. Desde esta perspectiva, se asume que el aprendizaje se lleva a cabo en un espacio físico no real (ciberespacio), en el que se tienden a desarrollar interacciones comunicativas basadas en los medios. Además, las TIC transforman sustancialmente las **formas y los tiempos de interacción comunicativa** entre los distintos agentes del proceso de E/A; este hecho, favorece e incrementa los flujos de información y la colaboración entre docentes y discentes más allá de los límites físicos y académicos de la institución educativa a la que pertenecen.

En segundo lugar, las TIC desempeñan un papel muy importante a la hora de favorecer **el aprendizaje a lo largo de toda la vida**, aspecto potenciado por la Sociedad de la Información en la que vivimos. El ritmo de cambio de nuestra sociedad es tan rápido que los sistemas de formación inicial no pueden dar respuesta a las necesidades actuales, ya que se necesitan nuevos conocimientos, habilidades y destrezas para desenvolverse eficazmente en el terreno social y laboral. En este marco, las TIC se conciben no solo como contenidos de la formación, sino también como medio para hacer llegar dicha información a sus destinatarios (Adell, 1997). Estas nuevas herramientas permiten, por lo tanto, crear formas de trabajar el conocimiento muy similares a las que los discentes adoptarán en su futuro entorno profesional.

En tercer lugar, estos nuevos recursos unidos a la necesidad de formación continua darán lugar a una mayor **flexibilidad e individualización en los procesos de enseñanza**. La educación tenderá a responder a las necesidades concretas de los individuos, adoptando modelos de enseñanza, tanto presenciales como virtuales, que se adapten a las particularidades de los discentes y que les permitan seguir su propio progreso formativo en función de sus propias características o intereses formativos (Salinas, 1997). Como consecuencia de este hecho, con la implantación de las TIC en el mundo educativo, se **amplia la oferta formativa para el discente**, que podrá elegir cuándo, cómo y dónde estudiar, dando lugar a nuevas dimensiones y posibilidades en los procesos de E/A.

En cuarto lugar, estos nuevos canales tienden a favorecer tanto **el aprendizaje colaborativo como el autoaprendizaje**, ya que, por una parte, permiten la interacción entre los usuarios independientemente de los parámetros espaciales y temporales aunque, por otro, motivan también el autoaprendizaje desde una perspectiva constructivista, es decir, el discente está implicado directamente en su proceso de aprendizaje; no es solo un procesador de la información, sino un constructor de la misma en función de su

experiencia, conocimientos previos y de sus actitudes y creencias. En otras palabras, las TIC permiten la **interacción del usuario con la información**, es decir, con la incorporación de estos nuevos instrumentos al proceso formativo, el aprendizaje deja de ser una mera recepción y memorización de datos y pasa a requerir una búsqueda, análisis y reelaboración constantes de informaciones obtenidas en la red, con el objetivo de desarrollar en el alumno procesos y capacidades mentales de niveles superiores.

Por otro lado, las TIC como instrumentos docentes permiten al profesor dedicar más tiempo a **estimular el desarrollo de las facultades cognitivas superiores de los discentes**, contribuyendo así a la mejora de sus competencias profesionales (Mata, 2002; Martínez *et al.*, 2003; Ferro *et al.*, 2009). Además, ofrecen **nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización de los estudiantes**. Finalmente, una de las aportaciones más interesantes desde el punto de vista educativo, es que las TIC, debido a su versatilidad y gran capacidad de adaptación, **ayudan a comunicarse y a interactuar con el entorno a los sujetos con necesidades educativas especiales** (Soto y Fernández, 2003).

Por otra parte y, al igual que ocurre en otros entornos de la actividad humana, las TIC aportan una serie de ventajas y funcionalidades, que también resultan patentes en el entorno educativo: gran capacidad de tratamiento y almacenamiento de la información, automatización de tareas, acceso flexible y rápido a la información y fácil transporte de datos, integración de medios y códigos, reducción de costes, tiempo y esfuerzo en la realización de tareas, etc. (Tomàs *et al.*, 2000).

Tomando como punto de partida estos planteamientos, podríamos afirmar que el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el proceso de E/A resulta muy positivo, ya que, los medios no solo permiten la **formación plural y diversificada de los discentes** logrando su integración en situaciones de aprendizaje, sino que también amplían de forma considerable las **posibilidades de interacción** (tanto cognitiva como instrumental) entre los diferentes protagonistas del proceso formativo (Prendes, 2004: 189). Además, siguiendo a Ferro *et al.* (2009), podríamos establecer que las TIC mejoran la **eficacia en los procesos formativos**, ya que, al disponer de nuevas herramientas y recursos educativos y más información, pueden desarrollarse nuevas metodologías didácticas que favorecen en gran medida el **aprendizaje activo, participativo y constructivo** de los discentes. Ahora bien, también es importante resaltar que no podemos sobrevalorar (al igual que se hizo en los primeros estadios de desarrollo de la TE) la eficacia de los medios tecnológicos en el entorno educativo, es decir, no podemos establecer una relación directa entre la enseñanza de calidad y la utilización de la tecnología en el aula. El reto educativo no debe estar en el uso irreflexivo de los medios en el contexto formativo, sino en ser capaces de

adoptar nuevas perspectivas en la concepción de los procesos de E/A y de la construcción del conocimiento (Barberá, 2001: 58). En palabras de Ríos y Cebrián:

La introducción de Nuevas Tecnologías no produce automáticamente un cambio educativo que mejore los procesos de enseñanza-aprendizaje. El profesorado no debe usar indiscriminadamente cualquier tecnología, ni sustituir, guiados por las modas, unos medios por otros; sino que, deberá buscar cuáles son los recursos y tecnologías que pueden propiciar un mejor aprendizaje de su alumnado. (Ríos y Cebrián, 2000: 18)

Además, la introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el mundo educativo, está generando, en opinión de dichos autores, otros **tópicos, falsas expectativas, prejuicios y problemas**; en primer lugar, los medios tecnológicos son solo herramientas educativas, pero no sustitutos directos del docente; será él mismo el que tenga que analizar las potencialidades de estos medios para mejorar los procesos de E/A. En segundo lugar, cabría destacar la falta no solo de recursos tecnológicos en algunos centros, sino también de formación sobre su utilización por parte del profesorado. Es necesario que las Administraciones Educativas sean conscientes de este hecho e incrementen los presupuestos destinados a la actualización de las infraestructuras, así como a la formación tecnológica permanente de los docentes. En tercer lugar, existe un número significativo de profesores que no están interesados en los nuevos recursos tecnológicos y se resisten al cambio metodológico y a los nuevos hábitos de trabajo que imponen los medios. Además, la aparición continua de Nuevas Tecnologías aplicables al mundo educativo crea un estado continuo de confusión e inseguridad, ya que cuando un medio aún no ha sido asimilado e incorporado a la cultura docente, ya ha aparecido otro mucho más novedoso e innovador. En cuarto lugar, la Sociedad de la Información, que gira en torno a las TIC, está caracterizada por la amplitud y rapidez con que la información es puesta a disposición de los usuarios; este hecho ha de provocar obligatoriamente un cambio en el mundo educativo, puesto que uno de los objetivos básicos del proceso de E/A ha de ser el desarrollo de competencias cognitivas y de criterios para buscar, seleccionar y discriminar la información útil de la que no lo es. Por otra parte, uno de los peligros de las TIC es el gran control de la información que tienen; resultará clave, por lo tanto, democratizar y garantizar la pluralidad no solo en la generación de la información, sino, sobre todo, en su transmisión y almacenamiento. En quinto lugar, el “imperialismo” de las TIC dará lugar a la exclusión social de todas aquellas personas que no puedan o no sepan acceder a estas herramientas; la denominada **brecha digital**⁷, es decir, las diferencias

⁷ Este término procede del inglés *digital divide*, y se comenzó a utilizar durante la Administración Clinton para hacer referencia a la fractura que podía producirse en EEUU entre los habitantes conectados a Internet y

existentes entre los grupos según su capacidad de utilizar las TIC de forma eficaz a tenor de sus niveles de capacitación tecnológica, está muy presente en la sociedad actual y es uno de los grandes problemas impuestos por las tecnologías. Por último, la incorporación de la tecnología al mundo educativo hará necesario que los docentes asuman un rol completamente diferente al que han venido desempeñando en los sistemas metodológicos tradicionales. Se ha de imponer un modelo de profesor que sepa guiar a sus alumnos dentro del mar de información en el que nos hallamos inmersos y que les ayude a analizar críticamente los contenidos de la misma (Ríos y Cebrián, 2000: 18 y ss.).

Otros autores como Cabero señalan además las siguientes limitaciones de las TIC dentro del mundo educativo: necesidad de contar con un personal técnico de apoyo, falta de formación del profesorado, costes derivados de la adquisición de equipos con calidades necesarias para poner en práctica una propuesta formativa rápida y adecuada, falta de recursos educativos de calidad, problemas de derechos de autor, seguridad y autenticación en la valoración, el gran tiempo consumido por las actividades en línea, el hecho de que las infraestructuras que se poseen en los centros no permiten realizar una verdadera comunicación audiovisual, multimedia y telemática, etc. (Cabero, 2006a: 58-59).

En conclusión, la integración de las TIC en el aula conlleva una serie de potencialidades sobre las que los docentes tendremos que reflexionar detenidamente para que el resultado de su utilización en el contexto educativo resulte positivo; sin embargo, son también varios los inconvenientes atribuibles a su uso en los diferentes entornos formativos, deficiencias que tendremos que superar poco a poco con el fin de desarrollar en los discentes competencias cognitivas que permitan hacer frente a las exigencias de la sociedad de la información.

1.2.2. Repercusiones de la introducción de las TIC en el campo de la educación

Tal y como hemos enunciado previamente, la sociedad de la información en la que vivimos adopta como elemento básico de desarrollo las denominadas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Como es lógico, este nuevo escenario, que representa la globalización de nuestra sociedad, obliga a que las instituciones educativas lleven a cabo modificaciones en todos sus niveles, con el fin de dar respuesta a las demandas que la denominada “cibersociedad” exige y requiere. Es decir, la aplicación de la tecnología a las instituciones educativas permite descubrir nuevas perspectivas en muchas de las variables

aquellos que no lo estaban, si no se lograban superar las diferencias entre territorios, clases, razas y géneros mediante inversiones estatales en infraestructuras y ayudas a la educación. En español, algunos autores como Baigorri (2000) prefieren el término *fractura digital*, *estratificación digital* (Carracedo, 2004) o *divisoria digital* (Castells, 2001).

y dimensiones que definen el acto didáctico, dando lugar a lo que muchos han calificado como “tercera revolución educativa” (Esteve Zarazaga, 2003).

En primer lugar, la incorporación de las TIC al mundo educativo genera **nuevos contenidos y competencias en el currículum**; el dominio y el aprovechamiento profesional de estas nuevas herramientas tecnológicas se convierten en elementos clave en este momento, ya que su impacto alcanza a todos los niveles de la sociedad, no solo al educativo. Es decir, además de enseñar “con” los nuevos medios (entendiendo la tecnología como herramienta de E/A), debemos enseñar “para” los medios y desarrollar en los discentes la capacidad de utilizar la tecnología de una forma eficaz (Prendes, 2006: 211). Así, las TIC constituyen un contenido transversal presente en todas las áreas de conocimiento que ha de desempeñar un papel fundamental en todos los programas formativos.

En segundo lugar, la dinámica incursión de la Tecnología en las instituciones educativas está dando lugar a muchos cambios no solo en el ámbito de la **gestión y organización administrativas** de la Educación (en cuanto a la admisión y matriculación de estudiantes, procesamiento, archivo y consulta de expedientes académicos, pago de matrícula y organización del personal, por ejemplo)⁸, sino también en la **gestión de la docencia** (acceso telemático a los listados de estudiantes, gestión *online* de las calificaciones, publicación de información general sobre los cursos y asignaturas en espacios web, etc.) (Tomàs *et al.*, 2000; Pérez, 2003; Cabero, 2004; Castaño y Llorente, 2007). Para que estas modificaciones estructurales tengan éxito, es necesario, por una parte, que se produzca un cambio cultural en las instituciones educativas, que afecte tanto a los docentes en sus teorías y prácticas metodológicas, como a la organización educativa en su dimensión funcional y, por otra, que los centros dispongan de una infraestructura tecnológica mínima que permita implementar estas acciones innovadoras de forma positiva.

A modo de síntesis, incluimos un esquema que representa de forma gráfica las posibilidades que los medios pueden aportar a la gestión y administración de los centros educativos (Cabero, 2004).

⁸ Cabría mencionar en este punto que la mayor parte de las universidades españolas disponen desde hace varios cursos académicos de sistemas de "automatricula", a partir de los que los estudiantes pueden acceder a la información en relación con los diversos planes de estudios y matricularse de los créditos necesarios para su itinerario formativo. Asimismo, pueden conocer sus calificaciones mediante una tarjeta electrónica desde cualquier terminal o directamente desde la web. La introducción de las TIC en las instituciones educativas facilitan, por lo tanto, una gestión automatizada, descentralizada y compartida.



Figura 1.2. Posibilidades de los medios en la organización y administración de los centros (Cabero, 2004)

Por otra parte, la organización y gestión de los medios en los centros educativos se percibe como uno de los ámbitos fundamentales de intervención dentro de la sociedad del aprendizaje, si se quiere ofrecer un uso eficaz de los medios en las prácticas educativas (Castaño y Llorente, 2007: 282 y ss.).

En tercer lugar, las tecnologías actuales permiten un **acceso abierto a todo tipo de información**, ya que, tal y como hemos mencionado previamente, se superan los límites espaciales y temporales y se universaliza la búsqueda de información; las bibliotecas y los centros de recursos ofrecen en la actualidad fuentes bibliográficas en todo tipo de formatos, pero, además, Internet permite acceder de forma rápida y segura a un sinfín de materiales digitalizados, que contribuyen, sin duda, a la difusión del conocimiento. La información, por lo tanto, no está centralizada ni restringida a un lugar concreto, ni se necesita una costosa infraestructura para producirla o manejarla (González Sanmamed, 2007: 221 y ss.; Cabero, 2000: 29; Cabero, 2006b: 2-3). Esta situación tiene como consecuencia un **cambio en la concepción educativa**, puesto que el docente deja de ser la principal fuente de información en el proceso de E/A; su tarea, tal y como analizaremos más adelante, se ha de centrar en ayudar y orientar a los discentes en la selección, interpretación y valoración crítica de esa información, con el fin de que desarrollen el espíritu crítico y las capacidades cognitivas suficientes para procesarla y convertirla en conocimiento útil.

En cuarto lugar, **las TIC nos ofrecen nuevos canales comunicativos** para el **aprendizaje y la colaboración** (por ejemplo, el correo electrónico, el chat o la videoconferencia), que abren en el mundo docente-investigador posibilidades de gran interés para la renovación y flexibilización de los modelos tradicionales de enseñanza. Los

procesos de comunicación son cada vez más rápidos y sencillos, lo que permite que se desarrollen nuevos modelos de comunicación más dinámicos y cooperativos, que favorecen que el receptor se convierta en emisor de mensajes, tanto para receptores individuales como colectivos (Cabero, 2006b: 15).

En quinto lugar, la tecnología en el marco educativo nos permite crear **nuevos entornos más flexibles e interactivos para el aprendizaje**⁹, que se adaptan a las características concretas de los discentes (estilo de aprendizaje, intereses, motivaciones, etc.), facilitando, así, su formación permanente. Las TIC permiten utilizar diferentes modalidades de enseñanza, que se adecuan a las nuevas demandas y retos educativos: presencial, donde los docentes y discentes interactúan en las mismas coordenadas espacio-temporales; semipresencial, donde el alumno dispone de material en la red para trabajar de forma autónoma y al mismo tiempo, puede asistir a las clases con el docente, que le dirige y guía en su proceso de aprendizaje; a distancia, donde se encuentran separados por el tiempo y la distancia y virtuales u *online*, que permiten que la interacción entre los miembros del proceso de E/A se lleve a cabo mediante la tecnología sin que sea necesario que compartan el mismo espacio y tiempo.

En sexto lugar, cabría mencionar también que la introducción de las TIC en los entornos formativos favorece **el desarrollo y la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza activas e interactivas**, en las que el discente es el auténtico protagonista de su proceso de aprendizaje. Las aproximaciones metodológicas memorísticas están dando paso a nuevos enfoques de corte socio-constructivista, que enfatizan la importancia de la actividad y de la interacción de los estudiantes en el contexto formativo para alcanzar aprendizajes significativos, que tomen como base sus conocimientos previos y que sean aplicables a la resolución de problemas. Las particularidades de la sociedad de la información en la que vivimos, caracterizada por la rápida obsolescencia de los conocimientos, exigen un cambio en las metodologías docentes; lo importante no es aprender, sino "aprender a aprender". Por otra parte, en esta sociedad del aprendizaje la adquisición de conocimientos no está relegada a instituciones formales de educación y los períodos de formación no se limitan a un intervalo concreto de la vida del individuo, sino que han de durar a lo largo de toda su vida. Por ambos motivos, surgen nuevos modelos metodológicos que superan en muchas ocasiones el ámbito físico del aula y que potencian formas de comunicación y de aprendizaje innovadoras acordes con las circunstancias y estilos cognitivos de los discentes (Tomàs *et al.*, 2000; Cabero, 2006b: 2 y ss.). De esta forma, se configuran nuevos entornos que favorecen tanto el aprendizaje autónomo del

⁹ Esta idea será analizada con más profundidad en el capítulo 2 de la presente investigación doctoral.

alumno, como el trabajo cooperativo y colaborativo, que promueve no solo los conocimientos conceptuales, sino también las habilidades sociales, afectivas y profesionales. Es importante señalar que estos nuevos modelos han de imponer formas innovadoras de concebir la enseñanza y el aprendizaje, es decir, no pueden suponer una mera repetición de los modelos didácticos tradicionales pero desde una perspectiva tecnológica:

(...) la formación mediante las TIC no consiste en sustituir el medio de transmisión de los conocimientos y enseñanzas, sino que se convierte en un factor que transforma la propia concepción de la educación tradicional, los objetivos, los métodos, el papel y el marco de competencias de cada uno de los agentes que intervienen en el sistema educativo. (Educared, 2005: 352)

En este sentido, las estrategias metodológicas que han de tenerse en cuenta en el paradigma formativo actual presentan unas particularidades perfectamente definidas: han de ser interactivas y de aplicación a los diversos contextos educativos; han de utilizarse tanto en el trabajo autónomo como en el colaborativo y cooperativo y han de combinar tanto formas sincrónicas como asincrónicas de trabajar.

Además, tal y como hemos expuesto previamente, las TIC configuran nuevos entornos de aprendizaje en los que **los protagonistas del proceso instructivo cambian su función**. Resulta evidente que la adopción por parte del discente de un papel más activo en el proceso de E/A, y la aceptación por parte del docente del abandono de su papel tradicional como única fuente de conocimiento pasa por el empleo de aplicaciones abiertas basadas en las TIC, que generan un cambio drástico en la concepción del aprendizaje. El docente pasa a actuar como guía y orientador de los discentes con el fin de facilitarles el uso de los recursos y herramientas disponibles para elaborar de forma activa su propio conocimiento.

En resumen, la presencia de las TIC en la sociedad en general y en el mundo educativo en particular va a ser uno de los factores fundamentales que van a definir la necesidad de modificar los esquemas tradicionales, ya que estos nuevos medios ofrecen un sinfín de posibilidades de acceso a la información mediante canales más versátiles y rápidos y facilitan, en gran medida, el proceso de comunicación entre los usuarios y la construcción del conocimiento (Cebrián, 2000: 11; Bartolomé, 2003: 198). En otras palabras, las tecnologías, impuestas por las exigencias de la sociedad, permiten ampliar las posibilidades de acceso a la educación y a la formación permanente, puesto que redefinen los modos, tiempos y espacios de los procesos de E/A y contribuyen no solo al desarrollo de situaciones de aprendizaje motivadoras, sino también de procesos cognitivos complejos.

1.3. La integración de las TIC en la institución universitaria

Tal y como hemos expuesto previamente, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se han ido introduciendo en todos los ámbitos de la actividad humana, como consecuencia de las particularidades de la denominada Sociedad de la Información (globalización económica y cultural, continuo avance científico y renovación del conocimiento, necesidad de formación permanente, sobrecarga de información, etc.). Como es lógico, las instituciones educativas no han podido mantenerse al margen de esta situación y están aprovechando, en mayor o menor medida, las potencialidades que estas nuevas herramientas les brindan, no solo en las áreas de docencia e investigación, sino también en el campo de la organización y gestión de la institución.

La incorporación de las TIC a la institución universitaria abre diferentes frentes de cambio y de renovación que resulta necesario abordar (v. 1.2.) en el ámbito de la enseñanza; por una parte, provoca modificaciones en las concepciones pedagógicas básicas (por ejemplo, procesos didácticos de E/A, metodologías docentes o escenarios de formación), así como en el rol desempeñado no solo por los profesores, sino también por los alumnos; por otra, la integración de estos medios en la institución educativa da lugar también a cambios en los recursos e instrumentos de aprendizaje (materiales de trabajo, infraestructuras, etc.) (Salinas, 2008: 21). Es decir, la simple integración de la TIC en el mundo educativo en general y en el universitario en concreto no implica por sí misma garantía de cambio positivo en la institución educativa, sino que resulta necesario que venga acompañada de una renovación pedagógica en los sistemas de enseñanza, pasando de modelos de formación basados en la exposición de conocimientos por parte del docente a modelos educativos centrados en el discente.

En el campo de la investigación, las TIC facilitan en gran medida la comunicación entre las universidades y entre los investigadores, configurando redes de investigación universitarias, que favorecen la cooperación internacional, y, como consecuencia de ello, la multidisciplinariedad y la especialización. Estas redes se establecen con unas finalidades concretas: el intercambio de información entre las instituciones, la promoción del alumnado y del profesorado, la mejora de la calidad a través de la cooperación interuniversitaria, la internacionalización de los currícula, la comunicación de las investigaciones realizadas en los centros pertenecientes a la red, la formación continua, etc. (Bricall, 2000: 467-470).

En el ámbito de la gestión organizativa, por su parte, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, también reportan importantes ventajas, no solo en el terreno de los servicios administrativos de la universidad (por ejemplo, admisión y

matriculación de estudiantes, comprobación de expedientes académicos o procesamiento de transacciones financieras), sino también en el de gestión académica (acceso *online* a los listados de estudiantes, proceso de calificación por vía telemática, etc.).

En general, son varios los autores que afirman que los nuevos avances tecnológicos pueden aportar las siguientes particularidades al ámbito universitario (Area, 2000; García Aretio, 2002; Moreno y Santiago, 2003; Cabero *et al.*, 2009):

- **Apertura.** Las TIC facilitan que la institución educativa diseñe y oferte una amplia variedad de cursos, en diferentes entornos, niveles y estilos de aprendizaje, dando respuesta a la mayoría de las necesidades actuales de formación y a aquellos colectivos sociales que por distintos motivos no pueden acceder a las aulas convencionales. Como consecuencia de este hecho, surgirán nuevas modalidades organizativas de la enseñanza, que permitirán la adaptación a una variabilidad de situaciones de aprendizaje.
- **Fluidez de roles y protagonismo de los discentes.** Cualquier usuario de la red que domine las herramientas tecnológicas podrá convertirse en proveedor de información y en generador de contenidos (democratización de la información); en el ámbito educativo, el docente perderá el monopolio del conocimiento de la disciplina y pasará a ser un tutor académico que guía y supervisa el proceso de aprendizaje del alumnado; los discentes, por su parte, dejarán de ser receptores pasivos de información y desempeñarán un nuevo papel mucho más participativo y autónomo en el proceso de E/A. En definitiva, se pasará de una cultura de la enseñanza a una cultura del aprendizaje.
- **Flexibilidad.** La utilización de las TIC en la enseñanza permite romper las barreras espacio-temporales, propias de la formación tradicional y favorece la flexibilización de diferentes aspectos de la acción educativa relacionados no solo con cómo, dónde y cuándo aprender, sino también con los nuevos canales de comunicación entre los participantes en el proceso educativo.
- **Aprendizaje colaborativo e interactivo.** Los nuevos recursos y herramientas propician el trabajo cooperativo en grupo (comunidades de aprendizaje) y el desarrollo de actitudes sociales, tanto entre alumnos, como entre profesores, a través del intercambio de ideas, tareas y experiencias, favoreciendo así la investigación educativa, la reflexión colectiva y la participación social. Asimismo, permiten la comunicación multidireccional y posibilitan la interactividad y la interacción entre los miembros del acto didáctico de forma sincrónica (mediante videoconferencia o a través de chat, por ejemplo) y asincrónica (mediante el correo electrónico o los foros de discusión).

- **Economía.** Con la ayuda de estos medios innovadores se generan menores gastos tanto para la institución educativa como para los miembros de la misma (pensemos, por ejemplo, en los gastos de desplazamiento que se podrían ahorrar con la enseñanza virtual); asimismo, el uso de las TIC (y, especialmente, de Internet) implica, en el marco de la docencia y de la investigación, un enorme ahorro de recursos temporales.
- **Inmediatez.** Cualquier material de aprendizaje puede hacerse accesible para el usuario de forma inmediata; asimismo, la respuesta ante las más variadas cuestiones se puede ofrecer a gran velocidad, independientemente del tiempo y del lugar en el que se produzca la comunicación.
- **Formación permanente.** La incorporación de las tecnologías a la práctica educativa permite dar respuesta a la gran demanda de formación y actualización de conocimientos impuesta por la sociedad cambiante en la que vivimos.
- **Multiformatos.** Los formatos multimedia e hipermediales derivados de las TIC permiten ofrecer a los discentes nuevas realidades expresivas y nuevos códigos, que definirán materiales de trabajo innovadores y motivadores.

Todas estas ideas están muy en consonancia con los nuevos requerimientos que ya en 1998 la UNESCO, en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior, definía como "deseables" al aludir a la formación universitaria: proveer más; de mejor calidad; más accesible y equitativa; de mayor cobertura demográfica y cognoscitiva; más pertinente en relación con las necesidades de la sociedad; permanente e independiente del tiempo y el espacio; sin fronteras ni barreras; centrada en el estudiante; a un menor coste y más sostenible desde los puntos de vista económico, social y político (Silvio, 2004: 94).

Sin embargo, la integración de las TIC en el mundo educativo, y, en concreto, en la enseñanza universitaria no resulta un hecho sencillo, puesto que, al igual que ocurre con cualquier innovación educativa, se trata de un proceso multidimensional en el que intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales, etc., que van a determinar su grado de inclusión (Salinas, 2008:17). Otros autores, como Sangrá y González Sanmamed (2004: 97) establecen que para que la incorporación de las tecnologías al contexto universitario sea una auténtica realidad, son necesarios dos elementos fundamentales: en primer lugar, una organización de las instituciones, que les aporte la agilidad necesaria para responder a las demandas de la sociedad de la información y, en segundo lugar, un sistema de formación permanente en TIC para el profesorado, que les brinde las competencias y destrezas específicas necesarias para

hacer uso de las herramientas tecnológicas tanto en sus labores docentes, como en sus tareas de investigación.

En este sentido, identifican cuatro fases en el proceso de integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la universidad: una primera fase de **“Equipamiento”**, en la que los equipos de gobierno han de dotar a las instituciones de las herramientas básicas para que la integración de la tecnología pueda llevarse a cabo tanto en la labor docente e investigadora propia de la universidad como en su tarea gestora; una segunda fase de **“Capacitación tecnológica”**, en la que se habrá de proveer al profesorado de la formación necesaria para abordar de forma satisfactoria sus nuevas tareas docentes; la tercera fase, que complementa a la anterior, ha de consistir en la **“Capacitación pedagógica”** de los profesores, ya que la mera adquisición de competencias y destrezas tecnológicas no es suficiente para abordar ni los nuevos escenarios formativos ni las nuevas metodologías docentes; y, por último, la fase de **“Evaluación”**, que permitirá conocer cuáles son las prácticas y los recursos más adecuados, el grado de satisfacción de los participantes en el proceso formativo, investigador y organizativo, es decir favorecerá el análisis de la evolución positiva de la integración de las TIC en la institución universitaria (*ibíd.*: 80).

Estas fases de implementación de las TIC en los centros de educación superior van a materializarse en diferentes modelos de universidad, que serán abordados en el siguiente apartado.

1.3.1. Clasificación de las universidades en función de las TIC

En relación con la renovación de la estructura organizativa de las universidades, que emerge como resultado de las transformaciones sociales que estamos viviendo y del impacto de las TIC, son varias las propuestas de clasificación de las universidades que encontramos en la bibliografía¹⁰.

En el enfoque defendido por Hanna (1998: 68) se identifican 7 nuevos modelos organizativos, que reflejan la adaptación de la universidad a la nueva situación:

- **Universidades tradicionales extendidas**, es decir centros convencionales que diseñan y organizan programas específicos que se ofertan en modalidad no presencial, con el fin de responder a las necesidades de un alumnado en concreto.

¹⁰ Algunos de los conceptos que aparecen mencionados en este apartado (por ejemplo, enseñanza virtual, videoconferencia, herramientas sincrónicas y asincrónicas de aprendizaje o entorno virtual de aprendizaje -EVA-) serán abordados con más detalle en los capítulos 2 y 3 de la presente tesis doctoral.

- **Instituciones privadas (con ánimo de lucro) orientadas a un público adulto**, que están orientadas a las formación continua de discentes adultos que precisan de una cualificación técnica específica.
- **Universidades de educación a distancia basadas en las tecnologías**. Se trata de instituciones en continuo crecimiento, que ofrecen un modelo de enseñanza virtual basado en las posibilidades que aporta la tecnología (sistemas asincrónicos de aprendizaje, videoconferencia, etc.) y que intentan acortar mediante nuevas herramientas tecnológicas la distancia entre el docente y el discente o entre los discentes propia de los sistemas tradicionales de enseñanza no presenciales.
- **Universidades de empresa (corporativas)**, es decir, instituciones de formación que diversas empresas han puesto en funcionamiento para cubrir las necesidades formativas específicas y de acreditación de sus propios empleados y de terceros.
- **Alianzas estratégicas entre universidad y empresa**. Se trata de asociaciones entre universidades y entidades privadas, que favorecen el contacto entre diferentes culturas organizativas, con diferentes objetivos y principios operativos; dicha alianza propicia el intercambio de información y de conocimientos entre las dos instituciones, así como el desarrollo de estrategias adecuadas para un mercado en constante evolución.
- **Universidades centradas en el desarrollo de competencias, que emiten acreditaciones y certificaciones**. El mercado de formación continua emergente (sobre todo en el campo tecnológico) ha motivado la aparición de determinadas organizaciones que se encargan de certificar las competencias adquiridas por los individuos, con el fin de garantizar que disponen de los conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar su profesión.
- **Universidades multinacionales globales**. Son centros que, generalmente apoyados en una universidad tradicional, ya sea extendida o a distancia con apoyo tecnológico, diseñan y ofrecen servicios de formación superior de carácter internacional en diferentes centros, favoreciendo la creación de redes de aprendizaje y de consorcios institucionales para el desarrollo de la formación flexible.

En esta misma línea, Ortiz y Victoria (2003) aportan otra clasificación con respecto a las tendencias de desarrollo de la universidad en función de las necesidades institucionales y del grado de integración de la TIC en la práctica educativa. Estos autores diferencian los siguientes tipos de instituciones:

- Universidades presenciales que apoyan sus procesos de gestión académica con TIC.
- Universidades presenciales que apoyan sus cursos con TIC.
- Universidades presenciales que desarrollan Extensión Universitaria Virtual.
- Universidades virtuales como organizaciones dependientes en las universidades presenciales (escenario bimodal).
- Universidades con educación a distancia tradicional que apoyan sus cursos con TIC.
- Universidades virtuales como organizaciones independientes.
- Consorcios universitarios virtuales.

Con una exposición mucho más detallada, encontramos la aproximación de Sangrá (2001), que establece una clasificación de las universidades según el uso e implantación de las TIC (Figura 1.3.) y ofrece una visión panorámica de la formación universitaria virtual.

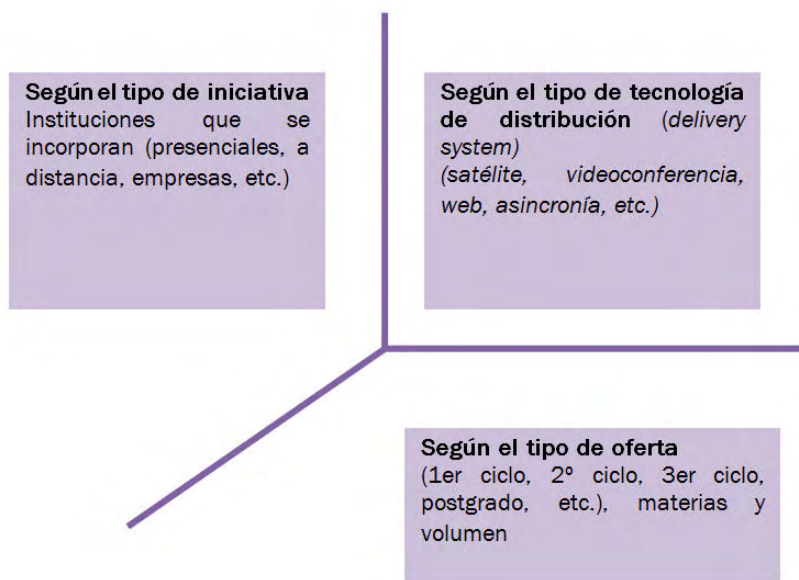


Figura 1.3. Variables de clasificación de las universidades en función del uso e implantación de las TIC (adaptado de Sangrá, 2001)

Tal y como se puede observar en la figura precedente, el autor sistematiza las instituciones de educación superior en función de tres criterios: el tipo de iniciativa, la tecnología de distribución y el tipo de oferta.

En primer lugar, según **el tipo de iniciativa** y tomando como punto de referencia el informe para *The Commonwealth of Learning* llevado a cabo por Farrell en 1999¹¹, Sangrá establece seis modelos de universidad:

- **Universidad presencial que introduce elementos de virtualidad en su dinámica educativa.** Se caracteriza por la utilización de estos elementos de forma puntual (por ejemplo, aportación al profesorado de herramientas para la creación de una página web, material electrónico, listas de distribución o incluso el desarrollo de alguna asignatura en una plataforma virtual), aunque el uso de estas herramientas no modifica de forma sustancial ni la dinámica del aula, ni los parámetros didácticos empleados en el proceso de E/A.
- **Universidad presencial con extensión universitaria virtual.** Se trata de instituciones que han desarrollado espacios de virtualidad independientes de la universidad matriz en materia de organización y que ofrecen cursos de formación permanente; en algunas ocasiones, el objetivo principal de estas experiencias es servir de "banco de pruebas" para la implantación de mayores grados de virtualidad en la universidad que los oferta.
- **Espacios compartidos de cursos virtuales que ofrecen las universidades presenciales.** Este modelo de institución está caracterizado por la creación de un espacio virtual común por parte de diferentes universidades presenciales, en el que se ofrecen conjuntamente cursos no presenciales para sus estudiantes; la forma organizativa que se suele emplear es el Consorcio, en el que participan los distintos centros implicados y, en algunos casos, el sector empresarial.
- **Universidad virtual adosada a la universidad tradicional.** Se trata de instituciones de educación superior tradicionales que han constituido espacios universitarios virtuales en su propio entorno, pero que son gestionadas de forma independiente.
- **Universidad virtual como organización virtual.** Este modelo hace referencia a aquellas instituciones que se han fundado específicamente para ser universidades virtuales y disponen de un modelo organizativo y pedagógico diferenciado.
- **Espacios virtuales interuniversitarios comunes.** Aquí podemos encontrar las colaboraciones que se producen entre universidades que disponen de un entorno virtual y deciden ofrecer cursos de sus respectivos planes de estudios a las dos comunidades universitarias.

¹¹ FARRELL, G.M. (1999) *The Development of Virtual Education: a Global Perspective*. Vancouver: The Commonwealth of Learning. Disponible en http://www.col.org/PublicationDocuments/pub_The-Development-Virtual-Ed-Global.pdf [Fecha de última consulta: 10/08/2012].

En segundo lugar, otra de las dimensiones establecidas por Sangrá (2001) para la clasificación de las universidades en función de su grado de integración de las TIC es **el tipo de oferta formativa**, ya sea en relación con la temática abordada o con el volumen de participantes en el acto formativo:

- En función de la temática, podemos diferenciar entre aquellas universidades que desarrollan cursos de formación continua (a nivel de postgrado y/o de extensión universitaria) a través de herramientas telemáticas y aquellas que ofertan mediante estos mismos mecanismos titulaciones de grado y otros niveles educativos. Por otra parte, encontramos también en este bloque centros que desarrollan títulos propios u homologados en algunos campos de especialización.
- En función del volumen, podremos distinguir entre universidades consolidadas con gran tradición en el campo de la formación virtual y que cuentan con un número importante de participantes y universidades noveles en este terreno, que, al estar iniciándose en el área de la oferta virtual, poseen todavía un número de alumnos limitado.

Finalmente, tomando como punto de referencia **la variable temporal (en concreto, tipo de tecnología de distribución)**, el autor establece tres modelos diferentes de institución:

- **Modelos principalmente síncronos.** Se trata de sistemas que no difieren mucho metodológicamente de los modelos presenciales y su principal virtualidad se encuentra en el hecho de poder superar la barrera de la distancia. Hacen uso de herramientas tecnológicas como los sistemas de videoconferencia y el chat, así como de sesiones presenciales en las que plantean conferencias, tutorías, etc.; en los casos más extremos y, por lo tanto, más distantes de la virtualidad, se basan en clases presenciales periódicas complementadas con la utilización de las TIC.
- **Modelos parcialmente asíncronos.** En este bloque se incluyen aquellas instituciones que no explotan todas las potencialidades que les brinda la tecnología y que suelen basarse en la utilización de un entorno virtual de aprendizaje que a menudo no llega a ser una verdadera comunidad virtual (por ejemplo, se emplea como repositorio de información o como tablón de anuncios); este espacio se complementa con alguna sesión presencial y el uso de sistemas de videoconferencia y chat, configurando un modelo híbrido desde el punto de vista docente.
- **Modelos esencialmente asíncronos.** Aprovechan al máximo las posibilidades de los entornos virtuales de aprendizaje (en especial, flexibilidad, e interactividad) y

permiten acceder no solo a las fuentes de información y recursos de la red, sino también a los materiales didácticos específicos integrados en el entorno, conformando auténticas comunidades virtuales de aprendizaje.

Otra de las propuestas de estructuración de las universidades en función del grado de incorporación de las TIC a sus prácticas y sistema organizativo es la planteada por Roberts *et al.* (2000); en ella diferencian cuatro modelos diferentes de enseñanza virtual: el **modelo de iniciación** (*naive model*), el **modelo estándar** (*standard model*), el **evolucionado** (*evolutionary model*) y el **modelo radical** (*radical model*).

El primero de ellos representa un nivel básico de virtualidad, que se caracteriza por alojar en la web los apuntes y materiales de clase mínimamente transformados; los centros pertenecientes a este modelo son, en general, reacios al cambio institucional: intentan utilizar la tecnología como apoyo al proceso de E/A, pero desde enfoques pedagógicos y roles tradicionales. El segundo, es decir, el modelo estándar, intenta sacar el máximo partido de las herramientas tecnológicas con el fin de proporcionar un cierto grado de comunicación e interacción entre los participantes en el acto formativo; recursos electrónicos hipervinculados a la página web del curso, copias electrónicas del material de trabajo o presentaciones digitales son algunos de los elementos que utilizan las universidades de este bloque. El modelo evolucionado, por su parte, toma como punto de referencia al estándar y lo complementa con algunas particularidades y herramientas que permiten mejorar el escenario de E/A (por ejemplo, animaciones explicativas, archivos con las discusiones más relevantes de las listas de correo de ediciones anteriores del curso, clases grabadas en CD, etc.); por último, el modelo radical representa el máximo nivel de virtualidad y, como tal, adopta unos parámetros didácticos completamente diferentes (distribución de los alumnos en grupos de trabajo colaborativo, aprendizaje interactivo a partir de los recursos disponibles en la web, el docente como guía y orientador del proceso de aprendizaje de los alumnos, etc.).

Tal y como podemos observar, la mayor parte de las clasificaciones expuestas plantean una sistematización de las instituciones de educación superior que oscila desde lo que podríamos denominar “virtualidad como complemento a la presencialidad” hasta llegar a la “virtualidad total” (Figura 1.4.). Estos nuevos modelos no implicarían la desaparición de las universidades de corte tradicional, pero sí reflejarían perfectamente los cambios en los entornos formativos y en los procesos de E/A impuestos por el momento social que atravesamos.

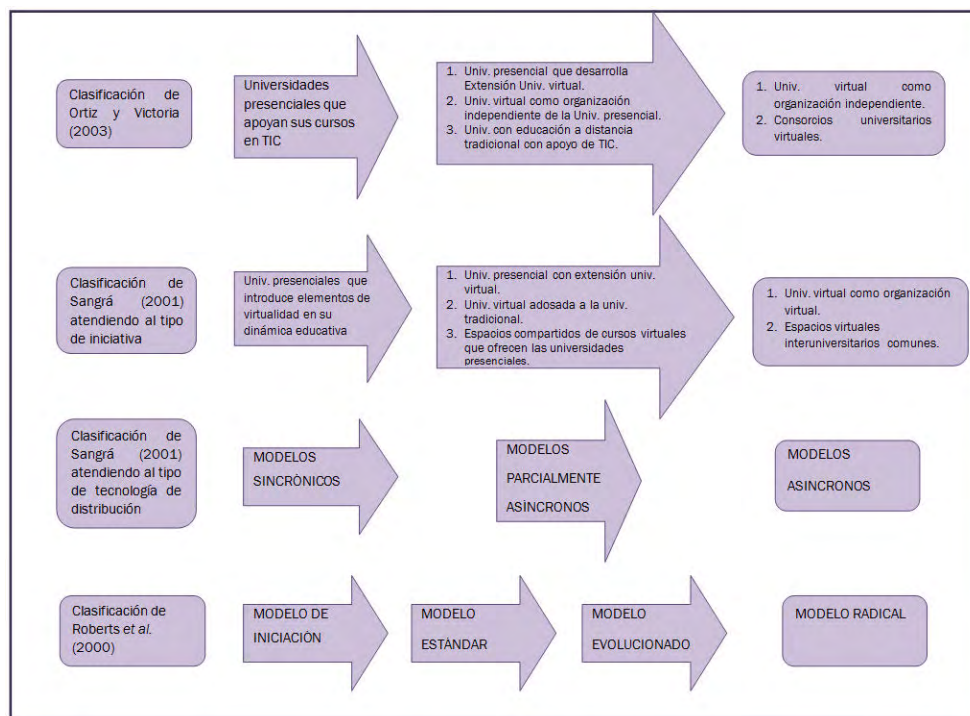


Figura 1.4. Equivalencias entre los diferentes modelos de universidad

1.3.2. El papel de las TIC en la construcción del EEES

El proceso de convergencia en el que se encuentra inmersa la universidad europea en este momento implica, a todas luces, una reconceptualización de la cultura universitaria, no solo desde un punto de vista teórico, sino también desde un enfoque práctico. La creación de un espacio europeo común en materia de educación viene motivada, en gran parte, por el contexto de cambios sociales en los que se produce este proceso: transformación del mundo laboral, cada vez más multidisciplinar, necesidad de formación continua y de calidad, que permita a los individuos estar al día de los continuos cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que vayan apareciendo, sociedad marcada por un exceso de información y por la gran influencia de las TIC en todos sus ámbitos (economía, educación, política, etc.).

Debido a las particularidades de nuestro trabajo, nos centraremos sobre todo en este último aspecto, es decir, en el papel que desempeñan las herramientas tecnológicas en la cimentación del Espacio Europeo de Educación Superior, de acuerdo con las ideas que se desprenden de los documentos y de las declaraciones que perfilan las características del nuevo sistema educativo universitario común.

Son varios los autores que han puesto de manifiesto el enorme potencial de las TIC como factor de innovación en la enseñanza universitaria y han destacado la necesidad de su integración en el proceso de adaptación de las estructuras formativas de Educación

Superior a las actuales demandas de la sociedad de la información y del conocimiento (Bates, 2001; Hanna, 2002; Cabero, 2002; Barro, 2004; González Sanmamed, 2005; González Sanmamed y Raposo, 2007). Asimismo, las diversas declaraciones que han ido emanando de las sucesivas reuniones que han ido configurando el EEES, y que analizaremos a continuación¹², también reflejan, de uno u otro modo, la necesidad de integración de las herramientas tecnológicas en los procesos formativos universitarios para fomentar el aprendizaje autónomo de los alumnos y prepararles para la formación permanente.

La primera mención al concepto de sistema europeo común de educación superior la encontramos en la denominada *Declaración de la Sorbona (1998)*, firmada por Francia, Alemania, Italia y Reino Unido y cuya propuesta fundamental perfila los siguientes objetivos: potenciar, respetando la diversidad, un marco común de referencia que sienta las bases de una zona europea dedicada a la educación superior; fomentar la movilidad de estudiantes y profesores; y promover acuerdos interuniversitarios con el fin de favorecer el reconocimiento mutuo de titulaciones, ciclos y propósitos profesionales. Quizá lo más significativo de esta declaración es que alberga la primera mención a un sistema de formación articulado en dos ciclos (grado y postgrado), así como al nuevo sistema común de contabilización crediticia (ECTS), que constituirán los ejes para la convalidación y equivalencia de los estudios realizados en las diferentes universidades europeas.

Por otra parte, encontramos ya en esta declaración la importancia que deben adquirir las TIC en este nuevo marco universitario: “se debería facilitar a los universitarios el acceso a gran variedad de programas, a oportunidades para llevar a cabo estudios multidisciplinares, al perfeccionamiento de idiomas y a la habilidad para utilizar las nuevas tecnologías informativas”. En esta cita, se vislumbra ya no solo la importancia de que los discentes adquieran una cierta competencia tecnológica (formación en TIC), confirmada posteriormente en el *proyecto Tuning*¹³, sino también una mayor flexibilidad en los sistemas de enseñanza (formación con TIC), ya que las nuevas herramientas favorecerán el diseño de nuevos entornos de aprendizaje centrados en las necesidades reales de los discentes.

¹² Los textos correspondientes a las declaraciones se han extraído del portal dedicado al EEES de la página web de la Universidad de Valladolid (cfr. http://www.uva.es/cocoon_uva/impe/uva/contenido?pag=/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/VicerrectoradoCalidadInnovacion/EEES&idMenuIzq=121863&amLetra=&idMenu=).

¹³ El proyecto Tuning se perfila como una de las piedras angulares del EEES y su objetivo fundamental es definir un marco de cualificaciones comparables en términos de carga de trabajo, competencias, resultados de aprendizaje, nivel y perfiles profesionales entre las universidades integrantes del denominado Proceso de Bolonia. Para más información, véase <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.

Un año después, en 1999, se firma la tan citada *Declaración de Bolonia*, en la que se ratifican los acuerdos establecidos en la declaración anterior y se fijan los objetivos para lograr que el EEES esté instaurado antes de que concluya la primera década del tercer milenio (2010): adoptar un sistema de títulos fácilmente comprensible y comparable; instaurar un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales; establecer un sistema de créditos (ECTS), que facilite la movilidad de los estudiantes y el hecho de que puedan cursarse también en contextos no universitarios, incluyendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida; eliminar los obstáculos que impidan el acceso a estudios y servicios en las diferentes instituciones europeas por parte de los estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo; promover la cooperación europea para asegurar la calidad a través del desarrollo de criterios y metodologías educativas comparables y, por último, impulsar la dimensión europea necesaria en educación superior, especialmente en relación con la elaboración de programas de estudio (desarrollo curricular), la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad, así como los programas integrados de estudios, formación e investigación.

En esta declaración, el papel desempeñado por las TIC en la consolidación del Espacio Europeo de Educación aparece también mencionado y se percibe la necesidad de que los discentes posean un conocimiento tecnológico para hacer frente a las demandas de la sociedad en la que vivimos:

“(...) asistimos a una creciente sensibilización en amplios sectores del mundo político y académico, así como en la opinión pública, acerca de la necesidad de construir una Europa más completa e influyente, especialmente a través del refuerzo de sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas”. (Declaración de Bolonia, 1999)

Tras este encuentro, fueron cada vez más los países europeos que se fueron uniendo a este proyecto común, participando en las reuniones preparatorias¹⁴ y en las distintas declaraciones que desde 2001 han ido perfilando el proceso de convergencia; Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009) y Budapest-Viena (2010).

¹⁴ En este proceso de consolidación del EEES, se han llevado a cabo también varias reuniones intermedias entre las fechas de emisión de las principales declaraciones, que han ayudado a desarrollar este proyecto educativo; por ejemplo, en marzo de 2001, tuvo lugar en Salamanca la *Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior*; en 2002, el *Consejo Europeo de Barcelona*, que insiste en el impulso de la movilidad; en 2003 (después de la *Declaración de Berlín*), se firmó la *Declaración de Graz*, en la que se perfila el papel que tendrán las universidades en 2010 y posteriormente y, en 2005 (antes de que se publicara la *Declaración de Bergen*), se emitió la *Declaración de Glasgow*, como resultado de la reunión de la Asociación de Universidades Europeas en abril de ese año.

En la *Conferencia de Praga* (2001), con el principal objetivo de estudiar el desarrollo del proceso y de establecer unas directrices para los años venideros, 32 países suscriben la *Declaración de Praga (Hacia el área de la Educación Superior Europea)*, en la que se reafirman las metas definidas en la *Declaración de Bolonia* y se insiste en la importancia de varios ejes como elementos vertebradores del proceso de convergencia: el aprendizaje y la formación permanente basados en la adquisición de competencias¹⁵ y concebidos como elementos para alcanzar una mayor competitividad en el mercado laboral, la participación de los centros educativos y de los alumnos como miembros activos de la integración universitaria europea y la necesidad de aumentar el poder de atracción del EEES. En este sentido, se definen varias acciones para la consecución de estos fines:

1. Adopción de un sistema de niveles fácilmente comprensible y comparable.
2. Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos.
3. Establecimiento de un sistema de créditos como el ECTS (o alguno compatible), que aporte una mayor flexibilidad en los procesos de aprendizaje y cualificación y que proporcione transferibilidad y acumulación al sistema.
4. Promoción de la movilidad de estudiantes, profesorado, investigadores y personal administrativo, para lo cual se concede gran importancia a los programas europeos en este campo.
5. Impulso de la cooperación europea para garantizar la calidad y la comparabilidad de las calificaciones en toda Europa.
6. Promoción de las dimensiones europeas en educación superior a través del diseño e impartición de cursos sobre este contenido en los currícula de los diferentes países.
7. Impulso del aprendizaje a lo largo de toda la vida como pieza clave en la definición del EEES¹⁶ y en el uso de las TIC.

Es este último punto el que resulta de vital importancia para nuestro análisis; en este comunicado se aborda el campo de las herramientas tecnológicas en estrecha relación con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, es decir, los discentes han de ser capaces de aprender y evolucionar de forma permanente con el fin de ser competitivos en

¹⁵ El concepto de competencia constituye una de las piedras angulares del denominado proceso Bolonia. En contraposición a orientaciones metodológicas basadas en el conocimiento, las competencias suponen una aproximación más pragmática al ejercicio profesional. Tal y como han señalado Tudela, Bajo *et al.* (2004: 1) “el concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida”.

¹⁶ La formación permanente ha sido, sin duda, uno de los aspectos clave en la consolidación del marco educativo europeo. Tanto es así, que la Comisión Europea estableció en 2007 un programa específico (*Lifelong Learning Programme 2007-2013*), con el fin de garantizar este tipo de formación entre los países miembros. Para más información, consúltese http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm.

el mercado laboral y de hacer frente al avance continuo que caracteriza al sector tecnológico:

En la Europa futura, construida sobre una sociedad y economía basadas en el conocimiento, las estrategias del aprendizaje a lo largo de toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de las nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. (Declaración de Praga, 2001)

En esta declaración también se insiste en promocionar el atractivo y la competitividad del Área de Educación Superior Europea, mediante programas de calidad tanto en el campo de la enseñanza como en el de la investigación. Con esta finalidad, se reclama un incremento de la colaboración entre los países europeos con el fin de perfilar programas de formación transnacionales, así como redes académicas y de investigación interuniversitarias. Tal y como expondremos en el siguiente apartado de la presente tesis doctoral, las TIC desempeñan una papel muy importante a este respecto, ya que ayudan a confeccionar tanto nuevos entornos formativos de carácter virtual como redes de comunicación, que permiten estrechar los vínculos entre las diferentes instituciones y la creación de marcos comunes de trabajo que redundan en la calidad de los sistemas educativos y de investigación.

En la *Declaración de Berlín (2003)*, los ministros con competencias en el ámbito de la educación superior de 33 países se reunieron con el objetivo de analizar los progresos efectuados hasta el momento y establecer prioridades y nuevas metas que permitieran estimular la construcción del EEES. Algunos de los principios y consideraciones llevados a cabo en esta reunión fueron los siguientes:

- Se promoverán técnicas efectivas para avanzar en la utilización de un sistema basado en 2 ciclos y para mejorar el reconocimiento del sistema de grados y periodos de estudios.
- Se apoyarán los sistemas de garantía de calidad a nivel institucional, nacional y europeo. Se acordó que para 2005 los sistemas de garantía de calidad nacionales deberían incluir: a) definición de las responsabilidades de los organismos e instituciones involucradas; b) evaluación de programas o instituciones, incluyendo asesoramiento interno, revisiones externas, participación de estudiantes y la publicación de los resultados; c) establecimiento de un sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares y d) intervención internacional, cooperación y *networking* (creación de redes).

- Los estudios de primer y segundo ciclo se desarrollarán sobre diferentes orientaciones y perfiles para acomodarse a los distintos perfiles académicos, así como a las necesidades del mercado laboral.
- Se potenciará la movilidad de los estudiantes, así como la del profesorado y la del personal de administración y servicios.
- Se insistirá en la implantación de un sistema de transferencia y acumulación de créditos (ECTS), que facilite la movilidad estudiantil y, por consiguiente, el desarrollo de currícula internacionales.
- Resultará necesario que los alumnos sigan participando de forma constructiva de las organizaciones estudiantiles en el proceso de convergencia, ya que su implicación es imprescindible para que se vayan efectuando progresos en el mismo.
- Se habrá de garantizar a los estudiantes un periodo substancial de estudio en el extranjero en programas formativos afines, para que puedan así aprender la lengua del país de acogida y desarrollar una identidad, ciudadanía y empleabilidad europeas.
- Se reforzará el atractivo y la apertura de la educación superior europea; algunas de las medidas destacadas fueron la creación de un programa de becas para estudiantes del tercer mundo y el diseño de programas de intercambios entre naciones en sistemas de educación superior de calidad.
- La educación permanente (a lo largo de toda la vida) ha de constituir una parte integral del EEES, desarrollando diferentes formas flexibles de aprendizaje, que den respuesta a las necesidades reales de los usuarios. Aunque en la declaración no aparece especificado como tal, consideramos que en este punto las TIC pueden resultar de gran utilidad, ya que facilitan el diseño y el desarrollo de cursos en entornos flexibles de aprendizaje, en función de las particularidades de los discentes implicados.
- La investigación (concretamente, el desarrollo de un Espacio Europeo de Investigación) ha de suponer una parte integral del EEES, con el fin de alcanzar sistemas educativos de calidad y que puedan resultar competitivos en el mercado. Se destaca el desarrollo de redes docentes e investigadoras interdisciplinares e internacionales, donde las Tecnologías de la Información y de la Comunicación desempeñarán un papel fundamental.
- Finalmente, las instituciones educativas europeas deberán incrementar su rol y relevancia en el campo de la investigación tecnológica, social y cultural, poniendo

especial énfasis en las necesidades de la sociedad en la que vivimos. De esta forma, las TIC se perfilan en la universidad no solo como una materia básica de investigación, sino también como un medio imperante en la Sociedad de la Información y que la determina de forma crucial.

Dos años después, en 2005, se emitió la *Declaración de Bergen*, en la que se realiza una valoración de los objetivos conseguidos (en términos de participación, estructuración de los ciclos, reconocimiento de los títulos y periodos de estudio, marcos de cualificaciones, garantía de calidad en la enseñanza y en la investigación, etc.) y se establece una jerarquía de prioridades para 2010, con el fin último de armonizar, desde la diversidad, los sistemas de educación superior europeos:

- Mejorar las sinergias entre la educación superior y la investigación e innovación, tanto a nivel nacional como entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación. Para conseguir este objetivo se insiste en la necesidad de que las cualificaciones del nivel doctoral se correspondan perfectamente con el marco global de las cualificaciones del EEES; por otra parte, se insiste también en que las universidades habrán de asegurar programas doctorales interdisciplinarios y el desarrollo de competencias transferibles, en virtud de las necesidades del mercado laboral.
- Ofrecer una educación superior de calidad en la que se facilite el acceso a todos en igualdad de condiciones, eliminando los impedimentos derivados del origen social o el económico.
- Fomentar la movilidad de estudiantes, profesorado y personal administrativo, mediante la concesión de becas, créditos, facilidades en la tramitación de visados, etc.
- Estimular la apertura a la cooperación internacional académica, desarrollando directrices para garantizar la calidad de la educación superior a nivel transnacional.

Asimismo, en esta declaración se insiste en la puesta en práctica de estándares y directrices de calidad basados en modelos de evaluación por pares¹⁷, marcos de las cualificaciones nacionales, la expedición y el reconocimiento de títulos conjuntos (incluido el doctorado) y la creación de oportunidades para itinerarios flexibles de aprendizaje, incluyendo procedimientos para el reconocimiento académico del aprendizaje previo. Es, quizá, en este último punto en el que podríamos entrever la relevancia de las TIC,

¹⁷ Estos criterios y directrices fueron propuestos por ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*).

concebidas como herramientas fundamentales en el diseño de cursos y asignaturas flexibles, que se adapten a las necesidades y características de los alumnos.

Al igual que en las declaraciones anteriores, en el *Comunicado de Londres (2007)* se pasa revista al grado de consecución de los objetivos marcados en la anterior reunión de trabajo, con el fin de valorar cuál es la situación real de las instituciones que están poniendo en práctica el llamado Proceso de Bolonia y se marcan unos hitos para los próximos dos años, antes de la celebración de la siguiente cumbre educativa, que tendrá lugar esta vez en Lovaina. En este sentido, se señalan las siguientes áreas de acción: a) movilidad de estudiantes, de profesorado y de personal de administración; b) estrategias y políticas nacionales para la dimensión social; c) recopilación de datos e indicadores comparables de las anteriores áreas; d) grado de empleabilidad en los diferentes ciclos; e) progresos globales del EEES y f) balance global de todos los aspectos implicados en el proceso (marcos nacionales de calificaciones, créditos y resultados de aprendizaje, formación permanente, movilidad, etc.).

Por su parte, el *Comunicado de Lovaina (2009)* insiste también en la pertinencia de la implantación de los diferentes parámetros del llamado "espíritu Bolonia" (movilidad, formación permanente y flexible, calidad educativa y reconocimiento de las titulaciones), aspectos que, desde la *Declaración de la Sorbona*, han ido contribuyendo de manera fundamental a la consolidación de una Europa del conocimiento, altamente creativa e innovadora. Con respecto a las prioridades marcadas en este documento, cabría señalar que se añaden seis a las especificadas en el *Comunicado de Londres (2007)*, que ponen de manifiesto los retos de la nueva era: a) la calidad en todos los aspectos de la educación superior; b) la colaboración entre las administraciones públicas, las de educación superior, los alumnos, los empleadores y los trabajadores; c) el fomento de la innovación y de la creatividad en la sociedad; d) necesidad de reforma curricular continuada en función de las exigencias de la sociedad y orientada al desarrollo de resultados de aprendizaje; e) el desarrollo de herramientas que garanticen la transparencia multidimensional de las instituciones y f) la búsqueda de nuevas fuentes y medios de financiación.

Por último, la *Declaración de Budapest-Viena (2010)* marcó el final de la primera década del Proceso de Bolonia y supuso la presentación oficial del EEES, según lo establecido en la *Declaración de Bolonia* de 1999. La finalidad principal de esta convención era realizar un balance de estos diez primeros años y resaltar aquellos puntos en los que habría que incidir en un futuro inmediato¹⁸.

¹⁸ En el marco de esta declaración, se destacó la naturaleza específica del Proceso de Bolonia, que supone una asociación única entre autoridades públicas, instituciones de enseñanza superior, alumnos y personal, así

En resumen, aunque no en todas las declaraciones que han ido forjando el EEES aparecen referencias explícitas a las TIC, en todas ellas está presente de forma implícita su importancia, ya que, a nuestro modo de ver, son elementos subyacentes a las concepciones básicas sobre las que se sustenta la convergencia europea en materia de educación y que pueden ayudar a mejorar los procesos de E/A.

En primer lugar, las competencias tecnológicas han de estar reflejadas en los diferentes ciclos de educación superior, puesto que son exigidas no solo por el mercado laboral, sino también por la sociedad de la información y del conocimiento en general. Las funciones propias de la universidad, en virtud de la *Declaración de Londres (2007)* han de ser las siguientes:

La preparación de los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática; la preparación de los estudiantes para su futuro profesional y capacitarles para su desarrollo personal; la creación y conservación de una extensa base de conocimiento avanzado y el fomento de la investigación y la innovación. (*Declaración de Londres, 2007*)

Por lo tanto, los sistemas de educación de calidad habrán de adecuarse a las constantes transformaciones del mundo en que vivimos y dar respuesta a las necesidades de la sociedad, en la que, como hemos mencionado previamente, las TIC desempeñan un rol primordial. En este sentido, su integración en el contexto educativo propiciará que los alumnos desarrollen las destrezas necesarias para su aprovechamiento durante la formación y que las incorporen a su futuro desempeño laboral (Bates, 2001).

En segundo lugar, uno de los retos que persigue la convergencia educativa europea es la calidad en todos los aspectos de la formación superior; en relación con este concepto, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación también se constituyen como factores clave, puesto que "pueden permitir a las universidades alcanzar un mayor grado de eficiencia y eficacia en todos sus campos de actividad, no solo en cuanto a su gestión, sino también en relación a las áreas docente e investigadora" (Uceda *et al.*, 2009: 16); en este sentido, se perfilan como recursos imprescindibles para mantener el nivel de exigencia marcado por los procesos de evaluación y acreditación iniciados por las autoridades educativas en el actual contexto universitario globalizado¹⁹.

En tercer lugar, otro de los retos de la nueva era educativa es el aprendizaje a lo largo de toda la vida de los individuos, que, según la *Declaración de Lovaina (2009)*

como empresarios, agencias de garantía de calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas (cfr. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm).

¹⁹ Por ejemplo, ANECA, agencia encargada de evaluar y acreditar la calidad educativa en España, considera entre sus líneas prioritarias en el ámbito de la educación universitaria el uso y la implantación de las TIC, tal y como se puede observar en los programas VERIFICA y DOCENTIA (cfr. <http://www.aneca.es>).

"implica la obtención de cualificaciones, la ampliación de conocimientos y un mejor entendimiento de la realidad, así como la adquisición de nuevas habilidades y competencias". En este marco, podemos entrever la presencia de las TIC desde dos enfoques diferentes: las TIC consideradas como contenido educativo que los docentes y los discentes tendrán que aprender de forma continua como respuesta al progreso tecnológico, y las TIC como herramientas necesarias para el desarrollo de itinerarios de aprendizaje flexibles, que permitan a todos los estudiantes acceder a la formación independientemente de sus circunstancias particulares, así como aprender de forma autónoma.

En cuarto lugar, el denominado Proceso de Bolonia lleva implícita una transformación a nivel metodológico que modifica radicalmente los planteamientos propios de las instituciones de educación superior tradicionales; la transición hacia sistemas educativos centrados en los estudiantes y no en los docentes tiene como resultado un cambio en la mentalidad universitaria y la aparición de nuevos parámetros educativos. En este contexto, las TIC se constituyen como útiles, ya que estamos de acuerdo con Fernández Carrasco (2007: 47) cuando afirma que "el empleo de las nuevas tecnologías en la Enseñanza Superior permite desarrollar de manera natural los aspectos clave del EEES, como son la transparencia en el aprendizaje, la autonomía del estudiante y la evaluación global del trabajo del alumno"²⁰.

En quinto lugar, desde las directrices expresadas en el proceso de convergencia se insiste en la necesidad de crear redes académicas y de investigación transnacionales, con el fin de definir un Área Europea de Investigación que fortalezca la calidad y la competitividad en el marco de la investigación. En este marco, las TIC también pueden desempeñar una importante labor, puesto que no solo facilitan enormemente las tareas documentales intrínsecas a cualquier fase de investigación (acceso de fuentes de todo tipo, información sobre eventos científicos, difusión de resultados, etc.), sino que también abren nuevas posibilidades de colaboración y comunicación entre estudiantes, profesores e instituciones y facilitan la creación de redes de investigación, imprescindibles para el logro de los objetivos de calidad y excelencia que persiguen todas las instituciones universitarias (Marquès, 2000; Barro *et al.*, 2006: 28 y ss.; González Sanmamed y Raposo, 2007: 208-209).

Finalmente, tal y como hemos adelantado en el apartado 1.2. del presente capítulo, dedicado a las repercusiones de las TIC en el mundo educativo, la gestión

²⁰ Estos objetivos aparecen también marcados en los descriptores de Dublín, que detallan las expectativas respecto a los logros y habilidades relacionados con las cualificaciones que representan el fin de cada ciclo de Bolonia (*Joint Quality Initiative*, 2004).

académica y administrativa también se verá afectada por la introducción de estas nuevas herramientas en las instituciones universitarias; en este sentido y en el marco europeo, se está trabajando para impulsar la interoperatividad de los servicios, trámites y procedimientos administrativos digitales y promover, por ejemplo, la coordinación electrónica de proyectos o la conexión interadministrativa entre universidades a nivel europeo²¹.

Por otra parte, otros informes y declaraciones sobre la educación superior en el s. XXI también ponen de manifiesto el papel protagonista que interpretan las TIC en el proceso de convergencia hacia una educación de calidad; por ejemplo, en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors se puede leer lo siguiente: "las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes de conocimiento y del saber" (Delors, 1996: 198). Asimismo, la UNESCO (1998) en el artículo 12 de su *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción* ensalza el potencial y los desafíos de las TIC en el marco educativo:

(...) las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. (...) Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional. (UNESCO, 1998)

En esta misma declaración, en el apartado dedicado a las acciones prioritarias en el plano de los sistemas y las instituciones se pone de manifiesto la necesidad de integrar las TIC en el contexto educativo universitario:

Se deberá generalizar en la mayor medida posible la utilización de las nuevas tecnologías para que ayuden a los establecimientos de educación superior a reforzar el desarrollo académico, a ampliar el acceso, a lograr una difusión universal y extender el saber y a facilitar la educación durante toda la vida. Los gobiernos, los establecimientos de enseñanza y el sector privado deberán procurar que se faciliten en un nivel suficiente infraestructuras de informática

²¹ Una prueba de este esfuerzo institucional es, sin duda, el proyecto STORK (*Secure identity across borders*), cuyo objetivo es crear una plataforma europea de identificación electrónica para la interoperabilidad que permita a los ciudadanos establecer relaciones electrónicas transfronterizas con solo la presentación de sus credenciales nacionales de identidad electrónica (Gambau, 2010: 109). En esta misma línea, el programa europeo ADABC (*Interoperable Delivery of European e-Government to public Administrations, Business and Citizens*), desarrollado para el quinquenio 2005-2009, también se marcaba como objetivo prioritario la integración e interoperabilidad de la matriculación en educación superior.

y de redes de comunicaciones, servicios informáticos y formación de recursos humanos. (UNESCO, 1998)

También en nuestro contexto normativo, encontramos evidencias de la importancia concedida a las herramientas tecnológicas como recursos idóneos para afrontar las particularidades de la nueva era educativa. Así, en el documento marco sobre la Integración del Sistema Universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior emitido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2003²² también se enfatiza la integración de las TIC como consecuencia de la globalización educativa:

El carácter universal de la institución universitaria se verá aún más incrementado no sólo con la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación a distancia que eliminan barreras geográficas sino con una creciente movilidad de profesores, investigadores y alumnos que podrán ver atendidas sus demandas de educación universitaria de grado y postgrado en centros radicados en países distintos al que iniciaron su formación. (MECD, 2003: 3)

De igual manera, en la exposición de motivos de la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades²³ encontramos lo siguiente:

El sistema universitario español ha experimentado profundos cambios en los últimos veinticinco años; cambios impulsados por la aceptación por parte de nuestras Universidades de los retos planteados por la generación y transmisión de los conocimientos científicos y tecnológicos. Nuestra sociedad confía hoy más que nunca en sus Universidades para afrontar nuevos retos, los derivados de la sociedad del conocimiento en los albores del presente siglo.

(...) Desde esta perspectiva, se diseña la moderna arquitectura normativa que reclama el sistema universitario español para mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión; fomentar la movilidad de estudiantes y profesores; profundizar en la creación y transmisión del conocimiento como eje de la actividad académica; responder a los retos derivados tanto de la enseñanza superior no presencial a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como de la formación a lo largo de la vida, e integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo que se está comenzado a configurar.

Como podemos observar, ya en esta ley de 2001 se reconocen los nuevos escenarios formativos no presenciales o semipresenciales, cuya base de sustentación son

²² MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003) *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento marco*. Disponible en http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf [Fecha de última consulta: 10/08/2012].

²³ Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE nº 307 de 24 de diciembre de 2001). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf> [Fecha de última consulta: 10/08/2012].

las TIC; estas nuevas fórmulas educativas aportan un impulso importante a la mejora e innovación de los procesos de E/A y se adaptan a los cambios estructurales (revisión y armonización de las titulaciones), profesionales (revisión y actualización de los contenidos que configuran el proceso formativo) y didácticos (diversificación de metodologías, mecanismos de evaluación y referentes para la planificación) exigidos por el EEES; por este motivo, consideramos que la propuesta presentada en el presente trabajo de investigación se adecua perfectamente a las exigencias de la nueva enseñanza universitaria, puesto que se basa en un paradigma metodológico centrado en el alumno, que persigue su formación integral y el desarrollo de competencias generales y específicas.

Tras pasar revista a la influencia que han ejercido las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el afianzamiento del EEES, pasaremos a considerar la situación de estas herramientas en las instituciones españolas de educación superior.

1.3.3. Grado de implantación de las TIC en la universidad española

Antes de analizar de forma detallada el grado de implementación de estas herramientas tecnológicas en la universidad española, resulta necesario analizar, *grosso modo*, cuál es la panorámica general europea a este respecto, con el fin de contextualizar de la forma más precisa posible las referencias que vamos a aportar.

Uno de los estudios más relevantes a la hora de trazar una panorámica general sobre el uso de las TIC en las universidades europeas lo marca el trabajo titulado *Virtual Models of European Universities*²⁴, que fue llevado a cabo por la consultora danesa PLS Ramboll Management para la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea en el periodo 2002-2003.

En él, se establecen, a partir de las encuestas aplicadas a más de 200 universidades europeas, cuatro grupos de universidades en función de su uso de las TIC, tanto en el marco organizativo, como en el docente-investigador²⁵. En primer lugar, **las pioneras** (*front-runners*) (18%), que se distinguen por su superioridad en el grado de integración de las TIC en los ámbitos educativos y organizativos y por la puesta en práctica de estrategias específicas en política de TIC; por otra parte, se caracterizan también por su nivel de cooperación con otras universidades e instituciones educativas, con el fin de desarrollar programas específicos de enseñanza con gran apoyo tecnológico; en segundo

²⁴ PLS RAMBOLL MANAGEMENT (2004) *Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models of European Universities (Lot 1). Draft Final Report to the UE25 Commission, DG Education and Culture*. Disponible en http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/virtual_models.pdf [Fecha de última consulta: 16/07/2010].

²⁵ Esta investigación, centrada en el panorama europeo, aporta una clasificación de las universidades en función de su nivel de implantación de las TIC que completa a las descritas previamente en este capítulo (v. 1.3.1).

lugar, **las cooperadoras** (*cooperating universities*) (33%), que se caracterizan por su gran implicación en la cooperación estratégica con universidades locales y extranjeras, así como con otras instituciones educativas; al igual que las anteriores, han avanzado mucho en cuanto a la integración de la tecnología en la docencia, pero no presentan un gran desarrollo ni en el campo de la docencia virtual ni en el de los servicios digitales; en tercer lugar, **las universidades autosuficientes** (*self-sufficient universities*) (36%), que pese a que presentan un nivel de integración de las TIC en el marco organizativo y formativo parecido al de las universidades anteriores, su grado de implicación en la cooperación estratégica con otras universidades o instituciones educativas es mínimo; y , por último, **las universidades escépticas** (*sceptical universities*) (15%), que van a la zaga de las demás en casi todos los aspectos en relación con la implementación de las TIC (uso limitado de los servicios digitales, escasa integración de las TIC en la docencia y una proporción muy baja de cursos basados en enseñanza virtual).

Los datos aportados en dicho estudio nos revelan que España y el Reino Unido cuentan con la proporción más elevada de universidades del grupo 1 (22% y 19%, respectivamente); el grupo 2 se halla representado en todos los países, pero en Suecia y Alemania se registra la proporción más elevada (18% en cada uno de ellos); el 36% de las universidades del grupo 3, es decir de las autosuficientes, pertenece a Reino Unido, mientras que las instituciones del grupo 4 (escépticas) se encuentran principalmente en Italia y Alemania.

Por otra parte, la investigación también pone de manifiesto que todas las universidades analizadas disponen de una infraestructura base para el uso de las TIC (acceso a un ordenador, a Internet y cuentas de correo electrónico) y la mayoría de ellas (90%) tiene a su disposición intranets propias que contienen información sobre la institución y facilitan la distribución de información de carácter administrativo entre todos los miembros de la comunidad universitaria; sin embargo, solo la mitad de ellas ofrece servicios digitales interactivos de gestión, como por ejemplo, la matriculación en línea de cursos y asignaturas. Del estudio también se desprende que, en el futuro, las universidades se concentrarán en la mejora de sus infraestructuras tecnológicas, con la finalidad de aumentar la integración de las TIC en el ámbito organizativo; asimismo, aunque los centros son conscientes de que las limitaciones financieras desempeñan un importante papel a este respecto, reconocen la necesidad de establecer un plan estratégico específico global de apoyo, que perfile todos aquellos aspectos relacionados con la implantación de las TIC en la institución.

En relación con el ámbito docente, el estudio llevado a cabo por la consultora danesa detectó que en los dos años anteriores al estudio (es decir, en el bienio 2000-

2002), la implicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en las prácticas educativas había aumentado de forma muy significativa, aunque desde enfoques metodológicos tradicionales no interactivos. Sin embargo, tal y como se desprende de la siguiente cita del estudio, muchas instituciones se encontraban todavía en una fase inicial de desarrollo:

Most universities are still at the stage where the use of ICT consists of treating the computer as a sophisticated typewriter and as a means of facilitating communication via traditional pedagogy and didactics in the actual teaching situation, e.g. through the use of presentation programs, databases or simulation modules. (PLS Ramboll Management, 2004: 8)

De hecho, la investigación a la que estamos haciendo referencia identifica cuatro barreras o desafíos fundamentales en el proceso de utilización extensiva de las TIC en las prácticas pedagógicas de los docentes en el marco de la educación superior europea:

- El reto fundamental para la mayor parte de las universidades es trasladar las TIC desde iniciativas o proyectos individuales innovadores a elementos imprescindibles en la docencia universitaria; el principal obstáculo que señalaron las instituciones fue la falta de una perspectiva de gestión coherente y global en cuanto a la implementación de estas nuevas herramientas, junto con la resistencia al cambio propia de la cultura universitaria.
- La mayor parte del personal académico desconoce el potencial ofrecido por las TIC y sus nuevas aplicaciones al ámbito docente, pese a que en el estudio se pone de manifiesto que en el 77% de los centros universitarios analizados se ofrece al profesorado ayuda técnica o formación para integrar las TIC en la docencia. Por otra parte y en relación con esta idea, se desprende del estudio que las compensaciones obtenidas por afrontar el desafío de la integración de las TIC en las aulas no están a la altura del tiempo y la dedicación invertidos, por lo que deberían incrementarse tanto los reconocimientos como las gratificaciones del profesorado que utiliza estos recursos innovadores.
- Se detectó una escasez de recursos y de material de buena calidad en relación con el empleo de las TIC en el ámbito docente, debido al estado embrionario de esta área. Por otra parte, cabría también destacar en este punto que la elaboración de materiales y contenidos aptos para la enseñanza basada en este tipo de herramientas innovadoras resulta cara, de ahí que se precisen mayores incentivos y la colaboración entre entidades nacionales, regionales e internacionales.
- A medida que se masifique el proceso de desarrollo de materiales formativos digitales, será necesario redefinir la normativa con respecto a la propiedad

intelectual y a los sistemas de licencias, con el fin de dar respuesta a la nueva situación creada por la integración de las TIC en el mundo educativo.

En esta misma línea, el informe *Universidad 2000*, llevado a cabo por Bricall añade también que otro de los problemas a los que se van a enfrentar las universidades europeas a la hora de implantar las TIC es la falta de previsión de los costes implicados en el proceso, puesto que los recursos destinados a estas tecnologías son elevados y están sujetos a una alta tasa de obsolescencia (Bricall, 2000: 458).

Con respecto a la incorporación de las TIC al mundo de la investigación universitaria, tomaremos como punto de referencia el informe *eEspaña 2006*, sobre el desarrollo de la Sociedad de la Información en España en comparación con otros países, llevado a cabo por la Fundación France Telecom España²⁶. En él se plasma la importancia que las TIC han adquirido a la hora de crear redes académicas y de investigación, que ayudan a generar mecanismos de cooperación entre la comunidad científica y universitaria nacional y/o internacional. En la Figura 1.5., podemos observar los presupuestos correspondientes a las principales redes de comunicaciones científicas en Europa en 2004 y 2005 (cifras en millones de euros):

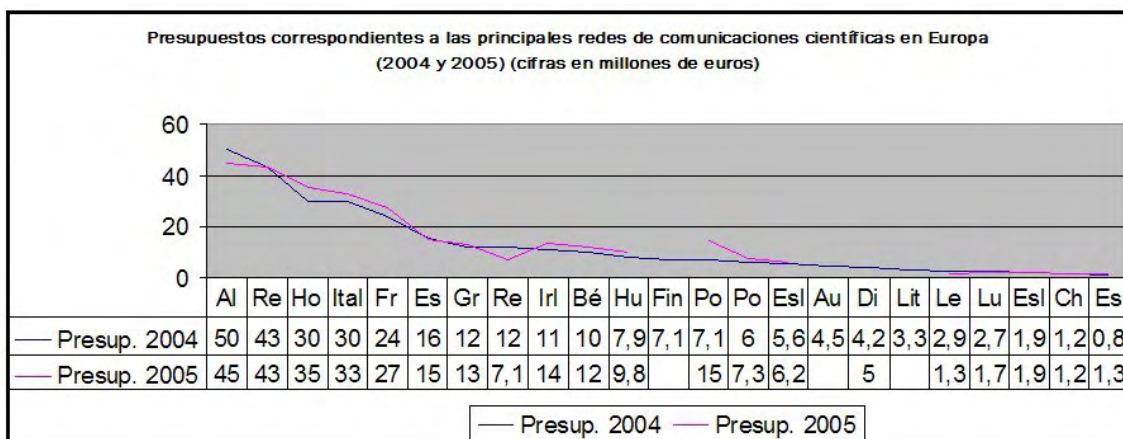


Figura 1.5. Presupuestos correspondientes a las redes de comunicaciones científicas en Europa (bienio 2004-2005) (adaptado de *eEspaña*, 2006: 295)

Tal y como podemos apreciar en el gráfico, en la mayor parte de los países europeos analizados se produce un aumento en el presupuesto destinado a las redes académicas y de investigación, lo que pone de manifiesto la importancia concedida por las naciones de la UE a la interconexión de sus universidades y centros de investigación. Por otra parte, también se vislumbran las diferencias de inversión en este punto entre los

²⁶ Se trata de un informe anual que lleva a cabo este grupo empresarial con el fin de analizar el grado de implantación de las TIC en la sociedad española; hemos tomado como referencia el volumen de 2006 porque es el último de los disponibles que aporta datos sobre otros países europeos en materia de redes de investigación.

diferentes territorios (por ejemplo, los cuatro primeros países-Alemania, Reino Unido, Holanda e Italia- duplican, como mínimo, la cantidad destinada por otros como España, Grecia, República Checa, Irlanda, Bélgica o Hungría y septuplican, también como mínimo, los presupuestos del resto de los países de la tabla).

Tras examinar de forma general la panorámica de los logros y limitaciones de las instituciones europeas de educación superior en materia de TIC, pasaremos a estudiar de forma detallada cuál es la situación concreta de la universidad española en cuatro aspectos diferentes: la incorporación de las TIC a la práctica docente y a la investigación, su grado de integración en el campo de la gestión académica, organización y gestión de las instituciones en función de las TIC y nivel de formación en Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Cabría decir que son abundantes las referencias e investigaciones en relación con este aspecto, aunque para nuestro propósito de estudio nos centraremos en aquellos que consideramos más relevantes, tales como el informe *Universidad 2000* llevado a cabo por Josep Bricall, que tomaremos como punto de partida en nuestro análisis, y el informe UNIVERSITIC 2010²⁷, realizado por el Grupo de Trabajo TIC de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), que estudia la evolución de las TIC en el sistema universitario español desde 2006 hasta 2010 a través del análisis de los valores de unos indicadores concretos.

No cabe duda de que las instituciones de educación superior españolas han sufrido en la última década notables cambios como consecuencia de las particularidades de la Sociedad de la Información y, más concretamente, como resultado de la integración de las TIC; ya Bricall en su informe *Universidad 2000* ponía de manifiesto que prácticamente todas las instituciones universitarias españolas habían realizado en los últimos años del s. XX algún proyecto en este sentido, integrando la tecnología no solo en los ámbitos de docencia e investigación, sino también como elemento de apoyo a la gestión y organización universitarias (Bricall, 2000: 456).

El proceso de incorporación de las herramientas tecnológicas a la universidad se ha llevado a cabo de forma progresiva, tal y como se refleja en el siguiente esquema, que pone de manifiesto las fases de integración de la web en la universidad española.

²⁷ Este informe fue elaborado a partir de los datos aportados por 71 universidades españolas (49 públicas y 22 privadas); la muestra, conformada por 60 formularios válidos, representa un 84,51% de las universidades presenciales españolas, lo que refleja el elevado índice de participación de las instituciones y la representatividad de los datos; asimismo, supone un indicador del interés y del grado de compromiso de las universidades en relación con la utilización de la tecnología en todos sus procesos (Uceda et al., 2010: 19-20).

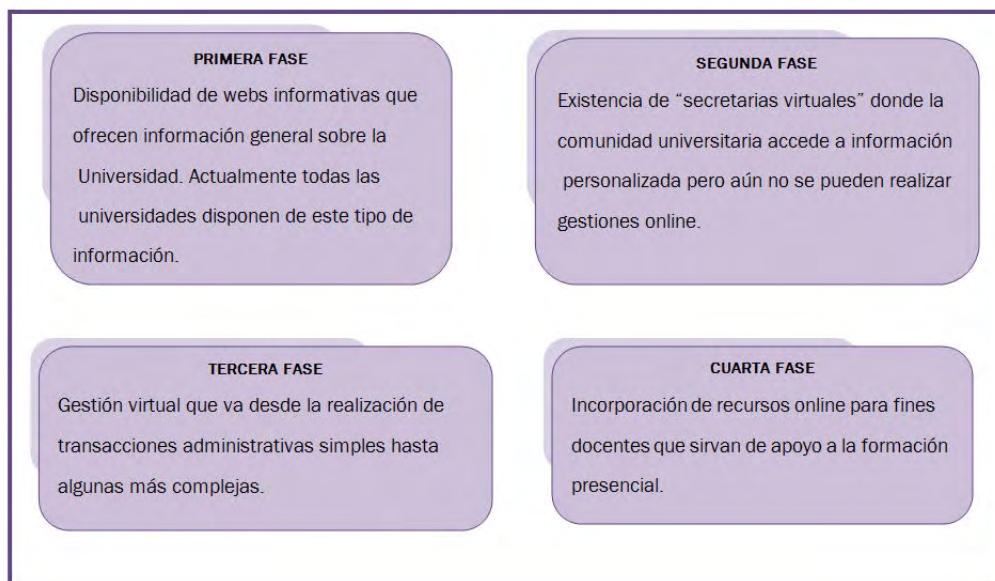


Figura 1.6. Fases de desarrollo de las universidades españolas respecto a la utilización de la web (adaptado del informe *e-España 2004*, editado por la Fundación AUNA)

A continuación, con el fin de ofrecer una visión general del grado de implantación de estas herramientas en la universidad española, analizaremos el estado de la cuestión desde cuatro enfoques diferentes: incorporación de las TIC a los campos de docencia e investigación, integración de las TIC en el ámbito de la gestión universitaria y de la información en la institución, organización de las TIC y formación y cultura TIC. En cada una de estas aproximaciones, partiremos de una tabla explicativa, que resume de forma clara la evolución de los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores a lo largo del periodo 2006-2010, lo que nos permitirá valorar de forma global la evolución derivada de las innovaciones en materia de TIC en las instituciones de educación superior españolas y cuál es su situación en la actualidad.

1.3.3.1. Incorporación de las TIC a los campos de docencia e investigación

Tal y como hemos expuesto a lo largo del presente capítulo, la enseñanza universitaria, al igual que otros ámbitos relacionados con la educación, ha seguido muy de cerca los avances que han tenido lugar en el ámbito de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, ya que la repercusión de estas en dos de sus funciones básicas (docencia e investigación) resulta, a todas luces, evidente. Por otra parte, la reforma impuesta por el EEES está haciendo necesaria la adaptación no solo de los procesos de E/A en función de las TIC, sino también de la metodología docente, imponiendo, cada vez más, modelos de actividades no presenciales, que fomentan el trabajo autónomo del alumno mediante nuevos recursos de aprendizaje y canales de comunicación. En este contexto, las instituciones universitarias españolas han ido incorporando de forma gradual

las TIC a todas las esferas relacionadas con los procesos docentes e investigadores, tal y como podemos observar en las Tablas 1.2. y 1.3.

	% resp.	2006	2007	2008	2009	2010	Crec. Absolut.	Crec. relativo 2006 (%)
INCORPORACIÓN DE LAS TIC A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA ESPAÑOLA								
1. Incorporar las TIC a la docencia en las aulas								
Nº de estudiantes por ordenador	>92%	18,1	16,4	14,6	13,3	13,3	-4,80	-26,5%
Nº de proyectores multimedia destinados a docencia reglada por aula	>80%	0,57	0,51	0,59	0,62	0,64	+0,07	+12,3%
% de puestos de estudiantes que tienen conexión a Internet en las aulas de docencia reglada	>73%	28,9%	51,7%	54,3%	No dispon.	No dispon.	+25,4	+87,9%
% de aulas con cobertura WI-FI	>83%	54,0%	71,2%	81,2%	83,4%	85,8%	+31,8	+58,9%
% de aulas con al menos una conexión a Internet	>81%	72,3%	87,0%	80,8%	No dispon.	No dispon.	+8,5	+11,8%
% de asignaturas que disponen de una plataforma software de apoyo a la docencia	>80%	36,8%	49,6%	52,1%	No dispon.	No dispon.	+15,3%	+41,6%
% de pizarras digitales o tecnologías equivalentes que se encuentran instaladas en relación al total de aulas de docencia	>69%	No dispon.	3,8%	3,9%	9,2%	10,1%	+6,3	+165,8%
% de estudiantes que disponen de un ordenador particular para apoyo al estudio durante el curso en relación al total de estudiantes	>10%	No dispon.	45,9%	58,2%	58,2%	62,1%	+16,2	+35,3%
2. Proporcionar infraestructura tecnológica compartida								
Nº de ordenadores de libre acceso por estudiante	>92%	0,050	0,040	0,053	0,053	0,058	+0,008	+16,0%
Nº de estudiantes por cada conexión WI-Fi disponible	>90%	26,08	13,78	7,46	No dispon.	No dispon.	-18,62	-71,4%

Tabla 1.2. Incorporación de las TIC a la docencia universitaria española (adaptado de Uceda et al., 2010: 56)

En general, podríamos afirmar que, a partir de los datos representados en la tabla, se ha experimentado una progresiva mejora en la dotación de las universidades, tanto en lo referido al número de estudiantes por ordenador (con un valor actual medio de 13,3 en contraposición a 18,1 en 2006), como al de ordenadores de libre acceso, cuya evolución, definida por un crecimiento absoluto de 0,008 desde 2006, ha sido sostenida. Asimismo, se aprecian incrementos también en el número de proyectores multimedia destinados a la docencia (valor actual de 0,64) y en el de pizarras digitales (crecimiento absoluto de 6,3 con respecto a los valores de 2006), lo que refleja la apuesta de las universidades por este tipo de medios de enseñanza innovadores²⁸. Por otra parte, en lo que respecta al nivel de

²⁸ Con esta finalidad, el Vicerrectorado de Economía de la Universidad de Valladolid convoca anualmente un Programa de Apoyo a Actividades Docentes, mediante el cual los centros pueden adquirir material inventariable

conectividad a Internet en los centros, los indicadores analizados también muestran una mejora importante, no solo en las conexiones por cable disponibles en las aulas sino, sobre todo, en la conectividad inalámbrica, puesto que se ha experimentado un crecimiento elevado del porcentaje de aulas con conexión Wi-Fi (actualmente supera el 85,5 %) y una disminución significativa del número de estudiantes por cada conexión de este tipo (26,08 en 2006 en contraposición con 7,46 en 2008).

Otro de los indicadores que pone de manifiesto el esfuerzo realizado en materia de TIC por las universidades, en general, y por los docentes, en concreto, es el que evalúa el grado de utilización de plataformas de apoyo a la docencia; aunque este punto será abordado con más profundidad en los apartados dedicados a la enseñanza virtual (*e-learning*) y a la enseñanza semipresencial (*b-learning*) en el siguiente capítulo de la presente tesis doctoral, cabe anticipar que también en este aspecto se ha producido una evolución muy importante en la universidad española. Cada vez son más las asignaturas que están apoyadas en plataformas de teleformación, que permiten poner en práctica nuevos planteamientos metodológicos adaptados al EEES.

Por último, resulta también necesario aportar algunas cifras con respecto al número de estudiantes que disponen de un ordenador personal como apoyo a su proceso de aprendizaje; aunque los datos no son muy representativos (el índice de respuesta es tan solo del 10%), podemos vislumbrar que, en términos relativos, el 62,1% de los alumnos poseen un ordenador propio para trabajar actualmente. Pese a que hay que manejar esta cifra con cierta cautela por el motivo expuesto previamente, se aprecia un ligero aumento en los porcentajes desde los valores obtenidos en 2006; este hecho quizá responda, por una parte, a la puesta en práctica de los nuevos planteamientos metodológicos en los que el ordenador constituye una herramienta de trabajo indispensable y, por otra, a los esfuerzos realizados por numerosas universidades y comunidades autónomas por fomentar la adquisición de ordenadores por parte de los estudiantes universitarios²⁹.

Otro de los indicadores relevantes con respecto a la integración de la tecnología en las prácticas docentes universitarias actuales y que aparece mencionado en el informe UNIVERSITIC 2010 es la creación y uso de contenidos docentes de corte digital. Ni en este informe ni en sus ediciones anteriores aparecen valores concretos con respecto a este parámetro, por lo que no podemos aportar, a la luz del material que hemos tomado como

para actividades docentes de asignaturas de formación básica, troncales, obligatorias y optativas de Grados, Másteres o Licenciaturas. Este material incluye diverso material informático (ordenadores, videoproyectores, pizarras digitales) y licencias software de duración superior al año.

²⁹ La Universidad de Valladolid participa, junto a otras 69 universidades y varias entidades privadas, en la Programa Athenea, cuyo principal objetivo es fomentar la colaboración y el apoyo de la empresa privada en la adquisición de nuevos equipos por parte de los miembros de las comunidades universitarias implicadas.

base, índices exactos de la evolución de este indicador en los últimos años. Sí podemos hacer referencia, no obstante, a varias experiencias que en esta línea se están llevando a cabo en algunas universidades españolas; por ejemplo, la Universidad de Vigo o la Universidad de Valladolid (concretamente esta desde enero de 2010) colaboran con la plataforma *iTunes U* incorporando contenidos digitales, sobre todo *podcasts* de carácter educativo³⁰; por su parte, la Universidad de Zaragoza ha desarrollado *Uzagan*, un repositorio de objetos digitales docentes (cfr. <http://zaguan.unizar.es/>), que permite almacenar todo el contenido digital de dicha universidad en una única plataforma. Otros ejemplos de esta práctica innovadora son el Centro Tecnológico Multimedia de la Universidad de Salamanca, que permite desarrollar aplicaciones multimedia y contenidos digitales tanto en soporte *online* como *offline* en dicha institución (cfr. <http://ctm.usal.es/>) y la Mediateca de la Universidad de Valladolid³¹, que pone al servicio de la comunidad universitaria y de la sociedad en general contenidos de carácter institucional, científico y educativo de creación propia. Por su parte, el proyecto ARCA, desarrollado por la Universidad Carlos III de Madrid, facilita la publicación de contenidos (simulaciones, audio, video, videojuegos, etc.) tanto públicos como privados en formato RSS 2.0. Otra iniciativa similar es el software desarrollado por la Universidad de Vigo (PumuKit), que permite publicar los contenidos multimedia almacenados en la base de datos de la universidad de dos modos diferentes: generando un portal de televisión IP (IP-TV) y creando flujos RSS compatibles³².

Cabría mencionar que todos estos indicadores resultan de especial relevancia para nuestro trabajo, puesto que en la modalidad de enseñanza semipresencial (*b-learning*) que hemos adoptado en nuestro estudio, la infraestructura tecnológica tanto del aula (ordenador, pizarra digital, plataforma de apoyo a la docencia, proyector, etc.) como del lugar de trabajo-estudio desempeña un papel fundamental para que el alumno pueda llevar a cabo su proceso de aprendizaje.

El campo de la investigación en el marco universitario, por su parte, tampoco ha permanecido ajeno a la evolución que se ha producido en el sistema universitario con la introducción de las TIC; estas nuevas herramientas suponen para los investigadores no solo unos recursos de documentación, que facilitan en gran medida su trabajo, sino también, un medio rápido de divulgación de los resultados de la investigación; asimismo,

³⁰ Para más información, véanse las páginas web de estos proyectos <http://itunes.uvigo.es/> y <http://itunes.uva.es/>.

³¹ La dirección web de este proyecto es la siguiente: http://www.uva.es/cocoon_uva/impe/uva/contenido?pag=/contenidos/serviciosAdministrativos/gabinetesApoyoTecnico/servicioMediosAudiovisuales/Mediateca&idSeccion=93079

³² Se pueden consultar las particularidades de estos dos últimos proyectos en las siguientes páginas web: <https://marge2.uc3m.es/arca/> y <http://www.pumukit.uvigo.es/>.

se perfilan como recursos que favorecen la creación de redes colaborativas de investigación nacionales y transnacionales. En este contexto, el informe UNIVERSITIC 2010, documento que hemos considerado como base para el estudio de la evolución de las TIC en la universidad española, analiza cuatro parámetros (materializados en diferentes indicadores) en relación con la influencia de las tecnologías en el ámbito de la investigación universitaria (Tabla 1.3.): dotación personal de medios técnicos, dotación web de medios bibliográficos, dotación centralizada de medios técnicos de apoyo y divulgación de la actividad investigadora mediante herramientas TIC.

Tal y como podemos observar en dicha tabla, se observa una mejora notable en todos los indicadores analizados, alcanzando en alguno de ellos el valor máximo; con respecto a la dotación personal de medios técnicos, cabría señalar el alto índice de respuesta de casi todos los indicadores, hecho que pone de manifiesto la preocupación de las universidades a este respecto; especialmente significativos resultan los datos relacionados con el acceso a herramientas institucionales de trabajo colaborativo ya que, en términos relativos, casi un 88% del PDI tiene acceso a este tipo de recursos. En relación con la dotación de medios bibliográficos y de medios técnicos de apoyo, la situación actual de las universidades españolas es creciente (Uceda *et al.*, 2010: 62); tanto es así que varios indicadores (próximos a alcanzar su valor máximo), se han eliminado del catálogo de indicadores utilizados por el Grupo de Trabajo TIC de la CRUE (de ahí que no se disponga de datos para 2009 ni para 2010).

Por otro lado, en el ámbito de la divulgación de la actividad investigadora mediante herramientas tecnológicas se observa una evolución irregular, ya que en 3 de los indicadores no se mantiene constante la tendencia ascendente de los valores desde el año 2006. En términos relativos, resulta remarcable, no obstante, que en la actualidad casi el 71% de los grupos de investigación divulgan su actividad a través de su propia página web y el 69,2% de los investigadores han depositado su CV en la base de datos institucional; asimismo, el 60,6% de las universidades españolas cuentan con una aplicación *online* para la publicación y gestión de congresos científicos (lo que supone una mejora de casi el 12% en relación con 2006).

CAPÍTULO 1. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y su repercusión en el mundo educativo

	% resp.	2006	2007	2008	2009	2010	Crec. Absolut.	Crec. relativo 2006 (%)
INCORPORACIÓN DE LAS TIC AL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA ESPAÑOLA								
1. Dotación personal de medios técnicos								
Nº de ordenadores dedicados al PDI en relación al PDI total	>78%	1,30	1,34	1,29	No dispon.	No dispon.	-0,01	-0,8%
% de PDI que dispone de cuenta de correo electrónico institucional	>92%	96%	100%	100%	No dispon.	No dispon.	+4,0	+4,2%
% de PDI que tiene acceso a herramientas institucionales de trabajo colaborativo	>59%	48%	63%	67%	81,6%	87,8%	+39,8	+82,9%
2. Dotación web de medios bibliográficos								
Gastos en recursos electrónicos sobre el total de gastos en biblioteca	>58%	30,8%	41,9%	42,5%	No dispon.	No dispon.	+11,7	+38,0%
Nº de visitas a la web de biblioteca por usuario	>81%	116,3	175,7	212,4	No dispon.	No dispon.	+96,1	+82,6%
Nº de consultas al catálogo por usuario	>80%	63,9	125,5	111,2	No dispon.	No dispon.	+47,3	+74,0%
Consultas a bases de datos por investigador	>21%	88,7	129,3	172,3	No dispon.	No dispon.	+83,6	+94,3%
Artículos de revistas electrónicas consultados por investigador	>78%	59,3	86,7	100,6	No dispon.	No dispon.	+41,3	+69,6%
3. Dotación centralizada de medios técnicos de apoyo								
% medio anual de ancho de banda disponible para tráfico saliente	>75%	82,5%	80,7%	85,8%	No dispon.	No dispon.	+3,3	+4,0%
Existencia de una aplicación de gestión de la investigación (implementada o en desarrollo)	>84%	91,1%	90,2%	93,2%	No dispon.	No dispon.	+2,1	+2,3%
4. Divulgación de la actividad investigadora mediante herramientas TIC								
% de PDI con su currículum investigador recogido en base de datos	>59%	65,0%	81,9%	76,1%	63,7%	69,2%	+4,2	+6,5%
% de grupos de investigación que dispone de una página web institucional	>57%	56,0%	66,1%	73,9%	62,7%	70,9%	+14,9	+26,6%
Existencia de un portal web que divulgue la oferta tecnológica e investigadora de la universidad (implantado o en proceso)	>88%	93,3%	95,3%	97,7%	No dispon.	No dispon.	+4,4	+4,7%
Existencia de una aplicación web que facilite la inserción de contenidos, publicación e inscripción en los congresos científicos (implantado o en proceso)	>55%	48,9%	58,5%	56,1%	47,5%	60,6%	+11,7	+23,9%

Tabla 1.3. Incorporación de las TIC al campo de la investigación universitaria (adaptado de Uceda et al., 2010: 61)

1.3.3.2. Integración de las TIC en el ámbito de la gestión universitaria y de la información en la institución

Las actividades de gestión, tanto en las administraciones públicas como en las privadas, han experimentado en los últimos años una gran evolución como consecuencia

de los avances llevados a cabo en el mundo de las TIC³³. Como es lógico, la universidad no puede quedar al margen de estos cambios y cada vez son más los procesos relacionados con la gestión que se realizan de forma automática en esta institución. Cabría remarcar también que el impulso al uso de las TIC dentro de las labores administrativas universitarias se ha visto fortalecido, además de por la búsqueda de la máxima eficacia, por las limitaciones económicas a las que han de hacer frente las instituciones como consecuencia de la crisis financiera mundial que atravesamos. Ya hemos mencionado previamente a lo largo del presente capítulo que una de las particularidades de estas nuevas herramientas en relación con el mundo educativo es que favorecen la reducción de gastos, puesto que, aunque la inversión inicial puede resultar cuantiosa, la rentabilidad que ofrecen es elevada (Tomàs et al., 2000).

Tomando estas ideas como punto de partida, presentamos la Tabla 1.4., en la que se representa la evolución experimentada por el campo de la gestión organizativa de las universidades españolas desde 2006 hasta la actualidad en función de 3 parámetros diferentes: la disponibilidad de aplicaciones informáticas para los procesos de gestión universitaria, la utilización de tecnologías electrónicas para atender a los usuarios y, por último, el acceso del personal administrativo a medios técnicos.

En relación con el primer factor, se observa que las instituciones han apostado por las aplicaciones informáticas en el campo de la gestión, con el fin de aumentar la eficiencia de los procesos administrativos; así, el 73% de las universidades dispone en 2010 de aplicaciones específicas para las tareas de gestión; según el informe que hemos tomado como punto de partida en nuestro análisis, los procesos más automatizados serían la elaboración de nóminas y retribuciones, la gestión académica y los procesos relacionados con los estudios de tercer ciclo; por el contrario, los menos automatizados (cuyas cifras apenas sufren modificaciones desde 2006 hasta la actualidad) son la elaboración de planes operativos, la gestión de criterios de productividad y las aplicaciones de apoyo a la traducción.

En relación con el segundo factor, es decir, el empleo de tecnologías para atender a los usuarios, cabría insistir en la tendencia actual, tanto de las entidades públicas como de las privadas, hacia la administración electrónica; así, las instituciones de educación superior españolas están mostrando un especial interés por promocionar las tecnologías propias de este tipo de administración (por ejemplo, firma electrónica, pasarela de pago,

³³ Son varias las voces que acuñan el término de “e-Administración” o “administración electrónica”, para referirse al mecanismo que transforma las oficinas tradicionales en virtuales, en las que cualquier proceso se lleva a cabo de forma electrónica.

sello de tiempo, etc.)³⁴, con un valor de 67% en 2010 en comparación con el 39% alcanzado en 2006 (crecimiento relativo de 71,79%) y por que los servicios administrativos se ofrezcan a través de la web y de forma personalizada (actualmente están disponibles en el 77% de las universidades encuestadas). Además, son cada vez más las universidades que pertenecen al Servicio de Identidad de RedIRIS (SIR), que facilita la identificación y el intercambio de información interuniversitarias, lo que nos aproxima un poco más a la tan deseada interoperabilidad institucional.

	% resp.	2006	2007	2008	2009	2010	Crec. Absolut.	Crec. relativo 2006 (%)
PROCESOS DE GESTIÓN UNIVERSITARIA								
1. Disponer de aplicaciones informáticas para los procesos de gestión universitaria								
% de procesos de gestión universitaria automatizados	>78%	60%	69%	71%	70%	73%	+13	+21,26%
2. Agilizar y modernizar la atención a los usuarios con tecnología propias de la administración electrónica								
% de tecnologías propias de la administración electrónica en explotación	>80%	39%	44%	50%	85%	67%	+28,0	+71,79%
% de servicios Web personalizados automatizados	>75%	65%	70%	75%	88%	77%	+12,0	+18,46%
% de servicios Web personalizados que tienen alta disponibilidad	>75%	42%	49%	58%	83%	64%	+22,0	+52,38%
% de usuarios habituales del acceso de Web restringido que ofrece servicios personalizados	>55%	75%	79%	87%	No dispon.	No dispon.	+12,0	+16%
3. Poner a disposición del PAS los medios técnicos de uso personal necesarios para la gestión								
% de PAS con ordenador	>78%	102%	97%	93%	No dispon.	No dispon.	-9,0	-8,82%
% de PAS que disponen de una cuenta de correo institucional	>82%	102%	100%	93%	No dispon.	No dispon.	-9,0	-8,82%
% de PAS que utilizan herramientas de trabajo colaborativo institucionales	>57%	51%	58%	93%	60%	72%	+21,0	+41,18%

Tabla 1.4. Incorporación de las TIC a los procesos de gestión universitaria (adaptado de Uceda et al. 2010: 64)

En referencia al tercer parámetro analizado, cabría afirmar que ya en 2006 todo el Personal de Administración y Servicios (PAS) de las universidades españolas disponían de un ordenador y una cuenta de correo electrónico institucional para desempeñar su trabajo³⁵. Por otra parte, el 72% del PAS cuenta actualmente con una herramienta de trabajo colaborativo como apoyo a su labor, lo que supone una mejora del 41,18% con

³⁴ Resulta interesante destacar que la universidad española (concretamente la CRUE) siempre se ha mostrado preocupada por implantar la administración electrónica; tanto es así, que ya en 2005 dicho organismo había firmado un convenio con la Fábrica Nacional de Moneda y Timbre para la prestación de servicios de certificación de firma electrónica y otros servicios relativos a la administración automatizada (Gumbau, 2010: 109).

³⁵ Cabría señalar también que estos dos indicadores (% de PAS con ordenador y con correo electrónico) fueron eliminados por el Grupo de Trabajo TIC de la CRUE en los informes de 2009 y 2010, por haber superado los valores máximos (Uceda et al., 2010: 68).

respecto a 2006. Estos datos reflejan la preocupación general de las universidades por estas cuestiones.

Por otra parte, las universidades también se han visto afectadas por el exceso de información propio de la sociedad en la que vivimos, así como por las nuevas vías de acceder a ella. En este contexto (Tabla 1.5.) encontramos que, pese a que las instituciones educativas se están esforzando por digitalizar todos sus contenidos, tan solo una de cada tres (29%) disponen de una herramienta de *workflow* (gestión de flujo de trabajo) en activo y solo la mitad (51%) cuenta con una aplicación de archivo documental. Estos indicadores han ido mejorando en los últimos 5 años, pero la evolución se ha ido produciendo de forma muy lenta. Asimismo, el 54% de las universidades encuestadas dispone de un recurso de *datawarehouse* (almacén de datos), que les permite realizar exámenes exhaustivos de los datos de sus instituciones; el proceso de implantación de este tipo de herramienta en los centros educativos no ha sido constante, como se puede observar en los datos de dicha tabla.

Con respecto a la publicación y difusión de la información en la institución universitaria, cabría decir que ya en 2008, el 91% de las universidades españolas disponía de una aplicación de gestión de noticias y actualmente el 75% de ellas cuentan con una aplicación de gestión de contenidos. Asimismo, son cada vez más los procesos de gestión universitaria que están integrados en un sistema de información central (75% en 2010). Estas cifras nos confirman la inquietud de las instituciones universitarias por poseer una política de comunicación y de gestión de la información sólida y bien definida.

Otro de los indicadores más relevantes en relación con el tratamiento de la información lo constituye el hecho de garantizar la seguridad de la información y el de cumplir las normativas legales aprobadas en relación con el uso de los datos personales y la comunicación de la información. A este respecto, podemos observar que en la actualidad el 88% de las universidades disponen de un plan de copias de seguridad de la información de carácter institucional y que el 60% de ellas poseen también un documento específico sobre su política de seguridad institucional. Sin embargo, resulta alarmante que solo el 31% de las instituciones evaluadas cuenten con un plan de contingencias específico ante desastres.

Por otra parte, resulta cada vez más fácil acceder a la información de manera personalizada y universal, puesto que en el 74% de las universidades en la actualidad se dispone de un sistema de acceso único a todas las aplicaciones de gestión universitaria (en comparación con el 43% obtenido en 2006) y casi en todas ellas (96%), de un directorio de personas con sus perfiles definidos.

CAPÍTULO 1. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y su repercusión en el mundo educativo

	% resp.	2006	2007	2008	2009	2010	Crec. Absolut.	Crec. relativo 2006 (%)
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LA INSTITUCIÓN								
1. Disponer de la información institucional en soporte electrónico para facilitar su recogida, organización, almacenamiento y difusión								
% de universidades con una aplicación <i>workflow</i> documental	>83%	22%	20%	24%	28%	29%	+7,0	+31,82%
% de universidades con una aplicación de archivo documental	>82%	33%	37%	47%	51%	51%	+18,0	+54,55%
2. Estar en disposición de realizar la gestión del conocimiento institucional basado en estadísticas, indicadores, tablas de mandos y análisis de datos								
% de universidades con un <i>datawarehouse</i>	>83%	58%	50%	60%	48%	54%	-4,0	-6,90%
3. Disponer de políticas de comunicación y publicación de la información								
% de universidades con una aplicación institucional de gestión de noticias	>82%	84%	81%	91%	No dispon.	No dispon.	+7,0	+8,3%
% de universidades con una aplicación institucional de gestión de contenidos	>82%	50%	56%	62%	78%	75%	+25,0	+50,00%
4. Garantizar la integración de la información								
% de procesos de gestión universitaria integrados en un sistema de información central	>69%	54%	61%	62%	65%	75%	+21,0	+38,89%
5. Garantizar la seguridad de la información y el cumplimiento de las directivas legales relacionadas con el uso de datos personales y comunicación de la información								
% de universidades con un plan de copias de seguridad de toda la información adicional	>82%	82%	85%	88%	88%	88%	+6,0	+7,32%
% de universidades con un plan de contingencias ante desastres	>80%	19%	26%	30%	30%	31%	+12,0	+63,16%
% de universidades con un directorio de personas con sus perfiles	>83%	80%	89%	88%	94%	96%	+16,0	+20,00%
% de universidades con un sistema de <i>login</i> único para las aplicaciones de gestión universitaria	>82%	43%	61%	57%	69%	74%	+31,0	+72,09%
% de universidades con documento con la política de seguridad institucional	>83%	40%	54%	63%	60%	60%	+20,0%	+50,00%

Tabla 1.5. Incorporación de las TIC a los procesos de gestión de la información (adaptado de Uceda et al. 2010: 69)

1.3.3.3. Organización de las TIC

Con el fin de obtener el máximo rendimiento de las TIC en las instituciones universitarias, resulta necesario que el área TIC esté perfectamente organizada y definida en la planificación estratégica de la universidad. Así, podríamos afirmar, siguiendo a Uceda et al. (2010), que el 80% de las universidades españolas poseen actualmente o están desarrollando un plan estratégico que incluye a las TIC y más del 90% han diseñado un plan de renovación continua y periódica de todas sus estructuras tecnológicas; sin embargo, en cuanto a recursos humanos, los datos no son tan alentadores, ya que apenas el 50 % de las instituciones encuestadas disponen de un plan de dotación y distribución de recursos humanos TIC; este dato implicaría que en una de cada dos universidades, la distribución de los recursos humanos no se lleva a cabo de forma planificada, sino que se

va respondiendo a ella a medida que van cambiando las necesidades de la comunidad universitaria.

Por otra parte, otro de los parámetros que van a influir de forma decisiva en el grado de integración de las TIC en la institución es el presupuesto dedicado a este tipo de recursos. A este respecto, cabría mencionar que los presupuestos TIC en relación a los globales de la universidad se han reducido en un 11% desde 2006, como consecuencia, quizá, de la crisis económica que estamos sufriendo.

Otro de los aspectos que nos gustaría destacar en relación con la organización de las TIC se centra en la calidad de la implantación de las mismas; a este respecto, en el informe UNIVERSITIC 2010 se pone de manifiesto una gran mejora no solo en el porcentaje de buenas prácticas relacionadas con las TIC implantadas (32% con respecto a 2006), sino también en el número de procesos universitarios soportados por las TIC de calidad que se han certificado (en 2006 la media fue de 1,13% procesos por universidad, mientras que en la actualidad es de 2,29%).

1.3.3.4. Formación y cultura TIC

Para que la incorporación de las TIC a la institución universitaria se produzca de forma óptima y continua resulta necesario que todos los usuarios de las mismas dominen sus potencialidades y exista en la universidad una cultura TIC debidamente instaurada, sobre todo con la reciente entrada en vigor del EEES, en el que la tecnología se perfila como una herramienta esencial al servicio de la comunidad universitaria. Además, las TIC constituyen un campo en constante evolución, por lo que las necesidades formativas no son puntuales sino permanentes. Por este motivo, resulta lógico que este parámetro haya sido de los que más atención recibiera por parte de las instituciones universitarias españolas. Así los cursos sobre competencias TIC han supuesto, en los últimos 5 años, al menos el 38% del total de cursos impartidos en las universidades (Tabla 1.6.).

Por otra parte, son pocos los datos de los que se dispone para hacer valoraciones sobre otro de los aspectos que van a determinar la integración de las TIC en el mundo universitario: el grado de formación de los discentes; tal y como podemos observar en la tabla, solo un porcentaje muy reducido de universidades aportó información a este respecto. Cabría decir en este punto, ahondando en la idea que hemos expuesto previamente en el presente capítulo, que los alumnos que acceden actualmente a la universidad pertenecen a la que se ha venido denominando "Generación N", puesto que han crecido de la mano de los avances tecnológicos y están totalmente habituados a los entornos digitales.

CAPÍTULO 1. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y su repercusión en el mundo educativo

	% resp.	2006	2007	2008	2009	2010	Crec. Absolut.	Crec. relativo 2006 (%)
FORMACIÓN Y CULTURA TIC								
1. Alcanzar grados adecuados de competencias TIC de manera extensiva para PAS y PDI								
% de cursos de formación en competencias TIC impartidos	>72%	38%	45%	38%	42%	38%	0,0	0,00%
% de PDI que ha recibido formación en competencias TIC	>63%	15%	14%	17%	23%	16%	+1,0	+6,67%
% de PAS que han recibido formación en competencias TIC	>67%	30%	33%	29%	31%	27%	-3,0	-10,00%
Grado de formación en informática de los estudiantes de nuevo ingreso	>13%	4,80	6,30	6,70	No dispon.	No dispon.	+1,9	+39,58%
Grado de formación en informática de los estudiantes	>10%	6,10	7,80	7,26	No dispon.	No dispon.	+1,16	+19,02%
2. Asegurar la formación específica del personal TIC								
Presupuesto para formación especializada/personal TIC (€)	>42%	310	293	222	242	197	-113	-36,45
Presupuesto para otro tipo de formación/personal TIC (€)	>35%	53,00	58,00	86,00	No dispon.	No dispon.	+33,0	+62,26%
3. Transferencia de experiencia TIC a la sociedad								
% de convenios basados en el intercambio de experiencias tecnológicas	>35%	8%	4,24%	8,40%	No dispon.	No dispon.	+0,40%	+5,00%
4. Facilitar el acceso a herramientas de software libre y código abierto								
% de ordenadores con un sistema operativo de libre distribución	>60%	No dispon.	No dispon.	24,63 %	30,58 %	36,53 %	+11,90	+48,32%
% de productos de software libre en explotación	>60%	30%	33%	36,40 %	37,48 %	36,60 %	+6,60	+22,00%
5. Facilitar el acceso a tecnología de uso personal a los universitarios								
% de usuarios distintos que ha accedido mediante PVN a nuestra intranet	>72%	2,97%	4,95%	4,60%	5,96%	7,53%	+4,56	+153,54 %
% de miembros universitarios participantes en el plan de promoción de portátiles	>54%	1,53%	1,18%	0,99%	No dispon.	No dispon.	-0,54	-35,29%

Tabla 1.6. Grado de formación y cultura TIC en las universidades españolas (adaptado de Uceda *et al.* 2010: 77)

Otro de los parámetros que se ha analizado con el fin de establecer el estado de la cuestión con respecto al nivel de formación TIC en la universidad española es el presupuesto destinado por las instituciones a la formación específica de su personal TIC. Así observamos que se ha producido un descenso continuado (salvo un ligero repunte en 2009) del montante económico destinado a la formación especializada de cada trabajador TIC; este dato resulta un tanto preocupante, sobre todo si tenemos en cuenta la velocidad con la que avanza la tecnología y la necesidad de reciclaje y formación continua que exige este avance.

Con respecto a aspectos culturales y éticos en relación con las TIC, el informe que hemos tomado con punto de referencia para analizar la situación de la universidad española en materia tecnológica atiende a un parámetro concreto: facilitar el acceso a herramientas de software libre y de código abierto. Tal y como se desprende de la tabla,

son cada vez más las universidades que utilizan estos tipos de software, ya que en la actualidad el 36,53% de los ordenadores tienen instalado un sistema operativo de libre distribución y al menos uno de cada tres productos de software utilizados en la universidad es de código abierto. Sin embargo, de acuerdo con Jiménez García (2000), todavía queda mucho camino por recorrer con respecto a la implantación de los programas de fuente abierta en nuestras universidades y se precisa una mayor implicación y compromiso a nivel institucional.

Por otra parte, también cabría destacar que más del 80% de los centros de educación superior en España promueven la navegación web responsable y ética en las aulas de informática, mediante la publicación de normativa específica; asimismo, la mayor parte de ellas cuenta con una política de reciclaje de manera ecológica de los ordenadores obsoletos y consumibles informáticos usados (*ibíd.*: 12).

Finalmente, otro de los parámetros que pone de manifiesto el nivel de integración de las TIC en la comunidad universitaria es el acceso a las tecnologías de uso personal por parte de los universitarios. Así, se comprobó que en 2006 tan solo un 2,97% de los usuarios de la institución accedía a la intranet de las universidades a través de una VPN (red privada virtual), mientras que en la actualidad (2010) este porcentaje se sitúa en el 7,53%. Este incremento demuestra que las instituciones universitarias intentan generalizar y facilitar cada vez más el acceso y la disposición de las tecnologías.

Tras analizar la situación de la universidad española en materia de TIC, podemos valorar de forma global el gran avance que la institución universitaria presenta en la integración de este tipo de herramientas, no solo como eje fundamental de sus procesos universitarios (docencia, investigación y gestión académica), sino también como principal motor de cambio e innovación. La práctica totalidad de universidades españolas dispone de procesos automáticos de gestión académica, de infraestructuras virtuales de apoyo a la docencia presencial, de procedimientos automáticos de acceso a la información documentada, de gestión *online* de productividad investigadora y de grupos de investigación, etc.; en otras palabras, la institución universitaria española ha experimentado en las dos últimas décadas un cambio revolucionario como consecuencia de la implantación de las TIC en su seno; pero esta transformación ha de continuar en esta misma dirección y a este mismo ritmo, sobre todo tras la puesta en marcha europea del nuevo sistema educativo universitario, porque, en palabras de Burillo (2010: 100): "el EEES, con las TIC, no sabemos si arrojará luces, pero tengamos la seguridad de que sin las TIC solo arrojará sombras".

CAPÍTULO 2. NUEVAS MODALIDADES DE ENSEÑANZA BASADAS EN TIC

2.1. Introducción

Tal y como hemos enunciado en el capítulo anterior, la integración de las TIC en el mundo educativo (sobre todo Internet) va a tener como consecuencia la aparición de nuevos modelos y entornos formativos, que van a desempeñar un papel muy destacado no solo en la enseñanza a distancia (EaD), sino también como apoyo a los paradigmas educativos tradicionales de corte presencial. En este contexto, son muchos los esfuerzos que se centran ahora en reflexionar sobre la puesta en marcha de estas nuevas modalidades³⁶ formativas, con el fin de valorar sus potencialidades en los umbrales de lo que debería ser una verdadera sociedad del conocimiento.

El nuevo paradigma educativo que se exige en la sociedad actual requiere el desarrollo de aprendizajes de diversa naturaleza a lo largo de toda la vida y la adaptación rápida y eficaz a situaciones sociales, laborales y económicas en constante transformación. El aprendizaje permanente se ha convertido, sin duda, en una de las principales particularidades de la sociedad de la información y, como tal, las instituciones educativas han de desarrollar mecanismos que le den respuesta y permitan mejorar de forma constante las cualificaciones, conocimientos y aptitudes de los usuarios.

En este sentido, González Soto (2009) afirma que la situación educativa actual presenta las siguientes necesidades:

- Una mayor relevancia del dominio de los procesos de estrategias cognitivas y metacognitivas frente al de los contenidos; será necesario, por lo tanto, poner en práctica modelos cuya pieza nuclear sea el aprendizaje y no la enseñanza, el tan manido "aprender a aprender".
- Un cambio en el concepto de alfabetización, que contemple nuevos campos, como el de la comunicación mediada, el multimedia en red o las nuevas pantallas.
- Una evolución desde el aprendizaje individual hacia el aprendizaje en grupo, y, posteriormente, hacia el aprendizaje en comunidad, donde el conocimiento se construye de forma social.

³⁶ Entendemos modelo o modalidad formativa como "un conjunto de orientaciones destinadas a diseñar actividades y entornos educativos. El modelo especifica direcciones de la enseñanza y el aprendizaje dirigidas a conseguir determinadas metas. Incluye una determinada fundamentación, una teoría, que justifica y describe lo que es bueno y por qué y se apoya en la evidencia empírica" (Weil y Joyce, 1978: 2, cit. en Gewerc (2007: 15).

- Una actualización permanente de los conocimientos, habilidades y criterios, es decir, predominancia de modelos formativos que favorezcan el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Una modificación del rol desempeñado tradicionalmente tanto por parte de los docentes como de los discentes: los alumnos tendrán que dejar de ser meros acumuladores o reproductores de conocimientos para convertirse en usuarios inteligentes con capacidad crítica; por su parte, los docentes abandonarán también su papel tradicional de “fuente de información” y orientarán a los alumnos durante su proceso de aprendizaje. Asimismo, habrán de estar formados en TIC y aplicarlas de forma activa en tus tareas docentes y tutoriales.
- Unos centros educativos flexibles, capaces de generar nuevas formas de organización y unos sistemas de formación que garanticen el acceso al aprendizaje electrónico.

En este contexto educativo, los entornos formativos tradicionales se muestran incapaces de dar respuesta a estos requerimientos tan específicos y se precisan nuevas modalidades de formación más flexibles y abiertas centradas en el alumno y en sus particularidades. En este sentido, Tiffin (1997) y García Aretio (2001) señalan que existen determinadas barreras en la sociedad actual que anulan la eficacia de los mecanismos de E/A tradicionales; en primer lugar, destacan los problemas geográficos, ya que los usuarios que habitan en áreas alejadas de los centros formativos no pueden acceder a la enseñanza con facilidad; en segundo lugar, enfatizan los problemas temporales, puesto que los horarios restringidos que caracterizan a las modalidades educativas tradicionales no facilitan el acceso a la formación y, por último, los problemas de demanda, ya que resulta complicado impartir cursos formativos (sobre todo aquellos dirigidos a pequeñas poblaciones), cuando la demanda no justifica ni el esfuerzo ni la inversión económica. En otras palabras, el proceso de adaptación a la sociedad de la información está provocando transformaciones en los ambientes y escenarios de aprendizaje convencionales y la configuración de otros nuevos adecuados a las actuales coordenadas espacio-temporales y a las nuevas competencias y objetivos educativos. De esta forma, los centros escolares han dejado de ser los únicos canales abiertos mediante los que los usuarios acceden al conocimiento y a la información.

Siguiendo a Cabero (2005) y a Cabero *et al.* (2007), podríamos afirmar que los entornos formativos del s. XXI van a venir marcados por las siguientes características, representadas gráficamente en la Figura 2.1.



Figura 2.1. Características de los nuevos entornos formativos (Cabero, 2005: 3)

En primer lugar, los entornos educativos van a ser cada vez más tecnológicos y mediáticos, puesto que, debido a los continuos avances en este campo, tendremos a nuestra disposición un volumen cada vez mayor de tecnologías y herramientas digitales que podrán utilizarse en los procesos formativos. A los tradicionales de informática, vídeo e Internet, habrá que sumarle las posibilidades que ofrecen la realidad virtual, en pleno auge o la interactividad brindada por la denominada Web 2.0.³⁷, cuyas aportaciones al mundo educativo resultan muy relevantes.

En segundo lugar, los entornos formativos se perfilan como más amigables e intuitivos, en el sentido de que los usuarios no necesitarán unos conocimientos tecnológicos muy avanzados para sacar provecho de sus potencialidades. Esta amigabilidad también va a facilitar la producción de materiales tecnológicos específicos por parte de los docentes, tomando como punto de partida las necesidades, intereses, motivaciones de sus discentes. Asimismo, los nuevos escenarios educativos van a perseguir, por una parte, la interoperatividad, es decir, que distintas aplicaciones tecnológicas desarrolladas en lenguajes de programación diferentes puedan intercambiar datos o procesos y, por otra, la convergencia de las diferentes aplicaciones digitales.

En tercer lugar, los escenarios serán también más flexibles, entendiendo este concepto desde dos perspectivas diferentes: temporal y espacial; este hecho obligará a los alumnos a poseer unas capacidades y destrezas concretas (trabajo en equipo, adaptabilidad a ambientes de trabajo cambiantes, creatividad y originalidad en la resolución de problemas, etc.) y a desempeñar un papel más activo en su proceso de aprendizaje y a tomar decisiones en relación con dicho proceso (elección de itinerario formativo, selección de herramientas de comunicación, tecnologías con las que desea interactuar, etc.); en relación directa con esta idea, se vislumbra la individualización de

³⁷ Este concepto será abordado con más detalle en el capítulo 3 de este proyecto de investigación doctoral.

los entornos formativos, que se adaptarán a los diferentes sujetos y a sus características cognitivas.

En cuarto lugar, y aunque pueda percibirse como una contradicción con respecto a la idea que acabamos de aportar, los nuevos entornos educativos favorecerán la aplicación de metodologías colaborativas de trabajo, que incentivarán la construcción social del conocimiento por parte de los estudiantes y les ayudarán a desarrollar competencias profesionales necesarias para el mundo laboral.

En quinto lugar, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación propiciarán la creación de medios activos, que potenciarán no el aprendizaje memorístico (propio de los sistemas tradicionales de enseñanza) sino el aprendizaje constructivo, en el que el "hacer" y el "saber hacer", por medio de actividades dinámicas y constructivas, se convertirán en los principios básicos de adquisición del conocimiento.

En sexto lugar, los nuevos escenarios educativos se caracterizarán por la deslocalización y la "hiperinformación", lo que implicará que el docente ya no será el depositario universal del saber, sino que la información circulará libremente por la red. Asimismo, el exceso de información que determina a la sociedad en la que vivimos hará necesario que los discentes tengan que desarrollar competencias específicas no tanto de búsqueda de información como de selección y evaluación crítica de la misma.

En séptimo lugar, los entornos formativos del s. XXI se perfilan como interactivos y dinámicos; los estudiantes no serán receptores pasivos de los contenidos y de la información, sino que tendrán que tomar decisiones al respecto y participar de forma activa en la construcción de su aprendizaje. Además, el entorno propiciará el establecimiento de una buena interacción comunicativa entre todos los participantes de la acción formativa y los elementos del sistema. En otras palabras, la interactividad en los nuevos entornos de E/A se producirá en diferentes direcciones: docente-discentes, discente-discentes, discente-contenidos y discente-tecnología (De Benito, 2008: 116) y dará lugar a diferentes situaciones de aprendizaje. En la Tabla 2.1., se incluyen las particularidades de las principales situaciones de aprendizaje apoyadas en las TIC en comparación con las de los contextos formativos tradicionales.

Situación de aprendizaje	Formación tradicional	Formación presencial-virtual
Completamente sincrónica	Sesión tradicional de clase en la que uno o varios profesores se dirigen a un colectivo de estudiantes. Este proceso se suele desarrollar en el aula, presencialmente. En este caso, las TIC se contemplan simplemente como fuentes de información o como	El grupo clase actúa entre sí y con el profesor mediante el uso de herramientas telemáticas sincrónicas, que combinan información en formato texto, imágenes, audio y vídeo y sonido (chat, videoconferencia, etc.). En este caso, las TIC funcionan, fundamentalmente, como

	aplicaciones concretas en momentos puntuales del proceso.	instrumentos facilitadores de la comunicación entre el docente y el grupo de clase, y como posibles fuentes de información.
Parcialmente sincrónica	Grupos de estudiantes trabajan o estudian de manera conjunta fuera del horario escolar para realizar o completar tareas expuestas en la sesión de clase. En este caso, el papel del profesor es el de autorizar, guiar y orientar a estos alumnos de manera conjunta o individual durante unas horas establecidas previamente.	Las herramientas telemáticas se muestran como facilitadoras de la comunicación entre el grupo o entre este y el profesor y como posibilitadoras del trabajo en equipo. Así pues, adquieren relevancia los entornos de trabajo colaborativo y la capacidad del docente para incentivar la interactividad.
Asincrónica	El alumno desarrolla un trabajo autónomo e independiente, principalmente a través de la lectura de material proporcionado por el profesor. La biblioteca es la principal fuente de recursos.	Los entornos tecnológicos de formación son el elemento más destacable en este caso, pues, a través de ellos, el alumno interactúa con los contenidos, con el profesor, con sus compañeros, etc. Los alumnos descargan tareas y recursos de información desde la web de la asignatura y el profesor orienta y tutoriza al alumno telemáticamente. El centro de recursos y la biblioteca virtual adquieren un papel muy relevante.

Tabla 2.1. Características de las diferentes situaciones de aprendizaje (adaptado de Fandos, 2009: 78)

Finalmente, cabría mencionar que serán escenarios más pluridimensionales, en el sentido de que la interacción no se producirá únicamente entre el profesor y el estudiante, sino que resultará imprescindible que intervengan otros actores (técnicos, tutores u orientadores) y se definan otras propuestas organizativas para que el sistema funcione con éxito. Igualmente, los nuevos entornos formativos serán multiétnicos y multidisciplinares, por lo que no solo se requerirá que los estudiantes desarrollen unas competencias científicas, sino que también adquiere relevancia el campo de las actitudes; valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad o la comprensión de los diferentes puntos de vista constituirán un requisito imprescindible para poder trabajar dentro de los entornos interculturales característicos de la sociedad actual.

En síntesis, las TIC se presentan como herramientas flexibles que permiten romper las murallas espacio-temporales y que brindan la posibilidad de crear modelos de formación basados en un diseño de calidad, centrados en el discente, atractivos, interactivos, económicos y de fácil acceso y distribución (Khan, 2001: 5). Es decir, permiten diseñar modalidades de enseñanza innovadoras que aprovechan las potencialidades de la tecnología para adecuarse a las nuevas coordenadas espacio-temporales y poder lograr, así, los retos impuestos por la sociedad de la información y del conocimiento, ya que las TIC, en palabras de Salinas (2005: 2), “al mismo tiempo que contribuyen al vertiginoso

cambio que exige nuevas destrezas y cambios en los objetivos, pueden contribuir a su logro y dominio”.

En el presente capítulo, nos centraremos, sobre todo, en dos modelos concretos de enseñanza con apoyo tecnológico³⁸: la enseñanza virtual (*e-learning*), que ha supuesto una revolución en el mundo educativo y la enseñanza semipresencial (*b-learning*) y que combina las potencialidades de la enseñanza virtual con las de la presencial. Sin embargo, antes de ahondar en las particularidades de estos dos conceptos y en su grado de implantación en el ámbito de la educación superior, consideramos necesario ofrecer una visión global de la educación a distancia, de sus postulados básicos y de sus modelos de E/A, puesto que esta modalidad de enseñanza supone la matriz general en la que se integran estos nuevos patrones formativos basados en la utilización de las TIC.

2.2. Aproximación general a la enseñanza a distancia (EaD)

Son varios los factores que provocaron el nacimiento y el posterior desarrollo de esta modalidad formativa ajena a las rigideces espaciotemporales propias de la enseñanza tradicional. El contexto sociopolítico, caracterizado por un aumento de la demanda social de educación, la necesidad de aprendizaje permanente impuesta por la sociedad, junto con los avances en el ámbito de las Ciencias de la Educación y en el campo tecnológico fueron las principales razones que impulsaron el crecimiento de este modelo de E/A (García Aretio, 1999).

El concepto y las dimensiones de la educación a distancia³⁹ (EaD) han generado desde los albores de esta modalidad formativa una gran cantidad de literatura dentro del marco educativo, puesto que ha sido constante la preocupación de los teóricos por analizar los parámetros que intervienen en un tipo de formación que no exige contacto presencial, cara a cara, con el docente en el aula.

En general podríamos afirmar que son varias las aproximaciones al concepto de educación a distancia (EaD) que nos encontramos, enfoques que consideramos necesario señalar puesto que muchos de los postulados que defienden van a estar presentes también en las nuevas modalidades de enseñanza basadas en TIC (*e-learning* y *b-learning*) que analizaremos a lo largo del presente capítulo.

³⁸ Aunque el diseño que proponemos en la presente tesis doctoral se basa en un modelo semipresencial de enseñanza (*b-learning*), hemos considerado necesario atender en este marco teórico también a la modalidad de enseñanza virtual (*e-learning*), puesto que las herramientas tecnológicas empleadas en los modelos semipresenciales son las propias de este tipo de enseñanza.

³⁹ Son varias las denominaciones que se utilizan en la bibliografía para referirse a esta modalidad educativa: enseñanza abierta, enseñanza flexible, educación distribuida, etc., aunque no todos los autores consideran que sean sinónimas y se puedan usar indistintamente (*cf.* García Aretio, 2002).

En la Tabla 2.2., aparecen representadas varios enfoques clásicos sobre el concepto de EaD, que forjan el andamiaje sobre el que se sustenta la concepción actual de esta modalidad educativa (y, por ende, la de la enseñanza virtual y la semipresencial) y sus principales focos de interés.

	Otto Peters	Charles A. Wedemeyer	Michael G. Moore	Börje Holmberg
Aproximación teórica a la EaD	Como proceso industrializado	Como proceso independiente de estudio	Como proceso autónomo	Como proceso dialógico
Núcleo	La industrialización de la enseñanza y del aprendizaje	La libertad y responsabilidad del estudiante en el proceso de aprendizaje	La distancia transaccional	La conversación didáctica guiada
Objeto de estudio	Elementos estructurales de la EaD	La reestructuración del proceso pedagógico para adaptarse a la distancia	La distancia como fenómeno pedagógico	La incidencia de la interacción y el diálogo en la calidad de la EaD
Limitaciones	Capacidad limitada de acercamiento a los mecanismos psicopedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje a distancia	Presta atención reducida a la vertiente social de los procesos de EaD Riesgo de minimizar el papel del profesor y situar el aprendizaje como proceso autodirigido y aislado Atención limitada a las características de la interacción con el profesor y entre iguales		Hace más énfasis en el efecto emotivo y de motivación derivados de la conversación que en los mecanismos que permiten guiarla
Palabras clave	Racionalización Mecanización Especialización, Producción masiva, Control de calidad Fordismo	Estudio independiente Autonomía	Distancia transaccional Autonomía Estructura de los cursos Diálogo	Conversación didáctica guiada Conversación interior

Tabla 2.2. Aproximaciones tradicionales al concepto de educación a distancia (adaptado de Barberá, 2001: 66)

Como podemos observar, la primera propuesta aborda el concepto de EaD desde el marco de una sociedad industrializada y concibe este tipo de enseñanza como una nueva forma de educación industrializada y tecnológica; de ahí que utilice en la definición de las particularidades de este modo de enseñanza terminología propia del mundo de la industria⁴⁰: a) principios de racionalización del trabajo: como si de una actividad industrial se tratase, la EaD se concibe en función de unas estrategias de planificación, unos principios organizativos y estructurales y unos sistemas de evaluación y de control de calidad, que persiguen el logro de la mayor eficacia posible en el proceso formativo; b)

⁴⁰ Podemos observar en la tabla que una de las palabras clave que utiliza en su conceptualización de EaD es el término "Fordismo", que hace referencia a los modelos de producción industrial en cadena característicos de los esquemas industriales de la primera mitad del siglo XX.

división del trabajo: desde esta perspectiva se busca la especialización de las funciones llevadas a cabo por el docente y la repartición de tareas entre varios actores del proceso educativo (planificador, orientador, docente, etc.); c) mecanización de la enseñanza: en este punto se hace referencia a la necesidad de utilizar un medio tecnológico en el proceso de E/A⁴¹, y, por último, d) la producción masiva, que podemos entenderla desde dos enfoques diferentes: por una parte, desde un enfoque meramente económico, es decir, la educación a distancia entendida como un sistema de enseñanza que facilite el acceso a la formación, aumentando así los beneficios económicos de las instituciones o bien, por otra parte, como una modalidad que facilita la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación.

En definitiva, este enfoque entiende la educación a distancia como una forma particular de enseñar y aprender que requiere un planteamiento didáctico específico que dé cabida a los diferentes actores y medios que intervienen en el proceso, prestando especial atención a los medios tecnológicos.

El segundo modelo⁴², por su parte, toma los conceptos de autonomía e independencia del estudiante como base de sustentación y minimiza el rol desempeñado por la organización institucional en el proceso de E/A, cuya única función es proveer al estudiante de los elementos que le permitan llegar a ser más autónomo; dentro de este enfoque, Wedemayer (1977: 2114) introduce el concepto de "estudio independiente" que define de la siguiente forma:

Independent study consists of various forms of teaching-learning arrangements in which teachers and learners carry out their essential tasks and responsibilities apart from one another, communicating in a variety of ways for the purpose of freeing internal learners from inappropriate class paces or patterns, of providing external learners with opportunities to continue learning in their own environments, and of developing in all learners the capacity to carry on self-directed learning.

En esta definición, se enfatiza la independencia que adquiere el estudiante a la hora de tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, como consecuencia de la distancia física existente con respecto al docente y a la institución de enseñanza. Este autor señala las siguientes características en la EaD:

⁴¹ Ya en la definición de EaD planteada por Peters en 1973 se resaltaba la importancia que deben adquirir los medios técnicos en la confección de esta modalidad de enseñanza: "La enseñanza/educación a distancia es un método de impartir conocimientos, habilidades y actitudes, racionalizando mediante la aplicación de una división del trabajo y de principios organizativos, así como por el uso extensivo de medios técnicos, especialmente para el objetivo de reproducir material de enseñanza de alta calidad, lo cual hace posible instruir a gran número de estudiantes al mismo tiempo donde quiera que ellos vivan" (Peters, 1973: 206, cit. en García Aretio, 1987: 5).

⁴² Los principales representantes de este enfoque son R.M. Delling y Ch. Wedemayer.

- el estudiante y el docente están separados;
- los procesos de comunicación entre ambos actores (docente y discente) se lleva a cabo de diferentes formas;
- sus responsabilidades están perfectamente delimitadas;
- el proceso normal de enseñanza y aprendizaje se efectúa a través de materiales escritos u otros medios; la enseñanza es individualizada;
- el aprendizaje solo se produce a través de la actividad del estudiante y es más adecuado para este cuando se produce en su propio entorno;
- el discente asume la responsabilidad de su progreso con la libertad de comenzar y detener su aprendizaje en cualquier momento, fijando, así su propio ritmo de trabajo;
- el docente actúa como guía del aprendizaje, sin que el estudiante dependa de su figura.

Como podemos observar, algunas de las particularidades atribuidas a la EaD en esta propuesta están muy presentes en los modelos educativos centrados en el discente que se persiguen en la actualidad con la convergencia europea, no solo en la vertiente educativa a distancia, sino también en la presencial. Sin embargo, estamos de acuerdo con Barberá (2001: 54) en que la independencia y autonomía del estudiante no tienen que llevarnos a confundir el aprendizaje con un proceso completamente individual que relega al docente y al resto de los estudiantes del curso a un segundo plano; la instrucción ha de llevarse a cabo en un contexto social en el que la interacción entre todos los agentes del acto didáctico es fundamental para que el aprendizaje sea significativo.

El tercer enfoque clásico al concepto de educación a distancia, que forma también parte de las que tradicionalmente se han venido denominando “Teorías de autonomía e independencia” es la presentada por Moore y enfatiza los conceptos de autonomía y distancia⁴³, pero desde la perspectiva de la comunicación y del aprendizaje social; es decir, en la educación no presencial, la distancia no se manifiesta únicamente en la separación física entre el docente y el discente, sino que también puede existir en términos de comunicación en cualquier proceso de E/A, incluso de carácter presencial. Este autor, que acentúa la importancia de la interacción entre el profesor y el estudiante en el proceso formativo, señala que la separación física entre estos dos agentes característica (aunque no exclusiva) de la EaD depende del equilibrio existente entre 3 variables: el diálogo

⁴³ Este autor introduce el concepto de “distancia transaccional”, entendida como la distancia que existe en las relaciones educativas, determinada por el grado de interacción que tiene lugar entre el estudiante y el profesor y por la estructuración que existe en el diseño del curso; de esta forma, el proceso de EaD se concibe como la “transacción” que tiene que permitir cubrir la separación de espacio y/o tiempo existente entre profesor y estudiante (Moore, 1997: 22).

(entendido como el grado de interacción docente-discente), la estructura del curso (tipo de objetivos, materiales utilizados, modelos de evaluación, estrategias de enseñanza y ritmo de trabajo del estudiante) y la autonomía del alumno (definida como el grado o capacidad de este para determinar finalidades, experiencias de aprendizaje, decisiones de evaluación, etc.).

La última de las propuestas clásicas en relación con el concepto de EaD es la que se centra en la interacción y en el diálogo que se establecen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Uno de los principales representantes de este enfoque es Holmberg (1985), que considera que el estudio a distancia está organizado como una forma mediatizada de "conversación didáctica guiada" con el docente y con los materiales de aprendizaje. Desde esta perspectiva general, son varias las bases que sustentan este enfoque:

- El proceso de E/A se lleva a cabo, principalmente, gracias a la comunicación establecida entre estudiante y docente y a la interacción conjunta del grupo-clase; el docente ha de sustituir su función de transmisor de conocimientos por la preocupación de potenciar la interacción con el estudiante y la mejora continua de los materiales didácticos de aprendizaje.
- El apoyo emotivo y la implicación emocional son elementos que influyen de forma decisiva en la conversación guiada y, por ende, en el proceso de aprendizaje. Esta idea tiene como elementos de anclaje los siguientes siete postulados:
 1. Los sentimientos de relación personal entre profesor y alumno promueven el interés y la motivación por el estudio.
 2. Esta relación afectiva puede mejorarse gracias a materiales bien desarrollados y a la comunicación bidireccional a distancia.
 3. El placer intelectual y la motivación para el estudio, junto con la metodología apropiada, ayudan a conseguir los objetivos de aprendizaje.
 4. La atmósfera, el lenguaje y las convenciones de una conversación cordial favorecen los sentimientos de relación personal.
 5. Los mensajes dados y recibidos a través de la conversación pueden ser fácilmente entendidos y recordados.
 6. El uso de diferentes medios en la conversación se traduce en la mejora de los resultados de aprendizaje.
 7. La planificación y guía del trabajo (tanto por parte de la institución como por parte del discente) son necesarios para llevar a cabo un estudio organizado.
- La actividad del estudiante es el patrón fundamental para conseguir el aprendizaje; en este sentido, el docente ha de facilitar el trabajo del estudiante y ha de

motivarle para que aprenda de forma autónoma mediante el diseño de condiciones, contextos y materiales que mejoren la interacción. La clave del éxito en el proceso de E/A estaría, por lo tanto, en encontrar el equilibrio entre la interacción y la autonomía del discente.

Estos enfoques clásicos sobre el concepto de educación a distancia nos proporcionan las dimensiones básicas de esta modalidad educativa, aunque no dan respuesta a todos los elementos que han de formar parte de este tipo de enseñanza en el momento actual. La evolución en el campo de las redes de comunicación y las teorías sobre el aprendizaje cooperativo hacen que estos planteamientos no sean suficientes para conceptualizar esta modalidad formativa.

Con el fin de aunar los planteamientos presentes en estos enfoques y de aportar una visión global del modelo de EaD, Llorente y Cabero (2009: 11 y ss.) plantean que este tipo de formación está caracterizada por diversos rasgos significativos que permiten conceptualizarla:

- La casi **permanente separación docente-discente** en el espacio y en el tiempo. Se trata del parámetro que más se manifiesta, pero no es imprescindible.
- Utilización de **medios técnicos**. Esta modalidad formativa siempre se ha caracterizado por integrar incesantemente las tecnologías más apropiadas para lograr un aprendizaje eficaz.
- Organización de **apoyo-tutoría**. Este rasgo se sitúa entre el *continuum* existente entre el aprendizaje independiente (en solitario) sin ningún tipo de apoyo y el aprendizaje presencial en grupo. El apoyo de la institución que planifica y diseña la instrucción será fundamental para lograr el éxito en la formación.
- **Aprendizaje independiente y flexible**. Tal y como hemos analizado previamente en las concepciones tradicionales de la EaD, esta modalidad toma como punto de partida la individualización del proceso de aprendizaje desde dos perspectivas diferentes: por un lado, como independencia con respecto al docente en relación con las coordenadas espacio-temporales en las que se produce el proceso de E/A, o, por otro lado, como autonomía del discente a la hora de tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje (espacio, ritmo, metodología, etc.).
- **Comunicación bidireccional**. En este modelo educativo, resulta de gran relevancia la comunicación de doble vía entre docente y discente, así como la retroalimentación continua entre ellos a lo largo de todo el proceso de E/A.
- **Enfoque técnico**. La EaD deberá utilizar la tecnología no por esnobismo o por moda, sino como herramienta fundamental de una acción formativa planificada, sistémica

y globalizadora, que integre de forma efectiva a todos los elementos que intervienen en el proceso de E/A.

- **Comunicación masiva.** Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación permiten múltiples posibilidades de comunicación, que desempeñarán un rol muy importante en el diálogo establecido entre los miembros del proceso educativo.

En función de estas características, García Aretio define la EaD como “(...) un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en un espacio diferente al de aquel, aprende de forma independiente y/o colaborativa” (García Aretio, 2004a: 254).

Con respecto a la evolución del concepto de educación a distancia, podríamos identificar diferentes sistemas de clasificación, aunque la mayor parte de ellos toman como criterio fundamental los medios tecnológicos utilizados como canal en el proceso formativo. En definitiva, se trata de una educación mediada y esa mediación se lleva a cabo en función de los medios tecnológicos disponibles en cada momento. Además, “la educación a distancia en sus múltiples y diversas manifestaciones y formulaciones ha sido pionera en proponer incesantemente las tecnologías más apropiadas para el logro de aprendizajes de calidad” (*ibíd.*: 249).

Area (2004: 200) y Alcantud (1999: 27), tomando como punto de referencia las generaciones de innovación tecnológica planteadas por Garrison (1985)⁴⁴, establecen 3 fases de desarrollo de la educación a distancia: educación a distancia con la imprenta, EaD con multimedia y EaD con las TIC. Por su parte, García Aretio (2004a: 256 y ss.) y Llorente y Cabero (2009: 13), partiendo de este mismo planteamiento, añaden una cuarta generación como consecuencia de la integración de Internet en el mundo educativo. En la Tabla 2.3. aparecen resumidas las principales particularidades de cada una de estas fases, en virtud de las propuestas mencionadas.

ETAPA	CARACTERÍSTICAS
Enseñanza por correspondencia/ EaD con la imprenta	<ul style="list-style-type: none"> • Nacida a finales del s. XIX y principios del XX como consecuencia del desarrollo de la imprenta. • Textos rudimentario y pocos adecuados para el estudio independiente por parte de los alumnos. • Sistema de comunicación: texto escrito (manuscrito) y servicios nacionales de correo. • Mínima interacción • Metodología: reproducción por escrito de una clase presencial tradicional. • Paradigma de currículo cerrado de corte tradicional.
Enseñanza multimedia	<ul style="list-style-type: none"> • Década de 1960. • Utilización de múltiples medios como recursos para la

⁴⁴ Este autor identifica tres grandes generaciones de innovación tecnológica: enseñanza por correspondencia, enseñanza multimedia y enseñanza telemática (Garrison, 1985: 235-238).

	<p>adquisición de los aprendizajes (casetes de audio y de vídeo, diapositivas, animaciones, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación básicamente asincrónica. • Radios y televisión como medios fundamentales de esta etapa. • El teléfono se incorpora como medio de comunicación a las acciones de EaD. • Importancia del diseño, producción y generación de materiales didácticos. • Preocupación por las concepciones subyacentes a las teorías instruccionales.
Enseñanza telemática/EaD con las TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Mediados de la década de 1980. • Integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos. • Uso del ordenador personal y de las acciones realizadas en programas flexibles de enseñanza asistida por ordenador (EAO). • Uso de sistemas multimedia, hipertexto e hipermedia⁴⁵ en los procesos de E/A. • Emisiones de radio y televisión, audioteleconferencia y videoconferencia (monodireccional).
Enseñanza vía Internet	<ul style="list-style-type: none"> • Mediados de la década de 1990. • Comunicación educativa a través de Internet (sincrónica y asincrónica). • Alto nivel de interacción. • Posibilidades de interacción bidireccional en tiempo real mediante audio y vídeo. • Rapidez en la retroalimentación(<i>feedback</i>) educativo

Tabla 2.3. Evolución del concepto de educación a distancia (adaptado de Llorente y Cabero, 2009: 13)

Por su parte, Williams, Paprock y Convington (1999: 4-5) analizan la evolución de la educación a distancia en torno a tres grandes niveles, en función, sobre todo, del nivel de interactividad que se consigue:

Nivel 1 (década de 1880). Se trata de una educación a distancia pasiva, ya que el estudiante no puede interactuar con el docente en tiempo real; el proceso de comunicación que se establece es asincrónico debido a que el docente y el discente solo pueden transmitir mensajes de forma unidireccional, cuya respuesta se recibe después de un largo tiempo. En este nivel se utilizan materiales impresos para el aprendizaje, junto con casetes de audio y vídeo y retransmisiones radiofónicas.

⁴⁵ Estos términos aparecen definidos en Area y García-Valcárcel (2001: 414-415) de la siguiente manera: los materiales hipertextuales hacen referencia a un "sistema hipotético de organización de documentos no secuenciales, pero interconectados entre sí creando una malla de información, compuesta de texto, audio e información visual, por medio de la cual el usuario puede establecer sus propias relaciones entre las partes del documento"; los sistemas multimedia, por su parte, pueden definirse como "dispositivos o conjunto de dispositivos -software y hardware- que permiten integrar simultáneamente diversos formatos de información: textual, gráfica (dibujos y diagramas), auditiva (música y voz) e icónica (imágenes fijas, animadas y secuencias de vídeo). Por último, el concepto de hipermedia "alude a la combinación de un sistema multimedia con una estructura hipertextual, lo que supone poder navegar sin una ruta predeterminada por un entorno integrado de gráficos, imágenes animadas y textos, todo ello acompañado de sonido sincronizado (música o voz) y controlado por medio del ratón".

Nivel 2 (década de 1960). El nivel de interactividad que se consigue en esta etapa varía entre pasivo y moderadamente activo; el proceso de comunicación que se establece en el mismo es sincrónico, porque emisor y receptor pueden transmitir mensajes de forma simultánea (bidireccional) y recibir respuesta de forma inmediata, pese a la distancia existente entre los interlocutores. Los medios utilizados en esta fase varían entre sistemas de audio bidireccional y vídeo monodireccional, ordenador personal, programas de enseñanza asistida por ordenador, CD-ROM, etc.

Nivel 3 (desde la década de 1990 hasta el s. XXI). Se caracteriza por entornos híbridos que combinan en un aula virtual⁴⁶ los elementos tecnológicos de las etapas anteriores con las potencialidades que ofrecen Internet y la malla mundial (www); se trata de un nivel que permite un alto grado de interactividad a tiempo real.

Como hemos podido comprobar en las anteriores propuestas de evolución de la EaD, los avances tecnológicos, junto con los cambios sociales y pedagógicos, son los que han ido marcando el paso en esta modalidad educativa hasta llegar a la actualidad, en la que el uso de las TIC en el mundo educativo constituye un elemento esencial, no solo de las modalidades no presenciales, sino también como apoyo a las presenciales; de esta forma, se han ido perfilando nuevos modelos formativos, tales como la enseñanza virtual (*e-learning*) o la semipresencial (*b-learning*), que analizaremos posteriormente.

2.2.1. Modelos de enseñanza en la educación a distancia

Antes de aproximarnos a las particularidades de estos nuevos modelos formativos, consideramos necesario aportar una categorización que nos permita clasificarlos en función de diferentes criterios y características.

Son diversas las sistematizaciones de los modelos de EaD que nos encontramos en la literatura. Peters (1998) presenta una primera categorización bastante general con siete modelos de educación a distancia:

- **Modelo de preparación de exámenes.** Se trata de un modelo formativo en el que los discentes, por medio de la EaD, se preparan para la realización de un examen concreto.
- **Modelo de educación por correspondencia.** Esta categoría toma como punto de referencia la primera etapa de evolución de la educación a distancia, caracterizada por la utilización de medios impresos en el aprendizaje.

⁴⁶ Tanto el concepto de entorno virtual de aprendizaje (EVA) como el de aula virtual serán analizados a lo largo del presente capítulo, en el apartado dedicado a los nuevos entornos de formación en los modelos de enseñanza virtual.

- **Modelo basado en los medios de comunicación de masas.** Se basa en la segunda etapa de evolución de la EaD y se identifica por el uso más o menos integrado de la radio y de la televisión en las prácticas formativas.
- **Modelo de educación a distancia basado en grupos.** Esta modalidad utiliza los mismos medios educativos que la anterior, pero no va dirigida a los alumnos de forma individual, sino a grupos de estudiantes, que han de acudir a un centro presencial para recibir tutorías grupales.
- **Modelo de aprendizaje autónomo.** Promueve el estudio independiente del alumno, que no solo organiza su propio proceso de aprendizaje, sino que también interviene en la definición de objetivos, contenidos, recursos y medios de E/A.
- **Modelo de EaD basado en la red.** Surge con la aparición de Internet y permite desarrollar el proceso de E/A en entornos completamente digitalizados. Este modelo facilita la puesta en práctica de formas de aprendizaje basadas en el descubrimiento y la investigación y el desarrollo de nuevas competencias.
- **Modelo de la clase extendida a través de las tecnologías.** Se trata de una modalidad de formación a distancia que favorece la educación sincrónica a través de medios tecnológicos; es decir, un profesor imparte su clase y esa presentación es transmitida a otras aulas o grupos por medio de televisión por cable o satélite, videoconferencia u otros sistemas de comunicación.

Esta clasificación ofrece una visión general de los tipos de cursos que nos encontramos en el marco de la EaD, pero no está sujeta a criterios de clasificación concretos; algunas de las modalidades señaladas vienen determinadas por los medios tecnológicos que se emplean en el proceso formativo; sin embargo, otras atienden a criterios de índole pedagógica o a la finalidad del aprendizaje.

Otra de las categorizaciones más significativas de las modalidades de educación a distancia es la aportada por García Aretio *et al.* (2007: 69-83), en la que se clasifican las variantes de EaD atendiendo a criterios institucionales, organizativos, pedagógicos y tecnológicos.

1. MODELOS INSTITUCIONALES

Según este criterio de clasificación, nos encontramos con diferentes tipos de modalidades formativas⁴⁷ en función del paradigma de institución educativa que lo organiza y oferta. En la Figura 2.2. se representan de forma esquemática los diferentes modelos de EaD institucionales.

⁴⁷ Esta clasificación puede considerarse complementaria de la sistematización de las universidades en función de las TIC que expusimos en el capítulo 1 de la presente investigación; al contrario que en esta, los subtipos de educación a distancia resultantes de la categorización que presentamos ahora vienen determinados por el tipo de institución formativa que los organizan y/o imparten.

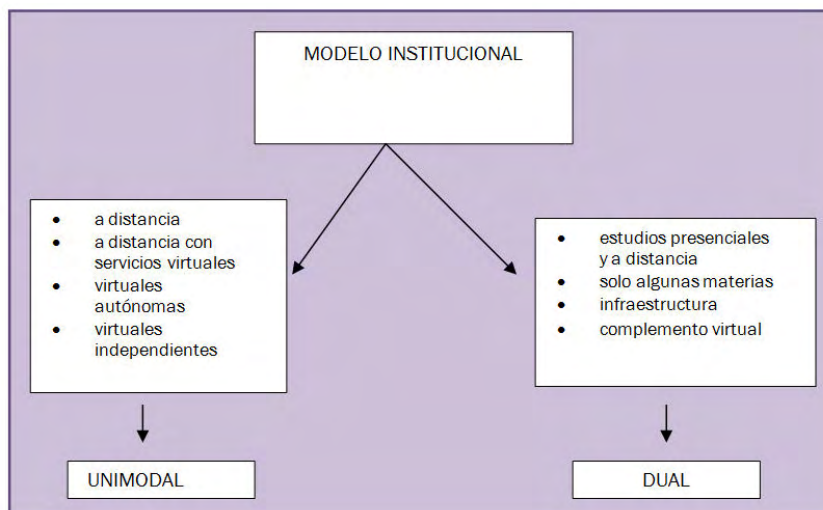


Figura 2.2. Modelos de educación a distancia institucional (adaptado de García Aretio *et al.*, 2007: 70)

En virtud de este criterio de clasificación, encontramos **centros unimodales**, que solo disponen de enseñanza a distancia, e **instituciones duales o bimodales** que ofertan modalidades mixtas de enseñanza, que combinan la presencialidad con la no presencialidad. Dentro del primer tipo de centros, se contemplan diversos modelos de EaD:

- **A distancia (sin servicios virtuales).** Se trata de un tipo de enseñanza, en extinción, que se basa en los patrones de enseñanza a distancia de corte tradicional, sin hacer uso de las potencialidades brindadas por las redes de comunicación.
- **A distancia con servicios virtuales.** Es la modalidad que caracteriza a aquellas instituciones que, tradicionalmente ofertaban sus programas de EaD tradicionales, pero que, han ido incorporando los sistemas electrónicos a los procesos formativos. En este bloque se pueden incluir tanto aquellos centros que ofrecen una serie de cursos íntegramente virtuales (por medio de Internet) como aquellas otras que utilizan la red para complementar sus cursos habituales.
- **Virtuales autónomos.** En esta categoría incluimos a las modalidades de enseñanza a distancia que solo emplean sistemas virtuales para el desarrollo de sus cursos formativos.
- **Virtuales dependientes.** Este subtipo engloba a aquellos modelos educativos exclusivamente virtuales dirigidos sobre todo a la formación permanente y actualización profesional, que son producidos por una organización o empresa ajena a la institución que los oferta.

Por otra parte, en el caso de los modelos bimodales o duales, podríamos establecer la siguiente subclasificación:

- **Estudios presenciales y a distancia.** Esta modalidad se encuentra en instituciones, normalmente de régimen presencial, que imparten a distancia algunos estudios o programas, que siguen ofertando al mismo tiempo en la modalidad presencial. La finalidad habitual de esta segunda opción es responder a la enorme demanda de formación permanente y actualización de un tipo de usuario con particularidades concretas.
- **Semipresencial (*b-learning*).** Se trata de una modalidad educativa que combina la formación presencial con la formación a distancia.
- **Educación a distancia de materias concretas.** En esta modalidad, se ofrecen en formato presencial, dentro del marco de los mismos estudios, determinadas materias o asignaturas; el resto se imparte completamente a distancia.
- **Estudios a distancia que comparten infraestructura con la formación presencial.** La infraestructura docente, así como los espacios y servicios, propios de la educación presencial se ponen al servicio de los estudiantes a distancia.
- **El complemento virtual.** Este submodelo, bastante arraigado en la formación presencial actual, integra elementos de virtualidad (por ejemplo, uso del correo electrónico para la función tutorial, páginas *web* propias del curso, foros de debate usando herramientas tecnológicas sincrónicas, etc.) como apoyo a las prácticas formativas de corte presencial.

2. MODELOS ORGANIZATIVOS

Otro de los criterios de clasificación de las modalidades de enseñanza a distancia es el que se centra en la relación que se establece entre el docente y el discente en el proceso formativo. Atendiendo a este criterio, podemos diferenciar tres tipos de modelos de EaD (Figura 2.3.): sincrónicos, asincrónicos y sincrónicos y asincrónicos a la vez.

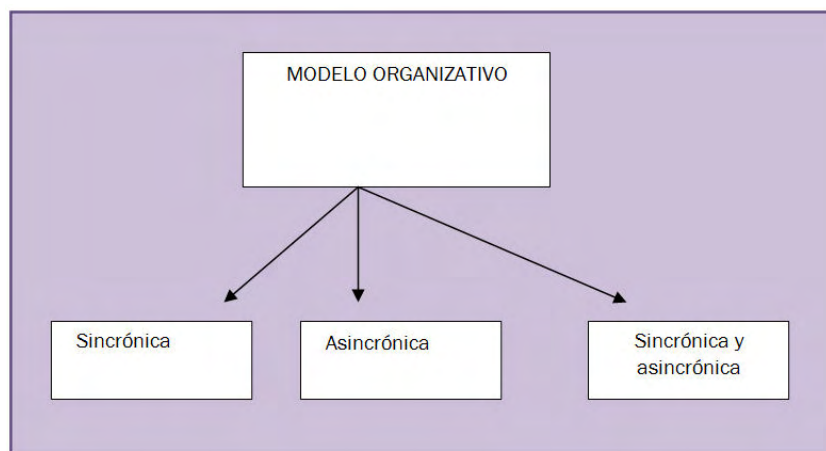


Figura 2.3. Modelos de educación a distancia organizativo (adaptado de García Aretio *et al.*, 2007: 73)

En el primero de ellos, la relación establecida entre el docente y el estudiante en el proceso de E/A es únicamente sincrónica; en este caso, los alumnos acuden a un determinado escenario en el que, a través de videoconferencia, se les ofrecen los contenidos, procedimientos y orientaciones para el aprendizaje.

En el segundo, es decir, en el modelo asincrónico, los discentes disponen de los materiales de estudio en diferentes formatos y de una guía didáctica; asimismo, están obligados a llevar a cabo una serie de pruebas de evaluación a distancia, que son corregidas y devueltas por el docente. No se produce ningún tipo de comunicación sincrónica durante el proceso de aprendizaje.

La tercera modalidad educativa combina las dos fórmulas anteriores, es decir, los estudiantes reciben materiales o acceden a ellos mediante medios virtuales y se comunican con el docente de forma sincrónica o asincrónica durante el proceso de aprendizaje.

3. MODELOS PEDAGÓGICOS

Al igual que ocurre en el ámbito de la enseñanza presencial, son varios los modelos de educación a distancia que podemos identificar en virtud de criterios didácticos. En primer lugar, si atendemos a los planteamientos pedagógicos en las que basan su enseñanza, encontramos las siguientes tipologías de EaD:

- **Tradicional.** Es aquella que se basa en los postulados educativos más conservadores y autoritarios; la estructura es vertical, lineal y normativa y el docente es el principal protagonista del proceso de E/A, ya que es la fuente del conocimiento; otro de los rasgos distintivos de estas modalidades es el memorismo puesto en práctica por los discentes en su proceso de aprendizaje.
- **Participativa.** Este modelo de enseñanza, opuesto al anterior, toma al estudiante como punto de referencia del proceso formativo, prestando especial atención a sus intereses y experiencias previas. El profesor es el facilitador y orientador del aprendizaje, pero no el centro del mismo. La piedra angular de esta tipología la constituyen las interacciones entre todos los participantes en el proceso educativo y entre estos y el medio.
- **Conductista.** Se trata de un enfoque basado en la pedagogía por objetivos, donde los patrones de eficacia marcan los procesos. Todo el proceso de aprendizaje está previsto y ordenado meticulosamente.
- **Constructivismo.** En las modalidades de enseñanza basadas en este principio, importan los procedimientos y las estrategias cognitivas que llevan al discente, mediante su actividad directa y personal, hacia la construcción de su propio conocimiento. El docente, por su parte, ha de programar el proceso de aprendizaje,

animar la dinámica e interacción en el grupo y orientar y guiar a los discentes para lograr los objetivos propuestos.

En segundo lugar, si tomamos como punto de referencia para la categorización las variables que entran en juego en el proceso de E/A, podemos identificar seis modalidades diferentes de EaD:

- **Centrada en el docente (modelos magistrocéntricos).** Se trata de modalidades de enseñanza cuyo principal objetivo es la transmisión de contenidos por parte del profesor. El enfoque de esta tipología es hacia la enseñanza, no hacia el aprendizaje. Aunque su uso suele ser habitual en las instituciones presenciales, también se reproduce en la EaD, poniendo en práctica las mismas formas organizativas que en aquellas, pero con un mayor apoyo tecnológico.
- **Centrada en el saber (modelos logocéntricos).** Esta modalidad, en estrecha relación con la anterior, valora el saber y la cultura como patrimonio que ha de conservarse y transmitirse a todos los que acuden a la institución formativa. El aprendizaje consiste en la adquisición memorística de contenidos por parte de los discentes; el docente desempeña un papel fundamental en el proceso, puesto que representa la fuente del conocimiento.
- **Centrada en el estudiante (modelos paidocéntricos).** A diferencia de los dos modelos anteriores, este concentra su atención en el aprendizaje del discente, en el desarrollo de competencias y habilidades que le ayuden a "aprender a aprender" gracias a la guía y orientación del profesor, que se convierte en un facilitador del aprendizaje. La enseñanza a distancia se configura como una práctica ideal para poner en juego este modelo de enseñanza.
- **Centrado en las tecnologías (modelos tecnocéntricos).** Esta tipología prima el acceso a la información a través de medios tecnológicos, relegando a un segundo plano los aspectos pedagógicos y los participantes en el proceso formativo; el docente se convierte en un simple proveedor de contenidos y el alumno en el usuario que accede a ellos cuándo y dónde quiere.
- **Centrado en las interacciones (modelos interactivos).** Esta modalidad de enseñanza está muy en relación con la anterior, aunque presta mayor atención a los elementos pedagógicos que intervienen en el proceso, sobre todo a los componentes sociales de la formación. Defiende paradigmas colaborativos de aprendizaje, en los que los alumnos intercambian sus ideas y coordinan su trabajo con el fin de alcanzar los objetivos propuestos. En esta tipología, las TIC desempeñan también un destacado papel.

- **Modelo integrador.** Supone una propuesta equilibrada y conciliadora, que apuesta por los aspectos más positivos de cada una de las modalidades anteriores. En resumen, propone una enseñanza que, sin ser el centro de interés, se sustente sobre un buen diseño pedagógico y que ponga de relieve las mejores cualidades de un buen docente; al mismo tiempo, aporta contenidos integrados dentro de una buena guía didáctica, que supondrán la base de los aprendizajes que el alumnos tendrá que construir mediante la investigación, el trabajo colaborativo o a través de la realización de tareas.

En tercer lugar, los modelos de educación a distancia, dentro de este enfoque, pueden ser tipificados en función de los tipos de cursos y materias a impartir; de esta forma, nos encontramos con las siguientes modalidades:

- **Modelo de contenido con apoyo.** Esta tipología toma como base materiales de estudio preproducidos, que no pueden modificarse. La interacción horizontal a lo largo del proceso de E/A es mínima y parte del apoyo se lleva a cabo mediante videoconferencia.
- **Modelo *wrap around*.** Tal y como expresa esta voz inglesa, se trata de un modelo que se centra en la "envoltura" que sostiene al curso; se cuenta con paquetes de aprendizaje donde, además de contenidos y materiales flexibles, se ofrecen guías de apoyo, actividades, tutoriales, demostraciones, etc., que ayudan a alcanzar los objetivos propuestos; el apoyo docente, que desempeña un rol fundamental en el proceso de aprendizaje, se materializa en forma de tutorías individuales y grupales. El trabajo colaborativo, así como los recursos audiovisuales y los medios de comunicación asincrónicos (por ejemplo, el correo electrónico) constituyen también variables destacadas en esta tipología.
- **Modelo integrado.** En esta tipología la colaboración y los objetivos compartidos son la base del aprendizaje y este se lleva a cabo utilizando todas las herramientas posibles, tanto de corte sincrónico como asincrónico. Los contenidos son flexibles, adaptables y dinámicos, por lo que la adquisición de los mismos depende, en gran medida, del trabajo individual y cooperativo.
- **Solo a distancia.** Como se puede deducir de su denominación, se trata de una modalidad que excluye la presencialidad. Los discentes reciben los materiales de estudio en cualquier tipo de formato y se ponen en contacto con la institución y con el profesorado a través de diversos canales de comunicación.
- **A distancia con instancias presenciales.** En esta modalidad de educación, los programas disponen de todos los soportes de contenidos y tecnologías de

comunicación, pero además permiten las reuniones presenciales entre el docente y los discentes.

- **Semipresenciales.** Se trata de modalidades mixtas que mezclan formación presencial y formación a distancia.

Finalmente, García Aretio *et al.* (2007) plantea dentro de esta propuesta de clasificación, una subcategorización de las modalidades de EaD en función del grado de autonomía-dependencia del estudiante con respecto al docente, a la organización, a los materiales de estudio, etc., es decir a todos los parámetros que intervienen en el proceso formativo. Así, identifica las siguientes posibilidades:

- **Estudios libres.** Modalidad de enseñanza que deja altas dosis de autonomía al estudiante y escasa responsabilidad al centro que diseña y elabora los materiales; esta tipología actualmente se pone en práctica en algunas instituciones para la preparación de exámenes, oposiciones o accesos concretos a algún tipo de estudio.
- **Estudios independientes no tutelados.** En este modelo, tradicionalmente prototípico de la EaD, el estudiante adquiere total autonomía en el proceso de aprendizaje; recibe unos materiales o paquetes de información sobre la materia de estudio, junto con pruebas de autoevaluación y actividades de heteroevaluación, que deberá superar para conseguir el grado o diploma correspondiente. Lo más característico de esta modalidad es que no se produce ningún tipo de interacción entre docente y discente a lo largo del proceso de aprendizaje.
- **Estudio independiente tutelado.** Comparte las particularidades del anterior modelo, pero introduce la tutoría con el docente durante el transcurso del proceso de aprendizaje. Se pueden distinguir varios submodelos, en función del tipo de tutoría ofrecida: a) **con tutoría individual.** Presupone la comunicación más o menos frecuente entre docente y discente a través de diferentes medios: teléfono, chat, correo electrónico, etc.; b) **con tutoría grupal.** Esta formulación, que se basa en el aprendizaje social, permite aprender no solo de los materiales, sino también de los compañeros y del docente; los encuentros grupales pueden ser de carácter presencial o de carácter virtual (mediante videoconferencia o chat); c) **con tutoría grupal o individual.** Se trata de una modalidad que integra las dos anteriores.

En la Figura 2.4. aparecen resumidas las modalidades formativas de EaD en función de los diferentes criterios pedagógicos.

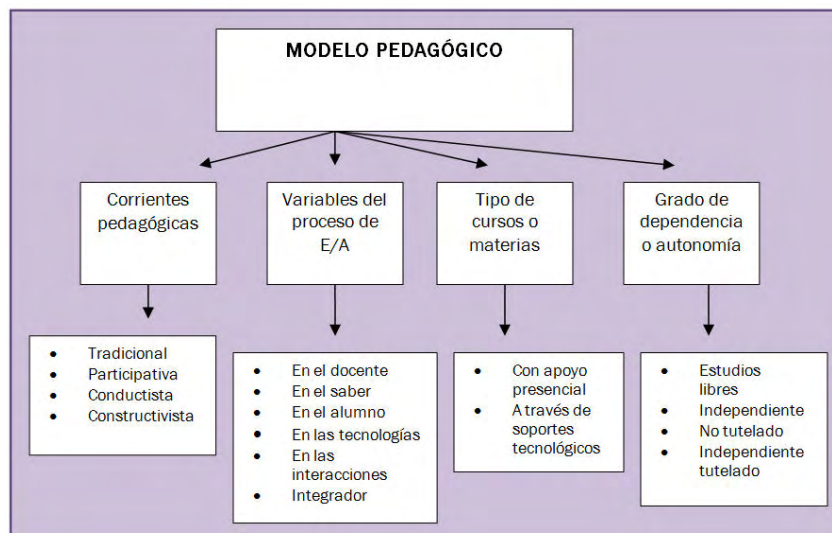


Figura 2.4. Modelos de educación a distancia pedagógico (adaptado de García Aretio et al., 2007: 74)

4. MODELOS TECNOLÓGICOS

Tal y como hemos mencionado previamente en la evolución del concepto de educación a distancia, los medios tecnológicos han jugado siempre un papel muy importante en este tipo de formación, que ha ido evolucionando a partir del progreso y desarrollo de los mismos. Por este motivo, resulta imprescindible realizar una categorización de la EaD en función de la tecnología que utilicen (Figura 2.5.).

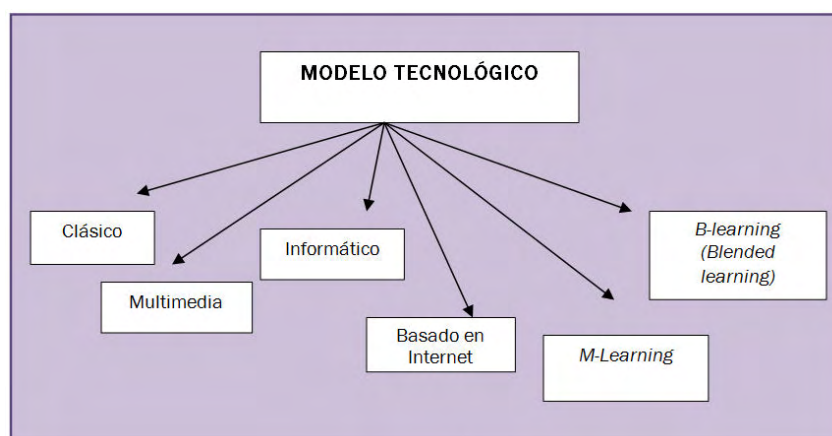


Figura 2.5. Modelos de educación a distancia tecnológico (adaptado de García Aretio et al., 2007: 80)

Como podemos observar en el esquema previo, el autor de esta propuesta de clasificación establece seis modelos diferentes de enseñanza a distancia en virtud de criterios tecnológicos⁴⁸:

⁴⁸ Estas modalidades formativas coinciden casi en su totalidad con las etapas de evolución del concepto de educación a distancia que hemos establecido previamente en el presente capítulo. De ahí, que no nos detengamos en exceso en sus particularidades.

- **Modelo clásico o de educación por correspondencia.** Se basa en materiales impresos elaborados con técnicas didácticas específicas para el autoestudio; también puede integrar diversas vías de comunicación entre el docente y el discente, así como sesiones presenciales de tutoría en el centro de estudio.
- **Modelo multimedia.** Tal y como hemos explicado previamente en la segunda etapa de evolución de la EaD, este modelo se basa en la utilización de diferentes recursos multimedia para la adquisición de los aprendizajes. Suele dejar en un segundo plano la interacción con los estudiantes y de estos entre sí.
- **Modelo informático.** Esta tipología viene determinada por el uso generalizado del ordenador en el proceso formativo, como apoyo a los sistemas multimedia. Se pueden diferenciar dos submodalidades diferentes: a) la enseñanza asistida por ordenador (EAO), que hace uso del ordenador como apoyo para la presentación de diferentes contenidos y b) la enseñanza gestionada por ordenador (EGO), que permite organizar mediante un sistema informático el proceso de E/A y registrar los accesos y progresos de los estudiantes.
- **Modelo basado en Internet.** La base de esta tipología es la comunicación a través de Internet; dentro del mismo se pueden identificar dos subcategorías: por un lado, la comunicación mediada por ordenador (CMO), donde se prima la interacción horizontal o colaborativa, vertical, sincrónica y asincrónica y, por otro, la enseñanza a través de la Web o enseñanza virtual (*e-learning*), que basa la educación en redes telemáticas y estaciones de trabajo multimedia.
- **Mobile-learning (*m-learning*) y blended-learning (*b-learning*).** Se trata de dos modalidades digitales de E/A, que han sido incorporadas a las propuestas más innovadoras de EaD y que abren nuevas posibilidades formativas. El aprendizaje móvil (*m-learning*) integra los sistemas de aprendizaje virtuales (*e-learning*) apoyados en redes de comunicación con los dispositivos móviles, con el fin de producir experiencias educativas en cualquier momento y en cualquier lugar. Esta modalidad formativa de EaD apunta a una nueva dimensión en los procesos de aprendizaje, puesto que se pone en práctica en escenarios móviles de aprendizaje y posibilita los máximos niveles de interacción y flexibilidad en el proceso educativo. Por su parte, la enseñanza semipresencial (*b-learning*) es un modelo mixto o híbrido, que combina la enseñanza presencial con tecnologías propias de la enseñanza virtual.

En resumen, son varias las formas en las que puede presentarse la educación a distancia en función de los diferentes enfoques o criterios de clasificación. En el siguiente

apartado, centramos nuestra atención en dos de las modalidades más innovadoras del panorama educativo: la enseñanza virtual (*e-learning*) y la enseñanza mixta (*b-learning*), que nos aportarán el armazón teórico y estructural sobre el que se sustentará la propuesta de diseño que presentamos en el presente trabajo.

2.3. Enseñanza virtual (*e-learning*): la educación a distancia del s. XXI

2.3.1. Concepto y definición de la enseñanza virtual (*e-learning*)

Antes de aproximarnos a este concepto, cabría decir que no existe unanimidad terminológica entre los investigadores a la hora de referirse a esta modalidad de enseñanza. Términos como "formación a través de la red", "teleformación", "teleenseñanza", "*e-learning*", "*web-based learning*" o "formación en línea" hacen referencia a este tipo de enseñanza no presencial mediado a través de Internet⁴⁹.

Sin embargo, la mayor parte de las conceptualizaciones de este término sí que están de acuerdo en incluir esta modalidad formativa dentro del concepto de educación a distancia⁵⁰, tal y como hemos podido observar en las clasificaciones que hemos expuesto anteriormente. En general, podríamos afirmar que la única diferencia que encontramos entre este nuevo concepto y la educación a distancia de corte más convencional la hallamos en la vertiente metodológica, en los medios utilizados y en las posibilidades de interacción y de transmisión y almacenamiento de la información que permiten las tecnologías actuales (Barberá, 2001: 18). Es decir, aunque el soporte para el almacenamiento de los contenidos y los canales de comunicación entre los actores del proceso didáctico sean diferentes, las bases pedagógicas y las finalidades que se persiguen siguen siendo las mismas.

Esta modalidad de enseñanza, que identificamos con la cuarta etapa de evolución de la educación a distancia, es la consecuencia directa de la integración de las redes de comunicación en los procesos educativos.

Para comenzar con la materialización del concepto de *e-learning*, consideramos necesario aportar algunas definiciones interesantes de esta tipología de enseñanza que encontramos en la bibliografía.

En el estudio titulado *Teleformación. Un paso hacia la formación continua* financiado por FUNDESCO (Fundación para el Desarrollo de la Fundación Social de las

⁴⁹ En el presente trabajo se utilizarán los términos "enseñanza virtual" y "e-learning", ya que son los más utilizados en el ámbito de la formación universitaria.

⁵⁰ También encontramos en la bibliografía otros enfoques que destacan el uso de las TIC como característica principal del *e-learning*, independientemente de que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo de forma presencial o a distancia (Barrientos y Villaseñor, 2006).

Comunicaciones) y publicado en 1998 se aborda esta modalidad formativa desde una perspectiva global y se define de la siguiente forma:

Un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las Nuevas Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (tecnologías, redes de telecomunicación, videoconferencias, televisión digital, materiales multimedia), que combinan distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencia o chat) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico). (FUNDESCO, 1998: 56)

Según este informe, la educación virtual, en contraposición con otras tipologías de EaD, presenta las siguientes características básicas: ha de ser impartida a distancia en una proporción superior al 50%; debe incorporar como instrumento diferencial las TIC; ha de usar distintos instrumentos combinados con los materiales de autoestudio, tales como redes de comunicaciones sincrónicas (por ejemplo, videoconferencia) y asincrónicas (por ejemplo, correo electrónico); introduce la flexibilidad, puesto que se adecua a las disponibilidades temporales de los discentes y a la accesibilidad geográfica; introduce interactividad horizontal y vertical y responde a las tres variables de impacto clave para la formación: la accesibilidad, los contenidos y los costes.

Tal y como podemos observar, se trata de una aproximación al concepto de educación virtual o *e-learning* muy general y que engloba, a nuestro modo de ver, otras modalidades de educación a distancia (concretamente el *blended learning* o *b-learning*) que se han ido desarrollando en los últimos tiempos. Quizá uno de los aspectos que más nos llama la atención en esta definición es el porcentaje de presencialidad que se establece para que un modelo sea considerado enseñanza virtual y no otro tipo de EaD. Estamos de acuerdo con García Aretio (2004a) cuando afirma que el *e-learning* es una modalidad formativa que se lleva a cabo íntegramente a través de la red, sin necesidad de que exista presencialidad; en otras palabras, todo el proceso de E/A, la comunicación entre los participantes en el acto didáctico, la evaluación, la matriculación y la gestión del curso se desarrollan por medio de redes de comunicación como Internet.

Otro de los primeros enfoques sobre el concepto de *e-learning* y que sigue la línea marcada por el modelo presentado por la FUNDESCO es el aportado por Urdan y Weggen (2000: 8):

The term e-learning covers a wide set of applications and processes, including computer-based learning, Web-based learning, virtual classrooms, and digital collaboration. We define e-learning as the delivery of content via all electronic media, including the Internet, intranets, extranets, satellite broadcast, audio/video tape, interactive TV, and CD-ROM.

En esta definición se aborda el concepto de teleformación también desde una perspectiva muy amplia, puesto que incluye en esta denominación todo tipo de acción formativa a distancia que utilice cualquier tipología de medios electrónicos.

Desde un prisma mucho más concreto, Rosenberg (2001: 28-29) formaliza el concepto de *e-learning* en los siguientes términos:

E-learning refers to the use of Internet technologies to deliver a broad array of solutions that enhance knowledge and performance. It is based on three fundamental criteria:

1. E-learning is networked, which makes it capable of instant updating, storage/retrieval, distribution and sharing of instruction or information (...).
2. It is delivered to the end-user via a computer using standard Internet technology (...).
3. It focuses on the broadest view of learning-learning solutions that go beyond the traditional paradigms of training (...).

Es decir, *e-learning* podría concebirse como un sistema de teleformación que aprovecha las potencialidades ofrecidas por Internet para ofrecer acciones formativas en las que, a diferencia de las modalidades de enseñanza convencionales, los participantes no tienen que coincidir ni en el espacio ni en el tiempo.

En este mismo sentido, encontramos la aportación de Khan, uno de los precursores de este tipo de formación, que define la enseñanza a través de Internet (*web-based instruction*⁵¹) como "a hypermedia-based instructional program which utilizes the attributes and resources of the world wide web to create a meaningful learning environment where learning is fostered and supported" (Khan, 1997: 6). Es decir, la enseñanza virtual se forja como una modalidad de formación que se apoya en Internet como recurso para acercar la formación a un conjunto de usuarios concreto. Resulta interesante destacar que el énfasis del proceso formativo recae en esta propuesta sobre el aprendizaje, no sobre la enseñanza, como venía siendo habitual en los modelos tradicionales. Siguiendo a este autor, podemos aseverar que esta nueva tipología educativa está caracterizada por diferentes rasgos que la van a diferenciar de los modelos de enseñanza a distancia puestos en práctica hasta este momento. En la Tabla 2.4., que presentamos a continuación, se recogen las principales particularidades de esta modalidad.

⁵¹ Este término apareció por primera vez en su obra de 1997.

CARACTERÍSTICAS	COMPONENTES	RELACIÓN CON EL E-LEARNING
Interactiva	Herramientas de Internet, hipervínculos, navegadores, servidores, etc.	Los alumnos pueden interactuar entre ellos, con el docente/tutor y con los recursos disponibles en Internet. El docente desempeña el papel de facilitador del aprendizaje, ya que proporciona apoyo, retroalimentación y orientación a lo largo del proceso de E/A mediante comunicación sincrónica (chat, videoconferencia) y asincrónica (correo electrónico, listas de distribución, redes sociales, etc.).
Multimedia	Navegadores, programas de autor, herramientas para llevar a cabo conferencias por medio de la Web, etc.	La formación a través de Internet puede incorporar una gran variedad de elementos multimedia (textos, gráficos, audio, vídeo, animaciones). Además permite a los alumnos navegar por bibliotecas, museos y archivos de todo el mundo, así como comunicarse con expertos.
Sistema abierto	Internet y la www	La formación a través de la red es un sistema abierto en el que los discentes tienen libertad para moverse en el entorno de aprendizaje, trabajar a su ritmo y elegir sus propias opciones.
Búsqueda <i>online</i>	Motores de búsqueda	Los alumnos en formación a través de la Web pueden utilizar los motores de búsqueda disponibles en Internet para encontrar recursos necesarios para su aprendizaje.
Independencia de espacio, tiempo y dispositivo	Internet y la www	Los discentes pueden participar en el curso de teleformación en cualquier lugar del mundo y a cualquier hora utilizando una plataforma informática (si disponen de conectividad).
Accesibilidad global	Equipos informáticos, módem, conexiones a Internet, servidores, navegadores, etc.	Los estudiantes pueden acceder a la información y a los recursos disponibles en la Web desde cualquier parte del mundo mediante la conexión a la red. Los medios técnicos desempeñan un papel muy importante en el proceso de E/A, ya que la velocidad de carga y descarga del material puede motivar o desmotivar a los alumnos en el aprendizaje.
Publicación electrónica	Correo electrónico, listas de distribución, grupos de noticias, editores web, herramientas de autor, <i>wikis</i> , blogs, etc.	Internet facilita la publicación electrónica, de manera que tanto los docentes como los discentes pueden publicar su trabajo en la Web y ponerlos a disposición de la comunidad mundial. Este hecho puede aumentar, en el caso de los alumnos, la motivación en el proceso de E/A.
Recursos <i>online</i>	Internet y la www	Internet proporciona acceso instantáneo e ilimitado a una gran cantidad de recursos de formación, que pueden ser almacenados en formato digital en el ordenador del usuario. Este hecho favorece la actualización continua de la información.
Distribución	Herramientas de Internet, hipervínculos, bases de datos, etc.	Los documentos multimedia disponibles en la Web se distribuyen en cientos de redes y servidores de todo el mundo, por lo que se puede acceder a ellos de forma rápida y sencilla, lo que facilita la búsqueda de materiales para el aprendizaje; la red no es un medio centralizado, sino que todos los usuarios pueden publicar información.
Comunicación intercultural	Internet y la www	Internet no solo permite que los docentes y los discentes localicen fuentes de información en todo el mundo, sino que también se comuniquen con usuarios de otras culturas, lo que permite conocer otras aproximaciones y puntos de vista.
No discriminación	Correo electrónico, grupos de noticias, listas de distribución, chats, etc.	La formación a través de Internet facilita un acceso democrático al conocimiento, independientemente del lugar donde se viva, de la lengua, de la edad, de la etnia, etc.; igualmente, facilita una comunicación

			abierta y sin inhibiciones.
Multiplicidad de expertos	de	Internet y la www	La formación a través de la red permite incorporar al proceso de E/A expertos de diferentes zonas geográficas y campos de trabajo, lo que resulta muy positivo para el aprendizaje de los discentes.
El alumno controla su proceso de aprendizaje	de	Herramientas de programas de Internet, autor, hipervínculos, etc.	La Web facilita los entornos de aprendizaje democráticos, que permiten al alumno decidir qué, cómo y cuándo aprender, lo cual aumenta su grado de responsabilidad e iniciativa.
Alto grado de conveniencia	de	Herramientas de Internet, hipervínculo, navegadores, formularios, etc.	La formación <i>online</i> es conveniente tanto para los alumnos, como para los discentes y las instituciones: los estudiantes pueden matricularse, realizar el curso y comunicarse con el discente a través de la Web, sin necesidad de desplazarse y de abonar gastos derivados del transporte. Los docentes puede actualizar los contenidos con facilidad y guiar a los alumnos durante el proceso de E/A fuera del aula y las instituciones, mediante los sistemas de apoyo <i>online</i> , pueden gestionar los cursos de forma virtual, disminuyendo así los gastos derivados de la presencialidad.
Autonomía		Internet y la www	Los cursos de formación a través de Internet pueden ser totalmente “autosuficientes”, ya que se puede desarrollar de forma completamente virtual: matriculación, acceso a los recursos, evaluación, etc.
Facilidad de uso, desarrollo y mantenimiento del curso	de uso, y del	Motores de búsqueda, interfaz de usuario, navegadores, hipervínculos, etc.	Los cursos de formación a través de la red bien diseñados suelen tener una interfaz intuitiva, por lo que su manejo resulta sencillo. Además, las páginas de los cursos pueden ser actualizadas continuamente desde cualquier lugar. Los aspectos tecnológicos desempeñan en este punto un papel muy importante.
Autenticidad y realismo	y	Internet y la www	Los cursos de formación a través de Internet pueden favorecer el establecimiento de entornos de aprendizaje reales, que reproduzcan las particularidades de los entornos laborales.
Seguridad		Servidores, programas de autor, proveedores de servicios de Internet, etc.	Solo los usuarios con permiso de edición (normalmente los docentes) pueden modificar el contenido de los cursos, asimismo, los alumnos disponen de una contraseña específica para matricularse en el curso.
Aprendizaje colaborativo		Herramientas de Internet, diseño de la formación, etc.	La teleformación favorece la colaboración, discusión e intercambio de ideas más allá del aula, promocionando, así, el aprendizaje activo e interactivo de los estudiantes desde diferentes perspectivas.
Evaluación <i>online</i>		Formularios, correo electrónico, bases de datos, etc.	El <i>e-learning</i> permite la utilización de diferentes herramientas de evaluación, no solo para evaluar el aprendizaje del discente, sino también el trabajo llevado a cabo por el docente y el entorno de aprendizaje.
Cultura virtual		Listas de distribución, correo electrónico, grupos de noticias, etc.	La formación a través de Internet amplía los límites de la formación tradicional y permite crear una cultura virtual asociada al aprendizaje (creación de comunidades virtuales, aulas virtuales, tutorías virtuales, etc.).

Tabla 2.4. Características de la formación a través de Internet (adaptado de Khan, 1997: 11-18)

Todas las particularidades expuestas previamente pueden organizarse en torno a diversas dimensiones más globales, que nos ofrecen una aproximación más concreta a los

factores que tendrán que tenerse en cuenta a la hora de diseñar un curso de *e-learning*. Siguiendo a Khan (2001: 78 y ss.), se pueden distinguir ocho parámetros diferentes: pedagógico, tecnológico, diseño de la interfaz, evaluación, gestión, ética, aspectos institucionales y recursos de apoyo⁵².

Especialmente relevantes son, a nuestro modo de ver, los parámetros pedagógicos y organizativos en el ámbito de la enseñanza virtual, ya que la mera introducción de herramientas tecnológicas en el proceso de E/A no garantiza el logro de los resultados de aprendizaje. Esta misma idea es defendida por algunos autores como Jochems *et al.* (2003), que introducen el concepto de "e-learning integrado" (*integrated e-learning*⁵³), que subraya la necesidad de responder a aspectos pedagógicos, organizativos y técnicos a la hora de diseñar un sistema de enseñanza a través de Internet.

En la misma línea marcada por el enfoque de Khan, encontramos la propuesta por Marcelo *et al.* (2002), en la que resalta el papel desempeñado por la red en este tipo de EaD; defienden que la teleformación es "cualquier oferta de formación a distancia (un alumno y un profesor separados por el tiempo y la distancia que utilizan ciertos medios para comunicarse y aprender) que incorpore Internet para facilitar algunas de las funciones de aprendizaje: leer, compartir, observar, simular, discutir..." (*ibíd.*: 22).

En su aproximación al modelo formativo de *e-learning*, estos autores insisten en el concepto de formación sincrónica, concepto básico que diferenciaría este nuevo modelo formativo de los enfoques de EaD de corte tradicional.

Por su parte, Barberá (2008), tomando como base las aportaciones realizadas por Barron (1998), señala tres niveles de complejidad a la hora de definir la enseñanza virtual: a) el primer nivel, en el que los alumnos reciben los materiales educativos por correo ordinario y pueden emplear el correo electrónico para formular sus dudas y cuestiones a los docentes encargados de la formación; b) segundo nivel, en el que el sitio web es el

⁵² En la propuesta presentada por Khan, cada una de estas dimensiones globales se estructuran, a su vez, en diversas subcategorías; así, dentro de los parámetros pedagógicos, encontramos los objetivos, el enfoque del diseño, aspectos organizativos, la metodología y estrategias de aprendizaje y el medio de enseñanza; en el marco de la dimensión tecnológica incluiríamos la planificación de la infraestructura, así como el *hardware* y *software* necesarios para el diseño del curso; con respecto al diseño de la interfaz, tendríamos que atender a los aspectos relacionados con el diseño de la página *web* del curso, la estructuración de los contenidos y las propiedades de navegación; dentro de la dimensión evaluadora, tendríamos que dar respuesta a los criterios y herramientas de evaluación de los discentes en el proceso de E/A, así como de la instrucción y del entorno de aprendizaje; en la dimensión que alude a la gestión del curso, incluiríamos cuestiones relacionadas con el mantenimiento del entorno de aprendizaje y las particularidades de la distribución de la información sobre el curso; dimensión la institucional, por su parte, contendría aspectos académicos e información sobre los servicios a disposición del alumno durante el proceso formativo; finalmente, en la dimensión ética, se atendería a cuestiones relacionadas con la diversidad y la accesibilidad a la información, así como a las reglas de comportamiento en la red (la denominada "netiqueta") o aspectos legales en relación con los derechos de autor.

⁵³ En realidad, el concepto que defienden estos autores podría considerarse más un modelo de formación mixto o híbrido (más propio de modalidades semipresenciales) que uno de *e-learning* per se, ya que lo delimitan de la siguiente forma: "Integrated e-learning therefore typically tries to combine elements from face-to-face teaching, distance education and training on the job" (Jochems *et al.*, 2003: 5).

recurso más importante dentro de la acción formativa; en ella, el profesor diseña la formación e introduce los enlaces y recursos (foro, chats, etc.) necesarios para el proceso de E/A; y c) tercer nivel, definido por entornos virtuales de formación, es decir, plataformas de aprendizaje donde se aglutinan todos los recursos necesarios para el diseño y el seguimiento de un curso *online*.

Por otra parte, encontramos definiciones del concepto que acentúan las nuevas posibilidades de comunicación que permite esta nueva tipología de EaD. Así, Cabero afirma que “la formación basada en la red se refiere a una modalidad formativa a distancia que se apoya en la red, y que facilita la comunicación entre el profesor y los alumnos según determinadas herramientas sincrónicas y asincrónicas de la comunicación” (Cabero, 2006a: 2).

Otras aportaciones, como por ejemplo la de García Peñalvo, subrayan las particularidades de los entornos de aprendizaje virtuales, así como las herramientas que se utilizan para su diseño y para favorecer la comunicación entre los usuarios a lo largo del proceso formativo:

Definimos el *e-learning* como la capacitación no presencial que, a través de plataformas tecnológicas, posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a las habilidades, necesidades y disponibilidades de cada discente, además de garantizar ambientes de aprendizaje colaborativos mediante el uso de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, potenciando en suma el proceso de gestión basado en competencias. (García Peñalvo, 2005)

En esta propuesta se destaca, por una parte, la adaptación de este modelo formativo a las circunstancias particulares de los alumnos y, por otra, el uso de metodologías de aprendizaje colaborativo en el proceso de enseñanza con el fin de lograr la adquisición de unas determinadas competencias.

Por su parte, autores como Lozano (2004) recalcan que son tres los elementos que conforman lo que él denomina el “triángulo del *e-learning*”: la tecnología (por ejemplo, el uso de plataformas de teleformación), los servicios (acción tutorial, documentación *online*, medios de comunicación sincrónica y asincrónica, herramientas de evaluación, etc.) y los contenidos, que se combinan para desarrollar diferentes tipologías de formación en función de las características y necesidades formativas de los discentes.

Quizá una de las aproximaciones que mejor resume las particularidades de la enseñanza basada en la red es la aportada por Cabero y Gisbert (2005); en ella caracterizan esta modalidad formativa, comparándola con la enseñanza presencial tradicional. En la Tabla 2.5., se recogen las ideas más significativas de este trabajo.

FORMACIÓN BASADA EN LA RED	FORMACIÓN PRESENCIAL TRADICIONAL
Permite que los estudiantes vayan a su propio ritmo de aprendizaje.	Parte de una base de conocimiento, y el estudiante debe ajustarse a ella.
Es una formación basada en el concepto de “formación en el momento en el que se necesita” (<i>just-in-time training</i>).	Los profesores determinan cómo y cuándo los estudiantes recibirán los materiales formativos.
Permite la combinación de diferentes materiales (auditivos, visuales y audiovisuales).	Parte de la base de que el sujeto recibe pasivamente el conocimiento para generar actitudes innovadoras, críticas e investigadoras.
Con una sola aplicación puede atenderse a un mayor número de estudiantes.	Tiende a apoyarse en materiales impresos y en el profesor como fuente de presentación y estructuración de la información.
El conocimiento es un proceso que se construye de forma activa.	Tiende a un modelo lineal de comunicación.
Tiende a reducir el tiempo de formación de las personas.	La comunicación se desarrolla básicamente entre el profesor y el estudiante.
Tiende a ser interactiva, tanto entre los participantes en el proceso (profesor y estudiante) como con los contenidos.	La enseñanza se desarrolla de forma preferentemente grupal.
Tiende a realizarse de forma individual, sin que ello signifique la renuncia a la realización de propuestas colaborativas.	Puede prepararse para desarrollarse en un tiempo fijo y en aulas específicas.
Es flexible.	Tiende a la rigidez temporal.
Tenemos poca experiencia en su uso.	Tenemos mucha experiencia en su utilización.
No siempre disponemos de los recursos estructurales y organizativos para su puesta en funcionamiento	Disponemos de muchos recursos estructurales y organizativos para su puesta en funcionamiento.

Tabla 2.5. Diferencias entre la formación basada en la red y la formación tradicional presencial (adaptado de Cabero y Gisbert: 2005: 12)

Tal y como hemos podido comprobar en las conceptualizaciones anteriores, el *e-learning*, se aborda de muchas formas diferentes fundamentalmente debido a que los actores que de él hacen uso son muy diversos y cada de ellos tiene su propia idiosincrasia y ámbito de aplicación. Sin embargo, podríamos afirmar que el concepto de enseñanza virtual ha ido evolucionando desde planteamientos muy generales que la consideran una forma de aprendizaje con apoyo tecnológico, a enfoques mucho más concretos que enfatizan el uso de las redes de comunicaciones (sobre todo, Internet) y de las posibilidades que estas brindan. Así, en nuestra opinión, la teleformación es una modalidad de educación no presencial que utiliza las potencialidades que ofrece Internet para diseñar y desarrollar acciones formativas interactivas, flexibles y colaborativas, que respondan a las necesidades y particularidades de unos usuarios concretos.

Con el fin de delimitar un poco más este concepto, nos centraremos en el siguiente apartado en las ventajas e inconvenientes que caracterizan a esta modalidad formativa.

2.3.2. Ventajas e inconvenientes de la enseñanza virtual (*e-learning*)

Son varios los autores que analizan los aspectos positivos y negativos de esta modalidad formativa, cada uno desde su enfoque y experiencia. Comenzaremos el análisis con las ventajas que Cabero (2006a:3) señala como características de esta modalidad de enseñanza a distancia con apoyo tecnológico:

- Pone a disposición de los alumnos un amplio volumen de información.
- Facilita la actualización continua de la información y de los contenidos.
- Flexibiliza la información, independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren el profesor y el estudiante.
- Permite la deslocalización del conocimiento.
- Propicia la autonomía del estudiante, así como la formación individualizada y que responde a un momento concreto (*just-in-time*).
- Ofrece diferentes herramientas de comunicación tanto sincrónica como asincrónica para la interacción entre los estudiantes y entre el docente y los estudiantes.
- Favorece una formación multimedia, con recursos en diferentes formatos.
- Facilita una formación grupal y colaborativa.
- Favorece la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el docente y entre los discentes.
- Facilita el uso de los materiales, los objetos de aprendizaje, en diferentes cursos.
- Permite que en los servidores pueda quedar constancia de la actividad realizada por los alumnos, facilitando así su seguimiento a lo largo del proceso de E/A.
- Ahorra gastos y desplazamientos.

Además de las ventajas anteriores, Rosenberg (2001: 30-31) recalca que el desarrollo y puesta en práctica de los modelos de enseñanza virtual resulta muy fácil, porque se basan en entornos amigables y conocidos para los usuarios de la sociedad actual. En sus propias palabras: "With so many millions of people already on the Web and comfortable with browser technology, learning to access e-learning is quickly becoming a non-issue" (*ibíd.*: 30). Por otra parte, este autor destaca también la importancia de este modelo formativo a la hora de configurar comunidades virtuales de aprendizaje, en las que los usuarios comparten sus conocimientos y adquieren otros de forma colaborativa.

Por su parte, Hannum (2001: 13-16), en una propuesta más global, sintetiza los aspectos positivos de la enseñanza virtual en tres bloques diferentes: ventajas logísticas, instruccionales y económicas. Con respecto al primer grupo, destaca que los modelos de enseñanza virtual constituyen modalidades flexibles de formación, que permiten a los discentes llevar a cabo el aprendizaje en el momento y en el lugar que ellos elijan, ya que pueden acceder a los contenidos desde su ordenador personal. Otro de los aspectos logísticos positivos que señala Hannum en su propuesta es que las plataformas de formación en las que se sustentan los entornos virtuales son compatibles con los diferentes sistemas operativos y visualizables en todos los navegadores, por lo que el apoyo técnico necesario para este tipo de acciones formativas se reduce

considerablemente. Además el acceso a la información, que puede actualizarse continuamente, resulta fácil y rápido, en la mayor parte de los casos. En relación al segundo grupo de ventajas, es decir, aquellas que tienen que ver con los aspectos instruccionales, el autor subraya que el *e-learning* permite la distribución de materiales multimedia y la puesta en práctica de una amplia y variada gama de acciones formativas; asimismo, las herramientas empleadas en esta modalidad formativa permiten controlar el trabajo del alumno y las actividades colaborativas. La última de las ventajas que se señala en esta aproximación es la relativa a las cuestiones económicas implicadas en la enseñanza virtual. Más concretamente, Hannum afirma que esta tipología formativa conlleva menos gastos que la enseñanza tradicional (desplazamientos, instalaciones, materiales de estudio, etc.); asimismo, al poderse reutilizar los materiales, se reducen esfuerzos en la preparación de los cursos y se requiere un menor apoyo técnico. Por otra parte, el *e-learning* permite la distribución de materiales con costes más reducidos.

Tomando como punto de referencia las propuestas de Ellis *et al.* (1999), Jolliffee *et al.* (2001) y Margalef (2002), Cabero y Castaño (2007: 23-24) clasifican las ventajas de la teleformación en dos grandes bloques: tecnológicas y didácticas. Con respecto a las tecnológicas, estos autores añaden dos potencialidades nuevas que nos gustaría destacar: por un lado, mencionan la globalización que conlleva este tipo de formación, es decir, la posibilidad de alcanzar cualquier tipo de colectivo independientemente de su situación geográfica, y, por otro, la universalidad, en el sentido de estar abierta a la red y, por tanto, permitirnos acceder a una gran cantidad de información en constante actualización procedente de cualquier parte del mundo. Por lo que respecta a las ventajas de la enseñanza virtual en el ámbito de la didáctica, cabría subrayar las siguientes:

- Permite desarrollar pensamiento crítico por la cantidad de información que tiene que evaluar.
- Aumenta la motivación del estudiante debido a las síntesis que debe realizar.
- Aumentan las posibilidades de instrucción para los discentes.
- La formación se flexibiliza independientemente del espacio y el tiempo donde se encuentren el profesor y el alumno.
- Se beneficia la escritura del estudiante, puesto que tendrá que comunicarse básicamente con ella.
- La formación está más centrada en el estudiante, lo que facilitará la individualización del proceso de E/A.
- Existe un control más exhaustivo del proceso formativo del estudiante.

- Los docentes y los discentes disponen de un mayor número de herramientas de comunicación, por lo que aumenta la interacción entre ambos.
- El proceso formativo se acomoda a las necesidades educativas de los estudiantes.
- Este modelo permite que, de manera formal o informal, los discentes creen sus propias comunidades de aprendizaje.
- Finalmente, permite a la empresa, al profesional o al individuo en concreto, el reciclaje y adquisición de nuevos conocimientos y competencias de la forma más adecuada a su situación particular. Asimismo, el contacto y formación del estudiante o trabajador con docentes, permite la transferencia externa de conocimientos, que motiva el desarrollo profesional.

Por otra parte, Montelpare y Williams (2000: 92) analizan las ventajas de la teleformación desde la perspectiva de los alumnos (en este caso, universitarios); según este trabajo, los discentes consideran que esta modalidad formativa es útil y relevante ya que permite disponer de información actualizada, permite adquirir competencias tecnológicas y ofrece conocimiento y experiencia, todo ello desde la perspectiva del trabajo autónomo; por otra parte, facilita el acceso a los materiales desde casa e incentiva el trabajo interactivo y colaborativo; además los alumnos perciben que el correo electrónico es un medio cómodo y útil para comunicarse con el docente y consideran que esta modalidad formativa puede resultar de gran utilidad para intervenciones futuras (por ejemplo, derivadas del mundo laboral).

Sin embargo, no solo encontramos alabanzas y loas hacia la enseñanza virtual en la literatura, sino que también se han expresado de forma clara los inconvenientes que presenta esta tipología de educación a distancia.

Cabero (2006a: 3) identifica las siguientes limitaciones de la teleformación:

- Requiere más inversión de tiempo por parte del profesor.
- Precisa unas mínimas competencias tecnológicas (tanto por parte del docente como del discente) y que los estudiantes tengan habilidades para el trabajo autónomo, aspectos que no están siempre presentes en las aulas universitarias.
- La puesta en práctica de esta modalidad puede provocar una disminución en la calidad de la formación si no se da una ratio adecuada profesor-alumno.
- Requiere a los participantes del proceso de E/A más trabajo que la enseñanza tradicional, por lo que se enfrenta con la resistencia al cambio.
- Impone soledad y ausencia de referencias físicas.
- Depende mucho de aspectos técnicos y tecnológicos (por ejemplo, conexión a Internet de gran velocidad) para su éxito.

- Supone problemas de seguridad y de autenticación por parte del estudiante.
- No hay demasiada experiencia en su utilización, debido, quizá, a la rápida evolución de la tecnología.
- Existe una brecha digital, ya que no todo el mundo tiene las mismas posibilidades de acceso a la tecnología, a los equipos y a las redes.

Por su parte, Moreno y Santiago (2003: 21) parten en su exposición de que las acciones formativas a través de Internet conllevan mucho más trabajo para el docente y para el discente que las propias de la formación de corte convencional; la formación *online* exige un diseño instructivo específico y la producción de unos materiales adecuados al medio, lo cual conlleva un tiempo importante de planificación y preparación, ya que como estos mismos autores expresan:

(...) no basta con acomodar patrones y procedimientos "tradicionales" al medio: es necesario acompañar los pretendidos innovadores modelos formativos de una estrategia global, tanto desde el punto de vista administrativo como docente, con el fin de adecuar los objetivos (...) a las nuevas condiciones que la tecnología y los cambios de hábitos y modos de trabajo que propician. (*ibíd.*: 17)

Con respecto a los usuarios, uno de los aspectos negativos que plantean es que los requerimientos técnicos y el diseño de la interfaz incrementan la sensación de complejidad y pueden constituir barreras infranqueables para los no diestros o poco predispuestos al uso de las tecnologías. Por otra parte, destacan también que no todos los contenidos son adecuados para la teleformación, por lo que quizá en algunos casos sea necesaria la puesta en práctica de modelos formativos mixtos, que combinen la presencialidad con la EaD. Por otra parte, desde una perspectiva pedagógica, estos autores subrayan que la formación a través de Internet se desarrolla en un contexto físico poco favorable al aprendizaje; la casa o el lugar de trabajo o la propia red, nuevos escenarios formativos, ofrecen numerosas distracciones que interfieren de forma negativa en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, Hannum (2001: 17-19) establece, al igual que al abordar las ventajas del *e-learning*, tres bloques principales de limitaciones: logísticas, instruccionales y económicas. Con respecto a las primeras, el autor afirma que la enseñanza a través de Internet depende en su totalidad de parámetros técnicos (ancho de banda, velocidad de descarga del material multimedia, hipervínculos que no funcionan, etc.), por lo que si estos no funcionan correctamente, el éxito del proceso formativo puede frustrarse. Por otra parte, considera que en este modelo formativo, al no existir contacto presencial, resulta complicado atestiguar con seguridad si el trabajo y las evaluaciones han sido realizados en

realidad por el alumno o por otra persona. Con respecto al bloque instruccional, Hannum considera que el *e-learning* requiere más iniciativa, responsabilidad y motivación por parte del alumno y un dominio de las competencias instrumentales que no siempre poseen. Además, en este modelo formativo en el que los alumnos no comparten un espacio "físico" resulta complicado establecer una interacción entre ellos (interacción horizontal) y entre ellos y el docente (interacción vertical), aunque se utilicen otros medios de comunicación como el correo electrónico o la videoconferencia. En palabras del autor: "WBT [Web-based training] can be designed to incorporate e-mail, computer conferencing and desktop videoconferencing to add more interaction. Still, this is not identical to the face-to-face interactions that happen in classrooms" (*ibíd.*: 17). Al igual que en el enfoque de Moreno y Santiago (2003), Hannum señala que otra de los aspectos negativos de la teleformación es que no todos los materiales que se utilizan dentro de esta modalidad formativa son apropiados para ella, ya que en muchas ocasiones se emplean materiales impresos propios de modelos formativos tradicionales. Por otra parte, también están de acuerdo en que no todos los contenidos son aptos para impartirse de forma telemática. Finalmente y en relación con las desventajas económicas, el autor señala que estos sistemas requieren una gran inversión económica inicial y no resulta rentable su utilización en grupos reducidos de estudiantes.

Cabero y Castaño (2007: 25-26), a la hora de analizar las limitaciones del *e-learning*, insisten también en el aumento de la carga de trabajo para el docente y el discente, en la necesidad de que los alumnos dispongan de unos recursos cognitivos para trabajar en entornos no presenciales de aprendizaje y en los gastos derivados de su puesta en funcionamiento. Por otra parte, recalcan la necesidad de contar con acciones formativas de calidad de apoyo, tales como la tutoría y la escasez de materiales educativos, así como el cansancio y aislamiento que produce el trabajar de forma autónoma delante de un ordenador.

Desde la perspectiva de los docentes, son varios los aspectos negativos a los que ha de hacer frente la formación *online* según la investigación llevada a cabo por De la Cruz *et al.* (2005: 13-14):

- Los problemas técnicos, que pueden hacer necesario recurrir a métodos de E/A más tradicionales y provocar el abandono de los alumnos menos motivados.
- La tendencia a canalizar todos los problemas (técnicos, pedagógicos y organizativos) a través del tutor, único referente con el que cuenta el alumno en el proceso de formación a distancia.
- La timidez de algunos discentes, que son reacios a expresar sus opiniones e ideas públicamente.

- La inclinación a conceder mayor importancia a la realización de actividades de tipo tradicional, como la elaboración de trabajos, frente a actividades de carácter interactivo y participativo, que constituyen la principal aportación de las herramientas de trabajo virtual.
- La dificultad de enseñar contenidos de tipo procedimental.
- El empleo de una metodología de aprendizaje similar a la de las clases presenciales.

Con el fin de resumir las principales ventajas e inconvenientes de la teleformación, incluimos a continuación la Tabla 2.6., basada en la aproximación de Cabero y Gisbert (2005). En ella se sintetizan los aspectos positivos y negativos de este modelo de enseñanza en función de 5 ejes: estudiantes, contenidos y materiales, recursos, costes y parámetros espacio-temporales.

EJES	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La formación está centrada en el estudiante y se adapta a sus características y necesidades. ▪ Conecta a estudiantes dispersos geográficamente. ▪ Se pueden realizar evaluaciones individuales a los estudiantes. ▪ El ritmo de aprendizaje es marcado por el estudiante, sin que ello signifique que no pueda existir una propuesta por parte de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difícil acceso y recursos necesarios por parte del estudiante. ▪ Necesidad de cierta formación para poder interactuar en un entorno telemático. ▪ Necesidad de adaptarse a nuevos métodos de aprendizaje (su utilización requiere que el estudiante y el profesor sepan trabajar con otros métodos diferentes a los propios de la formación tradicional). ▪ En ciertos entornos, el estudiante debe saber trabajar de forma colaborativa.
Contenidos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El contenido puede ser actualizado y adaptado de forma rápida y económica. ▪ El contenido es solicitado por el estudiante cuando lo necesita. ▪ Ofrece flexibilidad para la formación. ▪ Permite extender la formación a un número mayor de personas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las actividades en línea pueden llevar a consumir mucho tiempo. ▪ Problemas de derechos de autor, seguridad y autenticación en la valoración. ▪ No todos los cursos y contenidos se pueden distribuir por la Web. ▪ Muchos de los entornos son demasiado estáticos y simplemente consisten en ficheros en formato texto o pdf. ▪ Si los materiales no se diseñan de forma específica se puede tender a la creación de una formación memorística, propia de modelos formativos tradicionales.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puede desarrollarse con diferentes tipos de plataformas, para diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad de una infraestructura administrativa específica.

	<p>navegadores y sistemas operativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Permite la combinación de diferentes recursos multimedia. ▪ Posibilidad de utilizar diferentes herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas para la comunicación entre estudiantes o estudiante-profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se requiere contar con personal técnico de apoyo. ▪ El ancho de banda que generalmente se posee no permite realizar una verdadera comunicación audiovisual y multimedia⁵⁴.
Costes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reducción de costes económicos para la realización de actividades formativas. ▪ Reducción de costes al eliminar las pérdidas de tiempo por el desplazamiento de los docentes y de los discentes, participantes en la acción formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gastos derivados de la adquisición de equipos con calidades necesarias para desarrollar una propuesta formativa rápida y adecuada. ▪ Conlleva más tiempo y más dinero el desarrollo que la distribución.
Parámetros espacio-temporales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se amplían los escenarios para el aprendizaje: centro educativo, trabajo y hogar. ▪ Independencia geográfica y temporal de la acción formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de experiencia educativa en su consideración como medio de formación.

Tabla 2.6. Resumen de ventajas e inconvenientes de la enseñanza virtual (adaptado de Cabero y Gisbert, 2005: 13-14)

2.4. La enseñanza mediante modelos mixtos (presencial-virtual): *blended learning*

2.4.1. Concepto y definición de *blended learning (b-learning)*

Al igual que ocurría con el *e-learning*, nos encontramos en la bibliografía especializada con diferentes denominaciones para hacer referencia a esta modalidad formativa tan en auge en los últimos tiempos. Los términos en inglés se mezclan también en esta ocasión con diferentes denominaciones en castellano y no existe demasiado consenso con respecto a cuándo y dónde utilizar unos u otras. Así, términos como *blended learning (b-learning)*, modelo híbrido o mixto de enseñanza, aprendizaje combinado, educación flexible, aprendizaje mezclado, enseñanza semipresencial o semivirtual, aprendizaje bimodal o dual y aprendizaje integrado fluyen en las investigaciones para hacer referencia a aquellos modelos en los que se mezcla la enseñanza presencial con la virtual con apoyo tecnológico.

Tras analizar estas denominaciones nos damos cuenta de que se utilizan los términos "enseñanza" y "aprendizaje" de forma indistinta, motivado, quizá, por la

⁵⁴ Cabría matizar que en los últimos años la experiencia de usuario en la utilización de estos servicios ha mejorado de forma significativa, puesto que los sistemas actuales permiten la comunicación simultánea bidireccional con una alta calidad de vídeo y de audio.

traducción literal al castellano de la voz inglesa *“learning”* (aprendizaje); en nuestra opinión, tanto este modelo como el de *e-learning*, analizado previamente, corresponden a modalidades de enseñanza, que han de sentar las bases pedagógicas del proceso formativo; aunque ambas apoyan una concepción de la enseñanza basada en el estudiante y se centran en los procesos de aprendizaje (Alemany, 2007; Bartolomé, 2004), no deberían considerarse como modelos de aprendizaje, ya que este supone un proceso que cada discente lleva a cabo de una forma particular en función de determinados parámetros⁵⁵. Es decir, el docente no puede diseñar el aprendizaje, aunque puede facilitarlo, guiarlo o tutorizarlo (Bartolomé, 2004: 12).

Además del término inglés *blended learning (b-learning)*, otra de las denominaciones más utilizadas en nuestro ámbito formativo es la de "enseñanza semipresencial"; sin embargo, estamos de acuerdo con Alemany (2007) en que este término no remite necesariamente al uso de las TIC, puesto que puede existir enseñanza a distancia con una carga de presencialidad sin necesidad de que el proceso formativo se apoye en redes virtuales. Por este motivo, en el presente trabajo, utilizaremos además de la voz inglesa, un término que consideramos más explicativo y que define perfectamente las particularidades de esta modalidad: enseñanza mixta (presencial-virtual).

Para comenzar con la conceptualización del término y sus múltiples enfoques, resulta necesario remontarnos al origen y al contexto en el que surgió esta modalidad formativa. La mayor parte de los investigadores centra su aparición en el contexto de la formación a nivel empresarial, pero no existe un acuerdo entre los mismos con respecto al porqué del surgimiento de esta modalidad. Algunos autores como por ejemplo Gámiz Sánchez (2009) consideran que el *blended learning*, aunque presenta unas particularidades que le dotan de entidad propia, surgió como respuesta al fracaso experimentado por el modelo de enseñanza virtual (*e-learning*) y tenía como objetivo principal solucionar algunos de los problemas que se habían planteado en el *e-learning*, tales como las competencias tecnológicas necesarias para el manejo de la plataforma, los gastos económicos derivados de la adquisición de la infraestructura necesaria o la sensación de pérdida y aislamiento durante el proceso formativo. Sin embargo, otros autores como García Aretio⁵⁶ (2004b), Cabero y Llorente (2008) o Bartolomé (2004)

⁵⁵ Algunos autores como Alemany (2007) argumentan que la utilización de estos dos términos (“enseñanza” y “aprendizaje”) para hacer referencia a los mismos modelos formativos responde al enfoque educativo desde el que nos aproximemos al término; así, denominaciones como *blended learning*, aprendizaje mezclado o mixto son herencia del peso que la psicología del aprendizaje ha tenido en el mundo anglosajón, mientras que términos como “educación flexible”, “enseñanza semipresencial” o “modelos de enseñanza híbridos” responden a conceptualizaciones didácticas del ámbito latino.

⁵⁶ Este autor critica duramente la utilización del término “aprendizaje mezclado”, ya que considera que el adjetivo de la unidad no refleja la esencia de esta modalidad formativa; en su aproximación conceptual, introduce el término “modelo de enseñanza y aprendizaje integrados (EAI)”, puesto que considera que las

estiman que el *blended learning* surge desde el marco de la enseñanza tradicional (presencial) no de la virtual, con el fin de mejorar la calidad del proceso formativo, y, en consecuencia, del aprendizaje. De hecho, son varias las voces que insisten en que este modelo formativo mixto no es nada nuevo, sino que ha venido utilizándose en el marco de la enseñanza a distancia desde sus inicios; así, Brodsky, en un artículo que aborda algunos errores de conceptualización con respecto a esta modalidad mixta de enseñanza, insiste en esta idea afirmando que "blended learning isn't a new concept. For years we've been combining classroom lectures with facilitated exercises, case studies, role plays, and audio and video recordings, not to mention coaching and mentoring" (Brodsky, 2003).

Por otra parte, Young (2002) y Pincas (2003) defienden que la aparición del *b-learning* está motivada por la reacción negativa de los docentes ante la integración de las nuevas tecnologías en el proceso formativo, es decir, los modelos de enseñanza mixtos se conciben como las opciones menos drásticas de introducir las TIC en el aula; en palabras de Young (2002): "Hybrid models appear less controversial among faculty members than fully online courses have been, though some professors worry about any move away from an educational system that has worked for centuries".

Tal y como hemos expuesto previamente, encontramos diferentes aproximaciones al concepto de *blended learning*; sin embargo, todas ellas comparten el matiz de "mezcla" implícito en el concepto; así, Andrade Olalla, aunque prefiere el término de "aprendizaje combinado" en su propuesta, lo interpreta de la siguiente forma:

"Blended" quiere decir mezclar, licuar y el término "blended learning" denota estrategias que combinan o mezclan metodologías o formatos para lograr mejores resultados de aprendizaje. "Blended learning" específicamente se usa para referirse a la combinación de educación presencial y en línea, y podemos definirlo como la integración de elementos comunes a la enseñanza presencial, con elementos de la educación a distancia por Internet. (Andrade Olalla, 2007: 4)

En este sentido, el *b-learning* sería una modalidad formativa que combina algunas particularidades y herramientas propias de la enseñanza virtual con otras prototípicas de la formación presencial (cara a cara) con el fin de mejorar la calidad del proceso formativo y aumentar su flexibilidad. En esta misma línea, es decir, tomando como referencia el polo de la enseñanza, encontramos la definición de Bartolomé (2004: 11), que describe esta

denominaciones de las tipologías de enseñanza han de hacer referencia directa a esta, es decir a la tarea desempeñada por el docente, que es el que diseña y desarrolla la acción. Por otra parte, afirma que el adjetivo "integrado" presenta un potencial semántico mucho más amplio que "mezclado" y muestra con más precisión las particularidades de esta modalidad formativa que combina la presencialidad con la no presencialidad y permite conjugar los medios, recursos, tecnologías, metodologías, estrategias y técnicas más apropiados para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje (García Aretio, 2004b: 2).

modalidad formativa como “un modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial” y cuya idea clave está en la selección de los medios adecuados para cada necesidad formativa. Este autor insiste en la importancia de los modelos formativos de *e-learning* y *b-learning* en la sociedad de la información, ya que ambos permiten desarrollar determinadas habilidades y competencias imprescindibles para los ciudadanos del s. XXI (buscar y encontrar información relevante en la red, desarrollar criterios para valorar esa información, aplicar la información analizada a las situaciones reales, trabajar en equipo y tomar decisiones en base a informaciones contrastadas, así como tomar decisiones grupales).

Por su parte, Alemany (2007), en un enfoque que enfatiza la importancia del uso eficaz de las TIC en el proceso de E/A, define el *b-learning* como “aquel diseño docente en el que las tecnologías de uso presencial (físico) y no presencial (virtual) se combinan con objeto de optimizar el proceso de aprendizaje”. En esta aproximación, la autora defiende un modelo educativo en el que el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación es imprescindible para que los discentes aprendan a procesar una cantidad cada vez mayor de información. En resumen, considera que la modalidad de enseñanza mixta (virtual-presencial) está basada en la combinación de diferentes componentes propios de la modalidad presencial (tales como, la relación profesor-alumno, la transmisión de conocimientos mediante la cultura escrita-oral o el uso de tecnologías tradicionales como la pizarra) con otros característicos de la modalidad virtual (tales como la relación establecida entre los alumnos y su propio proceso de aprendizaje, la cultura audiovisual, el uso de entornos virtuales de aprendizaje, etc.).

En este planteamiento, el docente asume un rol tradicional, pero utiliza en beneficio propio todas las posibilidades que le ofrece la plataforma del servicio web que alberga el entorno educativo, ejerciendo la labor en dos ejes diferentes: publicando anuncios, atendiendo a tutorías a distancia, por una parte, y asistiendo y orientando al alumnado como educador tradicional por medio de las sesiones presenciales, por otra.

Por su parte, Bartolomé (2004) también adopta el término inglés en su definición de esta modalidad formativa y, tomando como punto de referencia las conceptualizaciones realizadas por Coaten (2003) y Marsh (2003), define *blended-learning* como “aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial” (Bartolomé, 2004: 11).

Otro de los autores que aborda esta modalidad de enseñanza es Sangrá (2003); en su propuesta, de corte general, insiste en la idea de que el *b-learning* no es un modelo nuevo, sino que engloba la formación semipresencial que ha existido toda la vida, pero haciendo uso de las últimas tecnologías. Afirma que el éxito de esta modalidad (en

detrimento del *e-learning*) reside fundamentalmente en cuatro aspectos: la necesidad de aprovechar y rentabilizar los recursos físicos existentes, la inercia a la presencialidad propia de los modelos formativos empresariales, el gran prestigio educativo logrado por los modelos presenciales de instrucción y la falta de experiencia en el terreno de la enseñanza completamente virtual. Particularmente destacable nos resulta una de las ideas expuestas por este autor al comparar la enseñanza no presencial con el *b-learning*:

Ni el *blended learning* es mejor sistema que el *e-learning*, ni el *e-learning* es mejor que el *blended learning*. El mejor sistema formativo es aquel que se adapta mejor a las necesidades y a las posibilidades del estudiante, que es el sujeto de la formación. Cada sistema será más o menos efectivo en función de su diseño y su correcta aplicación. (Sangrá, 2003)

Otro de los términos que encontramos en la bibliografía para hacer referencia a los sistemas de formación semipresenciales es *blended e-learning* (Rodrigo López, 2003; Aznar, 2005; Littlejohn y Pegler, 2007); estas autoras lo conciben como un método de formación multicanal que combina lo positivo de la formación presencial (trabajo directo de actitudes y habilidades) con lo mejor de la formación a distancia (flexibilidad, interacción, rapidez, economía, etc.) con el fin de enriquecer el método formativo, cubrir un mayor número de objetivos de aprendizaje y favorecer la formación individualizada. En este sentido, se concebiría como una modalidad formativa que añade nuevas dimensiones al proceso de E/A:

It [blended e-learning] fosters integration of different spaces, allowing students to learn from college, university, the work environments, from home or on the move. It can offer flexibility in the *time* when learners can participate in courses (...). It opens up the range of *media* resources that can be used for learning. The blend of space, time and media offers new possibilities as to the sorts of *activities* students carry out and the ways they can collaborate using available electronic tools. Blended e-learning adds extra dimensions to learning. (Littlejohn y Pegler, 2007: 2-3)

Bravo (2006) aporta una aproximación al concepto enmarcada dentro del ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior y concibe los modelos de formación mixtos como aquellos en los que la formación presencial está apoyada por recursos tecnológicos virtuales. Este autor defiende el término "modelo bimodal de formación" e insiste en que la base del mismo es la clase presencial, puesto que considera fundamental en el proceso formativo la relación directa profesor-alumno y la transmisión de contenidos que se producen en los entornos presenciales de formación. Sin embargo, también enfatiza la flexibilidad que permiten las TIC en los procesos instructivos y la posibilidad de

complementar la estructura presencial con recursos tecnológicos que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Valiathan (2002) establece una doble definición de *blended learning*, en la que aborda el concepto desde dos vertientes diferentes: una primera, de carácter tecnológico, enfatizando las particularidades de los medios utilizados en este tipo de formación y una segunda, de enfoque más pedagógico, que pone de manifiesto determinados elementos implícitos en esta modalidad mixta:

The term blended learning is used to describe a solution that combines several different delivery methods, such as collaboration software, Web-based courses, EPSS [Electronic Performance Support Systems], and knowledge management practices. Blended learning is also used to describe learning that mixes various event-based activities, including face-to-face classrooms, live e-learning, and self-paced learning. (Valiathan, 2002)

Esta autora establece que existen tres submodelos básicos de enseñanza mixta:

- Submodelo basado en habilidades. Se trata de una tipología de aprendizaje que combina la interacción con el tutor a través del correo electrónico, foros de discusión o mediante sesiones presenciales con el aprendizaje autónomo del estudiante, con el fin de desarrollar conocimientos específicos y habilidades. El docente, facilitador y orientador del proceso de E/A, se convierte en un apoyo imprescindible para el discente para que no se sienta perdido y desanimado a lo largo del proceso.
- Submodelo basado en actitudes y comportamientos. En esta tipología se mezclan o combinan el aprendizaje presencial junto con eventos de aprendizaje en línea realizados de forma colaborativa. Se llevan a cabo interacciones entre los participantes en el proceso formativo a través de herramientas tecnológicas (mediante foros virtuales, chats, webinarios, etc.) para desarrollar actitudes y conductas específicas entre los discentes.
- Submodelo basado en competencias. Este tipo de aprendizaje se centra en transmitir el conocimiento tácito y en desarrollar competencias profesionales a través de tutorías basadas en encuentros presenciales (cara a cara) o mediante herramientas tecnológicas (virtuales) en combinación con eventos de aprendizaje concretos (por ejemplo simulaciones o talleres).

Driscoll (2002) ofrece una definición muy amplia del término *blended learning*, puesto que considera que dentro de esta denominación se podrían englobar cuatro conceptos diferentes:

1. La combinación de diferentes modelos de tecnología basados en web (por ejemplo, aula virtual en vivo, modelos instructivos de autoaprendizaje, aprendizaje colaborativo, vídeo, audio, etc.) con el fin de alcanzar una meta educativa.

2. La combinación de diferentes enfoques pedagógicos (por ejemplo, constructivismo, conductismo, cognitivismo) para producir unos resultados de aprendizaje óptimos con o sin el apoyo de tecnología instructiva.

3. La combinación de cualquier forma de tecnología instructiva (videocasete, CD-ROM, formación basada en web, etc.) con enseñanza presencial (cara a cara) dirigida por un instructor, que facilita el proceso de E/A.

4. La mezcla o combinación de tecnología instructiva con tareas profesionales reales con el fin de crear un equilibrio entre el aprendizaje y el mundo laboral.

En esta definición, al igual que ocurría en el modelo presentado por Valiathan, se mezclan en una misma conceptualización elementos pertenecientes a diferentes esferas; recursos, enfoques pedagógicos y aspectos concernientes al aprendizaje se fusionan para hacer referencia a un mismo concepto, dotándole de imprecisión e indeterminación. La propia autora justifica la vaguedad de esta concepción de la siguiente forma: "The point is that blended learning means different things to different people. (...) in reality these definitions illustrate the untapped potential of blended learning" (Driscoll, 2002).

Oliver y Trigwell (2003: 18 y ss.), en su propuesta de conceptualización de *blended learning*, cuestionan la pertinencia de este término y presentan una serie de concepciones con respecto a esta modalidad formativa (basadas en el concepto de "mezcla" o "combinación") que consideran erróneas:

- Combinación de *e-learning* con formas tradicionales de aprendizaje. Los autores señalan que, pese a que esta es una de las combinaciones más difundidas en los estudios que abordan el *b-learning*, no resulta clara y se presta a confusión; en este marco de referencia, resulta complicado definir qué se entiende por *e-learning*, ya que en algunos casos esta modalidad formativa se ha identificado con la mera introducción de la informática en el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, tampoco queda clara la definición de enseñanza tradicional, puesto que se asume que este concepto hace referencia a la enseñanza presencial (cara a cara) en forma de clases expositivas (magístrales) y/o seminarios.
- Combinación de aprendizaje en línea y presencial. Oliver y Trigwell critican también esta conceptualización, ya que no consideran pertinente atribuir "poderes especiales" a Internet, que no es más que una red que permite compartir archivos y facilita la comunicación entre los usuarios.

- Combinación de medios. Los autores sostienen que esta concepción de *blended learning* es errónea, puesto que todo aprendizaje, sea del tipo que sea, implica una combinación de medios (habla, material impreso, ilustraciones, etc.); por otra parte, los medios no son los únicos elementos a los que ha de atender la pedagogía, sino que a la hora de diseñar una acción formativa son muchos los aspectos que hay que tener en cuenta desde la perspectiva didáctica.
- Combinación de contextos en los que tiene lugar el aprendizaje. En opinión de los autores, esta perspectiva es también cuestionable, porque resulta complicado determinar la definición de contexto, puesto que en parte es psicológica y refleja la conciencia de la situación por parte del individuo. Asimismo, si se analiza desde un punto de vista analítico, el contexto en el que aprende el discente (por ejemplo, el aula) no es el mismo que en el que aplica su aprendizaje (por ejemplo, en casa) o en el que demuestra los conocimientos y competencias adquiridos (en un examen), por lo que en cualquier proceso de aprendizaje es inevitable que se mezclen diferentes contextos de aprendizaje; por este motivo, la conceptualización anterior resulta, a todas luces, redundante.
- *Blended learning* entendido como combinación de teorías del aprendizaje (constructivismo, conductismo, cognitivismo, etc.) tampoco resulta, a ojos de los autores, una conceptualización consistente, debido a que todas las teorías del aprendizaje han surgido por oposición a otra y muchas veces sus planteamientos son irreconciliables. En cualquier caso, sería posible que una persona alternara de una teoría a otra, lo cual implicaría una simple alternancia o cambio y no una combinación.
- Combinación de objetivos o resultados de aprendizaje. Oliver y Trigwell consideran que esta aproximación al concepto de *b-learning* (que encontramos, por ejemplo en la definición de Valiathan expuesta anteriormente) responde más al diseño de la acción formativa que al propio proceso de aprendizaje.
- Combinación de enfoques metodológicos. Estos teóricos enfatizan también la redundancia del término desde una perspectiva metodológica. En su opinión los enfoques metodológicos a distancia vendrían definidos no por la separación geográfica entre el docente y el discente, sino por el grado de interacción existente entre ellos; así, una lección magistral ha de concebirse como un enfoque a distancia, independientemente de que los alumnos estén presentes en el aula. Por otra parte, también se plantean cuál es la finalidad de combinar diferentes

enfoques metodológicos: crear un espacio de reflexión y autoaprendizaje o bien reducir los gastos de los procesos formativos.

En resumen, estos dos autores cuestionan las diferentes aproximaciones al concepto de *b-learning*, por considerarlas inconsistentes y por atribuir al aprendizaje (*learning*) elementos que pertenecen exclusivamente a la enseñanza; en sus propias palabras: "(...) it attributes to learning something that, in terms of what we know, only applies to teaching or instruction" (Oliver y Trigwell, 2005).

Por otra parte, en un intento de justificar la gran cantidad de definiciones de *b-learning* que se centran en la mezcla de aprendizaje *online* con presencial, insisten también en la importancia del contexto en el que se enmarca este término y argumentan que la mayor parte de las acciones formativas albergadas dentro de esta modalidad mixta de enseñanza se llevan a cabo en el contexto de la formación empresarial no de la educación superior; este hecho pone de manifiesto que su relevancia surge tras el fracaso de los programas formativos completamente virtuales, con el objetivo de cubrir las necesidades empresariales y de reducir costes.

2.4.2. Enfoques y modelos de *blended learning*

Con el fin de aproximarnos de una forma más exhaustiva al concepto de enseñanza mixta (presencial-virtual) y poder así contextualizar de una forma más clara el diseño que proponemos en la presente tesis doctoral, presentaremos a continuación los enfoques y modelos de *blended learning*, que resultan más reveladores, a nuestro modo de ver. En primer lugar, analizaremos aquellos enmarcados en un contexto internacional, y posteriormente, consideraremos algunos propuestos en el ámbito español.

2.4.2.1. El enfoque de Thorne

El modelo de Thorne (2003; 2, 16-17), enmarcado inicialmente en el ámbito de la formación en el mundo empresarial, defiende que el *b-learning* es la evolución lógica de los sistemas de enseñanza actuales, puesto que favorece la integración de los nuevos avances tecnológicos propios de la enseñanza virtual con los métodos de aprendizaje de corte tradicional basados en la presencialidad y la interacción personal con el tutor. En este sentido, la modalidad mixta de enseñanza se concibe como una combinación de tecnología multimedia, vídeo y texto animado, medios de comunicación sincrónicos y asincrónicos con sistemas de docencia tradicionales y tutorías individuales. Esta autora considera que el aspecto más destacable de esta modalidad formativa es su capacidad para adaptar el aprendizaje no solo a las necesidades individuales de los estudiantes, sino también a su

forma de aprender y al contexto en el que se produce el mismo (trabajo, universidad, casa, etc.).

Thorne (2003: 35 y ss.) establece los criterios básicos que definen una acción formativa diseñada mediante este modelo formativo:

- Identificar las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de poder centrar el diseño de la acción.
- Establecer las características de la demanda de aprendizaje (tiempo y número de participantes).
- Reconocer los diferentes estilos de aprendizaje, con el objetivo de poder proporcionar una oferta de aprendizaje flexible.
- Conocer las diversas formas de aprendizaje y el potencial creativo de cada una de ellas.
- Trabajar junto con los proveedores actuales de formación con el fin de identificar los objetivos de aprendizaje.
- Empezar el proceso formativo y poner en práctica una demostración para mostrar todo el potencial del *b-learning*.
- Estar preparado para ofrecer un apoyo y seguimiento del proceso de aprendizaje constantes.
- Diseñar un proceso de seguimiento para evaluar la eficacia de la acción formativa en modalidad mixta.

En el marco de su aproximación al modelo de *b-learning*, la autora señala también las diversas ventajas que pueden atribuirse a este modelo de instrucción: en primer lugar, el aprendizaje puede estar más enfocado a las particularidades de los estudiantes, ya que se lleva a cabo en un entorno flexible; en segundo lugar, los discentes pueden interactuar no solo con el tutor, sino también con sus compañeros, favoreciendo la construcción social del aprendizaje; en tercer lugar, los estudiantes pueden acceder a los materiales en cualquier momento y desde cualquier lugar, y, por último, el modelo favorece la integración de diversas técnicas que permiten obtener el máximo rendimiento a las herramientas tecnológicas (Thorne, 2003: 132).

Sin embargo, son también varios los inconvenientes que se señalan: en primer lugar, para implantar una acción formativa según este modelo es necesario contar con una amplia red de apoyo, no solo técnico, sino también en aspectos relacionados con la tutoría y la orientación; en segundo lugar, resulta necesario motivar a los estudiantes para que compartan sus logros y su apoyo con los demás y para que identifiquen su entorno de aprendizaje más propicio; de esta forma, se podrán diseñar acciones formativas más

eficaces; en tercer lugar, resulta complicado diseñar acciones estimulantes y motivadoras, que tengan en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y, por último, no siempre es sencillo integrar la enseñanza virtual con otros modelos de enseñanza (Thorne, 2003: 133).

2.4.2.2. El enfoque de Bersin

En segundo lugar, sería destacable el enfoque de Bersin (2004), enmarcado también en el ámbito de la formación a nivel empresarial. Este autor, tras analizar de forma histórica esta modalidad de enseñanza, la define de la siguiente forma:

Blended learning is the combination of different training “media” (technologies, activities and types of events) to create an optimum training program for a specific audience. The term “blended” means that traditional instructor-led training is being supplemented with other electronic formats. (Bersin, 2004: XV)

Es decir, la enseñanza mixta se concibe como un modelo formativo que combina diferentes medios de formación (tecnológicos, eventos y actividades de diversa índole) con el fin de crear programas adaptados a unos receptores específicos; en resumen, se trata de un modelo que complementa las acciones de enseñanza presenciales tradicionales con otras en formato electrónico para adaptarse a los diferentes contextos y situaciones de aprendizaje.

La propuesta de este autor está basada en cinco modelos diferentes de enseñanza mixta, aunque insiste en que ninguno de ellos es perfecto; la elección de uno o de otro o la posibilidad de combinar varios dependerá de las necesidades específicas de los estudiantes que van a recibir la acción formativa y de las metas perseguidas por la empresa; así, diferencia entre:

- Autoaprendizaje por medio de *e-learning*. Se trata, en opinión de Bersin, de un método excelente para programas que tienen un gran alcance y un número elevado de receptores, dispersos geográficamente; es de fácil aplicación a aquellos cursos no muy técnicos o como fase previa a las sesiones presenciales de una determinada acción formativa. En este modelo se mezclan materiales de referencia en línea con otro tipo de archivos de audio o vídeo, que facilitan la adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes. La mayor ventaja del autoaprendizaje es que permite a los discentes con poca disponibilidad de tiempo realizar su formación en sus horas libres; además es un método poco caro en comparación con los sistemas de formación de corte presencial; por otra parte, puede considerarse como un método impersonal y poco motivador para aquellos

estudiantes no demasiado experimentados en el campo tecnológico y requiere una campaña de marketing y un proceso de tutorización continuo para lograr el éxito.

- Programa presencial dirigido por un docente combinado con autoaprendizaje por medio de *e-learning*. Se trata de un modelo más extenso que el anterior que combina las posibilidades del autoaprendizaje en línea con las clases presenciales de corte tradicional. Este modelo está concebido para grupos pequeños de trabajo, en los que el aula se perfila como el contexto ideal para el aprendizaje de determinadas habilidades y competencias, así como para la interacción entre los discentes y entre los discentes y el docente. Por lo tanto, la enseñanza presencial constituye el núcleo del aprendizaje y estará complementado por actividades o seminarios *online*, tanto en las primeras sesiones de la acción formativa como en las sesiones finales de la misma. Este modelo está ideado para la formación de empleados o de cargos directivos en el ámbito empresarial y para aquellos aprendizajes muy técnicos que requieren interacción *in situ* con el docente o con expertos externos. Uno de los principales inconvenientes de este modelo es la compatibilización de los horarios de las sesiones presenciales con los de los estudiantes y el coste derivado de las mismas.
- Seminarios vía Web “en vivo” (*webinars*) en combinación con otros medios. Estos seminarios reproducen las particularidades de la formación presencial, pero se llevan a cabo de forma virtual; permiten a los discentes escuchar e incluso ver (si llevan integrado vídeo) al docente en línea y facilitan la retención de los contenidos de aprendizaje gracias a la interactividad lograda en el proceso formativo. Este modelo suele utilizarse como requisito previo a las sesiones presenciales y proporciona materiales de trabajo necesarios para el aprendizaje (hipervínculos a referencias interesantes, manuales, documentos y presentaciones, etc.) y actividades que favorecen la participación activa de los aprendices. Uno de los principales inconvenientes de este modelo es que, a veces, a los estudiantes les resulta complicado asistir, por incompatibilidades horarias, al seminario en línea; por otra parte, también puede resultar complicado para el ponente lograr la motivación y la interacción necesarias para captar toda la atención de los discentes. Este modelo se adapta muy bien a los programas de formación que se organizan en las empresas para lanzar un nuevo producto, analizar las actualizaciones de una determinada normativa o para distribuir anuncios a todo el personal de las mismas.
- Programas de formación específica en el centro de trabajo. Estos programas toman como punto de referencia la enseñanza presencial en el lugar de trabajo bajo la

supervisión del gerente de la empresa, que motiva la acción formativa y conoce perfectamente las necesidades de formación de los aprendices. El principal objetivo de este modelo es acercar la formación directamente al entorno de trabajo, con el fin de basar el aprendizaje en una experiencia real. El programa incluye ejercicios, procesos de *coaching*, debates y otras actividades que dirige un superior y que tienen como finalidad la formación técnica de los estudiantes. La presencialidad, en este caso, se combina también con algunas prácticas *online* antes de comenzar la formación en el puesto de trabajo, durante la misma (con ejercicios de refuerzo) y como medio de evaluación al final del proceso.

- Modelos basados en simulaciones y laboratorios de aprendizaje. Esta modalidad de *b-learning*, ideal para grupos numerosos de estudiantes, permite a los discentes aprender desde la práctica (“aprender haciendo”) en un entorno de aprendizaje seguro y real. Está concebida para el aprendizaje de nuevas tecnologías, aplicaciones de software y de habilidades y competencias empresariales basadas en escenarios simulados. Uno de los principales inconvenientes es la complejidad y el alto coste que entraña el diseño de las simulaciones y de los laboratorios de prácticas virtuales.

Todos estos modelos nos hacen comprender que la enseñanza mixta (presencial-virtual) puede presentarse desde enfoques muy diversos, dependiendo no solo de la tecnología o de las actividades a desarrollar, sino también de las necesidades reales de los estudiantes y del entorno en el que se produce la formación.

2.4.2.3. El enfoque de Wilson y Smilanich

Wilson y Smilanich (2005), también en el marco de la formación empresarial, se aproximan al concepto de *blended-learning* desde una perspectiva completamente diferente⁵⁷; al igual que en los enfoques anteriores, enfatizan el matiz de "mezcla" existente en el concepto, pero no lo asocian directamente con tecnología, sino que entienden el *b-learning* como una combinación de diferentes submodelos formativos, independientemente de que estos lleven o no asociada la tecnología. De hecho, estas autoras definen esta modalidad de enseñanza como "(...) the use of the most effective training solutions, applied in a coordinated manner, to achieve learning objectives that will attain the desired business goals" (Wilson y Smilanich, 2005: 3).

En la primera parte de su obra, analizan todos los elementos que intervienen en el diseño, implementación y evaluación de acciones formativas dentro de esta modalidad y,

⁵⁷ Tanto es así, que ellas mismas titulan su obra *the other blended learning* (“el otro *blended learning*”) para marcar la diferencia con respecto a las aproximaciones convencionales a este concepto.

en la segunda, analizan nueve submodelos diferentes de *b-learning*, que combinan la enseñanza presencial con otras modalidades más específicas en función de las particularidades del proceso de E/A.

Con respecto a la primera parte, estas autoras identifican 5 fases diferentes que hay que seguir a la hora de diseñar un programa de formación mixta (*ibíd.*: 18-85):

- Analizar las necesidades reales de la formación, así como las particularidades específicas de los estudiantes; de esta forma se podrá identificar con mayor certeza el modelo formativo más adecuado para cada caso.
- Fijar tanto el objetivo general del programa como los específicos de la acción formativa, es decir, establecer qué queremos conseguir con el modelo *b-learning* que vamos a poner en práctica en un determinado entorno formativo.
- Diseñar el programa de aprendizaje mixto; además de los factores previamente establecidos, es decir, las necesidades de los estudiantes y los objetivos de la acción formativa, el diseñador del programa, a la hora de decantarse por un submodelo u otro, tendrá que prestar también a otros aspectos, tales como los receptores (nivel educativo, grado de competencia en el uso de las TIC, horarios laborales, ubicación geográfica, número, etc.), los recursos de los que se dispone (tiempo, disponibilidad de los expertos, fondos, etc.), infraestructura (disponibilidad de aulas para la docencia presencial y recursos tecnológicos) y los contenidos de la formación (grado de especialización, volumen de materiales, etc.).
- Crear y coordinar los diferentes modelos de formación diseñados dentro del programa de formación; el objetivo de esta fase es conseguir coherencia y eficacia dentro del mismo y que los discentes lo perciban como un todo que sigue criterios comunes.
- Poner en práctica el programa formativo diseñado teniendo en cuenta las metas y las necesidades de la empresa; Wilson y Smilanich insisten en este punto en la necesidad de contar con el apoyo de los órganos directivos de la empresa.
- Analizar los resultados de la experiencia, con el fin de valorar hasta qué punto se han cumplido los objetivos del programa previamente establecidos. Será necesario atender a cuatro criterios de evaluación: grado de satisfacción de los estudiantes, nivel de aprendizaje logrado, aplicación de los conocimientos adquiridos a la práctica laboral y repercusión del aprendizaje en los resultados de la empresa (por ejemplo, reducción de gastos, aumento/disminución de los beneficios, etc.).

En relación con la segunda parte de su propuesta, las autoras establecen 9 submodelos de formación que habrán de combinarse en función de las particularidades

del proceso formativo y de las necesidades de la empresa, con el fin de conseguir los mejores resultados posibles (*ibíd.*: 89-232):

- Formación presencial en el aula. Se trata de un submodelo formativo muy frecuente en el mundo empresarial en el que el docente, mediante diferentes metodologías (debates, simulaciones, seminarios, etc.) hace llegar los contenidos a los estudiantes en un entorno tradicional de aula.
- Formación con expertos en la materia. Se concibe como un modelo formativo presencial pero en el que el docente no es personal experto en formación, sino un miembro de la propia empresa experto en el contenido a impartir. Una de las dificultades de este submodelo es que es necesario instruir en metodología pedagógica al docente antes de iniciar la acción formativa; sin embargo, resulta positivo el hecho de que esta se realice en un entorno real de trabajo y que el apoyo por parte del profesor sea *in situ* durante todo el proceso de E/A.
- Instrumentos de evaluación. Se trata de herramientas diseñadas para recabar información sobre diferentes aspectos en relación con la acción formativa (necesidades de los destinatarios y de la empresa, nivel de aprendizaje logrado, resultados y grado de satisfacción en relación con la formación, etc.); debido a su naturaleza, este submodelo puede combinarse con todos los demás, aunque suele utilizarse frecuentemente integrado en los modelos de enseñanza presencial, tanto antes como durante y después de la misma (*ibíd.*: 121-122).
- *E-learning* bajo la supervisión de un docente/tutor. Este submodelo se define como un sistema de enseñanza virtual en el que tanto la transmisión de los contenidos como la comunicación entre los protagonistas del acto formativo se llevan a cabo mediante redes de comunicación. Las autoras de esta propuesta identifican diferentes herramientas dentro de este submodelo, por ejemplo, los *webinars*, la videoconferencia, los foros de discusión, el correo electrónico, etc., que pueden combinarse para dar lugar a ofertas formativas flexibles. Uno de los principales inconvenientes que presenta este submodelo es que depende de la tecnología, por lo que los receptores de la formación han de ser competentes en esta materia.
- Autoaprendizaje mediante *e-learning* (*e-learning* asincrónico). Este modelo comparte características con el anterior; sin embargo, en este no existe la figura del docente/tutor, sino que el alumno va aprendiendo con el material y los recursos disponibles a su propio ritmo. Para que el modelo tenga éxito, los estudiantes han de estar muy motivados y han de ser competentes en el ámbito tecnológico.

- Programa de ayuda en el trabajo. Se trata de un submodelo de formación que contiene información, procesos o enfoques diseñados como apoyo al trabajo o que guían el desarrollo de alguna actividad en concreto. Puede materializarse en diferentes formatos, por ejemplo, hojas de instrucciones, formularios, diagramas de flujo, listas de control, manuales de referencia, etc. Suele combinarse con los modelos de enseñanza presencial de corte tradicional.
- Programas de mentoría. Están basados en una relación de desarrollo personal entre dos personas, en la cual una más experimentada y con un mayor nivel de conocimientos sobre una materia determinada (mentor) instruye a otra con menos experiencia (alumno mentorizado); este submodelo de formación puede concebirse desde una perspectiva formal, es decir, formando parte de un plan estructurado de formación o desde un enfoque informal y suele aplicarse en combinación con modelos de enseñanza presenciales.
- Programas de *coaching*. Este submodelo, que también suele combinarse con las clases de corte tradicional, tiene como principal objetivo ayudar a alcanzar los objetivos deseados, así como los conocimientos y las habilidades necesarias para un fin en concreto. Al igual que en los programas de mentoría, el *coaching* está basado en una relación de desarrollo personal entre dos personas, el *coach*, que se encarga de guiar el proceso formativo y el aprendiz, que ha de averiguar cuáles son los obstáculos, las creencias o los patrones de comportamiento que le impiden lograr sus objetivos.
- Formación en el lugar de trabajo. En este submodelo formativo el aprendizaje de los contenidos y las competencias definidos en la acción formativa se lleva a cabo *in situ*, en el propio lugar de trabajo donde el aprendiz los tendrá que aplicar una vez los haya adquirido. Es ideal para grupos pequeños de estudiantes que precisan adquirir conocimientos muy técnicos.

En resumen, Wilson y Smilanich (2005) abordan el concepto de *b-learning* desde una perspectiva más amplia y presentan diferentes submodelos de formación desde un enfoque que prima el aprendizaje presencial tradicional.

2.4.2.4. El enfoque de Graham

Otra de las aproximaciones al concepto de *b-learning* más significativas, a nuestro modo de ver, es la propuesta por Graham (2006)⁵⁸; en ella concibe esta modalidad formativa como un sistema que combina la formación presencial (cara a cara) con la

⁵⁸ Esta propuesta aparece en una obra editada por Graham y Bonk (2006), en la que se analiza, mediante contribuciones de diferentes autores, la evolución histórica del aprendizaje mixto no solo en el contexto de la formación empresarial sino también en el de la enseñanza superior.

formación apoyada por el uso de las nuevas tecnologías (*ibíd.*: 5). A diferencia del modelo expuesto anteriormente, en esta propuesta se enfatiza el papel fundamental que desempeña la tecnología en la concepción del *blended learning*. En este sentido, defiende que a medida que se ha ido desarrollando esta, la convergencia entre los modelos tradicionales, dirigidos por el docente y basados en la interacción sincrónica y en vivo, y los más innovadores y flexibles, apoyados por herramientas tecnológicas, se ha ido haciendo más evidente.

Este autor señala que la rápida evolución de las tecnologías digitales ha provocado que los modelos formativos actuales tiendan hacia entornos de *b-learning*, ya que se ha conseguido reproducir escenarios de aprendizaje que eran únicamente prototípicos de los modelos presenciales de formación. Así, se tiende hacia modelos que combinan un escaso número de sesiones presenciales (en comparación con los modelos tradicionales) con otras apoyadas en recursos tecnológicos, sobre todo en aquellos que proporcionan interacción sincrónica entre el docente y los discentes o entre los discentes.

Por otra parte, en esta propuesta se identifican los motivos por los que resulta pertinente la introducción de modelos mixtos (presencial-virtual) en la formación:

- Mejora en las prácticas pedagógicas. Pese a que son numerosos los estudios que reflejan que, tanto en el ámbito de la formación empresarial como en la enseñanza universitaria, la metodología dominante es la clase magistral expositiva, son muchos los autores que abogan por el *b-learning* como motor de renovación pedagógica e insisten en su potencialidad para integrar modelos activos y participativos de aprendizaje.
- Mayor posibilidad de acceso a la enseñanza y mayor flexibilidad. El acceso al aprendizaje es uno de los factores clave para el aumento de los cursos diseñados en entornos virtuales de formación. Por otra parte, la flexibilidad que permiten estos nuevos modelos mixtos (sobre todo, espacial y temporal) hace que muchas universidades y empresas los introduzcan en su oferta formativa, ya que permiten combinar las posibilidades de la formación *online* con la interacción personal cara a cara propia de los entornos presenciales.
- Reducción de los costes. Los modelos de *b-learning* permiten llegar a un gran número de estudiantes, dispersos geográficamente, en un periodo corto de tiempo gracias a los sistemas de distribución virtual de los contenidos de aprendizaje; de esta forma, se pueden reducir los costes derivados de las acciones formativas, en comparación con los modelos de enseñanza tradicionales.

En el marco de su propuesta, Graham (2006: 14-16) analiza también los aspectos que se han de tener en cuenta a la hora de diseñar una acción formativa con un modelo de

enseñanza mixta, aspectos que en muchos casos se pueden perfilar como problemas a los que hay que hacer frente:

En primer lugar, el papel de la interacción en vivo, es decir, el papel que desempeña la presencialidad dentro del modelo. Muchos autores han observado que los estudiantes muestran un mayor grado de satisfacción con la experiencia formativa si tiene una gran carga de presencialidad; sin embargo, otros plantean que esta no es necesaria y que se pueden conseguir los mismos resultados mediante el uso de herramientas de comunicación sincrónica; resulta, por lo tanto, conveniente atender a este aspecto en función de las necesidades de los aprendices.

En segundo lugar, la elección del modelo de formación por parte del estudiante y la importancia de su autodisciplina. Un aspecto relevante es analizar los motivos que llevan al estudiante a elegir una modalidad formativa u otra y valorar si es lo suficientemente disciplinado y responsable como para llevar a cabo la formación *online* implícita en el modelo de forma autónoma.

En tercer lugar, los modelos de apoyo, tutorización y formación. Este autor señala que son varios los aspectos a los que hay que atender en este punto, ya que suponen un problema para la adopción de estos modelos innovadores: el tiempo que tiene que invertir el docente en la tutorización, la formación en el campo tecnológico que hay que ofrecer a los estudiantes para que sean capaces de llevar a cabo con éxito la acción formativa mixta y el cambio cultural que tiene que producirse para que se acepten, tanto en el ámbito de la formación empresarial como en el de la universitaria, los modelos de *blended learning*.

En cuarto lugar, la brecha digital. Este concepto, tal y como hemos explicado previamente, hace referencia a la diferencia socioeconómica que existe entre aquellos grupos de población que tienen acceso a la tecnología y aquellos que no; por una parte el *b-learning* se ha perfilado como un modelo de formación barato, eficaz y flexible y, por tanto, apto para la formación, pero, por otra, no todo el mundo tiene acceso a determinados recursos tecnológicos básicos para este modelo formativo.

Por último, el equilibrio entre la innovación y la producción. En el ámbito del diseño, siempre ha existido una tensión constante entre las posibilidades de innovación y la producción, sobre todo en lo relacionado con su dimensión económica; en este sentido, y debido a la naturaleza cambiante de la tecnología, encontrar el equilibrio entre la innovación y los costes será un reto constante en el diseño de sistemas basados en *b-learning*.

En resumen, Graham (2006) aboga por un modelo con fuerte apoyo tecnológico, que combine la presencialidad con la virtualidad, con el objetivo de diseñar acciones

formativas flexibles y eficaces no solo en términos de rendimiento académico sino también desde el punto de vista económico.

2.4.2.5. El enfoque de Allan

En su propuesta de *b-learning*, Allan (2007: 1) concibe esta modalidad formativa como una aproximación holística al aprendizaje, que implica una combinación de diferentes enfoques, como por ejemplo, la enseñanza presencial cara a cara con el *e-learning*, el uso de diferentes herramientas tecnológicas en la acción formativa o la combinación de la enseñanza tradicional en el aula con la experimentada en el puesto de trabajo.

Con el objetivo de perfilar un poco más esta definición, la autora, tomando como base la obra de Sharpe *et al.* (2006), identifica diferentes aspectos del ámbito de la enseñanza y del aprendizaje que podrían combinarse dentro de una acción formativa mixta (Allan, 2007: 5):

- El tiempo, por ejemplo mediante actividades y sistemas de comunicación sincrónicos y asincrónicos.
- El lugar en el que se desarrolla el aprendizaje, por ejemplo en el campus, en el puesto de trabajo, en casa, etc.
- Diferentes tecnologías de la información y de la comunicación (CD/DVD, tecnologías de Internet de primera generación, software relacionado con las redes sociales o la web 2.0.⁵⁹, etc.
- El contexto de aprendizaje (académico, en la universidad, o laboral, en el puesto de trabajo).
- Enfoque pedagógico utilizado, por ejemplo modelos paidocéntricos o magistrocéntricos, modelos constructivistas o conductistas, etc.
- Enfoque de la enseñanza, es decir, los objetivos de aprendizaje han sido definidos por el docente/tutor o han sido negociados y acordados por los individuos, grupos o comunidades de aprendizaje.
- Tipos de estudiantes, por ejemplo, estudiantes o grupos multidisciplinares de aprendizaje.
- Interacción social durante el proceso de aprendizaje: aprendizaje autónomo, cooperativo (construcción social del conocimiento), desarrollo de comunidades virtuales de aprendizaje, etc.

⁵⁹ Este concepto será abordado con más detalle en el siguiente capítulo de la presente tesis doctoral.

Según esta autora, cuando se habla de *b-learning*, tradicionalmente, se hace referencia a los tres primeros aspectos, es decir, al tiempo, al lugar y a las tecnologías que se usan en el proceso formativo; sin embargo, los siguientes aspectos ayudan a perfilar de forma más clara el concepto, puesto que aumentan las posibilidades de combinación de elementos en las acciones formativas diseñadas según esta modalidad. En este sentido, podría diseñarse un curso en el que se combinaran diferentes técnicas y herramientas en el aula, con un proyecto basado en el autoaprendizaje con apoyo de un tutor concebido en función de las necesidades del estudiante en su puesto de trabajo y que contara también con un foro de discusión *online* en el que intervinieran todos los estudiantes del grupo (*ibíd.*: 6).

Por otra parte, dentro de enfoque, encontramos una explicación detallada del proceso que hay que seguir a la hora de diseñar y desarrollar una acción formativa dentro de la modalidad mixta de enseñanza (Allan, 2007: 71-98)⁶⁰. En primer lugar, será necesario llevar a cabo un análisis de las necesidades formativas de los estudiantes y de todos aquellos aspectos que rodean al programa de formación (objetivos a conseguir, resultados de aprendizaje, modalidad de la enseñanza, herramientas metodológicas y tecnológicas a emplear, presupuesto, etc.); en segundo lugar, se diseñará la acción formativa en función de aspectos tales como los objetivos y los resultados de aprendizaje, los contenidos, el método de enseñanza (presencial o mixto), qué tipo de herramientas tecnológicas se han de utilizar, qué tipo de canales de comunicación (sincrónicos o asincrónicos) se han de incluir en el programa, qué actividades se van a proponer, qué instrumentos de evaluación se van a emplear para valorar todos los aspectos del programa, cómo se va a proporcionar la retroalimentación (*feedback*) durante el proceso formativo, qué procesos de tutorización se van a poner en práctica, etc.; en tercer lugar y tras realizar el diseño del programa, será necesario desarrollarlo, es decir, crear las actividades, alimentar de contenido y documentación a la página web o al entorno virtual de aprendizaje (plataforma de teleformación), etc.; asimismo, la autora considera recomendable aplicar el programa de formación diseñado a un grupo piloto de estudiantes, con el fin de identificar los posibles errores y poder subsanarlos; por último, el proceso terminará con la implementación del programa diseñado y con la evaluación de los resultados, prestando atención no solo al rendimiento académico de los estudiantes, sino también a su grado de satisfacción con el proceso formativo, con el entorno y los materiales de aprendizaje, con la labor de tutorización recibida, etc.

⁶⁰ Este proceso de diseño presentado por Allen es muy similar al planteado por Thorne (2003) (v. 2.4.2.1.).

Para concluir con la exposición de esta propuesta, nos gustaría mencionar también las ventajas e inconvenientes que, a juicio de la autora, presentan los modelos mixtos de enseñanza. Por un lado, permiten combinar los aspectos más positivos de la enseñanza presencial y de la virtual, para diseñar cursos que se adecuen a las necesidades específicas de los estudiantes en términos de tiempo, espacio y tecnologías (Allan, 2007: 8). Además, permiten gran flexibilidad a la hora de implementarlos, no solo en relación con la organización y el enfoque del programa formativo, sino también en aquellos aspectos relacionados con la metodología de enseñanza a utilizar. Favorecen también la creación de grupos multidisciplinares de aprendizaje, facilitando la construcción del conocimiento de forma cooperativa y social sin límites geográficos o temporales. Por otro lado, Allan señala que el diseño de acciones formativas en esta modalidad resulta mucho más complicado que el de un curso presencial de corte tradicional, porque se precisan tanto recursos y herramientas tecnológicas, como personal de apoyo en la fase de desarrollo e implementación del curso. Otro inconveniente destacable es que no siempre resulta sencillo cumplir con las expectativas de los estudiantes que llevan a cabo un curso en modalidad mixta; además, los problemas técnicos (acceso y disponibilidad de diferentes herramientas) incrementan las dificultades de aprendizaje y la sensación de frustración en los estudiantes.

2.4.2.6. El enfoque de McDonald (2008)

McDonald (2008) ofrece también una definición bastante amplia de *b-learning* que engloba diferentes ideas:

The term [b-learning] is commonly associated with the introduction of online media into a course or programme, while at the same time recognising that there is merit in retaining face-to-face contact and other traditional approaches to supporting students. It is also used where asynchronous media such as email, forums, blogs or wikis are deployed in conjunction with synchronous technologies, commonly text, chat or audio. (McDonald, 2008: 2)

Como se puede observar en la cita anterior, la autora aborda el concepto desde un enfoque muy general; por una parte, identifica la modalidad mixta de enseñanza con la introducción de medios tecnológicos virtuales en el proceso formativo presencial tradicional; por otra, considera también *b-learning* a la combinación de herramientas asincrónicas de comunicación y de edición de contenidos, tales como el correo electrónico, los foros de discusión o los blogs, con tecnologías sincrónicas, como el texto, el chat o los archivos de audio (por ejemplo, conferencia).

Sin embargo, a medida que va focalizando su propuesta, McDonald destaca en su definición uno de los aspectos que, en su opinión, va a determinar el éxito de la acción formativa: el proceso de tutorización y seguimiento de los estudiantes⁶¹. De hecho, considera que el *blended learning* debería aumentar el número de respuestas del docente a las necesidades específicas de los estudiantes, ya sea de forma presencial (tutoría tradicional) o de forma virtual (tutoría *online*), así como disminuir el tiempo de respuesta.

Por otra parte, también argumenta la autora que la introducción de las TIC en los procesos formativos ha hecho que los sistemas de comunicación entre el docente y los discentes se modifiquen sustancialmente no solo en los modelos formativos presenciales, sino también en los modelos de EaD tradicionales (por ejemplo, con la sustitución de las conversaciones telefónicas con el tutor, con las conversaciones por videconferencia).

McDonald (2008: 18) en su propuesta destaca las formas de comunicación y, por ende, de tutorización que promueve el *blended learning* desde perspectivas formales e informales entre el tutor y los estudiantes y entre los estudiantes. Recogemos esta aportación en la siguiente tabla (Tabla 2.7.):

	TUTOR-ESTUDIANTE	TUTOR-GRUPO ESTUDIANTES	DE	ESTUDIANTE-ESTUDIANTE
FORMAL	Retroalimentación (<i>feedback</i>) de las tareas entregadas	Tutorías, actividades prácticas		Evaluación entre iguales: proyectos de aprendizaje cooperativo
INFORMAL	Necesidades individuales	Mantener el contacto		Grupos de tutorización (tutorías entre iguales); redes sociales

Tabla 2.7. Modelos de comunicación (tutorización) formal e informal (McDonald, 2008: 18)

Las herramientas de comunicación a las que hace alusión la autora en su propuesta son el correo electrónico, el foro y el chat, puesto que facilitan la retroalimentación del aprendizaje tanto a nivel grupal como individual. Además los foros de discusión pueden contribuir positivamente a que los estudiantes intervengan en el proceso de tutorización de sus compañeros y se ayuden entre sí, sobre todo en caso de estudiantes que no pueden asistir a las sesiones presenciales.

En conclusión, esta aproximación al modelo de *b-learning* enfatiza la importancia de la tutorización en la acción formativa, ya sea mediante medios convencionales (sesiones individuales o grupales de tutoría presencial) o gracias a los nuevos canales de comunicación; este enfoque sigue la estela marcada por Salmon (2004), analizado

⁶¹ La autora presenta, para ello, el proyecto de investigación-acción SOLACE (*Supporting Open Learners in A Challenging Environment*) llevado a cabo en la Open University (UK) y cuyo principal objetivo es analizar las particularidades y los modelos del apoyo tutorial actuales y estudiar las posibilidades que las nuevas tecnologías les brindan a estos modelos de tutorización.

posteriormente (v. 2.4.3.3.), que sienta las bases del proceso de tutorización a través de la red.

2.4.2.7. El enfoque de Garrison y Vaughan

El modelo presentado por estos dos autores está enmarcado en el contexto de la educación superior y aboga por la necesidad de incluir las TIC en los procesos formativos, ya que las conciben como medios imprescindibles para responder a las demandas de la sociedad del conocimiento. En este sentido, consideran que el *blended learning* representa un modelo innovador en el proceso de E/A, que ha de conllevar un replanteamiento integral del acto didáctico. Así, lo definen como un enfoque de diseño coherente que evalúa e integra los puntos fuertes de la enseñanza presencial y de la virtual, con el fin de alcanzar unos determinados objetivos educativos y responder a las necesidades formativas de los estudiantes del s. XXI (Garrison y Vaughan, 2008: 5).

Estos autores establecen tres premisas clave para el diseño de acciones formativas mediante modelos mixtos de enseñanza:

- La integración reflexiva de la enseñanza *online* con la enseñanza presencial.
- El replanteamiento del diseño del curso con el fin de optimizar el grado de implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- La reestructuración de las horas presenciales en el aula o bien la sustitución de las mismas por otros sistemas de comunicación.

Estos tres puntos básicos convergen en uno de los conceptos más destacados del enfoque presentado por Garrison y Vaughan, el concepto de comunidad de aprendizaje, definida como el marco de conexión y colaboración entre los estudiantes, que permite crear un ambiente de aprendizaje que integra elementos sociales, cognitivos y de tutorización docente, que favorecen la construcción del conocimiento, la reflexión y el debate (*ibíd.*: 8). Es decir, los modelos de enseñanza mixta más eficaces serían aquellos que logran crear una comunidad de aprendizaje más allá del aula con la participación y la implicación de todos los participantes del proceso formativo. Al igual que en la aproximación de McDonald, estos autores enfatizan también la importancia de la presencia docente en los procesos formativos con apoyo tecnológico, puesto que supone el nexo que une todos los elementos que los componen y un apoyo imprescindible para los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, el principal objetivo del modelo *b-learning* ha de ser crear verdaderas comunidades de aprendizaje más allá de las barreras espacio-temporales impuestas por el aula presencial, en las que los estudiantes puedan construir el conocimiento de forma cooperativa (social) bajo la supervisión del docente. Para ello, estos autores una serie de

principios que el docente ha de seguir para diseñar comunidades de aprendizaje efectivas, que combinen presencialidad y virtualidad, con el fin de implicar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje:

- Establecer un clima que favorezca la comunicación abierta y dé confianza a los estudiantes para interactuar.
- Diseñar acciones que favorezcan la reflexión crítica, el debate y tareas que apoyen el aprendizaje sistemático y cooperativo.
- Plasmar el sentido de "comunidad" en el diseño mediante herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas, que permitan mantener la cohesión social entre los miembros durante el proceso formativo.
- Motivar y apoyar el proceso de aprendizaje mediante los diferentes sistemas de comunicación de forma constante, con el fin de que los estudiantes no se sientan aislados, sino miembros de la comunidad de aprendizaje.
- Controlar la relación de cooperación gestada en el grupo, con el objetivo de hacer conscientes a los estudiantes de la gran responsabilidad que tienen en su proceso de aprendizaje.
- Garantizar que el aprendizaje cooperativo llevado a cabo en la comunidad se desarrolla de forma constructiva y productiva y se enfoca hacia la resolución de problemas concretos.
- Garantizar que el proceso de evaluación es coherente con los elementos que rodean al acto didáctico (objetivos, naturaleza de la disciplina, necesidades de los discentes, resultados de aprendizaje, etc.).

En resumen, una verdadera innovación del sistema educativo implica necesariamente generar un modelo que esté compuesto por instrucción presencial y que tenga la funcionalidad del aprendizaje en línea, para que el docente ejerza su labor en dos frentes: como asesor *online* (tutorías no presenciales) y como educador tradicional (cursos presenciales), en donde se aprovechen todos los recursos que ofrece Internet para crear auténticas comunidades de aprendizaje, que favorezcan la construcción social del conocimiento por parte de los discentes.

2.4.2.8. El enfoque de Snart

En su propuesta, Snart (2010: x) defiende el término "aprendizaje híbrido" (*hybrid learning*), que define como un modelo de enseñanza que combina las potencialidades de los modelos formativos presenciales con los aspectos más eficaces de la formación *online*. Este autor, que enmarca el *b-learning* dentro de los sistemas de Educación a Distancia, considera que el surgimiento de este modelo en el ámbito de la enseñanza universitaria

responde a los problemas que sufre actualmente esta institución (por ejemplo, gran número de matriculaciones, problemas de espacio en los campus, rendimiento académico insuficiente, necesidad de educación de calidad, etc.). Por este motivo, considera que el papel institucional en la implantación de estos modelos formativos es de vital importancia.

Por otra parte, y siguiendo la línea expuesta por los autores del enfoque anterior, Snart establece que los modelos más eficaces de formación mixta son aquellos que favorecen la creación de comunidades de aprendizaje, ya sean presenciales o en línea; en palabras del propio autor: “(...) building a sense of community, online and face-to-face, increases student engagement and thus the potencial for meaningful learning to happen in hybrid and blended environments” (Snart, 2010: 109).

A la hora de abordar el diseño de acciones formativas basadas en modelos mixtos, este autor establece una serie de principios que han de tenerse en cuenta en las diferentes dimensiones que inciden en el acto didáctico (Tabla 2.8.):

DIMENSIONES	PRINCIPIOS A TENER EN CUENTA
Perfil de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resultará imprescindible analizar, en primera instancia, las particularidades de los estudiantes que van a participar en el modelo formativo <i>b-learning</i> (disponibilidad, obligaciones laborales, etc.). ▪ Será necesario presentar a los estudiantes la modalidad formativa y las particularidades que tiene, dejándoles claro que la flexibilidad que lleva implícita no implica, en ningún caso, menos esfuerzo y trabajo. ▪ Será preciso también conseguir que la competencia tecnológica de los alumnos sea una ventaja y no un inconveniente para el aprendizaje (los alumnos suelen asociar "tecnología" con ocio, no con estudio y aprendizaje).
Perfil del curso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los modelos híbridos requieren orientación técnica presencial en la primera sesión del curso. ▪ La coordinación entre la formación presencial y la virtual, junto con la definición clara de los objetivos de aprendizaje, es fundamental para que los estudiantes perciban el curso como un todo y no como dos partes independientes. ▪ La elaboración de un cronograma semanal con las actividades presenciales y no presenciales orientará a los estudiantes en su proceso formativo. ▪ No será necesario utilizar recursos tecnológicos muy complejos para alcanzar los objetivos pedagógicos de forma eficaz. ▪ Las actividades se diseñarán en formato presencial o virtual en función de los objetivos que se persigan. ▪ No existen fórmulas mágicas en esta modalidad formativa; el porcentaje de presencialidad y de virtualidad, así como las actividades propuestas, dependerán de las particularidades del curso, de los estudiantes, de los objetivos de aprendizaje, etc.
Obligaciones institucionales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada institución educativa tiene sus propias particularidades, por lo que aplicar un modelo formativo mixto con éxito en otra institución, no tiene por qué funcionar en

	<p>todos los contextos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En la información sobre los cursos ofertados mediante esta modalidad de enseñanza, deberá quedar claro que “mixto” implica el uso de tecnologías, pero no una reducción del esfuerzo y de la responsabilidad en el trabajo de los estudiantes. ▪ Será necesario que las instituciones ofrezcan formación sobre las nuevas modalidades de enseñanza al equipo docente y que favorezcan la creación de “comunidades docentes” en las que se puedan compartir experiencias y materiales de trabajo. ▪ Con el fin de fomentar la innovación, las universidades tendrán que invertir capital en la adquisición de recursos informáticos y herramientas tecnológicas que faciliten el diseño de las nuevas experiencias. ▪ Las instituciones deberán ofrecer apoyo tecnológico, presencial y virtual, no solo al equipo docente, sino también a los estudiantes. ▪ Será necesario también que los docentes encargados del diseño de acciones formativas en modalidad mixta disfruten de una reducción de su horario lectivo, con el fin de tener tiempo suficiente para diseñar experiencias realmente eficaces. ▪ Las universidades deberán dotar al profesorado de libertad suficiente para estructurar los horarios de presencialidad y virtualidad en sus acciones instructivas.
Obligaciones de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los docentes habrán de comprometerse con su desarrollo profesional en relación con los métodos de enseñanza con apoyo tecnológico y con el diseño de acciones formativas efectivas. ▪ Será necesario que orienten a los estudiantes sobre la modalidad formativa durante el proceso de aprendizaje, sobre todo en las primeras sesiones presenciales. ▪ Será preciso también que apoyen y tutoricen a los estudiantes durante todo el proceso formativo, sobre todo en las sesiones virtuales, para que no se sientan abandonados, sino miembros de la comunidad de aprendizaje. ▪ Los docentes habrán de evaluar el proceso de aprendizaje y exigir a los estudiantes que valoren el modelo formativo, con el fin de identificar los posibles problemas y poder realizar las modificaciones oportunas. ▪ El equipo docente deberá favorecer la creación de comunidades docentes, participar en ellas de forma activa e impulsar el intercambio y compartición de ideas y materiales.

Tabla 2.8. Principios que rigen el diseño de acciones formativas mediante *b-learning* (tabla elaborada a partir de Snart, 2010: 147-150)

Además de los enfoques expuestos anteriormente, enmarcados dentro del contexto internacional, consideramos también relevante revisar dos de las propuestas más destacadas que se han llevado a cabo dentro del límite de nuestras fronteras.

2.4.2.9. El enfoque de Llorente y Cabero

Llorente y Cabero (2009) analizan en profundidad el término de *blended learning* en un intento de concebir esta modalidad formativa como algo más que una mera

combinación de tipologías de enseñanza. Estos autores plantean que la modalidad mixta de enseñanza combina la eficacia y la eficiencia de la clase presencial con la flexibilidad aportada por la enseñanza virtual y señalan que las principales implicaciones del término *b-learning* son las siguientes:

- Diversidad de oportunidades para presentar los recursos de aprendizaje y las vías de comunicación entre el tutor y los estudiantes y entre los estudiantes, que llegarán a ser más flexibles e interactivas.
- Los estudiantes podrán, si se interesan en formar parte activa de su propio proceso de aprendizaje, seleccionar los recursos formativos de diferentes medios, teniendo en cuenta que sean los más convenientes y apropiados para su situación personal y sus necesidades (*ibíd.*: 94).

En otras palabras, Llorente y Cabero (2009: 93) en su enfoque identifican algunos de los componentes esenciales de los procesos formativos a través de la modalidad mixta de enseñanza, materializándolos en la convergencia entre lo presencial y lo virtual a distancia, en la combinación de espacios y escenarios de aprendizaje (clases tradicionales y entornos virtuales), tiempos (presenciales y no presenciales), recursos (analógicos y digitales), donde los protagonistas (docentes y discentes) modifican sus roles tradicionales en el proceso de E/A y donde los cambios también afectan, de forma ineludible, a los modelos organizativos.

En su propuesta en relación con esta modalidad formativa⁶², señalan tres elementos básicos a la hora de desarrollar y poner en práctica una experiencia formativa de *b-learning*: el contenido, la forma de construcción del aprendizaje y la comunicación entre los protagonistas del proceso formativo (asincronía o sincronía de la herramienta de comunicación utilizada y grado de iconicidad de los materiales de aprendizaje utilizados en el proceso) (Figura 2.6.).

Tomando estos componentes como punto de partida y tras analizar las necesidades de los destinatarios de la acción formativa, estos autores identifican tres etapas en los procesos de formación mediante *b-learning*: una sesión inicial presencial, cuyo objetivo es familiarizar a los estudiantes con la tecnología e informarles de las metas perseguidas en el proceso de E/A, los criterios e instrumentos de evaluación, así como las tareas y proyectos que deberían realizarse; el desarrollo del curso a través del entorno virtual de formación y las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas disponibles y una sesión final presencial, en la que se realizará una valoración final del proceso y aquellas consultas que se consideren necesarias antes de la evaluación.

⁶² El modelo presentado por Llorente y Cabero (2009) toma como punto de partida las premisas establecidas por Kerres y de Witt (2003).

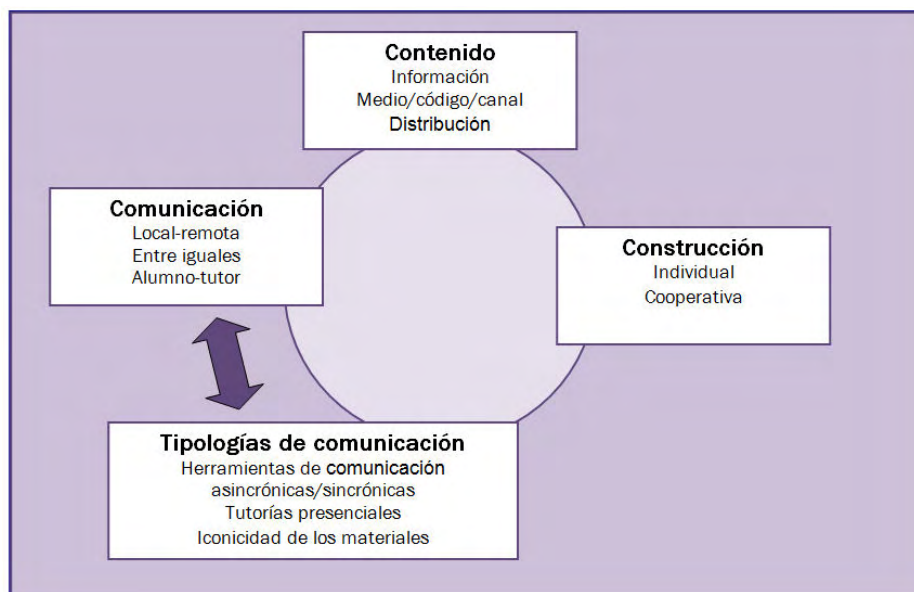


Figura 2.6. Componentes para el desarrollo del *b-learning* (adaptado de Llorente y Cabero, 2009: 95)

En este enfoque se vislumbra ya uno de los componentes que van a definir este tipo de modalidad formativa: el grado de presencialidad y no presencialidad del proceso de E/A. Este parámetro dependerá de las particularidades de la acción formativa y de las necesidades de los participantes en el mismo, por lo que cada proyecto formativo tendrá una proporción determinada de sesiones presenciales y virtuales, que orientarán al estudiante durante su proceso de aprendizaje. En este sentido, los autores insisten en la importancia de los encuentros presenciales dentro del proceso instructivo, debido a los siguientes factores:

- Facilitan información imprescindible sobre el uso y sobre la utilización de la tecnología y de las herramientas.
- Fomentan el conocerse unos a otros (incluyendo el personal y los tutores).
- Se configuran los grupos y se establecen las normas de trabajo.
- Se llevan a cabo exámenes y pruebas de evaluación.
- Se aportan los elementos paralingüísticos que lo virtual no puede por si mismo aportar.
- Ayudan a superar el aislamiento.
- Permiten establecer una comunicación más allá de la generada a través de las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas disponibles en los entornos virtuales de formación (Llorente y Cabero, 2009: 96).

En resumen, los autores conciben esta modalidad de enseñanza como un sistema complejo en el que convergen diferentes elementos que han de combinarse en función del contexto de aprendizaje y de las peculiaridades de la acción formativa.

2.4.2.10. El enfoque de Galán Mañas

Enmarcado dentro del ámbito de la didáctica de la traducción, Galán Mañas (2009) concibe la semipresencialidad (término defendido por la autora) en función de dos dimensiones: la presencialidad y el uso de herramientas tecnológicas; así, define esta modalidad de enseñanza como "la combinación de sesiones presenciales con sesiones no presenciales en las que hay un fuerte componente tecnológico con el fin de optimizar el aprendizaje" (*ibíd.*: 124).

Según esta investigadora, son varios los aspectos que caracterizan la modalidad mixta de enseñanza. En primer lugar, el componente tecnológico no pretende eliminar la presencialidad en el aula, sino fomentar un modelo constructivista del aprendizaje en el que el alumno debe participar de forma activa y trabajar de forma autónoma. En segundo lugar, el uso de las tecnologías no tiene lugar únicamente en las sesiones no presenciales, sino que dependerá de las particularidades de la acción formativa. En tercer lugar, las sesiones no presenciales tampoco tienen por qué apoyarse en las tecnologías, ya que podrían consistir simplemente en una actividad en grupo fuera del aula, sin el apoyo de ninguna herramienta tecnológica y, finalmente, no existen "fórmulas mágicas" en cuanto a la presencialidad, es decir, cada programa tendrá, en función de sus necesidades, una proporción concreta de presencialidad/no presencialidad.

En virtud de estas premisas, Galán Mañas (2009: 126) identificará como semipresenciales las siguientes acciones formativas:

- Un curso que consista en algunas sesiones presenciales combinadas con sesiones no presenciales en las que los estudiantes deben participar en el foro y sus contribuciones forman parte de la evaluación sumativa.
- Un curso en el que todos los materiales estén en línea, las actividades se realicen de forma virtual y haya algunas sesiones presenciales a lo largo del curso.
- Un curso básicamente presencial pero que ceda algunas de las sesiones para que los estudiantes puedan realizar actividades cooperativas, como un *wiki*, una bitácora, etc.

Tras revisar de forma exhaustiva los enfoques y modelos propuestos que resultan, a nuestro juicio, más relevantes, estimamos conveniente aportar nuestra definición de enseñanza mixta (presencial-virtual) dentro del marco del presente trabajo. Para nosotros, este modelo de enseñanza se concibe como una combinación entre sesiones presenciales

(con o sin apoyo tecnológico) y sesiones no presenciales con apoyo de herramientas virtuales, que permite integrar al estudiante en su proceso de aprendizaje de forma activa y optimizar el proceso de enseñanza. Desde este enfoque, los modelos mixtos vendrían definidos por diversas dimensiones: por un lado, la presencialidad-no presencialidad, que se establecerá en función de las características del programa formativo y de las necesidades de los estudiantes; por otro lado, las herramientas tecnológicas, que permitirán superar las barreras espacio-temporales impuestas por los modelos tradicionales de enseñanza y establecer, no solo nuevos entornos de formación, sino también nuevos medios de comunicación sincrónicos y asincrónicos que flexibilizarán el proceso de E/A.

En este sentido, los modelos mixtos de enseñanza presentarán las ventajas y los inconvenientes del *e-learning* (v. 2.3.2.) junto con los propios de los sistemas de enseñanza presencial; por ejemplo, algunos autores señalan la rigidez (temporal y espacial) impuesta por los modelos exclusivamente presenciales y el alto coste económico que conllevan; por otra parte, resulta muy positiva la interacción humana que generan las sesiones cara a cara.

2.4.3. La metodología didáctica en la enseñanza mixta (presencial-virtual)

Tal y como hemos expuesto previamente en el presente capítulo, la convergencia de las TIC (sobre todo Internet) en el mundo educativo tiene como consecuencia la aparición de espacios virtuales para el aprendizaje, que exigen la puesta en práctica de nuevas metodologías didácticas diferentes de las utilizadas en los modelos de enseñanza tradicionales. Si partimos de la premisa de que la metodología ha de elegirse en función de las necesidades y de las variables que intervengan en cada proyecto formativo, resulta lógico que no podamos utilizar en el *b-learning* la misma metodología de enseñanza que veníamos empleando en los sistemas convencionales, ya que, según las ideas esbozadas a lo largo del presente capítulo, el componente virtual implícito en este modelo de enseñanza presenta unas necesidades y unas particularidades concretas, que la diferencian de otras modalidades formativas. Por este motivo, la fase inicial de cualquier diseño basado en teleformación habrá de consistir en el análisis pormenorizado de la situación de partida, para decidir qué tipo de metodología será la más apropiada para conseguir los objetivos propuestos en ese proyecto en concreto.

Por otra parte, las tecnologías de red implicadas en la enseñanza virtual implícita en los modelos de *b-learning* no solo son instrumentos que favorecen el acceso a la información o a los materiales concretos de aprendizaje, sino que desempeñan también un

papel epistemológico, como elementos generadores del cambio didáctico necesario en la sociedad actual (Casado Ortiz, 2000).

En el presente apartado, antes de adentrarnos en el diseño propiamente dicho, abordaremos las características de algunos de los componentes metodológicos que habrán de tenerse en cuenta a la hora de diseñar y poner en práctica un proyecto mixto de formación con apoyo tecnológico.

2.4.3.1. Los escenarios de los modelos mixtos de enseñanza: el entorno virtual de aprendizaje (EVA)

Como ya expusimos en la introducción del presente capítulo, la integración de las TIC en los procesos educativos está permitiendo configurar espacios para la formación y el aprendizaje más abiertos y flexibles, que favorecen la interacción tanto sincrónica como asincrónica entre los participantes del acto didáctico (Vaillant y Marcelo, 2000: 151; Marcelo, 2000: 432) y que complementan los escenarios tradicionales.

Estos nuevos espacios de formación que utilizan Internet como vehículo en el proceso de E/A y como herramienta de comunicación dan lugar a nuevos términos y conceptos en la literatura especializada; denominaciones tales como aula virtual, ciberaula, campus y universidad virtual, cibercentro formativo, comunidad virtual, etc. representan la realidad educativa que estamos viviendo en la actualidad y las nuevas posibilidades de estructuración de las instituciones formativas. En el presente trabajo, haremos referencia únicamente a cuatro conceptos, que marcan, en nuestra opinión, los ejes de los nuevos escenarios educativos: entornos virtuales de aprendizaje (EVA)⁶³, aula virtual, comunidad virtual y campus virtual.

En primer lugar, un EVA podría concebirse como un espacio para desarrollar el proceso formativo que no es físico (real) y está apoyado en los elementos que ofrecen las TIC. Muy clarificadora resulta, a nuestro modo de ver, la definición que del término "virtual" ofrece la Real Academia de la Lengua Española: virtual es aquello que "tiene virtud para producir un efecto, aunque no lo produce de presente". En este sentido, un entorno virtual de aprendizaje sería aquel espacio que, aunque no existe de forma tangible, presenta características equiparables a las del entorno real (en este caso, las aulas propias de contextos tradicionales de aprendizaje) y causa los mismos efectos que este produciría. No en vano, autores como Wilson (1996) o Van Dusen (1997)⁶⁴ lo interpretan como una metáfora de un lugar de aprendizaje y estudio diseñado con la ayuda de las TIC.

⁶³ Este término, a su vez, recibe otras denominaciones tales como "entorno virtual de formación" (EVF), "entorno virtual de enseñanza-aprendizaje" (EVE-A) o "sistema de teleformación" (STF) (Zapata, 2003).

⁶⁴ Cit. en Salinas (2007b: 18).

Para Salinas (2007b: 18-19), un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje es un espacio o comunidad organizado con el propósito de lograr el aprendizaje de los usuarios gracias a ciertos componentes: a) aspectos pedagógicos: hace referencia a las actividades de aprendizaje, situaciones de enseñanza, materiales de apoyo, tutoría, metodología docente, evaluación, etc.; b) tecnología apropiada a la misma, es decir, las herramientas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico y c) el marco organizativo, que incluye la organización del espacio, del calendario, la gestión de la comunidad, pero también hace referencia al marco institucional y a las estrategias de implantación. Es decir, los EVA propios de modelos de formación flexibles y abiertos, han de contener los siguientes elementos:

- Sistema de comunicación mediada por ordenador (componente tecnológico), materializado en sistemas de comunicación *per se* sincrónicos y asincrónicos, un sistema de recursos compartidos y uno de apoyo específico a la actividad del grupo.
- Medios didácticos.
- Flexibilidad (elementos del aprendizaje abierto).
- Entorno organizativo (componente instruccional).
- Aprendizaje y tutoría (componente didáctico) (Salinas, 2004: 161).

Es decir, el diseño de un entorno de formación virtual supone conjugar diferentes elementos, con el fin de encontrar el equilibrio entre aspectos pedagógicos, los usuarios y las posibilidades que nos ofrece la tecnología. En suma, los EVA, siguiendo a Sigalés, se podrían considerar como:

(...) espacios de comunicación que permiten el intercambio de información y que harían posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilitara la cooperación de profesores y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, a través de unos contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante la representación, mediante los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar. (Sigalés, 2002: 7)

En esta misma línea, aunque desde una perspectiva más global, Cabero y Gisbert (2005: 14) indican algunas de las características básicas que han de poseer los entornos de formación telemáticos:

- Ofrecer un entorno de comunicación lo más rico y variado posible, incorporando herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica.

- Incorporar zonas para el debate, la discusión y la complementación; utilización de guías visuales que faciliten al estudiante la percepción del recorrido seguido en su proceso de formación.
- Ofrecer al estudiante la posibilidad de poder elegir el recorrido de aprendizaje, los sistemas simbólicos y el tipo de material con el que desea llevarlo a cabo.
- Flexibilidad en su construcción y desarrollo.
- Apoyarse en principios básicos de interpretar (intuitivos) para el seguimiento e identificación del entorno.
- Utilizar formas de presentación multimedia.
- Incorporar zonas para la comunicación verbal, auditiva o audiovisual con el profesor.
- Estar guiados por los principios de la participación y la responsabilidad directa del alumno en su propio proceso formativo.
- Asumir una perspectiva procesual de la enseñanza por encima de una perspectiva centrada en los productos finales.
- Introducir elementos tanto para la evaluación del estudiante como para la evaluación del entorno de comunicación desarrollado.

Todas estas particularidades se materializan en unas herramientas tecnológicas concretas que conocemos con el nombre de entornos integrados de enseñanza virtual (*VLE, Virtual Learning Environments*) o plataformas de teleformación⁶⁵, que permiten proporcionar dinámicas pedagógicas y metodológicas basadas en la colaboración, la comunicación y el acceso a una gran cantidad de recursos de información. Tanto es así que algunos investigadores identifican los entornos virtuales con el *software* específico de estas plataformas; por ejemplo, de acuerdo con el Centre d'Educació i Noves Tecnologies de la Universitat Jaume I (2004: 4), un EVA puede concebirse como “una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea este completamente a distancia, presencial, o de una naturaleza mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones”.

En conclusión, podríamos afirmar que los entornos virtuales de aprendizaje son espacios sociales interactivos diseñados con el fin de conseguir unos objetivos pedagógicos concretos a través de las múltiples herramientas que integran.

Partiendo de la conceptualización de EVA que acabamos de esbozar, el aula virtual se concibe como un espacio simbólico en el que se produce la relación entre los

⁶⁵ Estos instrumentos serán estudiados en profundidad en el siguiente capítulo, cuando abordemos las herramientas del *b-learning*.

participantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje que, para interactuar entre sí y acceder a la información relevante, utilizan, prioritariamente, un sistema de comunicación mediada por ordenador (Adell y Gisbert, 1997).

Por su parte, Turoff (1995), define aula virtual como “a teaching and learning environment located within a computer-mediated communication system”, es decir, como un entorno o plataforma de aprendizaje mediado por ordenador, a través del cual los estudiantes pueden desarrollar una serie de acciones formativas con el fin de alcanzar unos objetivos de aprendizaje concretos.

Adell (1997) aborda este concepto desde una perspectiva más global, identificándolo con la educación virtual a través de redes de comunicación:

Las aulas virtuales, la educación en línea a través de las redes informáticas, es una forma emergente de proporcionar conocimientos y habilidades a amplios sectores de la población, para que puedan acceder a la formación aquellas personas con dificultades para asistir regularmente a las instituciones educativas presenciales.

En otras palabras, el aula virtual se concibe como un espacio interactivo telemático de encuentro y comunicación entre el docente y los discentes donde se materializa el proceso de E/A; este escenario, aunque inicialmente se diseñó para satisfacer las necesidades surgidas en el área de la educación a distancia, se usa cada vez más como complemento a la clase presencial o en modelos mixtos de formación, como el que presentamos en el este trabajo de investigación doctoral.

En el ámbito universitario, la enseñanza virtual está asociada al concepto de campus virtual, que podría definirse como “una red que utiliza una tecnología digital como medio de conexión entre los miembros y servicios de una comunidad universitaria” (Santos, 2001). En la mayor parte de los casos, la principal infraestructura en la que se basan estos sistemas es Internet y, por este motivo, se acostumbra a considerar que un campus virtual es un ejemplo concreto de Intranet educativa.

Como analizaremos más adelante, son muchas las universidades presenciales que poseen en la actualidad campus virtuales, que permiten al alumno acceder a la oferta de formación (reglada y no reglada), a recursos bibliográficos, solicitar información sobre gestión administrativa, ponerse en contacto con profesores o compañeros, etc., es decir, todas las actividades que podría llevar a cabo en un campus físico pero por vía telemática.

Por último, otro de los conceptos que empieza a ser utilizado con frecuencia en nuestra cultura y, que resulta relevante para el diseño de acciones formativas mediante b-

learning, es el de comunidad virtual⁶⁶. Internet, desde sus inicios, ha sido utilizado para compartir datos, intercambiar mensajes, realizar investigaciones de forma conjunta, etc., es decir, la idea de "comunidad" no le es ajena, sino que la Web siempre ha favorecido la creación de redes globales basadas en la interacción entre sus miembros.

Siguiendo a Pazos *et al.* (2002), las comunidades virtuales (CV) se pueden concebir como "entornos basados en web que agrupan personas relacionadas con una temática específica que, además de las listas de distribución (primer nodo de la comunidad virtual), comparten documentos, recursos...". En otras palabras, son agrupaciones de personas, que comparten unos valores e intereses comunes y que interaccionan entre sí, de forma sincrónica o asincrónica, a través de las redes telemáticas. Las CV se pueden clasificar atendiendo a diferentes criterios, por ejemplo, la temática que abordan, el modo de asignación de los miembros, la función primaria de la comunidad, los objetivos de la misma, etc.; atendiendo a este último, encontramos las que, a nuestro modo de ver, resultan más interesantes para el modelo de enseñanza que nos ocupa: las denominadas comunidades de aprendizaje, que son diseñadas para que el grupo humano que las compone desarrolle, de forma normalmente colectiva y social, procesos de aprendizaje mediante el intercambio de ideas y experiencias⁶⁷.

2.4.3.2. Los modelos de la enseñanza virtual

Debido a las particularidades del componente virtual inherente a los sistemas de enseñanza mixtos, consideramos pertinente, dentro de este capítulo, identificar los rasgos distintivos de los diversos modelos de enseñanza virtual, con el fin de perfilar de forma más clara la aproximación metodológica al *b-learning*.

Las diferentes tipologías de modelos⁶⁸ elaboradas por los investigadores dan cuenta de la diversidad de criterios de clasificación empleados y responden a la adaptación de las propuestas pedagógicas a los nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje. Como el periodo formativo se ha ampliado a la totalidad de la vida activa de las personas, se están reclamando modelos de enseñanza que vayan más allá de la mera transmisión de conocimientos y que estén enfocados hacia la adquisición de competencias y saberes que capaciten al discente para emprender por si mismo nuevos proyectos de

⁶⁶ Tampoco encontramos univocidad terminológica al referirnos a este concepto, ya que otros términos como "comunidades en línea", "comunidades de Internet", "comunidades digitales", "comunidades telemáticas" o "cibercomunidades" son frecuentes en la bibliografía.

⁶⁷ Son cada vez más las CV centradas en el terreno formativo; ejemplos de ellas serían iEARN (<http://www.iearn.org/>), EDUCARED (<http://www.educared.net/>) o EDUTEC (<http://www.edutec.es/>).

⁶⁸ Las modalidades de enseñanza que exponemos en este apartado complementan, no solo a los modelos didácticos de educación a distancia que se han presentado previamente (recordemos que el *e-learning* es un modelo concreto de EaD), sino también a los modelos organizativos de las instituciones en función de su grado de virtualidad, propuestos por Roberts *et al* (2000) y Sangrá (2001), que analizamos en el capítulo 1 del presente trabajo.

aprendizaje a lo largo de su vida (Gewerc, 2007: 27). Puesto que el objetivo del presente trabajo no es realizar una clasificación exhaustiva de las modalidades de enseñanza *online* sino profundizar un poco más en los significados adoptados por esta tipología educativa dentro del marco del *blended learning*, nos centraremos únicamente en aquellas categorizaciones que nos resultan más relevantes para nuestra investigación.

Bork y Gunnarsdottir (2002) identifican dos modelos de enseñanza virtual claramente diferenciados, en función de las particularidades del proceso de aprendizaje: el de transferencia de información y el de aprendizaje tutorial.

El primero se centra, como su propio nombre indica, en el proceso de transferencia de la información con el apoyo de algún medio. El foco principal es la información. En este sentido, los programas de enseñanza virtual que se basan en este modelo formativo utilizan el vídeo o la videoconferencia de un profesor que desarrolla su exposición como si de una clase tradicional presencial se tratara. En este modelo, la verificación de lo aprendido está basada en comprobar la retención de los contenidos, no incluye el aprendizaje a través de la investigación o la resolución de problemas concretos.

Por su parte, en el modelo de aprendizaje tutorial, el discente pone en práctica un alto nivel de interactividad con el material de trabajo. A diferencia del modelo anterior, donde el docente (poseedor del conocimiento) traslada a otras personas (estudiantes) su sabiduría, el modelo de aprendizaje tutorial presupone que los conocimientos se pueden adquirir a través de un proceso formativo, en el que el profesor se limita a guiar y orientar a los alumnos sobre la manera de acceder a los recursos de información y comunicación distribuidos en la red.

Casado Ortiz (2000) completa la propuesta anterior con un tercer enfoque ("tecnologías colaborativas"), tal y como podemos observar en la Figura 2.7.

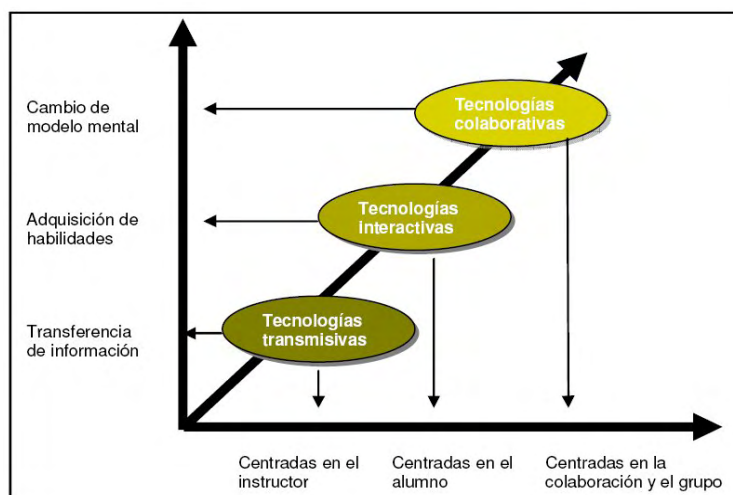


Figura 2.7. Modelos de enseñanza virtual (Casado Ortiz, 2000)

De acuerdo con este enfoque, existirían 3 modelos de teleformación: las tecnologías transmisivas, centradas en el docente y en la transferencia de información mediante las herramientas tecnológicas; las interactivas, que persiguen la adquisición de habilidades y competencias en los discentes mediante la interacción del alumno con el curso (materiales, actividades, etc.); desde esta perspectiva, el ordenador actúa como un sistema que ofrece información, propone actividades formativas y realiza el seguimiento del trabajo y aprendizaje del alumno; y, por último, las tecnologías colaborativas, que se caracterizan por un alto nivel de interacción comunicativa entre los actores del proceso formativo. Este modelo utiliza recursos orientados a la interacción e intercambio de ideas e información entre tutor y estudiantes o bien entre los propios estudiantes del grupo, rompiendo así, el aislamiento del estudiante y favoreciendo el aprendizaje social. Algunas herramientas que podrían utilizarse para poner en práctica este modelo son el correo y la mensajería electrónica, el manejo del calendario y la agenda, los sistemas de reuniones electrónicas o los de conferencia de datos o escritorio (González Soto, 2007: 18). Lo innovador de los ambientes colaborativos apoyados en redes de comunicación virtuales es la incorporación de la informática a estos contextos, dando lugar a escenarios de aprendizaje colaborativo asistido por ordenador.

Esta misma clasificación la encontramos en Bartolomé (1995), que sintetiza también los modelos de enseñanza propios de los nuevos canales de comunicación en tres, en función de la perspectiva de los sujetos implicados y de la concepción y diseño del proceso de E/A: modelo magistral, modelo participativo y modelo investigador. El primero de ellos es un modelo con una visión transmisiva, es decir, está centrado en el docente y tiene como principal meta la transmisión de información mediante las tecnologías. Según Cebrián, esta modalidad no debe desecharse de la formación *online*, pero puede utilizarse de una forma mucho más significativa, con metodologías que no se queden en la mera transmisión de la información, sino que persigan la construcción de conocimientos por parte de los discentes:

El espacio temporal de clase es muy valioso para dedicarlo solo a transmitir, para eso está la imprenta, la fotocopidora... y, ahora, las redes, que reproducen, almacenan y comunican la información y ofrecen además otras funciones. No obstante, el concepto de transferencia de información y su asimilación por los alumnos puede tener otra concepción más significativa de los contenidos. No es tanto brindar la oportunidad de acceder a mucha información, sino de que esta información sea de calidad, que sea significativa, que se integre dentro de lo que ya posee el alumno y que permita un cambio en su conocimiento y permita formar un nuevo conocimiento (...) En resumen, no saber solo acceder a la información sino elegir aquella que sea relevante. (Cebrián, 2007: 42)

El modelo participativo, a su vez, favorece la comunicación entre usuarios; esto conlleva una mayor presencia de actividades de aprendizaje. Se trata de un modelo centrado en el estudiante, en el proceso de E/A y en la interactividad del alumno con el curso (materiales, ejercicios, alumnos del grupo, etc.). Finalmente, el modelo investigador, en el que se prima la actividad del sujeto en relación a todas las posibilidades comunicativas que brindan las tecnologías, especialmente al trabajar a distancia, construyendo nuevos conocimientos a través de proyectos y tutorías virtuales.

En relación directa con las aproximaciones anteriores, Bourne *et al.* (2000) plantean un cuadro revelador sobre lo que denominan “paradigmas vigentes de enseñanza” (Tabla 2.9.). Como podemos observar en la siguiente tabla, con la puesta en práctica de modelos como el transmisivo no se están aprovechando todas las potencialidades que ofrecen las TIC.

Modelo	Utilización en entornos tradicionales	Implementación en <i>e-learning</i> (enseñanza virtual)	Evaluación de las mejoras tras su utilización en teleformación
Aprendizaje por transmisión	Clases magistrales	Videoconferencias visualizadas o descargadas bajo demanda	Infrautilización de soportes online, a pesar de que permite que los alumnos repitan el visionado tantas veces como necesiten
Aprendizaje por descubrimiento	Búsquedas bibliográficas en bibliotecas	Búsquedas en la Web	Las búsquedas en la Web complementan las búsquedas bibliográficas tradicionales
Aprender haciendo	Laboratorios	Aprendizaje a través de módulos, simulaciones online. Trabajo colaborativo online.	Los materiales del laboratorio <i>online</i> no están todavía lo suficientemente desarrollados. Es un excelente medio para realizar críticas colaborativas que apoyen el trabajo de los laboratorios presenciales.
Aprendizaje mediante discusión y debate	Difícil de desarrollar en grupos numerosos. Excelente método en grupos pequeños con un buen colaborador.	Discusiones en red	Es posible llegar a un mayor número de alumnos, lo que permite potenciar la clase.

Tabla 2.9. Modelos de enseñanza y posibilidades de uso en teleformación (adaptado de Bourne *et al.*, 2000)

También en la línea de los enfoques anteriores, pero tomando como punto de partida para la clasificación los perfiles docentes, Anderson (2004) identifica los modelos

de diseminación (caracterizados por un docente que se limita a transmitir información por medio de documentos, lectura y enlaces) y las comunidades investigadoras (en las que el profesor facilita el aprendizaje ofreciendo experiencias educativas, apoyando la comunicación social, así como el seguimiento y evaluación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje).

Por su parte, Martínez Sánchez (2007b: 44 y ss.) plantea una taxonomía de modelos didácticos en relación con los modelos de comunicación que se establecen en los nuevos espacios virtuales en los que se desarrolla el proceso de E/A. Así diferencia 4 modalidades formativas: a) el modelo cuasipresencial, en el que los interlocutores (alumnos y profesor) participan en un proceso de comunicación compartiendo un mismo tiempo, pero que queda restringido en su utilización como consecuencia de las limitaciones impuestas por el medio. La situación más representativa de este modelo es la videoconferencia; b) el modelo cuasisincrónico es el utilizado en aquellas situaciones en las que la conexión es sincrónica, pero la comunicación entre los protagonistas del acto educativo no lo es, como consecuencia de la necesidad de utilizar códigos que requieren un tiempo (aunque mínimo) para la transmisión de la información. El ejemplo más habitual es el chat, es decir el sistema de comunicación en el que dos o más interlocutores intercambian información en una situación de coincidencia espacio-temporal virtual y en la que se utiliza la escritura como sistema de codificación y expresión más generalizado; c) el modelo sincrónico, cuando la comunicación entre los interlocutores se produce al mismo tiempo. El autor afirma que no puede darse una comunicación de este tipo en entornos educativos virtuales que requieran un sistema tecnológico de conexión, puesto que, ni siquiera en el caso del teléfono (ejemplo típico de esta situación comunicativa), la situación permite utilizar los mismos códigos de significación y de intercambio de información que una situación realmente sincrónica y presencial; y d) modelos asincrónicos, son aquellos en los que si bien el intercambio de información entre los protagonistas del acto formativo puede ser instantáneo, no lo es (obligatoriamente) su recepción por parte de los interlocutores; es decir, el sistema de comunicación permite el envío de la información, su recepción puede ser casi instantánea, pero la lectura y la respuesta no tienen por qué ser inmediatas. El ejemplo más representativo de esta situación comunicativa y didáctica es el correo electrónico.

Estas categorizaciones responden a los fines del análisis y estudio de las situaciones que nos podemos encontrar en el ámbito de la educación virtual desde un punto de vista teórico, ya que estamos de acuerdo con Gewerc (2007: 29) cuando afirma que en la práctica real es complicado encontrar estos enfoques claramente diferenciados,

puesto que lo más frecuente es encontrar modelos que mezclen perspectivas y detalles de unas y de otras.

2.4.3.3. Los participantes en el proceso de E/A

La puesta en práctica de modelos de enseñanza mixta (presencial-virtual) conlleva no solo cambios en la organización y distribución de los contenidos y materiales de aprendizaje o en las metodologías de enseñanza y evaluación, sino también en los roles desempeñados en los espacios de la institución educativa y, de manera especial, en el aula (sea esta real o virtual).

Tal y como analizamos en el capítulo anterior de la presente tesis doctoral, la sociedad de la información en la que vivimos conlleva cada vez con mayor claridad que la información y el conocimiento ya no sean elementos inherentes a la propia figura del docente, sino que es posible encontrarlos en otros escenarios y contextos; las herramientas tecnológicas se convierten así en las “depositarias del saber y de la información” y el docente ha de desempeñar el rol de intermediario entre esas herramientas y el discente, transformándolas en medios de educación y formación (Gewerc, 2007: 20). En este contexto, la actividad de enseñar se convierte en algo diferente a transmitir contenidos, por lo que la función del profesor, como profesional de la enseñanza, debe ir mucho más allá y debe centrarse en el diseño de entornos que favorezcan el aprendizaje y que tomen como punto de referencia al alumno y sus particularidades.

En este sentido, Cebrián (1997) destaca como necesario que el docente actual esté formado en los siguientes contenidos:

- Conocimientos sobre los procesos de comunicación y de significación de los contenidos que generan las distintas TIC, enfatizando no la capacidad técnica de las herramientas tecnológicas, sino una capacitación para comprender y consumir correctamente los mensajes que ellas generan.
- Conocimientos teórico-prácticos para analizar, comprender y tomar decisiones en los procesos de E/A con las TIC.
- Conocimientos sobre las diferentes formas de trabajar las nuevas tecnologías en las distintas áreas y disciplinas.
- Conocimientos organizativos y didácticos sobre el uso de las TIC en la planificación no solo de aula, sino también de centro.
- Dominio y conocimiento del uso de estas tecnologías para la comunicación y la formación permanente.

- Conocimiento de los criterios válidos para la selección de materiales, así como la competencia técnica suficiente para permitirle modificar y adaptar los materiales existentes en el mercado a sus necesidades docentes.

Por su parte, Salinas (1998), en un trabajo en el que analiza los cambios de rol en el profesorado universitario tras la introducción de las TIC en el mundo educativo, señala que los docentes de los nuevos paradigmas mixtos o virtuales de formación han de ser capaces de:

- Guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y de conocimiento, así como proporcionar acceso a los mismos para usar sus propios recursos.
- Potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, explotando las posibilidades comunicativas de las redes en el marco de acciones de aprendizaje abierto.
- Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los discentes utilizan los recursos de aprendizaje; los profesores han de guiar y orientar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas de aprendizaje, proporcionar retroalimentación (*feedback*) continua durante todo el proceso y ofrecer oportunidades reales para la difusión de su trabajo.
- Acceder de forma fluida al trabajo del estudiante en consistencia con la filosofía de las estrategias metodológicas empleadas y con el perfil del alumno que protagoniza el proceso de E/A (Salinas, 1998:137 y ss.).

Es decir, las nuevas modalidades educativas impuestas por la sociedad de la información obligan a modificar en cierto modo las funciones desarrolladas hasta el momento por el sistema educativo y por los profesionales de este. En general, podríamos destacar cuatro ámbitos de cambio fundamentales para el docente: en primer lugar, **el campo de la comunicación**, ya que el docente que desempeña su labor en entornos tecnológicos debe cambiar su forma de comunicación sincrónica (en la que está presente el interlocutor en tiempo real) por la comunicación asincrónica permitida por los espacios digitales; en segundo lugar, **las estrategias metodológicas**, puesto que los espacios tecnológicos exigen el uso de metodologías más activas y participativas, con el fin de que todos los participantes en el proceso de E/A puedan sentirse miembros dinámicos del grupo; en tercer lugar, **la función informativa** tradicionalmente impuesta al docente, es decir, en los sistemas educativos tradicionales el docente poseía toda la información y su rol principal era trasladarla a los discentes; sin embargo, en los entornos basados en la tecnología son muchas las fuentes de información a disposición del alumno, por lo que la función más destacada del profesor ha de ser facilitar y gestionar toda esa información a la

que puede acceder el discente; finalmente, **el entorno laboral y profesional**, debido a que los espacios profesionales de los docentes pasan de la presencialidad a la virtualidad y del trabajo individual y aislado al trabajo telemático en grupos interdisciplinarios y colaborativos (Gisbert, 2002: 52).

Según esta autora, si tomamos como referencia estos ámbitos de cambio, son varios los nuevos roles que deberán asumir los docentes que desarrollen su actividad en entornos mixtos o virtuales de formación:

- Consultores de la información. Los docentes no solo han de dominar las herramientas tecnológicas para la búsqueda y recuperación de la información para localizar materiales y recursos para la formación, sino que han de facilitar a los discentes el acceso a esa información.
- Colaboradores en grupo. Los docentes han de ser capaces de favorecer planteamientos y resolver problemas de forma colaborativa en entornos virtuales de trabajo.
- Facilitadores del aprendizaje. Uno de los principales roles del docente ha de ser facilitar a los alumnos la búsqueda de la información y de los recursos necesarios para su aprendizaje, ampliando su visión y enriqueciendo sus conocimientos desde un enfoque crítico y razonado.
- Generadores críticos de conocimiento. Los profesores tendrán que desarrollar en los discentes el espíritu crítico, el razonamiento, así como la competencia creativa en un entorno de trabajo colaborativo para que sean capaces de conseguir por sí mismos sus objetivos personales tanto de corte académico como profesional.
- Supervisores académicos y orientadores. Los docentes han de diagnosticar las necesidades académicas de los alumnos para orientarles y guiarles durante su vida académica; además tendrán que llevar a cabo su evaluación y seguimiento continuados, con el fin de ofrecerles la correspondiente retroalimentación a lo largo de todo el proceso de E/A.

Siguiendo esta misma línea, Cabero y Gisbert (2006) y Gisbert *et al.* (2007) añaden a estos roles básicos otros más específicos que tendrán que desempeñar los docentes en los nuevos entornos formativos; así, señalan que el profesor de la sociedad del conocimiento, además de favorecer planteamientos desde entornos colaborativos de trabajo, va a experimentar también formas autónomas y aisladas de trabajar, pues tendrá a su disposición la posibilidad de realizar su labor desde su propio hogar (teletrabajo) o de formarse desde su propio puesto de trabajo (teleformación). Por otra parte, el docente tendrá que colaborar en el diseño y desarrollo tanto de materiales como de situaciones

mediadas de aprendizaje, contribuyendo con sus creaciones a la construcción de los nuevos contenidos curriculares que enmarcan el proceso educativo y de entornos innovadores de E/A. Estos autores también señalan otros dos nuevos roles que desempeñarán los docentes en los nuevos modelos de enseñanza: moderadores y tutores virtuales activos y evaluadores y seleccionadores de tecnologías. Por un lado, el profesor debe adoptar una posición más activa en las funciones tutorial y orientadora, supervisando y asesorando continuamente al estudiante ante la complejidad y variedad de las situaciones de aprendizaje. Por otro lado, ha de ser capaz de evaluar y seleccionar la tecnología más adecuada en función no solo de las particularidades del entorno de aprendizaje, sino también de las características cognitivas de los discentes implicados en el proceso de E/A.

Por su parte, Valverde y Garrido (1999: 547 y ss.) insisten también en la figura del docente como motivador y estimulador del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la creación de ambientes de aprendizaje positivos, que tomen como punto de partida la interactividad ofrecida por las TIC, puede mejorar significativamente la comprensión de los objetos de conocimiento y el proceso de E/A en términos generales.

Desde un enfoque comunicativo, Berge (1995), Duggley (2001) y Salmon (2004) enfatizan el papel desempeñado por el docente en los procesos de comunicación implícitos en las acciones formativas en entornos tecnológicos mixtos o virtuales. En este sentido, el primero de ellos remarca algunas destrezas que el docente debe poseer para llevar a cabo interacciones positivas en la red: tener bien definidos los objetivos de la participación, mantener un estilo de comunicación no autoritario, animar y dinamizar la participación, ser objetivo y considerar el tono de la intervención, promover conversaciones privadas, presentar opiniones conflictivas, cuidar el uso del humor y del sarcasmo, diseñar situaciones para que las personas con intereses similares puedan comunicarse e intercambiar puntos de vista que enriquezcan el aprendizaje, ser capaz de crear un ambiente socioemocional positivo, etc. (Berge, 1995: 25 y ss.); por otro lado, Duggley (2001) señala también que los docentes que utilizan la comunicación virtual como medio para el aprendizaje han de saber iniciar y cerrar los debates, dejar a los discentes comenzar los debates, favorecer las contribuciones de todos los estudiantes, así como intervenir de vez en cuando para realizar una síntesis de las intervenciones más relevantes. Salmon (2004), uno de los autores que más se ha preocupado por la moderación de los encuentros electrónicos *online*⁶⁹, resalta la importancia de dos requisitos básicos para que la comunicación mediante la web funcione: el docente y el

⁶⁹ Este autor ha acuñado términos tales como *e-moderator* y *e-moderating*, para referirse a la persona que coordina y regula los encuentros electrónicos *online* y al hecho de coordinarlos y regularlos, respectivamente.

diseño de materiales. Para ello, presenta un modelo (Figura 2.8.) con los cinco pasos que el docente debe dar a la hora de moderar correctamente la comunicación formativa a través de la red; en el primero de ellos (acceso y motivación), el profesor debe dar instrucciones a los estudiantes sobre cómo usar el sistema, cuáles son las claves para acceder al mismo y construir un ambiente de comunicación positivo para animarles a que participen y sigan hacia delante. En el segundo (socialización en línea), se parte de la premisa de que el éxito de la actividad comunicativa va a depender del grado de integración de los discentes en el contexto de formación virtual, por lo que en este estadio se debe perseguir la cohesión del grupo procurando desarrollar un camino sistemático de trabajo virtual entre los diferentes participantes en el proceso de E/A. El tercer paso (intercambio de información) tendrá como objetivo animar a todos los miembros del grupo a aportar ideas en la discusión, a reconocer y ofrecer diferentes estilos de aprendizaje y síntesis y a tejer de forma cooperativa la información que se está construyendo. En el cuarto estadio se pretende alcanzar la construcción del conocimiento; para ello, se adoptarán posturas que nos permitan aprender de los problemas, tratar los conflictos que puedan surgir y ofrecer retroalimentación (*feedback*) continua a los participantes. En esta fase, el moderador (*e-moderator*) debe ir reduciendo sus intervenciones progresivamente para que aumenten las de los discentes, con el fin de motivar la realización de actividades colaborativas entre ellos. Por último, en la etapa de desarrollo, se persigue que el alumno se haga totalmente independiente y comience a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

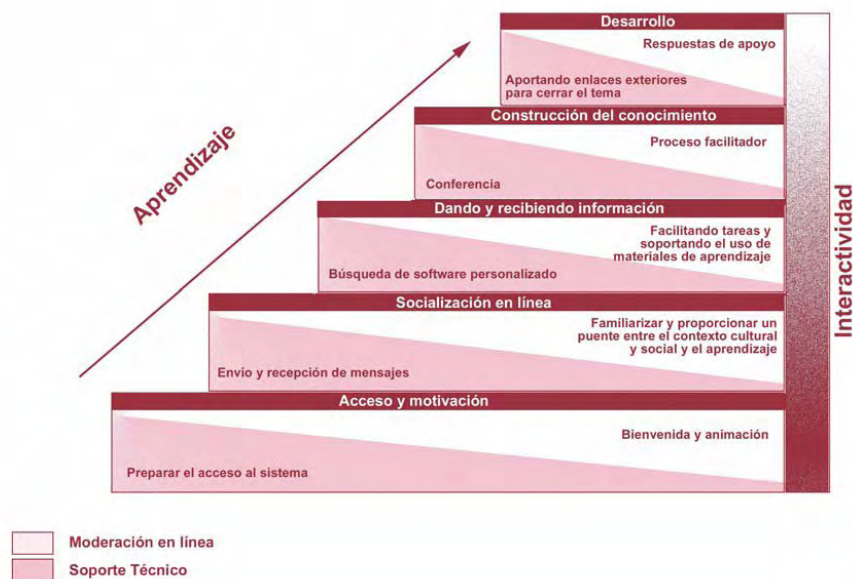


Figura 2.8. Modelo de enseñanza en línea de Salmon (2004)

Otros autores como Moreno y Santiago (2003) y Packham *et al.* (2006) también enfatizan las particularidades que ha de tener un buen moderador *online*, para desarrollar su labor de la manera más adecuada; así, afirman que ha de ser experimentado, entusiasta y motivador, con el fin de predecir, anticipar y solucionar los problemas que se puedan presentar e incentivar a los discentes durante el proceso de aprendizaje; flexible y organizado, para realizar una planificación adecuada de las actividades y tareas que es preciso realizar; tolerante en los intercambios comunicativos, tanto sincrónicos como asincrónicos, propios de los entornos formativos virtuales y claro y preciso en la comunicación, intentando comprender e interpretar las continuas aportaciones de los discentes. Para resumir, podríamos afirmar que "the role of the on-line tutor is multifaceted and requires a process of managing the student learning experience in an effective and coordinated manner" (Packham *et al.*, 2006: 242).

También en el ámbito de la enseñanza a través de la red (una de las piezas claves de los modelos mixtos), Cabero *et al.* (2009) analizan las funciones más significativas que han de desempeñar los docentes y tutores virtuales. En primer lugar, destacan la **función técnica**, en la que el docente deberá asegurarse de que los estudiantes dominen las herramientas disponibles en el entorno de formación (chat, correo electrónico, carga y descarga de ficheros, etc.) y el funcionamiento del entorno de comunicación virtual; en segundo lugar, enfatizan la **función académica**, mediante la cual el docente habrá de dominar los contenidos en relación con la materia que imparte, así como los aspectos metodológicos y valorativos necesarios para su impartición y evaluación; en tercer lugar, estos autores subrayan la relevancia de la **función organizativa**, gracias a la cual se lleva a cabo la planificación del proceso de enseñanza (estructura de la ejecución a desarrollar, explicación de las normas de funcionamiento, tiempos asignados para las diferentes acciones, etc.); en cuarto lugar, remarcan la **función orientadora**, ya que el docente ha de ofrecer un asesoramiento personalizado a los participantes en el desarrollo de la acción formativa; finalmente, recalcan la **función social** del proceso educativo en un entorno tecnológico, que tiene como principal objetivo mitigar las situaciones de aislamiento y abandono que pueden producirse en los contextos formativos virtuales.

En resumen, los docentes del s. XXI que desempeñan su labor en entornos tecnológicos han de desarrollar no solo competencias profesionales y académicas (conocimiento de la materia, de los métodos didácticos de enseñanza, así como de las técnicas efectivas de evaluación), sino también competencias técnicas (dominio de las nuevas tecnologías y de su aplicación pedagógica), organizativas y orientadoras y sociales (capacidad comunicativa, receptiva, iniciativa, creatividad, empatía, etc.) para guiar y orientar al discente a lo largo del proceso de E/A (Cabero *et al.*, 2009: 64 y ss.; Blázquez y

Alonso, 2009; García-Valcárcel y Daneri, 2009: 32 y ss.). Además, se les va a requerir la capacidad y habilidad de modificar la metodología aplicada a la enseñanza, puesto que la adaptación continua al cambio es una de las principales características de la sociedad de la información.

En la Tabla 2.10., se recapitulan las posturas de varios autores en relación con los roles que han de desempeñar los docentes en entornos tecnológicos.

AUTOR	ROL DEL DOCENTE ANTE LAS TIC
<i>Cebrián (1997)</i>	<p>Los docentes de los nuevos entornos educativos tecnológicos han de poseer los siguientes conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre los procesos de comunicación y de significación de los contenidos que generan las distintas TIC, enfatizando no la capacidad técnica de las herramientas tecnológicas, sino una capacitación para comprender y consumir correctamente los mensajes que ellas generan. • Conocimientos teórico-prácticos para analizar, comprender y tomar decisiones en los procesos de E/A con las TIC. • Conocimientos sobre las diferentes formas de trabajar las nuevas tecnologías en las distintas áreas y disciplinas. • Conocimientos organizativos y didácticos sobre el uso de las TIC en la planificación no solo de aula, sino también de centro. • Dominio y conocimiento de uso de estas tecnologías para la comunicación y la formación permanente. • Poseer criterios válidos para la selección de materiales, así como conocimientos técnicos suficientes para permitirle modificar y adaptar los materiales existentes en el mercado a sus necesidades docentes.
<i>Salinas (1998)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento, así como proporcionar acceso a los mismos para usar sus propios recursos. • Potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, mediante la explotación de las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje. • Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los alumnos utilizan estos recursos. Tienen que ser capaces de guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar el progreso del estudiante, proporcionar <i>feedback</i> de apoyo al trabajo del estudiante y ofrecer oportunidades reales para la difusión de su trabajo. • Acceso fluido al trabajo del estudiante en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario de la formación descrito.
<i>Gisbert (2002)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Consultores de la información. Ser capaces de buscar materiales y recursos para la formación y de apoyar a los alumnos para el acceso a la información. • Colaboradores en grupo. Los docentes deberán ser capaces de favorecer planteamientos y resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo. • Facilitadores del aprendizaje, proveedores de recursos y buscadores de información. • Generadores críticos de conocimiento. Deberán facilitar la información de alumnos críticos, de pensamiento creativo dentro

	<p>de un entorno de aprendizaje colaborativo, capaces -entre otras cosas- de decidir por sí mismos cuál es el camino más indicado para conseguir sus objetivos personales, académicos y profesionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supervisores académicos. Tendrán que llevar a cabo el seguimiento y supervisión de los alumnos para poder realizar la correspondiente retroalimentación (<i>feedback</i>) que ayudará a mejorar los procesos de las diferentes actividades de formación.
Marqués (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar aparatos y programas informáticos de uso general. • Conocer las funcionalidades que ofrece el "campus virtual" de la Universidad. • Aplicar las TIC en la enseñanza como instrumento de innovación didáctica: creación de la página web de la asignatura, organización de la tutoría virtual con los alumnos, aprovechamiento de los recursos de Internet para las clases y para proponer actividades a los estudiantes, etc. • Conocer y utilizar las bases de datos y programas informáticos específicos de la materia. • Elaboración de sitios web de interés en relación con la materia que se imparte.
García-Valcárcel y Daneri (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño del currículum. Incluye la planificación de actividades, selección de contenidos y recursos, establecimiento de los niveles de aprendizaje, situaciones complementarias, etc. • Información: transmisión del contenido curricular, respuesta a los intereses de los alumnos, selección de información para que los alumnos accedan a ella, etc. • Formación: motivación de actitudes, habilidades, destrezas, comunicación, interacción, retroalimentación, etc. • Elaboración de contenidos y materiales: producción de material didáctico-tecnológico conforme a las necesidades y características de los alumnos, rediseño del mismo según las sugerencias de los alumnos, etc. • Orientación: animación al estudio, proporcionar directrices en el uso de las tecnologías empleadas, moderar las interacciones, etc. • Evaluación: seguimiento continuo del proceso de formación en cada alumno, su respectiva valoración, etc.
Cabero, López y Llorente (2009) (basado en García Aretio, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Planificadores y diseñadores de programas, cursos, materias y medios, a los que debe exigírseles un alto grado de especialización específica. • Expertos en los contenidos de la disciplina de la que se trate. • Pedagogos con un perfil competencial tecnológico, que orientan el enfoque pedagógico que ha de darse a los contenidos para ser aprendidos a distancia. • Especialistas y técnicos en la producción de materiales didácticos (editores, diseñadores gráficos, expertos en comunicación y técnicos). • Responsables de guiar el aprendizaje concreto de los estudiantes a través de la planificación y coordinación de las diversas acciones docentes, ya sean a distancia o presenciales. • Tutores/consultores, orientadores, asesores, consejeros y animadores que motivan y facilitan el aprendizaje. • Evaluadores, que suelen coincidir con los responsables de guiar el aprendizaje o con los tutores.

Tabla 2.10. Roles del docente universitario ante las TIC

A la luz de estas ideas, parece evidente que el docente ha de estar al día no solo de los descubrimientos en su campo de estudio, sino también de las posibles innovaciones en los procesos de enseñanza y en las posibilidades que a estos les brindan las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Por ello, resulta necesario que los docentes tengan acceso a una formación permanente que les permita afrontar los nuevos escenarios y recursos educativos propios de la sociedad en la que vivimos, así como gestionar de forma eficaz los espacios tecnológicos para garantizar la calidad de la docencia y favorecer la construcción del aprendizaje por parte de los discentes. Tal y como afirman Ballesteros *et al.* (2004: 8):

Ya no basta con saber, sino que también es necesario un saber vinculado con los profundos cambios económicos y sociales en marcha, con las nuevas tecnologías, con la nueva organización industrial e institucional, en un mundo crecientemente complejo e independiente, que requiere personas con viva inquietud creativa e innovadora, con espíritu crítico, reflexivo y participativo.

No obstante, estos cambios no afectan exclusivamente al profesorado, sino que también los discentes han de modificar sus roles habituales al enfrentarse a procesos de E/A en entornos marcados por la tecnología. En los entornos formativos tradicionales, los alumnos actuaban como meros receptores pasivos de información, con una escasa implicación en su proceso formativo; se primaban las destrezas memorísticas y de repetición del conocimiento, dejando un espacio muy limitado para la reflexión sobre las propias actitudes, destrezas y estrategias necesarias para aprender; sin embargo, en el contexto de la formación mixta, que se concibe como un modelo abierto y flexible, los discentes han de desempeñar una actitud más activa, con un mayor grado de implicación en su formación y con el conocimiento claro de las actitudes y habilidades necesarias para construir su aprendizaje de forma autónoma (Cabero *et al.*, 2009: 68; Sangrà y González Sanmamed, 2004: 89-90). Tal y como expresa Barberá:

La progresión tecnológica y su implementación en el campo educativo junto con el desarrollo de nuevas concepciones psicopedagógicas en torno a la educación y al desarrollo humano han llevado a trasladarnos del simple acceso a la información que suponía por parte del alumno la consulta, lectura y estudio de páginas (incluso electrónicas), a la construcción conjunta y a la vez personal de los saberes culturales propios y ajenos. (Barberá, 2001: 78)

Es decir, los estudiantes deberán adquirir nuevas competencias y destrezas destinadas no solo al dominio de conocimientos, sino también a su capacidad para aprender, desaprender y reaprender para poder adaptarse a las nuevas exigencias impuestas por la sociedad del siglo XXI en constante evolución; en otras palabras, deberán

estar capacitados para el autoaprendizaje continuo a lo largo de toda la vida mediante la toma de decisiones, el sentido crítico, la elección de medios y rutas de aprendizaje y la búsqueda significativa de conocimientos (Cabero *et al.*, 2006: 272). Asimismo, deberán mostrar una actitud positiva para trabajar de forma colaborativa y aprender a recibir críticas constructivas y a aceptar los diferentes puntos de vista de los compañeros, con el fin de aprender con y de ellos y ser capaces de resolver los problemas. En suma, se trata de conseguir alumnos con una participación activa en los procesos de E/A, donde el énfasis se pone más en el aprendizaje que en la enseñanza.

Por otra parte, siguiendo la conocida cita de Prensky (2001), cabría también mencionar que los estudiantes actuales son “nativos digitales”⁷⁰, miembros de una generación que ha crecido y evolucionado de la mano de los avances tecnológicos, hecho que ha determinado en gran medida sus formas de pensar, comunicarse y relacionarse. En este sentido, podríamos afirmar que los docentes han de desarrollar nuevas competencias instrumentales tecnológicas y nuevos enfoques metodológicos, que les permitan sacar el máximo partido al potencial desarrollado por los alumnos en el campo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

En el caso del aprendizaje en entornos mixtos o virtuales, Horton (2000: 18) y Martínez (2008: 113-114) afirman que los discentes han de poseer las siguientes particularidades: han de ser autodisciplinados y capaces de controlar su tiempo y de trabajar de forma autónoma y organizada, ya que deben asumir una fuerte responsabilidad en su proceso de aprendizaje, así como en la generación de contenidos (tradicionalmente asignada al docente); han de tener unos objetivos formativos claros y conocimientos previos de la materia objeto del aprendizaje virtual; además, han de poseer ciertas habilidades y experiencia en el manejo de las TIC y valorar de forma positiva el papel de estas en el mundo educativo.

En esta misma línea, Bautista *et al.* (2006: 33 y ss.) exponen las particularidades de los estudiantes que llevan a cabo su aprendizaje en los EVA (alumnos-estudiantes) en comparación con las características de los alumnos tradicionales (Tabla 2.11.). Esta dicotomía, tal y como explican los autores, no supone una contraposición como tal, sino más bien una evolución lógica del rol del discente.

ALUMNO-TRADICIONAL	ALUMNO-ESTUDIANTE
Actitud reactiva. Dispone de un margen estrecho de decisión respecto al propio aprendizaje y desempeño, fuertemente condicionado por la	Actitud práctica. Dispone y utiliza el amplio margen que se le da para la toma de decisiones respecto al propio aprendizaje y al propio

⁷⁰ Otros autores, por ejemplo Tapscott en su obra titulada *Growing up Digital: the Rise of the Net Generation*, hacen referencia a este perfil de estudiantes con la expresión "generación N" (término que procede de la voz inglesa "Net Generation").

dirección y las decisiones del docente.	desempeño.
Relativa o escasa implicación en el propio aprendizaje.	Clara implicación y elevado compromiso con el propio aprendizaje.
Escasas metas propias más allá de la superación de asignaturas o cursos.	Establece para sí metas propias más allá de la superación de asignaturas o cursos.
Escasa reflexión sobre las propias actitudes, destrezas y estrategias para aprender.	Tiene conciencia de las actitudes, destrezas y estrategias propias y de las que debe tener y aplicar para aprender.
Entorno competitivo, en muchos casos inducido por el modelo formativo y la acción docente.	Entorno colaborativo, fomentado por el modelo formativo y la acción docente.
Destrezas principalmente memorísticas y de replicación de conocimientos.	Destrezas relacionadas con la comunicación y la búsqueda, selección, producción y difusión de la información y del conocimiento.
Aplica estrategias relacionadas con un aprendizaje dirigido: no se le ha dado la oportunidad de aprender a ser autónomo, ni de serlo.	Aplica estrategias relacionadas con un aprendizaje autónomo: se le ha dado la oportunidad de aprender a ser autónomo y de serlo.
Crea un perfil personal y profesional limitado, ajeno a la formación continua.	Crea un perfil personal y profesional afín a la formación continua y al aprendizaje durante toda la vida.

Tabla 2.11. Comparación de las características de los alumnos en modelos de enseñanza tradicionales y mixtos o virtuales (adaptado de Bautista *et al.*, 2006: 35)

En resumen, la virtualización implícita en los procesos de enseñanza-aprendizaje mixtos ha modificado también los roles tradicionales de los agentes implicados en el proceso, que han de estar preparados para experimentar estas transformaciones, con el fin de afrontar las necesidades impuestas por la sociedad actual.

2.4.3.4. Los materiales en los modelos de formación mixta

Los materiales de aprendizaje constituyen un elemento muy relevante en el proceso de E/A, ya que cumplen una función mediadora entre el estudiante, el docente y el contexto de aprendizaje (Parcerisa, 2005). Estamos de acuerdo con Alsina *et al.* (2005: 84) cuando afirman que "unos materiales de calidad, adecuados al currículum que se pretende enseñar y pensados para facilitar el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, pueden colaborar notablemente a que se dé más y mejor aprendizaje".

Desde esta perspectiva, su importancia es todavía mayor, si cabe, en los modelos mixtos de enseñanza y en las acciones formativas basadas en ECTS, ya que al estar integrados por una mayor carga de trabajo autónomo no presencial, los materiales se perciben como herramientas clave para garantizar el éxito en el aprendizaje. En estos modelos, resulta de vital importancia que los materiales estén diseñados de manera que orienten al estudiante durante el proceso de aprendizaje y le faciliten la estructuración lógica de su trabajo presencial y no presencial; en otras palabras, los materiales se convierten en la guía básica de orientación del discente, por lo que han de contener información clara y precisa de lo que se pretende conseguir con ellos (Parcerisa, 2005).

En este sentido, resulta evidente que han de ser coherentes con las intenciones formativas que se persiguen (objetivos y competencias de aprendizaje), el contenido que se pretende enseñar, así como con el modelo metodológico seguido y las particularidades del contexto en el que se desarrolla el aprendizaje.

García Aretio (2004a: 262-265) propone una serie de características en relación con los materiales en la enseñanza a distancia, que consideramos que se ajustan perfectamente a los modelos de enseñanza mixta:

- Programados, que no sean fruto de la improvisación y del esnobismo; es decir, la elaboración de materiales adecuados para el aprendizaje exige al docente un proceso de planificación y reflexión previo.
- Adecuados. Los materiales han de estar adaptados al contexto socioinstitucional, al nivel y tipo del curso en el que se van a utilizar, a las particularidades de los estudiantes, a la duración de la acción formativa, etc.
- Precisos y actuales. Deben ofrecer representaciones fieles de la realidad que tratan de exponer y reflejar la situación del momento, la más reciente posible en relación con los contenidos del área del saber a la que se refieren.
- Integrales. Los materiales han de incluir toda la información e indicaciones necesarias para guiar al estudiante durante su proceso de aprendizaje. Por otra parte, deberán abordar todos los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) identificados en la acción formativa, en aras a lograr la formación integral de los discentes.
- Integrados. Los materiales no pueden formar unidades estancas y agregadas sin más, sino que han de integrarse en un todo común y han de estar interrelacionados entre sí.
- Abiertos y flexibles. Los materiales de aprendizaje en los contextos no presenciales o mixtos no han de estar sujetos a las limitaciones espacio-temporales propias del aprendizaje presencial; por ello, deberán ser abiertos y flexibles y adaptables de los diferentes contextos y situaciones de aprendizaje.
- Coherentes. Para que la acción formativa tenga éxito, los materiales han de ser coherentes con los diferentes parámetros que estructuran el diseño curricular, es decir, los objetivos y competencias perseguidos, los contenidos de aprendizaje, la aproximación metodológica puesta en marcha y los criterios y medios de evaluación utilizados en el proceso de E/A.
- Eficaces. Han de facilitar el logro de los aprendizajes previstos y motivar el estudio independiente y autónomo por parte del estudiante.

- Transferibles y aplicables. Los materiales de aprendizaje han de favorecer tanto la consolidación de aprendizajes anteriores como la facilitación de aprendizajes futuros y han de promover la aplicabilidad de lo aprendido a través de actividades y ejercicios.
- Interactivos. Los materiales han de promover la participación activa de los estudiantes en el proceso formativo y facilitar la retroalimentación constante durante el mismo.
- Significativos. Han de tener sentido en sí mismos, representar algo interesante para el destinatario de la acción formativa y presentarse progresivamente, de manera que los nuevos saberes estén apoyados en conocimientos y destrezas adquiridos previamente.
- Eficientes. Al elaborar el material será necesario considerar su rentabilidad en términos económicos y de tiempo.
- Por último, han de facilitar la autoevaluación, a través de la propuesta de actividades, tareas y preguntas, que permitan comprobar al discente los progresos realizados y su nivel de consecución de los objetivos y competencias planteados en la acción formativa.

Por otra parte, la integración de la tecnología en el mundo educativo ha revolucionado el diseño de los materiales de aprendizaje, puesto que ha propiciado no solo la introducción de nuevos formatos de materiales en el terreno educativo, sino también el diseño de entornos formativos de teleenseñanza, que permiten la integración en un mismo espacio de materiales de trabajo y herramientas de comunicación. Aunque el eje vertebrador de muchas de las acciones de enseñanza-aprendizaje en las diferentes modalidades formativas sigue siendo el material didáctico impreso (Area y Valcárcel, 2001), gracias a las TIC, nos encontramos con nuevas formas más flexibles de almacenar, presentar y transmitir la información. Nuevos materiales hipertextuales, multimedia e hipermedia irrumpen en las aulas (especialmente en las digitales), en función de unos objetivos y parámetros didácticos concretos y sirven de apoyo al proceso de E/A.

Asimismo, el ordenador y las redes de comunicación (sobre todo Internet) se definen como herramientas fundamentales de los programas de teleformación, al igual que lo eran la pizarra, el proyector de transparencias o los libros en los modelos de enseñanza presenciales de corte tradicional.

Para finalizar este apartado nos gustaría recordar que el uso de estos nuevos recursos y materiales digitales de aprendizaje no lleva implícito un aumento de la calidad pedagógica de la enseñanza, tan solo una oferta de nuevas formas de organización y

distribución de la información. Estamos de acuerdo con Area y García-Valcárcel cuando afirman que:

la calidad y potencialidad educativa no radica en el maquillaje sino en su interior (en el grado de apertura y configurabilidad del programa), en el estilo de interacción, en el modelo de enseñanza y aprendizaje subyacente, así como en su adecuación curricular a los objetivos, contenidos y metodología de la situación de enseñanza en los que se utilicen. (*ibíd.*: 435)

2.4.3.5. Las actividades y tareas de aprendizaje

Las actividades y tareas de aprendizaje constituyen, sin duda, una de las piedras angulares del proceso de E/A, ya que permiten, no solo que los estudiantes trabajen cognitivamente con los contenidos y profundicen en ellos, sino también que pongan en juego diferentes recursos, estrategias y habilidades para la construcción del conocimiento.

Las actividades y tareas han de estar directamente vinculadas a las competencias y a los objetivos planteados al inicio de la acción formativa y han de estar en consonancia también con los contenidos de la misma; es decir, las tareas se conciben como aquellas acciones (observación, escucha, síntesis, etc.) que posibilitan el proceso de aprendizaje en un determinado entorno formativo.

En el contexto que nos ocupa, es decir, el de los modelos formativos mixtos, las actividades y tareas se podrán desarrollar de forma presencial o de forma virtual; en ambos casos, será importante elegir bien el soporte y las particularidades de las mismas (por ejemplo, individuales o cooperativas, presenciales o virtuales, etc.) si queremos que la acción formativa sea eficaz.

Cabero y Román (2006: 28-29) establecen algunos aspectos que han de tenerse en cuenta a la hora de diseñarlas. Estos autores ciñen el campo de aplicación a las actividades virtuales (e-actividades), aunque, a nuestro juicio, pueden ser aplicables también a los contextos presenciales:

- Especificar con claridad el contexto y el entorno donde se debe realizar la actividad.
- Dejar perfectamente claros los límites temporales que se piensan asumir para realizarla y entregarla.
- Señalar la forma de envío al profesor: correo electrónico, plataforma de teleformación, etc.
- Indicar los diferentes recursos que podrá movilizar el estudiante para su ejecución: materiales, documentos, páginas web, etc.
- El número de participantes que puede realizar la actividad y la modalidad de participación (individual, grupal, trabajo cooperativo, etc.).

- Conductas que se espera que sean desarrolladas por los estudiantes y explicitación de las conductas que se consideran deseables.
- Criterios que se utilizarán para valorar y calificar la ejecución de la actividad.
- Formas en las cuales se deberá de presentar la realización de la actividad: estructura, tipo de material, tamaño, composición, etc.

Como señala Galán Mañas (2009: 157-159), el proceso de diseño de las actividades y tareas de aprendizaje se articula en las siguientes fases:

1. Determinar cuál es el objetivo que se pretende alcanzar con la actividad de aprendizaje. Las actividades pueden tener como meta formar o evaluar o simplemente, fomentar la interacción y la socialización del grupo.
2. Definir el tipo de actividad que mejor se adapta a los objetivos marcados en la fase inicial de la acción formativa. Resulta necesario determinar qué estrategia de E/A proporcionará a los estudiantes una situación óptima para el aprendizaje: estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, método de proyectos, resolución de ejercicios, debates sincrónicos o asincrónicos, etc. El trabajo cooperativo puede resultar una metodología muy útil en la modalidad mixta de enseñanza, puesto que permite combinar los aspectos positivos del aprendizaje cooperativo (interdependencia positiva, interacción, colaboración, etc.) con el trabajo a distancia (autonomía, uso de herramientas tecnológicas, espacios virtuales de comunicación, etc.). Asimismo, podrán complementarse también con sesiones presenciales de tutoría, individual o grupal.
3. Determinar los contenidos de aprendizaje que irán vinculados a la actividad. Será preciso prestar atención a los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) para diseñar actividades que se adecuen perfectamente a las particularidades de cada uno de ellos.
4. Establecer la interacción de la actividad de aprendizaje, es decir si se llevará a cabo de forma individual o grupal. En el segundo caso, será imprescindible determinar también aspectos tales como los criterios para la constitución de los grupos de trabajo, el grado de participación docente, etc.
5. Definir el grado de presencialidad de la actividad, es decir, si la actividad se realizará en el aula o fuera de ella. En el caso de la modalidad mixta de enseñanza, será necesario mantener un equilibrio entre las actividades presenciales y no presenciales (sean o no de carácter virtual), con el fin de que la acción formativa se perciba como un todo y no como dos partes independientes.
6. Concretar el tiempo necesario para llevar a cabo la actividad, es decir, el tiempo que tardará el estudiante en realizarla por completo (lectura y comprensión de la

tarea, búsqueda y análisis de la información, documentación, preparación de las respuestas y autoevaluación).

7. Seleccionar las herramientas tecnológicas que mejor se adapten a la actividad⁷¹; entre las herramientas se pueden identificar: el ordenador como estación de trabajo, instrumentos de búsqueda y documentación (navegadores, bases de datos, etc.), herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, editores de contenido (*wikis*, blogs, editores de trabajo cooperativo, etc.).
8. Evaluar la actividad. La actividad ha de servir no solo para valorar el progreso del estudiante y el grado de consecución de los objetivos y de las competencias establecidas, sino también para evaluar el proceso de planificación de la misma, es decir, si la carga de trabajo ha sido o no la adecuada, si la temporalización establecida ha sido la correcta, etc. Es importante que el estudiante disponga de los criterios de evaluación de las actividades antes de la realización de las mismas; de esta forma, se podrá ajustar en mayor medida a los parámetros exigidos.
9. Ajustar la actividad y cerrarla. Una vez recogidos y analizados los datos aportados por los medios de evaluación, se puede revisar y reajustar la actividad para ponerla en práctica en curso sucesivos.
10. Fase de reflexión. La fase final de cualquier actividad debería ser la autorreflexión; en esta fase, el estudiante ha de disponer de retroalimentación de su trabajo y realizar una reflexión que le ayude a construir su aprendizaje, valorar su progreso, analizar en qué ha fallado, interrelacionar la actividad con otros contenidos, es decir, a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Tras analizar el proceso que se ha de seguir a la hora de diseñar una actividad formativa en un modelo mixto de enseñanza, consideramos pertinente presentar una tabla-resumen con los tipos de actividades más habituales en este modelo de enseñanza. Para su elaboración, nos hemos basado en el modelo presentado por Allan (2007: 101-106). En él se establecen los tipos de actividades, en relación con sus características, los motivos que impulsan su implementación, sus ventajas e inconvenientes y sus aplicaciones directas.

⁷¹ En el capítulo 3 de la presente investigación analizaremos con más detenimiento los diferentes tipos de herramientas que pueden ser de aplicación a los modelos de enseñanza mixtos (presenciales-virtuales).

ACTIVIDAD	CARACTERÍSTICAS	MOTIVOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN	VENTAJAS	INCONVENIENTES	APLICACIONES
PLANIFICACIÓN DE ACCIONES	Los individuos producen un plan de acción por escrito con metas específicas, medibles, realistas y factibles (plan SMART).	Ayuda a transferir el aprendizaje logrado en el plan de formación a la práctica o al puesto de trabajo.	Actividad rápida y sencilla.	Los estudiantes no siguen las reglas establecidas en el plan y realizan planificaciones demasiado generales sin un marco temporal claro.	Modelos presenciales: se puede llevar a cabo tomando notas en una libreta. Modelos <i>e-learning</i> : se puede llevar a cabo de primero de forma individual y después los estudiantes comparan sus resultados con los de sus compañeros.
PRESENTACIÓN AUDIOVISUAL	El tutor hace llegar a los estudiantes una presentación audiovisual (en sesión presencial por vía telemática). Esta presentación servirá como motor de arranque para debates y actividades posteriores.	Motiva a los estudiantes. Representa gráficamente y clarifica algunos conceptos e ideas.	Método aceptado de formación. Los materiales se pueden reutilizar en otros cursos. Gran variedad de herramientas y tecnologías disponibles.	Es necesario emplear mucho tiempo en su diseño. Precisa de unas herramientas de diseño y visualización específicas. Muchas de las presentaciones disponibles están diseñadas para un público general, luego no serían aplicables a cursos especializados.	Se podrá utilizar tanto en modelos presenciales como virtuales.
LLUVIA DE IDEAS O DE PALABRAS CLAVE	Los estudiantes producen ideas y generan nuevas opciones y posibilidades	Permite la identificación de nuevas ideas y perspectivas. Resulta útil para centrar a los estudiantes en un tema en concreto.	Método rápido y sencillo.	Es necesario emplear mucho tiempo en su diseño. No todos los estudiantes se sienten motivados con este tipo de actividad.	Modelos presenciales: se puede poner en práctica con el apoyo de una pizarra. Modelos <i>e-learning</i> : ha de plantearse como actividad "rápida". Se puede desarrollar mediante chat, videoconferencia o comunicación asincrónica (por ejemplo, foro)
ESTUDIO DE CASOS	Se presenta una situación concreta a los estudiantes (caso), se les pide que lo analicen y encuentren soluciones.	Permite a los estudiantes analizar diferentes situaciones desde diversas perspectivas. Les permite también	Método muy vinculado al mundo profesional (situaciones laborales). Puede emplearse para preparar a los estudiantes para situaciones del futuro	Es necesario emplear mucho tiempo en su diseño. Puede que los estudiantes no los perciban como "casos reales", por lo que	Modelos presenciales: el estudio de casos en formato papel puede funcionar. Modelos <i>e-learning</i> : la documentación sobre el caso puede subirse a la

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

		compartir ideas y experiencias y construir de forma cooperativa el conocimiento.	mundo profesional.	disminuirá su motivación.	plataforma de teleformación. Se puede incrementar la información sobre el caso mediante <i>podcasts</i> u otras herramientas (<i>blogs</i> o <i>wikis</i>)
DEBATE	Discusión estructurada o no estructurada basada en enfoques diferentes.	Permite a los estudiantes explorar ideas, compartirlas y construir su conocimiento de forma cooperativa.	Los debates han de ser animados e implicar a todos los estudiantes. Han de versar sobre temas y problemas reales.	Se corre el peligro de que la conversación se desvíe hacia temas no relevantes o que se use un lenguaje inapropiado. Algunos estudiantes monopolizan el debate, mientras que los más introvertidos se sienten incómodos.	Puede funcionar bien tanto en modelos presenciales como virtuales.
DEMOSTRACIÓN	El docente demuestra una habilidad o un producto en concreto.	Permite a los estudiantes tener una visión general sobre un tema/aspecto en concreto. Se utiliza con frecuencia cuando el acceso a la tecnología es limitado.	Ofrece una visión global interesante y estimulante. Motiva a los estudiantes a ponerlo en práctica.	Algunas demostraciones pueden ser muy largas (es preferible no superar los 15 minutos). Los estudiantes se pueden aburrir por su actitud pasiva en el proceso.	Puede funcionar bien tanto en modelos presenciales como virtuales.
GRUPO DE DISCUSIÓN	Discusión estructurada o no estructurada sobre un tema específico o un conjunto de ideas.	Permite a los estudiantes analizar diferentes situaciones desde diversas perspectivas. Les permite también compartir ideas y experiencias y construir de forma cooperativa el conocimiento.	Método muy vinculado al mundo profesional (situaciones laborales). Puede emplearse para preparar a los estudiantes para situaciones del futuro mundo profesional.	La discusión puede ir decayendo o perdiendo el rumbo. Algunos estudiantes monopolizan el debate, mientras que los más introvertidos se sienten incómodos.	Puede funcionar bien tanto en modelos presenciales como virtuales. En modelos <i>e-learning</i> puede extenderse durante más tiempo (varias semanas).
EJERCICIO	El docente/tutor establece una serie de actividades que han de realizarse en parejas, tríos o grupos de más personas. El objetivo es realizar una tarea concreta de forma cooperativa.	Permite a los estudiantes trabajar de forma dirigida, compartir ideas y experiencias y apoyarse unos a otros durante el proceso.	Puede resultar una actividad muy satisfactoria y motivadora, ya que los alumnos aprenden unos de otros. Los productos obtenidos son de mayor calidad que los realizados de forma	Se pierde tiempo organizando el grupo de trabajo. Algunos alumnos pueden abandonar.	Puede funcionar bien tanto en modelos presenciales como virtuales.

			individual.		
ACTIVIDAD PARA ROMPER EL HIELO	Actividad corta que permite a los estudiantes conocerse, familiarizarse con las herramientas tecnológicas y el entorno antes de comenzar el proceso de aprendizaje.	Sirve para “romper el hielo” en un programa nuevo de enseñanza virtual. Facilita que los estudiantes vayan familiarizándose con el EVA.	Favorece que todos los estudiantes se conozcan. En modelos virtuales, los estudiantes que se incorporan al EVA pueden realizar la actividad (aunque se incorporen tarde).	Algunos estudiantes no participan y otros monopolizan la actividad. Los estudiantes más introvertidos se pueden sentir incómodos. Otros pueden sentirse frustrados e impacientes por comenzar con el programa formativo.	Puede funcionar bien tanto en modelos presenciales como virtuales.
APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	Los estudiantes han de solucionar un problema real que no tiene una única solución posible.	Permite a los estudiantes aprender a partir de problemas reales. Motiva el aprendizaje profundo.	Permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos y habilidades individuales a la resolución de problemas complejos. Sirve como preparación para el aprendizaje en el mundo laboral.	Falta de compromiso con la actividad por parte de algunos estudiantes. Suele durar mucho tiempo. Puede resultar complicado establecer los resultados de aprendizaje de este tipo de actividad.	Puede funcionar bien tanto en modelos presenciales como virtuales.
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COOPERATIVOS	En el marco de un grupo de trabajo cooperativo, los estudiantes trabajan de forma individual sus propias tareas, comparten ideas y se apoyan, con el fin de realizar un proyecto común.	Se puede basar en proyectos reales del mundo profesional. Favorece la creación de grupos multidisciplinares. Permite desarrollar competencias relacionadas con el trabajo cooperativo y habilidades de comunicación virtual. Motiva la compartición de ideas y experiencias.	Puede resultar una actividad muy satisfactoria y motivadora, ya que los alumnos aprenden unos de otros. Los productos obtenidos son de mayor calidad que los realizados de forma individual.	Se pierde tiempo organizando el grupo de trabajo. Algunos alumnos pueden abandonar.	Puede funcionar bien tanto en modelos presenciales como virtuales. En modelos <i>e-learning</i> puede extenderse durante más tiempo (varias semanas).
CONCURSOS (QUIZZES)	Actividad que puede llevarse a cabo de forma individual o grupal y consiste en una serie de preguntas.	Puede utilizarse como actividad de evaluación (por ejemplo, evaluación diagnóstica). Genera motivación e implicación para el aprendizaje.	Se trata de una actividad con la que están familiarizados los estudiantes, muy motivadora. Ofrece información al docente de forma	Es necesario emplear mucho tiempo en su diseño. El nivel de dificultad de las preguntas ha de ser el adecuado; en caso contrario, los estudiantes	Puede funcionar bien tanto en modelos presenciales como virtuales. Se pueden diseñar en diferentes formatos.

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

		Puede utilizarse para valorar el grado de conocimiento en un momento determinado del proceso de E/A.	inmediata.	se sentirán desmotivados.	
ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN	Los estudiantes, de forma individual o en pequeños grupos, reflexionan sobre sus experiencias de aprendizaje.	Puede utilizarse como herramienta de evaluación, por ejemplo, mediante un diario reflexivo.	Actividad muy útil para mejorar el rendimiento y aumentar la motivación.	Puede ser necesario invertir mucho tiempo. Resulta necesario enseñar a los estudiantes este tipo de enfoque hacia el aprendizaje. Funciona mejor si el proceso de reflexión está estructurado y guiado por el docente.	Puede funcionar bien tanto en modelos presenciales como virtuales. Se pueden diseñar en diferentes formatos.
JUEGO DE ROLES	Los estudiantes desempeñan un rol determinado en un taller presencial o en un EVA. Analizan las particularidades del rol y las consecuencias de sus acciones. Es necesario que lo dirija un experto.	Permite a los estudiantes explorar diferentes situaciones desde enfoques diversos.	Proporciona experiencia práctica para manejar determinadas situaciones y tiempo para reflexionar y aprender de las experiencias.	A muchos estudiantes no les gusta este tipo de actividad y dejan de participar en ella. Otros la viven con intensidad; puede resultar peligroso en el caso de estudiantes con problemas mentales.	Puede funcionar bien tanto en modelos presenciales como virtuales.
SIMULACIÓN	Un grupo de estudiantes sigue unas reglas o una situación que simula una situación real. Es necesario que la dirija el docente o uno de los miembros del grupo.	Permite a los estudiantes experimentar una situación real. Proporciona experiencias que son difíciles de resolver en la vida real.	Proporciona experiencia práctica para manejar determinadas situaciones y tiempo para reflexionar y aprender de las experiencias.	Es necesario emplear mucho tiempo en su diseño. Los estudiantes la pueden percibir como "no real", por lo que disminuye su motivación. Puede resultar difícil de relacionar experiencias con el mundo laboral.	Puede funcionar bien tanto en modelos presenciales como virtuales.
ACTIVIDAD PARA FOMENTAR EL TRABAJO EN EQUIPO	Todo el grupo de estudiantes participa en una actividad, ya sea de forma presencial o en el EVA. La discusión y la reflexión generadas en el proceso son más relevantes que la	Permite a los estudiantes familiarizarse con el trabajo en grupo (tanto cara a cara como <i>online</i>).	Los estudiantes pueden aprender información sobre sí mismos, analizar cómo trabajan en grupo o su capacidad de liderazgo. Les permite también practicar normas de	Los estudiantes no siempre conectan con este tipo de actividad y la pueden considerar una pérdida de tiempo. Algunos estudiantes no participan y otros dominan	Puede funcionar bien tanto en modelos presenciales como virtuales. En modelos <i>e-learning</i> puede extenderse durante más tiempo (varias semanas).

	propia actividad.		comportamiento en la red ("netiqueta") y trabajar en un EVA.	el grupo.	
PONENTE INVITADO (VIRTUAL O PRESENCIAL)	El docente invita a un experto a visitar al grupo de estudiantes, ya sea en el aula presencial o en el EVA. Si el encuentro es virtual se puede llevar a cabo de forma sincrónica o asincrónica.	Introduce el conocimiento experto y da la oportunidad a los estudiantes de explorar diferentes perspectivas.	Supone un "soplo de aire fresco" para el desarrollo de la clase, ya que se concibe como una actividad diferente de lo habitual. Proporciona nuevas ideas, experiencias y perspectivas. La comunicación del ponente se puede grabar y se puede subir al EVA en forma de <i>podcast</i> para que los estudiantes la escuchen de nuevo e incluso reutilizarla en otros cursos.	Es necesario emplear mucho tiempo en la organización de la visita. Pueden surgir problemas técnicos (si es virtual). El ponente puede llegar a la sesión sin una preparación específica o sin tener muy claro los conocimientos de los estudiantes. El ponente puede llevar la comunicación hacia terrenos no deseados y puede usurpar el rol del docente. Se pueden crear falsas expectativas por parte del ponente, del tutor o de los estudiantes.	Puede funcionar bien tanto en modelos presenciales como virtuales. Si se lleva a cabo de forma virtual, se superan los problemas de desplazamiento y tiempo, propios de las visitas presenciales.
VISITA	Un grupo de estudiantes visita otra organización o entidad de forma presencial o virtual y comparte sus experiencias.	Ofrece la oportunidad de explorar diferentes perspectivas.	Supone un "soplo de aire fresco" para el desarrollo de la clase, ya que se concibe como una actividad diferente de lo habitual. Proporciona ideas, experiencias y enfoques nuevos.	Es necesario emplear mucho tiempo en la organización de la visita. Pueden surgir problemas técnicos, en el caso de la visita virtual. La visita puede convertirse en un acto social, más que en una experiencia de aprendizaje. Se pueden crear falsas expectativas por parte del ponente, del tutor o de los estudiantes.	Puede funcionar bien tanto en modelos presenciales como virtuales. Las visitas físicas (presenciales) pueden formar parte de programas mixtos de enseñanza, que incluyan actividades en línea antes y después de la visita. Las visitas virtuales se pueden llevar a cabo mediante diferentes herramientas (por ejemplo, <i>blogs</i>) e incluso visitas virtuales en 3D.

Tabla 2.12. Actividades aplicables a modelos formativos mixtos (presencial-virtual). Elaborado a partir de Allan (2007: 101-106)

2.4.4. La evaluación en los modelos mixtos de enseñanza

En cualquier proceso formativo, la evaluación desempeña un papel fundamental, ya que nos permite comprobar no solo si se han alcanzado las competencias y objetivos previamente establecidos, sino también la eficacia lograda en el proceso de E/A, valorada en función del grado de idoneidad de las actividades, de los recursos y medios didácticos empleados, así como de la metodología docente empleada. En este sentido, la evaluación se concibe como un instrumento que ayuda a mejorar la calidad de los procesos educativos (Fandos, 2009), puesto que permite identificar las debilidades de las acciones formativas puestas en práctica y poner en marcha mecanismos de corrección de las mismas. Por este motivo, el proceso de evaluación deberá plantearse como parte integral del diseño de cada acción formativa, y requerirá un concienzudo proceso de planificación por parte del docente en función del paradigma de enseñanza adoptado.

Tal y como hemos expuesto a lo largo del presente capítulo, los modelos formativos apoyados en aplicaciones de Internet imponen nuevas formas de concebir el proceso de E/A, por lo que, en consecuencia, parece lógico que exijan también estrategias de evaluación diferentes de las empleadas en los modelos tradicionales de formación.

Desde nuestro punto de vista, a la hora de abordar el proceso evaluativo en los modelos mixtos de enseñanza, resulta necesario prestar atención a tres dimensiones diferentes: el aprendizaje del alumno, el material y recursos utilizados durante el proceso de E/A y la acción formativa llevada a cabo. Es decir, la evaluación no debe ceñirse al alumno, como ocurría en los sistemas formativos de corte tradicional, sino que ha de atender a los diferentes aspectos que configuran la práctica pedagógica.

Con respecto a la primera de las dimensiones, cabría decir que la evaluación en teleformación y, como consecuencia, en los modelos mixtos de enseñanza, ha de comprenderse como un instrumento para promover el aprendizaje y, como tal, debe convertirse en una oportunidad para que ese aprendizaje se produzca (Marcelo, 2002: 112). En este sentido, debido a las particularidades de los sistemas virtuales de aprendizaje que se utilizan normalmente en *blended learning*, se pueden llevar a cabo numerosas tareas de aprendizaje novedosas, que permiten producir retroalimentación (*feedback*) casi inmediata y llevar a cabo un seguimiento continuado e individualizado del proceso formativo de los discentes. En otras palabras, las plataformas de teleformación que sirven como apoyo a los sistemas formativos mixtos integran diferentes herramientas, como ejemplo, foros de discusión, chats, espacios compartidos para el trabajo cooperativo, formularios web o instrumentos de autoevaluación, que ayudan al docente a diseñar procesos evaluativos flexibles para el obtener información con respecto al nivel de

adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes (Barroso y Llorente, 2007b; Fandos, 2009). En este sentido, y con el objeto de resumir las particularidades de la evaluación de las actividades formativas en modelos virtuales o mixtos de enseñanza, destacamos los siguientes aspectos, siguiendo a Marcelo (2002: 112) y a Llorente y Román (2007: 165):

- La evaluación del aprendizaje de los estudiantes en modelos de enseñanza apoyados en la Red permite emplear técnicas diferentes a las empleadas en los modelos tradicionales debido a los componentes visuales, auditivos y multimedia que integran. Dichas técnicas aportarán tanto datos cuantitativos como cualitativos en relación con el aprendizaje y participación de los estudiantes en el proceso.
- La visión de la evaluación se amplía del terreno sincrónico al asincrónico.
- El docente deja de ser el único responsable del proceso evaluador y se entra en una dinámica en la que la autoevaluación del aprendizaje y la evaluación entre iguales juegan un papel fundamental en el proceso formativo.
- En teleformación lo más destacado es valorar el progreso de los estudiantes (proceso) y no únicamente el resultado final de la acción formativa.
- La evaluación del aprendizaje ha de incluir no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes, que serán valoradas de forma individualizada, en función del ritmo de aprendizaje experimentado por el estudiante.

En relación con la segunda dimensión, es decir con la evaluación de los materiales, recursos y sistemas utilizados durante la acción formativa, es importante señalar una serie de criterios de calidad que van a determinar su eficacia en el proceso de E/A: la versatilidad, la facilidad de uso, la funcionalidad de la documentación, la calidad del entorno visual, la calidad de los contenidos, las características de la navegación, la interacción permitida, la capacidad de motivación, la adecuación a los usuarios y a su ritmo de aprendizaje son algunos de los aspectos a los que habrá que prestar atención en el proceso evaluador (Marqués, 1999b; Cabero y Duarte, 1999). En esta misma línea, pero centrando su atención más en los entornos de aprendizaje, Marcelo *et al.* (2006: 232-233) establecen los elementos fundamentales que determinan la evaluación del diseño tecnológico:

- Usabilidad del contenido y del espacio de aprendizaje, determinada por el formato de las páginas, el volumen de información, la calidad de las imágenes, la facilidad de navegación, la interactividad, etc.

- Funcionalidad técnica de la plataforma de aprendizaje, definida por los elementos que integran la plataforma, la facilidad de acceso a los contenidos, la disponibilidad de herramientas de comunicación, etc.
- Accesibilidad del contenido a los alumnos con dificultades; en concreto, aspectos relacionados con el formato de las imágenes y textos, tablas, resolución de pantalla necesaria, etc.

Por último, en cualquier proceso de evaluación en el marco de la instrucción, es necesario valorar el diseño pedagógico llevado a cabo, es decir, todos aquellos elementos que determinan la acción formativa (*ibíd.*: 233): aspectos tales como la organización general del curso (estructura global, calendario u orientaciones a los estudiantes), los objetivos y competencias de aprendizaje (nivel de explicitación, claridad, coherencia, etc.), los contenidos del curso (pertinencia, secuenciación y estructuración), las estrategias metodológicas empleadas por el docente, las actividades docentes planteadas, los recursos y materiales disponibles, así como los criterios y medios de evaluación empleados.

2.4.5. El diseño de un curso en modalidad mixta (presencial-virtual)

Aunque en algunos de los enfoques sobre *b-learning* expuestos con anterioridad (*cfr.* Allan, 2007; Thorne, 2003), ya hemos vislumbrado las particularidades del diseño de los cursos en modalidad mixta, consideramos pertinente incidir un poco más en este aspecto, ya que supone un pilar fundamental para la propuesta que presentamos en el capítulo 6 de la presente tesis doctoral.

El diseño, entendido como elemento vertebrador de la acción formativa, ha de integrar todos los componentes metodológicos del acto didáctico, es decir, los materiales de aprendizaje, los contenidos, los objetivos, las actividades, las herramientas de comunicación, los participantes, etc. de forma coherente en función del contexto y de las particularidades de la acción formativa.

De acuerdo con Cabero (2006a: 5-8), son varias las variables críticas a las que se debe prestar atención a la hora de diseñar acciones formativas apoyadas (bien de forma total, bien de forma parcial) en las redes para que estas tengan éxito:

- En primer lugar, los contenidos de aprendizaje, no solo en términos de calidad, sino también de cantidad y de estructuración; calidad en el sentido de la pertinencia, la relevancia y la autoría de la fuente de información; cantidad para que sea un volumen adecuado a las particularidades de los estudiantes y a los objetivos de la acción formativa y estructuración, para que se diseñen de tal manera que faciliten el aprendizaje.

- En segundo lugar, la disponibilidad de herramientas para la comunicación sincrónica y asincrónica entre los miembros del proceso de E/A (docente-estudiante, estudiante-estudiante).
- En tercer lugar, la estructuración organizativa del centro en el que se vaya a desarrollar la acción formativa; aspectos tales como la ratio profesor-alumno, el apoyo técnico precisado, estrategia institucional en relación con la implantación de la tecnología en el centro, etc.
- En cuarto lugar, los docentes y discentes y, en concreto, los nuevos roles que han de asumir en el proceso formativo con apoyo tecnológico (v. 2.4.3.3).
- En quinto lugar, las estrategias didácticas puestas en práctica durante el proceso de E/A, que desempeñarán un papel fundamental a la hora integrar de forma activa al estudiante en su propio proceso de aprendizaje.
- En sexto lugar, las actividades planteadas (sean de forma presencial o en forma de *e-actividades*, que se centrarán en el desarrollo cognitivo de los discentes más que en la repetición memorística de los contenidos, propia de los modelos de enseñanza tradicionales.
- En séptimo lugar, los sistemas de evaluación que se utilizarán en el proceso formativo.
- Finalmente, la creación de comunidades virtuales de aprendizaje, que favorezcan el aprendizaje cooperativo y colaborativo, con el fin de que los estudiantes construyan el conocimiento no de forma individual sino social.

Es decir, el diseño de una acción formativa con apoyo tecnológico no es cuestión baladí, sino que influye en muchas dimensiones que han de tenerse en cuenta para que el aprendizaje de los estudiantes resulte significativo. A todos estos aspectos, habría que sumarles la tecnología, columna vertebral de los modelos de *e-learning* y *b-learning*, aunque estamos de acuerdo con Cabero (2006a: 1) cuando afirma que "la importancia de la formación no se encuentra en su dimensión técnica", sino en su dimensión pedagógica. De esta forma, las herramientas tecnológicas que configuran los modelos mixtos no se conciben como variables críticas del sistema, sino como recursos supeditados a la acción pedagógica.

En esta misma línea, García y Moreno (2006) destacan que las características que definen el modelo de *blended learning* y en las que ha de basarse el diseño de cualquier acción formativa mediante esta modalidad de enseñanza son las siguientes:

- Las tecnologías web permiten la distribución, almacenamiento y gestión del material docente/discente global, recuperable, reutilizable, multi-direccional y

multi-formato. Se trata de un sistema que no se orienta únicamente a albergar el material, sino a aprovechar los materiales ya existentes.

- Desarrolla un método de estudio independiente, ya que permite compartir en un espacio web materiales, ejercicios, apuntes y desarrollos teóricos de la materia objeto de estudio.
- Método de aplicación. Mientras que en el modelo presencial la aplicación se materializa en experimentos, prácticas, trabajos escritos estáticos y unidireccionales, el modelo *b-learning* permite descentralizar esa información y distribuirla entre todos los agentes del proceso formativo mediante herramientas multimedia y soporte web, que posibilitan el desarrollo de técnicas de enseñanza más participativas.
- Tutorización más allá del escenario presencial. Este hecho tiene como resultado el seguimiento continuo y el conocimiento profundo de los estudiantes por parte del tutor, lo que derivará en el desarrollo integral de estos.
- Adecuación y motivación para el trabajo colaborativo. Al utilizar medios que permiten comunicar y distribuir la información fuera del contexto de la presencialidad y de las barreras espacio-temporales impuestas por esta, la puesta en marcha y la consecución de tareas y proyectos cooperativos por parte de los discentes resultan más fáciles de gestionar.
- Método comunicativo. Los sistemas de comunicación vía web se conciben como métodos con gran potencial para poner en marcha trabajos colaborativos, sistemas de atención continuada a los alumnos, debates y exposiciones de ideas desde una perspectiva democrática, etc.
- Método de evaluación. Los modelos de *b-learning* permiten poner en práctica diferentes pruebas de evaluación en línea, que se adaptan perfectamente a las particularidades del estudiante, hecho que favorece una mayor precisión y retroalimentación durante el proceso de E/A.

Como podemos observar, estas autoras enfatizan también la pluridimensionalidad implicada en el diseño de acciones formativas con modelos mixtos de enseñanza. Tanto este enfoque como el de Cabero (2006a) expuesto con anterioridad siguen la estela marcada por la obra de Pallof y Pratt (2003), en la que se exponen unos indicadores de calidad para la aplicación en el aula de la modalidad formativa de *b-learning*. Estos criterios aparecen reflejados en la Tabla 2.13.:

INDICADORES DE CALIDAD EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON *B-LEARNING*

Las buenas prácticas...

- son generadas a través del contacto entre los estudiantes y los profesores.
- se desarrollarán a través de la colaboración y la reciprocidad entre los estudiantes.
- emplean técnicas para el aprendizaje activo.
- proporcionan retroalimentación de forma rápida.
- enfatizan el tiempo de respuesta.
- inducen altas expectativas en la comunicación.
- respetan la diversidad de talentos y las formas de aprendizaje.

Tabla 2.13. Indicadores de calidad en prácticas educativas con *b-learning*.(elaborada a partir de Pallof y Pratt, 2003: 130-131)

Por otra parte, a la hora de diseñar una acción formativa, resulta necesario decidir también sobre qué teoría educativa se va a sustentar; existe un acuerdo entre los investigadores con respecto a la teoría del aprendizaje subyacente en los modelos de enseñanza mixta (presencial-virtual); se trata de la teoría constructivista⁶⁸, mediante la cual el alumno es el constructor activo del conocimiento y el principal responsable de la adquisición del mismo.

Dentro del marco de esta teoría, se establecen una serie de aspectos que son aplicables a los modelos formativos de *b-learning* (Sosa *et al.*, 2005):

- El conocimiento que adquieren los alumnos viene dado por la interacción que estos mantienen. No hay que olvidar que en muchas ocasiones los trabajos y tareas son efectuados en grupo, un sistema de trabajo cooperativo que permite el intercambio de opiniones, ideas y discusiones que enriquecen y amplían los puntos de vista de los estudiantes.
- El conflicto cognitivo viene a ser el estímulo para el aprendizaje, proporcionando la organización y naturaleza de los contenidos, tareas y conceptos aprendidos; es decir, el alumno tendrá que estar situado en un ambiente de aprendizaje que incremente sus estímulos y metas para y por sí mismo.
- El entendimiento de los contenidos de estudio se ve influenciado por los procesos correlativos al aprendizaje cooperativo. Los espacios colaborativos virtuales, el uso de sistemas de mensajería instantánea que conecta a los alumnos pertenecientes a un grupo de trabajo u otro tipo de herramientas que facilitan el trabajo grupal

⁶⁸ Esta teoría parte de la premisa de que el individuo no es solo un procesador activo de información, sino también un constructor de la misma, en función de su experiencia y conocimientos previos, y de las actitudes y creencias que tenga hacia los contenidos, medios, materiales y mensajes con los que interactúa, es decir de su propia realidad social, cultural e ideológica. Este enfoque revolucionario, más que centrarse en los estímulos y respuestas, presta atención a las transformaciones internas realizadas por el sujeto en sus estructuras cognitivas; el aprendizaje, por lo tanto, no se concibe como una modificación de la conducta sino como la transformación de la estructura cognitiva del individuo por medio de la experiencia (Marquès, 1999a).

permiten generar un ambiente de trabajo que proporcionan al estudiante un visión global e individual del desarrollo del conocimiento.

- Trabajo sobre un problema real o simulación o bien representación de problemas reales, con el objetivo de que los estudiantes encuentren una solución o soluciones al mismo partiendo de diferentes puntos de vista; los alumnos, a través de las diferentes herramientas de comunicación, deben ser capaces de proponer soluciones y opiniones.

Desde esta perspectiva, las acciones formativas diseñadas mediante modelos mixtos han de favorecer la interacción y la construcción social del conocimiento; por otra parte, otro de los aspectos fundamentales que van a definir este tipo de acciones formativas ha de ser el componente real, es decir, la práctica instruccional real, enmarcada dentro del contexto de aprendizaje, ha de concebirse como un elemento clave dentro del diseño.

En conclusión, en el diseño de acciones instructivas dentro del marco de modelos de enseñanza mixta, la dimensión técnica no desempeña el papel protagonista, sino que ha de estar supeditada a la integración de diversos aspectos de corte pedagógico que van a determinar las particularidades de la acción formativa. Estamos de acuerdo con Cabero (2006a: 4) cuando afirma que “uno de los errores es el denominado tecnocentrismo, es decir, situar la tecnología por encima de la pedagogía y la didáctica, olvidando que su incorporación no es un problema tecnológico, sino que es (...) de carácter cultural, social y formativo”.

2.5. La enseñanza virtual (*e-learning*) y la enseñanza mixta (*b-learning*) en el contexto universitario actual

Antes de pasar a analizar las herramientas que van a determinar las acciones formativas en el marco de los modelos de *blended learning*, consideramos necesario vislumbrar cuál es la situación de los modelos de enseñanza virtual y de enseñanza mixta en el contexto universitario actual, sobre todo en la universidad española, que es en la que ubicamos la propuesta de diseño que presentamos en este trabajo.

Tal y como hemos analizado en el capítulo anterior, las universidades españolas han ido asumiendo poco a poco el compromiso de implantación de las TIC en sus principales actividades, es decir, docencia, investigación y gestión. En el caso concreto de la implantación de modalidades formativas virtuales o mixtas con apoyo tecnológico (normalmente mediante EVA de corte institucional), las universidades han llevado a cabo un importante esfuerzo para dotar a sus centros de los medios necesarios para afrontar los cambios metodológicos impuestos por el EEES.

En este sentido, las universidades presenciales aprovechan las posibilidades que les ofrece la telemática para desarrollar potentes campus virtuales interactivos y flexibles, que permiten romper con las barreras espacio-temporales propias de los sistemas de enseñanza tradicionales. Por ejemplo, ya en 2006 un porcentaje muy elevado de universidades españolas de carácter presencial (87%) poseía un plan institucional de docencia virtual, bien ya implantado (64%) o bien en desarrollo (23%), lo que pone de manifiesto la gran actividad desarrollada por los centros de educación superior en este ámbito⁶⁹ (Barro *et al.*, 2006: 69). En 2010, un 80,1% del Personal Docente e Investigador (PDI) universitario utilizaba la plataforma de docencia virtual institucional como apoyo a su docencia (modelo mixto de enseñanza), en contraposición con el 43% que lo hacía en 2006. Por su parte, el porcentaje de alumnos que utilizaba la plataforma virtual en 2010 era del 89,1 %, lo que representa un incremento más que notable de dicho indicador con respecto a la situación de 2006, por ejemplo, en la que solo el 60% hacía uso de este sistema (Uceda *et al.*, 2010: 10 y 21). En la Figura 2.9. se pueden observar las diferentes iniciativas relacionadas con la docencia virtual llevadas a cabo por las universidades españolas entre los años 2006 y 2010.

	2006	2007	2008	2009	2010
Existe una unidad o similar responsable específicamente de la docencia virtual	76%	82%	79%	89%	98%
Dicha unidad está dotada de recursos humanos y técnicos específicos para docencia virtual	72%	82%	77%	87%	91%
Se facilitan tecnologías educativas propias de la docencia virtual (foros, chats, calendarios, etc.) para apoyar la docencia presencial	86%	100%	96%	98%	98%
Existen iniciativas para virtualizar (total o parcialmente) asignaturas regladas	82%	100%	96%	98%	98%
Existen iniciativas para virtualizar (total o parcialmente) expertos, master, etc.	78%	91%	83%	91%	98%
Se dispone de un plan específico de formación del PDI en tecnologías y metodologías educativas propias de la docencia virtual	76%	95%	90%	91%	96%
Se dispone de un plan específico de formación para los estudiantes en tecnologías y metodologías educativas propias de la docencia virtual	44%	52%	52%	57%	64%
Se dispone de un plan específico de formación para el personal de la unidad en tecnologías y metodologías educativas propias de la docencia virtual	58%	70%	65%	72%	72%
Se ofrece formación basada en docencia virtual a otras entidades o empresas	40%	48%	52%	59%	60%
Se han establecido criterios de calidad para los contenidos que se ofrecen de manera virtual	42%	61%	63%	65%	66%
Se dispone de capacidad para producir contenidos multimedia (video, sonido, etc)	74%	95%	90%	93%	91%
Se participa en iniciativas para compartir cursos o asignaturas en soporte virtual con otras universidades	64%	82%	79%	80%	85%
Se ofrecen incentivos (económicos o no) a profesores pioneros en docencia virtual	50%	57%	58%	70%	68%
Se promueve la creación de redes de profesores para creación de contenidos virtuales propios de áreas específicas	42%	55%	56%	63%	62%
Se promueve y/o participa en congresos específicos de tecnologías y metodologías educativas propias de la docencia virtual	64%	80%	81%	87%	83%

Figura 2.9. Iniciativas llevadas a cabo con la docencia virtual por las universidades españolas entre 2006 y 2010 (Uceda *et al.*, 2010: 60)

A la luz de los datos representados en la figura anterior, podemos destacar los esfuerzos realizados por la universidad española para facilitar iniciativas que impulsen la

⁶⁹ Estas cifras son coherentes con las manejadas a nivel internacional. Por ejemplo, Arabasz y Baker (2003) ponen de manifiesto que ya el 80% de las instituciones de educación superior ofrecen cursos en modalidad *b-learning* (cit. en Garrison y Vaughan, 2008: 3).

virtualización tanto de la enseñanza reglada como no reglada, así como la integración de tecnologías educativas propias de la enseñanza virtual o de la mixta con apoyo tecnológico. En este sentido, estamos de acuerdo con Rodríguez y Escofet (2006) cuando afirman que, al igual que ocurre en las universidades presenciales más tradicionales (que representan casi la totalidad de la oferta universitaria), la enseñanza y el aprendizaje presencial acabará convirtiéndose, a corto o medio plazo, en una enseñanza de tipo mixto; este proceso representa, en palabras de los autores, "un cambio de las universidades tradicionales (*brick universities*) a las universidades híbridas (*brick and clic universities*)" (*ibíd.*: 70).

Sin embargo, es preciso también destacar algunos ámbitos donde todavía sigue siendo necesario aunar esfuerzos en el marco universitario, por ejemplo aquellos relacionados con promover la creación de redes cooperativas de PDI para la creación de contenidos virtuales propios de áreas específicas; este aspecto ayudaría a consolidar todavía más los modelos mixtos en el marco de la enseñanza superior.

Antes de finalizar el presente capítulo, dedicado a los nuevos escenarios y modalidades de enseñanza derivados de la implantación de las TIC en los procesos de E/A, consideramos conveniente hacer referencia a un nuevo modelo, que se está gestando en la actualidad, y que responde a la denominación de *m-learning* (*mobile learning*). Este modelo está asociado al uso de la tecnología móvil en el proceso de enseñanza, es decir, se concebiría como un modelo flexible en el que el alumno podría adentrarse en el proceso de E/A desde dispositivos móviles (PDA, *smartphones*, *tablet PC*, etc.) en cualquier momento y en cualquier lugar en función de las necesidades del estudiante. Este fenómeno se presenta a partir de las atractivas posibilidades que la red móvil ofrece al mundo educativo a nivel de ubicuidad y accesibilidad, con redes inalámbricas y terminales cada vez más potentes. En palabras de Wagner (2006: 43):

Next-generation blended learning experiences, marked by the integration of mobile and personal devices, will evolve from face-to-face and online instructional blends toward a blend that also features modular content objects for personalizing, customizing, and enriching learning at times, and increasingly on terms, defined by the learner.

Con este nuevo enfoque, el modelo de enseñanza resultante será todavía más flexible y diversificado y perfila experiencias de aprendizaje individualizado que superan las posibles limitaciones del paradigma mixto de enseñanza. Se configura, por lo tanto, como una gran oportunidad tanto para innovar en los espacios de aprendizaje como para conectar a los miembros del proceso educativo.

CAPÍTULO 3. LAS HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE EN EL MODELO MIXTO (PRESENCIAL-VIRTUAL) DE ENSEÑANZA

3.1. Introducción: nuevas herramientas en el mundo educativo

Como hemos expuesto en el capítulo 1 de la presente investigación doctoral, la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el mundo educativo ha supuesto una gran revolución, ya que no solo favorecen la definición de nuevos entornos formativos y modalidades de enseñanza más flexibles, sino que también permiten introducir diferentes herramientas y recursos que dinamizan el proceso de E/A.

Ahora bien, la Web está en continua transformación y las posibilidades educativas que ofrece la tecnología son cada vez mayores. En esta vorágine de cambios, quizá uno de los acontecimientos que ha provocado una innovación más profunda en el mundo formativo ha sido la aparición de las aplicaciones Web 2.0. en nuestras aulas, cuya finalidad es la interacción y la construcción colaborativa del conocimiento por parte de los usuarios.

En este sentido, la Web 2.0⁷⁰. se concibe como un conjunto de aplicaciones y servicios en los que los usuarios participan de forma abierta, construyendo, compartiendo y distribuyendo contenidos multimedia. Según O'Reilly (2005), padre del término, son siete los principios constitutivos de las aplicaciones Web 2.0.:

- La *World Wide Web* como plataforma. Una de las particularidades de este tipo de aplicaciones es que permiten al usuario trabajar directamente en la red, utilizando los servicios web como programa específico.
- Aprovechar la inteligencia colectiva. A diferencia de la Web 1.0., de naturaleza estática, la Web 2.0. aprovecha la interacción y la colaboración de los usuarios para definirse y crear conexiones; la construcción colaborativa y social del conocimiento propia de estas aplicaciones va más allá de una mera suma de conocimientos individuales.
- La gestión de la base de datos como competencia básica. El elemento más valioso de este tipo de aplicaciones son los datos, ya que en muchos casos el software es un recurso abierto o de fácil implementación. En este sentido, el interés inicial de

⁷⁰ El origen del concepto Web 2.0. se sitúa en una lluvia de ideas entre los equipos del grupo editorial O'Reilly Media y de MediaLive International, empresa especializada en la organización de eventos del sector tecnológico a mediados de 2004. Partían de un análisis de la realidad de la Web posterior al estallido de la burbuja de las empresas *puntocom*, en el que habían observado que la Web recuperaba protagonismo, pero con unas dinámicas nuevas basadas en la colaboración y en la participación activa de los usuarios (Pardo, 2007: 27).

estas aplicaciones es obtener una masa crítica de usuarios que produzca información clave, aportando así un valor añadido al producto.

- El fin del ciclo de las actualizaciones de versiones de software. Con la introducción de estas nuevas aplicaciones, se rompe el modelo tradicional de software cerrado con derechos de uso y bajo el principio de obsolescencia planificada, para pasar al uso del software como servicio gratuito, con aplicaciones que corren en la propia Web y que se actualizan constantemente.
- Modelos de programación simples y ligeros. En una Web en la que el software no es un producto, sino un servicio, y en la que los usuarios desempeñan el rol protagonista, los modelos de programación han de caracterizarse por la sencillez y fiabilidad, evitando las excesivas especificaciones y funciones de los programas de código cerrado.
- El software no limitado a un solo dispositivo. Los servicios de la Web 2.0. no se limitan al ordenador personal, puesto que este no es el único dispositivo desde el que se puede acceder a la red. De entre los dispositivos con capacidad para interactuar con las Web como plataforma, van adquiriendo protagonismo los teléfonos de tercera generación (3G)⁷¹, es decir, herramientas que suman a la telefonía otras posibilidades como la navegación o el entretenimiento, los *ipads* o los *tablets*⁷².
- Experiencias enriquecedoras del usuario. Este tipo de aplicaciones suponen una experiencia enriquecedora para el usuario, tanto en lo que se refiere a la interfaz que define la interacción con estos nuevos recursos interactivos, como a la diversidad de usos y reutilizaciones que permiten.

En suma, el entorno 2.0. proporciona los medios para crear un espacio virtual para la interacción social y la participación abierta de los usuarios, gracias a aplicaciones telemáticas interactivas, fáciles de manejar y gratuitas. La utilización de estos recursos relacionados con el denominado “software social” pueden ofrecernos nuevos caminos para la creación de comunidades de aprendizaje y ayudar al estudiante a ser un agente transformador de su entorno social, dinamizador del ciberespacio universitario y generador de redes sociales (Dominguez *et al.*, 2010).

Desde este punto de vista y en concordancia con las reflexiones expuestas, en el contexto universitario podríamos diferenciar dos tendencias respecto a la integración de

⁷¹ Cabría mencionar que en la actualidad, debido a la constante evolución de la tecnología, ya se está implantando la tecnología 4G (cuarta generación), que ofrece mayor velocidad de acceso y de descarga.

⁷² Esta idea ya la hemos esbozado al final del capítulo anterior de la presente tesis doctoral, al analizar las particularidades de los modelos formativos de *m-learning*.

estas herramientas en el aula: por una parte, la integración de las tecnologías en el marco de la enseñanza presencial, es decir, como apoyo a la misma en modelos mixtos de enseñanza, y, por otra, su integración para definir modelos de enseñanza virtual a distancia (*e-learning*). En el primero de los casos, que es el que nos ocupa en el presente trabajo, la integración se puede materializar en dos niveles diferentes:

- Utilización de las TIC para la definición de un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, en el que se lleva a cabo la acción formativa.
- Utilización puntual de los recursos tecnológicos dentro del proceso formativo.

La elección de uno u otro nivel de integración dependerá de las particularidades de la acción formativa (es decir, objetivos, contenidos, necesidades y nivel de competencia de los estudiantes y del docente, etc.), así como de los recursos disponibles. Sin embargo, en ambos niveles la meta fundamental habrá de ser el desarrollo de competencias (tanto generales como específicas) en los estudiantes, concebidos como los principales protagonistas del proceso de aprendizaje. Tal y como apunta López Méndez (2009), los estudiantes podrán adquirir una serie de capacidades gracias a las potencialidades que ofrecen estas nuevas herramientas tecnológicas:

- Aprender a buscar, seleccionar y analizar información en Internet con una finalidad concreta.
- Adquirir las competencias y habilidades de manejo de las diferentes herramientas y recursos tecnológicos.
- Cumplir y realizar distintas tareas de aprendizaje tales como comunicarse y trabajar de forma colaborativa a distancia empleando recursos de Internet (foros, *wikis*, blogs, chats, correos, etc.), redactar textos escritos, expresar y difundir sus ideas y trabajos empleando distintas formas y recursos, resolver ejercicios en línea, desarrollar proyectos de trabajo en la Web y dejarlos expuestos al público, etc.

De todas estas ideas se desprende que las tecnologías de la Web 2.0. son recursos muy valiosos para la construcción del conocimiento en los procesos de aprendizaje, ya que se basan en metodologías interactivas, participativas e investigadoras y se sustentan sobre principios socio-constructivistas. Su incorporación en los procesos formativos implica también la adopción de nuevos estilos de comunicación, nuevos roles, nuevas formas de intervención, nuevos escenarios, nuevas actividades, etc. que van a definir el proceso de E/A.

Por otra parte, cabría mencionar que bajo el paraguas de la Web 2.0. se cobijan una variada, amplia y creciente gama de aplicaciones tecnológicas que difícilmente pueden clasificarse con nitidez; la taxonomía que proponemos a continuación no pretende ser

rígida, simplemente tiene como objetivo identificar aquellas herramientas que presentan aplicaciones educativas que fluyen en la misma dirección. Por otra parte, tampoco pretende ser exhaustiva, puesto que no es el objetivo del presente trabajo pasar revista a todos y cada uno de los recursos albergados dentro del concepto de Web 2.0, sino describir aquellas herramientas que sirven de apoyo a la propuesta de diseño que presentamos.

En primer lugar, analizaremos aquellas herramientas de comunicación, tanto sincrónica como asincrónica, que tienen una aplicación más directa en el mundo educativo; en segundo lugar, nos centraremos en las aplicaciones más significativas para la generación y publicación de contenidos; en tercer lugar, examinaremos las particularidades de los sistemas de aprendizaje virtual (plataformas de aprendizaje), prestando especial atención a Moodle, entorno en el que basamos nuestra propuesta de diseño; posteriormente, exploraremos las aplicaciones de trabajo cooperativo que, a nuestro entender, son más útiles en el ámbito de la enseñanza universitaria; en cuarto lugar, describiremos algunas herramientas orientadas a la creación de comunidades sociales y de aprendizaje; y, por último, centraremos nuestra atención en aquellas herramientas orientadas a la gestión y a la productividad.

3.2. Herramientas de comunicación

Dentro del marco de la enseñanza mixta (presencial-virtual) y de la enseñanza a distancia, la comunicación entre los distintos miembros del acto formativo resulta de vital importancia durante el proceso de E/A. Tal y como hemos señalado anteriormente, la interacción es uno de los elementos clave para lograr al aprendizaje significativo dentro de estos nuevos modelos formativos, por lo que las herramientas de comunicación propias de estos nuevos entornos van a desempeñar un rol decisivo.

De acuerdo con Pérez i Garcías (2004: 298-301), los procesos de comunicación mediada por ordenador se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Flexibilidad en las coordenadas espacio-temporales para la comunicación, pudiéndose dar procesos de comunicación ágiles y dinámicos, tanto sincrónicos como asincrónicos.
- La comunicación puede ser personal (de uno a uno), en grupo (pequeño o gran grupo) y en forma de comunicación de masas.
- Posibilidad de crear entornos privados o abiertos a otras personas.
- Permiten la combinación de diferentes medios para transmitir mensajes en diferentes formatos (audio, texto, imagen). Cada uno de estos medios permite

estructurar la información de manera diferente, ofreciendo distintas formas de transmisión y captación del mensaje.

- Interactividad. La flexibilidad en la emisión y recepción de los mensajes, propios de la comunicación asincrónica, permite que en dinámicas de comunicación en grupo se generen y mantengan al mismo tiempo diferentes núcleos temáticos y en direcciones de comunicación distintas. En este sentido, cabría mencionar que en los medios de comunicación asincrónica, para que se dé un alto nivel de interactividad es necesaria una presencia continuada de los participantes, a fin de que se establezca una dinámica de trabajo ágil con un corto espacio de tiempo entre una intervención y otra.
- Opera en un contexto determinado, es decir, los procesos de comunicación no operan en el vacío, sino que requieren de un contexto social y cultural concreto que da significado y valor al proceso de intervención.
- Cambios en los referentes culturales. En estos nuevos entornos, pierden relevancia aspectos tales como con quién nos comunicamos, cuándo (día o noche), lugar en el que se lleva a cabo el proceso de comunicación, etc.
- Pierden importancia los referentes de presión social (género, estatus social, edad) a favor del intercambio de información.
- Reducción de convencionalismos y normas sociales de comportamiento.
- Pérdida total o parcial de referentes de la comunicación no verbal (lenguaje gestual, entonación, etc.), elementos que ofrecen información sobre las sutilezas del contenido del mensaje⁷³.
- Cambio en las normas de comportamiento social. Se rompen los turnos de palabra, aparece la posibilidad de interrumpir y se crean normas de comportamiento o “netiqueta” y de utilización de los espacios de comunicación, por ejemplo, citar mensajes anteriores como referencia para el receptor, sanciones en conductas no deseadas o mensajes fuera de contexto, etc.
- Evolución y dinámica de las intervenciones.
- Diferentes tipologías de discurso en función del objeto y de las expectativas de los alumnos en el espacio de comunicación: académica, social, técnica y organizativa.

En resumen, la red ofrece nuevos canales para llevar a cabo el proceso de comunicación implícito en todo acto formativo. A continuación centraremos nuestra atención en las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica más utilizadas en

⁷³ En algunos casos (por ejemplo, en los chats), esta información no verbal puede suplirse con los denominados “emoticonos”, que son secuencias de carácter ASCII que permiten expresar emociones y sentimientos.

el mundo educativo, es decir nos acercaremos al concepto de comunicación mediada por ordenador desde la perspectiva de la naturaleza temporal de la misma.

3.2.1. Herramientas de comunicación sincrónica

3.2.1.1. Videconferencia

La videoconferencia se ha ido consolidando poco a poco como un recurso multimedia lleno de posibilidades educativas, que refuerza no solo la dinámica de las clases y sesiones presenciales, sino también la metodología propia de los modelos a distancia o mixtos.

Seguindo a Cabero (2000: 98), esta herramienta podría definirse de la siguiente forma:

el conjunto de hardware y software que permite la conexión simultánea en tiempo real por medio de imagen y sonido, que hacen relacionarse e intercambiar información de forma interactiva a personas que se encuentran geográficamente distantes, como si estuvieran en un mismo lugar de reunión.

Es decir, podría concebirse como un servicio multimedia que permite la interacción entre distintas personas o grupos de personas que se encuentran en espacios físicos diferentes.

Son numerosas las clasificaciones que encontramos en la literatura sobre los tipos de videoconferencia⁷⁴; como nuestro objetivo no es ahondar en las particularidades de esta herramienta, sino ofrecer una visión global de la misma, nos centraremos en una de las clasificaciones más claras y que mejor ayudan a definir la esencia de este recurso didáctico. Alonso y Gallego (2006: 171-173) clasifican la tipología de videoconferencias en función de dos parámetros diferentes: el número de puntos de conexión y el formato técnico. A tenor del primer aspecto, diferencian entre videoconferencia punto a punto (dos equipos conectados) y videoconferencia multipunto (más de dos equipos conectados). Por otra parte, en función del segundo aspecto, discriminan tres formatos: los grandes formatos de videoconferencia de alta calidad de imagen y sonido, la videoconferencia mediante RDSI y la videoconferencia a través de ordenador (IP).

A grandes rasgos, cabría decir que para utilizar un sistema de videoconferencia son necesarios una cámara web (que permite el envío de nuestra imagen a los destinatarios), un monitor (en el que se visualizará la imagen del receptor), un micrófono y unos altavoces, para poder comunicarnos con sonido. Por otra parte, en función de la tecnología que

⁷⁴ Cfr. Cabero (2000), Alonso y Gallego (2006), De Benito y Salinas (2004) o Muñoz y González (2009).

utilicemos, el sistema permitiría además usar otros recursos como las presentaciones multimedia, el intercambio de archivos, el uso de pizarra compartida, etc.

En lo que a tipos y funciones de la videoconferencia se refiere, Prendes y Castañeda (2007: 118-119) enfatizan la importancia de esta herramienta sincrónica para exponer contenidos (por parte del docente o de los discentes), como base para la tutoría (individual o grupal), como herramienta para trabajar en equipo y como medio de evaluación (por ejemplo, para revisar los conocimientos previos de los discentes o como instrumento para seguir la evolución del estudiante; por otra parte, también destacan su potencial para crear comunidades virtuales, que favorezcan la construcción del conocimiento.

La mayor parte de los autores insisten en que uno de los aspectos más importantes, que va a determinar el éxito de la herramienta y su efectividad, es la interacción entre los participantes. Los discentes han de concebir la videoconferencia no como un medio estático del que recibir información, sino como un medio dinámico, que permite su participación activa. En este sentido, el docente desempeña un rol muy importante y ha de favorecer la interacción de los estudiantes en el proceso formativo mediado por videoconferencia. Tomando como base esta idea, Cebrián y Bonfill (2007: 159) afirman que los docentes que emplean esta herramienta deben poseer no solo competencias tecnológicas, sino también didácticas (por ejemplo, capacidad para planificar y diseñar las sesiones con un criterio pedagógico considerando el contexto en el que se produce la acción formativa), tutoriales (tales como la capacidad para generar la comunicación e interactuar con sus estudiantes en el entorno definido por la videoconferencia) y de gestión (por ejemplo, habilidad para organizar el tiempo de la transmisión).

En resumen, la videoconferencia es un medio que nos aporta una serie de ventajas en el mundo educativo, aunque también son varias las limitaciones. En la Tabla 3.1. resumimos los puntos fuertes y débiles de esta herramienta:

VENTAJAS	LIMITACIONES
<ul style="list-style-type: none"> • Facilita la comunicación entre personas situadas en la distancia y la compartición de documentos entre ellos. • Pueden incorporarse a la clase recursos externos: expertos reconocidos, instalaciones y laboratorios, acontecimientos remotos, etc. • Mejora el nivel de productividad de una organización, facilitando la comunicación corporativa. • Facilita la circulación de información entre las instituciones y las personas. • Mayor rendimiento en las reuniones, ya que deben estar perfectamente organizadas debido al control de tiempo que exige la 	<ul style="list-style-type: none"> • Coste de los equipos y líneas utilizadas. • Compatibilidad entre los equipos. • Falta de experiencia del profesorado en su utilización: se requiere esfuerzo para su preparación. • Es necesario que tanto el docente como el discente tengan un mínimo de competencia tecnológica para el manejo de los equipos. • Preparación psicológica y didáctica del profesor y de los estudiantes para saber interactuar durante las sesiones formativas. • Calidad técnica de la imagen y sonidos emitidos, que, aunque dependen de las particularidades de los equipos, por lo general,

videoconferencia.

- Ahorro de tiempo.
- Permite la permanencia del estudiante en su medio natural.
- Facilita el contacto del estudiante con otros que no pertenecen a su espacio natural.
- Aunque requiere ciertas habilidades técnicas, son fáciles de manejar.
- Reduce costes de desplazamiento, dietas, hospedaje, etc.
- Facilita que un grupo de alumnos puedan compartir programas, cursos y profesores especiales.
- Une a los profesores dispersos geográficamente.
- Pueden participar más personas de la organización en la toma de decisiones.
- Facilita el desarrollo de experiencias multiculturales.
- Una planificación meticulosa de la acción formativa conlleva ganancias para el recuerdo de la información y la motivación del estudiante.
- Permite incorporar diferentes tipos de medios (vídeo, audio, presentaciones multimedia, etc.).

implican retraso en la imagen.

- El docente necesita una buena preparación didáctica para conseguir la participación y la interacción del estudiante. En caso contrario, puede darse un fuerte aburrimiento y pasividad por parte de los estudiantes.

Tabla 3.1. Ventajas y limitaciones de la utilización de la videoconferencia en entornos formativos (adaptado de Cabero, 2007: 170)

3.2.1.2. Chat y mensajería instantánea

Se trata de sistemas de comunicación sincrónica que permiten la comunicación a tiempo real entre usuarios que no se encuentran en el mismo lugar físico; a diferencia de la videoconferencia, los chats utilizan el código escrito, fundamentalmente, aunque cada vez más permiten la integración de más elementos multimedia, desde imágenes fijas hasta en movimiento (vídeo), llegando a convertirse en videoconferencias sobre IP. También existen chats de voz en los que los usuarios pueden hablar a través de un micrófono y oírse. Para conversar lo único que tienen que hacer los participantes de la conversación es estar conectados al mismo tiempo.

Al igual que ocurría con la herramienta anterior, la introducción de la mensajería instantánea en el aula requiere una gran dosis de planificación, ya que, de otra manera, se puede convertir en un cúmulo de conversaciones sin un hilo definido. Además, por otra parte, es una herramienta que los estudiantes suelen utilizar en situaciones personales e informales, luego es necesario estructurar bien su utilización en el plano educativo. En palabras de Cabero *et al.* (2004: 34-35): “ (...) no consiste en una utilización indiscriminada, sino más bien en una acción planificada, donde todos los participantes conozcan las normas de funcionamiento, la estructura que tendrá la comunicación, los materiales que se movilizarán y el tiempo de comienzo y finalización”.

La interacción que permite esta herramienta puede ser individual o grupal y, en el terreno formativo, puede servir para facilitar la participación de expertos en ciertas materias, para discutir el desarrollo de una determinada actividad, para resolver dudas concretas sobre la misma, para analizar grupalmente una determinada información, etc. En este sentido, Tancredi (2006: 139-142) identifica varios usos de la mensajería instantánea en el contexto de la forma virtual o mixta: en primer lugar, la socialización, es decir la interactividad social entre los miembros del proceso formativo; en segundo lugar, el intercambio de información, mediante interacciones unidireccionales o bidireccionales y, en tercer lugar, el aprendizaje colaborativo, gracias a interacciones de carácter multidireccional.

En resumen, el chat puede tener un uso pedagógico como lugar de encuentro entre docentes y discentes o entre los discentes entre sí, como medio para intercambiar ideas y propuestas sobre un aspecto en concreto y para facilitar el diálogo en un proyecto grupal.

Fernández Rodríguez (2003)⁷⁵ señala algunos aspectos que el docente ha de tener en cuenta a la hora de diseñar acciones formativas que utilicen el chat como herramienta pedagógica:

- Indicar la obligatoriedad de participar en el chat.
- Establecer un día y una hora concretos para llevar a cabo el chat, en una única sesión, para así contar con la presencia de todos los estudiantes.
- Los temas deben estar directamente relacionados con la materia de estudio.
- La comunicación debe estar guiada por el docente o tutor.
- Debe existir un moderador (normalmente el docente o tutor) que plantee el tema y conceda los turnos de palabra, para así lograr estructurar las intervenciones.
- Se puede utilizar como medio de evaluación, para analizar el grado de dominio que tienen los estudiantes del contenido objeto de estudio.
- Los estudiantes deben identificarse con sus nombres reales; pocas veces hay lugar para el anonimato.
- Las conversaciones pueden ser grabadas y los estudiantes han de ser conscientes de este hecho; así, aquellos alumnos que no puedan asistir a la sesión de chat podrán acceder posteriormente al archivo de la conversación mantenida.
- Si no se ha planificado correctamente, el uso de esta herramienta puede resultar poco productivo e irrelevante y se traduce en una pérdida de tiempo.

En definitiva, se trata de una herramienta que fomenta la interacción grupal, al mismo tiempo que brinda la posibilidad (a profesores y a estudiantes) de establecer

⁷⁵ Cit. en Galán Mañas (2009: 141).

conversaciones privadas de carácter individual; por otra parte, es una herramienta versátil, porque, tal y como hemos comentado, al poderse grabar las conversaciones, puede funcionar también como herramienta de comunicación asincrónica.

3.2.2. Herramientas de comunicación asincrónica

3.2.2.1. Correo electrónico

Se trata, sin duda, de una de las herramientas de comunicación por Internet más utilizadas, por su sencillez, su utilidad y su escaso coste.

Llorente (2009a: 68), tomando como base a Cabero y Román (2006), establece algunos aspectos que han de tenerse en cuenta a la hora de integrar esta herramienta asincrónica en la práctica docente:

- Leer el correo con cierta regularidad y responder con la mayor celeridad posible, aunque siempre intentando establecer unas pautas de respuesta para no ser “esclavos” de nuestros mensajes. No debemos olvidar que el tiempo de demora en la contestación es uno de los factores que influyen en la percepción de la eficacia de la herramienta comunicativa y da seguridad a los participantes en las acciones formativas virtuales o mixtas.
- Para una mayor comodidad en la organización y clasificación de los mensajes, es recomendable incorporar el asunto de los correos en el lugar correspondiente.
- Identificarse como emisor.
- Si queremos que nuestros destinatarios (estudiantes) también lo hagan, debemos dar ejemplo cuidando la ortografía y la expresión en la redacción de los mensajes de correo electrónico.
- Ser preciso en las solicitudes y en las respuestas, ya que el medio está diseñado para mensajes concretos y precisos; de otra manera, corremos el peligro de que el destinatario no lea el mensaje en su totalidad.
- Evitar los envíos masivos de mensajes y utilizar la opción de "prioridad" cuando lo consideremos oportuno.
- Usar en la respuesta parte del texto recibido; de esta forma, el receptor tendrá más claro el contexto en el que se produce la respuesta.
- Recordar a nuestros destinatarios (alumnos), que el correo electrónico es un medio asincrónico, por lo que no deben ser exigentes a la hora de demandar contestación.
- Cuando no se esté seguro de la recepción del mensaje por parte del destinatario, solicitar la confirmación de la lectura del mismo.

En suma, se trata de un medio de comunicación asincrónico que nos permite establecer interacciones con el alumnado de forma individual y favorece, a diferencia de otros medios más ágiles, como por ejemplo la mensajería instantánea, la redacción reflexiva por parte de los discentes. En el ámbito de la enseñanza universitaria, este medio está complementando (e incluso, sustituyendo, en algunos casos) a las tutorías de corte presencial.

Desde el punto de vista pedagógico, también posee una serie de beneficios y funciones, que pueden ser puestas en práctica durante el proceso de E/A (Muñoz y González, 2009: 54): en primer lugar, la realización de tutorías, donde los estudiantes pueden plantear dudas, cuestiones y comentarios al profesor de forma asincrónica; en segundo lugar, proporcionar retroalimentación (*feedback*) durante el proceso de aprendizaje, tanto de forma individual como grupal (mediante una lista de correo); en tercer lugar, incentivar la comunicación social entre los propios alumnos y, por último, mantener al alumnado informado sobre cualquier eventualidad que surja en el transcurso de la actividad formativa (por ejemplo, cambios de horario, recordatorio de entregas, etc.).

Sin embargo, también podemos identificar algunos inconvenientes de este medio de comunicación en el marco de formación, por ejemplo la gran cantidad de publicidad y mensajes basura que se reciben por este medio o el hecho de que el docente tenga que responder a una misma cuestión a diferentes alumnos. En estos casos, sería recomendable que el profesor enviara la respuesta a todos los estudiantes o que se utilizaran otros medios tales como el foro, que permiten que todos los miembros suscritos reciban la pregunta y la respuesta.

3.2.2.2. Foros de discusión

Los foros se conciben como herramientas de comunicación asincrónica que permiten el intercambio de mensajes y los debates entre los miembros de una comunidad virtual (en el caso del mundo educativo, una comunidad virtual de aprendizaje) con una organización temática o cronológica. En este sentido y desde una perspectiva pedagógica, entendemos este medio como un espacio virtual que permite el desarrollo de procesos interactivos y didácticos entre los propios discentes o entre estos y el docente/tutor.

En los modelos virtuales o mixtos de formación, los foros actúan como un elemento fundamental para motivar al alumnado, ya que crean un entorno favorable para contrarrestar el posible aislamiento que sienten los estudiantes durante las sesiones formativas no presenciales y fomentan el sentido de pertenencia a una comunidad virtual (Muñoz y González, 2009: 37).

Perera (2006: 116-118) establece las razones por las que la integración de esta herramienta de comunicación puede resultar eficaz en el marco de modelos formativos de *e-learning* o *b-learning*:

- Refuerza la comunicación personal y ayuda a desarrollar una comunidad de aprendizaje, es decir, el foro se define como un espacio de aprendizaje que facilita la interacción social y en el que se puede crear un clima que motiva la confianza entre alumnos y tutores para interactuar y facilitar la cohesión e integración del grupo.
- Promueve el aprendizaje cooperativo, debido al carácter social e interactivo de este medio de comunicación. Asimismo, facilita el diálogo en grupo, la cooperación y colaboración en un proyecto común y la mentorización de otros compañeros a lo largo del proceso de E/A. De esta forma, el alumno asume un compromiso y una actitud dinámica en la construcción de su aprendizaje.
- Impulsa un mayor grado de interactividad entre los participantes; el foro virtual ayuda a impulsar el intercambio de ideas y el debate, lo que provoca un forzado dinamismo por parte de los integrantes (estudiantes y docente/tutor).
- Puede ayudar al alumno a desarrollar determinadas competencias cognitivas (análisis, síntesis o juicio crítico), gracias a la estructura discursiva que se establece.
- Ayuda a los estudiantes a encontrar soluciones ante determinados problemas que pueden dificultar su ritmo normal de aprendizaje, es decir, el foro puede convertirse en un vehículo que permite solucionar de forma rápida y clara los asuntos relacionados con las actividades o tareas de aprendizaje programadas.
- Capacita al alumno para moderar la comunicación en los procesos educativos. A diferencia de los entornos formativos presenciales, en los que es el docente el encargado de moderar el discurso, en este medio de comunicación también el estudiante puede asumir este rol, solucionando las dudas y problemas de sus compañeros, activando el debate, etc.
- Permite la participación activa y la discusión reflexiva sobre el contenido de los materiales, al igual que en otros medios de comunicación asincrónicos (como por ejemplo, el correo electrónico), el foro, debido a sus particularidades, permite a los estudiantes emitir una respuesta más reflexiva y madurada.

Tal y como podemos inferir de las premisas anteriores, el papel desempeñado por el docente/tutor⁷⁶ es fundamental para que la utilización del foro durante la acción formativa sea efectiva, puesto que es la persona que tiene la responsabilidad de conocer e implementar estrategias de acción en beneficio del aprendizaje del estudiante: ha de crear un entorno favorable para la comunicación (por ejemplo, estableciendo normas de comportamiento en el debate), ha de mantener el diálogo fluido y asegurar que el discurso sea productivo (por ejemplo, interviniendo con regularidad, avivando el debate y planteando comentarios estimulantes) y ha de motivar la participación de todos los estudiantes.

Una de las grandes ventajas de este medio de comunicación en el marco educativo es que todos los debates surgidos en su seno quedan a disposición del grupo para posteriores consultas y valoraciones. Por otra parte, permiten también valorar el número de intervenciones de los estudiantes, los temas que han propuesto, su participación, etc., hecho que favorece que pueda utilizarse esta herramienta como medio de evaluación. Sin embargo, también se pueden identificar varios inconvenientes; Mason y Bacsich (1998) apuntan que la asincronía que introduce la herramienta puede perjudicar el proceso de comunicación y confundir a los participantes. Asimismo, la carencia de respuesta inmediata puede hacer que se pierda la motivación por participar activamente en el debate (Contreras *et al.*, 2004). Además, si no existe una programación y una estructuración perfectamente definidas, las conversaciones pueden resultar incoherentes y desviarse del tema inicial del debate.

3.2.2.3. Listas de distribución

Las listas de distribución son servicios de Internet que toman como base el correo electrónico y que permiten establecer una comunicación multidireccional entre sus miembros. Podrían concebirse como una especie de “grupos temáticos” a los que los usuarios pueden suscribirse para intercambiar opiniones, establecer contactos, diseñar y trabajar en proyectos comunes, solicitar asesoría y orientación, plantear dudas y cuestiones a un colectivo experto, etc.

Una vez suscrito, el usuario recibirá a través de su correo electrónico todos los mensajes producidos en el marco de la lista y podrá responderlos y participar mediante ese mismo medio. Algunas de estas listas están moderadas, es decir, existe una figura (moderador) que coordina todas las acciones que se producen en el seno de la lista.

⁷⁶ En el capítulo anterior del presente trabajo (v. 2.4.3.3.), ya analizamos las funciones que tendría que cumplir el docente/tutor a la hora de moderar y dirigir encuentros discursivos en línea siguiendo a Berge (1995), Duggley (2001) y Salmon (2004).

En el plano educativo, se perfilan como herramientas útiles, no solo para compartir información y resolver dudas y cuestiones relacionadas con la materia de estudio, sino también para estar actualizados en una temática en concreto. Desde esta perspectiva, podríamos enfocar la integración de las listas de distribución en el aula desde una doble dimensión: por una parte, mediante la suscripción de los estudiantes a listas de distribución ya existentes⁷⁷, en las que se debatan temas en relación con la materia de estudio y, por otra, mediante la creación de una lista específica de la asignatura. En ambos casos, se podrán emplear para solicitar información, compartir materiales, plantear dudas y experiencias, mantenerse "al día" en todo lo relacionado con el área en concreto, etc.

Barroso y Llorente (2007a: 78-79), tomando como punto de referencia las ideas expuestas por Berge (1995), exponen varios aspectos que habría que tener en cuenta a la hora de integrar tanto esta herramienta como los foros de discusión en la práctica educativa:

- Tener claros los objetivos de la participación.
- Tener un estilo de comunicación no autoritario.
- Animar a la participación.
- Ser objetivo y considerar el tono de intervención.
- Promover conversaciones privadas, es decir diseñar situaciones para fomentar el trabajo entre personas con intereses similares.
- Presentar opiniones conflictivas.
- Cuidar el uso del humor y del sarcasmo, ya que no todos compartimos los mismos valores.
- Alabar y reforzar públicamente las conductas positivas.
- No ignorar las conductas negativas, pero llamar la atención de forma privada.
- Saber iniciar y cerrar los debates.
- Incentivar a que no sea siempre el tutor el que inicie las participaciones.
- Comenzar cada nuevo debate pidiendo la contribución de un estudiante.
- Intervenir, de vez en cuando, para realizar una síntesis de las intervenciones.

En conclusión, las listas de distribución pueden concebirse como herramientas de gran ayuda en los procesos formativos virtuales y mixtos, siempre y cuando se integren en una acción formativa perfectamente planificada. A modo de resumen, representamos en la

⁷⁷ En España, existe un servicio gratuito de listas de distribución gestionado por RedIRIS (red académica y de investigación española), que contiene numerosas listas organizadas por bloques temáticos. (cfr. <http://www.rediris.es/list/>).

siguiente tabla (Tabla 3.2.) las ventajas y limitaciones de este tipo de herramienta de comunicación asincrónica:

VENTAJAS DE LAS LISTAS DE DISTRIBUCIÓN	LIMITACIONES DE LAS LISTAS DE DISTRIBUCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Método de comunicación rápido y sencillo. • Permite el acceso a un gran grupo de personas. • Respuesta rápida (en algunos casos, casi inmediata). • Método ideal para mantenerse “al día” en un tema en concreto. • Método ideal para acercarse a los expertos y especialistas en una determinada temática. • Buen medio de socialización. • Toma como base técnica el correo electrónico, por lo que el usuario no necesita un software especializado para su utilización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resulta complicado separar hechos de opiniones. • Se puede perder mucho tiempo leyendo mensajes irrelevantes. • El número de correos generados en algunas listas puede ser excesivo. • Las discusiones producidas en el seno de algunas listas pueden ser demasiado específicas y no resultar interesantes para todos los usuarios. • El debate generado en las listas puede estar dominado por algunos usuarios. • Pueden generarse discusiones de índole personal en el seno de la lista. • Puede utilizarse este medio de comunicación para enviar publicidad no deseada.

Tabla 3.2. Ventajas y limitaciones de las listas de distribución (adaptado de Allan, 2007: 23)

En suma, estamos de acuerdo con Cabero y Llorente (2007) cuando afirman que tanto la comunicación sincrónica como asincrónica presentan una serie de ventajas para la interacción y la comunicación y, como consecuencia, para la formación y el aprendizaje. Por una parte, pueden favorecer el aprendizaje constructivista, puesto que permiten (sobre todo los medios asincrónicos) que los estudiantes puedan leer y reflexionar sin premura sobre la información que se presenta; por otra, pueden favorecer la participación sobre un tema y generar discusiones que facilitan el desarrollo de la dimensión crítica de los estudiantes; además, permiten establecer relaciones afectivas entre los participantes en el acto formativo, creando espacios sociales para el intercambio de ideas e información o para el aprendizaje cooperativo. En ambos casos, el papel desempeñado por el docente/tutor es de máxima relevancia para garantizar el éxito de las herramientas en el modelo formativo y exige un gran esfuerzo de programación por su parte.

3.3. Herramientas para la generación y publicación de contenido

El surgimiento del software social o Web 2.0. está contribuyendo a que la Red se convierta en un gran medio en el que los usuarios pueden generar de forma cooperativa la información y el conocimiento. Este hecho, tal y como hemos expuesto en la introducción del presente capítulo, ha tenido también una repercusión clara en el mundo educativo, puesto que estas nuevas herramientas van a ayudar a definir espacios formativos más flexibles, sociales y participativos. Sin ánimo de ser exhaustivos, vamos a analizar a continuación las particularidades de dos de las herramientas que, quizá, hayan tenido un

calado más profundo en los modelos formativos virtuales y mixtos: los blogs o bitácoras y los wikis.

3.3.1 Blogs o bitácoras

Los blogs (abreviatura de *weblogs*) o bitácoras son sistemas de publicación de contenidos en Internet, que se actualizan y cuyas entradas se ordenan cronológicamente. Es decir, son herramientas que permiten que un individuo o un grupo expresen sus ideas de forma inmediata y cronológica a través del envío de información que va quedando registrada en una página. La diferencia con respecto a los foros tradicionales es que se crea un espacio mucho más amplio, complejo y dinámico donde se incluyen comentarios, nuevos artículos y nuevos enlaces (Gallego y Alonso, 2007: 211).

Castaño (2007: 245) destaca tres características fundamentales en esta herramienta: en primer lugar, la posibilidad de asignar etiquetas a los datos, lo que permite la construcción de una gran estructura semántica que se puede recorrer en todas las direcciones; en segundo lugar, la posibilidad de realizar comentarios a las entradas, lo que favorece la interacción con los receptores de la bitácora y, en tercer lugar, la posibilidad de crear enlaces entre bitácoras, con el fin de ir tejiendo una red social entre los diferentes usuarios y contenidos.

La puesta en marcha y la utilización de esta herramienta suelen ser muy sencillas, ya que existen en la red diferentes editores gratuitos (por ejemplo *Blogger* o *Wordpress*) que permiten que usuarios con una competencia tecnológica básica puedan editar y gestionar sus contenidos de texto, audio, vídeo, etc.

La interactividad que permite, su versatilidad y su facilidad para crear redes son tres de las particularidades que presenta esta herramienta que la convierten en un recurso idóneo para la práctica educativa. Los *edublogs* son las bitácoras que tienen como objetivo servir a los procesos formativos, es decir son herramientas orientadas al aprendizaje que implementan recursos para los estudiantes y los docentes por medio de un sistema de publicación interactivo en línea (Castaño y Palacio, 2006). En este sentido, Salinas y Viticcioni (2008) remarcan algunas de las potencialidades que tienen las bitácoras en el campo de la formación: en primer lugar, el uso de esta herramienta contribuye a potenciar y enriquecer la enseñanza ofrecida en el aula, ya que permite ampliar los límites espacio-temporales definidos por esta; desde esta perspectiva, se concibe como una herramienta muy útil en modelos de enseñanza virtuales o mixtos. En segundo lugar, el sistema de entradas y comentarios propio de las bitácoras favorece la comunicación entre el docente y los discentes, perfilándose así nuevas posibilidades de comunicación, que generan nuevas oportunidades de aprendizaje. En tercer lugar, la incorporación de un *blog* en el proceso de

E/A ofrece al docente la posibilidad de plantear nuevas estrategias metodológicas, tales como discusiones, debates, resolución de problemas, que van más allá de la tradicional metodología expositiva. Por último, la integración de bitácoras en la enseñanza posibilita la utilización de recursos didácticos multiformato (hipertexto, multimedia, etc.), que facilitarán la comprensión de los contenidos disciplinares objeto de estudio.

Por su parte, De la Torre (2006) establece las siguientes aplicaciones de las bitácoras al mundo educativo:

- Diseño de un blog específico de la asignatura, en la que el docente va publicando noticias de interés sobre la misma, pidiendo comentarios a sus alumnos sobre algún texto o entrada, añadiendo las actividades de aprendizaje, etc.
- Diseño de bitácoras por parte de los estudiantes, en las que se les pide la escritura de entradas periódicas, a las que se les realiza un apoyo y seguimiento no solo en lo relacionado con la temática y el contenido abordados, sino también sobre aspectos relacionados con derechos de autor, normas de estilo, citación de fuentes, etc.; es decir, esta herramienta se concebiría como un medio de gestión del conocimiento de los alumnos.
- Diseño de bitácoras grupales por parte de los estudiantes, en las que tendrán que publicar contenidos de forma colectiva, mediante grupos cooperativos de trabajo; se trataría de crear una pequeña red de aprendizaje que crea, comparte e investiga sobre una temática en concreto.

Además de estos tres usos, añadiríamos el diseño de bitácoras docentes (similar a un cuaderno de campo), en las que el docente va reflexionando sobre su práctica y sobre las particularidades del proceso de E/A del que forma parte.

En definitiva, se trata de una herramienta muy versátil y flexible, que presenta grandes posibilidades en los nuevos entornos formativos.

3.3.2. Wikis

Los *wikis*⁷⁸ son instrumentos de naturaleza eminentemente social que facilitan la interacción, la participación y la creación colaborativa de información. Todos los usuarios pueden añadir, editar, modificar e incluso eliminar contenidos. Es decir, “(...) lo que da valor a este concepto, más que la herramienta en sí, es su carácter de vehículo para la construcción colaborativa de ideas, información o conocimiento” (García Aretio, 2006: 1).

⁷⁸ Este término procede de la expresión hawaiana "wiki wiki", que significa "rápido rápido", aunque algunos autores lo utilizan como acrónimo de la expresión "*what I know is*", acrónimo que nos da a entender de alguna manera la contribución al conocimiento implícita en el término (Castaño, 2007: 249).

Al igual que las bitácoras, los *wikis* son herramientas que nos permiten publicar contenido en la Red sin tener grandes conocimientos técnicos; sin embargo, mientras que las primeras tienden a reflejar las opiniones y puntos de vista del autor, las segundas enfatizan mucho más la publicación colaborativa. Además de la edición compartida, otra de las particularidades más relevantes de este instrumento es la posibilidad de acceder al historial del documento, de manera que se puede explorar cómo se ha ido construyendo, quién y cuándo se han realizado modificaciones, etc. (Cabero *et al.*, 2009: 42). Esta característica tiene una proyección educativa muy clara, puesto que permite valorar el trabajo desarrollado durante el proceso.

Siguiendo a Baumann *et al.* (2007) y a Lamb (2004), podemos sintetizar algunas de las características de esta herramienta de la siguiente forma:

- Permite la escritura colectiva (en coautoría) en una codificación sencilla, editable y legible desde un navegador web, es decir usan un lenguaje simplificado que elimina las barreras técnicas para la participación.
- Existe siempre la posibilidad de volver a la versión anterior hasta llegar a la original, es decir, existe un historial para que los usuarios sepan en cada momento la evolución del documento creado.
- Son instrumentos flexibles, es decir, no tienen una estructura predefinida a la que los usuarios tengan que adecuarse, lo que favorece la construcción colaborativa y progresiva de la información.
- Generalmente no hay revisión antes de la aceptación de nueva información o de las modificaciones, es decir, no hay un moderador que controle las opiniones. Además, el concepto de "autor" se difumina, en la medida en que cualquier página ha sido creada por numerosas personas.
- Muchos *wikis* están abiertos al público general, por lo que no es necesario registrarse o identificarse. Otras sí requieren registro o invitación.
- El hipertexto resultante está creado típicamente en una comunidad virtual de usuarios, que participa de forma democrática en la construcción del conocimiento de un campo del saber.

A la luz de estas particularidades, podemos inferir que la funcionalidad de esta herramienta en el campo de la formación es muy amplia, puesto que permite configurar un espacio virtual para construir y compartir información, editar libremente contenidos y difundir ideas y experiencias tanto personales como grupales. Lott (2005) analiza algunas de las posibilidades que brinda esta herramienta al mundo educativo: en primer lugar, permite configurar un espacio de comunicación de la clase, que puede compaginarse con

otras formas de comunicación más jerarquizadas y estructuradas como los foros o los tablones de anuncios; en segundo lugar, se puede concebir como un espacio de colaboración, que proporciona la base para la creación del conocimiento de la materia objeto de estudio, es decir un proyecto de investigación de los estudiantes; en tercer lugar, el *wiki* puede perfilarse como un espacio para realizar y presentar tareas (una especie de portafolios o cuaderno electrónico), que podrá ser revisado por el docente, los propios compañeros o algún experto externo; en cuarto lugar, puede servir como base para la creación colaborativa de un manual o monografía de clase, colecciones de problemas o casos, etc., bien por un grupo de docentes (siguiendo un enfoque más tradicional) o, por los propios estudiantes, desde un enfoque socioconstructivista; y, por último, puede perfilarse como un espacio para la presentación de los resultados de los proyectos colaborativos de trabajo de los estudiantes.

En resumen, son muchas las aplicaciones que presenta este instrumento en el mundo de la formación, no solo como herramienta para la generación de conocimiento, sino también como herramienta para compartir conocimiento; sin embargo, su introducción en el aula no puede ser un proceso aleatorio, sino que requerirá una estructuración previa en relación con los objetivos de la acción formativa. Estamos de acuerdo con Adell (2007: 330-331) cuando afirma que un uso didáctico de un *wiki* depende no tanto de las funcionalidades del software, que meramente puede facilitar o dificultar las actividades, como del proceso didáctico que seamos capaces de orquestar a su alrededor.

3.3.3. Otras herramientas de generación de contenidos

Dentro del marco de la Web 2.0., encontramos también otras herramientas que permiten generar de forma gratuita y colaborativa documentos en diferentes formatos. No es nuestro objetivo analizar estos instrumentos en profundidad, pero sí consideramos pertinente acercarnos a varias de estas herramientas, puesto que suponen uno de los pilares en los que se apoya la propuesta de diseño que presentamos.

Nos referimos a aquellos instrumentos que fomentan el uso compartido de documentos y que permiten que varios usuarios accedan desde su equipo a un mismo documento albergado en la Red con el fin de modificarlo, compartirlo y publicarlo. Para ello, es necesario que exista un administrador del documento, que será el creador del mismo, y que podrá editar, modificar e invitar a los diferentes usuarios para que colaboren en la creación del mismo. Algunos instrumentos de este tipo son *Google-Docs* y *Google Sites*.

El primero de ellos permite editar de forma simultánea documentos de texto, presentaciones, hojas de cálculo y formularios en un entorno web y permite que los

usuarios puedan acceder siempre a la versión más actualizada. Además, es compatible como formatos de archivo tradicionales (como ejemplo, .doc, .xls, .ppt, etc.), de tal forma que es posible importar, editar en colaboración y publicar archivos creados inicialmente con otros programas. Por otra parte, los documentos pueden publicarse también a nivel interno, es decir, para que solo los miembros del grupo de trabajo cooperativo los puedan visualizar hasta que estén terminados por completo.

El segundo, es decir, *Google Sites*, permite crear y compartir de forma sencilla un sitio web de grupo, es decir, una especie de intranet. Con esta herramienta, los usuarios pueden reunir en un único lugar y de una forma rápida información variada, incluidos vídeos, calendarios, presentaciones, archivos adjuntos y texto. Además, permite compartir información con los miembros de un grupo de trabajo, o con todos los usuarios de la Red.

Al igual que el resto de las herramientas que hemos analizado en este bloque, estas presentan un amplio abanico de posibilidades en el terreno educativo, no solo en el marco de la creación colaborativa de documentos en diferentes formatos, sino también en la publicación de información (sean documentos aislados o en el marco de una web específica) en Internet.

Siguiendo esta misma idea, es decir la integración de múltiples herramientas en un mismo espacio, están los sistemas de aprendizaje virtual que analizaremos en el siguiente apartado.

3.4. Sistemas de aprendizaje virtual

Los sistemas de aprendizaje virtuales o entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVA), a los que ya hemos hecho referencia en el capítulo 2 del presente trabajo (v. 2.4.3.1.), se conciben como una alternativa a la tradicional formación en el aula presencial; en ellos, se combinan diferentes formatos de materiales (multimedia, hipertextuales e hipermedia), acciones de orientación y tutoría y espacios de comunicación entre los miembros de la comunidad virtual. Es decir, permiten integrar en un mismo espacio diferentes tipos de herramientas (de comunicación sincrónica y asincrónica, de generación de contenidos, instrumentos para la recuperación de la información, etc.), en función de las necesidades de los potenciales participantes y de los objetivos de la acción formativa. En este sentido, podrían identificarse cuatro características particulares en estos entornos (Casamayor, 2008: 173):

- Promocionan y facilitan la comunicación entre profesorado/tutores y alumnos.
- Combinan el trabajo grupal con el individual.
- Integran recursos para el acceso y difusión de la información *online*.
- Ofrecen herramientas de gestión para las grandes instituciones.

Es suma, se trata de espacios formativos cuyo objetivo es integrar en un mismo entorno aspectos pedagógicos (distribución de materiales, recursos para la evaluación, etc.) y aspectos tecnológicos (herramientas para la creación de contenidos, instrumentos de comunicación sincrónica y asincrónica, etc.), con el fin de optimizar las oportunidades educativas. Estos espacios normalmente se materializan en aplicaciones informáticas específicas que reciben el nombre de plataformas virtuales o de teleformación, que se conciben como elementos integradores de herramientas y funcionalidades que facilitan el proceso de diseño y de definición de la acción formativa en función de sus particularidades.

3.4.1. Plataformas de teleformación

Las plataformas de teleformación, de acuerdo con Ballesteros (2002: 153), podrían definirse de la siguiente forma:

(...) una respuesta tecnológica que facilita el desarrollo del aprendizaje distribuido a partir de información de muy diversa índole (contenidos elaborados por el profesor o por los alumnos, direcciones URL, etcétera), utilizando los recursos de comunicación propios de Internet (correo, foro, chat, videoconferencia), al tiempo que soportan el aprendizaje colaborativo, en cualquier lugar y en cualquier momento.

Es decir, se trata de un espacio social específicamente diseñado para el aprendizaje, en el que conviven diferentes herramientas que estimulan la colaboración y la comunicación durante el proceso formativo.

Zapata (2003), con el objetivo de definir estos sistemas de formación de corte virtual, señala los que, a su modo de ver, son los rasgos distintivos de estas aplicaciones:

- Posibilitan el acceso remoto tanto a profesores como a alumnos en cualquier momento y en cualquier lugar con conexión a Internet.
- Permiten a los usuarios acceder a la información, herramientas y recursos a través de un navegador (por ejemplo Internet Explorer, Firefox, Opera, etc.).
- El acceso es independiente de la plataforma o del ordenador personal de cada usuario, es decir, utilizan estándares de manera que la información puede ser visualizada y tratada en las mismas condiciones, con las mismas funciones y el mismo aspecto en cualquier entorno.
- Tienen estructura cliente/servidor vinculada a un sistema de almacenamiento de datos, lo que permite retirar y depositar información.

- El acceso puede ser restringido y selectivo y permiten establecer diferentes niveles de usuarios (roles) con distintos privilegios (administrador, coordinador del curso, profesores tutores y estudiantes).
- Incluyen como elemento básico una interfaz gráfica como único punto de acceso, de manera que en ella se integran los diferentes elementos multimedia que constituyen los cursos: texto, archivos de vídeo y de audio, animaciones, etc.
- Utilizan páginas elaboradas con algún estándar aceptado por el protocolo http: HTML o XML.
- Permiten al usuario acceder a recursos y a cualquier información disponible en Internet, bien a través de enlaces y herramientas de navegación o bien a través del propio entorno de la plataforma mediante hipervínculos.
- Permiten actualizar y editar la información de forma rápida y sencilla.
- Facilitan la estructuración de la información y de los recursos y servicios en formato hipermedial, para que el usuario pueda acceder y navegar más fácilmente.

A todas estas particularidades, añadiríamos las posibilidades de comunicación (sincrónica o asincrónica) que integran estos sistemas, para que todos los participantes en la acción instructiva se comuniquen e interactúen sin dificultad durante el proceso formativo. En definitiva, tal y como hemos expuesto previamente, el objetivo de estas aplicaciones es integrar en un solo espacio una serie de componentes que sean de utilidad para llevar a cabo acciones formativas virtuales o mixtas de la manera más cómoda y eficaz.

Por su parte, Cabero y Llorente (2005) identifican los elementos básicos que deben de tener estas plataformas para optimizar los procesos de aprendizaje. Por una parte, señalan componentes técnicos y, por otra, aspectos de corte educativo/didáctico, que ponen de relieve las posibilidades que tienen estas herramientas en el campo de la formación. En el primer bloque, muy en la línea de los requisitos técnicos planteados por Zapata (2003), podríamos destacar los siguientes componentes:

- Diferentes tipos de perfiles, que permitirán a los distintos tipos de usuarios realizar actividades y funciones diversas en función de sus permisos y roles. Al menos deben existir tres perfiles: profesor/tutor, alumno y administrador del sistema.
- Arquitectura cliente-servidor, es decir la utilización de la plataforma no debe requerir la instalación de ningún tipo de programa para que los usuarios puedan acceder a los contenidos y a las herramientas que configuran el entorno formativo.
- Interfaz gráfica amigable e intuitiva, que permitirá albergar contenidos en formato multimedia, a través de diferentes tipos de códigos y sistemas simbólicos.

- El acceso a la información ha de estar restringido a los usuarios que forman parte de la acción formativa.
- El entorno ha de ser multiplataforma, es decir, ha de ser compatible como diferentes tipos de configuraciones y sistemas operativos (PC, Mac, Unix, etc.).

Con respecto al segundo bloque, es decir, a los aspectos educativos/didácticos que deben reflejarse en las plataformas de teleformación, podríamos identificar los siguientes:

- Módulos de comunicación, es decir diferentes herramientas que posibiliten la comunicación sincrónica y asincrónica entre todos los participantes: gestores, estudiantes y profesores. Además, la comunicación ha de producirse en flujos diferentes, de manera que se posibilite no solo la comunicación individual entre los miembros del proceso formativo, sino también colectiva, ya sea entre pequeños grupos o bien la comunicación entre un emisor y múltiples receptores (todo el grupo de participantes).
- Módulo que posibilite el seguimiento y rendimiento de los estudiantes, de forma que el docente pueda tener información en cualquier momento del recorrido realizado por el estudiante durante el proceso formativo.
- Instrumentos de trabajo colaborativo, que faciliten la construcción social de los aprendizajes a lo largo del proceso formativo a través de la cooperación y la interacción entre los estudiantes.
- Módulo para la realización de ejercicios de evaluación y autoevaluación del aprendizaje; ha de integrar dos acciones básicas: por un lado, la posibilidad de incorporar pruebas de diferente tipología (verdadero/falso, elección múltiple, etc.) y, por otro, diversos niveles de dificultad en las mismas.
- Módulo de gestión y administración del alumno, aplicación que será utilizada fundamentalmente por el gestor y administrador del programa.
- Elementos que faciliten el desarrollo de la acción formativa, por ejemplo, un calendario, en el que se va fijando la temporalización de las tareas, un tablón de anuncios, estadísticas del curso, etc.

A todos estos componentes, Gisbert *et al* (2002) y Accino (2007) añaden otros recursos auxiliares que ayudan a definir estos sistemas centrados en el aprendizaje del estudiante, por ejemplo, herramientas de navegación y búsqueda, acceso a la biblioteca virtual, instrumentos para la personalización del entorno formativo, editores de glosarios y preguntas frecuentes, etc. En resumen, las plataformas de teleformación se conciben como instrumentos interactivos y flexibles de aprendizaje que han de integrar un módulo

de gestión de datos (materiales educativos y seguimiento de las actividades de los discentes), un módulo de autor, que permite crear unidades curriculares de forma sencilla, un módulo de comunicación audiovisual, un instrumento de trabajo cooperativo, un módulo de evaluación y otro de recursos auxiliares (Gisbert *et al.*, 2002).

Estas plataformas inicialmente fueron diseñadas para la formación virtual, pero poco a poco se han ido introduciendo en los sistemas presenciales con apoyo tecnológico y en los modelos mixtos, tal y como hemos podido comprobar en el capítulo anterior de la presente tesis doctoral.

En la actualidad, existen en el mercado multitud de plataformas de teleformación, tanto gratuitas, basadas en código abierto, como programas de autor, cuya licencia es necesario adquirir para implantarlas en los centros educativos. Debido a que no es el objetivo del presente trabajo analizar de forma exhaustiva y comparar las particularidades de unas y de otras⁷⁹, en el siguiente epígrafe nos centraremos en la plataforma en la que se apoya la propuesta de diseño que presentamos, es decir en la plataforma de código abierto Moodle.

3.4.1.1. Moodle

Moodle (acrónimo de la expresión inglesa *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) es una plataforma de libre distribución (código abierto) que pone en manos del docente muchas de las herramientas necesarias para diseñar e implementar cursos virtuales o mixtos de formación. Se trata de un sistema que integra en un mismo entorno herramientas de gestión, comunicación, trabajo colaborativo y de distribución de contenidos, que configuran un espacio interactivo ideal para desarrollar procesos de E/A.

Esta plataforma, gestada en un trabajo de investigación desarrollado por Martin Dougiamas de la Universidad Tecnológica de Curtin (Australia), toma como bases pedagógicas el constructivismo social, el construccionismo y el aprendizaje colaborativo.

La principal contribución de la primera de las corrientes es la concepción del sujeto como un ser eminentemente social, cuyo aprendizaje se produce mediante la integración de los factores sociales y personales, es decir, los individuos construyen significados a través de las interacciones con otros y con el entorno cultural y social en el que viven. Por su parte, el construccionismo toma como premisa de partida que el aprendizaje es un proceso activo, en el que los sujetos construyen modelos mentales y teorías de la realidad

⁷⁹ Para un estudio más profundo de las características de las diferentes plataformas de teleformación, véanse Belanger y Jordan (2000), De Benito (2000), Ballesteros (2002), Delgado (2003), Boneu (2007), Accino (2007), Muñoz y González (2009) o el sitio web de *EduTools* (http://www.edutools.com/item_list.jsp?pj=4), que permite comparar de forma sistemática las potencialidades de los sistemas de teleformación más utilizados en la comunidad educativa.

que les rodea. Así concebido, conecta directamente con la filosofía del “aprender haciendo”, es decir, con la participación activa del aprendiz en su proceso de aprendizaje. Esta corriente, en su vertiente social, promueve el diseño de ambientes de aprendizaje que enfatizan la comunicación y el intercambio de ideas entre los componentes de la comunidad educativa, así como la colaboración entre ellos en la construcción de los aprendizajes. En este sentido, la interacción social puede verse enriquecida por las actividades colaborativas, que tienden a desarrollar en el individuo no solo competencias personales, sino también interpersonales (Pérez et al., 2010: 34-38).

A la luz de estas ideas, Moodle se perfila como un sistema integrado muy versátil e interactivo, que, por una parte, incorpora recursos que promueven el intercambio de ideas y material, tanto entre profesores y alumnos, como entre los propios estudiantes y, por otra, permite el desarrollo de proyectos en colaboración.

En relación con su interfaz, cabría decir que un curso diseñado con esta plataforma está estructurado en cinco partes diferentes, tal y como se puede observar en la Figura 3.1. La cabecera y el pie de página contienen información sobre el usuario que ha accedido al sistema y el tipo de rol que desempeña, el título del curso y el menú de ayuda. Entre estas dos partes (es decir, pie y cabecera) se encuentran 3 columnas paralelas: en la primera de ellas, encontramos información en relación con las actividades propuestas, los miembros participantes en la acción formativa y el bloque de contenidos relacionado con la administración del curso (configuración, calificaciones, grupos de trabajo, etc.). En la segunda columna, es decir, en la central, se disponen los contenidos, recursos y actividades del curso, organizados en función de unos patrones preestablecidos de configuración (por temas, organización semanal, etc.). En la tercera, por su parte, encontramos diversos bloques de contenido en relación con novedades, eventos próximos, canales de noticias RSS, calendario de la asignatura, blog, usuarios conectados, etc.



Figura 3.1. Interfaz de un curso diseñado con Moodle

En relación con los recursos y actividades, es decir, los aspectos que como docentes tendremos que definir en la columna central a la hora de diseñar la acción formativa, son varias las posibilidades que nos ofrece la plataforma. Los recursos permiten enriquecer los cursos con una gran variedad de contenidos web, por ejemplo, etiquetas, páginas de texto explicativas, hipervínculos a documentos en diferentes formatos o páginas web, directorios con documentación, etc. Por su parte, las actividades, que se materializan gracias a la instalación previa de diferentes módulos, poseen diferentes opciones de configuración y permiten diseñar las acciones formativas en función de sus particularidades. Así, encontramos en la plataforma actividades de distinto tipo tales como base de datos, chat, consultas, cuestionarios, foro, glosario, taller, retroalimentación, *wiki*, etc., que permiten dar respuesta a las más variadas necesidades docentes.

Con el objetivo de exponer de forma más detallada la "filosofía Moodle", hemos elaborado la Tabla 3.3., en la que representamos los principales recursos y actividades de esta plataforma, así como su principal funcionalidad didáctica.

TIPO DE HERRAMIENTA	RECURSOS/ ACTIVIDADES	FUNCIONALIDAD DIDÁCTICA
HERRAMIENTAS ESTÁTICAS (NO INTERACCIÓN)	Páginas de texto	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de contenidos en un formato básico. • Creación de esquemas
	Páginas web	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de contenidos con formato similar a una página web.
	Hipervínculos a archivos o webs	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de enlaces a páginas web externas o a archivos almacenados en el servidor.
	Directorio de documentación	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de contenidos organizados en carpetas.
	Etiqueta con texto e imagen	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de contenidos • Estructuración de bloques de contenido.
HERRAMIENTAS INTERACTIVAS	Tareas (subida de archivos)	<ul style="list-style-type: none"> • Encargo de actividades por parte del docente.
	Consulta (pregunta sencilla)	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de encuestas rápidas con respuestas predefinidas por el docente.
	Diario en línea	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
	Lecciones	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de contenidos de forma flexible. • Valoración del aprendizaje realizado.
	Cuestionario (test en línea)	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del aprendizaje con diferentes tipos de preguntas (opción múltiple, verdadero/falso, etc.)
	Encuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de evaluación o retroalimentación durante el proceso de E/A.
	Chat	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación en tiempo real entre

HERRAMIENTAS SOCIALES (INTERACCIÓN ENTRE ESTUDIANTES)	ACTIVIDADES		los miembros de la acción formativa.
		Foro	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de ideas y debate asincrónico.
		Glosario	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción colaborativa de listas de definiciones sobre términos pertenecientes al campo de estudio.
		Wiki	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción colaborativa de contenidos por medio de una navegador web.
	Talleres	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de actividades grupales. • Evaluación entre iguales. 	

Tabla 3.3. Principales recursos y actividades de la plataforma Moodle

3.4.1.1.1. Campus virtual UVA

La plataforma institucional Moodle de la Universidad de Valladolid, concebida como una herramienta del apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, se puso en funcionamiento el 19 de diciembre de 2008⁸⁰. Actualmente, alberga 3 plataformas diferentes, basadas en la versión 1.9.3+ de Moodle: “Campus Virtual”, donde se encuentran todos los cursos oficiales (enseñanza reglada) de la Universidad para el año académico en curso; “Curso Anterior”, donde se pueden encontrar todos los cursos, recursos y calificaciones existentes en el Campus Virtual en el año académico anterior y “Extensión Universitaria”, donde se encuentran los cursos de formación para el profesorado y PAS, así como cursos no reglados dirigidos a cualquier usuario de la Universidad.

Esta herramienta integra diferentes recursos y actividades⁸¹ (Figura 3.2.), que facilitan el diseño no solo de acciones formativas completamente virtuales, sino también mixtas, como la que proponemos en el presente trabajo. Es decir, proporcionan el marco perfecto para integrar las TIC en las clases convencionales, aumentar la oferta formativa de la universidad y ampliar los servicios ofrecidos a los estudiantes más allá de los horarios regulares de clase.

Además de estos, incorpora también otros bloques de contenido (calendario, noticias RSS, blog de aula, etc.) y gestión (informes de participación, calificaciones, configuración del curso, etc.), que permiten al docente diseñar la acción formativa en función de sus propias necesidades.

⁸⁰ Cabría mencionar que hasta ese momento se había trabajado desde el curso académico 2006-2007 con una plataforma experimental también basada en el sistema Moodle.

⁸¹ A partir del curso académico 2011-2012, el Campus Virtual UVA ha puesto a disposición de los docentes dos nuevos módulos de actividades: e-portafolio, destinado al diseño de portafolios electrónicos y EVALComix, una herramienta diseñada por un grupo de investigación de la Universidad de Cádiz para la evaluación *online* de competencias. Aunque cuando se llevó la experimentación que presentamos en este trabajo, esta herramienta de evaluación no estaba integrada en la plataforma de teleformación (Campus virtual) que nos ha servido de apoyo para nuestro diseño, la investigadora tuvo la oportunidad de usarla de forma experimental para planificar y diseñar los instrumentos de evaluación que integran la propuesta.

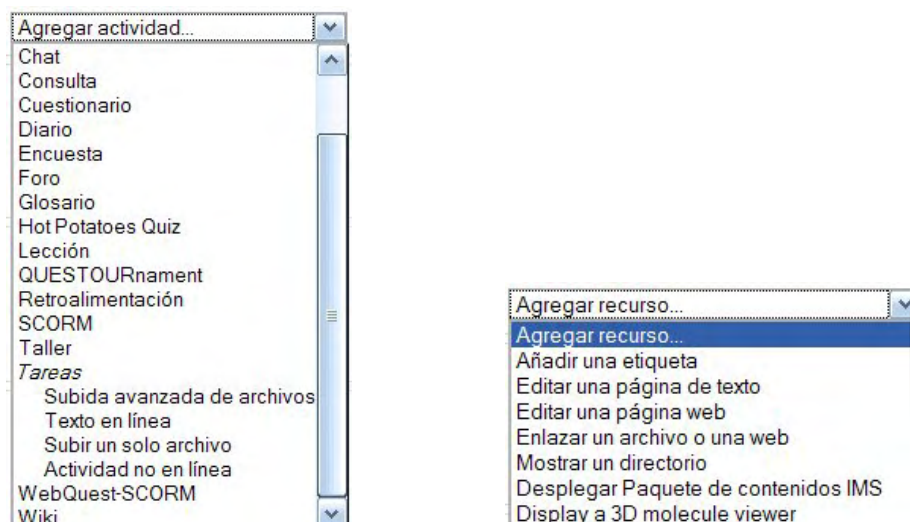


Figura 3.2. Principales recursos y actividades de la plataforma Moodle institucional de la UVA

Para finalizar este epígrafe, nos gustaría señalar que consideramos muy relevante el hecho de que las universidades apuesten por el software de código abierto en las aplicaciones que incorporan de forma institucional, ya que estamos de acuerdo con Cebrián cuando afirma que es en el campo de la innovación educativa en el que tiene especial sentido el uso de programas de libre distribución por su gran capacidad de adaptación y ampliación:

Su carácter libre, abierto a la experimentación y la colaboración, lo convierte además en la herramienta idónea en un entorno como el educativo, caracterizado por su creatividad y que, en buena lógica, debería tener como prioridad el desarrollo y aportación a la sociedad de nuevas técnicas y metodologías, antes que el consumo –a un coste elevado- de tecnologías ajenas, especialmente teniendo en cuenta que la innovación ha de proceder de su propia práctica. (Cebrián, 2007: 146)

3.4.2. Plataformas de trabajo cooperativo

Tal y como hemos puesto de manifiesto a lo largo del presente capítulo, son varias las teorías del aprendizaje que enfatizan la interacción social como uno de los motores principales del proceso de aprendizaje y del desarrollo intelectual. Siguiendo a Cabero (2003), el trabajo colaborativo de los estudiantes ofrece una serie de ventajas en los procesos de construcción del aprendizaje: permite crear interdependencia positiva entre los miembros, generar debates en torno a la búsqueda de estrategias de uso y resolución de problemas, facilitar el intercambio de información y la construcción social del conocimiento, etc.; por este motivo, su utilización en los procesos formativos resulta muy positiva, si tenemos en cuenta las nuevas exigencias y capacidades que deben poseer los alumnos del s. XXI.

En este sentido, además de las herramientas telemáticas comunes que facilitan la colaboración y la interacción (como por ejemplo, los wikis o los foros), encontramos también programas específicos que representan entornos de trabajo, en los que se integran diversas oportunidades de colaboración y de interacción comunicativa (Prendes, 2003). Es decir, se trata de ambientes de aprendizaje que explotan las posibilidades de la comunicación mediada por ordenador y de las aplicaciones del trabajo colaborativo a través de redes (CSCW, *Computer Supported Collaborative Work*), con el fin de que los estudiantes puedan aprender tanto de los materiales presentes en el entorno como de la interacción con el docente y con el resto de sus compañeros.

La mayoría de las aplicaciones diseñadas para fomentar los procesos de colaboración mediados por ordenador parten de una concepción común del espacio de trabajo cooperativo, en el que se integran instrumentos de diferente tipo: recursos para la comunicación, tanto sincrónica como asincrónica; recursos para facilitar la organización del trabajo (por ejemplo, una agenda personal y calendario); recursos que facilitan la transmisión de ideas entre los miembros del grupo de trabajo a través de mapas conceptuales, representaciones gráficas, simulaciones, etc. o incluso a través de aplicaciones de acceso a escritorios remotos; y, por último, recursos centrados en la documentación y en la compartición de archivos, mediante los cuales, los miembros del grupo cooperativo podrán trabajar de forma colaborativa sobre los mismos ficheros y proyectos (Puente, 2002: 218-223).

En la actualidad, encontramos en el mercado una gran variedad de plataformas de este tipo; la mayoría están instaladas en servidores web y son accesibles a través de un navegador de Internet, hecho que facilita, en gran medida, el acceso de los miembros del grupo de trabajo. En el siguiente epígrafe, analizaremos las particularidades de una de ellas (BSCW, *Basic Support for Cooperative Working*), ya que una de las experiencias de trabajo cooperativo que hemos incluido en la propuesta de diseño que presentamos toma como base de sustentación esta plataforma.

3.4.2.1. BSCW (*Basic Support for Cooperative Working*)

BSCW es un espacio de trabajo cooperativo, desarrollado por el Departamento de Sistemas de Cooperación del Instituto para la Tecnología de Información Aplicada (*Forschungszentrum Informationstechnik*), en el Centro de Desarrollo alemán para las Tecnologías de la Información (GMD)⁸². Se trata de un programa que permite diseñar un

⁸² En la actualidad, las licencias de esta plataforma de trabajo cooperativo están en manos de la empresa OrbiTeam (<http://www.orbiteam.de>); aunque no se trata de un software de código abierto, resulta interesante destacar que las licencias para entidades educativas son gratuitas.

espacio de trabajo compartido con el fin de intercambiar diferentes objetos en diversos formatos (documentos, páginas web, entradas en el calendario, citas, etc.), al cual se accede mediante un navegador web.

En relación con el desarrollo de tareas en grupo a través de la red, BSCW presenta las siguientes ventajas (Blanco, 2002; Senso *et al.*, 2006):

- No requiere un programa cliente específico para que el usuario pueda acceder al sistema, ya que solo es necesario un navegador⁸³.
- La entrada al entorno de trabajo está restringida a los miembros previamente registrados y el sistema permite también limitar las posibilidades de manipulación de la información.
- La documentación de trabajo está siempre disponible para todos los miembros del grupo cooperativo de trabajo, porque se almacena en un servidor específico⁸⁴ y no en un ordenador local.
- Permite almacenar en un mismo espacio todos los tipos de objetos que puedan resultar útiles para el desarrollo de un proyecto colaborativo: documentos de texto, audio, bases de datos, comentarios, listas de direcciones, imágenes, etc.
- No se necesitan cuentas ni clientes FTP para realizar la transferencia privada de archivos entre los miembros del grupo de trabajo.
- Al estar basado en navegación web, el tiempo que necesitan tanto el usuario como el administrador para familiarizarse con el entorno es mínimo.
- El usuario solo necesita una cuenta de correo electrónico para registrarse en el sistema; allí es donde se le enviará toda la información referida al acceso, avisos del administrador, citas, tareas, etc.
- Presenta además ciertas aplicaciones que pueden entenderse dentro de un contexto de *workflow* o flujo de información, como es el hecho de que integra herramientas de comunicación entre sus miembros (chat, correo electrónico y foros); asimismo, puede convertirse en una puerta de acceso a reuniones o citas presenciales o virtuales (videoconferencia).

Desde una aproximación didáctica, la plataforma BSCW configura un entorno virtual de trabajo cooperativo en el que se pueden distinguir 2 áreas diferentes: la cabecera, en la que podemos encontrar diferentes herramientas que nos ayudan a

⁸³ Es un sistema compatible con la mayor parte de las versiones de navegadores como Netscape, Internet Explorer, Opera Mozilla.

⁸⁴ Cabría mencionar en este punto que la empresa OrbiTeam dispone de un espacio en su propio servidor (con capacidad limitada) para que los usuarios trabajen con la plataforma sin necesidad de que tengan un servidor propio. La única diferencia es que mediante este sistema, no están disponibles en la plataforma ni las herramientas de comunicación sincrónica ni las asincrónicas.

configurar y a gestionar el entorno y la zona de los contenidos, en la que aparecen los documentos (de texto, imágenes, audio, páginas web, etc.) organizados en carpetas (Figura 3.3.).

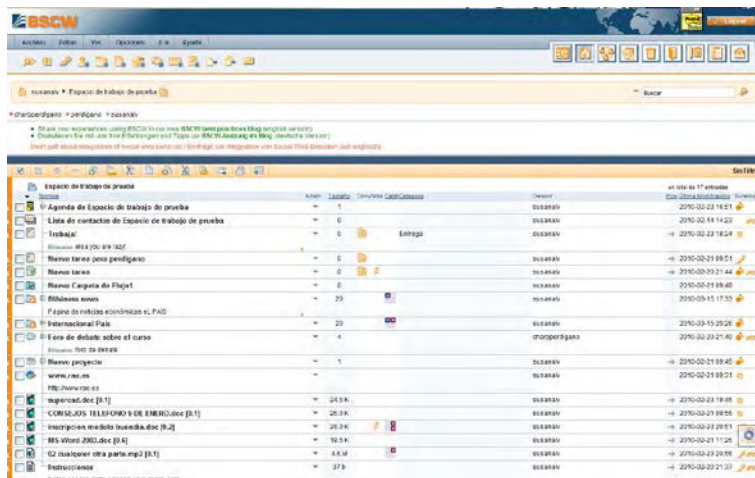


Figura 3.3. Interfaz de la plataforma de trabajo cooperativo BSCW

Tal y como hemos mencionado previamente, todos los miembros del grupo de trabajo podrán acceder a los archivos almacenados en las carpetas y tendrán capacidad para editarlos, copiarlos, borrarlos, etc., aunque cualquier acción que realicen sobre ellos permanecerá grabada en el historial; de estas forma, todos los integrantes del equipo podrán conocer las modificaciones que se han llevado a cabo sobre un determinado archivo y quién ha sido el autor de las mismas. Esta posibilidad resulta particularmente interesante en el ámbito de la enseñanza, ya que el docente, si actúa como administrador o miembro del entorno de trabajo, puede realizar un seguimiento exhaustivo del trabajo realizado por los discentes durante todo el proceso.

En resumen, en esta aplicación, diseñada para la organización de grupos de trabajo cooperativo, los usuarios pueden acceder a un repositorio de información compartida y a un conjunto de herramientas para la comunicación sincrónica y asincrónica. Aunque inicialmente no se concibió para su utilización en el mundo educativo, las posibilidades que le puede brindar a este campo son muchas, puesto que permite desarrollar competencias profesionales relacionadas con el trabajo cooperativo y acercar, así, el mundo profesional al proceso formativo. Por otra parte, las potencialidades en relación con el concepto de colaboración que ofrecen al campo de la enseñanza las plataformas específicas de trabajo cooperativo complementan las aportadas por otros sistemas virtuales de teleformación (por ejemplo, Moodle); en palabras de Gisbert y Rallo (2003: 272):

En general, el potente concepto de los espacios compartidos no está incluido en la mayoría de los entornos de teleenseñanza. El módulo de colaboración de estos se reduce en general a foros de discusión, chat y alguna herramienta síncrona de videoconferencia. Por ello, su utilización puede ser complementaria.

Es decir, las plataformas que hemos presentado y que supondrán la base de nuestra propuesta de diseño no son excluyentes, sino más bien complementarias y permiten definir acciones formativas flexibles y variadas que contribuyan al desarrollo integral de los discentes.

3.5. Herramientas para la configuración de comunidades y redes de aprendizaje

La Red no solo permite que los usuarios se comuniquen de forma sincrónica o asincrónica y que generen contenidos en diferentes formatos, sino que también introduce un nuevo marco para la acción social, que favorece las relaciones personales deslocalizadas (García Aretio, 2007: 91) y la configuración de redes sociales y de aprendizaje, que permiten poner en contacto a usuarios con características comunes.

Como hemos podido analizar a lo largo del presente capítulo, la vertiente social de Internet favorece la creación de comunidades de aprendizaje, que impulsan la construcción colaborativa de los aprendizajes gracias a la interacción entre sus miembros. Ahora bien, encontramos también otro tipo de redes sociales que, aunque inicialmente no fueron diseñadas para la formación, son cada vez más frecuentes en los procesos de E/A por su gran atractivo y capacidad de motivación. Redes como *Facebook*, *Twitter*, *Elgg* o *Ning*⁸⁵ se van abriendo paso en el mundo de la educación, tanto en situaciones formales como informales de aprendizaje. Castañeda y Gutiérrez (2010: 18) definen estas redes sociales como "(...) herramientas telemáticas de comunicación que tienen como base la Web, se organizan alrededor de perfiles personales o profesionales de los usuarios y tienen como objetivo conectar secuencialmente a los propietarios de dichos perfiles a través de categorías, grupos, etiquetados personales, etc.". Es decir, son instrumentos que ofrecen al usuario un amplio abanico de posibilidades para publicar contenidos (fotos, comentarios, enlaces a vídeos, etc.), para comunicarse, bien de forma sincrónica o asincrónica y para configurar una gran red de contactos que puede multiplicarse día a día.

⁸⁵ Aunque en la propuesta que presentamos no hemos introducido ninguna experiencia con redes sociales de este tipo, hemos considerado pertinente incluir una breve referencia a las mismas dentro del apartado dedicado a las herramientas en modelos mixtos de enseñanza. Para un análisis más exhaustivo sobre la aplicación de estas redes al ámbito educativo, véanse Castañeda (2010) y De Haro (2011).

La mayor parte de las redes sociales articulan una serie de mecanismos cuya finalidad es facilitar la expansión de nuestra red, entre los que podemos destacar los siguientes: herramientas de búsqueda, que permiten buscar usuarios en la Red para incorporarlos a la nuestra propia; sugerencias de contactos, importadores de contactos, que permiten importar a nuestra red a los contactos que tenemos en otros medios de comunicación, como el correo electrónico o la mensajería instantánea y envío de invitaciones para que nuestros conocidos formen parte de nuestra red social, si así lo desean (*ibíd.*: 28-29).

En el ámbito de la educación, se perfilan como herramientas que permiten crear redes de aprendizaje, de forma que los docentes y los discentes pueden disponer de un espacio único de comunicación, en el que pueden compartir información en diferentes formatos e interactuar. En este sentido, De Haro (2011: 144) afirma que la estructura social que se establece en los procesos de E/A se ajusta perfectamente al modelo que representan las redes sociales; así, la estructura en red estaría representada por los nodos, que son los alumnos y los profesores y las aristas serían las relaciones educativas (por ejemplo, tutorías, desarrollo de las clases, grupos de trabajo interdisciplinar, etc.).

Camacho (2010: 96-97), por su parte, afirma que la utilización de las redes sociales en el aula presenta las siguientes ventajas en los procesos de aprendizaje:

- Amplían las fronteras del proceso de E/A, ya que proveen al estudiante de un entorno creativo con múltiples materiales e instrumentos.
- Facilitan la comunicación entre los miembros del acto formativo, favoreciendo actitudes abiertas y la capacidad de relación.
- Conciben el proceso de E/A como un ejercicio colaborativo de construcción compartida del conocimiento.
- Sacan provecho de la propia red de los estudiantes, lo que añade un elemento de motivación al aprendizaje.
- Incentivan la colaboración y, a través de ella, mecanismos de gestión y regulación propios de las comunidades, muy deseables en los procesos educativos (gestión de conflictos, regulación mutua, etc.).
- Refuerzan las conexiones internas de los grupos y fortalecen el sentido de pertenencia a un grupo.
- Facilitan la metacognición y la conciencia de los propios mecanismos sociales de aprendizaje.

A la luz de estas particularidades, las redes sociales se vislumbran como entornos estables y formales de aprendizaje, que favorecen el establecimiento de dinámicas de

cooperación en el proceso de E/A y la comunicación fluida entre los miembros de las mismas.

Por otra parte, las redes sociales facilitan también los procesos de aprendizaje informales, en los que los usuarios pueden aprender de forma autónoma e independiente al formar parte de una determinada red, gracias al constante flujo de información que se produce en esta.

Sin embargo, la integración de las redes sociales en el campo de la enseñanza es un área de investigación que está dando sus primeros pasos, y todavía son muchas las experiencias que quedan por poner en práctica.

3.6. Herramientas orientadas a la recuperación de la información

Dentro del concepto de las aplicaciones 2.0. encontramos también otros sistemas que permiten recuperar información de forma rápida de una manera eficiente y automática o semiautomática y que pueden integrarse en muchas de las herramientas que hemos analizado previamente. Sin ánimo de ser exhaustivos, identificaremos dos que, por sus particularidades, presentan grandes posibilidades de aplicación al ámbito educativo. Por una parte, el etiquetado (*tagging*)⁸⁶, que dota a los usuarios de instrumentos para clasificar la información de forma colectiva y por otro, la sindicación de contenidos (RSS, *Really Simple Syndication*), que permite a los usuarios suscribirse a los cambios que se producen en determinadas páginas web, redes sociales o actividades sin necesidad de entrar en ellas directamente.

El primero de los instrumentos, es decir, el etiquetado, permite a los internautas crear libremente etiquetas para categorizar contenidos de diferentes tipos (texto, vídeo, audio, etc.), generando un sistema de categorización no jerárquico (Castaño, 2007: 251). La posibilidad de asignar etiquetas a los datos permite construir una gran estructura semántica colaborativa, que facilita la localización de los contenidos. En el ámbito de la educación, tanto los estudiantes como los docentes pueden beneficiarse de esta herramienta desde una doble perspectiva: por una parte, pueden sacar partido del trabajo de clasificación propuesto por la comunidad a la hora de buscar información en la Red y, por otra, pueden hacer su propia aportación al desarrollo del conocimiento etiquetando los contenidos (por ejemplo, *wikis* o *blogs*) generados dentro del aula.

Por su parte, la sindicación de contenidos permite distribuir titulares de noticias, así como actualizaciones de páginas web de forma automatizada. En el campo de la

⁸⁶ Entre ellos, podríamos desatacar el sistema de gestión *Delicious* (cfr. <http://delicious.com/>), que permite clasificar (mediante etiquetas) y almacenar sitios web de forma ordenada, así como compartirlos con otros usuarios del sistema.

educación superior, la aplicabilidad de esta herramienta es muy alta, ya que permite sindicarse en un mismo espacio (por ejemplo, en un *blog* de aula o en una plataforma de teleformación) noticias sobre investigación, módulos de aprendizaje, empleos, nuevas publicaciones y trabajos científicos, noticias sobre el tema de estudio, etc. En este sentido, y siguiendo a Harrsch (2003), podríamos establecer las siguientes potencialidades de la herramienta:

- Creación de comunidades *online* específicas sobre especialidades científicas, docentes, de investigación, etc. mediante la suscripción de experiencias docentes y el intercambio continuo de materiales y avances.
- Suscripción a noticias y novedades de un área o especialidad específica, sin necesidad de navegar diariamente por los cientos de sitios que las producen.
- Mejora de la conectividad entre investigadores que no se conocen entre sí y aprovechar en beneficio propio los conocimientos y comentarios de estos.

En suma, esta herramienta, cuyo objetivo principal es la recuperación rápida y eficaz de la información, puede concebirse como un instrumento "puente", que permite enlazar los contenidos con los usuarios de forma dinámica y continua y puede integrarse en los sistemas de gestión del aprendizaje con el fin de que los estudiantes tengan en un mismo espacio toda la información que necesitan.

En conclusión, tal y como hemos podido observar en el presente capítulo, son muchas las herramientas que podemos utilizar en el diseño de acciones formativas mixtas. Su elección no puede ser un acto improvisado y arbitrario, sino que requerirá un concienzudo proceso de planificación y estructuración por parte del docente en función de diferentes criterios, tales como los objetivos y competencias que persigue la acción formativa, las particularidades de los discentes, el nivel de competencia tecnológica de los participantes (docente y estudiantes), recursos disponibles, el tipo de contenidos objeto de estudio, etc.

Antes de finalizar este capítulo, y al hilo de las últimas herramientas que hemos analizado, nos gustaría hacer referencia también a los movimientos que se están gestando actualmente en la Web, con el fin de vislumbrar cómo serán los instrumentos que podremos implementar en nuestras acciones formativas en un futuro no muy lejano. La Web 2.0., basada en la participación del usuario en la generación de contenidos, está dejando paso a la Web 3.0., que pone énfasis en la vinculación entre datos y aplicaciones de la web, y la denominada Web Semántica, que toma como punto de partida datos ontológicos y que permiten obtener búsquedas más precisas y rápidas, así como desarrollar mecanismos que permiten generar una infraestructura global para que los usuarios puedan compartir y reutilizar datos y documentos (Llorente, 2009b).

CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN

4.1. Introducción

A pesar de que es cada vez mayor el número de estudios que abordan cuestiones en relación con la enseñanza de la traducción⁸⁷, es esta una de las disciplinas de la rama aplicada de la traductología sobre la que menos se ha investigado, no solo desde la perspectiva de la implantación y desarrollo curricular, sino también en relación con las metodologías de investigación y de enseñanza-aprendizaje propias de esta materia.

En el presente capítulo, abordaremos de forma sucinta cómo han ido evolucionando las concepciones sobre la enseñanza de la traducción desde diferentes enfoques y cómo se han ido gestando las diferentes pautas metodológicas en relación con esta área. Los diversos modelos pedagógicos surgidos en el marco de la formación de traductores se han ido configurando al ser marcado no solo por los avances llevados a cabo en los ámbitos de los estudios de traducción y de la lingüística, sino también por el desarrollo propio de la ciencia pedagógica, que, partiendo de modelos centrados en el docente ha ido evolucionando hacia otros en los que el discente es el principal protagonista del proceso de aprendizaje.

En primer lugar, analizaremos cómo se ha ido consolidando la disciplina de la enseñanza de la traducción y pasaremos revista a las principales propuestas surgidas en la rama aplicada de la traductología en relación con esta disciplina. Estamos de acuerdo con Soriano García (2007) cuando afirma que resulta muy complicado realizar una revisión sistemática a este respecto, debido a la gran variedad de propuestas, enfoques, escuelas y tendencias que han surgido en el campo de la formación de traductores. En este sentido, la clasificación que presentamos, sin ánimo de ser exhaustiva, recoge aquellas aproximaciones que suponen, a nuestro modo de ver, pilares básicos para la consolidación de la disciplina. La categorización presentada toma como punto de partida aspectos

⁸⁷ En los últimos diez años son muchos los trabajos de investigación y tesis doctorales que abordan aspectos relacionados con la enseñanza de la traducción, tanto desde enfoques teóricos como desde su dimensión más práctica. Trabajos como Bolaños (2002), Falzoi (2005), Kenny (2007), La Rocca (2007), Calvo (2009) o Galán-Mañas (2009) ponen de manifiesto esta idea. Este interés por la formación de traductores se refleja también en el volumen de publicaciones que encontramos en la actualidad sobre esta temática; algunas revistas especializadas de nuestra disciplina tales como *Meta*, *TTR* o *The Translator* dan cabida a importantes artículos y monográficos sobre la formación de traductores, que ayudan a perfilar los límites de esta disciplina. Por otra parte, encontramos también en nuestra área de estudio publicaciones específicamente dedicadas a la formación, como por ejemplo, *Current Trends in Translation Teaching and Learning*, publicada por la Universidad de Helsinki (Finlandia), *ITT* (The Interpreter and Translator Trainer), publicada por St. Jerome y, en el ámbito nacional, *REDIT* (Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación), publicada por la Universidad de Málaga. Por otra parte, son también destacables los encuentros internacionales celebrados en torno a la enseñanza de la traducción, por ejemplo los organizados por el *CTTT* (*Consortium for Translator Teacher Training*).

conceptuales, es decir, hemos intentado clasificar los principales enfoques de la didáctica de la traducción en función de los marcos nocionales que los identifican, siguiendo la línea trazada por trabajos como el de Hurtado (1991) y Kelly (2005).

Dentro de este apartado, prestaremos especial atención al modelo de competencias surgido en el seno de nuestra disciplina y lo abordaremos desde tres perspectivas diferentes; en primer lugar, desde la perspectiva de la investigación y del diseño curricular, en la que la noción de competencia traductora (CT) desempeña un papel fundamental; en segundo lugar, desde una dimensión académico-institucional, con algunas de las propuestas emanadas del proceso de convergencia europeo (EEES) y, en tercer lugar, desde un plano profesional, con el análisis de una serie de estándares (concretamente, *The National Occupational Standards in Translation*) publicados por *The National Centre for Languages* de Reino Unido (CILT) en 2001 y revisados y actualizados por última vez en 2007.

En segundo lugar, nos centraremos en los enfoques que, dentro del marco de la enseñanza de la traducción, ponen énfasis en la traducción especializada; y, por último, con el fin de ofrecer al lector un panorama lo más completo posible del estado en el que se encuentra la investigación en el campo concreto en el que enmarcamos la propuesta de diseño curricular que presentamos en este trabajo, observaremos las aproximaciones surgidas dentro del campo de la enseñanza de la traducción económica.

4.2. La enseñanza de la traducción: principales enfoques

Pese a que la investigación en el campo de la didáctica de la traducción se encuentra todavía en un estado inicial, si lo comparamos con otras ramas de la traductología, son varias las aproximaciones que podemos identificar en la bibliografía. Tal y como hemos expuesto previamente, abordaremos dichas aproximaciones atendiendo a criterios conceptuales (de índole pedagógica) más que a dimensiones traductológicas.

4.2.1. La didáctica tradicional de la traducción

Siguiendo a Hurtado (1995: 49-50) y Hurtado (1999: 15-16), podríamos identificar la didáctica tradicional de la traducción con dos vertientes que, aunque parcialmente diferentes, parten de un origen común: por una parte, la enseñanza tradicional de lenguas y, por otra, aquella que toma como base prácticas pedagógicas de corte tradicional, que conciben el diseño de la enseñanza de la traducción como una recopilación de textos aleatorios, con traducciones anotadas o comentadas, que prestan especial atención a aspectos gramaticales y léxicos.

Con respecto a la primera vertiente, cabría decir que los métodos iniciales de enseñanza de lenguas extranjeras (por ejemplo, el método denominado "Gramática-Traducción") toman como base del aprendizaje la práctica traductora; en este sentido, podríamos afirmar que las primeras aproximaciones al campo de la didáctica de la traducción aparecen ligadas a la enseñanza de segundas lenguas. Los materiales utilizados en esta metodología didáctica eran fundamentalmente manuales de aprendizaje en los que se incluían listas de vocabulario traducido, observaciones gramaticales y textos (generalmente literarios) para trasladar no solo a la lengua materna, sino también a la lengua extranjera del estudiante. La unidad de trabajo, por lo tanto, era la palabra aislada, por lo que la traducción se concebía como una mera transposición de elementos lingüísticos, cuya finalidad principal era facilitar el acceso a la lengua extranjera. Se consideraban, por lo tanto, como problemas fundamentales de la traducción las dificultades a nivel léxico y se dejaban de lado otras cuestiones más relevantes para el trabajo del traductor, tales como el contexto.

En relación con la segunda, es decir, con las prácticas pedagógicas tradicionales aplicadas a la enseñanza de la traducción, podríamos identificar manuales organizados en torno a textos para trasladar bien a la lengua materna, bien a la lengua extranjera desde una perspectiva puramente lingüística. En este sentido, la clase de traducción se percibe como una continuación de la clase de lengua extranjera, es decir, la traducción sería un instrumento para llegar a conocer la lengua. Dichos manuales se caracterizan por ser selecciones de textos con traducciones, que normalmente aparecen acompañadas de comentarios sobre el léxico, la gramática o el estilo del texto. El acto formativo se basa en leer y traducir en el aula un determinado texto (normalmente literario) y revisarlo y corregirlo, en función de la propuesta ofrecida por el docente o por el propio manual (una única versión).

En general, los rasgos que caracterizan esta aproximación inicial a la didáctica de la traducción son los siguientes (Hurtado, 1995: 52-54):

- **Identificación de la didáctica de lenguas y de la didáctica de la traducción.** En esta perspectiva tradicional, enseñar a traducir es equivalente a enseñar lenguas; en otras palabras, la traducción se utiliza como un complemento que permite ampliar los conocimientos léxicos y gramaticales de la lengua objeto de estudio.
- **Concepción literalista de la traducción.** Este enfoque tomaría como unidad de análisis la palabra; de ahí que la importancia resida en el vocabulario (sin un contexto específico) y en la gramática; la traducción es considerada como un proceso de transcodificación de elementos lingüísticos.

- **Ausencia de objetivos pedagógicos claros.** El proceso traductor se perfila como un mecanismo de acceso al significado de la lengua extranjera que permite perfeccionar el conocimiento en esa lengua, pero no se adentra en la traducción propiamente dicha. Por otra parte, el hecho de que la formación se base en textos literarios configura objetivos de aprendizaje demasiado ambiciosos y poco adaptados a las necesidades y conocimientos de los estudiantes.
- **Ausencia de criterios metodológicos.** Esta carencia se manifiesta, sobre todo, desde perspectivas diferentes: en primer lugar, la falta de criterios de selección y de progresión de los textos; en segundo lugar, la falta de instrucciones metodológicas que ayuden al estudiante a traducir el texto y que guíen el acto didáctico, y, por último, la falta de diferenciación entre la traducción directa y la inversa en relación con los planteamientos metodológicos que resulta necesario poner en práctica.
- **Concentración en los resultados.** El trabajo pedagógico con el texto se limita a la presentación del mismo, al estudio de las dificultades lingüísticas y gramaticales y a la propuesta, por parte del docente o del propio manual, de la versión correcta. Solo se presta atención al resultado del proceso traductor; el estudiante no recibe información sobre el proceso que ha de seguir para encontrar la solución acertada ni los motivos de sus errores.

En general, podríamos afirmar que en esta primera etapa se percibe una insuficiencia de planteamientos pedagógicos en los diferentes enfoques, puesto que no existe una formulación clara de ninguno de los aspectos que delimitan el diseño curricular (objetivos, contenidos, metodología y evaluación); por otra parte, tampoco quedan claras, las teorías del aprendizaje que subyacen a estos modelos, ni qué proceso tienen que seguir los estudiantes para poner en práctica el proceso traductor.

4.2.2. Los estudios contrastivos como base para la enseñanza de la traducción

El segundo de los enfoques al área de la didáctica de la traducción lo representan los estudios lingüísticos contrastivos, en concreto las estilísticas comparadas y los enfoques contrastivos textuales (Hurtado, 1999: 18-19); de hecho, muchas de estas obras se presentan como métodos de traducción.

Las primeras disciplinas aplican al análisis comparado los trabajos efectuados en estilística interna y proponen nuevas categorías para efectuar el contraste: los procedimientos o técnicas de traducción. En este sentido, la traducción se considera como una aplicación práctica de la estilística comparada, que está regida por una serie de

procedimientos técnicos⁸⁸ que la definen. Aunque las estilísticas comparadas desempeñan un papel muy importante no solo para la traducción sino también para su aproximación didáctica, sus planteamientos no son suficientes ni para explicar el proceso traductor ni, como consecuencia, el proceso de aprendizaje de este, por diferentes motivos: por una parte, las comparaciones en las que se basan se centran únicamente en el resultado final, por lo que es imposible deducir el proceso que se ha seguido para llegar al mismo; por otra parte, se trata de comparaciones sin un contexto definido, en las que se contrastan unidades aisladas y se proponen equivalencias únicas. Por otra parte, al igual que ocurría con el enfoque tradicional analizado previamente, los objetivos de aprendizaje y la metodología no guardan relación directa con el proceso traductor, sino que se limitan a identificar las diferencias entre las dos lenguas.

Los enfoques contrastivos, por su parte, introducen en el campo de la traducción consideraciones de tipo comparativo desde una perspectiva textual, atendiendo a patrones de coherencia y cohesión, topologías textuales, etc. Este cambio de dimensión (del plano de la lengua a la contrastividad textual) resulta muy positivo para el campo de la traducción⁸⁹, ya que define una realidad mucho más cercana a la práctica traductora. Sin embargo, este enfoque sigue polarizándose en los resultados y no ofrece al docente de traducción las herramientas suficientes para abordar el proceso implicado en la traducción de un texto o para diseñar los objetivos y la planificación metodológica de una determinada asignatura.

4.2.3. La enseñanza de la traducción a través de tratados esencialmente teóricos

Tal y como expone Hurtado (1999: 19-20), el vacío pedagógico existente en el campo de la didáctica de la traducción ha motivado que se trasladen al ámbito pedagógico, bien de forma indirecta bien directa, investigaciones de corte teórico desarrolladas en el campo de la lingüística o de la traductología. Como consecuencia de este hecho, se produce, una confusión entre la teoría de la traducción, perteneciente a la rama explicativa de los estudios de traducción, y la didáctica de la traducción, una de las ramas aplicadas de dichos estudios. A raíz de esto, son frecuentes los manuales que siendo obras para la reflexión teórica, se presentan como medios didácticos para el aprendizaje; estas obras, normalmente, incluyen una primera parte de introducción metodológica (en función de la

⁸⁸ En el marco de la estilística comparada, Vinay y Darbelnet publican en 1958 su *Stylistique comparée du français et de l'anglais* en la que, a través de un estudio comparativo entre ambas lenguas, se establecen siete procedimientos de traducción: préstamo, calco, traducción literal, transposición, modulación, equivalencia y adaptación. Otro de los principales enfoques comparatistas es la obra de Vázquez Ayora (1977).

⁸⁹ Este enfoque textual de la traducción está representado por obras como Hartmann (1980), Baker (1992) o Hatim y Mason (1991, 1997).

teoría lingüística o traductológica que se defienda) y una segunda parte de textos para traducir, la mayoría de las veces acompañados de comentarios o anotaciones⁹⁰.

Esta autora establece que las indicaciones metodológicas que aparecen para traducir (por ejemplo, pautas de análisis textual, fases del trabajo, procedimiento de traducción empleados, etc.) son útiles para organizar los contenidos de un curso de traducción, pero siguen siendo insuficientes para configurar un planteamiento didáctico completo, ya que no se presta atención ni a los objetivos de aprendizaje, ni a la metodología de enseñanza y mucho menos a cuestiones relacionadas con la evaluación.

Por otra parte, dentro de este enfoque podemos identificar también una serie de obras encaminadas a la didáctica de la traducción, que incluyen una amplia parte teórica sobre la traducción (abordada desde diferentes perspectivas, por ejemplo la semántica, la lingüística textual, etc.) con algunas aplicaciones prácticas de textos para traducir; el contenido teórico de estos manuales se centra en aspectos como la problemática del proceso traductor, los procedimientos o técnicas de traducción, la unidad de traducción, etc., pero desde una perspectiva eminentemente teórica. Es resumen, se podrían definir como manuales teóricos de traducción, más que como manuales sobre didáctica de la traducción.

El problema esencial de estos enfoques es que otorgan demasiada importancia a los aspectos teóricos para aprender a traducir e identifican la adquisición de saberes operativos de carácter práctico (saber cómo traducir) con conocimientos puramente teóricos de tipo declarativo (saber qué es la traducción), sin prestar ninguna atención a aspectos propios del proceso de aprendizaje de esta disciplina (objetivos y resultados de aprendizaje, proceso implicado en la labor traductora, criterios para la elección y progresión de los textos de trabajo, criterios y medios de evaluación, etc.). Por otra parte, siguen centrándose demasiado en los resultados del trabajo del traductor, y no en el proceso propiamente dicho, es decir, en cómo se puede llegar a la resolución correcta de los diferentes problemas de traducción (Hurtado, 1995: 56).

4.2.4. La enseñanza de la traducción por objetivos

Un avance fundamental en el campo de la didáctica de la traducción lo representa la publicación en 1980 de *L'analyse du discours comme méthode de traduction* de manos de Delisle, que supone el primer intento real de sistematizar la enseñanza de la traducción y ofrecer ciertas pautas pedagógicas apoyadas en objetivos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el autor canadiense critica de forma abierta los enfoques anteriores de la

⁹⁰ Uno de los principales exponentes de esta aproximación es la obra de Newmark (1988).

enseñanza de la traducción y aboga por una pedagogía activa y heurística, en la que el aprendiz ha de situarse en el centro de la operación traductora para poder así captar su verdadera dinámica (Delisle, 1980: 16).

Este autor propone la organización de un curso de iniciación a la traducción en torno a veintitrés objetivos de aprendizaje diferentes y plantea ejercicios específicos de traducción para alcanzar cada uno de ellos; algunos de los objetivos que establece son los siguientes: establecer las diferencias entre equivalencias de significación y equivalencias de sentido, saber extraer las nociones clave del texto, captar la organización textual, además de cuestiones específicas sobre el par de lenguas de trabajo, en este caso inglés y francés.

Posteriormente, en su segundo manual (*La traduction raisonnée*), publicado en 1993, Delisle profundiza en la conceptualización de los objetivos de aprendizaje y establece una subdivisión entre objetivos generales y específicos. En este sentido, plantea ocho objetivos generales⁹¹, que desglosa en cincuenta y seis objetivos específicos, e introduce también diversos ejercicios diseñados para su consecución.

La principal contribución de este autor, cuyos planteamientos beben de los postulados de la teoría del sentido⁹², sería la concepción de los objetivos de aprendizaje como el motor que guía el proceso formativo en el ámbito de la traducción y la búsqueda de una metodología activa. En su opinión, la formulación de objetivos pedagógicos presenta cuatro claras ventajas: en primer lugar, facilita la comunicación entre los estudiantes y los docentes; en segundo lugar, facilita la elección de las herramientas pedagógicas por parte del profesor; en tercer lugar, sugiere diferentes actividades de aprendizaje y, por último, establece las bases para la evaluación del aprendizaje (Delisle, 1998: 21-22).

Como podemos observar, este autor introduce también en su propuesta referencias a la metodología de aprendizaje y al proceso de evaluación; sin embargo, su enfoque se centra únicamente en los cursos iniciales de formación de traductores y no presta atención a fases más avanzadas del proceso formativo.

Dentro del ámbito de la traducción pedagógica, es decir, la que se emplea para el aprendizaje de lenguas extranjeras, encontramos dos trabajos que abordan también la

⁹¹ Los objetivos generales que identifica son los siguientes: metalenguaje de la iniciación a la traducción, documentación de base del traductor, método de trabajo, proceso cognitivo de la traducción, convenciones de la escritura, dificultades léxicas, dificultades sintácticas y dificultades de redacción (Delisle, 1993: 15).

⁹² Desde esta óptica, Delisle presenta la traducción como un acto interpretativo y no mecánico, en el cual el traductor ha de tomar decisiones constantemente y poner en práctica su propia creatividad. En este sentido, un curso de iniciación a la traducción tendría como principal objetivo mejorar la facilidad, la rapidez y la precisión con las que el aprendiz de traductor es capaz de reexpresar en la lengua de llegada el sentido de un texto (Marco, 2003: 599).

enseñanza de la traducción desde la perspectiva de los objetivos de aprendizaje, prestando especial atención al proceso cognitivo implicado en la traducción más que al resultado final del mismo. Se trata de los trabajos de Duff (1989) y Grellet (1991).

El primero de ellos concibe el proceso traductor como una forma de aprender la lengua extranjera (en este caso, la inglesa), es decir, se trata de una obra que recoge ejercicios de traducción cuyo objetivo fundamental es el aprendizaje de una segunda lengua. Desde esta perspectiva, proclama las virtudes de la traducción al percibirla como una actividad que "(...) develops three qualities essential to all language learning: accuracy, clarity, and flexibility. It trains the learner to search (flexibility) for the most appropriate words (accuracy) to convey what is meant (clarity)" (Duff, 1989: 7).

Desde el punto de vista de la didáctica de la traducción, esta obra aporta propuestas metodológicas interesantes, puesto que aboga por una metodología activa y participativa, con actividades bien diseñadas y con gran variedad en la dinámica de grupos de trabajo (Hurtado, 1998: 21). En nuestra opinión, resulta especialmente interesante su propuesta de usar textos reales como materiales de aprendizaje, tal y como defienden los enfoques comunicativos de enseñanza de lenguas y algunas aproximaciones didácticas al campo de la traducción, como la de Nord (1991), que analizaremos posteriormente. En cualquier caso, estamos de acuerdo con Galán Mañas (2009: 37) cuando afirma que, aunque se trata de un enfoque interesante para la docencia en traducción, el planteamiento didáctico de objetivos que presenta se centra sobre todo en aspectos de tipo contrastivo y no presta atención a otros elementos del acto didáctico, tales como la progresión del aprendizaje o los criterios y medios de evaluación.

Por su parte, Grellet (1991), siguiendo la línea trazada por el autor anterior, defiende también que la traducción (sobre todo la inversa) es un buen medio para mejorar los conocimientos de la lengua extranjera. Esta obra, de corte eminentemente pedagógico y basada en objetivos de aprendizaje, está dividida en tres partes fundamentales: la primera parte está formada por una serie de ejercicios de sensibilización con el proceso traductor (francés-inglés), que tienen como principal meta desarrollar el sentido crítico de los estudiantes en relación con la traducción; la segunda parte consta de una serie de ejercicios de entrenamiento (lo que la autora denomina *les gammes du traducteur*), que pretenden ejercitar al discente en la práctica traductora y por último, la tercera parte, que está orientada a comentar y corregir diferentes ejercicios de textos literarios en inglés y en francés.

Quizá las aportaciones más interesantes de esta propuesta al campo de la didáctica de la traducción sean las siguientes: en primer lugar, presta atención al campo de la traducción inversa como método para el aprendizaje eficaz de la lengua extranjera,

aunque lo mezcla con los planteamientos propios de la traducción directa, sin establecer propuestas independientes para ambas materias; en segundo lugar, se establece una progresión en las actividades de aprendizaje en función de los objetivos previamente planteados, configurando un aparato metodológico significativo para la enseñanza de la traducción y, por último, dota a la traducción de una dimensión comunicativa y participativa, que involucra al estudiante en el proceso de aprendizaje y le obliga a reflexionar sobre la práctica traductora, sus problemas y sus fines.

4.2.5. Enfoque profesional y comunicativo

Nord (1991) propone un modelo muy completo para la enseñanza de la traducción⁹³, que parte de la premisa de que las situaciones de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina han de emular las situaciones propias de la práctica profesional. El enfoque de esta autora, basado en aproximaciones funcionalistas, toma como punto de partida el análisis textual orientado a la traducción. Desde una perspectiva didáctica, sus principales objetivos son los siguientes (*ibíd.*: 140):

- Ofrecer criterios claramente definidos para seleccionar los textos de trabajo para las clases de traducción.
- Sistematizar los problemas y los procedimientos de la traducción.
- Realizar un seguimiento de la progresión del aprendizaje de los estudiantes.
- Establecer criterios para la valoración y evaluación de las traducciones.

En este marco de referencia, el principal objetivo de los docentes en traducción ha de ser desarrollar en los estudiantes la competencia de transferencia, que solo podrá adquirirse si estos poseen un gran dominio no solo de las lenguas origen y meta, sino también de las culturas. Así, con el fin de lograr esta meta, el modelo de análisis textual (factores intra y extratextuales) se combinará en el aula con una serie de “instrucciones didácticas para la traducción”, que ayudarán a definir el escopo de la traducción, es decir, la función que tendrá el texto meta. Así, el docente podrá guiar el proceso de aprendizaje, pero tomando como punto de referencia las necesidades y particularidades de los estudiantes.

En este modelo, las actividades de traducción, es decir, la práctica, desempeñan un papel fundamental, ya que permiten desarrollar no solo la competencia de transferencia de los estudiantes, sino también otras muchas subcompetencias que componen la CT, como por ejemplo, la lingüística, la cultural la temática o enciclopédica, la instrumental,

⁹³ En realidad, esta autora diferencia dos dimensiones distintas de la enseñanza de la traducción, aunque su modelo presta especial atención a la primera; esta haría referencia a la enseñanza de la traducción a nivel profesional, mientras que la segunda utilizaría la traducción como un medio para aprender una lengua extranjera (Nord, 1991: 140).

etc. (Nord, 1991: 146). Por este motivo, resulta tan importante la correcta planificación de las mismas durante el proceso de aprendizaje.

Otra de las particularidades de este modelo y que lo diferencia de los que hemos analizado previamente es que ofrece unas directrices en relación con los criterios de selección y secuenciación de los textos. En primer lugar, la autora insiste en la necesidad de que el material de trabajo y, por lo tanto, de aprendizaje, sea real, es decir, los textos han de formar parte de situaciones profesionales reales y han de estar claramente definidas sus particularidades (emisor, intención, lugar y tiempo en el que se produjo, etc.), con el fin de aportar al estudiante toda la información que necesita para determinar la funcionalidad del texto meta. En segundo lugar, la elección de los textos ha de venir determinada por unos criterios específicos, por ejemplo, se podrían clasificar en función de los factores extratextuales (tipo de emisor, finalidad, etc.), de los intratextuales (temática, realidad cultural, etc.) o de los objetivos de aprendizaje que persigamos con la acción formativa.

Con respecto a la progresión de los textos (*ibíd.*: 150-156), Nord establece que habrá de determinarse en función de su grado de dificultad, puntualizando que este no dependerá solo del tipo de texto origen, sino que también dependerá de los conocimientos y de la competencia del discente, de la función de la traducción y de las condiciones de trabajo en las que se lleve a cabo la misma. En este sentido, la autora establece una diferenciación en su enfoque entre problemas de traducción y dificultades de traducción.

El primer concepto, es decir, los problemas de traducción serían objetivos y harían referencia a las dificultades a las que tiene que hacer frente un traductor durante el desarrollo de una tarea, independientemente de su competencia y de las condiciones de trabajo. La autora identifica cuatro tipos: en primer lugar, los problemas que se derivan de las particularidades del texto origen; en segundo lugar, las dificultades que emanan de la naturaleza propia de la tarea de traducción; en tercer lugar, los derivados de las diferencias entre las normas y convenciones de la cultura origen y de la meta y, por último, los problemas que surgen de las diferencias estructurales entre las lenguas origen y meta.

Por su parte, las dificultades de traducción se concebirían como elementos subjetivos que dependen enteramente del perfil del traductor y de la situación en la que se desarrolla el trabajo.

Nord afirma también que, con el fin de establecer una progresión lógica en la enseñanza de la traducción, es necesario planificar con sumo cuidado la progresión del aprendizaje y, en consecuencia, de los textos de trabajo. Esta investigadora aconseja comenzar la acción instructiva con tipologías textuales universales (transculturales), que pertenezcan a la realidad conocida de los estudiantes; en los primeros encargos, el

docente tendrá que especificar perfectamente en las instrucciones de la traducción el escopo perseguido por la misma y proporcionará a los estudiantes todo el material de apoyo que necesiten (textos paralelos) para llevar a cabo la tarea de forma eficaz (Nord, 1991: 156).

Las dificultades se irán incrementando de forma gradual, introduciendo en el aula, poco a poco, textos menos sujetos a convenciones universales, textos que contengan dificultades más marcadas a nivel textual o estableciendo instrucciones de traducción que obliguen a modificar determinadas dimensiones del texto en la fase de trasvase a la lengua meta.

Por último, resulta especialmente relevante desde el prisma de la didáctica de la traducción, la propuesta de evaluación que establece Nord (1991); en ella, valora cómo ha de evaluarse el grado de adquisición de la competencia de transferencia en los estudiantes, así como el resultado final de sus producciones. El modelo que defiende se basa en un análisis comparativo tanto del texto origen como del meta, que, en opinión de la autora, nos deberá proporcionar información sobre las semejanzas y diferencias entre las estructuras de las dos lenguas implicadas en los textos, así como sobre el proceso de traducción y las estrategias y métodos empleados. El elemento fundamental de este análisis ha de ser la función de la traducción, es decir, tendrá que comprobar si el texto meta es apropiado para la finalidad establecida (*ibíd.*: 163). Especialmente relevante resulta, a nuestro modo de ver, el énfasis puesto en este modelo en la valoración del proceso de traducción seguido por los estudiantes; la evaluación no ha de centrarse únicamente en el resultado final, sino que sería aconsejable valorar también cómo se ha llegado a ese producto final; los estudiantes deberían acompañar sus traducciones con comentarios y anotaciones que expliquen las decisiones que han ido tomando durante el proceso y los medios documentales en los que se han apoyado para tomar esas decisiones (*ibíd.*: 162).

En resumen, el enfoque de Nord a la enseñanza de la traducción supone un hito dentro del marco de la didáctica de esta disciplina, puesto que no solamente se trata de un modelo pedagógico centrado en el discente, sino que también intenta aproximar el mundo profesional al aula de traducción. Además, aporta ideas relevantes en relación con el diseño curricular, la selección de materiales, la progresión de los textos de trabajo, la importancia de la motivación de los estudiantes, así como criterios y parámetros de evaluación de traducciones y del proceso traductor.

4.2.6. Enfoques centrados en el proceso

Aunque, tanto en las aproximaciones de Delisle como de Nord se insiste ya en la importancia de centrarse en el proceso más que en el producto final de la traducción, quizá el enfoque más representativo de esta vertiente lo constituya la obra de Gile (1995). Se trata de un manual en el que se analizan desde una perspectiva didáctica los principales componentes de los modelos formativos de traductores e intérpretes⁹⁴.

En él, se insiste en la necesidad de que la enseñanza se centre en el proceso de traducción, no en los resultados finales del mismo; el objetivo final de la acción formativa, sobre todo en los primeros niveles, ha de ser ofrecer a los estudiantes un conjunto de principios, métodos y procedimientos que les ayuden a comprender qué es la traducción y cómo se ha de llevar a cabo. En palabras del propio autor:

The idea is to focus in the classroom, not on results, that is, on the end product of the Translation process, but on the process itself. More specifically, rather than simply giving students texts to translate, commenting on them by saying what is "right" and what is "wrong" in the target-language versions produced, and counting on the accumulation of such experience and indications to lead trainees up the learning curve, the process-oriented approach indicates to the student good Translation principles, methods, and procedures. (Gile, 1995: 10)

Este investigador afirma que los enfoques que se centran en el proceso presentan numerosas ventajas desde una perspectiva pedagógica; en primer lugar, el progreso que experimentan los estudiantes, sobre todo en relación con la adquisición e implementación de estrategias de traducción, es mucho más rápido que en los modelos orientados al producto final y basados en la pedagogía de prueba-error; en segundo lugar, en los enfoques que toman como punto de referencia el proceso, se presta atención a los aspectos implicados de forma individual, evitando la dispersión, mientras que en los modelos centrados en el producto final, se han de abordar a la vez todos los problemas que surgen en un determinado momento; en tercer lugar, permiten que se haga un mayor hincapié en las estrategias de traducción, hecho que permite que los estudiantes puedan asimilar mejor la metodología de trabajo y, por último, permiten una mayor flexibilidad en relación con conceptos tales como la aceptabilidad lingüística o la fidelidad al mensaje original, lo que redundará en un incremento de la motivación de los estudiantes (*ibíd.*: 10-11).

⁹⁴ Pese a las diferencias obvias entre estas dos prácticas profesionales, Gile (1995: xiii-xiv) insiste en que en el campo formativo, ambas disciplinas comparten muchos aspectos, por lo que propone un método de enseñanza común a ambas.

Con el fin de delimitar las particularidades de su enfoque, el autor analiza diversos conceptos básicos para la formación de traductores e intérpretes; conceptos tales como comunicación, calidad, fidelidad al mensaje expresado en el original, comprensión y adquisición del conocimiento (análisis documental) son estudiados en el marco de un modelo secuencial para la traducción⁹⁵, cuyo principal objetivo es trazar el camino ideal en la progresión desde el texto origen al texto meta desde una perspectiva profesional (Gile, 1995: 102).

Estamos de acuerdo con Kelly (2005: 13-14) cuando afirma que las principales aportaciones de esta propuesta desde el punto de vista pedagógico son las siguientes:

- En su enfoque se combinan aspectos sobre la enseñanza de la traducción y de la interpretación y se señalan tanto las diferencias como las similitudes entre ambas disciplinas desde una vertiente pedagógica.
- Concibe la traducción y la interpretación como actos de comunicación profesional y establece los parámetros de calidad desde esta perspectiva.
- Presta atención a aspectos relacionados con el análisis e investigación documental que acompaña al proceso traductor.
- Ofrece una revisión crítica de la literatura existente hasta el momento en relación con la formación de traductores e intérpretes.

En nuestra opinión, uno de los aspectos más destacados de este modelo es que señala la necesidad de establecer un cambio metodológico a medida que el estudiante evoluciona en su aprendizaje. Mientras que aboga por un enfoque basado en el proceso en los primeros estadios de formación del traductor, reconoce que resultará necesario poner un mayor énfasis en el producto, una vez que los estudiantes hayan adquirido un determinado nivel de formación.

4.2.7. Estudios cognitivos y psicolingüísticos aplicados a la enseñanza de la traducción

Dentro también del marco de los enfoques centrados en el proceso, encontramos varias propuestas de corte empírico que se basan en la aplicación de los estudios cognitivos y psicolingüísticos al campo de la formación de traductores. Kiraly (1995: 1-3), tras realizar una crítica de los modelos de enseñanza de la traducción de corte prescriptivo

⁹⁵ Según este modelo, los traductores procesan las unidades de traducción una después de otra; desarrollan un significado concreto para cada unidad de traducción, en base a su conocimiento y a las fuentes de información consultadas y comprueban si esta es o no admisible en el contexto: si consideran que no lo es, construyen otra hipótesis de significado, que también es sometida a este análisis; cuando el traductor considera que su hipótesis es adecuada para la unidad de traducción sobre la que está trabajando, es decir, cuando ha superado la fase de comprensión, ha de pasar a la siguiente fase: la fase de reformulación a la lengua meta (Gile, 1995: 101-106).

y tradicional aboga por un enfoque pedagógico descriptivo, que tome como punto de partida los procesos mentales implicados en el proceso traductor.

Para ello, propone una teoría de la traducción basada en dos modelos (el social y el cognitivo), cuya principal aplicación ha de ser la didáctica de esta disciplina. El modelo social de Kiraly, basado en el concepto de contexto situacional de la teoría lingüística de Firth, integra un concepto muy importante en su visión de la traducción, una noción que constituirá el objetivo central de la formación en esta área; se trata del autoconcepto del traductor (*translator's self-concept*), es decir la concepción mental que tiene el sujeto como profesional de la traducción y que le permite integrar los aspectos sociales de esta actividad con los cognitivos; en palabras del propio autor:

The translator's self-concept is a mental construct that serves as the interface between the translator's social and psychological worlds. The self-concept includes a sense of the purpose of the translation, an awareness of the information requirements of the translation task, a self-evaluation of capability to fulfil the task, and a related capacity to monitor and evaluate translation products for adequacy and appropriateness. (Kiraly, 1995: 100)

Por su parte, el modelo cognitivo de la traducción que propone el autor se apoya en pruebas recogidas en un estudio empírico realizado por medio de *think-aloud protocols*⁹⁶ (protocolos para la verbalización de los pensamientos) en el que se analizó el proceso traductor en dieciocho sujetos (nativos de la lengua alemana) en la combinación lingüística alemán-inglés⁹⁷. Los componentes principales del modelo son las fuentes de información, que incluyen la memoria a largo plazo, el *input* del texto original y los recursos externos (por ejemplo, libros de referencia, bases de datos, expertos en la materia, etc.) (*ibíd.*: 102-104). Según el autor, en este modelo, la mente del traductor se convierte en un sistema de procesamiento de la información, lingüística y extralingüística, en el que la traducción surge de la interacción de procesos intuitivos y controlados.

Los modelos de Kiraly son especialmente relevantes por la importancia que conceden al aspecto social de la traducción y porque dotan al traductor de un papel muy activo en el proceso traductor; estas dos apreciaciones subyacen claramente en la concepción pedagógica defendida por el autor.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la traducción, son destacables también las consideraciones establecidas por el autor con el fin de mejorar los programas formativos (Kiraly, 1995: 110-112):

⁹⁶ Otros estudios que toman como base de sus aportaciones didácticas esta metodología empírica de investigación son, entre otros, Kussmaul (1995), Colina (2003b) y Wakabayashi (2003).

⁹⁷ Nueve de estos sujetos habían finalizado un programa de formación de traductores, por lo que dentro del estudio se consideran profesionales, y los otros nueve acababan de comenzar su formación.

- Los programas de formación de traductores deberían hacer más hincapié en las asociaciones interlingüísticas, interculturales e intertextuales mediante textos seleccionados o incluso creados *ad hoc* para desarrollar unas determinadas competencias.
- El análisis de errores puede considerarse como un recurso importante para la enseñanza, ya que puede ayudar a los docentes a comprender los problemas (lingüísticos, culturales, textuales, etc.) surgidos durante el proceso de formación de los estudiantes y a diseñar prácticas guiadas y estrategias para hacer frente a esas dificultades.
- A medida que los estudiantes avanzan en su proceso de aprendizaje, la práctica repetida deja de ser un método eficaz para la adquisición de determinadas habilidades y se precisan intervenciones pedagógicas específicas que persigan la calidad en la traducción, más allá de la corrección sintáctica y semántica de los niveles iniciales⁹⁸.
- Los programas de formación de traductores deberían reorganizarse en función de un marco teórico, que permita identificar los recursos cognitivos que los estudiantes han de adquirir, así como las herramientas pedagógicas que faciliten su enseñanza y permitan evaluar su nivel de adquisición.

También dentro del marco de los estudios cognitivos, encontramos numerosos trabajos y líneas de investigación, cuyos resultados pueden ser de aplicación al campo de la enseñanza de la traducción. Además de las investigaciones llevadas a cabo por el grupo PACTE⁹⁹ sobre el concepto de CT y su adquisición (v.4.2.14.1.1.), son destacables también los trabajos realizados por los grupos de investigación de la *Copenhagen Business School*, de la Universidad de Graz (Alemania) y de la Universidad de Joensuu (Finlandia) sobre los procesos mentales implicados en la traducción, así como sobre la adquisición de la competencia traductora¹⁰⁰. Estos trabajos presentan numerosas implicaciones para el

⁹⁸ De esta observación, deducimos que, al igual que Gile (1995), Kiraly (1995) aboga también por un cambio en la metodología docente cuando los alumnos han adquirido una serie de conocimientos y competencias.

⁹⁹ Este grupo de investigación, coordinado por la Dra. Hurtado Albir, está integrado por diversos investigadores del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona e inicia su andadura en 1997 (cfr. <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/>).

¹⁰⁰ Especialmente relevantes son, a nuestro modo de ver, las nuevas metodologías de investigación empleadas en estos estudios cognitivos sobre la traducción, sobre todo en los últimos tiempos. Además de los ya comentados TAP (*Think-aloud protocols*), utilizados para verbalizar los procesos mentales implicados en el proceso traductor, otras técnicas más modernas basadas en las nuevas tecnologías se han incorporado a esta rama de estudio, por ejemplo, *key-logging* (software específico para registrar las acciones que se llevan a cabo sobre el teclado y el ratón durante el proceso de trasvase en una traducción), grabaciones de vídeo o programas específicos de captura de pantalla (tales como *CamtasiaStudio*), que permiten registrar todas las acciones que se están produciendo en el ordenador durante la realización de una traducción, o la técnica de *eye-tracking* (técnica de rastreo del ojo o trazabilidad visual), que permite registrar los movimientos oculares y el grado de dilatación de la pupila del traductor, con el fin de relacionarlos con los procesos cognitivos

campo de la didáctica de la traducción, tal y como se extrae de Jääskeläinen (2009: 290-294):

- Los estudiantes de traducción se tienden a centrar más en el proceso de transferencia léxica, mientras que los traductores profesionales fijan su atención en cuestiones de tipo estilístico y en las necesidades del usuario final del texto.
- Los estudiantes no son conscientes de los problemas de traducción, mientras que los profesionales, con un mayor nivel de competencia, sí lo son y son capaces de identificarlos.
- El trabajo de los profesionales oscila entre el procesamiento automático (propio de las tareas rutinarias) y el procesamiento consciente de las situaciones que les son nuevas.
- El proceso de traducción no es lineal, sino que es un vaivén de factores a nivel macro y microestructural.
- Los factores afectivos, tales como la actitud positiva hacia el trabajo o la motivación, pueden desempeñar un papel fundamental en la adquisición de la competencia traductora y contribuir a la creación de traducciones de mayor calidad.
- Los traductores profesionales utilizan las fuentes lexicográficas bilingües para añadir nuevos matices a los significados ya adoptados en su mente o para estimular la búsqueda de nuevas soluciones; sin embargo, los estudiantes de traducción dependen de estas fuentes para comprender el significado del texto original.
- Los traductores no leen los textos de la misma forma en la que lo harían en los lectores, ya que están condicionados por la tarea de transvase que han de realizar a posteriori.
- Los traductores sienten mucha más inseguridad cuando traducen hacia una lengua extranjera.

Estas implicaciones, obtenidas a través de estudios cognitivos, pueden ayudar a perfilar las acciones formativas en el campo de la traducción y a delimitar de una forma mucho más clara tanto los programas de enseñanza como las metodologías docentes.

implicados (Göpferich y Jääskeläinen, 2009). Precisamente en la línea de los nuevos enfoques metodológicos aplicados a los estudios cognitivos en el marco de los estudios de traducción, John Benjamins ha publicado recientemente un volumen con las principales investigaciones que se están llevando a cabo en este terreno (cfr. Alvstad et al., 2011).

4.2.8. El enfoque situacional

El enfoque situacional, que propugna la utilización en el aula de textos enmarcados en su situación comunicativa real, ha desempeñado también un rol muy importante entre los paradigmas que configuran el marco metodológico de la enseñanza de la traducción. Bajo esta denominación, introducida por Vienne (1994) se incluye una aproximación a la didáctica de la traducción que toma como punto de partida textos reales, textos que han sido traducidos por el docente en su vida profesional. La metodología defendida por este autor (Vienne, 1994, 1998, 2000) consiste en el análisis situacional del encargo de traducción (similar al análisis de factores intra- y extratextuales de Nord, 1991), en el que el docente responde a las preguntas de los estudiantes desde su experiencia, proporcionándoles, de esta forma, un marco en el que tomar decisiones en relación con la traducción. Los proyectos de traducción desde esta perspectiva incluyen no solo la versión final del texto en la lengua de llegada, sino también todos aquellos comentarios y explicaciones que el traductor (estudiante) considere pertinentes para justificar sus decisiones, y que permitirán valorar sus competencias y destrezas (Vienne, 1994: 54).

En esta misma línea metodológica, se encuentra Gouadec (1994, 2003), que propone la incorporación en los programas formativos de encargos de traducción para clientes reales por medio de talleres de trabajo¹⁰¹.

En resumen, son varias las ventajas que se desprenden del enfoque situacional de la enseñanza de la traducción (Vienne, 1994: 56-57):

- Permite desarrollar la conciencia translativa en los estudiantes, gracias a su modelo de análisis textual aplicado a la traducción.
- Favorece el desarrollo de técnicas de trabajo cooperativo y grupal en el aula, destrezas que serán de gran utilidad para los estudiantes en su vida profesional.
- Permite demostrar la importancia de la formación permanente en el perfil del traductor profesional.
- Favorece la integración en el proceso de E/A de modelos de evaluación basados en niveles de calidad y no en errores.
- Aumenta la motivación del docente en el proceso de enseñanza.

4.2.9. La enseñanza de la traducción basada en tareas

Desde los últimos años del siglo XX, el aprendizaje por tareas, inicialmente utilizado en el ámbito de la enseñanza de lenguas, se ha ido abriendo paso entre los modelos de enseñanza de la traducción. Esta perspectiva supone, no solo un marco metodológico, sino

¹⁰¹ Esta idea es retomada posteriormente por Kiraly (2000).

también una guía para el diseño curricular, que toma como punto de partida los objetivos perseguidos en la acción formativa. Los enfoques más destacados de esta aproximación son las obras de Hurtado (1999)¹⁰² y de González Davies (2003, 2004a), obras que analizaremos a continuación de forma exhaustiva por suponer la base sobre la que se asienta la propuesta de diseño que presentamos.

El trabajo de Hurtado (1999) se concibe como un manual fundamental para la enseñanza de la traducción, en el que se abordan tanto aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua extranjera para traductores, como particularidades de la didáctica de la traducción general y de la especializada (traducción jurídica, literaria, científico-técnica y audiovisual), así como de la interpretación. En el planteamiento de su aproximación a la didáctica de la traducción, la autora parte de una serie de premisas básicas, que van a definir el modelo que defiende (Hurtado, 1999: 45):

- Ha de ser un modelo didáctico que incorpore una concepción integradora de la traducción (texto, acto de comunicación y proceso mental), así como la descripción precisa del funcionamiento de las diferentes variedades de traducción.
- Ha de incorporar una concepción de la CT como un conjunto de subcompetencias, en el que la dimensión estratégica desempeña un papel fundamental.
- No puede reducir la enseñanza al dominio de objetivos centrados en el resultado, sino que se ha de prestar atención al proceso traductor.
- Ha de considerar la adquisición de la CT como un proceso gradual en el que se han de ir integrando las subcompetencias gracias a las estrategias de aprendizaje.
- El modelo ha de integrar una metodología centrada en el estudiante, que le haga descubrir de forma activa y participativa los procesos básicos del acto traductor.
- Ha de incorporar cambios en el papel desempeñado por el docente y en la función sancionadora (y no formadora) de la evaluación.
- El modelo ha de tomar como punto de partida las necesidades y las particularidades de los estudiantes, así como las exigencias del mercado laboral.

Para configurar un modelo basado en estos pilares, la autora defiende el enfoque por tareas (tareas de traducción) como marco metodológico y de diseño curricular, puesto que permite, por una parte, integrar de forma eficaz los resultados de aprendizaje y los procesos, los objetivos, los medios y los criterios de evaluación, y, por otra, redefinir los roles desempeñados por el docente y el discente (*ibíd.*: 47). En otras palabras, la meta principal del enfoque por tareas es dotar al diseño formativo de un carácter globalizador y

¹⁰² Aunque dentro del marco de la enseñanza de la traducción, esta obra es la referencia más utilizada, el enfoque por tareas de aprendizaje ya aparece esbozado en otras investigaciones previas de la autora tales como Hurtado (1995) y Hurtado (1996).

convergente, que favorezca la integración de todos los ejes del proceso educativo: objetivos de aprendizaje, contenidos, medios y evaluación, desde una perspectiva centrada en el discente. En este sentido, la tarea se define como el núcleo organizador, en torno al cual gira todo el acto didáctico, como "(...) un marco de diseño que proporciona coherencia, continuidad e imbricación al diseño curricular" (Hurtado, 1999: 49).

En esta propuesta las tareas aparecen secuenciadas¹⁰³ e integradas en unidades didácticas, que se conciben como conjuntos de tareas encaminadas a la consecución de unos determinados objetivos de aprendizaje previamente definidos. En cada tarea, se incorpora la evaluación, que afecta a todas las etapas de la unidad didáctica y que concierne al estudiante, pero también al docente; la evaluación ha de tomar como punto de referencia no solo el resultado final, sino sobre todo el proceso que se ha seguido (Hurtado, 1999: 50).

Uno de los aspectos que más llaman la atención del modelo de Hurtado, a nuestro modo de ver, es la negociación continua entre docentes y discentes planteada en el enfoque por tareas y, como consecuencia en la configuración de las unidades didácticas; esta idea, que preconiza la flexibilidad en el proceso de aprendizaje, choca de pleno con las modalidades de enseñanza de corte tradicional centradas en el docente.

En resumen, tal y como hemos expuesto previamente, la propuesta didáctica presentada por Hurtado (1999) se centra en la enseñanza de diferentes materias: traducción general, traducción especializada (jurídica, científico-técnica, literaria, audiovisual) e interpretación. Para cada una de las materias, se trazan unos objetivos generales, específicos e intermedios, además de uno global¹⁰⁴, que suponen el punto de arranque del espacio didáctico; asimismo, se presentan dos fases de progresión pedagógica: una fase de iniciación, en la que se adquieren las bases lingüísticas y metodológicas, y otra de especialización, en la que se trabaja fundamentalmente con textos. Es interesante destacar que, en cada materia, se integran objetivos relacionados con la fase de documentación implícita en todo proceso de traducción e interpretación, con

¹⁰³ En este modelo, la autora introduce una tarea final, que lleva el peso de la unidad didáctica y varias pre-tareas o tareas posibilitadoras, entendidas como actividades previas para preparar la tarea final en sí.

¹⁰⁴ Además de estos niveles de objetivos de aprendizaje, que ayudarán a concretar las metas que se desean alcanzar en el proceso de E/A, Hurtado (1999: 53) establece también una clasificación de los tipos de objetivos propios de la didáctica de la traducción: objetivos metodológicos, que definen los principios metodológicos que han de observarse (principios y estrategias) para llevar a cabo un correcto desarrollo del proceso traductor y poder lograr la equivalencia traductora que convenga en cada caso; objetivos contrastivos, que definen la búsqueda de soluciones para las diferencias fundamentales entre las dos lenguas implicadas; objetivos profesionales, que establecen los fundamentos del estilo de trabajo del traductor profesional y los objetivos textuales, que definen los diversos problemas de traducción en función de los diferentes funcionamientos textuales. Estos objetivos están en estrecha relación con el concepto de CT y, más concretamente, con las subcompetencias que la forman. Así, por ejemplo, los objetivos metodológicos están relacionados con la subcompetencia estratégica, con la de conocimientos de la traducción y con los "componentes psicofisiológicos".

el fin de que los estudiantes desarrollen la subcompetencia implicada en este proceso. El marco metodológico es el enfoque por tareas (tareas de traducción), que ayuda a encajar todas las piezas del puzzle didáctico. Por otra parte, en todas las unidades didácticas que componen las diferentes materias se han integrado actividades de evaluación, enfocadas desde una perspectiva formativa (*ibíd*: 51).

En relación con los aspectos más relevantes que proporciona el enfoque por tareas al campo de la didáctica de la traducción, hacemos nuestras las ideas defendidas por Hurtado (1999: 56) cuando establece los siguientes matices:

- Salva la distancia que se produce en otras aproximaciones entre objetivos y metodología, dando lugar a una metodología activa y participativa.
- Dota al estudiante de las armas suficientes para resolver problemas, al introducir tareas posibilitadoras (pedagógicas) que le ayudan a resolver la tarea final; se trata de un enfoque metodológico centrado en el proceso.
- Vincula constantemente a través de las tareas una metodología activa con los objetivos perseguidos; el alumno aprende “haciendo”, pero también capta principios y aprende estrategias traductoras y de aprendizaje gracias a las tareas posibilitadoras.
- Se logra realmente una pedagogía centrada en el estudiante que le hace responsable de su aprendizaje y le dota de autonomía.
- Permite incorporar tareas de evaluación formativa para el estudiante (que aprende a autoevaluarse y medir sus propias posibilidades) y para el docente (que puede evaluar su enseñanza).

Sin duda el modelo presentado por Hurtado (1999) ha supuesto, en nuestra opinión, un punto de inflexión en el campo de la didáctica de la traducción¹⁰⁵, ya que no solo introduce el enfoque por tareas como metodología básica de aprendizaje, sino que también hace referencia a todos los aspectos que intervienen en el acto didáctico (objetivos, contenidos, metodología, participantes, etc.), desde los postulados de la pedagogía moderna de corte humanista, postulados que se reconocen claramente en las pilares de sustentación de las directrices metodológicas impuestas por el EEES.

Otra de las propuestas más significativas dentro del enfoque por tareas para la enseñanza de la traducción es la obra de González Davies (2004a)¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Esta obra y, sobre todo, la aplicación del enfoque por tareas a la enseñanza de la traducción, ha supuesto el punto de partida de trabajos posteriores tales como Díaz Fouces (1999), Fernández Rodríguez (2004), Alcina Caudet (2003), Gamero (2005), Roiss (2008), García y Varela (2009) o Galán-Mañas (2009), entre otros.

¹⁰⁶ También en la línea del enfoque por tareas, González Davies (2003) recopila directrices didácticas y cadenas secuenciadas de actividades de trabajo basadas en tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada en varios campos (textos audiovisuales, textos científicos, textos informáticos, textos

Tras criticar de forma abierta los planteamientos tradicionales sobre la didáctica de esta disciplina (los modelos “*read and translate*”, si utilizamos la terminología empleada por esta autora), aboga por un enfoque pedagógico interactivo y lúdico, que motive la participación del estudiante y el diálogo mediante la puesta en práctica de actividades, tareas y proyectos que reflejen las particularidades del mundo profesional (González Davies, 2004a: 2). El objetivo de esta obra es ofrecer un manual no solo para docentes y estudiantes de traducción, sino también para profesores de lenguas extranjeras que quieran introducir la traducción como una actividad interactiva en el aula y para aquellos licenciados y traductores profesionales que quieran adentrarse en el mundo de la docencia de esta disciplina.

Para la estructuración de este modelo, González Davies se centra en tres aspectos fundamentales: en primer lugar, el enfoque, es decir, los planteamientos teóricos sobre la naturaleza de la materia de estudio (en este caso, la traducción) y sobre el proceso de adquisición de la competencia (en este caso, traductora); en segundo lugar, el diseño, concebido como la materialización de la dinámica del aula, que incluye la selección y secuenciación de los objetivos y contenidos de aprendizaje, aspectos concretos sobre el entorno en el que se produce el proceso de E/A, así como los roles desempeñados por el estudiante y el docente; y, por último, los procedimientos o actividades, que van desde exposiciones por parte del docente a proyectos reales centrados en el estudiante (González Davies, 2004a: 1-2).

En relación con el primer aspecto, es decir, con el enfoque, la autora establece que el diseño y las actividades que propone en su modelo toman como punto de referencia cuatro paradigmas fundamentales: el enfoque comunicativo centrado en la participación del estudiante; los paradigmas pedagógicos de corte humanista, que imbrican conceptos tales como el aprendizaje significativo, la autonomía del estudiante, la motivación y las emociones en el proceso de E/A, etc.; el aprendizaje cooperativo, cuyo principio básico es la interdependencia positiva de los miembros; y el constructivismo social, que concibe el aprendizaje como un acto social que ayuda a construir los conocimientos de los discentes de forma colaborativa a partir de sus experiencias y juicios previos (*ibíd.*: 11-13).

Con respecto al segundo aspecto, es decir, al diseño, la autora presta atención a los siguientes parámetros (González Davies, 2004a: 17):

- La interacción entre todos los participantes del acto formativo.

jurídicos y económicos, literarios, etc.) En esta obra, que analizaremos más adelante, se pone de manifiesto la importancia del desarrollo de las destrezas cognitivas en los estudiantes, así como de la vinculación entre los conocimientos lingüístico-textuales, terminológicos y enciclopédicos del traductor.

- La puesta en práctica de actividades tanto centradas en el proceso como en el resultado.
- La integración dentro del programa formativo de cinco perspectivas teóricas (lingüística, estudios culturales, psicología cognitiva, funcionalismo y el enfoque filosófico-poético).
- La aplicación de las nuevas investigaciones llevadas a cabo en el área pedagógica, especialmente en relación con la dinámica del aula.
- La necesidad de construir puentes que salven la ausencia de comunicación entre teóricos, investigadores y docentes.
- La percepción del papel del docente como guía facilitador, consejero y evaluador del proceso de aprendizaje.
- La aceptación de la diversidad de los estudiantes y de su papel como aprendices autónomos y responsables de su aprendizaje.
- La necesidad de respetar la diversidad de estilos de aprendizaje, enseñanza y traducción.
- La aceptación de la importancia que tienen en el diseño formativo las últimas investigaciones sobre inteligencias múltiples e inteligencia emocional, en relación con los resultados de aprendizaje.
- El aprendizaje basado en la negociación y en la experimentación en el aula, concebida como una combinación de talleres de corte práctico y foros de discusión sobre aspectos relacionados con la traducción.
- El diseño de actividades que complementen los textos para traducir y que subrayen los aspectos centrales del proceso traductor, ya sean de índole lingüística o extralingüística.
- Los textos para traducir responderán a una temática en concreto y se clasificarán en función de las diferentes tipologías.
- Se combinarán actividades pedagógicas de traducción, con actividades de traducción profesional¹⁰⁷, aplicando la teoría a la práctica de la traducción.
- La integración del componente lúdico en el programa formativo, con el fin de motivar a los estudiantes e incentivar su aprendizaje no solo individual, sino también colaborativo.

¹⁰⁷ Tal y como analizaremos posteriormente en este epígrafe, González Davies (2004a), establece una clasificación de las actividades en función de su finalidad: las actividades pedagógicas son aquellas que ayudarán a los estudiantes a explorar y desarrollar aquellas habilidades y competencias que necesitarán poner en práctica en su vida profesional. Por otra parte, las actividades profesionales son aquellas que imitan o simulan los encargos del mundo profesional real e intentan acercar las prácticas reales de la profesión al aula.

Como podemos observar, González Davies pone de relieve con estos planteamientos, la gran cantidad de elementos que influyen en el diseño de una acción formativa. En este sentido, se entremezclan postulados pedagógicos con cuestiones metodológicas, que ayudan a construir el paraguas conceptual que alberga las actividades, tareas y proyectos propuestos por esta autora.

Dentro también del marco del diseño, esta investigadora formula una serie de directrices en relación con la elaboración de los materiales de trabajo: en primer lugar, plantea organizar y seleccionar los textos de trabajo en función de la temática (organización en temas y subtemas) y dedicarle a cada una de estas unidades un mínimo de cuatro o cinco sesiones; en segundo lugar, sugiere seleccionar los tipos textuales propios del campo o campos de especialidad que se estén estudiando, con el objetivo de que el estudiante se familiarice con las diferentes tipologías y convenciones de las dos lenguas de trabajo; por último, la autora propone que los materiales de enseñanza, que han de hacer referencia tanto a actividades pedagógicas como profesionales, deberían incluir no solo textos que permitan poner en práctica diferentes procedimientos y modalidades de traducción, sino también materiales que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades propias del proceso traductor (identificar y resolver problemas, traducciones orientadas al receptor meta) y que les acerquen cada vez más a la práctica profesional. Asimismo, será recomendable incluir también actividades que refuercen su nivel de lengua (tanto materna como extranjera) y textos que hagan al alumno reflexionar sobre los aspectos lingüísticos, enciclopédicos, de transferencia y profesionales que intervienen en el proceso traductor, es decir, sobre los distintos componentes que definen su competencia traductora (*ibíd.*: 18-19).

En relación con el tercero de los elementos que configura la propuesta de esta autora, es decir los procedimientos, se distinguen tres categorías diferentes: las actividades, las tareas y los proyectos, que permitirán a los estudiantes tanto desarrollar su competencia traductora, como reflexionar sobre sus concepciones sobre la traducción y sobre su autoconcepto como traductores.

Las actividades aparecen concebidas como ejercicios breves y concretos que ayudan a los estudiantes a incidir en determinados aspectos relacionados con la traducción, ya sean de tipo lingüístico, enciclopédico, de transferencia o de índole profesional; pueden presentar una orientación pedagógica o profesional, en función de las necesidades de los estudiantes, así como de los fines que persigamos en el acto formativo.

Las tareas, por su parte, suponen uno de los puntos más importantes de la propuesta de esta autora y aparecen definidas como "(...) a chain of activities with the same global aim and a final product" (González Davies, 2004a: 23), es decir, se conciben

como conjuntos de actividades que permiten adquirir conocimientos tanto procedimentales como declarativos y que convergen en un producto final; el énfasis de estas tareas recae tanto en el proceso como en el producto, hecho muy relevante en el campo de la enseñanza de la traducción.

A su vez, los proyectos¹⁰⁸ se perciben en este modelo como trabajos multicompetenciales, que facilitan la implicación de los estudiantes en tareas y actividades pedagógicas y profesionales de tipo colaborativo a largo plazo, que persiguen la realización de un producto final evaluable. Son varios los motivos que argumenta la autora para incluir este tipo de prácticas en la formación de traductores: en primer lugar, están centradas en un tema y persiguen un objetivo perfectamente definido; en segundo lugar, favorecen la puesta en práctica de enfoques pedagógicos interactivos, en los que la colaboración entre estudiantes, docentes, especialistas e incluso traductores profesionales se hace imprescindible, lo que supone, sin duda, un acercamiento del mundo profesional al mundo de la formación; en tercer lugar, favorecen la integración del enfoque funcionalista de la traducción, ya que el encargo de traducción viene definido en función de los clientes reales o potenciales y de la situación en la que funcionará el texto meta; en cuarto lugar, se lleva a cabo un seguimiento de todo el proceso que se sigue durante el transcurso del proyecto y no se valora únicamente el producto final del mismo; en quinto lugar, los estudiantes son los responsables directos tanto de su aprendizaje como de su evaluación, por lo que el docente desempeña un papel secundario, guiando y orientando a los estudiantes durante el proceso; en sexto lugar, los proyectos permiten no solo desarrollar la competencia traductora de los estudiantes (y las suscompetencias que la definen), sino también otras competencias generales necesarias para su futura práctica profesional, y, por último, incentivan el uso de las nuevas tecnologías para optimizar el desarrollo del proyecto, hecho que dota a los discentes de otras armas instrumentales muy útiles para su trabajo posterior (*ibíd.*: 28-29).

En suma, se trata de prácticas motivadoras muy centradas en los estudiantes, que permiten desarrollar diferentes competencias (tanto generales como específicas) y en las que la negociación, la colaboración y la toma de decisiones consensuadas desempeñan un rol fundamental para el éxito final del proyecto.

¹⁰⁸ Esta práctica metodológica se engloba dentro del método formativo que conocemos como aprendizaje orientado a proyectos; se trata de un método de E/A en el que los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos (De Miguel Diaz, 2006: 99). En el campo de la didáctica de la traducción, otro de los defensores de esta práctica metodológica es Kiraly (2000; 2005), que defiende el aprendizaje colaborativo basado en proyectos reales de corte profesional como la metodología más apropiada para desarrollar la CT en los estudiantes.

Otro de los aspectos fundamentales que configura el enfoque de González Davies (2004a) en relación con la enseñanza de la traducción es su concepción del proceso de evaluación, en el que diferencia dos dimensiones, la evaluación pedagógica, es decir, aquella que permite orientar a los estudiantes sobre su nivel de desempeño en cada una de las etapas del proceso formativo y la evaluación profesional, concebida como aquella que permite valorar la adecuación del estudiante a unos determinados estándares profesionales o acreditarle de alguna manera. Esta autora parte de un concepto interactivo de evaluación, en el que todos los participantes en el proceso formativo tienen algo que decir y en el que no solo el docente lleva las riendas de la evaluación. Plantea también que la dinámica de la evaluación no ha de basarse únicamente en los errores cometidos por los estudiantes, sino que también ha de valorar positivamente sus buenas equivalencias. En este sentido, plantea cuatro preguntas fundamentales que definen su concepción del proceso de evaluación (*ibíd.*: 32-34), y que resumimos en la Tabla 4.1.

PREGUNTAS A LAS QUE HA DE RESPONDER LA EVALUACIÓN	ASPECTOS RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN
QUÉ EVALUAR	<ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos pedagógicos de cada curso (evaluación pedagógica) frente a los estándares de la traducción profesional (evaluación profesional); • La comprensión del texto original, la competencia de transferencia, la calidad del texto meta; • Las competencias lingüística, enciclopédica y profesional; • La habilidad para cumplir con las particularidades del encargo.
QUIÉN EVALÚA	<ul style="list-style-type: none"> • El docente • El estudiante • Evaluación entre iguales • Expertos • Traductores profesionales
CUÁNDO EVALUAR	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial o diagnóstica, con el fin de establecer el nivel de partida de los estudiantes; • Evaluación continua o formativa, durante todo el proceso de aprendizaje; • Evaluación final o sumativa, al final del proceso formativo.
CÓMO EVALUAR	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación numérica, que sigue patrones pedagógicos. • Evaluación holística, siguiendo criterios profesionales.

Tabla 4.1. Aproximación a la evaluación en la enseñanza de la traducción (a partir de González Davies, 2004a: 32-34)

En conclusión, el enfoque de la enseñanza de la traducción presentado por González Davies (2004a) constituye, al igual que el de Hurtado (1999), un manual de referencia en relación con esta disciplina, puesto que aborda de forma detallada todos los aspectos que forman parte del acto didáctico. A nuestro modo de ver, esta obra resulta de gran utilidad, ya que no solo presenta los pilares pedagógicos teóricos en los que se basa

su visión de la enseñanza de la traducción, sino que también ofrece una aplicación práctica muy clara, en la que se recogen un serie muy completa de actividades, tareas y proyectos para la enseñanza de la traducción general.

4.2.10. De la pedagogía analítica al aprendizaje subliminal: el modelo de Robinson (1997/2003)

Robinson (1997/2003)¹⁰⁹ aporta una visión ecléctica al ámbito de la enseñanza de la traducción, que toma como punto de partida la necesidad de dejar atrás modelos pedagógicos de corte analítico y abrir paso a enfoques en los que el análisis se mezcle con el aprendizaje subliminal, gracias al cual los contenidos y las habilidades son asimilados de forma inconsciente. En este sentido, el autor sugiere que en los programas formativos para traductores ha de existir un equilibrio entre el aprendizaje académico "lento" (consciente, analítico, racional y sistemático) y el aprendizaje "rápido" (subliminal, inconsciente), vinculado al mundo real y profesional (*ibíd.*: 2).

Esta obra aborda la traducción desde múltiples dimensiones, no solo teóricas (cognitiva, semiótica, cultural, lingüística, etc.), sino también desde perspectivas vinculadas a la práctica profesional, lo que la convierte en un manual muy completo que es capaz de integrar la teoría y la práctica de la disciplina.

El enfoque pedagógico que subyace a esta propuesta es el de un modelo formativo centrado en el estudiante y en el que el alumno es capaz de ir construyendo sus propios aprendizajes de forma activa; de hecho, Robinson defiende claramente la efectividad de estos modelos formativos en contraposición con los modelos de tipo memorístico, tan frecuentes en la didáctica tradicional (Robinson, 2003: 242).

Otra de las ideas en las que se apoya esta obra, y que resulta muy relevante para comprender el enfoque de este autor en relación con la enseñanza de nuestra disciplina, es que la traducción es, por naturaleza, una actividad social, en la que el traductor ha de relacionarse e interaccionar continuamente con otras personas (agencias, clientes, terminólogos, expertos, etc.) y formar parte de diversas redes sociales, que determinan su trabajo, de una forma o de otra (*ibíd.*: 160-161). Por este motivo, considera importante poner en práctica en el aula técnicas de trabajo grupal, que ayuden a los estudiantes a concebir la naturaleza social de la traducción.

Especialmente relevantes nos resultan también otros dos planteamientos expuestos por Robinson, sobre todo porque siguen claramente la línea marcada por las

¹⁰⁹ La primera edición de esta obra fue publicada en 1997 bajo el título *Becoming a Translator: an Accelerated Course*; la segunda edición (2003), que supone una revisión de la versión anterior, lleva un subtítulo diferente: *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation*.

directrices defendidas en el Espacio Europeo de Educación Superior; en primer lugar, la flexibilidad de los entornos de aprendizaje, y en segundo lugar, el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Tal y como hemos expuesto en los primeros capítulos del presente trabajo, la realidad educativa actual defiende el diseño de modelos formativos cargados de flexibilidad, que den respuesta a las particularidades de los estudiantes y a la diversidad de estilos de aprendizaje. En este sentido, resulta especialmente destacable la definición de traducción que ofrece Robinson (2003: 49):

Translation is intelligent activity involving complex processes of conscious and unconscious learning: we all learn in different ways, and institutional learning should therefore be as flexible and as complex and rich as possible, so as to activate the channels through which each student learns best.

Tal y como se desprende de esta definición, el autor está abriendo la puerta a nuevos modelos y canales formativos, que doten de flexibilidad al proceso de enseñanza/aprendizaje. Aunque no aborda de forma explícita en su obra las nuevas modalidades formativas basadas en las TIC (como la que presentamos en este trabajo), el concepto de flexibilidad que defiende bien podría justificar la puesta en práctica de estos modelos innovadores.

Por otra parte, en el enfoque de Robinson también se hace referencia directa a la necesidad de formación permanente que presentan los traductores en su vida profesional. Esta idea conecta con uno de los principales objetivos del proceso de convergencia europeo, el concepto de aprendizaje permanente (*lifelong learning*), que plantea la necesidad de estar formándose continuamente con el fin de ser capaces de afrontar los retos impuestos por la sociedad actual.

En resumen, se trata de una aproximación a la enseñanza de la traducción desde un enfoque teórico-práctico, en la que se analiza la traducción desde las diferentes dimensiones teóricas que la constituyen y se plantean diferentes actividades que motivan la reflexión y el aprendizaje.

4.2.11. La enseñanza de la traducción basada en objetivos y unidades didácticas

Aunque como hemos analizado previamente en el enfoque por tareas (v. 4.2.9.), la enseñanza de la traducción basada en objetivos y unidades didácticas ya aparece planteada en Hurtado (1999), la propuesta presentada por Díaz Fouces (1999) representa el primer manual sobre traducción directa para la combinación lingüística portugués-español. El marco traductológico sobre el que se sustenta este enfoque es de carácter integrador, ya que se apoya en las aportaciones de los enfoques textuales, cognitivos,

pragmáticos y semióticos de la traductología para explicar el funcionamiento de la traducción. En este sentido, define la traducción profesional (a la que se orienta su propuesta) como "una secuencia dinámica (un *proceso*) por la cual se genera en una lengua de llegada un texto (TL), cuya función es representar o sustituir a un texto previo (TO), generado en una lengua diferente, y que está determinada por las convenciones que estipula un encargo" (Díaz Fouces, 1999: 18).

Por lo que respecta al marco pedagógico, este modelo se asienta sobre dos teorías fundamentales del aprendizaje (*ibíd.*: 52-53); por una parte, la vía del descubrimiento de Dewey, mediante la cual la enseñanza está basada en la acción y en la solución de problemas por parte del discente y, por otra, la construcción del individuo de Piaget, es decir, en el constructivismo, teoría mediante la cual se asume que los estudiantes aprenden gracias a la reconstrucción interna de toda la información que les es facilitada.

En relación con el desarrollo curricular, otra de las bases que definen el marco pedagógico, el autor presta atención no solo a los objetivos de aprendizaje, sino también a los modelos metodológicos y criterios de evaluación que configuran su propuesta. Por otra parte, ofrece también un análisis detallado de los componentes que integran las diferentes unidades didácticas que consolidan su programación.

En este sentido, siguiendo la propuesta de objetivos presentados por Hurtado Albir (1996), identifica cuatro categorías de objetivos de aprendizaje, que suponen los pilares de su modelo:

- **Objetivos textuales.** Díaz Fouces (1999: 42) expone que en las clases de traducción general, los estudiantes deberían entrar en contacto con diferentes tipologías textuales (textos argumentativos, narrativos, descriptivos, instructivos, explicativos, etc.), que reproducirán, a su vez, las marcas de variación que corresponden a la diversidad de registros (campo, modo y tenor) y de usuarios (geolectos, sociolectos, cronolectos e idiolectos), el foco pragmático y las diferencias culturales. Por otra parte, considera necesario también prestar atención a los receptores de los textos, es decir, en las particularidades del encargo de traducción tendrán que especificarse debidamente no solo la función del texto de llegada, sino también las condiciones en las que debe realizarse dicha traducción.
- **Objetivos profesionales.** El autor insiste en la necesidad de situar los encargos de traducción en el ámbito profesional, atendiendo a las particularidades del mercado. En este sentido, establece que en los encargos se debería hacer referencia también a determinados aspectos que simulen la práctica profesional; por ejemplo, especificaciones respecto al destino del producto (folletos, carteles, etc.), advertencias respecto a las convenciones de edición (soporte papel vs. digital,

convenciones ortotipográficas, etc.), establecimiento de plazos de entrega, criterios de retribución, etc. (*ibíd.*: 43).

- **Objetivos metodológicos.** En cuanto a los objetivos metodológicos, Díaz Fouces (1999: 44) toma como punto de partida los establecidos por Hurtado (1996: 39-41): la traducción como acto de comunicación, la importancia de la corrección en la lengua de llegada, la importancia de los conocimientos extralingüísticos y de la documentación, la importancia de la fase de comprensión, la necesidad de desarrollar la creatividad para solucionar problemas y el espíritu crítico de los discentes, etc.
- **Objetivos contrastivos.** Díaz Fouces (1999: 46-47) sostiene que debido a la proximidad entre las dos lenguas, son varias las dificultades que surgen en la traducción portugués-español, dificultades en las que habrá que insistir desde un punto de vista didáctico: los falsos amigos, el calco y el préstamo, la traducción literal, la hipnosis de la lengua original (uso inconsciente de fórmulas y expresiones propias de la lengua original en la de llegada).

En relación con la metodología, este investigador propone diferentes métodos de formación, cuyo objetivo es organizar la actividad docente para conseguir los objetivos previamente establecidos; en este sentido, enfatiza la idea de poner en práctica métodos que primen el razonamiento inductivo y el trabajo activo (ya sea individual, grupal o mixto) de los estudiantes durante el proceso de formación. Para ello, identifica diferentes técnicas de formación¹¹⁰, que define como "un conjunto de indicaciones pedagógicas que deben ser realizadas en un cierto orden y en un contexto determinado, de acuerdo con los objetivos formativos a los que responden" (*ibíd.*: 53).

Por lo que respecta a la evaluación, son varios los parámetros que identifica este autor: en primer lugar, defiende un sistema diferenciado para los alumnos que siguen la docencia en régimen presencial y para aquellos que asisten únicamente a las convocatorias oficiales de examen; en segundo lugar, las condiciones de evaluación han de reflejar, en la medida de lo posible, la actividad propia del mundo profesional; y, por último, el sistema de evaluación ha de incluir actividades que vayan más allá de la traducción en sentido estricto y que impliquen un cierto grado de reflexión (Díaz Fouces, 1999: 57). Sin embargo, a la hora de materializar estos aspectos en su modelo de evaluación, se centra únicamente en la perspectiva sumativa de la misma.

¹¹⁰ Son varias las técnicas que identifica en su propuesta, por ejemplo, la tutoría, las actividades, el estudio de casos, la lluvia de ideas (*brainstorming*), etc.

En relación con la estructuración de las diferentes unidades didácticas que consolidan esta propuesta, nos encontramos ante un modelo con una organización claramente definida. Cada una de las unidades va precedida por una ficha-resumen, en la que se establecen las particularidades de la misma: por una parte, se establecen los objetivos de aprendizaje que se persiguen en la unidad, así como los contenidos que se abordarán en ella; por otra, se incluyen las referencias bibliográficas que será necesario consultar (por parte del docente y del discente) para el desarrollo de la unidad. Tras esta ficha, aparecen recogidas las diferentes lecciones que consolidan la unidad didáctica, estructuradas de la siguiente forma: en primer lugar, aparecen establecidos los objetivos específicos perseguidos; en segundo lugar, los materiales que se necesitan para llevar a cabo la lección (por ejemplo, diccionarios, fuentes de referencia, etc.) y en tercer lugar, las diferentes actividades que conforman la lección y que permitirán alcanzar los objetivos perseguidos.

Por otra parte, esta propuesta no hace referencia ni a los criterios y medios de evaluación que se utilizarán para valorar las diferentes unidades didácticas, ni al marco metodológico en el que se encuadran las diversas actividades de aprendizaje. Además, tampoco centra su atención en la secuenciación de estas, ni en los criterios que ha empleado para la elección de los materiales de trabajo. Pese a estos inconvenientes, el enfoque planteado por Díaz Fouces (1999) resulta de vital importancia para la consolidación de la disciplina de la didáctica de la traducción.

4.2.12. El enfoque socioconstructivista de la enseñanza de la traducción

Pese a que en algunos de los modelos que hemos analizado previamente, ya se vislumbran matices socioconstructivistas (por ejemplo, Robinson, 2003 o González Davies, 2004a), el principal representante de la aplicación de esta corriente pedagógica a la enseñanza de nuestra disciplina es Kiraly (2000). Este autor, que comenzó sus estudios tomando como base el cognitivismo, reconoce, en una etapa posterior de su investigación, la necesidad de prestar atención a otros factores de tipo sociológico y cultural en la formación de traductores. En palabras del propio autor:

(...) my understanding has evolved to a point where I see the cognitive science approach to translation processes as epistemologically incompatible with a social process perspective. (...) From such a [cognitive] perspective, the translator's knowledge and strategies could be seen as existing apart from actual translational interaction. (...) From this perspective, it should be unnecessary to implicate learners in the actual give-and-take of multi-faceted negotiation that characterizes translation as a social process. There is nothing in the model that reflects my current belief that the development of true expertise can only be developed in the basis of authentic situated action, the

collaborative construction of knowledge, and personal experience. (Kiraly, 2000: 2, 3, 7)

Kiraly (2000) comienza su planteamiento criticando de forma abierta los modelos transmisionistas (informacionistas) que han caracterizado la didáctica de la traducción, en los que conocimientos y las habilidades (muchas veces alejados de la realidad del mundo profesional) se transmitían del docente a los discentes de forma unidireccional y sin la participación activa de estos en el proceso de aprendizaje. Con el fin de superar esta situación, este investigador propone que la formación de traductores ha de concebirse como un proceso dinámico, interactivo y social, que tenga como punto de mira lo que él denomina el *empowerment* del aprendiz, es decir, la adquisición de la capacidad suficiente para tomar decisiones responsables en el ámbito profesional y para continuar su proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida de forma autónoma (Kiraly, 2000: 1) y poder afrontar así los retos que le imponga el mundo profesional.

En este sentido, el autor propone que la modalidad ideal para conseguir este objetivo es el taller grupal de trabajo¹¹¹, en el que se puede poner en práctica el método de aprendizaje basado en proyectos colaborativos, mediante el cual los estudiantes llevan a cabo un proyecto real de índole profesional de forma cooperativa bajo la supervisión y guía del docente (*ibíd.*: 60). Desde esta perspectiva, los talleres han de estar diseñados de acuerdo con diferentes principios socioconstructivistas: en primer lugar, las experiencias de aprendizaje, es decir, los proyectos que se plantean en el aula, han de ser reales, con el fin de que los estudiantes se familiaricen con situaciones de la vida profesional; en segundo lugar, se ha de conseguir que los estudiantes se aproximen al proyecto desde diferentes perspectivas, con cuya interacción se alcanzará el aprendizaje; en tercer lugar, el trabajo cooperativo desempeña un rol fundamental en el desarrollo del proyecto, puesto que ayudará a los estudiantes a compartir ideas, negociar y a tomar decisiones de forma consensuada; en cuarto lugar, el objetivo principal de cada sesión de trabajo ha de ser construir diferentes soluciones viables a los diferentes problemas que puedan surgir en el transcurso del proyecto y, por último, la función pedagógica del docente no será ofrecer una solución correcta a los estudiantes, sino hacerles reflexionar, guiándoles y apoyándoles en la construcción de los aprendizajes, realizando un seguimiento continuado del proceso y dándoles cada vez más autonomía (Kiraly, 2000: 65-69). En suma, el autor defiende un enfoque constructivista y social de la enseñanza de la traducción, cuya base de sustentación es la colaboración entre el docente y los discentes.

¹¹¹ Esta modalidad ha supuesto la base de otros trabajos posteriores, que toman como base de sustentación el trabajo colaborativo para la enseñanza de la traducción; tal es el caso de Colina (2003a), La Rocca (2007) o Kenny (2007).

Dentro de los planteamientos didácticos de su enfoque, Kiraly (2000: 142-163) aborda también el tema de la evaluación desde una dimensión fundamentalmente teórica. En este sentido, y siguiendo parámetros socioconstructivistas, señala la importancia de que el docente lleve a cabo un seguimiento continuado del progreso de los estudiantes en el proyecto grupal y de que les ofrezca retroalimentación en todas las fases que lo constituyen; de esta forma, los estudiantes pueden tener una idea más clara de cuál es su evolución durante el proceso y pueden utilizar la evaluación como un acto formativo. En otras palabras, este autor defiende la importancia de evaluar el proceso de aprendizaje, más que valorar únicamente el resultado final.

En relación con el producto final del proyecto, Kiraly considera imprescindible aplicar criterios de evaluación de índole profesional (por ejemplo, mediante normas internacionales o nacionales de calidad), que reforzarán la autenticidad del proyecto. En el modelo de evaluación defendido por este investigador, la responsabilidad del proceso evaluador no recae únicamente en el docente, sino que es compartida por el discente.

Particularmente relevante, a nuestro modo de ver, resulta la importancia concedida en el modelo de evaluación presentado por este autor, al portafolio de aprendizaje, entendido como un historial reflexivo del trabajo realizado por el estudiante, que permite valorar de una forma mucho más objetiva y auténtica su evolución y sus logros durante el proceso de aprendizaje.

El enfoque presentado por Kiraly (2000), en nuestra opinión, resulta muy relevante por sus aportaciones teóricas en relación con la pedagogía constructivista y por las ideas que aporta en relación con el diseño de los proyectos de aprendizaje; sin embargo, en este diseño se echa en falta una delimitación clara de los objetivos perseguidos y de la secuenciación de los materiales y actividades de trabajo. Asimismo, estamos de acuerdo con Schäffner (2004: 159-160) cuando afirma que el enfoque de Kiraly es demasiado categórico y exagerado en sus afirmaciones, puesto que muchos de los postulados que defiende se conciben más como normas prescriptivas que como una descripción de su visión de la didáctica de la traducción.

4.2.13. Un enfoque sistemático del diseño curricular: el modelo de Kelly (2005)

El objetivo de esta obra, tal y como reconoce su autora, no es proponer objetivos, actividades, instrumentos metodológicos, etc., para poderlos aplicar a una acción formativa en concreto, sino hacer reflexionar al docente de traducción sobre todos los elementos que entran en juego en el diseño curricular en el marco de esta disciplina. Se trata, por lo tanto, de una investigación de carácter teórico y sistemático, que analiza con exhaustividad los

planteamientos pedagógicos básicos que intervienen en el proceso de formación de traductores.

La autora, siguiendo la línea marcada por Delisle (1980), afirma que una vez analizadas las necesidades del sector en relación con la formación y las particularidades de los estudiantes, el primer paso que se debe dar a la hora de definir una acción formativa en traducción es planificar y establecer unos objetivos de aprendizaje en función de los resultados que queramos conseguir y del contexto concreto en el que se vaya a llevar a cabo la formación. En este sentido, Kelly (2005: 22-23) insiste en que la configuración de los objetivos responde, no solo a aspectos pedagógicos, sino a las particularidades del contexto sociocultural e institucional en el que se lleva a cabo la formación, puesto que existen grandes diferencias entre los cursos de grado y de postgrado o los ofertados en universidades con tradición academicista en comparación con los programados en escuelas de corte más profesional. De cualquier modo, uno de los criterios que han de tomarse como referencia clara a la hora de definir los objetivos de aprendizaje han de ser las necesidades reales de la profesión, es decir, qué conocimientos, habilidades y actitudes necesitan los estudiantes para desarrollar un buen trabajo en el mundo profesional¹¹². En este sentido, los objetivos se conciben como la base de sustentación de la programación curricular, puesto que van a influir de forma decisiva tanto en los contenidos del curso, como en la metodología y la evaluación.

Por otra parte, Kelly (2005: 35-36) afirma que los objetivos han de plantearse en todos los niveles de planificación, tanto en los cursos o programas completos, como en los diferentes módulos específicos, sesiones y unidades que conforman la programación de un curso. Insiste también esta investigadora en la necesidad de formular los objetivos de forma clara y concisa, para que los estudiantes los puedan comprender fácilmente; además han de ser realistas y evaluables, es decir, su grado de adquisición ha de ser medible.

En este modelo, los objetivos de aprendizaje aparecen ligados al concepto de competencia, no solo desde el punto de vista de la disciplina (es decir el concepto de CT y las subcompetencias que la integran), sino también desde la perspectiva del EEES, en el que este término se perfila como una de sus piedras angulares. En este sentido, Kelly (2005: 32-34) afirma que en la formación de traductores profesionales, será necesario prestar atención tanto a las competencias específicas, es decir, aquellas vinculadas con la

¹¹² La autora sugiere que una posible forma de valorar los perfiles de traductores que se buscan en un momento determinado en el mundo profesional puede ser analizar las ofertas de trabajo. De esta forma, se puede saber a ciencia cierta qué competencias y habilidades precisan poseer los estudiantes antes de acceder al mundo laboral (Kelly, 2005: 25-26).

titulación, como a las competencias genéricas¹¹³, concebidas como aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que son comunes a cualquier titulación.

Otro de los aspectos que van a delimitar el diseño curricular, en opinión de esta investigadora, son los participantes de la acción formativa, es decir, los discentes y el docente y su actitud ante el proceso de E/A. En relación con los primeros, Kelly (2005: 43-52) afirma que, a la hora de planificar el diseño, es necesario tener en cuenta diferentes aspectos: en primer lugar, el conocimiento previo de los estudiantes así como su grado de homogeneidad/heterogeneidad, con el fin de plantear un diseño que responda a la auténtica realidad del aula; en segundo lugar, las particularidades de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje; y, en tercer lugar, sus expectativas y motivación en relación con la acción formativa, es decir, es necesario tener presentes las razones que han llevado a los estudiantes a cursar una determinada materia, así como lo que esperan de ella.

Con respecto a los docentes, la investigadora señala que resulta interesante analizar los diferentes perfiles de docentes (por ejemplo, docente-investigador vs. traductor profesional), así como su enfoque hacia la enseñanza (aproximaciones centradas en el estudiante o en el profesor), ya que estos dos aspectos tendrán una repercusión directa en el planteamiento de la acción formativa. Al igual que en el caso de los estudiantes, Kelly (2005: 57-59) también pone de manifiesto la relevancia que tiene, en el marco del diseño y en el éxito global de la formación, la motivación y las expectativas del profesor, así como la coordinación entre los diferentes docentes.

El siguiente estadio de reflexión al que hace referencia Kelly en su trabajo son los contenidos curriculares; pese a que insiste en las particularidades de cada programa formativo, definidas por su carácter académico o profesional o por su nivel de aplicación o de especialización, identifica también varios contenidos básicos (ligados al concepto de competencia traductora) que deberían formar parte de todos los diseños curriculares para la enseñanza de la traducción. En este sentido, identifica diferentes contenidos de tipo declarativo y procedimental, que aparecen agrupados en las distintas subcompetencias traductorales señaladas por la autora en su modelo: lingüística (textual y comunicativa), cultural, instrumental, profesional, interpersonal, temática y actitudinal (“psicofisiológica”). Por otra parte, insiste también en la necesidad de que los planes formativos estén

¹¹³ En el caso de la primera, Kelly (2005) toma como punto de partida su conceptualización de CT (v. 4.2.14.1.1.), en la que identifica 7 subcompetencias: comunicativa y textual, cultural, temática, instrumental profesional, “psicofisiológica”, interpersonal y estratégica. En relación con las competencias genéricas, la autora hace referencia a las establecidas en el *Proyecto Tuning* (v. 4.2.14.1.2.), que aparecen clasificadas en instrumentales (por ejemplo, la capacidad de organización y planificación, la resolución de problemas, capacidad de análisis y síntesis, etc.), interpersonales (tales como capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, etc.) y sistémicas (por ejemplo, capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, capacidad de aprender, aprendizaje autónomo, etc.).

unificados y exista una coordinación entre las materias, con el fin de evitar la repetición y solapamiento de contenidos.

Otro de los aspectos destacados por la autora como básico para la configuración de diseños formativos eficaces son los recursos disponibles para el aprendizaje; desde esta perspectiva, analiza tanto los recursos de corte tradicional (como la pizarra, el proyector, manuales, etc.), idóneos para modelos formativos de corte tradicional basados en clases magistrales, como otros más innovadores, apoyados en las TIC, que permiten configurar nuevos espacios de aprendizaje más flexibles e integradores y facilitan la comunicación entre los participantes en el acto formativo. Kelly (2005: 81-83) insiste en la estrecha relación que existe entre la metodología de aprendizaje y los recursos disponibles, puesto que, en muchas ocasiones, los recursos imposibilitan la puesta en práctica de una determinada metodología (por ejemplo, la disposición habitual en filas de mesas de trabajo ancladas en los centros formativos imposibilitan la puesta en práctica de metodologías activas y participativas). En este sentido, la investigadora enfatiza la necesidad de disponer en los centros de espacios y recursos adecuados para la enseñanza que se va a llevar a cabo (por ejemplo, salas de trabajo grupal, seminarios para tutorías grupales, recursos documentales a disposición de todos los usuarios, etc.).

Por otra parte, Kelly (2005: 89-94) también aborda los programas de movilidad (por ejemplo, ERASMUS) y las prácticas en empresa como recursos imprescindibles para el aprendizaje de los futuros traductores profesionales.

En relación con la metodología de E/A y con el diseño de actividades, la autora aporta algunas recomendaciones sobre los tipos de actividades que se pueden poner en práctica en el aula de traducción en función del enfoque metodológico elegido por el docente, la etapa en el proceso de aprendizaje (cursos de iniciación o avanzados), así como el número de estudiantes que componen el grupo (clases numerosas o pequeños grupos de trabajo). En todas ellas, Kelly insiste en la necesidad de vincular las actividades de aprendizaje con los objetivos formativos previamente establecidos, teniendo en cuenta las particularidades de los discentes y los recursos disponibles. Asimismo, esboza también algunos criterios en relación con cuestiones metodológicas; por ejemplo, defiende la simulación de proyectos reales en el aula (Kelly, 2005: 119), aunque también expone que es más lógico utilizar proyectos reales del mundo profesional en las últimas etapas de la formación y centrarse en textos de corte pedagógico en los primeros estadios.

Por otro lado, establece también diferentes criterios para secuenciar tanto los contenidos como las actividades del curso; en este sentido, partiendo siempre de la formulación inicial de los objetivos de aprendizaje y de las características de los discentes, Kelly clasifica los criterios de selección de los textos de trabajo en función de dos

parámetros diferentes (*ibíd.*: 119-127): por un lado, el realismo profesional, es decir, la autenticidad, no solo de los textos y materiales de trabajo, sino también del contexto en el que se produce la traducción en relación con las necesidades del mercado; y, por otro, la progresión pedagógica. Según este parámetro, los textos seleccionados deberían representar los principales géneros y subgéneros presentes en el mercado profesional y su progresión vendrá determinada por factores como sus particularidades textuales, la accesibilidad a los contenidos abordados en ellos y a la documentación de referencia, los intereses de los estudiantes, etc. Este último aspecto, entre otros, pone de manifiesto el enfoque centrado en el estudiante que defiende la autora y plasma la pertinencia de que el discente se involucre de forma directa en su propio proceso de aprendizaje y tome decisiones responsables en el marco del mismo.

El último de los aspectos que aborda la autora en relación con el diseño curricular es el proceso de evaluación, concebido como una parte esencial del proceso de E/A (*ibíd.*: 130-147). La autora comienza su exposición realizando una crítica de los modelos que se han utilizado de forma tradicional para la evaluación de las traducciones en el contexto académico; en su opinión, estos modelos, basados en la penalización de errores a partir de una versión única de la traducción considerada como "correcta", no son realistas y no reflejan las competencias adquiridas por los estudiantes durante el proceso formativo. Además, estas pruebas valorativas no suelen tener una relación clara con los objetivos de aprendizaje y no suelen ir acompañadas de criterios de evaluación claros y precisos.

Dentro de este marco de referencia, analiza algunos principios básicos de la evaluación, tanto en su vertiente sumativa como formativa y propone algunas directrices para plantear medios de evaluación más objetivos, que permitan valorar los conocimientos y habilidades adquiridas por los estudiantes. En este sentido, formula algunas ideas para llevar a cabo exámenes de traducción desde un enfoque más realista (Kelly, 2005: 137-138):

- Los exámenes de traducción no tienen por qué consistir en una traducción, como se ha venido haciendo de forma tradicional, sino que se pueden plantear otras tareas o actividades que permitan valorar mejor el proceso de aprendizaje llevado a cabo por los discentes.
- Los recursos a disposición de los estudiantes en un examen dependerán, en primera instancia, de los objetivos de aprendizaje que se están evaluando en dicha prueba, pero deberán reflejar de la forma más fiel posible el contexto profesional real.
- Sería aconsejable eliminar el "factor sorpresa" que acompaña a muchas pruebas valorativas, ya que no refleja las circunstancias habituales en las que se produce

un encargo de traducción profesional; asimismo, sería también recomendable entregar a los estudiantes el examen con antelación, para que puedan llevar a cabo una labor previa de documentación antes de la realización de la prueba.

- Los estudiantes deberán disponer en el momento de la realización del examen, no solo de las particularidades y el contexto del encargo, sino también de los criterios e instrumentos de evaluación que se van a emplear en la valoración del mismo.

Asimismo, propone también algunos medios de evaluación del proceso de aprendizaje alternativos, como por ejemplo, el portafolio del estudiante, que favorece su aprendizaje reflexivo y crítico y aporta al discente un alto grado de responsabilidad en la configuración de su propio trabajo.

Por último, resultan también interesantes las apreciaciones que realiza la autora en relación con los actores del proceso evaluador, es decir, quién ha de evaluar, y con los elementos receptores de la misma (qué se ha de evaluar). En referencia al primero de los aspectos, destaca la importancia de modelos de evaluación más innovadores basados en la autoevaluación reflexiva y en la evaluación entre iguales; por otra parte, y en relación con el segundo de los aspectos, Kelly (2005: 145-147) apuesta por una evaluación integral del proceso, que tenga como objetivo no solo a los estudiantes, sino a todo el programa formativo de forma global (programa, recursos, metodología docente, etc.).

En resumen, la aproximación de Kelly (2005), pese a no presentar una propuesta concreta de diseño para la enseñanza de la traducción, supone una obra de referencia para esta disciplina, ya que analiza de forma exhaustiva todos y cada uno de los aspectos que entran en juego en el diseño curricular. En su enfoque se vislumbra la preferencia de esta investigadora por modelos de enseñanza basados en principios constructivistas, en los que el principal protagonista del proceso de aprendizaje es el estudiante, a diferencia de los modelos de corte tradicional, en los que el rol fundamental era representado por el docente.

4.2.14. Enfoques basados en competencias

El proceso de convergencia que están viviendo las universidades europeas en la actualidad ha obligado a replantear algunos de los parámetros que venían rigiendo el diseño de las acciones formativas. Tal y como hemos especificado previamente, las competencias, definidas como saberes complejos que integran capacidades, habilidades y conocimientos de tipo declarativo, suponen una de las piedras angulares del EEES. En este contexto, por lo tanto, no resulta ilógico que hayan surgido también en el ámbito de la didáctica de la traducción, diseños que tomen como punto de partida este concepto. En realidad, se trata de una noción que no le es ajena a la disciplina, ya que se han

desarrollado (y se siguen desarrollando) en su seno numerosas investigaciones (v. 4.2.14.1.1.) que intentan definir la competencia traductora y las distintas subcompetencias que la integran. De hecho, estamos de acuerdo con García Izquierdo (2011: 29) cuando afirma que "(...) ha sido uno de los aspectos metodológicos que más han preocupado a los estudiosos de este campo, especialmente por su complejidad".

En este marco de referencia destacan propuestas como las de Hurtado (2007) y (2008)¹¹⁴, cuyo objetivo fundamental es configurar las bases para diseñar una planificación curricular basada en competencias para la formación de traductores.

La formación por competencias, según esta autora, supone una continuación lógica del aprendizaje basado en objetivos, que no solo aporta mayor visibilidad al perfil profesional en el diseño curricular, sino que también permite enfatizar, de una forma más clara, los resultados del aprendizaje, al tiempo que ofrece mayor flexibilidad a la hora de integrar los diferentes aspectos que forman parte del currículo (Hurtado, 2007: 165). Tomando como punto de partida los postulados de Lasnier (2000), Hurtado (2008: 25-26) establece los principios fundamentales sobre los que se apoya la formación por competencias, principios que se sustentan en las teorías del aprendizaje cognitivo-constructivista y socioconstructivista centradas en el estudiante:

- Globalidad. La formación por competencias se define como un enfoque global, que concibe la competencia como un todo y que defiende las tareas globales (integradoras).
- Construcción activa de significados a partir de los conocimientos previos. Este enfoque promueve la activación de habilidades previamente adquiridas y la construcción de nuevos aprendizajes.
- Alternancia. Se producen alternancias constantes entre lo general y lo específico y viceversa, entre la competencia y sus componentes para volver a la competencia, etc.
- Aplicación. El aprendizaje se adquiere mediante la participación (aprender haciendo); no en vano la competencia se concibe como un "saber hacer".
- Distinción. Se realiza una distinción entre contenidos y proceso.
- Pertinencia. En el marco de este enfoque, se proponen situaciones auténticas y motivadoras para los estudiantes.

¹¹⁴ Tal y como hemos podido analizar en el enfoque anterior, es decir en Kelly (2005), esta autora también introduce los conceptos de competencias específicas y genéricas en su modelo de diseño para la enseñanza de la traducción, ya que está enmarcado en el EEES. Sin embargo, debido a las particularidades de este trabajo, y al hecho de que no concrete una propuesta basada en competencias como tal en su diseño, hemos considerado pertinente introducir su modelo en un apartado independiente y no en el dedicado a enfoques basados en competencias.

- Coherencia en el diseño. Este enfoque permite la coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y las competencias.
- Integración. Todos los elementos que forman parte del diseño curricular están interrelacionados e integrados en torno a las competencias.
- Iteración. Se presenta de forma repetida ante el estudiante el mismo tipo de tarea en relación con una competencia concreta y con el mismo contenido disciplinar, puesto que “el aprendizaje no se logra integralmente en un momento preciso” (Lasnier, 2000: 172).
- Transferencia. Se plantea una transferencia entre tareas y contextos, que motiva el uso de los conocimientos y habilidades adquiridos en otros contextos.

Tomando como punto de partida estas particularidades, Hurtado (2007) y (2008) enfatizan la importancia de prestar atención al perfil profesional a la hora de realizar la planificación curricular; en ambos trabajos, se hace referencia también a la distinción entre competencias generales¹¹⁵, es decir, aquellas que se deben trabajar en todas las materias debido a su carácter transversal, y competencias específicas, concebidas como aquellas vinculadas a una disciplina en concreto; en el caso de la enseñanza de la traducción, las competencias específicas vendrían determinadas por el concepto de competencia traductora y por los procedimientos de adquisición de esta (Hurtado, 2007: 168)¹¹⁶.

En la materialización de una propuesta para la formación de traductores basada en competencias, Hurtado (2007) y (2008) toman como base de sustentación el modelo de enseñanza por tareas de traducción y objetivos de aprendizaje diseñado anteriormente por ella misma (v. 4.2.9.), puesto que este modelo permite la integración de competencias generales y específicas (Hurtado, 2008: 48). Esta propuesta no supone únicamente un marco metodológico para aplicar en el aula de traducción, sino que se concibe como un marco para la planificación curricular, que permite integrar de forma global todos los elementos que forman parte de la misma (Hurtado, 2007: 173).

Este modelo responde a un doble marco teórico, uno relacionado con la disciplina que se quiere enseñar (marco traductológico, en este caso) y otro vinculado con las concepciones pedagógicas de las que se parte (marco pedagógico). En relación con el primero, Hurtado (2008: 32-33) establece que hay que prestar atención a las siguientes cuestiones:

¹¹⁵ En relación con este tipo de competencias, Hurtado (2007: 168) alude a las competencias identificadas en el *Proyecto Tuning* y que aparecen subclasificadas en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.

¹¹⁶ En el desarrollo de su propuesta de diseño basada en competencias, Hurtado (2007) y (2008) toman como punto de partida el modelo holístico de competencia traductora desarrollado por PACTE (2003), que analizaremos a lo largo de este capítulo y el modelo dinámico de adquisición de dicha competencia, desarrollado también por este grupo de investigación (PACTE, 2000).

- Concepción de la traducción de la que se parte; en este sentido, la autora defiende una visión integradora no solo de la traducción, considerada como una actividad textual, comunicativa y cognitiva, sino también de la traductología, puesto que conjuga las aportaciones de los enfoques textuales, comunicativos, socioculturales y cognitivos.
- Noción de competencia en traducción. Tal y como hemos adelantado previamente, la propuesta presentada por esta investigadora está basada en el modelo holístico de la CT desarrollado por el grupo de investigación PACTE.
- Tareas que representan el perfil profesional del traductor;
- Proceso de adquisición de la competencia traductora. En relación con este aspecto, la propuesta de Hurtado toma los planteamientos que emanan del modelo dinámico defendido por PACTE.

Con respecto al marco pedagógico, esta investigadora identifica dos cuestiones fundamentales (*ibíd.*: 33-34): por una parte, la concepción del aprendizaje que subyace a la propuesta, es decir, las teorías del aprendizaje sobre las que se sustenta y, por otra, la concepción de la enseñanza en la que se basa. En cuanto al primero de los parámetros, Hurtado (2007: 173-174) afirma que su propuesta de enseñanza de la traducción basada en competencias toma como punto de partida los postulados del aprendizaje cognitivo-constructivista, en los que los individuos son participantes activos de su propio aprendizaje. En relación con el segundo, es decir, la concepción de la enseñanza en la que se apoya la propuesta, esta investigadora defiende una conceptualización de una planificación curricular abierta e integradora, que no solo presta atención a los contenidos (qué enseñar), sino también para qué, cómo, cuándo y con qué resultado se lleva a cabo el proceso de enseñanza. En este sentido, los diversos ejes del proceso (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) se integran de forma interrelacionada en torno a las competencias a partir del análisis de las necesidades de aprendizaje.

En resumen, el modelo formativo basado en competencias defendido por esta autora responde a este doble marco teórico e introduce las tareas de traducción como eje vertebrador del mismo.

En este sentido y tomando como punto de partida los objetivos de aprendizaje, establece una nueva definición de estos en función de las competencias; así, propone seis categorías diferentes de competencias específicas de traducción para las materias relacionadas directamente con la formación de traductores, es decir, la iniciación a la traducción directa, la traducción inversa y las diferentes ramas de traducción especializada (técnica, jurídica, científica, etc.) (Hurtado, 2008: 34-36). Las categorías que propone son

las siguientes: metodológicas, estratégicas, contrastivas, extralingüísticas, profesionales, instrumentales y textuales, que aparecen definidas de la siguiente forma (*ibíd.*: 35-36):

- Las competencias metodológicas y estratégicas hacen referencia a los principios y estrategias de tipo metodológico necesarios para llevar a cabo el proceso de traducción, que permitirán encontrar la solución más conveniente a los problemas traductológicos en cada caso.
- Las competencias contrastivas están relacionadas con el conocimiento de las diferencias entre las dos lenguas implicadas en un proceso de traducción y con el control de interferencias.
- Las competencias extralingüísticas permiten movilizar los conocimientos enciclopédicos, biculturales y temáticos para solucionar los problemas de traducción.
- Las competencias profesionales están vinculadas con el conocimiento del mercado de trabajo.
- Las competencias instrumentales están relacionadas con el uso de las fuentes documentales para la práctica traductora, así como con la utilización de todo tipo de herramientas que facilitan la labor traductora.
- Las competencias textuales son aquellas que permiten solucionar problemas de traducción que surgen de las particularidades de los diferentes géneros textuales.

Tras la definición de las competencias, es necesario integrarlas dentro de una planificación didáctica concreta (lo que la autora denomina *opérationnalisation des compétences*), lo que permitirá relacionarlas con otros elementos del proceso formativo. Así, Hurtado (2008: 37-38), tomando como punto de partida los criterios establecidos por Lasnier (2000), propone la necesidad de poner en práctica una definición integradora de las competencias que incluya los siguientes elementos: en primer lugar, el enunciado de la competencia; en segundo lugar, los componentes de la misma, es decir, los elementos en los que se puede desglosar; en tercer lugar, los contenidos disciplinares asociados a la misma y, por último, los indicadores de la competencia, es decir, los elementos observables que servirán de base para definir los niveles de adquisición de la misma y, en consecuencia, para evaluar a los alumnos¹¹⁷.

¹¹⁷ Con el fin de ejemplificar su modelo de formación por competencias, Hurtado (2007: 189-195) y (2008: 39-42) proponen una definición integradora de las competencias metodológica y estratégica implicadas en la materia de *Iniciación a la Traducción B/A*. En ella, incluye una definición de la competencia, los elementos concretos que la componen, así como los contenidos disciplinares asociados a la misma. En Hurtado (2008), se incluyen, además, los indicadores del nivel de adquisición de la misma, que permitirán valorar el nivel de maestría alcanzado por el alumno.

Por otra parte, la investigadora insiste en que resulta necesario también definir en el modelo las actividades que ayudarán a los discentes a adquirir esas competencias; en su enfoque, tal y como hemos expuesto previamente, toma como base de sustentación la tarea de traducción definida como "una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, estructura y secuencia de trabajo" (Hurtado, 1999: 56). En este sentido, y apoyándose en la clasificación establecida por Lasnier (2000), subdivide las tareas de traducción en tres tipos diferentes: en primer lugar, las tareas de aprendizaje, cuyo principal objetivo es el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos en relación con la disciplina; en segundo lugar, las tareas de integración (*tâches d'intégration*), que activan todos los componentes de una competencia y, por último, las tareas integradoras (*tâches intégratrices*), que activan una o más competencias relacionadas con la disciplina, al menos una competencia general y algún aspecto de la vida contemporánea que el estudiante está obligado a utilizar de forma habitual (por ejemplo, los medios de comunicación).

En opinión de Hurtado, el enfoque por tareas de traducción supone un vehículo ideal para integrar todas estas tareas; de esta forma, las tareas finales, que surgen como elementos clave en su modelo de 1999, estarían compuestas por tareas de integración y tareas integradoras.

En relación con la secuenciación, la investigadora insiste en que en los primeros niveles de la formación, las tareas más habituales deberían ser las de aprendizaje y las de integración; sin embargo, en los estadios más avanzados, en los que el estudiante ha adquirido un mayor grado de autonomía, el diseño habrá de centrarse en tareas integradoras, que conciernen sobre todo a las competencias textuales (Hurtado, 2007: 181; Hurtado, 2008: 46).

El último de los aspectos que aborda esta autora en su propuesta de modelo basado en competencias para la formación de traductores es la evaluación, que define como un instrumento que permite obtener información sobre el proceso de aprendizaje con el fin de tomar decisiones. Estas decisiones, en opinión de la autora, pueden ser de tres tipos diferentes: en primer lugar, calificar y cualificar a los estudiantes (evaluación sumativa); en segundo lugar, llevar a cabo un seguimiento del proceso de aprendizaje de los discentes (evaluación formativa) y, en tercer lugar, obtener información sobre el perfil de los estudiantes (evaluación diagnóstica) (Hurtado, 2007: 181).

En este sentido, esta investigadora señala los principios fundamentales sobre los que se sustenta su modelo de evaluación (Tabla 4.2.), cuya principal meta no es valorar

únicamente los conocimientos adquiridos por el alumno, sino también sus habilidades y actitudes.

PRINCIPIOS BÁSICOS DE EVALUACIÓN. FORMACIÓN POR COMPETENCIAS DE TRADUCCIÓN

- Conceder una gran importancia a la evaluación formativa, es decir, la evaluación ha de concebirse como una herramienta para el aprendizaje.
- Establecer procedimientos e instrumentos para evaluar el proceso y el producto, las habilidades y las actitudes de los discentes.
- Promover la autoevaluación del estudiante, ya que le permite reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.
- Establecer un continuo entre el aprendizaje y la evaluación, poniendo en práctica tareas similares para el aprendizaje y para las evaluaciones sumativa y formativa.
- Desarrollar una evaluación basada en criterios definidos.
- Desarrollar una evaluación auténtica, que tome como punto de partida actividades reales, similares a las llevadas a cabo en el mundo profesional.
- Poner en práctica una evaluación dinámica que aspire a la "triangulación", es decir, a la utilización de diferentes medios e instrumentos fiables que permitan realizar una valoración más objetiva.

Tabla 4.2. Principios básicos de la evaluación en la formación por competencias de traducción (a partir de Hurtado, 2008: 49-50)

En relación con la planificación de la evaluación, la autora identifica cuatro dimensiones diferentes a las que hay que dar respuesta (*ibíd.*: 51):

- Qué evaluar, es decir, los aspectos que se van a valorar en relación con los componentes de las competencias, junto con los umbrales de aceptabilidad y los niveles de desarrollo.
- Cuándo evaluar, es decir, en qué momento del proceso de aprendizaje (evaluación inicial o diagnóstica, evaluación del proceso y evaluación final).
- Cómo evaluar, es decir, cuáles son las tareas de evaluación. Cada tarea de evaluación deberá incluir unas instrucciones para su realización (procedimiento que han de seguir los estudiantes) y los medios de evaluación (textos, fichas de trabajo, etc.); la autora también destaca la importancia del portafolio del estudiante como medio de evaluación, ya que permite valorar el proceso de aprendizaje vivido por el discente y estimula la reflexión de este hacia el aprendizaje.
- Quién evalúa; resulta necesario integrar en la evaluación diferentes actores: el docente, los discentes sobre su propio trabajo (autoevaluación) y sobre el trabajo de sus compañeros (evaluación entre iguales)¹¹⁸.

¹¹⁸ Con el fin de ejemplificar su concepción del proceso de evaluación en la enseñanza de la traducción por competencias, Hurtado (2008: 52-53) presenta un conjunto de tareas de evaluación para un curso inicial de traducción directa. Algunas de las que menciona son las siguientes: test de problemas contrastivos, análisis de textos paralelos, traducción sintética, identificación y análisis de problemas de traducción, etc. Las dos primeras tareas permitirían evaluar el grado de desarrollo de la competencia contrastiva en los estudiantes, mientras que las otras dos, se centrarían en las competencias metodológica y estratégica.

En suma, la propuesta presentada por Hurtado (2007) y (2008) para la enseñanza de la traducción, que toma como base el concepto de competencia, supone, a nuestro modo de ver, un pilar básico para el diseño en la actualidad, ya que integra las directrices emanadas del proceso de Bolonia en cuanto al diseño por competencias profesionales, con aspectos intrínsecos a nuestra disciplina, tales como la competencia traductora y su proceso de adquisición. La formulación de competencias específicas presentada por la autora, junto con sus componentes e indicadores de adquisición, ofrecen una visión general del proceso de diseño, que resulta de gran utilidad para los docentes de traducción.

En conclusión, aunque todavía queda mucho camino por recorrer, la didáctica de la traducción se ha ido consolidando poco a poco como disciplina y ha evolucionado desde modelos tradicionales enmarcados en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras hasta enfoques más amplios, que intentan dar respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes del siglo XXI y en los que las competencias profesionales se perfilan como elementos básicos. Por otra parte, junto con este cambio de enfoque en el planteamiento de la formación de traductores, es necesario recalcar también la evolución vivida en el marco de la disciplina en cuanto a los planteamientos metodológicos defendidos; desde enfoques tradicionales centrados en el docente y en la traducción como producto final se ha ido evolucionando hacia modelos formativos de corte constructivista, en los que el estudiante desempeña el rol fundamental en el proceso de aprendizaje. En palabras de González Davies (2004b: 71):

(...) Translation training does seem to be moving away gradually from traditional teacher and text-centred instruction based on the “read and translate” directive and is drawing from more updated pedagogical approaches such as the communicative, the humanistic or the social constructivist (Kiraly 1995, 2000; González Davies 2004a) and from methods such as task-based learning that favour a systematic approach to training, learner autonomy and team work (Hurtado (Dir.) 2000; González Davies (Ed.) 2003).

4.2.14.1. El modelo de competencias en traducción (MCT)

Tal y como acabamos de exponer, la noción de competencia desempeña un papel muy importante en el marco de la enseñanza de la traducción. Por una parte, la denominada competencia traductora (CT), que se perfila como un instrumento descriptivo del comportamiento y de las destrezas del profesional de la traducción, supone uno de los ejes principales de la investigación en el campo de la didáctica de la traducción, puesto que la definición de sus componentes y de su proceso de adquisición permitirá diseñar modelos formativos más ajustados y con unas metas más claramente delimitadas. Por otra

parte, y desde una dimensión académico-institucional, el concepto de competencia es una de las piedras angulares del actual proceso educativo de convergencia en el que se halla inmersa la universidad en la actualidad.

Tomando como punto de referencia estas dos premisas, y en aras de ofrecer una visión lo más amplia posible de este concepto en el marco de la formación de traductores, consideramos pertinente abordar la noción de competencia en traducción desde diferentes perspectivas; en primer lugar, desde la perspectiva de la investigación y el diseño curricular; en segundo lugar, desde una dimensión académico-institucional y en tercer lugar, desde el plano profesional.

4.2.14.1.1. El MCT desde la perspectiva de la investigación y del diseño curricular

Tal y como hemos enunciado previamente, el concepto de CT¹¹⁹ es uno de los conceptos clave en el marco de la traductología y describe “un conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso, actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta (...)” (Kelly, 2002: 9).

Aunque no son muchas las investigaciones que se centran de forma exclusiva en este concepto, sí son frecuentes los trabajos que lo abordan de forma tangencial, como noción básica para el análisis de otras cuestiones. En el presente apartado, realizaremos una revisión global de las principales propuestas en relación con este concepto siguiendo un orden cronológico y por autores, lo que nos permitirá observar no solo la evolución de este concepto dentro del marco de la traductología, sino también el cambio de perspectiva en los modelos de algunos teóricos. Si bien nuestro examen no pretende ser exhaustivo¹²⁰, sí intentaremos focalizar nuestra atención en aquellos enfoques que, por una parte, tengan una proyección didáctica más clara y, por otra, aborden el concepto desde diferentes perspectivas, con el fin de aportar una visión lo más amplia posible de la CT y delimitarla desde distintos ángulos.

Nord (1991), desde su perspectiva funcionalista del proceso traductor, plantea las competencias que, a su modo de ver, ha de poseer un traductor profesional:

He is (ideally) bi-cultural, which means he has a perfect command of both the source and the target culture (including language), and he possesses a transfer competence, which comprises the skills of text reception, text production, and

¹¹⁹ Cabría destacar que no existe entre los teóricos unanimidad a la hora de utilizar este término; encontramos en la bibliografía otras denominaciones como “competencia del traductor” (*translator competence*) (Bell, 1991; Kiraly, 1995, 2000), “competencia translativa” (*translational competence*) (Pym, 1992; Chesterman, 1997) o “competencia de transferencia” (*transfer competence*) (Nord, 1991) que aluden al mismo concepto. Asimismo, otros autores hablan de “destreza traductora” (*translation skill*) (Lowe, 1987) o de “habilidades del traductor” (*translator abilities*) (Hatim y Mason, 1997).

¹²⁰ Para un análisis más detallado de las diferentes aproximaciones a este concepto en el marco de la formación de traductores, véanse Campbell (1998), Orozco (2000), Hurtado (2001), Pym (2003) y Kelly (2005).

research, as well as the ability to “synchronize” ST reception and TT production. (ibíd.: 11)

Como podemos observar en la cita precedente, la autora identifica varias de las competencias que van a marcar el perfil del traductor profesional. En este sentido, identifica la competencia lingüística, la cultural, y la competencia de transferencia, concebida como una "macrocompetencia" propia del traductor, que integra habilidades y destrezas en relación con la recepción del TO, la producción del TM y con la capacidad de documentación por parte del traductor. Estas competencias son matizadas y completadas por la autora un poco más adelante en la misma obra:

(...) it [the model for text analysis] points to the essential competences required of a translator (competence of text reception and analysis, research competence, transfer competence, competence of text production, competence of translation quality assessment, and, of course, linguistic and cultural competence both on the source and the target side, which is the main prerequisite of translation activity). (ibíd.: 235)

Tal y como observamos, Nord explicita y amplía el número de componentes de la competencia traductora; así, además de los que había identificado en un primer estadio (competencia lingüística, cultural y de transferencia), señala como requisitos exigibles al traductor la competencia de recepción y análisis del texto, la competencia de documentación, la competencia de producción textual y la capacidad de valorar la calidad de la traducción. Estamos de acuerdo con Hurtado (2001: 385) cuando afirma que en este modelo, defendido también por la autora en un trabajo posterior¹²¹, no queda demasiado claro cuál es la diferencia entre la competencia de transferencia y las competencias de recepción/análisis del texto y de producción textual.

Por su parte, Pym (1992: 281) propone un modelo de competencia traductora (o traslativa, si usamos la terminología empleada por este autor) minimalista, integrado por dos únicas habilidades: la habilidad de crear diferentes opciones para un mismo texto original y la habilidad para elegir, de forma rápida y segura, una de esas opciones como texto meta, en función de un propósito y un receptor determinados. En su enfoque, el autor también menciona de forma implícita otro tipo de competencias (como por ejemplo, la lingüística o la cultural) y de componentes psicológicos (sentido común); sin embargo, no las considera como específicas de los traductores; las considera importantes, pero las

¹²¹ El artículo al que hacemos referencia es el siguiente: NORD, CH. (1992) Text Analysis in Translator Training. En DOLLERUP, C. y LODDEGAARD, A. (Eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 39-48.

supedita a lo que él califica como *translational part of the practice*, es decir, a lo que tiene que ver realmente con el proceso traductor y lo diferencia de otros profesionales.

En su artículo de 2003, *Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach*,¹²² Pym continúa defendiendo un modelo minimalista para la definición de la CT, en clara oposición a los modelos multicomponentes surgidos en el ámbito de la traductología. En este trabajo insiste en la pertinencia de la simplicidad a la hora de definir la CT y considera que la descripción que establece en relación con las habilidades necesarias para la traducción refleja perfectamente la esencia del proceso traductor. En este sentido, el autor defiende que el valor de su modelo está más en lo que no dice de forma expresa, que en lo que dice (Pym, 2003: 490). Sin embargo, desde un prisma completamente diferente, reconoce la amplia variedad de competencias que se les exigen a los profesionales con un perfil intercultural, y le parece indiscutible la combinación de estas competencias con la propia del traductor:

(...) it [his model] does not assume that no other major competencies will ever mix with this one. On the contrary, we would be more than comfortable with the assumption that such mixes are increasingly the norm, and that translation competence may often be a minor component in the range of skills required of intercultural professionals. (ibíd.: 491).

Por otra parte, y desde una perspectiva didáctica, este autor insiste también en la necesidad de integrar la teorización (implícita o explícita) como parte fundamental de la CT, superando aquellos modelos cuya principal finalidad es el mero desarrollo de conocimientos declarativos o de habilidades técnicas. La finalidad de la traducción es la resolución de problemas y estos problemas se materializan en la producción y en la elección de opciones de traducción en función de unos parámetros concretos.

Aunque estamos de acuerdo con algunas de las ideas expuestas en este modelo, sobre todo las relacionadas con la necesidad de teorización implícita en el proceso traductor, consideramos que su aplicación pedagógica no resulta sencilla, sobre todo

¹²² Antes de matizar su propuesta, el autor lleva a cabo una revisión bibliográfica muy completa sobre los diferentes autores que han intentado definir y describir la CT (Pym, 2003: 483-489). En este sentido, establece cuatro tendencias principales, que nos ayudan a tener una visión global de los diferentes modelos propuestos: en primer lugar, aquellas investigaciones que han concebido la CT como la suma de destrezas (competencias) lingüísticas en las dos lenguas (LO y LM); en segundo lugar, aquellas propuestas que han eludido el término CT y han identificado su contenido con estrategias o habilidad para la resolución de problemas; en tercer lugar, los modelos multicompetenciales, es decir, la CT se perfilaría como la suma de diferentes componentes y, por último, los estudios que han considerado la CT como una especie de "supercompetencia", con un valor superior al de otras como la lingüística, textual, etc.

dentro de los nuevos marcos formativos impuestos por el EEES¹²³, marco en el que centramos nuestra propuesta de diseño.

Gile (1995), obra que enfatiza la importancia de centrar la formación en el proceso traductor, no utiliza el término "competencia traductora", aunque sí identifica los requisitos que ha de cumplir un traductor¹²⁴; son los que él denomina *components of the translation expertise*, es decir, las habilidades y destrezas que ha de poseer un traductor profesional competente. En este sentido, siguiendo los postulados de Maillot (1981), afirma que son necesarios los siguientes conocimientos y habilidades técnicas para llevar a cabo una traducción (Gile, 1995: 4-5; 20): un conocimiento pasivo de las lenguas de trabajo pasivas, un dominio de las lenguas de trabajo activas, un conocimiento suficiente de la temática de los textos que ha de traducir (también emplea el término "conocimiento del mundo") y saber traducir. Los dos primeros conocimientos podrían identificarse con la competencia lingüística, mientras que el tercero englobaría tanto elementos culturales (lo que en otros modelos, por ejemplo el de Kelly (2002), aparece definido como subcompetencia cultural) como conocimientos propios del campo al que pertenecen los textos a traducir (subcompetencia temática)¹²⁵. El último de los componentes que identifica Gile en su modelo, es decir, la habilidad de saber traducir, resulta, a nuestro modo de ver, un tanto abstracta en su enunciado, ya que haría referencia a muchos elementos y de muy diversa índole. Intuimos, sin embargo, que se aproximaría a lo que otros modelos definen como subcompetencia estratégica (Kelly, 2002; PACTE, 2003¹²⁶), es decir, aquella que comprende la resolución de problemas, la toma de decisiones, la organización y realización del trabajo, etc.

Por su parte, Kiraly (1995) prefiere utilizar en su modelo el término "competencia del traductor" (en vez de competencia traductora), ya que considera que ese término enfatiza más la naturaleza compleja de las destrezas y habilidades que ha de poseer el traductor profesional, en comparación con las que posee una persona bilingüe. Insiste en que al hablar de "competencia del traductor" se identifican más claramente aquellas competencias que son exclusivas del traductor, es decir, que no comparten los individuos bilingües (*ibíd.*: 16). En este sentido, concibe la CT en un sentido comprensivo, ya que

¹²³ El propio autor, en defensa de su modelo minimalista, es consciente de esta dificultad, y llega a afirmar que los modelos multicomponentales de la CT responden más a las necesidades de las instituciones educativas que a una reflexión profunda sobre el proceso traductor y el mercado de trabajo (Pym, 2003: 481, 487).

¹²⁴ El autor, en un intento de simplificar el modelo, identifica estos mismos requisitos para los intérpretes.

¹²⁵ En el modelo holístico elaborado por el grupo PACTE (2003), sin duda uno de los grupos de investigación que más ha profundizado en el concepto de CT, así como en su proceso de adquisición, ambos conocimientos (es decir, el cultural y el temático) aparecen en el mismo bloque, bajo la etiqueta de "subcompetencia extralingüística".

¹²⁶ Como veremos más adelante, la subcompetencia estratégica desempeña un papel fundamental en la propuesta de PACTE (2003), puesto que se concibe como la competencia que asegura la eficacia del proceso traductor y de la que dependen las demás.

incluye una serie de habilidades y tipos de conocimiento diversos. En palabras del propio autor: "A real act of translation presupposes that the translator has cognitive, social, and textual skills and access to appropriate stores of linguistic, cultural and real-world knowledge" (Kiraly, 1995: 6). Propone, por lo tanto, un modelo integrador en el que la competencia del traductor está constituida por los siguientes componentes (*ibíd.*: 108):

- Conocimientos acerca de los factores situacionales implicados en las tareas de traducción (expectativas creadas a partir de los contextos de situación).
- Conocimientos necesarios para llevar a cabo una traducción, es decir, lingüísticos en la LO y en la LM (sintácticos, lexicosemánticos, sociolingüísticos y textuales), culturales (en la cultura origen y en la meta) y especializados en relación con la temática del texto a traducir.
- Habilidad (del traductor) para iniciar procesos psicolingüísticos intuitivos y controlados que le permitan formular el texto en la LM y valorar su grado de adecuación al TO.

Este enfoque, como podemos comprobar, toma como punto de referencia la propuesta de modelo psicolingüístico de la traducción (y de su enseñanza) elaborada por el autor (v. 4.2.7.).

Hatim y Mason (1997) ofrecen un modelo de lo que ellos denominan "habilidades del traductor" (*translator abilities*), que toma como base de sustentación el modelo de competencia lingüística de Bachmann (1990) y el enfoque discursivo de la traducción defendido por ellos. En la Tabla 4.3. se recogen las principales ideas de este modelo:

Texto original (TO) DESTREZAS PROCESAMIENTO	DE	DESTREZAS DE TRASFERENCIA	Texto meta (TM) DESTREZAS PROCESAMIENTO	DE
Reconocimiento de la intertextualidad (género/discurso/texto)	de la	Renegociación estratégica mediante el ajuste de los siguientes parámetros:	Establecimiento de la intertextualidad (género/discurso/texto)	de la
Localización de la situacionalidad (registro, etc.)	de la	efectividad eficiencia relevancia	Establecimiento de la situacionalidad (registro, etc.)	de la
Inferencia de la intencionalidad		Según:	Creación de la intencionalidad	
Organización de la textura (selección léxica, estructuración sintáctica, cohesión) y estructura	de la	el encargo en función del destinatario (encargo, iniciador, etc.)	Organización de la textura (selección léxica, estructuración sintáctica, cohesión) y estructura	de la
Valoración de la informatividad (estática/dinámica)		Con el fin de cumplir con un: propósito retórico (plan, objetivo, finalidad)	Capacidad para equilibrar la informatividad (estática/dinámica)	
en función del efecto estimado en: lector del TO			en función del efecto estimado en: lector del TM	

Tabla 4.3. Las habilidades del traductor (traducido de Hatim y Mason, 1997: 205)

Tal y como se puede observar en la tabla precedente, estos autores identifican tres etapas en el proceso traductor (fase de procesamiento del TO, fase de transferencia y fase de procesamiento del TM) y señalan las diferentes destrezas que ha de poseer el traductor en cada una de ellas. Así, en la primera fase, el traductor ha de reconocer, siempre en función del efecto estimado en el receptor del TO, tanto los parámetros de intertextualidad (género, discurso, etc.) a los que responde el texto que se ha de traducir, como los derivados de la situacionalidad en la que se enmarca; asimismo, tendrá que ser capaz de inferir la intencionalidad del TO y analizar su textura y estructura, con el fin de poder valorar el grado de informatividad del mismo. Por otra parte, en la fase de transferencia, el traductor tendrá que ser competente para poner en práctica estrategias que le permitan ajustar determinados elementos relacionados con su capacidad de comunicación (por ejemplo, la eficacia), en función de las características del encargo y del propósito de la traducción. Por último, en la fase de procesamiento del TM, el traductor tendrá que ser capaz de establecer la intertextualidad y la situacionalidad del texto de llegada, plasmar su intencionalidad, organizar su textura y estructura, así como de equilibrar el grado de informatividad de la traducción, todo ello atendiendo a las particularidades del receptor meta.

Como se puede advertir, en el modelo de CT defendido por Hatim y Mason, la competencia lingüística desempeña el papel preponderante y no se presta atención a otras destrezas que son comunes en la mayor parte de los modelos (por ejemplo, la competencia temática o los “aspectos psicofisiológicos”).

Desde una perspectiva completamente diferente, aborda Campbell (1998) la noción de CT; parte de un modelo para la traducción inversa y se centra en el estudio de este concepto desde un plano meramente pedagógico, es decir, concibe la competencia traductora como un instrumento que ayuda a planificar programas formativos (planificación de objetivos, descripción de contenidos y actividades, etc.) y a diseñar sistemas de evaluación en el marco académico basados en criterios de transparencia y objetividad. Según este autor, para que un modelo de CT sea eficaz, ha de responder a las siguientes aspectos (*ibíd.*: 18):

- Mostrar si la CT es divisible en diversos componentes y describir esos componentes y las relaciones existentes entre ellos.
- Describir el proceso de aprendizaje de dicha competencia, es decir describir cómo se aprende a traducir.
- Incluir medios para explicar las diferencias de actuación de los distintos traductores.

En este sentido, propone un modelo basado en tres elementos (subcompetencias), identificadas a partir de investigaciones de corte empírico-experimental realizadas a un grupo de estudiantes de traducción: la competencia (textual) en la lengua de llegada, la predisposición del traductor (*disposition*) y la competencia de control (*monitoring competence*). El modelo propuesto por Campbell (1998) queda estructurado conforme al siguiente esquema (Figura 4.1.):

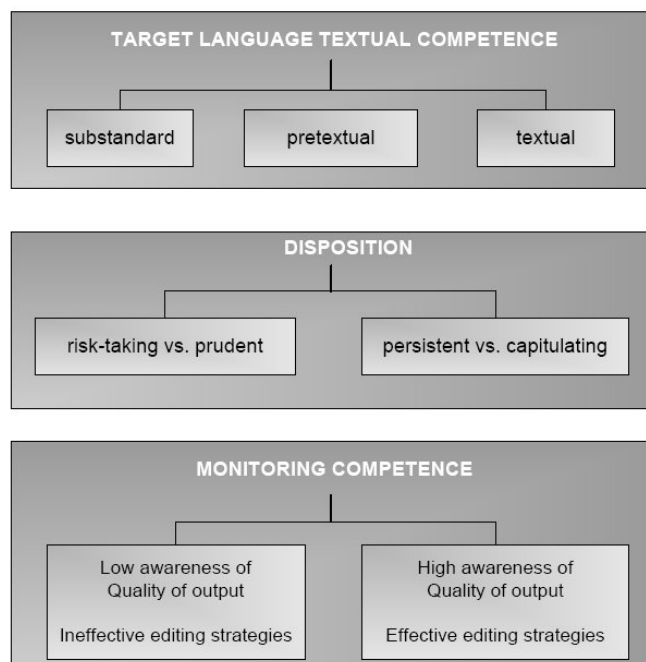


Figura 4.1. El modelo de competencia traductora de Campbell (Campbell, 1998: 154)

Tal y como podemos observar en el diagrama, este autor toma como elemento central de referencia la competencia textual en la lengua de llegada, en la que identifica tres niveles diferentes (subestándar, pretextual y textual), que marcan el nivel de adquisición de esta competencia por parte de los estudiantes. Por otra parte, identifica aquellas “destrezas” de naturaleza psicológica¹²⁷ relacionadas con la predisposición del traductor ante el texto, es decir, con aquellas estrategias que van a determinar la forma en la que aborda la tarea traductora. En este sentido, identifica dos perfiles dicotómicos: por un lado, arriesgado/prudente y, por otro lado, insistente/conformista; en otras palabras, este componente analiza si los traductores deciden asumir riesgos en sus traducciones, buscando con insistencia una solución brillante o, si por el contrario, se conforman con una solución más sujeta a la norma desde una actitud más prudente. La tercera de las

¹²⁷ Como veremos más adelante, esta dimensión de corte actitudinal aparece reflejada, de una u otra forma, en los diferentes modelos de competencia traductora. Por ejemplo, Kelly (2002) habla de “subcompetencia psicofisiológica”, el grupo PACTE (2003), en su modelo holístico, identifica los “componentes psicofisiológicos” y Kiraly (2000) habla del “autoconcepto del traductor”.

dimensiones de este modelo está relacionada con la evaluación del proceso traductor y del producto final de dicho proceso, es decir, con la capacidad de revisión y evaluación que tiene el traductor.

Por lo tanto, el sujeto más competente sería aquel que demuestre una alta competencia textual en la lengua de llegada, una gran capacidad para asumir riesgos y una gran persistencia en el trabajo traslativo. En palabras del propio autor: "The optimum combination, then, appears to be high textual competence and a risk-taking but persistent disposition" (Campbell, 1998: 156).

Este modelo es calificado de provisional por el propio autor, quien señala que en su estudio solamente se ha prestado atención a algunas dimensiones de la CT, pero que resulta necesario incorporar algunas otras variables a su enfoque (por ejemplo, el conocimiento enciclopédico, la cohesión textual, las interferencias con la primera lengua, etc.) (*ibíd.*: 159-160).

Por su parte, Neubert (2000), con el fin de definir la CT de la forma más concreta posible, identifica siete rasgos distintivos en este concepto:

- Complejidad. La traducción se concibe como una actividad complicada distinta de las llevadas a cabo en otras profesiones de corte lingüístico.
- Heterogeneidad. La traducción exige la puesta en funcionamiento de habilidades y destrezas de muy diversa índole.
- Aproximación. La CT se perfila como un "saber" aproximado, puesto que los traductores nunca podrán llegar a dominar todos los campos de especialidad a los que pertenecen los textos que han de traducir.
- Formación continua (*open-ended*)¹²⁸. El periodo formativo de los profesionales de la traducción no tiene fin, ya que siempre es necesario actualización conocimientos, estrategias, instrumentos de trabajo, etc.
- Creatividad. El traductor ha de ser creativo a la hora de resolver los diferentes problemas de traducción.
- Situacionalidad y capacidad de adaptación a nuevas situaciones y encargos.
- Flexibilidad ante los cambios; el concepto de "cambio" es intrínseco al proceso traductor, por lo que el profesional ha de ser capaz de afrontar estos cambios y adaptarse (*ibíd.*: 4-5).

Además de estos rasgos distintivos, el autor considera que la CT está integrada también por una competencia específica, que él denomina competencia traslativa

¹²⁸ Este rasgo distintivo de la CT según Neubert (2000) está perfectamente vinculado con una de las ideas clave del EEES, la necesidad de formación permanente de los estudiantes, por lo que nos resulta especialmente relevante.

(*translational competence*). Esta competencia está integrada por cinco componentes distintos¹²⁹, interrelacionados entre sí, que permiten diferenciar la traducción de cualquier otra actividad de índole comunicativa: competencia lingüística, competencia textual, competencia temática, competencia cultural y competencia de transferencia (*ibíd.*: 6).

También desde una perspectiva multicomponencial aborda Kelly (2002) el concepto de CT. Esta autora define esta noción como “(...) la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta (...)” (Kelly, 2002: 14).

Tras pasar revista a las principales aproximaciones al concepto de CT, Kelly plantea un modelo, de clara orientación y finalidad pedagógicas, en el que incorpora algunas de las subcompetencias definidas en los modelos anteriores. Así, concibe la CT como una "supercompetencia" integrada por las siguientes subcompetencias interrelacionadas: comunicativa y textual (en al menos, dos lenguas y culturas); cultural (conocimientos enciclopédicos en relación con los países donde se hablan las lenguas correspondientes, creencias, valores, etc.); temática (conocimiento pasivo sobre los campos temáticos en los que trabaja el traductor); instrumental profesional (uso de fuentes documentales, búsqueda y gestión de terminología, manejo de aplicaciones informáticas útiles para el traductor, gestión de los aspectos profesionales de la traducción, etc.); “psicofisiológica” (capacidad de interrelacionarse, trabajar en equipo, etc.) y estratégica¹³⁰, que comprende todos los procedimientos que se aplican a la organización y realización del trabajo.

Esta propuesta, tal y como indica la propia autora, pretende servir de base para el diseño curricular y la planificación de contenidos y enfoques metodológicos en el marco de la formación superior de traductores, por lo que nos resulta especialmente interesante en nuestro análisis. Por su parte, Kelly (2005) supone una aplicación práctica de este modelo, ya que utiliza las subcompetencias identificadas en él para establecer algunas consideraciones generales sobre el diseño curricular en la formación de traductores.

González Davies (2004) aborda el concepto de CT en función de dos nociones básicas: aptitud y actitud. La aptitud del traductor tiene en cuenta tres aspectos claramente diferenciados (*ibíd.*: 131): en primer lugar, su competencia lingüística y discursiva, no solo en la lengua origen, sino también en la lengua de llegada; en segundo

¹²⁹ Este modelo multicomponencial de la CT toma como base de sustentación el enfoque defendido por el propio autor en 1997, en el que identificaba únicamente tres subcompetencias: la lingüística, la temática y la de transferencia (Neubert, 1997: 412).

¹³⁰ Esta subcompetencia correspondería a lo que en otros modelos se define como "subcompetencia de transferencia" y se percibe como "una competencia para tomar decisiones con el fin de resolver problemas previamente detectados" (Kelly, 2002: 15).

lugar, su competencia enciclopédica, donde se incluirían los conocimientos que posee el traductor en relación con la materia que traduce, con los referentes culturales e intertextuales, así como con los principios y teorías de la traducción; y, en tercer lugar, su competencia de transferencia, en la que se incluirían destrezas mentales (tales como la abstracción, selección, flexibilidad, memoria, agilidad mental, etc.), la toma de decisiones (detección y resolución de problemas, creatividad), así como el acceso a los recursos necesarios para llevar a cabo una traducción (sobre papel, humanos y electrónicos). Esta última competencia es, en opinión de la autora del modelo, la que diferencia a un individuo bilingüe de un traductor profesional.

La actitud, por su parte, comprende los aspectos emocionales y psicológicos que contribuyen al desarrollo positivo de la profesionalidad de los futuros traductores (*ibíd.*: 217). Este concepto englobaría no solo las aptitudes para traducir (expuestas anteriormente), sino también la competencia profesional e informática del traductor¹³¹, así como su subjetividad (relacionada directamente con la inteligencia emocional), es decir, con la capacidad de conocer sus puntos fuertes y débiles y utilizar esta información en su propio beneficio. Desde el punto de vista de la formación, este último aspecto, que sería equivalente al autoconcepto del traductor (*translator's self-concept*) definido por Kiraly (1995), se reflejaría en la motivación del aprendiz, en su estilo de aprender y comunicarse, en su capacidad para adaptarse de forma flexible a nuevas situaciones, etc.

En resumen, la aproximación de esta autora al concepto de CT aúna tanto componentes actitudinales como otros relacionados con las aptitudes, que configuran la profesionalidad del traductor y que ayudan a definir los contenidos y destrezas que es necesario trabajar en el aula de traducción (González Davies, 2010).

El último de los modelos de CT en el que centramos nuestra atención en la presente revisión es el desarrollado por el grupo de investigación PACTE, que ha abordado este concepto desde dos perspectivas diferentes: por una parte, la definición de la CT y de sus componentes y, por otra, el proceso de adquisición de esta competencia en el traductor. Ambas líneas de trabajo han tomado como base de sustentación la investigación empírico-experimental en traducción escrita.

¹³¹ Dentro de esta competencia se incluirían las limitaciones a las que debe hacer frente el traductor en el mundo profesional (diferentes tipos de clientes, plazos ajustados, remuneraciones, destrezas tecnológicas, etc.), la necesidad constante de actualización de conocimientos, así como las exigencias del mercado de la traducción (aspectos legales, marketing, establecimiento de una red de contactos personales, etc.) (González Davies, 2004: 216-217).

El modelo holístico defendido por este grupo ha ido evolucionando desde la primera propuesta de definición de la CT, que vio la luz en 1998¹³², hasta la presentación de su propuesta de 2003, mucho más desarrollada, y que concibe la CT como un conocimiento experto (de corte procedimental, fundamentalmente) que no comparten los individuos bilingües y que está integrado por diferentes subcompetencias jerárquicas e interrelacionadas, entre las que ocupa un papel preponderante la subcompetencia estratégica (PACTE, 2003: 59-60).

En las primeras versiones del modelo de PACTE (1998, 2000, 2001) se empieza a distinguir la competencia (entendida como conocimientos y habilidades) de la actuación (saber traducir); en este sentido, la CT, de clara naturaleza operativa y estratégica, se perfila como una competencia diferente de la competencia bilingüe y está formada por un conjunto de seis subcompetencias interrelacionadas, entre las que destaca la de transferencia, que integra a todas las demás (Figura 4.2.).

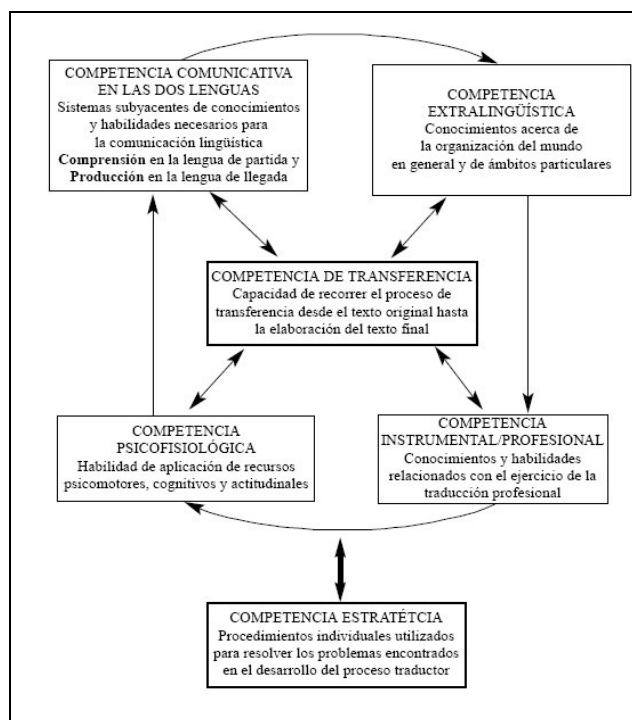


Figura 4.2. El modelo holístico de la CT (PACTE, 1998: 41)

Tras la formulación de este enfoque inicial, PACTE propondrá en 2003 un nuevo modelo de CT¹³³, tomando como base los resultados empíricos de sus investigaciones. Así,

¹³² Este primer modelo supone la integración de algunas de las propuestas presentadas anteriormente de forma individual por varios miembros del grupo de investigación. Tal es el caso de Hurtado (1996), Presas (1996) o Beeby (1996).

¹³³ Este modelo sigue validándose en la actualidad (cfr. PACTE 2011a, PACTE 2011b).

establecen que la CT está integrada por cinco subcompetencias interrelacionadas y una serie “componentes psicofisiológicos”¹³⁴, que afectan a todo el proceso (PACTE, 2003: 58):

- **Subcompetencia bilingüe.** Hace referencia al conocimiento procedimental necesario para la comunicación lingüística entre dos lenguas; reemplaza a la subcompetencia comunicativa en dos lenguas del modelo anterior e incluye componentes pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y lexicogramaticales, que determinan tanto la fase de comprensión como la de producción.
- **Subcompetencia extralingüística.** Está conformada por los conocimientos enciclopédicos, temáticos y biculturales, es decir, por saberes de tipo declarativo sobre la organización del mundo en general y de ámbitos concretos.
- **Subcompetencia de conocimientos sobre traducción.** En esta categoría, adscrita en el modelo inicial a las subcompetencias extralingüística e instrumental-profesional, se incluirían los saberes en torno a los principios que guían la traducción (procesos, métodos, estrategias, etc.), los tipos de problemas, así como los conocimientos derivados de la práctica profesional (asociaciones, tarifas, encargos de traducción, etc.).
- **Subcompetencia instrumental:** Comprende los conocimientos de tipo procedimental referentes a la utilización de fuentes y recursos documentales, tecnologías de la información aplicadas a la traducción, textos paralelos, etc. Este componente sustituye a la subcompetencia instrumental-profesional del modelo anterior.
- **Subcompetencia estratégica**¹³⁵: Es la más importante del modelo y afecta a todas las demás, ya que permite la resolución de problemas y asegura la eficacia del proceso traductor. Sirve para planificar el proceso y elaborar el proyecto traductor, evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos en función del objetivo final perseguido, activar las diferentes subcompetencias del modelo y compensar deficiencias en ellas e identificar problemas de traducción y aplicar los

¹³⁴ Los “elementos psicofisiológicos” ocupan en esta versión del modelo un plano transversal e influyen en todo el proceso de traducción (recordemos que en la definición inicial del modelo constituían una subcompetencia independiente que se situaba al mismo nivel que las demás). Se integrarían en este bloque componentes cognitivos y actitudinales de diferente índole, por ejemplo, la memoria, la percepción, la atención, la emoción, la curiosidad intelectual, el espíritu crítico, la creatividad, etc. (PACTE, 2003: 59). Todas estas particularidades del sujeto irían en la línea de las competencias generales establecidas en el *Proyecto Tuning*, que analizaremos más adelante.

¹³⁵ La competencia de transferencia, que en el modelo inicial de 1998 desempeñaba el papel preponderante, queda supeditada en esta versión a la subcompetencia estratégica, ya que, según afirman los autores, “it would seem that this special transfer capacity of the expert translator is the combination of all the sub-competencies” (PACTE, 2003: 57) y es la subcompetencia estratégica la que controla las interacciones entre los demás componentes de la CT.

procedimientos adecuados para su resolución (Hurtado, 2001: 396; PACTE, 2003: 57).

Desde esta perspectiva, las subcompetencias específicas de la traducción serían la estratégica, la instrumental y la de conocimientos sobre traducción, ya que las otras dos serían compartidas por los individuos bilingües. En resumen, el modelo holístico desarrollado por el grupo de investigación PACTE (2003) queda definido gráficamente de la siguiente forma:

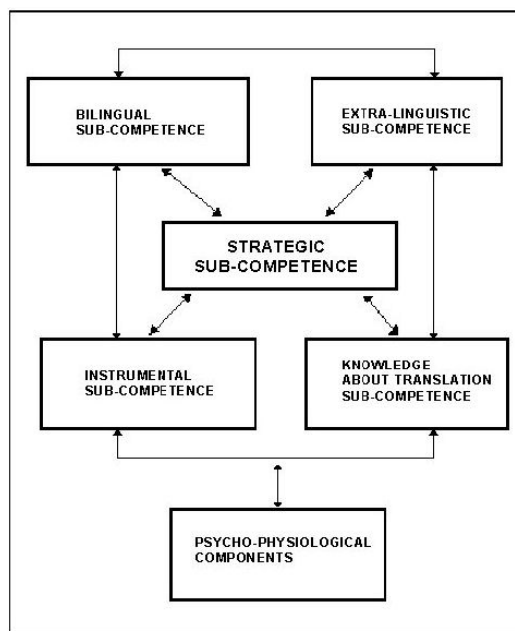


Figura 4.3. Modelo holístico de la CT de PACTE (2003: 60)

En relación con el proceso de adquisición de la CT¹³⁶, este grupo de investigación parte de la hipótesis general de que la adquisición de esta competencia es un proceso dinámico y cíclico de reconstrucción y desarrollo de las subcompetencias que la integran y de los “componentes psicofisiológicos” que influyen en la misma. Es un proceso de aprendizaje, en el que se van desarrollando de forma progresiva (aunque no paralela) conocimientos de tipo declarativo y operativo, que van dotando al traductor de autonomía para el desarrollo de su labor profesional. En este proceso, el contexto de adquisición y el tipo de enseñanza recibido desempeñan un rol muy relevante (PACTE, 2000: 103-104). Este último aspecto resulta de vital importancia para el presente trabajo, que pretende mostrar los resultados de la utilización de un modelo mixto de enseñanza en el ámbito concreto de la traducción especializada económica.

¹³⁶ Hurtado (2001: 401) y PACTE (2003: 49) insisten en la necesidad de llevar a cabo estudios empíricos, con muestras grandes y representativas, en relación con la adquisición de la CT, puesto que la mayor parte de las propuestas se basan en la observación, en la experiencia y en estudios efectuados en el marco de otras disciplinas. En Hurtado (2001: 401-408), se ofrece un análisis detallado de algunas de estas propuestas.

A la luz de los modelos anteriores, podemos concluir que no existe una definición unánime en la bibliografía con respecto al concepto de CT; no obstante, resulta significativo que la mayor parte de los modelos utilicen los componentes de la CT para definirla, aunque no en todos ellos existe unanimidad en relación con estos componentes. Ambas ideas reflejan la dificultad existente en el concepto en sí mismo, y, sobre todo, en su medición.

Lo que sí resulta evidente a partir de todos los modelos es que el traductor necesita un conjunto de conocimientos de tipo declarativo, procedimental y actitudinal para llevar a cabo su función de mediación, conocimientos que le son propios y que le diferencian de otros profesionales del ámbito de la lingüística o de la comunicación. Estos conocimientos y destrezas aparecen, bien de forma implícita bien explícita, en las diferentes propuestas, aunque en algunos casos bajo etiquetas diferentes¹³⁷.

Desde una perspectiva didáctica, nos resultan especialmente relevantes los modelos desarrollados por Kelly (2002, 2005) y PACTE (2003-2011), porque facilitan la aplicación del modelo de competencias (CT y subcompetencias que la integran) al diseño y programación curriculares, siendo esta la estructura pedagógica que alberga nuestro trabajo. Ambos modelos, a nuestro juicio, facilitan la organización del proceso de E/A y el establecimiento de las competencias necesarias para la formación de traductores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, optaremos en el presente trabajo por la utilización del modelo de PACTE, en la línea establecida por Hurtado (2007, 2008), aunque estamos convencidos de que los dos modelos responden a un mismo fin y son más los elementos que comparten que los que les diferencian.

4.2.14.1.2. El MCT desde la dimensión académico-institucional

Desde una perspectiva académico-institucional, son varios los documentos que ejercen su influencia en el diseño de programas de formación de traductores basados en el desarrollo de competencias en el marco de la educación superior; por una parte, el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*, publicado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y por otro, el *Proyecto Tuning*, financiado por la Comisión Europea y coordinado por la Universidad de Deusto (Bilbao) y la Universidad de Groningen (Países Bajos), que ofrece orientaciones generales de diseño e implementación de planes de estudios en consonancia con los objetivos de Bolonia. En él, se describen las competencias genéricas y específicas de cada una de las áreas

¹³⁷ Esta idea resulta especialmente evidente en los modelos de Kelly (2002; 2005) y PACTE (2003-2011); por ejemplo, lo que aparece identificado en el modelo de Kelly como "subcompetencia comunicativa y textual" es lo que se define como "subcompetencia bilingüe" en el modelo de PACTE, o los conocimientos integrados en la "subcompetencia cultural" de Kelly aparecen incluidos en la "extralingüística" del grupo PACTE.

temáticas¹³⁸ que forman parte del proyecto, ya que las competencias se conciben como los elementos más significativos en el diseño, construcción y evaluación de las cualificaciones a nivel profesional (González y Wagenaar, 2003: 28).

El *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* tiene como objetivo sentar las bases para el diseño y planificación de los planes de estudios de Grado en Traducción e Interpretación en el ámbito nacional. Tras pasar revista a la trayectoria de estos estudios universitarios en España y en el marco europeo, se establecen en este documento las competencias y perfiles profesionales de los egresados¹³⁹, a partir de encuestas a licenciados, empleadores y docentes. Asimismo, se establecen los objetivos de formación, la estructura de las titulaciones, las materias comunes que han de presentar todas ellas y los criterios e indicadores de evaluación que garantizarán la calidad de los títulos.

Desde la perspectiva de nuestro trabajo, nos resulta especialmente relevante en este documento la descripción de las competencias genéricas (transversales) y específicas¹⁴⁰ de los traductores (ANECA, 2003: 78-91), ya que, nos ofrecen pistas para el diseño de la propuesta formativa que presentamos. Tal y como podemos observar en las siguientes tablas (Tabla 4.4. y Tabla 4.5.), muchas de las competencias genéricas (transversales) y específicas que se identifican en el *Libro Blanco* se superponen con las destrezas y contenidos implícitos en los componentes (subcompetencias) que integran la CT según la mayor parte de los modelos multicomponenciales analizados previamente. Este hecho no resulta sorprendente, ya que es lógico que exista una relación directa entre la definición académica de la CT, uno de los conceptos básicos de los estudios de traducción, y los documentos institucionales que rigen el diseño de programas formativos en traducción e interpretación en la actualidad. Observamos también un solapamiento entre algunas competencias genéricas y específicas (por ejemplo, “capacidad de análisis y síntesis”, “aprendizaje autónomo”, “capacidad de tomar decisiones”, “capacidad de razonamiento crítico” o “capacidad de trabajar en equipo”), hecho que da como resultado una cierta inconsistencia en la definición del perfil del traductor.

¹³⁸ En el proyecto participaron representantes de siete áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química), junto a representantes de grupos de sinergia de Ingeniería, Derecho, Medicina, Veterinaria, Lenguas y Desarrollo Humanitario. .

¹³⁹ En este sentido, en el documento se identifican y definen, aunque no de forma demasiado exhaustiva, seis perfiles diferentes: traductor profesional “generalista”, mediador lingüístico y cultural, intérprete de enlace, lector editorial/redactor/corrector/visor, lexicógrafo/terminólogo/gestor de proyectos lingüísticos y docente de lenguas (ANECA; 2003: 73-78).

¹⁴⁰ Tanto en el marco de este documento como en el del *Proyecto Tuning*, que analizaremos más adelante, las “competencias genéricas” se conciben como los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas que han de poseer todos los estudiantes, independientemente del área de especialización de su programa formativo, mientras que las “competencias específicas” son las propias de la titulación.

Por otra parte, consideramos que la formulación de algunas de las competencias específicas es demasiado vaga y ambigua; tal es el caso de "conocimiento de idiomas", dentro del marco de las competencias específicas (académicas), sobre todo si tenemos en cuenta que dentro de las disciplinares ya se habla de "dominio de dos lenguas extranjeras".

COMPETENCIAS GENÉRICAS (INSTRUMENTALES)

- Comunicación oral y escrita en la lengua propia
- Conocimiento de una segunda lengua extranjera
- Capacidad de organización y planificación
- Resolución de problemas
- Capacidad de análisis y síntesis
- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
- Capacidad de gestión de la información
- Toma de decisiones

COMPETENCIAS GENÉRICAS (PERSONALES)

- Compromiso ético
- Razonamiento crítico
- Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad
- Habilidades en las relaciones interpersonales
- Trabajo en equipo
- Trabajo en un contexto internacional
- Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar

COMPETENCIAS GENÉRICAS (SISTÉMICAS)

- Motivación por la calidad
- Aprendizaje autónomo
- Adaptación de nuevas situaciones
- Conocimientos de otras culturas y costumbres
- Creatividad
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Liderazgo
- Sensibilidad hacia temas medioambientales

OTRAS COMPETENCIAS GENÉRICAS

- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
- Capacidad de trabajo individual
- Diseño y gestión de proyectos

Tabla 4.4. Competencias genéricas (transversales) según el *Libro Blanco* (ANECA, 2003: 81-82)

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (DISCIPLINARES)

- Dominio de dos lenguas extranjeras
- Dominio de la lengua propia, escrita y oral
- Conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras
- Capacidad de análisis y síntesis
- Dominio de técnicas de traducción asistida/localización
- Conocimiento de los aspectos económicos, profesionales y del mercado
- Capacidad de trabajo en equipo

- Dominio de técnicas y terminología de la traducción especializada
- Manejo de herramientas informáticas
- Destreza para la búsqueda de información/documentación

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (PROFESIONALES)

- Dominio de herramientas informáticas
- Dominio de las técnicas de edición, maquetación y revisión textual
- Organizar el trabajo y gestionar y coordinar proyectos
- Capacidad de tomar decisiones
- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
- Capacidad de diseñar y gestionar proyectos
- Facilidad para las relaciones humanas
- Destrezas de traducción
- Uso de herramientas de traducción asistida

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (ACADÉMICAS)

- Capacidad de aprendizaje autónomo
- Conocimiento de cultural general y civilización
- Capacidad de razonamiento crítico
- Poseer una gran competencia sociolingüística
- Formación universitaria específica
- Conocimiento de idiomas
- Conocimiento de informática profesional y TAO
- Saber reconocer la diversidad y multiculturalidad
- Dominio oral y escrito de la lengua propia
- Destreza para la búsqueda de información/documentación

Tabla 4.5. Competencias específicas según el *Libro Blanco* (ANECA, 2003: 88-89)

Por su parte, el *Proyecto Tuning*, se concibe como un proyecto piloto para la implantación del sistema de créditos ECTS y para la adecuación de la educación superior a las directrices marcadas por Bolonia. En el marco de este proyecto, nos resulta especialmente relevante la formulación de competencias genéricas, ya que se perfilan como destrezas necesarias para el empleo y la vida en sociedad de todos los individuos. Cabe decir también que este proyecto sirvió de inspiración para la redacción del *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*, por lo que muchas de las competencias genéricas que en él se detallan aparecen también incluidas en el *Libro Blanco* de nuestra titulación. En la Tabla 4.6. se muestra la categorización de estas competencias según el *Proyecto Tuning*.

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organizar y planificar
- Conocimiento general básico
- Conocimientos básicos de la profesión
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua
- Conocimiento de una segunda lengua
- Habilidades básicas en el manejo de ordenadores
- Habilidades de gestión de la información

- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

COMPETENCIAS INTERPERSONALES

- Capacidad crítica y autocrítica
- Trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- Habilidad para trabajar en un contexto internacional
- Compromiso ético

COMPETENCIAS SISTÉMICAS

- Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica
- Habilidades de investigación
- Capacidad de aprender
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Liderazgo
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
- Habilidad para trabajar de forma autónoma
- Diseño y gestión de proyectos
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad
- Motivación de logro

Tabla 4.6. Desglose de las competencias genéricas establecidas en el *Proyecto Tuning*: instrumentales, sistémicas e interpersonales (González y Wagenaar, 2003: 72-73)

Tal y como podemos observar en la tabla, las competencias genéricas se desglosan en tres categorías fundamentales: **instrumentales**, que incluirían habilidades y destrezas cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas (González y Wagenaar, 2003: 81-82), es decir aquellas que dotan al individuo de las herramientas para el aprendizaje y la formación; **sistémicas**, que son aquellas destrezas y habilidades integrales que conciernen a los sistemas como totalidad y que combinan la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan e **interpersonales**, que tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación (*ibíd.*: 82).

Muchas de las competencias genéricas definidas en este proyecto se vislumbran también en el concepto de CT que hemos analizado previamente, sobre todo en las concepciones de los modelos multicomponentes más desarrollados (*cfr.* Kelly, 2002, 2005; PACTE, 2003). La propia Kelly planteaba esta consideración de la siguiente forma:

In this sense, if we take the list of generic competences as outcomes for undergraduate programmes drawn up as a basis for the work of the pilot

Tuning project in the UE (...) and compare it with the definitions of translation (hence subject-specific) competence above [referring to her model of CT], we discover that our graduates are almost uniquely qualified as flexible, adaptable and highly employable citizens. (Kelly, 2005: 34)

4.2.14.1.3. El MCT desde el plano profesional

Abordar las competencias en traducción desde una vertiente profesional resulta, a nuestro modo de ver, de gran utilidad para el desarrollo de propuestas formativas, ya que permiten vislumbrar cuáles son los requisitos que se le exigen al traductor en el mercado laboral. La mayor parte de los enfoques para la enseñanza de la traducción que hemos expuesto a lo largo del presente capítulo (cfr. Nord, 1991; Vienne, 1998; Díaz Fouces, 1999; Hurtado, 1999; Kiraly, 2000; González-Davies, 2004; Kelly, 2005) insisten, en mayor o menor medida, en la necesidad de adecuar los objetivos y contenidos formativos, así como la metodología de trabajo y los medios y criterios de evaluación a las particularidades y exigencias del mercado profesional.

Pese a que este planteamiento nos resulta acertado, somos conscientes también de que no existe un único perfil para el traductor profesional¹⁴¹ (recordemos, por ejemplo, la categorización establecida en el *Libro Blanco*), por lo que no existe un único mercado profesional. Desde esta perspectiva, y con el objetivo de centrar la propuesta de diseño que presentamos, nos acercaremos a la realidad profesional con cierta cautela, siendo conscientes de los diferentes contextos profesionales que se derivan de la traducción y de la necesidad de plantear programas formativos flexibles, que permitan formar a profesionales competentes que puedan desarrollar su labor en diferentes ámbitos de actuación.

En esta aproximación a la realidad profesional, destacamos la relevancia de algunos documentos, tales como los *National Occupational Standards in Translation*, elaborados por el CILT (*The National Centre for Languages*) de Reino Unido, que pueden aportar su granito de arena al diseño de propuestas curriculares en el marco de la traducción y de la interpretación.

Este documento, cuya última revisión data de 2007¹⁴², tiene por objetivo establecer una serie de estándares para el desempeño de la traducción a nivel profesional. En este sentido se describen las destrezas y habilidades que han de poseer los traductores a dos niveles diferentes (profesional y avanzado) y en diversos contextos (CILT, 2007: 1). Estos descriptores ayudarán a definir las propuestas formativas, teniendo en cuenta las

¹⁴¹ Esta idea ha sido también puesta de manifiesto por Anderman y Rogers (2000), Pym (2001), o Calvo (2006).

¹⁴² Este informe fue publicado por primera vez por el CILT en 2001 (CILT, 2007).

particularidades del mercado, siempre cambiante, así como las nuevas exigencias impuestas por el mismo.

El trabajo recoge las aportaciones de asociaciones profesionales, organismos acreditativos, empleadores, usuarios de servicios de traducción, traductores, etc., por lo que ofrece una visión global de la profesión, así como de las competencias que la definen. En este documento no se definen perfiles en concreto, sino que únicamente pretende servir de guía orientativa para los distintos organismos de acreditación de profesionales en el campo de la traducción y para el diseño de programas formativos y de desarrollo profesional. En este sentido, establecen once unidades, que engloban los aspectos clave para el desarrollo de la traducción, así como otras actividades de apoyo (*ibíd.*).

Cada una de las unidades presenta una pequeña introducción, en la que se especifican las particularidades de la misma y dos bloques claramente diferenciados: por una parte, los criterios de actuación, que describen las diferentes acciones que tiene que poner en práctica el traductor para demostrar el dominio de esta competencia en concreto y, por otra parte, los conocimientos y habilidades, que definen los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que integran esa competencia y que permiten la realización de las acciones descritas.

En las Tabla 4.7 y 4.8 se recogen las principales unidades en las que se estructuran los estándares de traducción a nivel profesional y a nivel avanzado, respectivamente. Incluimos también en cada una de las unidades, ciertos criterios de actuación, así como algunos de los conocimientos y habilidades que los determinan.

ESTÁNDARES TRADUCTOR (NIVEL PROFESIONAL)	
Unidad 1. PTr1. Actualización de las habilidades, destrezas y sistemas para llevar a cabo las tareas de traducción	
CRITERIOS DE ACTUACIÓN <ul style="list-style-type: none"> Mantener actualizados los conocimientos en las lenguas de trabajo. Adquirir conocimiento experto en los campos de especialidad de los que se traduce. 	CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES <ul style="list-style-type: none"> Las lenguas y culturas de trabajo. Fuentes de información y de investigación relevantes para el área de especialidad de la que se traduce. Diferentes formatos de presentación textual.
Unidad 2. PTr2. Afrontar nuevos encargos de traducción	
CRITERIOS DE ACTUACIÓN <ul style="list-style-type: none"> Establecer las habilidades y recursos que serán necesarios para llevar a cabo la traducción. Familiarizarse con las particularidades del encargo del cliente. Panificar el proceso de trabajo en función de los plazos establecidos por el cliente. 	CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES <ul style="list-style-type: none"> El proceso de traducción de una lengua a otra, así como las dificultades existentes en la confrontación de las lenguas implicadas en la traducción. Técnicas para anticipar el grado de dificultad de una traducción y para afrontar los requerimientos del cliente.
Unidad 3. PTr3. Traducir textos escritos de una lengua a otra	

<p>CRITERIOS DE ACTUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producir una traducción fiel del TO que refleje el significado y la funcionalidad de este en la LM. • Reproducir el TO en cuanto al tipo y propósito del texto, registro, actitud y tono, información factual, convenciones culturales, etc. • Gestionar las expectativas y necesidades del cliente, comunicándose con él de forma regular. 	<p>CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • El proceso de traducción de una lengua a otra, así como las dificultades existentes en la confrontación de las lenguas implicadas en la traducción. • Técnicas para localizar el TM a la cultura receptora. • El campo de especialidad para el que se traduce. • Habilidades interpersonales y técnicas para comunicarse con el cliente de forma efectiva.
<p>Unidad 4. PTra4. Mejorar el rendimiento como traductor profesional</p>	
<p>PTra4.1. Autoevaluación del rendimiento como traductor profesional</p>	
<p>CRITERIOS DE ACTUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar una muestra de textos representativa del trabajo desempeñado, en función del campo de especialidad, grado de dificultad y tipo de tarea. • Evaluar las traducciones seleccionadas en términos de eficacia del TM, pertinencia del lenguaje, sintaxis, estilo, adecuación al encargo etc. • Identificar de qué forma/s se podría mejorar tu actuación como traductor. 	<p>CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos y métodos para analizar los textos traducidos en términos de calidad, precisión y adecuación al propósito del encargo. • Técnicas para revisar cómo se ha gestionado el encargo de traducción atendiendo a las destrezas en la gestión, la habilidad para responder a las necesidades del cliente e interactuar con él, habilidades para solucionar los problemas textuales y de formato del texto.
<p>PTra4.2. Planificación e implementación de un sistema de desarrollo y evaluación profesional continuo</p>	
<p>CRITERIOS DE ACTUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar la autoevaluación llevada a cabo para planificar posibles mejoras en las destrezas de traducción. • Identificar situaciones relevantes en las que implementar las habilidades y conocimientos adquiridos. • Revisar con otros profesionales la pertinencia del sistema de desarrollo y evaluación planificado. 	<p>CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para mejorar los conocimientos y el plan de actuación (rendimiento). • Criterios y técnicas para evaluar el sistema de desarrollo y evaluación del trabajo realizado. • Información sobre oportunidades para continuar con el desarrollo profesional (marco de cualificaciones profesionales, cursos de formación, aprendizaje autónomo, etc.)

Tabla 4.7. Estándares del traductor a nivel profesional (traducido y adaptado de CILT, 2007)

<p>ESTÁNDARES TRADUCTOR (NIVEL PROFESIONAL AVANZADO)</p>	
<p>Unidad 1. APTra1. Actualización de las habilidades, destrezas y sistemas para llevar a cabo las tareas de traducción</p>	
<p>CRITERIOS DE ACTUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantener actualizados los conocimientos en las lenguas de trabajo, así como de sus variantes. • Hacer un uso eficaz de los programas para el procesamiento de textos, memorias de traducción y <i>corpora</i> lingüísticos. • Mantener actualizados los conocimientos sobre las convenciones y 	<p>CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las lenguas y culturas de trabajo. • Fuentes y técnicas de información y de investigación relevantes en relación con el contenido y léxico del área de especialidad de la que se traduce. • <i>Corpora</i> y programas de concordancias para comparar la LO y la LM. • Convenciones y formatos utilizados en los documentos técnicos

formatos utilizados en los documentos técnicos especializados.	especializados.
Unidad 2. APTra2. Afrontar nuevos encargos de traducción	
CRITERIOS DE ACTUACIÓN	CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Identificar el grado de complejidad de la tarea de traducción. Anticiparse a las situaciones poco habituales y desarrollar un sistema de evaluación del riesgo de la tarea. Si es necesario, aconsejar al cliente en relación con el diseño del encargo de traducción y actuar como asesor lingüístico y de traducción. 	<ul style="list-style-type: none"> Técnicas para anticiparse al tipo y grado de dificultad que entraña en encargo de traducción, así como a las necesidades del cliente. Técnicas para incrementar el grado de conocimiento especializado en relación con el dominio técnico para el que se traduce.
Unidad 3. APTra3. Traducir textos escritos de una lengua a otra	
CRITERIOS DE ACTUACIÓN	CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Producir un texto expresado correctamente en la LM a todos los niveles. Informar al cliente de los posibles errores que pueden aparecer en el texto, de las expresiones vagas, etc., especialmente si estos errores pueden subsanarse. Responder a las necesidades de cliente en relación con el texto, con su localización a la cultura meta y con el formato. <p>Si la tarea de traducción así lo exige, formar parte de un grupo de trabajo compuesto por especialistas en la materia, diseñadores web etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Terminología especializada en el campo del que se traduce. Variedades de la lengua y en el discurso en función de edad, sexo, nivel educativo, etc. Convenciones textuales de los campos de especialidad de los que se traduce (por ejemplo, patentes o artículos de investigación). Técnicas para reparar errores en el TO (gramaticales, ortotipográficos, etc.)
Unidad 4. APTra4. Mejorar el rendimiento como traductor profesional a nivel avanzado	
APTra4.1. Autoevaluación del rendimiento como traductor profesional a nivel avanzado	
CRITERIOS DE ACTUACIÓN	CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Diseñar y justificar unos criterios propios para evaluar el trabajo de traducción. Utilizar estos criterios para evaluar aspectos en relación con el trabajo (adecuación a las particularidades del encargo, al propósito y al contexto, etc). Consulta a otros colegas expertos sobre el rendimiento. Demostrar autoconocimiento de las habilidades personales y profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> Conceptos y estrategias utilizados para analizar los textos traducidos. Métodos para revisar y evaluar el grado de preparación y competencia para afrontar los diferentes encargos. Métodos para revisar y evaluar la gestión de los diferentes encargos de traducción.
APTra4.2. Planificación e implementación de un sistema de desarrollo y evaluación profesional continuo	
CRITERIOS DE ACTUACIÓN	CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Usar la autoevaluación llevada a cabo para identificar posibles áreas a desarrollar. Establecer objetivos y prioridades coherentes con las habilidades y destrezas de traducción que se poseen. Revisar y evaluar el desarrollo y rendimiento profesional de forma 	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias para mejorar los conocimientos y el plan de actuación (rendimiento). Criterios y técnicas para evaluar el sistema de desarrollo y evaluación del trabajo realizado. Información sobre oportunidades para continuar con el desarrollo profesional

regular.	(marco de cualificaciones profesionales, cursos de formación, aprendizaje autónomo, etc.)
	<ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones y consejos sobre el desarrollo profesional de organismos y entidades profesionales.
Unidad 5. APTra5. Actuar como tutor de traductores novatos o compañeros de profesión	
CRITERIOS DE ACTUACIÓN	CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Revisar el trabajo del traductor en términos de calidad y adecuación al propósito. • Realizar una valoración inicial sobre los aspectos en los que se necesitaría apoyo. • Proporcionar apoyo y valoraciones constructivas a los traductores novatos o a otros profesionales en el momento adecuado del proceso de traducción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de desarrollo y criterios de éxito. • Técnicas para asegurar la confidencialidad, evaluar y emitir juicios objetivos. • Estrategias para motivar a los traductores noveles a autoevaluar su trabajo y su rendimiento.

Tabla 4.8. Estándares del traductor a nivel profesional avanzado (traducido y adaptado de CILT, 2007)

Además de los estándares anteriores, el documento recoge también una serie de funciones de apoyo en dos líneas diferentes: por un lado, la gestión de proyectos de traducción y, por otro, la evaluación y mejora de los servicios de traducción para satisfacer las necesidades de los clientes.

En resumen, el concepto de competencia traductora, así como los modelos que la describen, desde las diferentes dimensiones (investigadora y de diseño curricular, institucional y profesional) desempeñan un papel fundamental en el diseño de programas formativos para traductores, ya que orientan sobre los conocimientos y destrezas que hay que desarrollar en los estudiantes. Tal y como hemos podido comprobar, dicho modelos, aunque se aproximen al concepto de CT desde diferentes perspectivas, aluden en muchos casos a habilidades y conocimientos comunes, que permiten identificar los rasgos distintivos que han de poseer los traductores profesionales. En este sentido, nosotros defendemos que un buen traductor es aquel que aúna competencias específicas (tales como la estratégica o la instrumental), que le diferencian de otros profesionales, con competencias genéricas o transversales (interpersonales y profesionales), que le dotan de las herramientas necesarias para desempeñar distintos roles en el mercado laboral.

Desde esta perspectiva, tomaremos como base el modelo de CT presentado por el grupo PACTE en 2003, puesto que enfatiza tanto las destrezas específicas del traductor (subcompetencias traductorales) como aquellas de tipo transversal (“componentes psicofisiológicos”), que ayudan a definir al sujeto y a sacar el máximo partido de su formación. Por otra parte, debido a que la propuesta que presentamos está amparada bajo el paraguas del EEES, consideramos pertinente también centrar nuestra atención en las

competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) especificadas en el *Proyecto Tuning*, que nos permitirán complementar el modelo de PACTE a lo largo de nuestra propuesta formativa, con el fin de conseguir la formación integral de nuestros alumnos.

4.3. La enseñanza de la traducción especializada

La mayor parte de los enfoques que hemos analizado en este capítulo en relación con la formación de traductores hace referencia a modelos de enseñanza de la traducción general y están dirigidos, sobre todo, a los primeros estadios de la formación. Sin embargo, resulta pertinente, debido a las particularidades de la propuesta de diseño que presentamos en este proyecto de investigación doctoral, analizar también algunos de los modelos surgidos en el ámbito de la traducción especializada, prestando especial atención a aquellos que se centran en la traducción de textos económicos¹⁴³.

Aunque muchas de estas propuestas se centran en la traducción científico-técnica¹⁴⁴ y en la jurídica, consideramos pertinente analizarlas detenidamente, ya que los fundamentos pedagógicos que establecen pueden ser extrapolables a otros campos de especialidad y nos pueden ayudar a enfocar nuestra propuesta.

4.3.1. La propuesta de Gamero y Hurtado (1999)

El modelo presentado por estas dos autoras sigue el enfoque por tareas y objetivos de aprendizaje defendido por Hurtado (1999); parten de la idea de que la traducción científico-técnica es una variedad de traducción con características concretas que la dotan de individualidad y cuya realización exige el dominio de determinadas competencias. En este sentido, afirman que el traductor debe poseer no solo conocimientos técnicos extralingüísticos sobre la materia que traduce, sino también conocimientos de terminología especializada y sobre las convenciones de los tipos y géneros textuales. En el proceso de

¹⁴³ Estamos de acuerdo con Mayoral (2007: 33) cuando afirma que resulta complicado delimitar el concepto de traducción económica, puesto que el concepto de economía en sí mismo engloba prácticamente cualquier actividad en la que esté implicado el dinero. Desde nuestra perspectiva, entendemos la traducción económica en un sentido amplio e incluimos en ella tanto aspectos relacionados con la macroeconomía o economía política, como con las finanzas, operaciones bursátiles o con la economía empresarial (contabilidad, informes financieros, balances, etc.). Por otra parte, en algunos campos en concreto, la línea que separa los términos y conceptos económicos y financieros de los jurídicos es muy fina y es muy frecuente que exista un transvase continuo de terminología entre estos registros de especialidad, dando lugar a la aparición de géneros textuales mixtos, también llamados por algunos autores "colonias de géneros", que podrían definirse como "a constellation of closely related and overlapping genres, sometimes within but often across discourse communities" (Bhatia, 2002: 10).

¹⁴⁴ En muchos casos, la línea de separación entre la traducción económica-empresarial y la técnica no está claramente delimitada: "La traducción económico-empresarial o empresarial ha sido siempre soslayada como clase o tipo de traducción, siendo a menudo confundida con la traducción técnica, quizá debido a que la mayor demanda social de traducción no literaria ha sido la de textos técnicos o científico-técnicos, especialmente en el siglo XX" (Suau Jiménez, 2010: 18).

adquisición de estos tres tipos de conocimientos que definen su competencia, la capacidad para documentarse del traductor desempeñará un papel fundamental, ya que se perfila como un método de trabajo eficaz para adquirirlas (Gamero y Hurtado, 1999: 140).

Tras clasificar los diferentes géneros textuales propios de la comunicación especializada científico-técnica, las autoras centran su atención en los parámetros pedagógicos que definen la propuesta que presentan. Así, afirman que la formación de traductores debe tomar como punto de partida todos aquellos objetivos que permitan que el estudiante se pueda especializar en la traducción de un campo en concreto, con el fin de prepararle para que sea capaz de adaptarse con flexibilidad a las necesidades del mercado laboral (*ibíd.*: 141). Tomando esta idea como pilar de sustentación, establecen tres objetivos generales¹⁴⁵:

- Conocer los aspectos profesionales de la traducción técnica y científica.
- Asimilar los principios metodológicos de la traducción técnica y científica.
- Saber traducir géneros técnicos y científicos.

Los dos primeros objetivos tienen como finalidad iniciar al estudiante en este tipo de traducción, mientras que el tercero, de carácter más especializado, centra su atención en los diferentes géneros textuales. Vislumbramos, por lo tanto, en este planteamiento la progresión del aprendizaje planteada en este modelo por las autoras.

En relación con los aspectos metodológicos defendidos en esta propuesta, Gamero y Hurtado (1999) toman como punto de partida el enfoque por tareas; de esta forma, presentan un modelo de enseñanza basado en tareas de aprendizaje, estructuradas en diferentes unidades didácticas en función de los objetivos previamente establecidos. A modo de ejemplo, presentan una unidad didáctica en relación con uno de los objetivos metodológicos planteados (en concreto, el relacionado con la importancia del campo temático a la hora de traducir) con diferentes tareas preliminares y una tarea final. Cada una de las tareas viene definida por una ficha explicativa, en la que se especifican los objetivos específicos que persigue, los materiales que es preciso utilizar para su

¹⁴⁵ Cada uno de estos tres objetivos generales aparece desglosado en objetivos específicos e intermedios (Gamero y Hurtado, 1999: 142-145); así, por ejemplo el primero de los objetivos, enunciado como "conocer los aspectos profesionales de la traducción técnica y científica" viene definidos por los siguientes objetivos específicos e intermedios:

1. Conocer el mercado laboral de la traducción técnica y científica.
 - Conocer la ubicación en el mercado profesional.
 - Conocer los requisitos profesionales.
2. Dominar las herramientas del traductor técnico y científico.
 - Conocer y saber utilizar las fuentes de documentación.
 - Saber manejar los diccionarios especializados en soporte electrónico.
 - Saber acceder y trabajar en Internet.
 - Saber utilizar aplicaciones informáticas útiles para la traducción.
 - Desarrollar un espíritu crítico y saber valorar las fuentes que se consultan.
3. Saber recorrer las etapas de elaboración de la traducción.

realización, algunas pautas en relación con el desarrollo de la misma y los criterios que se emplearán para su evaluación. Asimismo, la ficha incluye también algunos comentarios que ayudan a definir las particularidades de la tarea. Por otra parte, la propuesta de diseño presentada por estas autoras incluye también algunas fichas de trabajo en relación con las tareas de aprendizaje de la unidad, que ayudan a definir las desde un punto de vista práctico.

En resumen, se trata de una propuesta de carácter práctico, que permite entrever las particularidades de la traducción especializada en comparación con las propias de la traducción de corte general. Aunque no ofrece unidades didácticas en relación con todos los objetivos formulados, supone, a nuestro modo de ver, un modelo muy interesante, puesto que plantea de forma clara y práctica no solo los objetivos generales, específicos e intermedios de la traducción especializada (en este caso científico-técnica), sino también algunas actividades de aprendizaje, que podrían aplicarse a otras especialidades o combinaciones lingüísticas.

4.3.2. La perspectiva de Gamero (2001)

Gamero (2001) aborda la traducción de los textos científico-técnicos desde una perspectiva teórico-práctica. Pese a que no se trata de un manual enfocado desde un punto de vista didáctico, en el que se analicen aspectos relacionados con los objetivos de aprendizaje o cuestiones metodológicas y de evaluación, aporta conceptos y caracterizaciones que resultan, a todas luces, imprescindibles para diseñar una aproximación pedagógica concreta a la traducción de los textos de esta especialidad. Esta obra presenta tres partes claramente diferenciadas: en primer lugar, la autora plantea los fundamentos teóricos y metodológicos de la traducción científico-técnica, prestando especial atención a sus rasgos distintivos, así como a las competencias específicas requeridas por el traductor de este tipo de textos. En segundo lugar, y desde un prisma más práctico, Gamero (2001) examina las particularidades de un género técnico en concreto (el manual de instrucciones general) y pone énfasis tanto en las variaciones textuales de esta tipología y en los distintos subgéneros que se pueden identificar como en la superestructura que presentan. En este sentido, identifica los bloques y secciones prototípicas de los subgéneros y analiza de forma comparativa sus particularidades en las lenguas alemana y española. Por último, el tercero de los bloques en los que se estructura la obra aporta referencias bibliográficas en relación con la materia de estudio. Desde una perspectiva didáctica resulta destacable también, el anexo final, en el que se presentan ejemplos de textos científico-técnicos procedentes del corpus.

Siguiendo la línea marcada por Gamero y Hurtado (1999) y Gamero (2001), encontramos la propuesta presentada por Gómez y Gómez (2011), que plantea diferentes estrategias didácticas encaminadas al desarrollo de la competencia traductora de los estudiantes en el campo de los textos científicos y técnicos en la combinación lingüística inglés-español. Tras analizar las características de los textos de esta especialidad y las competencias que han de poseer los traductores que se enfrenten a ellos, los autores presentan un módulo, integrado por diversos talleres¹⁴⁶, cuya principal meta es la enseñanza de la traducción de los textos científicos y técnicos. La metodología empleada se inscribe dentro del paradigma de la investigación mixta, puesto que incluye datos tanto de índole cuantitativa como cualitativa (*ibíd.*: 150). Pese a que en este modelo no se incide demasiado en el concepto de evaluación, resulta relevante, por su carácter innovador, la utilización del portafolio de aprendizaje como método de evaluación; este instrumento se concibe como una herramienta que permite mostrar no solo las habilidades y destrezas adquiridas por el alumno durante el proceso de E/A, sino también sus apreciaciones personales y reflexivas sobre dicho proceso.

4.3.3. El enfoque de González Davies (2003)

La propuesta coordinada y presentada por esta autora toma como punto de partida el enfoque por tareas de traducción y persigue el desarrollo de, sobre todo, tres tipos de conocimientos imprescindibles para el traductor profesional de textos especializados: el lingüístico-textual, el terminológico y el enciclopédico. Desde una perspectiva pedagógica centrada en el alumno, se describen tareas de aprendizaje estructuradas en cadenas de actividades en relación con seis campos de especialidad: textos audiovisuales, textos científico-técnicos (pertenecientes al campo de la medicina y el medio ambiente), textos informáticos, textos jurídicos y económicos¹⁴⁷, textos literarios y textos sobre psicopedagogía. Tanto las tareas como las actividades que las conforman presentan la misma estructuración; en primer lugar, aparecen especificados los objetivos formativos que se persiguen; en segundo lugar, la temporalización de la tarea o actividad; en tercer lugar, el sistema de agrupación de los alumnos (individual, en parejas o grupal) y finalmente, los materiales de trabajo y la bibliografía específica. El objetivo fundamental de cada una de estas propuestas es que los estudiantes alcancen una autonomía profesional

¹⁴⁶ Encontramos un cierto paralelismo (reconocido también por los propios autores) entre la estructura de módulos y talleres de traducción, presente en esta aproximación y la de unidades didácticas y tareas de traducción propuesta por Gamero y Hurtado (1999); en este sentido, tanto los módulos como las unidades didácticas harían referencia a sistemas organizativos superiores que engloban actividades formativas (en este caso, talleres y tareas de traducción), cuya finalidad última es el desarrollo de unas determinadas competencias.

¹⁴⁷ Esta propuesta en concreto será analizada con más detalle en el apartado dedicado a los enfoques pedagógicos en el campo de la traducción especializada económica (v. 4.4.1).

y educativa, que les permita acceder al mercado profesional con garantías, y seguir formándose una vez hayan abandonado las aulas universitarias.

Tal y como hemos mencionado previamente, el enfoque didáctico a cada campo de especialidad incluye diferentes actividades, que permitirán a los discentes reforzar determinadas competencias y desarrollar algunas destrezas en relación con la práctica profesional (González Davies, 2003: 14): perfeccionar las lenguas de trabajo, aumentar el conocimiento enciclopédico sobre la materia de especialidad, desarrollar destrezas para la resolución de problemas, incrementar su competencia informática y de gestión de la información, etc.

En relación con la evaluación, González Davies (2003) presenta dos baremos, que toman como punto de partida no solo criterios cuantitativos sino también cualitativos. Ambos instrumentos de evaluación, uno de corte pedagógico y otro de carácter profesional, se centran no solo en la valoración de los errores cometidos (puntuaciones negativas), sino también en la de las soluciones adecuadas e imaginativas (puntuaciones positivas).

En conclusión, esta aproximación a la enseñanza de la traducción especializada supone una aportación importante para la didáctica de este tipo de traducción, ya que, aunque las propuestas descritas se basan en textos de materias en concreto y a la combinación inglés-español, el aparato metodológico y la estructuración didáctica pueden ser extrapolables a cualquier campo de especialidad y combinación lingüística.

4.3.4. La propuesta de Sevilla Muñoz (2002, 2007)

Sevilla Muñoz (2002) describe un modelo de enseñanza de la traducción científico-técnica para la formación de profesionales en esta materia. Su investigación se materializa en el diseño de un manual dirigido a estudiantes de humanidades de segundo ciclo (Licenciatura en Traducción e Interpretación), en el que se aborda la traducción de textos pertenecientes a esta rama de especialidad de inglés a español. El modelo didáctico que presenta se apoya sobre tres pilares: en primer lugar, un estudio bibliográfico sobre los aspectos teóricos relacionados con los textos científico-técnicos, su traducción y su didáctica; en segundo lugar, las opiniones y percepciones de los estudiantes en relación con este tipo de textos y su traducción y, por último, un análisis crítico de la práctica de la traducción llevada a cabo con un corpus de veinte textos seleccionados en función de unos criterios y una metodología previamente establecidos.

Este modelo, al igual que los anteriores, parte de una planificación por objetivos (generales y específicos) y se estructura en torno a unidades didácticas simétricas, que presentan una macroestructura común: enunciado y explicación del objetivo pedagógico, introducción teórica, tareas de aprendizaje y materiales de trabajo (textos para traducir y

otro material documental). Como podemos comprobar en esta enumeración, este autor defiende también la enseñanza de la traducción mediante tareas de aprendizaje introducida en nuestra disciplina por Hurtado Albir. En esta propuesta, esta aproximación se concibe no solo como un marco metodológico, sino también como un instrumento para diseñar el currículo; en este sentido diferencia entre tareas de sensibilización (destinadas a introducir el tema que se quiere tratar y a que los discentes identifiquen las dificultades traductológicas y sus deficiencias competenciales), tareas de adquisición de destrezas y tareas de aplicación de destrezas.

En lo que respecta a la evaluación, el modelo de enseñanza elaborado por Sevilla Muñoz toma como punto de referencia la investigación llevada a cabo por Waddington (1999) y presta atención a dos aspectos fundamentales: el método de evaluación y la prueba evaluadora. En relación con el primero, defiende un método de valoración de las traducciones que se base en el análisis de errores, pero que atienda también a la globalidad de la traducción. Por su parte, la prueba evaluadora se concibe como un medio de evaluación que permite valorar el grado de adquisición de la CT por parte de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el autor afirma que dicha prueba ha de ser realista y adecuarse a las condiciones en las que habitualmente se lleva a cabo la práctica traductora de forma profesional; huye, por lo tanto, de la concepción tradicional de "prueba final de traducción", en la que el estudiante se ha de enfrentar a la traducción de un texto con limitación de tiempo y de medios.

Por su parte, Sevilla Muñoz (2007) complementa la propuesta presentada anteriormente con los resultados de la experimentación en el aula del modelo de enseñanza descrito; la puesta en práctica de este enfoque, cuya principal finalidad es la enseñanza de la traducción de textos científico-técnicos, permite realizar reajustes sobre el modelo original y mejorarlo, con el fin de diseñar una propuesta que se ajuste a las necesidades reales del contexto didáctico.

4.3.5. El modelo de Jiménez Serrano (2002)

Tras analizar los fundamentos en los que se basa la traducción científico-técnica, Jiménez Serrano (2002) establece unos principios generales en relación con la formación de traductores técnicos profesionales. Este modelo no es una propuesta pedagógica como tal, en la que se describan en detalle todas las dimensiones del diseño curricular; sin embargo, sí se vislumbran en ella ciertos planteamientos didácticos generales a los que consideramos pertinente prestar atención.

El autor defiende la conveniencia de poner en práctica un enfoque profesional y funcional de la enseñanza (*ibíd.*: 232-240); desde la perspectiva profesional, el modelo de

enseñanza ha de garantizar la vinculación entre la formación universitaria y el mundo profesional. En este sentido, se potenciará la realización de traducciones y actividades de aprendizaje auténticas, que reflejen el contexto y las condiciones profesionales de trabajo, en función de unos objetivos previamente establecidos. Por otra parte, y desde la vertiente funcional, el encargo de traducción se perfila como la herramienta idónea de aprendizaje¹⁴⁸, ya que permite graduar la dificultad de las tareas y actividades utilizadas en la enseñanza.

En relación con la evaluación, Jiménez Serrano (2002: 222) establece diferentes criterios para la valoración de las traducciones científico-técnicas de los estudiantes: la calidad y corrección del español, los errores de contenido, las pérdidas de información y las sobretraducciones.

En conclusión, esta investigación, de marcado carácter teórico, ofrece una perspectiva general de las características de los textos especializados (científico-técnicos) y del mercado profesional en el que se generan, así como algunas pinceladas sobre cómo abordar la traducción de este tipo de textos en el aula. Especialmente relevante desde el punto de vista didáctico, resulta la recopilación de textos que encontramos al final del trabajo, junto con la explotación pedagógica de los mismos.

4.3.6. El enfoque de Montalt (2005)

El *Manual de traducció científicotècnica* de Montalt aporta una visión amplia e integradora del fenómeno de la traducción y de la comunicación científico-técnica. Aunque no es un manual didáctico como tal, en el que se preste atención a los componentes del acto didáctico, los planteamientos teóricos y conceptuales que integra pueden resultar de vital importancia a la hora de definir propuestas pedagógicas que tomen como punto de partida este tipo de traducción especializada. Pese a este carácter eminentemente teórico, sí se vislumbran en la obra ciertos matices de aplicación didáctica¹⁴⁹, representados fundamentalmente por las actividades prácticas que se incluyen al final de cada uno de los capítulos. Estas actividades, que aparecen definidas mediante unos objetivos y unas pautas concretas para su desarrollo, permiten a los estudiantes adentrarse en el mundo de la traducción científico-técnica y profundizar en el estudio de sus particularidades. Un enfoque más didáctico presenta, sin embargo, Montalt (2002a); en este artículo, el investigador reflexiona sobre la formación de los traductores especializados en textos médicos.

¹⁴⁸ Esta idea está basada en la metodología didáctica de Nord (1991).

¹⁴⁹ Desde un prisma didáctico, cabría destacar también la estructura pedagógica que presenta esta obra; todos los capítulos son simétricos y circulares, puesto que presentan la misma estructura: introducción, visión global del capítulo, contenidos y actividades prácticas.

En general, podríamos afirmar que Montalt (2005) ofrece una panorámica global en torno a este tipo de traducción especializada y a todos los factores que la determinan de alguna manera. En este sentido, analiza, desde un punto de vista teórico, las características de la comunicación escrita en este ámbito (géneros textuales, funciones sociales que desempeña, público destinatario, etc.), así como las particularidades del lenguaje científico-técnico y de la traducción propia de este campo. Por otra parte, y desde una dimensión algo más práctica, estudia el proceso de traducción y las fases y tareas que lo componen, prestando especial atención a la fase de documentación implícita en todo proceso de traducción especializada. La última parte del manual está dedicada a la redacción y revisión del texto meta en función de los parámetros que lo definen (género, receptores, función, etc.).

En suma, desde nuestra perspectiva, la obra de Montalt (2005) constituye un pilar básico en torno a la traducción científico-técnica; aunque no se trata de un manual enfocado a la didáctica, en el que se definan acciones formativas en función de unos objetivos de aprendizaje concretos, las aproximaciones conceptuales que engloba en relación con esta rama de especialidad, así como con el proceso de traducción de este tipo de textos, resultan básicos para diseñar propuestas pedagógicas integrales que permitan desarrollar la competencia traductora en los estudiantes.

4.3.7. Las propuestas de Borja Albi (1996, 1999¹⁵⁰, 2007)

Antes de plantear una propuesta pedagógica en relación con la traducción jurídica, Borja Albi (1996) considera necesario describir esta disciplina y ubicarla dentro de un marco teórico y metodológico. En este sentido, la autora concibe la traducción jurídica como la traslación de una lengua a otra de los textos que se utilizan en las relaciones entre el poder público y el ciudadano, así como de los textos empleados para regular las relaciones con implicaciones jurídicas entre particulares. Tras realizar una caracterización de este tipo de traducción en función de diferentes variables, tales como el funcionamiento textual del original, las modalidades y métodos de la traducción jurídica, etc., la autora presenta una aproximación didáctica, que toma como base el enfoque por tareas de traducción expuesto por Hurtado Albir (1995, 1996).

Esta propuesta viene definida por diferentes objetivos generales de aprendizaje, desglosados en objetivos específicos, y diversos enfoques metodológicos (encargo de traducción, seminario y debate en el aula, trabajo de investigación individual, actividades

¹⁵⁰ Esta propuesta está elaborada en colaboración con Hurtado Albir.

grupales de documentación, etc.) que facilitarán la consecución de dichos objetivos. En concreto, la autora basa su aproximación en los siguientes objetivos generales:

- Conocimiento del funcionamiento del mercado laboral. La meta perseguida por este objetivo es ofrecer a los estudiantes una visión general de la actividad profesional a la que se van a enfrentar, que les pueda aportar la motivación necesaria para hacerles partícipes activos de su proceso formativo. Dentro de este objetivo general, Borja Albi identifica distintos objetivos específicos relacionados con aspectos tales como el ámbito de actividades del traductor jurídico, el valor legal de los textos, las tarifas, la responsabilidad del traductor de este tipo de textos, etc.
- Dominio del campo temático. En opinión de la autora, los traductores jurídicos han de conocer el campo temático del derecho no solo por la complejidad conceptual propia de los textos legales, sino también por las diferencias e inequivalencias entre los diferentes sistemas jurídicos. Con el fin de lograr este objetivo, se plantean varios objetivos específicos: conocer las diferencias fundamentales entre los grandes sistemas jurídicos (*Common Law* y romano-germánico), conocer la clasificación en las distintas ramas del derecho y los conceptos básicos de cada una de ellas y dominar las técnicas de investigación y documentación en la ciencia del derecho.
- Clasificación de los textos legales en géneros y subgéneros. La finalidad de este objetivo es que el estudiante disponga de un esquema de clasificación que englobe la mayor parte de los documentos que habrá de traducir. A efectos didácticos, la autora propone una clasificación temática general en cuyas categorías se encuadrarían los diferentes géneros: textos normativos, jurisprudencia, textos doctrinales, textos judiciales y textos de aplicación del derecho.
- Dominio de las fuentes de documentación; este objetivo está encaminado a que los estudiantes sean capaces de manejar de forma eficaz la bibliografía especializada y a localizar la información que precisan en función de las particularidades del texto a traducir.
- Dominio de la terminología jurídica. Este objetivo se desglosa en diferentes objetivos específicos, que ayudan a materializarlo desde un punto de visto didáctico: aprender técnicas y estrategias para construir un vocabulario jurídico sistemático; elaborar una ficha terminológica que responda a las necesidades del traductor jurídico y elaborar una base de datos terminológica a partir de los textos que se trabajen durante el curso.

- Reformulación en lengua término de los géneros seleccionados para el curso. Tras una serie de objetivos de iniciación, este sería el primero que aborda la fase de transvase lingüístico propiamente dicha. Sin embargo, antes de centrarse en la reformulación, la autora establece otros dos objetivos específicos: adquirir competencia en la comprensión del lenguaje jurídico en la lengua origen y dominar la redacción en la lengua meta.

En nuestra opinión, esta propuesta ofrece unas pautas básicas para el diseño de un programa formativo de este tipo de traducción; sin embargo, no se hace alusión de forma explícita ni a los contenidos que tendrían que trabajarse para conseguir los objetivos marcados, ni a los criterios de evaluación que se utilizarán para valorar el grado de consecución de dichos objetivos. Se trata, por lo tanto, de una propuesta inicial que será matizada y completada por la autora en investigaciones posteriores.

Borja y Hurtado (1999) toman como punto de partida los planteamientos esbozados en Borja Albi (1996) y describe un modelo para la enseñanza de la traducción jurídica en la combinación lingüística inglés-castellano. Según las autoras, la finalidad de la enseñanza de este tipo de traducción es "conseguir que los estudiantes sean capaces de enfrentarse a la traducción de textos pertenecientes al campo temático del derecho, respetando las convenciones de género y aplicando las estrategias y técnicas apropiadas para cada encargo de traducción" (Borja y Hurtado, 1999: 157). Con esta meta en mente, plantean tres bloques de objetivos generales¹⁵¹:

- Conocer los aspectos profesionales de la traducción jurídica.
- Asimilar los principios metodológicos de la traducción jurídica.
- Saber traducir los géneros jurídicos.

¹⁵¹ Cada uno de estos tres objetivos generales aparece desglosado en objetivos específicos e intermedios (Borja y Hurtado, 1999: 157-159); así, por ejemplo el primero de los objetivos, enunciado como "conocer los aspectos profesionales de la traducción jurídica" viene definidos por los siguientes objetivos específicos e intermedios:

1. Conocer el mercado laboral.
 - Conocer las salidas profesionales del traductor jurídico.
 - Conocer el valor legal de las traducciones jurídicas.
 - Conocer la responsabilidad que adquieren al firmar una traducción y los seguros de responsabilidad civil que existen para los traductores.
 - Conocer las tarifas habituales para distintos tipos de encargo.
 - Conocer cuestiones de ética profesional y las asociaciones profesionales
2. Dominar las herramientas del traductor jurídico.
 - Conocer y saber utilizar las fuentes de documentación jurídicas.
 - Conocer y saber utilizar los formularios legales.
 - Saber manejar los diccionarios especializados tanto en papel como en soporte electrónico.
 - Saber acceder y trabajar con Internet.
 - Saber utilizar los sistemas de gestión de archivos y saber utilizar las memorias de traducción.
 - Desarrollar un espíritu crítico, sabiendo valorar las fuentes que se consultan.
3. Saber recorrer las etapas de elaboración de la traducción.

Al igual que en la propuesta presentada por Gamero y Hurtado (1999), en relación con la traducción científico-técnica, los dos primeros objetivos se abordarían en una fase de iniciación, mientras que el tercero englobaría una fase de especialización.

En relación con los aspectos metodológicos planteados en esta propuesta, Borja y Hurtado (1999) toman como punto de referencia el enfoque por tareas; de esta forma, presentan un modelo de enseñanza basado en tareas de aprendizaje, estructuradas en diferentes unidades didácticas en función de los objetivos (generales, específicos e intermedios) previamente establecidos. A modo de ejemplo, muestran una unidad didáctica en relación con uno de los objetivos metodológicos planteados (en concreto, el relacionado con saber distinguir, caracterizar y clasificar de forma contrastiva los diferentes géneros legales) con diferentes tareas preliminares y una tarea final. Cada una de las tareas viene definida por una ficha explicativa, en la que se especifican los objetivos específicos que persigue, los materiales que es preciso utilizar para su realización, algunas pautas en relación con el desarrollo de la misma y los criterios que se emplearán para su evaluación. Asimismo, la ficha incluye también algunos comentarios que ayudan a definir las características y naturaleza de la tarea. Por otra parte, la propuesta de diseño presentada por estas autoras incluye también algunas fichas de trabajo en relación con las tareas de aprendizaje de la unidad, que ayudan a definir las desde un punto de vista práctico.

En conclusión, se trata de una propuesta de diseño curricular para la enseñanza de la traducción jurídica en el marco del enfoque por tareas de traducción en la combinación lingüística inglés-español. Aunque no ofrece unidades didácticas en relación con todos los objetivos formulados, supone, a nuestro modo de ver, una propuesta muy relevante, ya que plantea de forma clara y práctica no solo los objetivos generales, específicos e intermedios de la traducción especializada (en este caso jurídica), sino también algunas actividades de aprendizaje, que pueden servir de base para la elaboración de propuestas didácticas en el marco de otras especialidades o combinaciones lingüísticas.

Por otra parte, Borja Albi (2007) supone el primer manual de la serie *Aprender a traducir* dedicado a la traducción especializada¹⁵² y su principal objetivo es introducir a los lectores en el campo de la traducción profesional de los textos jurídicos y administrativos. En esta obra, se analizan tres grandes áreas formativas: en primer lugar, la adquisición de conocimientos sobre traducción jurídica y derecho; en segundo lugar, la adquisición de

¹⁵² Se trata de un manual estructurado en dos volúmenes diferentes; el primero de ellos lleva por título *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica* y está dirigido al estudiante, mientras que el segundo es una *Guía Didáctica*, en la que el docente o el estudiante autodidacta podrá encontrar las soluciones a algunas de las actividades propuestas en el primer volumen, así como material complementario, que le permitirá profundizar en los contenidos abordados en las diferentes unidades didácticas.

habilidades y destrezas prácticas de documentación, uso de nuevas tecnologías y redacción y revisión de traducciones y en tercer lugar, el desarrollo de actitudes y valores éticos en relación con la socialización de los traductores jurídicos y jurados (*ibíd.*: 11).

Al igual que en las dos propuestas anteriores, el planteamiento metodológico defendido por la autora en esta obra es el enfoque por tareas de traducción, puesto que favorece un plan de aprendizaje activo por parte de los estudiantes y el desarrollo de las competencias necesarias para la práctica profesional de este tipo de traducción. Estas tareas aparecen integradas en las diferentes unidades didácticas que conforman la obra (un total de diez), que se centran en las particularidades de la traducción jurídica desde un prisma teórico-práctico¹⁵³. Destacables resultan también los dos apéndices que se incluyen en el volumen dirigido a los estudiantes; el primero de ellos es una recopilación de recursos documentales para la traducción jurídica y el segundo, un compendio de obras cinematográficas y literarias de temática jurídica, que permitirá a los discentes profundizar en los contenidos estudiados en las unidades didácticas.

En general, todas las unidades didácticas comparten la misma estructura: título de la unidad, contenidos, actividades, materiales de trabajo y material complementario, e incluyen fichas y textos de trabajo, que resultan de gran relevancia para comprender el enfoque didáctico defendido por la autora. Por otra parte, en la *Guía Didáctica* se incluye también en cada unidad una tabla con los objetivos que se persiguen en la misma.

Desde nuestra perspectiva, este manual supone una gran aportación al campo de la didáctica de la traducción especializada jurídica, no solo por el planteamiento didáctico que defiende y las tareas de aprendizaje que se plantean, sino por la recopilación de textos originales reales pertenecientes a diferentes géneros jurídicos que incluye en las unidades didácticas que lo integran. Sin embargo, resulta sorprendente que en una propuesta tan completa y actual no se incluyan criterios ni medios de evaluación para valorar el aprendizaje logrado por los estudiantes en las diversas unidades, ni se lleve a cabo un enfoque por competencias de aprendizaje (generales y específicas) además de por objetivos en cada unidad didáctica.

Muy en la línea de esta última propuesta, pero abordando la enseñanza de la traducción especializada jurídica desde la perspectiva de las competencias, encontramos el modelo de Galán Mañas (2007), enmarcado dentro del EEES y que toma como base la combinación lingüística portugués-español. En esta propuesta, que parte del diseño de objetivos de aprendizaje, se enfatiza también el enfoque por tareas y proyectos de traducción, ya que se considera esta metodología como un mecanismo integrador de todos

¹⁵³ Las tres últimas unidades didácticas presentan un carácter más práctico y especializado y proponen actividades de pretraducción y prácticas guiadas de traducción en relación con diferentes géneros jurídicos.

los elementos del diseño curricular (*ibíd.*: 33). Se trata de un modelo de enseñanza integrador, que adopta la estructura de unidades didácticas para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en concordancia con el modelo presentado por Hurtado Albir (1999); en relación con la evaluación cabría comentar que la autora aborda esta dimensión didáctica desde diferentes perspectivas: por una parte, atiende a su finalidad y función, estableciendo medios e instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; por otra parte, concibe la evaluación desde una perspectiva global, incluyendo en su propuesta un instrumento de valoración del grado de satisfacción de los alumnos en relación con la acción formativa y su enfoque didáctico; asimismo, se incluye un baremo para la corrección de traducciones.

4.3.8. La propuesta de Falzoi (2005)

Falzoi (2005) propone un modelo didáctico enfocado a la enseñanza del campo profesional de la traducción especializada jurídica en la combinación lingüística francés-español sobre la base de los conocimientos previos de los estudiantes. Esta propuesta pedagógica se apoya sobre dos pilares fundamentales: la adquisición del campo temático (aspecto clave en la formación del traductor especializado) y la práctica de la traducción específica de los textos de esta especialidad.

Tras analizar de forma detallada el concepto de traducción jurídica y estudiar de forma comparativa las particularidades del lenguaje jurídico-administrativo en las lenguas francesa y española, la autora plantea los objetivos didácticos generales¹⁵⁴ perseguidos en su aproximación metodológica (*ibíd.*: 128-136):

- Adquirir los conocimientos temáticos, morfosintácticos y textuales. Esta meta representa, en palabras de esta autora, la base de la formación del traductor especializado, puesto que implica la adquisición de aquellos elementos que le van a permitir llevar a cabo con éxito el proceso traductor.
- Saber traducir los textos jurídicos. La finalidad de este objetivo es que los estudiantes desarrollen las estrategias y habilidades necesarias para la traducción de los textos de este campo de especialidad.

¹⁵⁴ En esta propuesta metodológica, los objetivos generales aparecen también desglosados en objetivos específicos. Así, por ejemplo, en relación con el primer objetivo general, aparecen establecidos los siguientes objetivos específicos (Falzoi, 2005: 134):

- Adquirir los conocimientos temáticos.
- Adquirir el conocimiento de los sistemas organizativos.
- Adquirir el conocimiento de los géneros textuales.
- Desarrollar las habilidades de documentación.
- Adquirir el conocimiento del lenguaje, estilo y discurso jurídicos.

- Conocer los aspectos profesionales de la traducción jurídica. Este objetivo general integra la adquisición de conocimientos en relación con las salidas profesionales, las herramientas de las que puede disponer el traductor jurídico, los aspectos económicos y fiscales, la responsabilidad legal del traductor, etc.

El planteamiento didáctico que se describe en la propuesta de Falzoi (2005) toma como punto de referencia el desarrollado en Bravo Utrera *et al.* (2002) y Bravo Utrera (2004), cuya principal finalidad es vincular los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la primera etapa de su formación con aquellos que se imparten en la materia de traducción especializada (en este caso jurídica).

Por otra parte, se propone también que la selección de los textos de trabajo ha de llevarse a cabo en función de dos criterios fundamentales: por una parte, la progresión en los conocimientos temático, terminológico, lingüístico y traductor¹⁵⁵, y, por otra, las necesidades reales del mercado de trabajo. Asimismo, se incide en esta propuesta pedagógica en la importancia de la documentación a lo largo del proceso de aprendizaje y en la necesidad de desarrollar en los discentes un hábito sistemático y eficaz de documentación y gestión de la información. Además, en esta aproximación se incluyen también una propuesta de actividades y ejercicios destinados al aprendizaje y desarrollo de las competencias y de los conocimientos temáticos, terminológicos y estilísticos necesarios para afrontar este tipo de traducción y una recopilación de textos originales reales y de textos paralelos pertenecientes a diferentes géneros, que completan este enfoque pedagógico.

En relación con la evaluación, la autora concibe esta dimensión didáctica como una herramienta de aprendizaje destinada a favorecer la formación, aunque no profundiza demasiado en ella. En este sentido, elabora una clasificación de los errores más comunes en traducción, pero no establece ni criterios claros, ni medios ni instrumentos de evaluación para las actividades formativas que incluye en su propuesta.

En resumen, la aproximación de Falzoi (2005) supone una contribución interesante para la consolidación del campo de la enseñanza de la traducción especializada y ayuda a llenar el vacío existente en esta área de estudio. Resulta especialmente relevante su planteamiento por objetivos (generales y específicos), así como las actividades y textos de trabajo propuestos.

¹⁵⁵ En este sentido, la autora propone comenzar con documentos del Registro Civil y continuar con documentos académicos, certificados de antecedentes penales, documentos contractuales, notariales, societarios y terminar con documentos jurisdiccionales.

4.3.9. La aproximación metodológica de Orozco (2012)

Este manual desarrollado por Orozco es un compendio de materiales didácticos para la enseñanza y/o el aprendizaje autónomo de la traducción directa general y especializada. Aunque no detalla los objetivos de aprendizaje ni las competencias generales y específicas que se persiguen en cada una de las diecisiete unidades que lo integran supone, en nuestra opinión, una obra de referencia en el campo de la didáctica de la traducción. La finalidad del manual, tal y como reconoce la propia autora, es doble: por una parte, pretende ofrecer materiales didácticos de carácter práctico que puedan servir de base para las clases de traducción directa (general y especializada) en la combinación lingüística inglés-español y, por otra, presenta textos y ejercicios para profundizar en la adquisición de la competencia traductora y de todas las subcompetencias y destrezas que la definen (lingüística, extralingüística, de transferencia, instrumental y “psicofisiológica”).

Con este objetivo en mente, la investigadora recopila textos, ejercicios, reflexiones y pautas para llevar a cabo traducciones generales y especializadas bajo el paraguas metodológico del enfoque por tareas de traducción y las directrices definidas por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Desde la perspectiva de nuestra propuesta de diseño, esta obra resulta especialmente relevante no solo por el material de trabajo que incluye¹⁵⁶, sino sobre todo por las pautas metodológicas que describe la autora para explotar didácticamente los textos en el aula.

4.4. La enseñanza de la traducción especializada económica

Tal y como hemos mencionado previamente, no son muchas las propuestas de modelos de enseñanza que encontramos en la literatura en relación con la traducción especializada económica. Son más frecuentes, sin embargo, los estudios que analizan las particularidades de este lenguaje de especialidad, así como de su traducción en diferentes combinaciones lingüísticas. Trabajos como el de Dudley-Evans y Henderson (1990), Henderson *et al.* (1993), Pizarro Sánchez (1997; 2001), Chueca Moncayo (2002), Alcaraz Varó (2001a; 2001b), Fuertes Olivera *et al.* (2002), Suau Jiménez (2010), Gallego Hernández (2012), entre muchos otros¹⁵⁷, abordan aspectos en relación con la traducción de este lenguaje de especialidad y ayudan a consolidar esta materia de estudio. Aunque no se trate de aproximaciones didácticas *per se*, estas investigaciones suponen un punto de

¹⁵⁶ Son varios los textos económicos que constituyen la parte del manual dedicada a la traducción especializada (por ejemplo, *statement of financial position, equities review, insurance plan*, etc.)

¹⁵⁷ En Román Mínguez (2008: 150-174) se recoge una recopilación exhaustiva de todos los trabajos de investigación (artículos científicos, tesis doctorales, libros, obras lexicográficas, etc.) que abordan aspectos en relación con el lenguaje y la traducción económico-financieros.

partida para cualquier modelo pedagógico, ya que representan una base conceptual teórica importante sobre la que sustentarlo.

En relación con los estudios que abordan específicamente la enseñanza de la traducción económica, cabría identificar fundamentalmente tres (junto con algunas experiencias docentes breves), hecho que demuestra el vacío existente en este campo de estudio y justifica por qué hemos elegido esta área de especialidad en la propuesta didáctica que defendemos en la presente tesis doctoral.

4.4.1. La propuesta de Cánovas *et al.* (2003)

Este modelo, enfocado a la enseñanza de la traducción de textos jurídicos y económicos, forma parte de la propuesta coordinada por González Davies en 2003 y que lleva por título *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada* (v. 4.3.3.).

Tal y como indica el título de la obra, el modelo de enseñanza que defienden estos autores se apoya en el enfoque por tareas de traducción, cuya finalidad es familiarizar a los futuros profesionales con las dimensiones más importantes de la traducción de textos jurídicos y económicos; con el fin de dotar a los estudiantes de las competencias y herramientas necesarias para responder de forma eficaz a este tipo de textos, Cánovas *et al.* (2003) proponen tres tareas¹⁵⁸ enfocadas a desarrollar, sobre todo, los tres tipos de conocimiento imprescindibles para el traductor profesional de textos especializados: el lingüístico-textual, el terminológico y el enciclopédico. Todas las tareas que componen este modelo presentan una estructura paralela; en primer lugar, aparecen enunciados los objetivos de aprendizaje que se quieren conseguir con la misma; en segundo lugar, se incluye la temporalización de dicha tarea, es decir, el periodo de tiempo en el que se va a desarrollar la misma; en tercer lugar, se describe el tipo de agrupación que exige el desarrollo de la tarea (grupal, en parejas, individual, etc.); en cuarto lugar, se desglosan y

¹⁵⁸ Las tareas y las actividades que las conforman aparecen enunciadas de la siguiente forma (Cánovas *et al.*, 2003: 90-107):

1. Análisis del contexto de especialidad.
 - Actividad 1. Elaboración de un encargo editorial.
 - Actividad 2. Discusión y resolución conjunta de los problemas en clase.
2. Recopilación de textos jurídicos, confección de fichas terminológicas y elaboración de glosarios.
 - Actividad 1. Recopilación de textos jurídicos.
 - Actividad 2. Confección de fichas terminológicas.
 - Actividad 3. Elaboración y difusión electrónica de glosarios.
3. La adaptación de documentos administrativos.
 - Actividad 1. Búsqueda, recopilación y clasificación de documentos administrativos.
 - Actividad 2. Analizar comparativamente documentos paralelos desde el punto de vista conceptual, estructural, terminológico y ortotipográfico.
 - Actividad 3. Traducción y adaptación de documentos.
 - Actividad 4. Adquisición de la terminología propia de los documentos administrativos.

describen las diferentes actividades que forman parte de esa tarea y, por último, se incluyen algunas referencias bibliográficas que pueden resultar de utilidad para profundizar en los contenidos abordados en las tareas.

Cada una de las actividades presenta, a su vez, sus propios objetivos, temporalización, tipo de agrupación necesaria, materiales de trabajo, etc. Asimismo, cada una de las tareas incluye unos modelos de textos de trabajo, que completan la propuesta didáctica.

En relación con la evaluación, cabría decir que no se mencionan los criterios específicos que se deberían utilizar en la valoración de cada una de las tareas, sino que se deduce que las actividades propuestas se evaluarán atendiendo a los dos baremos generales comunes a todas las propuestas que integran la obra de González Davies (2003); dichos baremos, tal y como hemos explicado previamente, toman como punto de partida criterios cuantitativos y cualitativos y se centran no solo en la valoración de los errores cometidos (puntuaciones negativas), sino también en la de las soluciones adecuadas e imaginativas (puntuaciones positivas).

En suma, esta perspectiva de la enseñanza de la traducción especializada de textos jurídicos y económicos supone una aportación valiosa para la didáctica de este tipo de traducción dada la escasez de enfoques existentes en esta materia. Sin embargo, consideramos que son varios los aspectos que podrían mejorarse; por una parte, no se hace alusión a la progresión de los contenidos de aprendizaje, aspecto muy relevante en el transcurso de cualquier proceso de E/A. Por otra parte, tampoco se mencionan ni las competencias generales ni las específicas (competencia y subcompetencias traductoras) que se pretenden desarrollar con cada una de las tareas que componen el modelo. Por último, consideramos que, quizá, se deberían haber abordado las tipologías textuales de una forma más exhaustiva, puesto que únicamente se alude a un tipo textual en la propuesta.

4.4.2. El enfoque de Román Mínguez (2008)

Este modelo, planteado en la combinación lingüística inglés-español, está orientado a la enseñanza de la traducción de un tipo de textos en concreto: los textos jurídico-económicos representativos del mundo de la empresa. Tomando como punto de partida el análisis y explotación didáctica de un encargo real de traducción, la propuesta se articula en torno a diversas unidades didácticas, en las que se pone en práctica el enfoque por tareas de traducción, así como algunas estrategias de “simulación profesional” en el aula. Las tareas se desarrollan a partir de un encargo de traducción concreto, que toma en consideración la progresión terminológica, temática, textual y traductora. Desde esta

perspectiva, el objetivo perseguido por la autora es elaborar un modelo formativo acorde con las exigencias del mercado profesional, que permita desarrollar en los discentes las competencias traductológicas necesarias para abordar con eficacia la traducción de textos pertenecientes a este campo de especialidad (Román Mínguez, 2008: 99), es decir, aunar mercado laboral, práctica profesional y formación de traductores en el ámbito de la traducción jurídico-económica empresarial.

Tomando esta finalidad como punto de referencia, la autora presenta un modelo pedagógico basado en un método sistematizado de trabajo en el aula, en función de unos objetivos didácticos previamente establecidos; este modelo, que gira en torno al encargo de traducción, presenta las siguientes fases (*ibíd.*: 211-212):

1. Consideración y análisis de las distintas circunstancias que confluyen en el encargo de traducción con el fin de obtener los conocimientos necesarios sobre el mercado profesional de la traducción del mundo de la empresa.
2. Lectura y comprensión del TO. Reflexión sobre posibles dificultades de traducción.
3. Encuadre del TO y del TM en la rama del derecho correspondiente del ordenamiento jurídico. Determinación del marco legal al que se adscribe el TO y el TM.
4. Comparación instrumental de ordenamientos jurídicos. Adquisición de conocimiento temático y terminológico básico del área del saber.
5. Reflexión sobre el tipo textual objeto de traducción.
6. Extracción de las distintas unidades de conocimiento especializado (fraseología y terminología) detectadas en el TO.
7. Valoración de las distintas fuentes de información existentes para la realización del encargo. Búsqueda de textos paralelos y utilización de otras fuentes para adquirir conocimiento temático y dominar la terminología y fraseología.
8. Aplicación de fuentes documentales para la elección de los equivalentes dinámicos. Reflexión sobre las dificultades de elección del equivalente dinámico y sobre las estrategias para resolverlas.
9. Elección de equivalentes dinámicos. Elaboración de un glosario que los recoja y que sirva como fuente para ulteriores trabajos de traducción de textos en el mismo ámbito de especialidad.
10. Reformulación o reexpresión del texto original en la lengua terminal. Propuesta de traducción.

Dentro de cada una de estas fases, la autora identifica diferentes tareas de traducción, con el fin de ir guiando a los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje. En aras de materializar esta propuesta metodológica desde una perspectiva

más práctica, Román Mínguez propone, a modo de ejemplo, la explotación de un encargo real de traducción, concretamente la traducción de un acta de una reunión del Consejo de Administración de un empresa (*Minutes of a Board of Directors' Meeting*).

Por otra parte, dentro de esta propuesta encontramos también un gran corpus de materiales de trabajo auténticos, pertenecientes a diferentes tipologías textuales, así como un listado con fuentes documentales electrónicas de gran interés para la traducción de textos de este campo de especialidad; ambos recursos dotan a la aproximación didáctica de un gran potencial pedagógico.

En resumen, el modelo propuesto por Román Mínguez (2008) describe un marco metodológico de trabajo en el aula de gran interés pedagógico, que va guiando paso a paso el proceso de traducción, desde la recepción del encargo hasta la entrega de la versión definitiva del texto. Quizá debido al enfoque profesional en el que se enmarca la propuesta, no se hace referencia en la misma a aspectos relacionados con la evaluación, ni en relación con las tareas específicas de aprendizaje que se describen en las diferentes fases del modelo, ni en relación con el producto final del proceso traductor.

4.4.3. La propuesta de Pizarro Sánchez (2010)

Aunque esta obra no se aborda desde un enfoque didáctico *per se* (con una planificación de objetivos, metodología, evaluación, etc.), su aplicabilidad al campo de la enseñanza de la traducción especializada económica es innegable. Este trabajo centra su atención en la descripción de la comunicación que se produce en el ámbito empresarial, así como en las características contrastivas del lenguaje económico en el par de lenguas inglés-español y en los problemas específicos de la traducción en esta rama de especialidad. El objetivo de la obra, tal y como establece la propia autora, es doble (Pizarro, 2010: XII): por una parte, pretende presentar de forma breve diversos conceptos relacionados con la traducción económica y con el trabajo del traductor, y, por otro, describir las características contrastivas que generan los principales errores de traducción de textos de este campo para el par de lenguas inglés y español, presentando diferentes ejemplos que facilitan la comprensión.

Desde una dimensión pedagógica, este trabajo resulta muy interesante, porque presta atención a la mayor parte de los componentes que definen la CT de los traductores profesionales de este ámbito de especialidad.

En primer lugar, aborda conceptos relacionados con el lenguaje de especialidad económico, así como con los criterios pragmáticos, lingüísticos y funcionales que lo delimitan. En segundo lugar, analiza no solo las características de la comunicación empresarial, sino también las particularidades organizativas y administrativas de la

empresa; todos estos aspectos pueden ayudar a consolidar el conocimiento temático del campo de especialidad, imprescindible a la hora de abordar la traducción de cualquier texto especializado.

En tercer lugar, Pizarro (2010) lleva a cabo una clasificación de los textos económicos, que puede resultar de gran ayuda en el proceso de planificación de una acción formativa en este campo; identifica diferentes géneros profesionales y académicos en función de criterios tales como el foco contextual y el tipo de receptor que interviene en la comunicación.

En cuarto lugar, la investigadora estudia también las principales dificultades de la traducción de textos económicos (aspectos ortotipográficos, extra e intratextuales, elementos no verbales, etc.) desde un prisma contrastivo, con el fin de hacer una radiografía lo más exhaustiva posible de las particularidades de este tipo de traducción en la combinación lingüística inglés-español.

Por último, el trabajo investiga también aspectos relacionados con la práctica profesional y con la competencia instrumental; en concreto, ofrece información detallada en relación con las principales fuentes documentales y herramientas para la traducción de los textos económicos (portales específicos, metabuscadores, bases de datos, herramientas electrónicas para la traducción y explotación de los textos, etc.) y con la actividad profesional del traductor de textos de este campo de especialidad (por ejemplo, presupuestos, tarifas, derechos del traductor, entre otros).

En resumen, esta obra, en la que se integran aspectos teóricos sobre el lenguaje económico y su traducción, con otros específicos de la práctica profesional puede resultar de gran utilidad no solo para los estudiantes de traducción interesados en este tipo de lenguaje, sino también para los docentes que tengan que planificar procesos formativos vinculados a este campo de especialidad en la combinación lingüística inglés-español.

4.4.4. Otras propuestas y experiencias docentes

También en el marco de la enseñanza de la traducción económica, encontramos otros trabajos recientes que, sin ser propuestas didácticas completas, centran su atención sobre algún aspecto pedagógico concreto en relación con este tipo de traducción y pueden servir como punto de referencia para el diseño curricular en esta área. Tal es caso de investigaciones como Szczyrbak (2008), Demirkova (2010), Román Mínguez (2009, 2010), Barceló y Delgado (2010), Lobato *et al.* (2010) y Delgado y Barceló (2011).

El primero de ellos, es decir, el trabajo llevado a cabo por Szczyrbak, plantea el diseño de una experiencia docente centrada en la enseñanza de la traducción jurídico-económica (en la combinación lingüística inglés-polaco) en el marco de la *Jagiellonian*

University de Cracovia (Polonia). Partiendo de un análisis del mercado laboral y de las necesidades de los estudiantes, la autora propone unos objetivos de aprendizaje y un modelo metodológico centrado en el estudiante y en la construcción social y colaborativa del conocimiento por parte de este¹⁵⁹. Asimismo, plantea también, siguiendo a González Davies (2004) tanto los criterios de selección del material de trabajo como las actividades de aprendizaje. La experiencia se completa con una reflexión sobre la evaluación, que es concebida como un proceso holístico en el que han de valorarse todos los elementos que forman parte del acto didáctico (grado de consecución de los objetivos, metodología didáctica, el programa formativo, etc.). Asimismo, Szczyrbak presenta los resultados de los cuestionarios de satisfacción rellenos por los estudiantes en relación con los diferentes aspectos que componen esta experiencia formativa.

En esta misma línea, aunque desde una perspectiva mucho menos exhaustiva, está Demirkova (2010), que plantea una propuesta muy general de diseño de un curso de traducción económica en la combinación inglés-búlgaro para estudiantes de segundo curso de Lenguas Aplicadas. Parte también de una planificación de objetivos y de una metodología de aprendizaje centrada en el alumno; la propuesta incluye también algunas actividades que permiten desarrollar en los discentes las competencias y habilidades necesarias para enfrentarse de forma profesional a textos de esta rama de especialidad. Por otra parte, se hace referencia también a los criterios de selección de los textos y materiales de trabajo, así como a los géneros a traducir durante el desarrollo del curso. Sin embargo, en este modelo, no se hace alusión a los criterios de evaluación que se utilizarán durante el proceso de E/A.

Por su parte, Román Mínguez (2009) presenta el diseño de una asignatura sobre conocimientos del mercado profesional de la traducción en el marco del EEES, concretamente de los nuevos estudios de Grado en Traducción e Interpretación. Esta propuesta, a caballo entre el campo académico-pedagógico y el mundo profesional, tiene como objetivo desarrollar en los estudiantes no solo conocimientos sobre el mercado y la práctica profesional de la traducción en el ámbito jurídico-económico, sino también dotarles del conocimiento temático o enciclopédico necesario para que se enfrenten a este tipo de traducción. Tomando esta finalidad como punto de partida, Román Mínguez plantea el diseño curricular de la asignatura en función de sus cuatro ejes principales: objetivos didácticos, contenidos docentes (teóricos y prácticos), metodología y evaluación. Asimismo, la autora incluye también, a título ilustrativo, tres ejercicios prácticos de los diseñados para la asignatura propuesta.

¹⁵⁹ Este enfoque metodológico toma como base de sustentación a Kiraly (2000).

Desde esta misma perspectiva, es decir, en un intento de acercar la formación ofrecida en las aulas universitarias a la realidad del mundo profesional, aborda Román Mínguez (2010) la formación de traductores especializados en el ámbito económico-financiero. En este caso, la autora se centra en la explotación didáctica de unos determinados materiales de trabajo (en concreto la información para accionistas e inversores de las sociedades del IBEX-35); estos recursos documentales se conciben en el modelo de enseñanza presentado por la autora como instrumentos muy valiosos, que permiten a los futuros traductores profesionales adquirir conocimientos textuales, terminológicos y enciclopédicos sobre el mundo empresarial. Al igual que en las propuestas anteriores, se plantean unos objetivos pedagógicos y se diseñan unas tareas de aprendizaje encaminadas a la consecución de dichos objetivos.

Dentro también del marco del EEES, encontramos el enfoque didáctico presentado por Barceló y Delgado (2010), que pretende reflexionar acerca de las dificultades que plantea la traducción de textos económicos francés-español y ofrecer, a partir de estas dificultades, algunas ideas para la enseñanza de esta materia. La propuesta de estos autores parte de la formulación de las competencias¹⁶⁰ que debe adquirir el estudiante de traducción especializada y plantea, siguiendo el método presentado por Delisle (1988), cinco grandes objetivos de aprendizaje (Barceló y Delgado, 2010: 181): asimilar las nociones fundamentales de la economía; asimilar la terminología básica de la economía; asimilar la fraseología propia de los textos económicos; aprender a documentarse sobre el tema y desarrollar las aptitudes necesarias para traducir textos económicos. El planteamiento defendido por estos autores se estructura en torno a tres dimensiones principales, que dan consistencia a su propuesta:

- Cómo trabajar. En este eje se insiste en que el aula ha de reflejar fielmente la realidad profesional del mundo de la traducción.
- Qué tipo de textos utilizar. En este enfoque se diferencian dos tipos de textos; por un lado, los económicos procedentes de la prensa (general y especializada) y, por otro, los propios del mundo empresarial (estatutos de constitución, balances anuales, extractos bancarios, etc.).
- Qué actividades realizar. Los autores proponen una recopilación de actividades formativas vinculadas a los objetivos del curso (*ibíd.*: 182-184).

¹⁶⁰ Para el planteamiento de estas competencias, los autores se han basado en las directrices trazadas en el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*, elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y en la clasificación fijada por Kelly (2007:16).

Pese a que la explicación sobre las actividades de aprendizaje es bastante detallada, no se hace alusión en este enfoque ni a los criterios ni a los medios de evaluación que se emplearán para valorar el desarrollo de estas actividades formativas.

Otro de los trabajos que nos parecen resaltables en este apartado dedicado a la enseñanza de la traducción especializada económica es el de Lobato *et al.* (2010). En él, se describe una experiencia didáctica llevada a cabo en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España) en la combinación lingüística francés-español. Al igual que en la propuesta anterior, en este modelo se toma como punto de partida la problemática existente en la traducción de textos económicos (en este caso, de carácter divulgativo) y se plantea, a partir de esta, una metodología de trabajo que facilite la resolución de las dificultades de traducción. El objetivo de esta experiencia es que el alumno (futuro traductor), paso a paso, desarrolle la competencia necesaria para llegar a ser un buen profesional de la traducción en el ámbito concreto de la divulgación. En este sentido, las autoras establecen cuatro subcompetencias traductorales, que actúan como objetivos específicos de aprendizaje (*ibíd.*: 78):

- Aprender los conceptos básicos de la economía.
- Conocer los términos utilizados por los expertos en ese campo (en ambas lenguas).
- Seguir una metodología adecuada a la hora de traducir.
- Saber resolver las dificultades concretas de la traducción de un texto económico-financiero.

Con el fin de alcanzar estos objetivos, se plantean algunas actividades de aprendizaje, así como la explotación didáctica de varios textos de trabajo. En relación con la tercera subcompetencia, es decir, la metodología de trabajo del traductor, las autoras recomiendan la utilización de un modelo estructurado en tres fases, que contemple una etapa de pretraducción (contacto con el cliente, valoración del encargo, etc.), el trabajo de traducción *per se* (lectura del TO, identificación de problemas, documentación, diseño de técnicas y estrategias de traducción, transvase lingüístico) y una fase de post-traducción (revisión y entrega del TM).

Al igual que en la experiencia presentada por Barceló y Delgado (2010), en este modelo tampoco se hace referencia a la evaluación, sin duda, una de las dimensiones más importantes del diseño curricular.

Por su parte, Delgado y Barceló (2011) prestan atención en su trabajo a una de las fases más importantes en la traducción especializada: el proceso de documentación. En esta propuesta, tras pasar revista a las principales subcompetencias implicadas en la traducción especializada (en este caso, económica), se aborda el proceso de documentación, intrínseco a la actividad traductora, con fines didácticos. El propósito de

este trabajo es recopilar material de apoyo para el traductor, recursos que le sirvan para solucionar de forma rápida y eficaz las dudas (conceptuales y terminológicas) que le surjan en el transcurso de su trabajo. A nuestro modo de ver, no se trata de una propuesta didáctica como tal, ya que no se exponen con claridad los ejes del diseño curricular; sin embargo, resulta interesante desde una perspectiva didáctica su tratamiento de las competencias y la recopilación de recursos electrónicos en relación con la traducción empresarial que presentan.

Por último, nos gustaría hacer referencia en este apartado al proyecto de investigación COMENEGO (Corpus Multilingüe de Economía y Negocios)¹⁶¹ diseñado por la Universidad de Alicante, cuyo principal propósito es la elaboración de una herramienta abierta que facilite la tarea de documentación en el proceso de traducción especializada económica. Este proyecto de investigación, aunque todavía se encuentra en sus albores, tiene una clara finalidad didáctica, ya que una de sus principales líneas de aplicación es el diseño e implementación en el aula de nuevas metodologías docentes y materiales para la traducción en el ámbito de la economía y los negocios.

¹⁶¹ Se podrá encontrar información más detallada sobre este proyecto en la siguiente dirección: <http://m.dti.ua.es/es/comenego/>.

CAPÍTULO 5. LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN CON APOYO TECNOLÓGICO

5.1. Introducción

Tal y como hemos expresado en el capítulo 1 de la presente tesis doctoral, el impacto que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) está produciendo sobre el mundo educativo es muy significativo, puesto que no solo definen nuevos modelos de expresión, sino que también facilitan nuevas formas de participación y de comunicación. Como consecuencia de este hecho, la evolución tecnológica que está teniendo lugar en nuestra sociedad desde la última década del siglo XX está obligando a la universidad a plantearse muchos de los paradigmas metodológicos en los que ha basado su enseñanza a lo largo de su historia.

En el caso concreto de la formación de traductores, el impacto de las TIC es indiscutible, tal y como se puso de manifiesto en el *Symposium on the Translator Profile* organizado por la DGT (*Directorate-General For Translator*) de la Comisión Europea y celebrado en Bruselas el 29 de septiembre de 2011. En primer lugar, el traductor ha de dominar un conjunto de herramientas tecnológicas específicas de su campo, que le ayudarán a rentabilizar su trabajo (memorias de traducción, bases de datos, programas de extracción terminológica, etc.) y modificarán sensiblemente su forma de trabajar (*cfr.* Kenny, 1999; Kiraly, 2000; Koby y Baer, 2003; Colina, 2003a; Pym *et al.*, 2006; Muñoz Ramos, 2012); además, debe conocer las principales técnicas de búsqueda documental y terminológica, técnicas que se han modificado en gran medida desde la aparición de Internet; y, por último, las TIC se perfilan como recursos imprescindibles a la hora de abordar el entorno de trabajo del traductor, ya que se trata de una profesión prototípica de teletrabajo y en la que el trabajo cooperativo (virtual, en muchos casos) desempeña un papel muy importante (Olvera *et al.*, 2007). En palabras de Torres del Rey:

Sea como fuere, habremos de acostumbrarnos a pensar la universidad, el ejercicio de la traducción y la formación de traductores a menudo a través de conceptos, lenguajes y herramientas vinculados a (o posibilitados por) las nuevas tecnologías, como los de la gestión de proyectos, la teletraducción, la inteligencia colectiva, la interacción, los sistemas integrados de traducción, etc. (Torres del Rey, 2005: 55)

Desde esta perspectiva, resulta, por lo tanto, necesario integrar todas estas nuevas destrezas y competencias derivadas de las TIC en la formación de traductores (recordemos la subcompetencia instrumental), tanto en forma de contenidos, como también desde el

punto de vista de la metodología de E/A (Koby y Baer, 2003: 211). En este sentido, la incorporación de las TIC al ámbito de la enseñanza de la traducción permitirá a los estudiantes no solo adquirir una serie de destrezas prácticas que les serán de utilidad en su práctica profesional, sino también analizar desde un punto de vista reflexivo y crítico cómo están modificando estas herramientas la tarea de la traducción y el papel del traductor (Kenny, 1999: 78; Torres del Rey, 2005: 142).

Aunque las tres dimensiones profesionales que acabamos de plantear están presentes, de forma implícita o explícita, en la propuesta de diseño que presentamos en nuestra investigación, nuestro trabajo, tal y como hemos expuesto previamente, se centra más en el marco pedagógico¹⁶², es decir, en el uso de estas herramientas tecnológicas para la formación de traductores profesionales, en el desarrollo mediante TIC de unas determinadas competencias genéricas y específicas necesarias para la práctica profesional de la traducción, puesto que estamos de acuerdo con Torres del Rey (2005: 140) cuando afirma que “(...) no se puede ya hablar de enseñanza o proponer modelos didácticos sin relacionarlos con o insertarlos en el marco de las TIC”.

Desde esta perspectiva, abordaremos en el presente capítulo únicamente aquellos trabajos e investigaciones surgidos en el marco de la enseñanza de la traducción que se apoyan en las tecnologías como instrumentos para definir modelos para la formación de traductores. No es nuestro objetivo, por lo tanto, prestar atención a los estudios que abordan las tecnologías de la traducción como contenido de aprendizaje (*cf.* Kenny, 1999; Valero Garcés y de la Cruz Cabanillas, 2001; Austermühl, 2001; Bowker, 2002; Somers, 2003; Quah, 2006; Pym *et al.*, 2006; Oliver *et al.*, 2008).

Aunque la utilización de las TIC en la formación de traductores es un campo relativamente novedoso, encontramos algunas propuestas y experiencias docentes relevantes, que ayudan a sentar las bases de esta materia de estudio; sin embargo, consideramos que todavía queda mucho camino por recorrer y que resulta preciso plantear y experimentar nuevas propuestas formativas con apoyo tecnológico, que permitan desarrollar en los discentes todas las competencias necesarias para la formación de traductores profesionales. En este sentido, auspiciamos un futuro muy próspero para esta área de estudio, habida cuenta del papel fundamental que desempeñan en la actualidad las TIC en la sociedad y en la universidad y, en concreto, en la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior.

¹⁶² Además de la dimensión profesional y la pedagógica, resulta necesario resaltar la influencia que las tecnologías han ejercido sobre la investigación en el campo de la traductología, facilitando la creación de nuevos métodos e instrumentos de investigación, que han ayudado a consolidar poco a poco el marco metodológico de la disciplina.

La revisión bibliográfica que planteamos en el presente capítulo aparece estructurada en dos vertientes diferentes; en primer lugar, analizaremos aquellos modelos y experiencias que defienden y se apoyan, de forma general, en la tecnología para la enseñanza de la traducción y, en segundo lugar, estableceremos el estado de la cuestión en relación con los modelos mixtos de enseñanza de la traducción (*b-learning*), tanto general como especializada, prestando especial atención a aquellos que se centran en la traducción especializada económica. La línea divisoria entre ambas vertientes no está claramente delimitada debido a la interrelación que existe entre ambas, por lo que no resulta sencillo ubicar determinadas experiencias en uno u otro bloque; desde esta perspectiva, incluiremos en el segundo apartado solo aquellos modelos y experiencias que supongan una integración clara de enseñanza presencial (cara a cara) y enseñanza virtual de la traducción con apoyo tecnológico. De cualquier modo, ambas dimensiones nos permitirán vislumbrar las particularidades del escenario de investigación en el que ubicamos nuestra propuesta.

5.2. La enseñanza de la traducción con apoyo tecnológico: algunos enfoques

Tal y como hemos expuesto previamente, nos encontramos en la bibliografía diferentes modelos y experiencias didácticas que ponen de manifiesto el gran impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la formación de traductores. Aunque la mayor parte de los enfoques presentan un carácter práctico (o teórico-práctico), nos encontramos también con algunas aproximaciones, como por ejemplo la de Torres del Rey (2005), que se acercan a la materia de estudio desde un punto de vista teórico y discursivo, motivando la reflexión sobre la forma en la que el nuevo paradigma tecnológico influye en la enseñanza de la traducción a nivel universitario. Este trabajo, lejos de plantear una propuesta formativa concreta, tiene como objetivo principal analizar el estado de la cuestión de la disciplina desde una vertiente socioeducativa, ética y filosófica (*ibid.*: 4); desde este prisma, se reflexiona no solo sobre la relación entre las TIC y la práctica traductora, sino también sobre la vinculación existente entre estas herramientas tecnológicas y los procesos formativos en el ámbito de la traducción.

En resumen, la motivación principal de este trabajo es hallar y definir vías de aplicación pedagógica para la integración de las TIC en la formación de traductores, vías que se materialicen en propuestas que permitan dar respuesta a las necesidades pedagógicas de los futuros traductores.

También desde una perspectiva eminentemente teórica abordan Koby y Baer (2003) la integración de las TIC en el mundo de la traducción, y, más concretamente, en el

ámbito de la formación de traductores¹⁶³. En su investigación insisten en el hecho de que la tecnología ha modificado de forma radical no solo el método de trabajo de los traductores, sino también su entorno de trabajo, por lo que estos cambios han de reflejarse en el ámbito de la formación de futuros profesionales (*ibíd.*: 212). Desde este enfoque, analizan las nuevas competencias exigidas a los traductores y plantean la necesidad de integrar nuevos modelos metodológicos que den respuesta a las exigencias actuales del mercado: "The *performance magistrale* is increasingly inappropriate to the training of the contemporary language professional, who is expected to have a variety of extra-linguistic skills that are typically not addressed by those traditional methodologies" (*ibíd.*).

Por su parte, Colina (2003a), desde un enfoque socioconstructivista, insiste también en la necesidad de renovar los modelos metodológicos en la formación de traductores, con el fin de responder a los diferentes contextos y situaciones formativas actuales. Esta autora defiende la introducción de recursos y herramientas formativas que favorezcan la interacción y la comunicación entre los diferentes agentes del proceso de E/A y cuya principal meta sea la participación activa de los discentes en la construcción del aprendizaje. En este sentido, propone la integración de listas de correo electrónico y de distribución, así como grupos de discusión en los cursos para la formación de traductores (*ibíd.*: 55), instrumentos de comunicación que permitirán crear comunidades virtuales de aprendizaje y materializar el carácter social de la profesión tradicionalmente olvidado: "The existence of virtual discussions groups and meetings has already produced a sense of community not normally associated with translators" (*ibíd.*: 56).

Aunque esta autora aboga por la integración de las TIC en los procesos formativos, subraya a lo largo de su exposición que esta integración ha de llevarse a cabo sobre pilares pedagógicos sólidos, es decir, la mera introducción de la tecnología en la formación no garantiza el éxito de la misma. Esta idea ha de suponer, en nuestra opinión, el punto de partida de cualquier propuesta formativa con apoyo tecnológico, puesto que la tecnología en sí misma (sea del tipo que sea) carece de valor pedagógico y ha de concebirse simplemente como un instrumento que nos permitirá materializar nuestra concepción de la enseñanza y unos objetivos didácticos concretos.

Dentro del marco de las investigaciones centradas en la integración de las tecnologías en la enseñanza de la traducción, destacamos también el trabajo de Pym *et al.* (2003), en el que se recogen las conclusiones de un simposio *online* sobre la formación de traductores organizado por el grupo de Estudios Interculturales de la Universidad Rovira e Virgili en enero de 2000. Además de aspectos metodológicos clave sobre la enseñanza de

¹⁶³ Pese a que este trabajo es fundamentalmente de corte teórico, estos investigadores presentan también un modelo formativo para la enseñanza de la localización de software.

la traducción (enfoques colaborativos, modelos centrados en el estudiante vs. modelos centrados en el docente, competencias del traductor etc.), en este estudio se incluyen varios proyectos llevados a cabo en diferentes universidades del mundo, que ponen de manifiesto la importancia que están adquiriendo las nuevas herramientas tecnológicas (sobre todo Internet) en el diseño de programas para la formación de traductores. Así, por ejemplo, Debbie Folaron, de la Universidad de Nueva York, expone las principales ideas de un proyecto de innovación llevado a cabo en dicha universidad en relación con la utilización de la plataforma de teleformación *Prometheus* en el diseño de un curso *online* de Introducción a los estudios de traducción. Por su parte, Gouadec plasma también su experiencia en el campo de la formación virtual con el apoyo de herramientas de comunicación sincrónicas (chat) y asincrónicas (correo electrónico). En esta misma línea, Giuliana Schiavi plantea las particularidades del proyecto Vicenza-CETRA, que fomenta la integración de sistemas de comunicación interactivos (por ejemplo, correo electrónico y videoconferencia) en los programas de formación de traductores e intérpretes en diferentes universidades europeas.

Todas estas experiencias constituyen simplemente una muestra de los trabajos que se han realizado en el campo de la enseñanza de la traducción. Tal y como hemos mencionado previamente, no es nuestro objetivo estudiar de forma detallada todas las propuestas y experiencias docentes llevadas a cabo en este ámbito, sino mostrar cuál es el contexto general en el que ubicamos nuestra propuesta de diseño formativo. Con esta misma finalidad, abordamos el siguiente apartado, en el que pasaremos revista a las principales aproximaciones basadas en modelos mixtos de enseñanza (*b-learning*) para la formación de traductores.

5.3. La enseñanza de la traducción mediante modelos mixtos de enseñanza (b-learning): enfoques y experiencias

Como hemos podido observar en el capítulo 2 de la presente investigación, los modelos formativos que integran la presencialidad y la virtualidad son cada vez más frecuentes en los programas de formación actuales, sobre todo gracias al desarrollo experimentado por las plataformas virtuales de apoyo a la docencia. En el marco europeo, el diseño de acciones formativas mixtas se ha visto impulsado por la implantación del sistema de créditos ECTS, que permite contabilizar el trabajo desempeñado por el discente fuera del aula presencial.

En el campo de la formación de traductores, no son muchas las propuestas basadas en esta modalidad de enseñanza que encontramos en la literatura. Este fue, sin duda, uno de los principales motivos que nos llevó a plantear la presente investigación. Sin

embargo, sí son destacables algunas experiencias y enfoques docentes concretos, que permiten dar visibilidad a esta modalidad en el campo de la enseñanza de la traducción, tanto general como especializada. Relevantes resultan también, a nuestro modo de ver, los proyectos de innovación educativa que se están llevando a cabo en las diferentes facultades de Traducción e Interpretación (sobre todo españolas) en el marco del EEES, con el fin de integrar la tecnología en los procesos formativos y de poner en práctica metodologías más activas y participativas en el aula.

Bolaños *et al.* (2000), en un intento por acercar la docencia universitaria de la traducción profesional a la realidad del mercado laboral, presentan una experiencia innovadora de didáctica de la traducción en un entorno virtual de trabajo cooperativo a partir de un encargo real. Esta propuesta, que integra la presencialidad y el trabajo en una plataforma virtual, favorece la colaboración entre los miembros de un equipo de trabajo para la consecución de un objetivo específico. Aunque la principal meta de esta experiencia es el desarrollo de la CT, así como de algunos objetivos específicos de la traducción técnica (relacionados con los denominados "géneros digitales"), se pretende también con la misma consolidar el estilo de trabajo del traductor, es decir, algunas de las destrezas implicadas en su competencia profesional (*ibíd.*: 55)¹⁶⁴.

Este proyecto de investigación educativa toma como base de sustentación la integración de la plataforma BSCW (v. 3.4.2.1.) en el proceso formativo, un entorno de trabajo cooperativo que permite la interacción constante entre los miembros del grupo de trabajo y que rompe con las barreras espacio-temporales propias de la enseñanza presencial. La propuesta de Bolaños *et al.* (2000) incluye también los diferentes medios e instrumentos de evaluación utilizados durante el transcurso del proyecto, así como los resultados de la experimentación en el aula.

En esta misma línea, Bolaños (2002) presenta, en el marco de su tesis doctoral, una propuesta para la enseñanza de la traducción de géneros digitales en el aula de traducción científico-técnica tomando como base la modalidad de enseñanza mixta (presencial-virtual) con apoyo tecnológico. Al igual que en la experiencia anterior, la autora hace uso de la plataforma de trabajo cooperativo BSCW, ya que esta herramienta se adapta perfectamente a los objetivos de interacción y comunicación marcados en su investigación. Este enfoque, que responde a la necesidad de vincular las competencias de los estudiantes al mundo laboral, comprende la concepción, diseño y puesta en práctica de

¹⁶⁴ Algunas de las metas incluidas en este bloque serían las siguientes: familiarizar al estudiante con los diferentes roles que asumen los agentes que participan en un encargo real de traducción; entrar en contacto con el mercado de trabajo, conocer sus exigencias y particularidades; favorecer y consolidar ciertas estrategias de trabajo en grupo en el seno de equipos de traducción o desarrollar procedimientos de trabajo en entornos virtuales (Bolaños *et al.*, 2000: 55).

un modelo didáctico específico para la traducción especializada técnica, y más concretamente la localización de sitios web, en un entorno real de trabajo (*ibíd.*: 2).

La propuesta formativa presentada por esta investigadora hace especial hincapié en la transmisión de tres tipos de contenidos: en primer lugar, conceptuales (en relación con el mercado laboral, los géneros digitales, el entorno de trabajo cooperativo, etc.); en segundo lugar, procedimentales (hábitos de trabajo en un entorno virtual, utilización de herramientas informáticas aplicadas a un encargo de traducción, concepción del proceso traductor como actividad compartida, etc.) y, finalmente, actitudinales (tales como la buena disposición hacia la incorporación de la tecnología al proceso de traducción y hacia el trabajo en grupo) (*ibíd.*: 249). En vinculación directa con estos contenidos, se plantea en este trabajo un modelo de competencia traductora (basado en el establecido por PACTE, 1998), que identifica las destrezas y subcompetencias que es necesario desarrollar en los discentes a la vista de los requisitos exigidos por el mercado de la traducción especializada profesional. En este sentido, se identifican las siguientes competencias: comunicativa y cultural, técnica conceptual, de transferencia, social¹⁶⁵ (basada en las relaciones interpersonales), “psicofisiológica”, técnica instrumental, estratégica, de análisis global del proceso traductor y la competencia de inmersión en el “tercer entorno”, que engloba todas las destrezas necesarias para "existir" y trabajar en un entorno virtual.

En relación con las metas de aprendizaje perseguidas en esta experiencia, Bolaños (2002: 259-262) identifica un conjunto exhaustivo de objetivos generales y específicos, muy vinculados al mercado profesional de la traducción, que ponen de manifiesto la dinamicidad del proceso traductor. Así, por ejemplo, subraya en su propuesta las siguientes metas generales:

- Familiarizar al alumno con la realidad del mercado profesional (en términos de calidad y tarifas vigentes, identificación de las fases del encargo, roles que asumen los agentes implicados en el encargo, comunicación cliente-traductor, etc.).
- Fomentar la adquisición por parte de los alumnos de la competencia técnica conceptual que exige la especialización en el campo (evaluación de las necesidades de documentación, valoración crítica de recursos documentales y terminológicos específicos, etc.).
- Favorecer y consolidar estrategias de trabajo en grupo, que permitan a los estudiantes desarrollar sus competencias sociogrupal y organizativa y adquirir la

¹⁶⁵ En el marco de esta competencia, Bolaños identifica dos subcompetencias: la sociogrupal, que marca las relaciones entre los miembros del grupo de trabajo y la organizativa, que rige el reparto eficaz de tareas dentro del grupo, así como las estrategias globales para la organización del trabajo (Bolaños, 2002: 251-252).

flexibilidad necesaria para trabajar cooperativamente de forma telemática en equipos pluridisciplinarios y multiculturales.

- Profundizar en las aplicaciones de las nuevas tecnologías para la traducción profesional, sobre todo, en el marco de la traducción cooperativa de los géneros digitales (competencia técnica instrumental).
- Saber categorizar géneros digitales en las lenguas de trabajo y traducirlos de la lengua origen (inglés) a la lengua meta (español).

En relación con la metodología de enseñanza planteada en la propuesta, la investigadora defiende el enfoque por tareas de traducción, que se conciben como unidades organizadoras del proceso de aprendizaje. Por otra parte, cabría mencionar que la experiencia se sustenta sobre las bases del trabajo cooperativo, mediante el cual el estudiante, principal protagonista del acto didáctico, aprende de forma constructiva y social gracias a la interacción y la interdependencia que se produce en el seno de un determinado grupo de trabajo o comunidad de aprendizaje (Bolaños, 2002: 241). Asimismo, en esta experiencia se enfatiza también un modelo de análisis e interpretación del TO y de producción del TM, que toma como punto de partida el establecido por Bravo Utrera (2001, 2002)¹⁶⁶.

Esta propuesta de diseño hace referencia también al proceso de evaluación, que se percibe tanto desde una perspectiva formativa como sumativa. La valoración del trabajo de los estudiantes se realiza en dos momentos diferentes, en función de los documentos entregados en los dos plazos de presentación del encargo. Por otra parte, la integración en el proceso de aprendizaje de un entorno virtual de trabajo cooperativo permite al docente llevar a cabo un seguimiento (mediante informes de actividad diaria) del proceso de aprendizaje desarrollado por el alumno. También se establecen en la propuesta, los criterios de valoración de la versión definitiva de la traducción (por ejemplo, adecuación a la función del TM, exactitud y uniformidad terminológicas, utilización de un estilo apropiado y uniforme, etc.) (Bolaños, 2002: 281).

Estas dos experiencias con la plataforma de trabajo cooperativo BSCW suponen unas de las primeras prácticas de *b-learning* que encontramos en la bibliografía en el

¹⁶⁶ El modelo de análisis y producción presentado por Bolaños presenta diferentes fases: análisis del encargo descrito en la solicitud de presupuesto y prueba de traducción recibidas del cliente; análisis de los factores situacionales de la prueba de traducción; extensión del análisis al TO completo y delimitación definitiva de los siguientes parámetros: volumen de texto a traducir, nivel de especialización, función, complejidad técnica del sitio web y herramientas informáticas necesarias; elaboración del presupuesto de traducción; identificación de las cadenas temática y semántico-lógica de la prueba de traducción; búsqueda de documentación en la LO y LM; estudio comparativo-contrastivo del TO y el texto paralelo seleccionado en la LM; trabajo con las unidades de traducción del TO; identificación de las dificultades de traducción; traducción sobreescrita de los archivos "html"; revisión lingüística del TM (prueba de traducción); reparto de tareas; aplicación de las fases anteriores en su conjunto a cada uno de los fragmentos a traducir y redacción de la factura (Bolaños, 2002: 266).

campo de la formación de traductores. Sin duda, supusieron la base de otros trabajos posteriores, tales como el de Borja y Monzó (2001), Olster (2003), Socorro Trujillo (2009) o Álvarez Álvarez (2011, 2012a).

Borja y Monzó (2001) presentan una propuesta para la enseñanza de la traducción jurídica en un entorno virtual para el trabajo cooperativo, que fue matizada en un trabajo posterior de la primera autora (Borja, 2002). En este modelo, las investigadoras organizan la formación en traducción jurídica en tres áreas diferentes: contenidos informativos, habilidades y competencias y actitudes, todas ellas necesarias para el ejercicio profesional de este tipo de traducción especializada (Borja y Monzó, 2001: 2-3). Así, los primeros tienen como meta no solo ofrecer a los estudiantes una perspectiva general de los enfoques teóricos que se han propuesto para la traducción jurídica, sino también una visión general de la ciencia del derecho, que incluya aspectos de tipología textual, documentación y derecho comparado. La adquisición de estos contenidos se concretaría, según este modelo, en objetivos específicos, tales como conocer las instituciones jurídicas en las culturas origen y meta, las estrategias y procedimientos de traducción aplicables según la función del encargo, etc.

El segundo de los bloques de contenidos, es decir, el relacionado con las habilidades y competencias se articularía, a su vez, en tres campos: en primer lugar, las competencias metodológicas, que incluyen la comprensión de los métodos de trabajo del traductor; en segundo lugar, la competencia profesional, que se concreta en diversos objetivos específicos y en el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas y, por último, el tercer campo referido a la adquisición de práctica en la traducción de los distintos géneros jurídicos.

Por su parte, el tercero de los bloques, es decir, las actitudes que se pretende que adquieran los estudiantes de este tipo de traducción, hace referencia a la socialización profesional del traductor (responsabilidades éticas y sociales, capacidad de trabajo en equipo, adaptación a las necesidades de formación continua, etc.) (*ibíd.*: 3).

En resumen, estas investigadoras definen en su propuesta diferentes contenidos y competencias, sobre los que es necesario incidir en el aula de traducción jurídica. Estos contenidos se materializan en diversos objetivos de aprendizaje (conceptuales, procedimentales y actitudinales), que ayudan a trazar el perfil de los futuros traductores.

En relación con la metodología, Borja y Monzó (2001) insisten en la necesidad de adaptar los métodos profesionales de trabajo a la realidad del aula; en este sentido, subrayan la pertinencia de adquirir los conocimientos conceptuales y temáticos de forma previa a la traducción, con el fin de que los alumnos se muestren más seguros a la hora de enfrentarse al TO. El objetivo es, por lo tanto, dinamizar la adquisición de los conocimientos

informativos de los estudiantes desde la investigación conceptual, potenciando no solo su autonomía como aprendices, sino también su estilo individual de aprendizaje.

Por otra parte, acentúan también la necesidad de preparar al discente para la sociedad de la información, incorporando nuevos métodos de enseñanza basados en el aprendizaje cooperativo y la aplicación de herramientas tecnológicas avanzadas (*ibíd.*: 4).

Desde esta perspectiva, plantean una propuesta de enseñanza mixta, que combina las ventajas de los entornos virtuales de trabajo (en este caso, la Web o BSCW) con las posibilidades ofrecidas por el trabajo presencial en el aula. Así, en una primera experiencia en la red, elaboran una web específica para traductores jurídicos (Web del Traductor Jurídico¹⁶⁷), en la que ponen a disposición de los estudiantes una serie de contenidos (información académica relacionada con las asignaturas de traducción jurídica impartidas, hipervínculos a glosarios, corpora, fuentes de documentación y recursos bibliográficos, etc.) y de herramientas de comunicación, que les facilitará su proceso de aprendizaje, así como la interacción con el docente y con sus compañeros. Por otra parte, integran también en su metodología el sistema de gestión de proyectos cooperativos BSCW que, en combinación con la Web del Traductor Jurídico, ofrece a los discentes un entorno de trabajo virtual para el desarrollo de encargos de traducción que simulan las condiciones reales del mercado de trabajo.

Estas dos herramientas virtuales se complementan en la propuesta con la tutorización y el seguimiento llevados a cabo en el aula presencial; desde esta dimensión, la presencialidad se concibe también como un medio que ayuda a reforzar la relación entre el docente y los discentes y a reflexionar de forma crítica sobre el proceso de aprendizaje.

En las conclusiones de su investigación, Borja y Monzó (2001) ponen de manifiesto que las nuevas tecnologías junto con la enseñanza semipresencial favorecen el aprendizaje y la docencia (sobre todo en el caso de grupos masificados), fomentan la autonomía y mejoran los resultados del proceso de E/A gracias al aumento de las posibilidades de documentación y formación que permiten. Además, consiguen aumentar la motivación y el grado de implicación de los estudiantes, así como potenciar la competencia profesional de los futuros traductores, facilitando la integración de metodologías de trabajo que emulan la práctica profesional de la traducción. Estos resultados han sido corroborados por trabajos posteriores, tales como Montalt (2002b), Olvera *et al.* (2003), Varela (2007) o Galán Mañas (2009).

Montalt (2002b) se aproxima a la modalidad mixta de enseñanza en el contexto de un curso de especialización en traducción médica, en el que la parte más importante del

¹⁶⁷ Esta web puede consultarse en la siguiente dirección electrónica: <http://www.gitrad.uji.es/es>.

proceso pedagógico se lleva a cabo de manera presencial y los recursos a distancia se entienden como apoyo y refuerzo de la educación presencial. En este marco de referencia, el investigador propone la integración de tres tipos de herramientas diferentes: en primer lugar, las herramientas profesionales de búsqueda y consulta documental (motores de búsqueda especializados, bases de datos y publicaciones electrónicas sobre temas médicos, creación de corpora, enciclopedias especializadas, etc.); en segundo lugar, herramientas profesionales de comunicación (por ejemplo, la lista de distribución Medtrad) y, en tercer lugar, instrumentos pedagógicos, tales como plataformas virtuales de aprendizaje (por ejemplo, WebCT¹⁶⁸) y programas específicos para la elaboración de materiales didácticos.

En su propuesta, el autor, tomando como punto de partida los planteamientos de Hurtado (1999), plantea unos objetivos de aprendizaje para cada tipo de herramientas, ya que considera que el diseño por objetivos de aprendizaje y el enfoque por tareas es la aproximación metodológica que mejor permite vincular la tecnología y la pedagogía, y, por tanto, optimizar el aprendizaje de las herramientas electrónicas (Montalt, 2002b: 4).

Por otra parte, este investigador insiste a lo largo de su exposición en que la tecnología, en el contexto educativo, ha de estar siempre subordinada a la pedagogía y ha de integrarse en función de una planificación didáctica coherente. Asimismo, señala también que la enseñanza a distancia puede ser de utilidad para potenciar la socialización profesional del traductor, mediante la adhesión a comunidades virtuales y gracias al trabajo cooperativo a distancia (*ibíd.*: 8).

Otro de los enfoques más interesantes sobre la modalidad mixta de enseñanza en el campo de la traducción es la presentada por Cánovas (2004). En ella, el autor centra su atención en el diseño e impartición de una asignatura de traducción especializada jurídica y económica en un entorno digital y valora los resultados obtenidos por dos grupos de alumnos: los que cursaban la asignatura de forma presencial y los que se beneficiaban de la semipresencialidad. Este trabajo nos resulta especialmente relevante, porque es uno de los pocos que aplica la modalidad mixta de enseñanza a la rama de especialidad que hemos elegido en nuestra investigación.

En esta experiencia, Cánovas (2004: 4) toma como punto de partida los cinco objetivos de la asignatura:

- Familiarizar a los estudiantes con diversos ámbitos de la economía y analizar contextos temáticos de esta especialidad.

¹⁶⁸ WebCT (*Web Course Tools*) es un sistema comercial de aprendizaje virtual *online*, que integra, al igual que Moodle, recursos para el diseño de acciones formativas con herramientas interactivas de comunicación.

- Desarrollar estrategias para solventar los problemas terminológicos y de expresión lingüística relacionados con la traducción de los textos de economía.
- Mejorar las destrezas de trabajo en entornos digitales, especialmente en lo que respecta al uso del procesador de textos, herramientas de traducción asistida, herramientas de comunicación y búsqueda de recursos en línea.
- Favorecer los procesos de autonomía en el aprendizaje a partir del trabajo en grupo y procedimientos de evaluación de traducciones entre los propios estudiantes y de autoevaluación.
- Favorecer un entorno colaborativo que potencie aquellos elementos afectivos (como la autoestima y la confianza) que llevan a los estudiantes a una mejor disposición para el aprendizaje.

Tal y como podemos observar, la meta fundamental perseguida en esta acción formativa es desarrollar en los futuros traductores, no solo competencias específicas (bilingüe, extralingüística o instrumental, si usamos la terminología de PACTE), sino también competencias genéricas (como por ejemplo, el trabajo grupal y el aprendizaje autónomo).

El enfoque metodológico defendido por Cánovas (2004) se enmarca en la línea del constructivismo social (claramente influido por Kiraly, 2000), en el que el aprendizaje se desarrolla a partir de la interacción entre los estudiantes en un entorno de trabajo que facilita la autonomía y está en vinculación directa con el mundo profesional. En este marco, el docente no actúa como transmisor de conocimientos, al igual que ocurría en los modelos tradicionales de enseñanza, sino como guía y facilitador del aprendizaje de los discentes (Cánovas, 2004: 4).

En relación con las actividades formativas, el investigador señala que están enmarcadas en cuatro módulos de trabajo diferentes: el primero de ellos está enfocado al análisis de un ámbito temático de especialidad en el marco de la traducción económica; el segundo y el tercero, de carácter práctico, se centran en la traducción especializada y en el diseño de glosarios de trabajo; por último, el cuarto módulo presta atención a la evaluación de traducciones.

Por otra parte, son varias las herramientas tecnológicas que integra esta propuesta formativa: el campus virtual de la Universidad de Vic, en que se ponen a disposición de los estudiantes los materiales y recursos de trabajo; la plataforma BSCW, que permite poner en práctica proyectos de trabajo cooperativo en el aula; el programa de traducción asistida Wordfast y herramientas de comunicación asincrónicas (foro y correo electrónico). Tal y como podemos observar, algunas de ellas (sobre todo la primera) son de marcado corte pedagógico; otras, como Wordfast, son propias del mundo profesional de la traducción y

otras, como el correo electrónico o los foros, podrían calificarse como "mixtas", ya que responden tanto a fines pedagógicos como profesionales.

Por último, el proceso de evaluación en la experiencia desarrollada por Cánovas (2004) puede concebirse desde dos perspectivas diferentes: por una parte, la evaluación de traducciones y la evaluación del proceso de E/A, por otra. En relación con la primera dimensión, el autor propone un sistema de valoración que contempla tanto la autoevaluación como la heteroevaluación¹⁶⁹ y la evaluación entre iguales; además, describe en su enfoque el baremo de corrección de traducciones empleado, instrumento que toma como base criterios de adecuación del texto a un encargo profesional (*ibíd.*: 7). En lo que respecta a la evaluación del proceso de E/A, Cánovas identifica diferentes herramientas de control, que le permitirán supervisar el desarrollo de la asignatura y recibir información sobre el grado de satisfacción de los estudiantes con el proceso formativo. Así, hace uso de un cuestionario inicial de tipo cualitativo, cuya finalidad era conocer las expectativas de los estudiantes antes de comenzar el curso, y de un cuestionario final, que mostraba su grado de satisfacción con la acción formativa. Además, en la propuesta se plantea un foro de debate, que tenía como misión incentivar la reflexión sobre el papel de los estudiantes en el proceso evaluador y un diario del profesor, en el que se recogían las observaciones derivadas tanto de las interacciones presenciales como no presenciales.

Tras la experimentación con la propuesta de diseño en el aula y el análisis de los resultados de los instrumentos de evaluación, el investigador observa que los estudiantes que cursan la asignatura de forma virtual la valoran de una forma más positiva, quizá debido al hecho de que son conscientes desde el primer momento de la necesidad de trabajar de forma autónoma; sin embargo, los estudiantes presenciales no aprovechan, en su opinión, de manera regular los beneficios del contacto directo con el profesor ni con sus compañeros y esperaban desempeñar un rol más pasivo en el aprendizaje, rol propio de los modelos formativos tradicionales. Por otra parte, los discentes tampoco valoran de forma muy positiva el trabajo grupal cooperativo, lo que refleja que no han sido capaces de solucionar los conflictos surgidos en el seno de los grupos de trabajo. A este respecto, Cánovas (2004: 15) sugiere la posibilidad de que los estudiantes formen sus propios grupos de trabajo, es decir, que no vengan impuestos por el docente.

En relación con la evaluación, el autor pone de manifiesto la falta de confianza de los estudiantes en sí mismos y en sus compañeros a la hora de evaluar; prefieren que sea el docente el que lleve a cabo esta tarea, sobre todo en aquellos casos en los que la

¹⁶⁹ Aunque el concepto de heteroevaluación hace referencia a todos aquellos modelos en los que se evalúa a personas que no son uno mismo (Rodríguez e Ibarra, 2011), en el marco de nuestro trabajo hemos concebido este tipo de evaluación como la que efectúa el docente sobre las actuaciones de los estudiantes.

evaluación tiene como resultado una calificación. Resulta, por lo tanto, necesario, en opinión del investigador, trabajar para aumentar su confianza y autonomía y para que sean capaces de relativizar la acción evaluadora.

En conclusión, la aproximación de Cánovas (2004) supone un enfoque innovador a la enseñanza mixta (presencial-virtual) de la traducción especializada jurídico-económica desde tres puntos de vista. Por una parte, es uno de los pocos trabajos que comparan los resultados de la aplicación de un mismo diseño formativo a un modelo presencial de enseñanza y a otro mixto. Por otra parte, tomando como punto de partida los postulados didácticos establecidos en Cánovas *et al.* (2003) (v. 4.4.1.), esta experiencia aboga por la integración de metodologías participativas en el aula, metodologías que destacan el rol activo que ha de desempeñar el discente en su proceso de aprendizaje. Por último, resulta remarcable también su planteamiento sobre el concepto de evaluación, concebida como un proceso integral que afecta a todos los aspectos y actores del proceso de E/A.

Por su parte, Olvera *et al.* (2007) abordan también la integración de herramientas tecnológicas en la formación de traductores profesionales en el marco de la enseñanza mixta. Este grupo de investigadores, partiendo de una aproximación profesional a la formación de traductores, desarrolla un proyecto de innovación educativa en la Universidad de Granada, cuya principal meta¹⁷⁰ es la integración de la tecnología en el proceso de enseñanza de diferentes materias vinculadas al proceso traductor (Terminología, Documentación aplicada a la traducción, Traducción especializada científico-técnica, Revisión, edición y maquetación textual, etc.). Así, diseñan un Aula Virtual de Traducción (*Aula.int*)¹⁷¹, que permite acceder a un entorno virtual de trabajo cooperativo basado en la plataforma BSCW, en el que los estudiantes tendrán que desarrollar diferentes tareas vinculadas a un encargo de traducción en función del rol que desempeñan en el proyecto (gestor, terminólogo, documentalista, traductor o revisor-maquetador)¹⁷². Esta experiencia,

¹⁷⁰ Esta meta final aparece desglosada en el proyecto en diferentes objetivos específicos (Olvera *et al.*, 2007: 521):

- Familiarizar a los estudiantes con los métodos de trabajo típicos de las agencias de traducción, recreando la cadena de producción del proceso traductor en el mercado profesional.
- Desarrollar teletrabajo en grupos de trabajo cooperativo, enfatizando el autoaprendizaje y la interdisciplinariedad.
- Diseñar un entorno de trabajo con todas las herramientas necesarias para el ejercicio de la traducción desde la perspectiva del mundo profesional; la integración de estas herramientas en el aula permitirá, a su vez, disponer de información relevante sobre el impacto de las TIC en la enseñanza universitaria.
- Fomentar la coordinación entre materias en el marco de la enseñanza de la traducción a nivel universitario.

¹⁷¹ Esta aula virtual puede visualizarse en la siguiente página web: <http://aulaint.ugr.es/>.

¹⁷² Siguiendo la línea trazada en este trabajo y dentro del marco del proyecto de innovación educativa "El aprendizaje cooperativo: un reto para la adquisición de competencias en asignaturas de Traducción dentro del marco del EEES", desarrollado en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid durante el curso académico 2010-2011, integraremos una experiencia con esta misma plataforma de trabajo cooperativo en la propuesta de diseño expuesta en la presente tesis doctoral.

basada en la simulación de un encargo real de trabajo, pretende acercar la formación académica al mundo profesional de la traducción, superando así la tradicional barrera existente entre estos dos ámbitos.

Este modelo, que ofrece una formación orientada a la profesión, se centra en el estudiante y favorece la interiorización de rutinas reales de trabajo. En nuestra opinión, los aspectos más destacables de esta experiencia son los siguientes: en primer lugar, la aproximación de la docencia universitaria a las exigencias del mercado profesional, no solo desde la perspectiva de las herramientas, sino también de las rutinas y procedimientos de trabajo; en segundo lugar, la coordinación entre las diferentes materias y por último, el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes (por ejemplo, el trabajo en grupos cooperativos), competencias que se han obviado en los modelos tradicionales de enseñanza.

Varela Salinas (2007), en el marco del EEES, se impone como objetivo mostrar cómo la integración de las nuevas tecnologías en la formación de traductores puede mejorar, no solo el nivel de profesionalización alcanzado por los discentes (vinculado a la competencia instrumental), sino también el proceso formativo en sí mismo, ya que concibe las herramientas tecnológicas como instrumentos pedagógicos que permiten desarrollar competencias genéricas, tales como el aprendizaje autónomo y el trabajo cooperativo, que resultan básicas para el mundo profesional. En este sentido, presenta una propuesta de diseño aplicable a asignaturas de traducción general y especializada, que toma como base de sustentación la plataforma de teleformación Moodle (v. 3.4.1.1.).

Desde esta perspectiva, esboza el marco pedagógico de su modelo, que se nutre de las directrices emanadas del proceso de Bolonia. Desde una dimensión de la enseñanza centrada en el alumno y en el marco de la construcción social y colaborativa de los conocimientos, Varela Salinas (2007) defiende las posibilidades que ofrecen las tecnologías para desarrollar los conocimientos, competencias y destrezas que necesitarán los estudiantes en el mundo profesional. Asimismo, insiste en la pertinencia de poner en práctica modalidades mixtas de enseñanza, ya que permiten combinar los aspectos más positivos de la presencialidad y de la virtualidad.

En relación con la metodología de la propuesta, la investigadora aboga por el enfoque de tareas de traducción, ya que este planteamiento metodológico permite a los estudiantes construir su propio conocimiento y hacer frente a problemas cotidianos en la vida del traductor, tales como el volumen de los textos, los plazos de entrega o la comprensión de los textos de especialidad. Por otra parte, propone la utilización de textos reales, extraídos de Internet o traducidos de forma profesional por el docente de la

asignatura, además de material de apoyo para la traducción (textos paralelos, glosarios, etc.).

En este enfoque, la autora parte de una formulación de objetivos de aprendizaje, claramente vinculados con el concepto de competencia traductora y las subcompetencias que la definen; así, identifica los siguientes objetivos:

- Profundizar en los conocimientos lingüísticos y culturales.
- Mejorar las estrategias de documentación, especialmente las de tipo tecnológico.
- Poner en práctica las técnicas de traducción.
- Aprender los aspectos profesionales de la traducción, tales como trabajar bajo presión, estrés, contacto con los clientes, etc.
- Revisar una traducción con el fin de asegurar su calidad.
- Gestionar un proyecto de traducción, demostrando capacidad de trabajo en equipo.
- Gestionar la terminología especializada.
- Reforzar el grado de autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y de evaluación.

En relación con las herramientas tecnológicas que definen el componente virtual de su propuesta, Varela Salinas (2007) pasa revista a diferentes recursos integrados en la plataforma de teleformación Moodle y plantea las posibilidades que estos ofrecen para el desarrollo no solo de conocimientos de tipo conceptual, sino también procedimental. Son varias las herramientas en las que centra su atención;

En primer lugar, los cuestionarios (*quizzes*), que permiten a los docentes diseñar preguntas y respuestas en torno a aspectos lingüísticos y culturales para que los estudiantes mejoren sus competencias. La investigadora plantea varias actividades formativas en relación con esta herramienta, tales como la revisión de fragmentos de una traducción (con errores) comparándola con su original.

En segundo lugar, el chat, concebido como una herramienta de comunicación sincrónica que permite solucionar problemas terminológicos o documentales o explicar una determinada decisión traductora en el marco de un trabajo grupal.

En tercer lugar, el *wiki*, un recurso que posibilita la creación colaborativa de materiales (por ejemplo, un proyecto de traducción conjunto entre varios estudiantes) o la confección de portafolios educativos, donde el estudiante podrá incluir todo su material de trabajo, reflejando así el proceso de aprendizaje seguido.

En cuarto lugar, el foro, que la autora concibe como un instrumento de tutorización virtual, que permite moderar debates e incentivar la participación de los estudiantes.

En quinto lugar, el glosario, que facilita el diseño de materiales bilingües para la traducción especializada; el objetivo de este recurso es crear un listado de equivalencias o definiciones que funcionen como un diccionario¹⁷³. Y, por último, el taller, que proporciona el entorno adecuado para el trabajo grupal; en relación con esta última herramienta, Varela Salinas (2007) propone la puesta en práctica de proyectos de traducción reales en los que cada miembro del grupo de trabajo realiza una tarea diferente (búsqueda de documentación, terminología, traducción, revisión y postedición, etc.).

En lo que se refiere a la evaluación, la investigadora aboga por la evaluación formativa, aunque también señala la importancia de la autoevaluación como complemento a la valoración llevada a cabo por el docente. Hace hincapié también en que es necesario proporcionar a los estudiantes de forma rápida retroalimentación (*feedback*) de todas las tareas realizadas, para que sean conscientes de su progreso en el aprendizaje y motivarles en el transcurso del mismo. Asimismo, defiende la pertinencia del portafolio del estudiante para este mismo fin.

Para concluir su propuesta, Varela Salinas (2007) subraya que las actividades con apoyo tecnológico que describe en su investigación involucran de forma clara al estudiante en su propio proceso de aprendizaje y, como consecuencia, aumentan su nivel de responsabilidad y autonomía. Insiste también, a modo de conclusión, en las posibilidades que ofrecen estas nuevas herramientas desde el punto de vista didáctico: “The use of ICT permits us to overcome time and space barriers, to design new methods and instruments of teaching, tutoring and evaluation, preserving at the same time a personalized approach” (*ibíd.*).

Desde nuestra perspectiva, la propuesta presentada por esta autora no supone un modelo mixto de enseñanza, ya que únicamente aborda la introducción de determinadas herramientas tecnológicas en el proceso formativo. No menciona cómo se integra la presencialidad en el proceso, cómo interacciona en su modelo lo virtual con lo presencial. Pese a este hecho, consideramos que es una propuesta muy interesante para la formación de traductores, ya que aporta ideas muy relevantes e innovadoras en relación con el diseño de actividades basadas en recursos de la plataforma Moodle. Por otra parte, nos parecen también destacables los planteamientos pedagógicos que subyacen a su propuesta, puesto que estamos de acuerdo con Kiraly cuando afirma lo siguiente:

¹⁷³ Esta herramienta integrada en Moodle resulta, a nuestro modo de ver, de gran relevancia para la traducción especializada, porque permite diseñar entradas con gran variedad de campos (definición, fuentes, imágenes explicativas, páginas web relacionadas, etc.) de forma colaborativa. Por otra parte, el glosario creado dentro de este entorno puede exportarse a otro tipo de archivos (por ejemplo, Excel), lo que facilita su posterior importación a gestores de terminología especializados como SDL MultiTerm.

(...) there has also apparently been no attempt to apply general pedagogical principles to translation teaching. There has been little or no consideration of learning environment, learner-instructor roles, scope and appropriateness of teaching techniques, coordination of goal-oriented curricula, or evaluation of curriculum and instructor. (Kiraly, 1995: 11)

Dentro también del marco de la renovación pedagógica en la formación de traductores, Varela Salinas presenta en 2009 junto con Postigo Espinazo otra experiencia docente que toma como base los entornos virtuales de formación. En esta ocasión, las investigadoras abordan la enseñanza de la traducción (concretamente la labor de documentación y las fases del proceso traductor) desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo con apoyo tecnológico, ya que consideran que “el principio del entorno colaborativo es el aprendizaje dialógico [interactivo, social] a través de un medio informático o de una plataforma virtual” (Postigo y Varela, 2009: 25). En este sentido, establecen las siguientes hipótesis de trabajo en relación con la experiencia que ponen en práctica (*ibíd.*):

- La documentación exhaustiva redundante en una mejor comprensión y una mayor facilidad para la decodificación y la recodificación.
- El uso crítico de recursos electrónicos facilita el acceso al conocimiento, así como su puesta en común y su intercambio, y aumenta la posibilidad de un resultado fiable y de calidad.
- Una mejor comprensión del texto resulta en un mejor producto traslativo.
- En enfoque colaborativo del trabajo facilita el desarrollo y la construcción del conocimiento mediante la comparación de las ideas propias con las ajenas, a la vez que se suman los aciertos y se reducen las consecuencias negativas de las insuficiencias personales.
- La falta de competencias lingüísticas y temáticas se pueden subsanar en buena medida utilizando medios electrónicos.

Con el objetivo de demostrar la veracidad de estas hipótesis, las investigadoras presentan un encargo de traducción (regido por principios funcionalistas) y proponen un modelo de análisis e interpretación textual con fines didácticos. El enfoque metodológico que defienden en su propuesta es el trabajo colaborativo en un marco mixto, es decir, un contexto de trabajo que combina la presencialidad con la virtualidad, en este caso con la plataforma de teleformación Moodle.

Por otra parte, Postigo y Varela (2009) presentan también en su experiencia unos baremos orientativos para la corrección pedagógica de traducciones, así como fichas de

autoevaluación para que los estudiantes puedan reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

En relación con las conclusiones de la experimentación en el aula del modelo propuesto, las autoras confirman que un uso adecuado de las fuentes de documentación pueden, hasta cierto punto, cubrir lagunas del traductor y facilitar la comprensión del TO y su transferencia a un TM funcionalmente adecuado (*ibíd.*: 28). Por otra parte, concluyen también que la interacción lograda mediante el trabajo colaborativo y la utilización de las nuevas tecnologías en el proceso formativo contribuyen a mejorar el rendimiento del traductor.

Por su parte, Galán Mañas (2009), en el marco de su tesis doctoral, presenta un modelo de diseño para la enseñanza de la traducción, tanto general como especializada (jurídica y científico-técnica), en modalidad semipresencial con apoyo tecnológico. Se trata de un enfoque definido dentro de las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que las competencias y los resultados de aprendizaje desempeñan un papel muy importante. En su propuesta, que presta atención a diferentes combinaciones lingüísticas¹⁷⁴, la investigadora parte de los siguientes objetivos específicos (*ibíd.*: 1):

- Construir un marco teórico para la didáctica de la traducción.
- Establecer un marco conceptual para la didáctica de la traducción.
- Establecer un marco teórico para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial.
- Elaborar una propuesta pedagógica de unidades didácticas para la enseñanza de la traducción general y especializada en la modalidad semipresencial y basada en competencias.
- Experimentar el modelo propuesto con el fin de evaluar su adecuación.
- Analizar los resultados obtenidos en la experimentación.
- Ajustar la propuesta a partir de los resultados obtenidos.

Tal y como podemos deducir en los objetivos formulados previamente, el enfoque de Galán Mañas (2009) supone un modelo perfectamente definido, en el que se aborda esta modalidad de enseñanza no solo desde el punto de vista teórico, sino también desde su experimentación en la práctica. Este hecho resulta de gran trascendencia, puesto que, si son muy pocas las propuestas que encontramos en la literatura en relación con la

¹⁷⁴ La investigadora se centra en las siguientes materias y lenguas (Galán Mañas, 2009: 2):

- Iniciación a la traducción del inglés, francés y portugués al español.
- Traducción científico-técnica del inglés, francés y portugués al español.
- Traducción jurídica del portugués al español.

enseñanza de la traducción desde modelos mixtos, menos son las que ofrecen resultados de su aplicación directa en el aula.

Al igual que en la investigación de Varela Salinas (2007), esta autora parte en su propuesta de presupuestos pedagógicos de corte constructivista, en los que el discente, que ocupa la posición central del proceso de E/A, construye de forma activa su propio conocimiento gracias a la guía y orientación del docente. En este sentido, la autora insiste en la importancia de que los estudiantes adquieran un cierto conocimiento sobre su propio proceso de aprendizaje, es decir, de que aprendan a reflexionar sobre su propia práctica en el contexto de aprendizaje (Galán Mañas, 2009: 178). Siguiendo esta línea constructivista, adopta como pilar metodológico el enfoque por tareas aplicado a la enseñanza de la traducción, puesto que este enfoque permite integrar en el diseño curricular todos los elementos que entran en juego en el acto didáctico: competencias, contenidos de aprendizaje, metodología y evaluación (*ibíd.*).

Siguiendo el enfoque por competencias para la enseñanza de la traducción defendido por Hurtado (2007, 2008) (v. 4.2.14.), esta investigadora concreta tanto las competencias generales como las específicas de las tres materias que componen su propuesta didáctica¹⁷⁵: Iniciación a la traducción, Traducción científico-técnica y Traducción jurídica.

Con respecto a los contenidos de aprendizaje, la autora, tomando como base las pautas para el diseño curricular establecidas por Hurtado (2007), establece una serie de contenidos en las distintas materias en función de las subcompetencias y destrezas que integran el concepto de competencia traductora¹⁷⁶: contenidos relacionados con los principios metodológicos y estratégicos, contenidos relacionados con la competencia

¹⁷⁵ Para definir estas competencias, Galán Mañas (2009) se apoya en la clasificación descrita en el “Proyecto de Grado de Traducción e Interpretación” de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Así, por ejemplo, identifica las siguientes competencias generales y específicas en la materia de Iniciación a la traducción (*ibíd.*: 180-181):

Competencias generales:

- Trabajar en equipo.
- Diseñar y gestionar proyectos.
- Razonar críticamente.
- Trabajar en un contexto multicultural.
- Aprender de manera estratégica.
- Trabajar de forma ética.

Competencias específicas:

- Producir textos escritos en lengua materna para poder traducir.
- Comprender textos escritos en idioma extranjero para poder traducir.
- Aplicar conocimientos culturales para poder traducir.
- Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir.
- Utilizar los recursos de documentación para poder traducir.
- Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción.
- Dominar los aspectos profesionales de la traducción.
- Resolver problemas de traducción de textos no especializados.

¹⁷⁶ Para la definición de este concepto, la autora toma como base de sustentación el modelo de PACTE (2003).

contrastiva, contenidos relacionados con la competencia profesional, contenidos derivados de la competencia instrumental, y contenidos relacionados con la competencia textual (Galán Mañas, 2009: 186-197). Estos contenidos aparecen estructurados en diversas unidades didácticas de dificultad creciente, que dan consistencia al diseño curricular presentado en la propuesta.

En relación con los elementos metodológicos que configuran este modelo para la enseñanza de la traducción, la investigadora centra su atención en diferentes aspectos que ponen de manifiesto los planteamientos constructivistas en los que se apoya: las actividades didácticas, los materiales y recursos de aprendizaje, las herramientas de comunicación y los sistemas de tutorización.

Con la variedad de actividades propuestas, Galán Mañas (2009) pretende promover situaciones en las que los estudiantes, en primer lugar, adquieran los conocimientos necesarios en relación con las competencias que se han de desarrollar y, posteriormente, los apliquen a diferentes situaciones concretas. Con este fin, presenta un conjunto de actividades de aprendizaje clasificadas en función de los objetivos y competencias perseguidas en el proceso de E/A.

Con respecto a los materiales de trabajo, en este modelo se identifican tres tipos diferentes de material: en primer lugar, los textos de trabajo; en segundo lugar, los materiales de apoyo (textos paralelos, lecturas, etc.) y, por último, las fichas de trabajo, diseñadas en función de las tareas de aprendizaje planificadas.

Por su parte, las herramientas de comunicación definidas en esta aproximación tienen como meta crear un espacio de comunicación, que complemente la comunicación presencial y en el que se puedan llevar a cabo las actividades de aprendizaje (*ibíd.*: 210). En este sentido, señala algunos de los instrumentos integrados en el Campus Virtual de la Universidad Autónoma de Barcelona que permiten materializar el componente virtual del modelo presentado; por ejemplo, la mensajería electrónica, la agenda, las noticias, el foro, etc. Algunas de estas herramientas desempeñan también un papel muy importante en los sistemas de tutorización que identifica la autora (sobre todo los de corte no presencial), que ponen de relieve la importancia del rol orientador del docente durante todo el proceso de aprendizaje.

En relación con la evaluación del proceso formativo, se identifican en la propuesta varias tipologías en función de distintos parámetros; por una parte, según su finalidad y función (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa) y, por otra, atendiendo a los agentes

que llevan a cabo la evaluación (autoevaluación y coevaluación¹⁷⁷). La investigadora detalla también una propuesta de diario reflexivo para el estudiante y para el docente, una matriz de evaluación, un baremo para la corrección de traducciones, así como los instrumentos que permitirán valorar de forma global la asignatura, al estudiante y el método docente.

En resumen, el modelo para la enseñanza semipresencial de la traducción presentado por Galán Mañas (2009) supone uno de los enfoques más completos que encontramos en el campo de la formación de traductores, ya que no solo aporta un marco teórico y conceptual que sustenta la propuesta, sino que también ofrece resultados empíricos de la aplicación del modelo en el aula de traducción¹⁷⁸; además aborda diferentes materias y combinaciones lingüísticas, lo que la dota de un mayor margen de aplicabilidad para la formación. Este modelo supone el punto de partida de otros diseños como el que presentamos en este trabajo de investigación, que van ayudando a construir propuestas innovadoras que permiten llenar el vacío existente en el campo de la didáctica de la traducción.

También en el marco de la enseñanza mixta de la traducción, encontramos otros dos trabajos que nos resultan relevantes a la hora de enfocar el estado de la cuestión en relación con esta modalidad tan específica de formación en el campo de traducción: Tortadès (2010) y González Davies (2010). Ambas experiencias, que comparten una concepción interactiva y colaborativa del aprendizaje, así como un enfoque pedagógico humanístico¹⁷⁹, presentan diferentes formas de integrar las herramientas tecnológicas virtuales en el contexto presencial de la formación de traductores.

El primero de estos trabajos se limita a plantear un conjunto de actividades de aprendizaje basadas en una herramienta de interacción en concreto (chat, foro y correo electrónico); todas estas actividades, planificadas para asignaturas de traducción general o

¹⁷⁷ Aunque este concepto suele aparecer en la bibliografía para referirse a la modalidad de evaluación que implica la valoración de las actuaciones de los estudiantes por parte de sus propios compañeros (Pérez *et al.*, 2009: 36) y es en este sentido en el que lo emplea Galán Mañas (2009), en la propuesta de evaluación que presentamos en nuestra investigación, hemos preferido la utilización del término “evaluación entre iguales”, siguiendo a Rodríguez e Ibarra (2010) e Ibarra y Rodríguez (2011), para referirnos a este tipo de evaluación, porque refleja de una forma más clara la esencia de esta modalidad de evaluación. Por otra parte, estos investigadores conciben el concepto de “coevaluación” desde una perspectiva completamente diferente y la definen como “una modalidad de evaluación, y actividad de aprendizaje, que implica un proceso mediante el cual la evaluación se realiza de forma compartida, consensuada y negociada entre el profesor y el estudiante” (Ibarra y Rodríguez, 2011: 73).

¹⁷⁸ Estos resultados de la validación empírica junto con la aproximación metodológica empleada en el modelo fueron matizados en el artículo *Blended Learning in Translator Training. Methodology and Results of an Empirical Validation*, publicado en 2010 en colaboración con Hurtado Albir.

¹⁷⁹ Este enfoque destaca, por un lado, la importancia de tener en cuenta los aspectos afectivos y emotivos de la interacción social que tiene lugar en el proceso de aprendizaje y, por otro, la necesidad de respetar los diferentes tipos de inteligencias (verbal/lingüística, musical, lógica/matemática, etc.), así como los ritmos y formas de aprendizaje individuales de los discentes (Tortadès, 2010: 72).

de traducción de textos especializados en modalidad presencial o no presencial, tienen como objetivo reforzar la interacción necesaria en todo proceso de aprendizaje. Al igual que ocurría con el modelo de Varela Salinas (2007), en nuestra opinión, Tortadès (2010) no puede concebirse como una propuesta para la enseñanza mixta de la traducción, ya que, no atiende a aspectos básicos del diseño curricular como pueden ser los objetivos, las competencias o la evaluación. Por otra parte, en las actividades que propone no se combinan la presencialidad y la virtualidad, sino que simplemente se especifica si pueden utilizarse en uno o en otro contexto. Sin embargo, hemos considerado pertinente incluirlo en este apartado, ya que, dada la escasez de aproximaciones que encontramos en este ámbito de estudio, cualquier aportación o experiencia que ayude a consolidarlo nos parece digna de mención.

Por su parte, González Davies (2010) plantea dos proyectos reales de traducción en un entorno de aprendizaje mixto con el apoyo de una plataforma de teleformación. Ambos proyectos, que toman como base de sustentación premisas socioconstructivistas y humanistas del aprendizaje, tienen como meta desarrollar la competencia traductora de los estudiantes¹⁸⁰ y favorecer la reflexión sobre el proceso de adquisición de dicha competencia. En relación con los objetivos de aprendizaje perseguidos, la autora identifica once, de los que se desprende la importancia del rol desempeñado por la tecnología durante todo el proceso formativo (*ibíd.*: 150):

- Introducir y explorar la metodología pedagógica socioconstructivista a fin de acercar al alumnado a la traducción profesional en un entorno real y desarrollar su autonomía.
- Familiarizar al alumnado con el uso de las TIC para realizar traducciones especializadas con varios fines: la comunicación a distancia entre co-traductores, la búsqueda de fuentes de documentación, familiarización con programas específicos de traducción asistida, etc.
- Explorar y analizar los principales problemas de traducción que presentan los textos y aplicar las soluciones de traducción más adecuadas según el encargo.
- Mejorar la competencia traductora de los alumnos, sobre todo desde el punto de vista de la resolución autónoma de problemas.
- Mejorar las habilidades de comunicación social a distancia.
- Aprender a resolver conflictos en línea.
- Mejorar el uso del soporte informático.

¹⁸⁰ En el modelo de CT defendido por esta autora (v.4.2.14.1.1.), la profesionalidad del traductor tiene que ver con dos aspectos: su actitud hacia la profesión y sus aptitudes para llevarla a cabo.

- Acercar a los discentes al mundo profesional.
- Estudiar y aplicar diferentes registros y niveles del discurso.
- Familiarizarse con la terminología especializada.
- Mejorar la capacidad de autoevaluación de los alumnos.

Con estas metas en mente, la autora describe las fases de ejecución de dichos proyectos: preparación, realización¹⁸¹, reflexión y evaluación por parte de todos los participantes. Por otra parte, González Davies (2010) establece también en su propuesta los instrumentos de observación e implementación que se emplearon en los dos proyectos: la plataforma de trabajo cooperativo BSCW, cuestionarios en equipo con la opinión de los estudiantes sobre el proceso, protocolos donde los discentes escribieron los problemas de traducción, sus soluciones y su justificación y una reunión tutorial presencial de cada grupo con la docente.

En relación con el proceso de evaluación, se identifican diferentes baremos en función de las particularidades del proyecto (*ibíd.*: 151): numérico, que califica numéricamente los errores cometidos en la traducción; holístico, que ofrece una visión global de la traducción en función de tres niveles y de especialización, que integra a un experto del campo para la revisión de la traducción. Los dos primeros sistemas de evaluación se integran en los proyectos dentro del marco de la heteroevaluación y de la evaluación entre iguales. Por otra parte, los estudiantes también debían reflexionar sobre la práctica realizada y rellenar un cuestionario de autoevaluación y de evaluación de los compañeros en el que se les preguntaba su opinión sobre la utilización de la plataforma y sobre la mejora de su CT desde el punto de vista de la aptitud y de la actitud.

Con respecto a los resultados, la investigadora plantea abiertamente lo positiva que ha resultado la experiencia, no solo para los estudiantes, sino también para la docente. Los primeros manifiestan su satisfacción con las competencias adquiridas, sobre todo genéricas (en relación con el trabajo grupal y la resolución de conflictos en el seno del grupo) y con el grado de autonomía logrado en el aprendizaje. En relación con la enseñanza mixta con apoyo tecnológico, González Davies (2010: 158) concluye que la utilización de plataformas pedagógicas resulta útil para mejorar la competencia traductora globalmente. Esta conclusión nos resulta especialmente relevante, ya que supone uno de los puntos de partida del presente trabajo de investigación, que intentaremos corroborar o refutar con la experimentación en el aula de nuestra propuesta de diseño.

¹⁸¹ En relación con este punto, González Davies (2010: 152-155) plantea de forma explícita la secuenciación del proyecto, especificando la temporalización y los diferentes pasos que tenían que dar los estudiantes durante la realización del mismo.

En la misma línea pedagógica, encontramos el trabajo de Andújar y Cañada (2011), que describe un modelo didáctico para la traducción jurídica francés-español donde el trabajo por competencias y el fomento de la autonomía del estudiante desempeñan el papel preponderante. Al igual que en los modelos de Varela Salinas (2007) y Galán Mañas (2009), esta propuesta trata de articular desde planteamientos constructivistas las diferentes dimensiones de la traducción (en este caso jurídica) mediante un enfoque global y por tareas al acto traductor. En este sentido, los principios didácticos sobre los que se sustenta privilegian el papel interactivo de los aprendices, que van construyendo su propio conocimiento a partir de experiencias auténticas en dos marcos de aprendizaje: presencial en el aula y trabajo autónomo fuera de ella. Esta opción metodológica, que combina una fase de trabajo en el aula con una no presencial, recibe en el modelo la denominación de "autoaprendizaje integrado" y se apoya en las herramientas tecnológicas integradas en el aula virtual.

La propuesta de Andújar y Cañada (2011) toma como punto de partida un enfoque competencial de la enseñanza-aprendizaje; así, se identifican las competencias (instrumentales, interpersonales y sistémicas) que se deberían trabajar para que los estudiantes empiecen a desarrollar la competencia traductora en el ámbito jurídico. En relación con la metodología de aprendizaje, las investigadoras defienden el enfoque por tareas (encargos de traducción), estructuradas en diferentes unidades didácticas, que persiguen un objetivo comunicativo final: la producción de un texto meta adecuado a las particularidades del encargo¹⁸². Estas unidades permiten que, desde el inicio del proceso formativo, los estudiantes sean conscientes de sus logros y sus necesidades, para que puedan, en caso necesario, reorientar su proceso de aprendizaje.

Defienden también la utilización en la formación de textos y materiales auténticos de diversas fuentes, es decir, textos que no hayan sido manipulados para su uso didáctico. Por otra parte, presentan en su modelo fichas pedagógicas en cada una de las unidades, concebidas como un material de apoyo que facilita a los estudiantes el proceso de

¹⁸² Una vez presentado a los estudiantes el objetivo general de la tarea (encargo de traducción) y los objetivos específicos, el trabajo presencial y el autónomo (no presencial) se integran en este modelo con arreglo a las siguientes etapas (Andújar y Cañada, 2011: 195-196):

- Trabajo autónomo previo de preparación I: lectura del TO y activación de estrategias de comprensión; cumplimentación de la ficha de comprensión por parte de los estudiantes.
- Trabajo en clase I: aproximación global al TO, identificación de problemas y planificación mediante lluvia de ideas de la traducción.
- Trabajo autónomo II: primera versión de la traducción del texto por parte de los estudiantes con el apoyo de la ficha pedagógica en función de las particularidades del encargo de traducción.
- Trabajo en clase II: propuesta de las versiones por parte de los estudiantes y comentario de las dificultades surgidas, elaboración común y reflexiva de la versión definitiva de la traducción y realización de actividades de consolidación (ejercicios de comprensión en lenguas B/C, ejercicios de reexpresión en lengua A, traducción de otros textos de la misma temática, etc.).

comprensión del TO y les obliga a llevar a cabo las tareas de documentación previas al proceso traductor (*ibíd.*: 193-194).

Pese a que consideramos que este enfoque (sobre todo sus planteamientos metodológicos) puede resultar muy útil para la enseñanza de la traducción jurídica (y, en general, para cualquier tipo de traducción especializada), la propuesta de aplicación no incluye referencias ni a los contenidos de aprendizaje concretos ni a los instrumentos y criterios de evaluación que se han de utilizar a la hora de ponerla en práctica en el aula. En nuestra opinión, estos dos componentes del diseño curricular son esenciales y deberían formar parte de cualquier propuesta de planificación de la enseñanza. No obstante, debido a la escasez de propuestas de modelos formativos mixtos en el campo de la formación de traductores, cualquier contribución a este campo nos resulta significativa.

Para concluir con este apartado, cuya finalidad es ofrecer un estado de la cuestión en relación con las propuestas formativas que toman como base la modalidad de enseñanza mixta (*b-learning*), consideramos oportuno hacer mención también a algunos de los proyectos de innovación educativa que se han llevado a cabo en diferentes Facultades de Traducción e Interpretación españolas en el marco del EEES y que ponen de relieve la preocupación de los docentes por planificar y diseñar acciones formativas que integren las herramientas virtuales en los modelos de enseñanza presencial.

Así, varios docentes e investigadores vinculados a la Universidad de Málaga plantearon en el curso académico 2004-2006 un proyecto de innovación educativa titulado “Metodología de la enseñanza-aprendizaje de la Traducción especializada (textos jurídicos y socioeconómicos): integración en la plataforma DEVLT del Campus Virtual”¹⁸³ coordinado por la Prof.^a M.^a Carmen Amaya Galván. La finalidad primordial de este proyecto era diseñar un modelo didáctico para traductores que aprovechara las ventajas del desarrollo tecnológico y que conciliara los contenidos propios de las programaciones de las asignaturas de traducción especializada con las exigencias del entorno característico de la traducción especializada profesional (Amaya *et al.*, 2005). Este proyecto, enmarcado en el proceso de adaptación de las directrices de Bolonia, toma como punto de partida la plataforma DEVLT (basada en Moodle) e integra experiencias con algunas de las herramientas más representativas de este entorno (chat, foro, glosario, página web, etc.).

¹⁸³ Este proyecto supone la continuación de otros anteriores coordinados por la Prof.^a Gloria Corpas y que se centraban en la aplicación de las TIC para la enseñanza semipresencial en la Licenciatura de Traducción e Interpretación. Algunos de estos proyectos son los siguientes: “El aula virtual: un nuevo recurso pedagógico al servicio de la enseñanza de la traducción, puesto en marcha durante el curso académico 1998-1999 y prolongado hasta 2001; “La enseñanza semipresencial en el ámbito universitario: una experiencia piloto en la Licenciatura de Traducción e Interpretación, desarrollado durante el curso 2001-2002 o “Aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la implementación de módulos docentes semipresenciales: una experiencia piloto en el marco de la Licenciatura en Traducción e Interpretación” (Amaya *et al.*, 2005: 653; 657).

En esta misma línea de investigación, la Prof.^a Pilar Elena García y un grupo de colaboradores presentaron un proyecto de innovación en el marco del plan de Ayudas de la Universidad de Salamanca para la Innovación Docente durante el curso académico 2009-2010. El proyecto, que llevaba por título "La enseñanza de la traducción especializada y su aprendizaje activo" perseguía la adecuación de la enseñanza de este tipo de traducción a los planteamientos didácticos que subyacen al EEES¹⁸⁴. Al igual que en el proyecto anterior, en el transcurso del mismo, se hizo uso de los recursos proporcionados por el entorno virtual de aprendizaje Moodle, con el objetivo final de renovar las prácticas docentes y de evaluación de las diferentes asignaturas implicadas en el proyecto.

En el marco de nuestra facultad, es decir la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid, también se han llevado a cabo varios proyectos de innovación educativa desde el curso académico 2007-2008, dentro del Plan de Innovación Docente de dicha Universidad. Algunos de ellos, coordinados por la investigadora que presenta este trabajo, han tenido como objetivo final la integración de determinadas herramientas tecnológicas en el proceso formativo, no solo en el marco de la presencialidad sino también de la no presencialidad, como un medio para dirigir el trabajo autónomo de los estudiantes (implícito en el concepto de ECTS) fuera del aula¹⁸⁵.

Tal es el caso del proyecto titulado "Nuevas herramientas metodológicas basadas en Web 2.0. para la adquisición de competencias en asignaturas de traducción: una adaptación al EEES"¹⁸⁶, desarrollado en dicha facultad durante el curso académico 2009-2010. El objetivo principal de este proyecto era doble: pretendía, por una parte, adaptar un conjunto de asignaturas pertenecientes al plan de estudios de la Licenciatura en Traducción e Interpretación al nuevo modelo educativo del Espacio Europeo de Educación

¹⁸⁴ Este proyecto, que se centraba en varias asignaturas de traducción directa e inversa especializadas (pertenecientes al ámbito jurídico-administrativo y comercial), perseguía las siguientes metas (Elena *et al.*, 2010):

- Situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje de la traducción especializada y promover, por una parte, el aprendizaje autónomo y permanente y, por otra, la capacidad de trabajo cooperativo en equipo.
- Capacitarlo para que aprenda a aprender y desarrolle aptitudes y destrezas (saber hacer y saber ser/estar) frente a la mera adquisición de conocimientos (saber).
- Desarrollar las competencias transversales, fundamentales para la traducción especializada, gracias al papel actual de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y de la Información.
- Acercar el aprendizaje de la traducción especializada al ejercicio profesional, fomentando el trabajo colaborativo con expertos de apoyo (terminólogos, documentalistas, etc.) y expertos en la materia (abogados, jueces, economistas, etc.).
- Fomentar el cambio en el papel del docente para que actúe de guía y mediador.
- Mejorar los métodos de evaluación, aspecto especialmente problemático en la E/A de la traducción especializada, partiendo de los criterios de evaluación de la calidad existentes.

¹⁸⁵ Estos proyectos de innovación educativa aparecen citados en la introducción del presente trabajo de investigación doctoral como elementos motivadores de la misma.

¹⁸⁶ Este proyecto de innovación, coordinado por la investigadora que presenta este trabajo, supone la continuación de otro que se desarrolló en la facultad durante el curso académico 2008-2009 y que llevaba por título "Nuevas herramientas metodológicas basadas en Web 2.0. en el proceso de adaptación al EEES".

Superior, con el fin de desarrollar actitudes y procesos colaborativos en el aula con el apoyo de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), y, por otro, mostrar la eficacia del uso de estas nuevas herramientas metodológicas en el desarrollo no solo de competencias generales, sino también de las específicas en diferentes asignaturas de traducción tanto a nivel de grado como de postgrado.

En este proyecto, centrado en el desarrollo de modelos de enseñanza mixtos, la virtualidad con apoyo tecnológico desempeñaba un papel muy importante y se concebía como un medio ideal para fomentar la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

En el ámbito concreto de la traducción económica, encontramos un proyecto de innovación llevado a cabo en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada durante el curso académico 2009-2010 dentro del programa “Acción 2. Innovación en metodologías docentes para clases teóricas y prácticas”¹⁸⁷ convocado por dicha universidad. Este proyecto, que se basa en el trabajo colaborativo entre el traductor/aprendiz y el experto (economista), tenía como principal objetivo fomentar la competencia temática e instrumental de los estudiantes, gracias al desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo que les permitieran superar los obstáculos cognitivos dentro del campo económico.

En resumen, tal y como hemos podido observar a lo largo del presente capítulo, la integración de la tecnología en el ámbito de la formación de traductores es un área de estudio novedosa, cuyos principales enfoques y experiencias surgen en el ámbito del EEES. Hemos centrado nuestra exposición en aquellos trabajos que introducen la tecnología no como materia de estudio, sino como herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias en la formación de traductores. Desde esta perspectiva, nos hemos centrado en aquellas aproximaciones, proyectos de innovación y experiencias que toman la enseñanza en modalidad mixta como modelo para el aprendizaje, con el fin de mostrar el contexto general en el que enmarcamos la investigación que presentamos en este trabajo.

¹⁸⁷ Para más información sobre este proyecto, véase la siguiente página web: <http://traduccioneconomica.ugr.es/>.

CAPÍTULO 6. PLANIFICACIÓN Y PROPUESTA DE DISEÑO DE UN CURSO DE TRADUCCIÓN ECONÓMICA EN MODALIDAD MIXTA (PRESENCIAL-VIRTUAL)

6.1. Introducción

A la hora de abordar cualquier planteamiento didáctico, resulta necesario establecer un doble marco teórico (Hurtado, 1999: 29): uno relacionado con la disciplina que se quiere enseñar y otro con la concepción pedagógica que se toma como punto de partida. Así, antes de exponer la propuesta didáctica para la enseñanza de la traducción económica que hemos diseñado en el marco de la presente tesis doctoral, consideramos necesario analizar no solo el enfoque traductológico del que partimos, sino también la aproximación pedagógica sobre la que nos apoyamos. En el presente capítulo, por lo tanto, focalizaremos nuestra atención en ambas dimensiones, ya que suponen las piedras angulares de la propuesta que hemos diseñado.

En primer lugar, nos centraremos en el marco traductológico, es decir, en la concepción de la traducción como acto comunicativo que se quiere enseñar, así como del concepto de competencia traductora y de su proceso de adquisición. Si bien estas concepciones ya han sido examinadas de forma exhaustiva en el capítulo 4 de la presente investigación, estimamos necesario hacer referencia de nuevo a las mismas, aunque de forma más somera, puesto que suponen uno de los pilares básicos sobre los que se sustenta la propuesta que hemos elaborado.

En segundo lugar, consideraremos el marco pedagógico, es decir, los principios educativos que hemos tenido en cuenta a la hora de establecer los diferentes elementos que integran el diseño curricular (competencias perseguidas, contenidos, pautas metodológicas y estrategias de evaluación). Desde esta perspectiva, juzgamos necesario también prestar atención a los roles desempeñados por el docente y los discentes en nuestro enfoque, así como al método de trabajo desarrollado, con el fin de plasmar de la forma más clara posible los ejes que guían la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje.

Por último, tras exponer las ideas que componen el marco traductológico y el pedagógico de nuestra propuesta, mostraremos las cinco unidades que la integran; cada una de ellas presenta una estructura paralela compuesta por seis bloques: competencias perseguidas (genéricas y específicas), contenidos abordados, metodología puesta en práctica (tareas de aprendizaje, métodos docentes y herramientas de aprendizaje) y estrategias de evaluación. Además, en cada una de las unidades, se incluye una tabla de

dedicación del estudiante, en la que se detallan las sesiones (presenciales y no presenciales) en las que se desarrolla la misma, así como la contabilización temporal de las tareas de aprendizaje que se han de realizar en el marco de la unidad didáctica.

6.2. Marco traductológico

Tal y como hemos expuesto previamente, la elaboración de cualquier propuesta didáctica de la traducción encuentra su fundamento en la traductología a la luz del propio concepto de traducción. En este sentido, nos apoyamos en la concepción de la traducción como acto estrictamente de comunicación, cuya principal finalidad es trasladar de una lengua a otra una determinada intención comunicativa, preservando el sentido del texto original y la intención del autor original. La práctica comunicativa que se quiere enseñar deriva pues de los conocimientos y habilidades necesarios para llevarla a cabo, y va encaminada al esclarecimiento del concepto de competencia traductora y de su proceso de adquisición.

De un modo general, la propuesta que presentamos parte de una concepción de la traducción como un acto complejo, en el que se integran tres aspectos fundamentales (Hurtado, 2001: 40-41): finalidad comunicativa, operación textual y actividad cognitiva. En primer lugar, concebimos la traducción como un **acto de comunicación** cuya principal finalidad es trasladar de una lengua a otra una determinada intención comunicativa; en este proceso, resulta necesario prestar atención a determinados parámetros (tales como las necesidades de los destinatarios, las particularidades del encargo, etc.) que van a condicionar el proceso traductor. En segundo lugar, entendemos la traducción como una **operación textual**, ya que no se traducen unidades descontextualizadas y aisladas, sino unidades materializadas en textos; por este motivo, resulta vital tener presentes los mecanismos de funcionamiento textual tanto internos (coherencia, cohesión, género textual, etc. en las dos lenguas) como externos (por ejemplo, coordinadas espacio-temporales, emisor y receptor del texto, finalidad de la traducción, etc.), puesto que van a influir de forma decisiva en el proceso. En tercer lugar, percibimos la traducción como un **proceso mental (cognitivo)** por el que un individuo con unas competencias específicas (competencia traductora) lleva a cabo una actividad mental compleja, que consiste en comprender el sentido de un texto para después reformularlo en una lengua diferente, teniendo en cuenta las necesidades de los receptores y la finalidad de la traducción.

A la luz de esta triple vertiente, abogamos por un enfoque integrador de la traducción (Hurtado, 2001, 2006), por el que esta se concibe como "un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua, que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada"

(Hurtado, 2001: 41). Desde esta perspectiva, resulta necesario prestar atención al funcionamiento de los textos en las lenguas origen y meta, a sus relaciones con el contexto, a los procesos mentales implicados en el proceso traductor, así como a los conocimientos y habilidades requeridos para llevarlo a cabo, es decir, a los componentes que constituyen la competencia traductora.

Por otra parte, resulta coherente que esta concepción de la traducción lleve emparejada también una visión integradora de la traductología, entendida como la disciplina científica que estudia la traducción y su práctica. Esta visión conjugaría en su seno las consideraciones y aportaciones de los enfoques textuales, cognitivos y comunicativo-socioculturales, que permiten comprender el proceso traductor desde esa triple vertiente, reflejando, así, la gran variedad de parámetros que influyen en el mismo.

Este enfoque integrador representa nuestra visión global sobre el proceso traductor; ahora bien, todos los parámetros que lo constituyen adquieren un carácter especial en el tipo de traducción que nos ocupa: la traducción de textos especializados, es decir aquellos pertenecientes a los denominados lenguajes de especialidad¹⁸⁸, puesto que este tipo de traducción está marcada por la dimensión de *campo* (campo temático) (Hurtado, 2001: 61), cuyo dominio, por parte del traductor, determina, en gran medida, el proceso y pone de relieve la importancia de algunas de las subcompetencias que integran la CT (en concreto, la extralingüística), tal y como expondremos a continuación.

En relación con los conocimientos y destrezas necesarios para llevar a cabo una traducción, sostenemos el modelo holístico de la competencia traductora desarrollado por el grupo PACTE (v. 4.2.14.1.1.). En él, se establece que la CT está integrada por cinco subcompetencias interrelacionadas y una serie de “componentes psicofisiológicos”, que afectan a todo el proceso (PACTE, 2003: 58). No obstante, en el caso concreto de nuestra investigación, centrada en la traducción de textos especializados económicos¹⁸⁹, este modelo de CT podría concretarse en los siguientes componentes:

- **Subcompetencia bilingüe.** En el marco de esta subcompetencia, consideramos necesario incidir en algunos conocimientos de tipo textual (sobre todo, mecanismos de coherencia y cohesión y particularidades de los géneros) desde un prisma contrastivo; por otra parte, el conocimiento de la terminología propia del campo de

¹⁸⁸ Según Cabré (1993: 139), los lenguajes de especialidad son “subconjuntos del lenguaje general caracterizados pragmáticamente por tres variables: la temática, los usuarios y las situaciones de comunicación”. Los textos especializados serían, por lo tanto, cualquier comunicación realizada en el seno de estos lenguajes.

¹⁸⁹ Tal y como hemos expuesto previamente, entendemos la traducción especializada económica en un sentido amplio e incluimos en ella tanto aspectos relacionados con la macroeconomía o economía política, como con las finanzas, operaciones bursátiles o con la economía empresarial (contabilidad, informes financieros, balances, etc.).

especialidad también será necesario para traducir con eficacia. Esta última idea no se puede concebir de forma aislada, sino vinculada a la siguiente subcompetencia.

- **Subcompetencia extralingüística.** Englobaría el conocimiento pasivo de la materia de especialidad (en este caso, macroeconomía, en general, y economía empresarial, en concreto), un conocimiento no experto, que permite al traductor comprender el contenido trasladado en el TO para trasladarlo fielmente a la lengua de llegada.
- **Subcompetencia sobre conocimientos de traducción.** Esta subcompetencia estaría integrada por conocimientos, fundamentalmente de tipo declarativo, en relación con el proceso de traducción especializada, los métodos y estrategias propios de este tipo de traducción, sus problemas específicos, etc. Asimismo, incluiría aspectos de tipo profesional (tipos de encargos, clientes, cómo gestionar un proyecto de traducción, etc.).
- **Subcompetencia instrumental.** Esta subcompetencia está relacionada con el uso de fuentes documentales y con las tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la traducción especializada (en este caso, económica): diccionarios, enciclopedias, textos paralelos, motores de búsqueda en Internet, etc. Asimismo, se incluirían en este marco los programas específicos de traducción asistida por ordenador (TAO), que permiten sistematizar el trabajo del traductor.
- **Subcompetencia estratégica.** Integra conocimientos procedimentales que garantizan la eficacia del proceso de traducción y la resolución de los problemas que puedan surgir en dicho proceso; se trata, por lo tanto, de una subcompetencia clave, que afecta a todas las demás y que va a guiar y controlar todo el proceso traductor¹⁹⁰.

En relación con los “**componentes psicofisiológicos**”, resulta necesario, a nuestro modo de ver, prestar atención, dentro del marco de la traducción especializada (económica, en este caso) a elementos cognitivos (por ejemplo, la memoria), actitudinales (curiosidad intelectual, perseverancia, rigor, motivación, etc.), así como a otras habilidades, tales como la creatividad y el razonamiento lógico, que van a ayudar a modelar el perfil del traductor.

Por último, con el objetivo de definir el marco traductológico de la forma más rigurosa posible, consideramos también imprescindible hacer referencia a nuestra concepción sobre el proceso de adquisición de la CT, ya que resultará un pilar clave en la

¹⁹⁰ Desde esta perspectiva, consideramos que ha de estar presente en todas las actividades de aprendizaje que se planteen en las propuestas formativas, sobre todo en aquellas que impliquen encargos o proyectos de traducción completos, en los que el estudiante tenga que planificar, gestionar y evaluar todo el proceso.

propuesta formativa que vamos a diseñar. Como es lógico, partimos de la idea de que las subcompetencias y los componentes psicofisiológicos que integran la CT se pueden desarrollar mediante la puesta en práctica de determinadas estrategias de aprendizaje. El enfoque aquí propuesto toma como base de sustentación el modelo dinámico sobre la adquisición de la CT desarrollado por el grupo PACTE; en él, se parte de la hipótesis general de que la adquisición de la competencia traductora es un proceso dinámico y cíclico de reconstrucción y desarrollo de las subcompetencias que la integran y de los “componentes psicofisiológicos” que influyen en la misma. Es un proceso de aprendizaje en el que se van desarrollando de forma progresiva (aunque no paralela) conocimientos de tipo declarativo y operativo, que van dotando al estudiante (traductor) de autonomía para el desarrollo de su labor profesional. En este proceso, el contexto de adquisición y el tipo de enseñanza recibido desempeñan un rol muy relevante (PACTE, 2000: 103-104). Ambos aspectos serán analizados con más detalle en el siguiente apartado, en el que abordamos el marco pedagógico en el que se encuadra nuestra propuesta de diseño.

6.3. Marco pedagógico

Una vez esbozado el marco teórico vinculado a la disciplina aquí tratada, resulta necesario también prestar atención a la concepción pedagógica que le sirve de apoyo. Todo proceso de aprendizaje está vinculado a su proceso complementario de enseñanza (Hernández, 1998: 6), por lo que a la hora de definir el marco pedagógico que guía una determinada propuesta de diseño resulta esencial prestar atención tanto a las teorías de aprendizaje que subyacen a dicha propuesta, como a las de enseñanza; no obstante, estas dos aproximaciones son concurrentes y se integran perfectamente a la hora de planificar el proceso educativo.

Las teorías del aprendizaje empiezan a desarrollarse de forma sistemática a principios del siglo XX y suponen una alternativa al modelo formativo tradicional (informacionista) basado en la transmisión de contenidos por parte del docente (Hurtado, 1996: 628). En este contexto, dos grandes enfoques han marcado la pauta en el modo de entender la educación y la enseñanza. Pese a que no es nuestro objetivo ahondar en las particularidades de estas dos aproximaciones, sí estimamos conveniente definir sus rasgos más significativos, con el fin de delimitar, de la forma más exhaustiva posible, la orientación pedagógica que subyace a nuestra propuesta de diseño.

Por una parte, las teorías conductistas se caracterizan por estudiar los aspectos externos y manifiestos de la conducta, es decir, lo que hacen los estudiantes, considerando que esta es fruto del aprendizaje y, por lo tanto, es determinada por el entorno (Hernández, 1998: X). Desde la perspectiva conductista, el aprendizaje se concibe

como un cambio permanente de la conducta, que es consecuencia directa de la práctica o de la experiencia. Esta corriente se apoya en tres conceptos básicos, con clara repercusión en el ámbito formativo: el estímulo, la respuesta y el refuerzo, que van a determinar de forma decisiva el tipo de aprendizaje. En este sentido, las repeticiones y los refuerzos son dos de los elementos más significativos durante el proceso de E/A, ya que permiten asegurar la asociación estímulo-respuesta (Ertmer y Newby, 1993: 56).

Otro de los elementos significativos de la psicología conductista que influyó de forma determinante en los planteamientos educativos fue la necesidad de establecer unos objetivos específicos al principio de cualquier actividad, de forma que todo el diseño y las acciones que se han de poner en marcha tengan como principal finalidad la consecución de dichos objetivos.

Por otra parte, las teorías cognitivistas se caracterizan por estudiar fundamentalmente “cómo el ser humano conoce, piensa y recuerda” (Hernández, 1998: XI) y cómo afectan al comportamiento y a la personalidad esos conocimientos o modos de conocer. El énfasis de esta aproximación se centra en promover el procesamiento mental y acentúa procesos cognitivos complejos como el pensamiento, la resolución de problemas, la formación de conceptos o el procesamiento de la información (Ertmer y Newby, 1993: 57). La adquisición del conocimiento se describe, por lo tanto, como una actividad mental, que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante, percibido en esta teoría del aprendizaje como un participante activo del proceso de E/A. Desde esta perspectiva, la memoria desempeña un papel preponderante, pues el aprendizaje resulta eficaz cuando la información almacenada en ella de una manera organizada y significativa se relaciona con la nueva información (*ibíd.*: 59). El conocimiento, por lo tanto, se adquiere mediante procedimientos inductivos (aprendizaje por descubrimiento), en los que las opiniones de los estudiantes acerca de sí mismos y de su medio desempeñan un rol muy importante (Hurtado, 1996: 628).

Dentro de las teorías cognitivas, merece una atención especial el constructivismo¹⁹¹, que defiende que los aprendices construyen los significados (y por lo tanto, el conocimiento) a partir de sus propias experiencias previas. En este enfoque, que ha supuesto una revolución en los paradigmas educativos actuales, se enfatiza la interacción entre la mente y el mundo real (Ertmer y Newby, 1993: 62), es decir, el conocimiento se produce (construye) en contextos que le son significativos al estudiante, mediante tareas auténticas vinculadas a un entorno concreto. En este sentido, el proceso

¹⁹¹ Esta teoría toma como pilares de sustentación la teoría cognitiva de la actuación de Piaget (mediante la cual, el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento), el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría sociocultural de Vygotsky; esta última teoría, que supone la base de metodologías docentes como el aprendizaje cooperativo, defiende que el aprendizaje se logra por la interacción con los demás.

de E/A se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, en el que el conocimiento es una auténtica construcción materializada por el aprendiz. Desde esta perspectiva, el docente guía a los estudiantes en la construcción de los conocimientos, pero son ellos los auténticos protagonistas del proceso.

Nuestra propuesta pedagógica toma como punto de partida esta última teoría del aprendizaje, es decir, el paradigma cognitivo-constructivista, en el que los estudiantes, de forma individual o en cooperación, construyen el conocimiento bajo la guía y orientación continua del docente.

Por otra parte, y como se ha expuesto, las teorías del aprendizaje no son suficientes para estructurar una determinada propuesta formativa, sino que resulta necesario describir también un marco curricular que permita planificar el proceso de enseñanza de forma sistemática y aplicar en el aula de forma práctica la concepción pedagógica elegida. Este marco viene determinado por las diversas teorías de la enseñanza, que ponen de relieve los elementos que integran el proceso formativo. El eje vertebrador de las mismas es el diseño curricular (Hurtado, 1996: 629), que, en este trabajo, se concibe como el plan de acción que facilita la planificación y el desarrollo de la enseñanza.

Aunque tradicionalmente el diseño curricular se venía centrando en la definición de los contenidos de aprendizaje, en la actualidad se defiende la utilización de un currículo abierto e integrador, que permite describir todos los componentes que determinan el proceso de E/A, a saber: las necesidades del aprendizaje (es decir, a quién va dirigido y en qué contexto), el establecimiento de los objetivos y competencias de aprendizaje (qué quiero conseguir), la selección de los contenidos (qué voy a enseñar), de la metodología (cómo lo voy a enseñar) y de los recursos (por qué medio), así como las estrategias de evaluación que se van a emplear (cómo voy a evaluar, qué resultado se va a conseguir). Todos estos elementos, cuyas concepciones se analizan en detalle en los siguientes apartados, no se perciben de forma lineal como unidades independientes, sino que están interrelacionados e influyen de forma directa unos en otros.

6.3.1. Contextualización de la propuesta formativa

El contexto en el que se desarrolla una acción formativa influye de forma decisiva en los elementos que determinan el desarrollo curricular. En el marco de esta propuesta de diseño, se ha considerado pertinente abordar la contextualización desde dos dimensiones diferentes, que nos ayudarán a definir con más precisión las particularidades del contexto en el que se lleva a cabo la acción didáctica propuesta y a modelar todos los elementos que intervienen en el diseño curricular. Por una parte, analizaremos el marco institucional y

curricular en el que se integra la misma y, por otra, el eje personal, es decir, las características de los estudiantes a los que va dirigida.

Tal y como se ha especificado previamente, la propuesta de acción docente aquí presentada surge en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y en el proceso de revolución metodológica que este conlleva; se integra, por lo tanto, en una aproximación a la enseñanza en la que el discente desempeña el rol fundamental en el proceso de E/A y participa de forma activa en el mismo. En este contexto de referencia, las TIC, como se ha dicho, desempeñan un papel fundamental, no solo como contenidos de aprendizaje, sino también como herramientas que permiten la creación de nuevos escenarios y modelos de E/A más flexibles y abiertos, que permiten dar respuesta a las exigencias de la sociedad actual en constante cambio. En este sentido, proponemos la puesta en práctica de un modelo de enseñanza mixto, que mezcle la presencialidad con el trabajo personal de los discentes en un entorno virtual de formación. Como veremos a lo largo del presente capítulo, la plataforma de teleformación, con todos los instrumentos y recursos que integra, se perfila como el núcleo central del proceso de enseñanza y como un medio de comunicación que favorece la interacción entre los diversos participantes del acto formativo.

En el modelo de diseño propuesto, hemos partido de un porcentaje de presencialidad del 30%¹⁹² para el total de los créditos que componen la acción formativa (6 ECTS), lo que permite desarrollar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, bajo la guía y supervisión constante del docente. Tomando esta idea como punto de referencia, las particularidades de la propuesta diseñada son las siguientes:

	PROPUESTA DIDÁCTICA
ECTS	6
Horas presenciales	45 (30% presencialidad)
Horas de trabajo autónomo del estudiante	105
TOTAL HORAS TRABAJO DEL ESTUDIANTE	150

En relación con el eje personal vinculado a la propuesta, es decir, las características de los estudiantes a los que va dirigida, partimos de un concepto de estudiante como “aprendiz adulto”, con la autonomía, motivación y responsabilidad suficientes para participar en su propio aprendizaje. Esta propuesta de diseño, centrada en la enseñanza de la traducción económica - campo concreto dentro de la traducción especializada-, presupone que los estudiantes tienen unos conocimientos sólidos previos,

¹⁹² Esta cifra se ajusta al régimen de presencialidad promovido por la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid en su plan de Grado en Traducción e Interpretación, aprobado por ANECA el 20 de noviembre de 2009.

no solo en relación con la dimensión conceptual de la traducción, sino también con el marco procedimental de la misma¹⁹³.

En resumen, todas estas ideas en relación con el contexto inicial nos ayudarán a confeccionar el diseño curricular y a tomar determinadas decisiones con respecto al mismo.

6.3.2. Objetivos y competencias de aprendizaje

La planificación de cualquier propuesta didáctica ha de partir de unos objetivos de aprendizaje, es decir, de la reflexión sobre lo que se quiere que consigan los estudiantes con la acción didáctica que se va a poner en marcha. Mucho se ha escrito sobre la distinción entre objetivos y competencias (*cfr.* Blanco, 2009; Gimeno Sacristán, 2008; Sanz de Acedo, 2010); en nuestra opinión, ambos términos tienen como meta aclarar qué pretendemos trabajar con los estudiantes, por lo que son dos nociones que aluden a una misma realidad. La única diferencia que identificamos entre ellos es el enfoque; suscribimos las palabras de Zabalza y Zabalza (2010: 142) cuando afirma que los objetivos se plantean “en términos de propósitos o metas” y pueden incluir actividades prácticas o no; sin embargo, las competencias incluyen siempre una dimensión práctica y “requieren que los estudiantes utilicen lo que han aprendido para realizar alguna operación práctica (resolver un caso, elaborar un producto, realizar una actividad)”.

Tomando como punto de referencia este planteamiento y teniendo en cuenta también que esta propuesta de diseño está albergada dentro del marco del EEES, nos centraremos en la formulación de objetivos de aprendizaje en términos de competencias, es decir, el enfoque pedagógico estará centrado en el estudiante y orientado a la consecución de unos resultados de aprendizaje concretos. El modelo aquí presentado se apoya, por lo tanto, en un aprendizaje basado en competencias (ABC) y tiene como objetivo desarrollar en nuestros estudiantes los conocimientos, destrezas y actitudes que les capacitarán para el mundo profesional (Villa y Poblete, 2008). Siguiendo a Blanco (2008: 41-42), podemos establecer algunos de los rasgos distintivos del enfoque de formación basado en competencias, que nos ayudan a perfilar las particularidades de la propuesta de diseño llevada a cabo:

- Las competencias que los estudiantes tienen que adquirir son cuidadosamente identificadas, verificadas por expertos y de conocimiento público. En este proceso

¹⁹³ Por este motivo, nuestra propuesta está dirigida a estudiantes de segundo ciclo, que ya conocen las estrategias propias de la traducción especializada, así como los principales recursos e instrumentos a disposición del traductor. La propuesta, como veremos más adelante, fue aplicada a estudiantes de cuarto curso de la Licenciatura en Traducción e Interpretación (v. 7.3.3.1.). De cualquier modo, con el fin de obtener una idea clara de las particularidades de los estudiantes, se ha diseñado un cuestionario de evaluación diagnóstica, que analizaremos en el presente capítulo.

se implica a los diferentes sectores vinculados con la profesión (por ejemplo, empleadores, asociaciones profesionales, etc.). Tomando esta idea como punto de partida, la propuesta de diseño toma como pilares de sustentación el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*¹⁹⁴, publicado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y el *Proyecto Tuning*, financiado por la Comisión Europea y coordinado por la Universidad de Deusto (Bilbao) y la Universidad de Groningen (Países Bajos).

- Del mapa de competencias establecido, que describen los resultados de aprendizaje esperados, se derivan no solo el programa formativo (y las diferentes unidades que lo componen), sino también los criterios de evaluación. Es decir, en el marco del ABC, los criterios y estrategias de evaluación han de estar vinculados a las competencias perseguidas. Desde esta perspectiva, en nuestra propuesta se incluyen diferentes medios e instrumentos de evaluación, que permiten valorar el grado de adquisición de las diferentes competencias identificadas, tanto las genéricas como las específicas.
- La formación se organiza en unidades de tamaño manejable. En nuestro caso, hemos delimitado diferentes unidades didácticas con una estructura paralela, que siguen una secuencia de dificultad creciente.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje permanecen atentos a las características y necesidades del aprendiz, individualizando la enseñanza tanto como sea posible. Tal y como veremos posteriormente, nuestra propuesta arranca con un cuestionario de evaluación diagnóstica, que tiene como finalidad analizar las particularidades y necesidades de los estudiantes, así como su nivel de competencia en la materia. Por otra parte, una de las particularidades de los modelos mixtos de enseñanza, como se ha visto en el capítulo 2 de la presente tesis doctoral, es que favorecen la individualización del proceso de aprendizaje desde dos vertientes diferentes: por un lado, desde la independencia con respecto al docente en relación con las coordenadas espacio-temporales en las que se produce el proceso de E/A, o, por otro lado, desde la autonomía del discente a la hora de tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje (espacio, ritmo, metodología, etc.).
- Las experiencias de aprendizaje conllevan una frecuente retroalimentación (*feedback*), hecho que permite a los estudiantes conocer su progreso a lo largo del proceso. En nuestro modelo, cada una de las tareas que estructuran las diferentes

¹⁹⁴ En realidad, esta propuesta adopta la clasificación de competencias específicas de la Memoria de Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid aprobada por ANECA el 20 de noviembre de 2009. Este documento toma como punto de referencia el Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación publicado por esa misma agencia.

unidades didácticas propuestas viene acompañada de un instrumento de evaluación, que permite ofrecer al estudiante una retroalimentación sobre su actuación en dicha tarea y conocer durante el desarrollo del proceso de E/A su progreso en relación con las competencias identificadas.

En este sentido, el ABC se perfila como un enfoque pedagógico que va desarrollando progresivamente la autonomía de los estudiantes y su capacidad de aprender a aprender, siempre que se incorpore a la acción formativa desde una perspectiva metodológica participativa, en la que el estudiante sea el verdadero motor de su aprendizaje (Villa y Poblete, 2008: 30-31).

Por otra parte, una formación basada en competencias y centrada en el aprendizaje, como la que proponemos, exige que el proceso de planificación tenga como referencia el aprendizaje perseguido y organice el resto de los componentes que integran el diseño curricular en función de las competencias establecidas. A continuación, nos centraremos en la definición de las competencias que componen nuestra propuesta de diseño para la enseñanza de la traducción especializada económica.

6.3.2.1. Competencias

Mucho se ha escrito sobre la noción de competencia, sobre todo desde el comienzo del proceso de convergencia europea en el marco de la enseñanza superior. Podemos definir la competencia como "el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado con éxito, produciendo el resultado deseado" (Yáñez, 2006: 21). Es decir, el concepto de competencia integra no solo conocimientos de tipo declarativo, sino también diferentes tipos de capacidades y habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales) (Lasnier, 2000; Hurtado, 2007).

Dentro del modelo de ABC, se diferencian dos tipos de competencias: las competencias específicas y las genéricas. Las primeras se han concebido como "las habilidades propias o vinculadas a una titulación", es decir, aquellas que "le dan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo" (Zabalza y Zabalza, 2010: 147). Por su parte, las competencias genéricas (o generales) tienen un carácter transversal y son aquellas "habilidades necesarias para el empleo y la vida como ciudadano" (*ibíd.*); a diferencia de las específicas, no están vinculadas a una titulación en concreto, sino que identifican elementos compartidos por todas.

Tal y como hemos anunciado anteriormente, la propuesta pedagógica que se ha diseñado toma como base la clasificación de competencias específicas establecida en la

Memoria de Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid (UVa), ya que el experimento de investigación-acción que hemos llevado a cabo en el marco del presente trabajo toma como punto de referencia ese contexto en concreto. Sin embargo, en la definición de las competencias genéricas, nos hemos centrado en el *Proyecto Tuning* (v. 4.2.14.1.2.), puesto que ofrece una clasificación mucho más exhaustiva de este tipo de competencias y destrezas.

6.3.2.1.1. Competencias específicas

En este apartado se presentan las competencias específicas que delimitan la propuesta formativa diseñada (Tabla 6.1.). Puesto que el fin último de la acción formativa para la enseñanza de la traducción es el desarrollo de la CT en los estudiantes, resulta pertinente vincular estas competencias específicas a los subcomponentes de la CT definidos previamente en el marco traductológico; por este motivo, se relacionan las diferentes competencias específicas con la subcompetencia o subcompetencias a la que hace o hacen referencia de una forma más clara; esta vinculación pone de manifiesto la interrelación existente entre los marcos traductológico y pedagógico en la propuesta diseñada. Por otra parte, se establecen también los resultados de aprendizaje que definen a cada una de las competencias específicas, lo que contribuirá a concretar y delimitar el significado atribuido a cada una de ellas.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS. TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA ECONÓMICA		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPONENTE DE CT VINCULADO	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Analizar, sintetizar y comprender textos y discursos especializados (económicos) en Lengua B, identificando los rasgos lingüísticos y de contenido relevantes para la traducción	SUBCOMPETENCIA BILINGÜE SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales al análisis del texto original especializado (económico). • Aplicar estrategias para comprender textos de especialidad (económicos) y con finalidades comunicativas concretas. • Comprender la intención comunicativa de los textos especializados (económicos) y el sentido de los textos en esta rama de especialidad.
Aplicar conocimientos temáticos sobre el campo de especialidad (economía) para poder comprender los textos y traducir de forma eficaz	SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los rasgos lingüísticos y de contenido necesarios para la comprensión de un texto especializado (económico). • Adquirir conocimientos temáticos relacionados con la materia abordada en los textos que hay que traducir. • Aplicar estrategias para adquirir conocimientos temáticos sobre la materia

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

		<p>abordada en los textos que hay que traducir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrar los conocimientos temáticos adquiridos en el proceso traductor con el fin de resolver problemas en la traducción de textos especializados (económicos).
<p>Conocer y gestionar las fuentes y los recursos de información y documentación en Lengua A y B necesarios para el ejercicio de la traducción especializada B (económica)</p>	<p>SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los principales recursos de información y de documentación al servicio del traductor de textos especializados (económicos) en las Lenguas A y B. • Evaluar con eficacia y coherencia los principales recursos de información y de documentación a disposición del traductor especializado en textos económicos. • Aplicar los recursos de información y de documentación disponibles a un encargo de traducción especializada (económica), con el fin de resolver los problemas que puedan surgir en el mismo.
<p>Conocer la cultura y civilización de las Lenguas A y B y su relevancia para la traducción especializada (económica)</p>	<p>SUBCOMPETENCIA BILINGÜE SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los aspectos culturales que pueden dar lugar a problemas en el marco de traducción de textos especializados (económicos). • Aplicar estrategias para solucionar los problemas de inequivalencia cultural que pueden surgir en la traducción de textos especializados (económicos).
<p>Producir textos y discursos especializados (económicos) aceptables y adecuados en Lengua A</p>	<p>SUBCOMPETENCIA BILINGÜE SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales a la producción de textos especializados (económicos). • Aplicar estrategias para producir textos de especialidad (económicos) adecuados al contexto, con corrección lingüística y con finalidades comunicativas concretas. • Resolver interferencias entre las lenguas origen y meta.
<p>Utilizar los recursos terminológicos necesarios para el ejercicio de la traducción especializada (económica): sistemas de gestión terminológica</p>	<p>SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y aplicar las normas metodológicas del trabajo terminológico a la traducción de textos especializados (económicos). • Aplicar las herramientas específicas del trabajo terminológico (gestores de terminología) a un encargo de traducción especializada

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

		(económica), con el fin de resolver los problemas que puedan surgir en el mismo.
Utilizar las herramientas informáticas básicas como instrumento específico de ayuda a la traducción en las diferentes fases del proceso traductológico	SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar con destreza a un encargo de traducción especializada (económica) las herramientas informáticas básicas al servicio del traductor en las diferentes fases del proceso.
Conocer los aspectos relacionados con el encargo de traducción especializada (económica) y los distintos procesos implicados en el mismo	SUBCOMPETENCIA SOBRE CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un receptor concreto. • Identificar la importancia de la función del texto en el proceso traductor. • Identificar la relevancia de las coordenadas situacionales en las que se produce el TO y el TM en el proceso traductor.
Conocer las principales técnicas y métodos de traducción y aplicarlos a diferentes situaciones comunicativas especializadas	SUBCOMPETENCIA SOBRE CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y aplicar las principales técnicas y métodos de traducción a un encargo de traducción especializada (económica), con el fin de solucionar los problemas que puedan surgir en el mismo.
Reconocer los problemas y errores de traducción más frecuentes en la traducción especializada (económica)	SUBCOMPETENCIA SOBRE CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los principales problemas y errores de traducción en el marco de la traducción especializada (económica). • Aplicar técnicas y estrategias adecuadas para la resolución de problemas en el marco de la traducción especializada (económica).
Conocer los procedimientos de diseño y gestión de proyectos de traducción especializada (económica) y asumir diferentes roles dentro del mismo	SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los principios metodológicos que rigen el diseño de un proyecto de traducción especializada (económica). • Identificar los principios metodológicos que rigen la gestión de un proyecto de traducción especializada (económica). • Desempeñar diferentes roles (terminólogo, documentalista, traductor, revisor/maquetador, gestor) dentro de un proyecto de traducción especializada (económica).
Revisar con rigor, controlar, evaluar y garantizar la calidad de los encargos de traducción especializada (económica)	SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la importancia de la revisión como una de las fases del proceso traductor. • Demostrar rigor y sistematicidad en la revisión de traducciones, tanto

Aplicar las herramientas profesionales de traducción asistida por ordenador (TAO) a encargos de traducción especializada (económica)	SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL	<p style="text-align: right;">propias como ajenas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar con destreza a un encargo de traducción especializada (económica) herramientas de almacenamiento, compilación y recuperación de la información (TAO). • Reconocer la agilidad y eficacia aportadas por las herramientas profesionales de traducción asistida por ordenador (TAO) al proceso global de traducción.
--	-----------------------------	---

Tabla 6.1. Competencias específicas de la traducción especializada (económica)

6.3.2.1.2. Competencias genéricas

Tal y como hemos expuesto previamente, las competencias genéricas son las comunes a cualquier titulación, puesto que se consideran esenciales desde el punto de vista del desempeño profesional. Dentro del *Proyecto Tuning*, las competencias se conciben como “una combinación dinámica de atributos- con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades- que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo” (Guilarte *et al.*, 2008). En este sentido, se identifican tres grandes categorías de competencias genéricas:

- Competencias instrumentales. Son aquellas que suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional; es decir, incluyen habilidades de desempeño relacionadas con el manejo de herramientas para el aprendizaje y la formación (Villa y Poblete, 2008) (Guilarte *et al.*, 2008).
- Competencias interpersonales. Suponen habilidades personales y de relación con los demás e implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones, tanto propias como ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social (Villa y Poblete, 2008).
- Competencias sistémicas. Suponen destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad e incluyen la capacidad de gestionar adecuadamente la totalidad de la actuación (Villa y Poblete, 2008) (Guilarte *et al.*, 2008). Estas competencias requieren como base la adquisición previa de los tipos anteriores de competencias genéricas.

Tomando esta clasificación como punto de partida, presentamos a continuación las competencias genéricas que adoptamos para nuestra propuesta de diseño. Como hemos explicado previamente en el capítulo 4, muchas de las competencias genéricas definidas

en el *Proyecto Tuning*, tomado como base de sustentación, se vislumbran también en el concepto de CT, sobre todo en las concepciones de los modelos multicomponenciales más desarrollados (cfr. Kelly, 2002, 2005; PACTE, 2003). Desde esta perspectiva, podríamos afirmar que las competencias genéricas establecidas se encuentran vinculadas a la subcompetencia estratégica (por ejemplo, la capacidad de organizar y planificar) y/o a los “rasgos psicofisiológicos” que influyen de forma transversal en el modelo de CT desarrollado por el grupo de investigación PACTE, tomado como base para la definición de nuestro marco traductológico.

Por otra parte, al igual que en el caso de las competencias específicas, resulta relevante definir los resultados de aprendizaje vinculados a cada competencia genérica, con el fin ofrecer un enfoque más exhaustivo a los indicadores que determinan a cada una de estas competencias; para esta definición, nos hemos basado en Villa y Poblete (2008) y Blanco (2009). En la Tabla 6.2. se recogen las competencias genéricas identificadas en la propuesta junto con los resultados de aprendizaje vinculados a las mismas.

COMPETENCIAS GENÉRICAS INSTRUMENTALES	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Capacidad de organizar y planificar	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar los procesos y procedimientos adecuados al proyecto. • Elaborar los proyectos con una lógica apropiada a las tareas contenidas en el mismo. • Identificar y utilizar los recursos necesarios para la consecución de objetivos, anticipando las necesidades de recursos materiales, bibliográficos y técnicos y disponer de los mismos cuando fuera preciso para su aprendizaje. • Planificar previendo el control de las actividades para conseguir los resultados. • Realizar una gestión adecuada del tiempo.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar seguridad en la toma de decisiones comprometidas en el proceso de aprendizaje, tanto individual como grupal. • Mostrar coherencia a la hora de tomar decisiones que supongan compromiso. • Ser sistemático en la forma de tomar decisiones comprometidas, en el proceso de aprendizaje, tanto individual como grupal.

COMPETENCIAS INTERPERSONALES	GENÉRICAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Responsabilidad en el trabajo grupal		<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar y cumplir las normas establecidas en el seno del grupo. • Contribuir al establecimiento y aplicación de los procesos de trabajo grupal. • Implicarse en el cumplimiento de las tareas grupales, ajustándose al calendario establecido. • Actuar constructivamente para solucionar los conflictos surgidos en el seno del equipo de trabajo. • Saber planificar los tiempos y los recursos para la realización de las tareas en el marco del trabajo grupal. • Fomentar que todos los miembros del grupo de trabajo se comprometan con la gestión y funcionamiento del equipo.
Habilidades interpersonales		<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y entender las ideas de los demás, aunque sean opuestas a las propias. • Comunicarse con espontaneidad, creando un clima de igualdad y colaboración. • Ser respetuoso con los interlocutores tanto en el contenido como en la forma. • Adaptar la comunicación verbal y no verbal a la situación y a las necesidades de los interlocutores.
Habilidad para trabajar en un contexto internacional		<ul style="list-style-type: none"> • Asimilar la diversidad de la condición humana. • Entender la relación con personas de otras culturas y condición social como enriquecimiento personal. • Buscar cómo generar relaciones transculturales.

COMPETENCIAS GENÉRICAS SISTÉMICAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Capacidad de aprender y trabajar de forma autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interés, preguntar para aprender e interesarse por aclarar dudas. • Mostrar iniciativa en la búsqueda de información y en el desarrollo de las tareas de aprendizaje. • Adaptar autónomamente las estrategias de aprendizaje en cada situación. • Ser capaz de integrar paradigmas de otras disciplinas y/o campos de conocimiento próximos al suyo. • Construir conocimientos compartidos, aprender y facilitar la construcción conjunta del aprendizaje.
Diseño y gestión de proyectos	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar las acciones que es preciso desarrollar para la consecución de los

	<p>objetivos establecidos, así como los responsables de las mismas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prever y asignar los tiempos necesarios para completar las acciones previstas. • Planificar una evaluación de los resultados del proyecto. • Distribuir las responsabilidades y las tareas en función de las capacidades de cada miembro del equipo.
Preocupación por la calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir las normas dictadas para las tareas académicas. • Hacer buen uso de los recursos. Ser eficiente en el desarrollo de las tareas. • Revisar sistemáticamente la metodología de trabajo.

Tabla 6.2. Competencias genéricas establecidas en la propuesta formativa

6.3.3. Los contenidos de aprendizaje

Tras especificar las metas y finalidades que se pretenden conseguir con la acción didáctica planteada, resulta necesario describir qué se quiere enseñar y cómo se estructura y organiza la acción formativa. Los contenidos se conciben, por lo tanto, como "el conjunto de elementos que componen lo que se aprende y lo que se enseña" (Yáñez y Villardón, 2006: 70), es decir, los conocimientos que los estudiantes tienen que adquirir durante el proceso formativo. El aprendizaje académico incluye, fundamentalmente, tres tipos de contenidos (*ibíd.*: 71-72): contenidos conceptuales, es decir, los conocimientos de tipo declarativo, generalmente identificados como conocimientos teóricos; contenidos procedimentales, que implicarían saber usar y aplicar correcta y eficazmente los conocimientos adquiridos, es decir, el desarrollo de destrezas y habilidades de tipo profesional y social; y, por último, contenidos actitudinales, que aluden a los comportamientos, normas, patrones de valoración, creencias e ideas presentes en el saber personal y participativo de los sujetos.

En el marco de esta propuesta formativa, centrada en la enseñanza de la traducción especializada económica, los contenidos procedimentales desempeñan un papel fundamental, ya que el estudiante tiene que "aprender a traducir", es decir, tiene que conocer los procedimientos propios del proceso traductor que le ayudarán a conseguir este objetivo. No quiere esto decir que los conocimientos conceptuales y actitudinales no definan también el perfil profesional y formativo de nuestros estudiantes; de hecho, si analizamos el concepto de CT podremos observar la interrelación entre conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales; sin embargo, son los últimos los que ocupan un lugar preponderante, puesto que en el proceso traductor se identifican determinados métodos, estrategias y habilidades que han de ser desarrollados y

aprendidos. Por lo tanto, en el marco de nuestro trabajo, los contenidos procedimentales se conciben como conjuntos de acciones o estrategias que se deben aprender con el fin de alcanzar un determinado objetivo, que no es otro que saber traducir.

Para la definición de los contenidos formativos que integran nuestra propuesta didáctica, hemos tomado como base los identificados por Hurtado (2007) para la materia *Iniciación a la traducción* y los hemos adaptado a la materia *Traducción especializada económica*; en su diseño, la autora vincula los contenidos de aprendizaje a las diferentes subcompetencias y habilidades necesarias para la práctica traductora; esta estructuración permite ver la relación tan estrecha que existe entre los objetivos de aprendizaje (formulados en términos de competencias) y los contenidos, poniendo de manifiesto así la interrelación existente entre los diferentes componentes del diseño curricular.

Por otra parte, los contenidos que integran esta propuesta de diseño responden también a los principios establecidos por Zabalza (1997: 130-132) y Yáñez y Villardón (2006: 73-74):

- Representatividad y durabilidad. Los contenidos definidos son básicos y se ajustan a la materia y al contexto en el que se desarrolla la acción formativa.
- Significatividad y relevancia. Los contenidos identificados en la propuesta abordan aspectos clave aceptados por la comunidad científica, que proporcionan unidad y anclaje a la estructura temática; además, prestan atención también a las habilidades y destrezas propias del perfil profesional de referencia.
- Especificidad. Los contenidos incluidos se centran en aspectos y procedimientos específicos de la materia, difícilmente abordables desde otras áreas temáticas.
- Transferibilidad. Los conocimientos que se detallan en la propuesta formativa, pese a su especificidad, engloban conceptos, habilidades y actitudes cuyo dominio será beneficioso no solo para esta materia en concreto, sino que son transferibles a otras que ayudan a perfilar el proceso instructivo de los estudiantes.

A continuación, se detallan los contenidos que concretan esta propuesta de diseño. Dichos contenidos se organizan en cinco bloques diferentes: contenidos vinculados con los principios metodológicos y estratégicos de la traducción especializada económica, contenidos relacionados con la competencia extralingüística, contenidos relacionados con la competencia profesional, contenidos relacionados con la competencia instrumental y contenidos relacionados con la competencia textual. Estos bloques de contenidos no son compartimentos estancos asignados a una unidad didáctica en concreto, sino que, en muchos casos, al tratarse de contenidos fundamentalmente procedimentales, son revisados y retomados en la mayor parte de las unidades didácticas que integran la propuesta de diseño.

Contenidos vinculados con los principios metodológicos y estratégicos de la traducción especializada económica

Finalidad comunicativa de la traducción especializada económica

- La importancia del encargo de traducción y del receptor del texto.
- Estrategias básicas para aprehender las ideas contenidas en un texto económico escrito en una lengua extranjera (inglés) y reformularlo en otra lengua (español): centrarse en las ideas más que en la forma, analizar el contexto en el que se produce el texto original (TO), prestar atención al receptor del texto de llegada (público general o especializado), buscar la espontaneidad en la lengua meta (LM), etc.

Importancia de la fase de comprensión en el marco de la traducción especializada económica

- Análisis de las particularidades del lenguaje especializado económico, prestando especial atención a los aspectos contrastivos entre la LO y la LM.
- La necesidad de comprender e interpretar el contenido del texto económico antes de comenzar a traducir (fase de transvase lingüístico).
- Estrategias básicas para analizar y comprender un texto económico de cara a su posterior traducción: identificar el contexto en el que aparece el TO, determinar la función principal del TO, identificar las ideas principales y secundarias abordadas en el mismo, analizar cómo se relaciona la información a lo largo del texto, identificar los principales rasgos estilísticos del texto, así como la terminología y fraseología especializada del TO, prestar atención a las continuas metáforas, etc.

La importancia de la lengua de llegada en la traducción especializada económica

- La importancia de expresarse con claridad y corrección en la LM.
- Estrategias básicas para reformular el contenido del texto original (especializado económico) en la LM: evitar la repetición léxica, el uso de pasivas, el gerundio con valor de posterioridad o consecuencia, el uso abusivo de nominalizaciones y de anglicismos, utilizar terminología y fraseología propia de la LM, etc.

Naturaleza textual de la equivalencia traductora en la traducción especializada económica

- La importancia de la organización textual y de los mecanismos de coherencia y cohesión presentes en el TO.
- La aplicación de diferentes técnicas y estrategias de traducción para traducir textos especializados económicos.
- Mecanismos para trasladar a la lengua de llegada referentes y figuras que no existen en la cultura meta.
- Estrategias básicas para la identificación de los equivalentes apropiados: buscar distintas opciones en diccionarios y glosarios especializados, consultar glosarios y foros de especialistas, documentarse en textos paralelos redactados en LM, averiguar si el término que buscamos tiene o no un equivalente acuñado, etc.

Identificación y resolución de problemas de traducción en el marco de la traducción especializada económica

- Identificación de problemas de traducción, tales como el desconocimiento del campo temático, problemas terminológicos (falta de equivalentes acuñados para algunas unidades o la utilización por parte de los expertos en la cultura meta de términos en la LO), etc.
- Clasificación de los problemas de traducción: lingüísticos (terminología y fraseología), textuales (particularidades de los géneros en las diferentes culturas), extralingüísticos (falta de conocimientos en relación con el campo temático), instrumentales (dificultad a la hora de encontrar textos paralelos por motivos de confidencialidad empresarial, necesidad de dominar programas específicos para la traducción con el fin de rentabilizar el trabajo), etc.
- Resolución de problemas de traducción en el marco de la traducción especializada económica mediante la aplicación de la estrategia adecuada (documentación, consulta a expertos, etc.).

Fases del proceso de traducción en el marco de la traducción especializada económica

- Fase de análisis del TO: contextualización del texto original, lectura detallada e identificación de los aspectos lingüísticos y extralingüísticos problemáticos, programación de las estrategias documentales, etc.

- Fase de desarrollo de la traducción: reformulación del TO en la lengua de llegada.
- Fase de revisión: revisión y evaluación del TM prestando especial atención a aspectos como la claridad expositiva de las ideas, la ortotipografía, la corrección sintáctica y estilística, la adecuación de la terminología especializada, las cifras, la corrección de aspectos formales del TM, etc.

Contenidos relacionados con la competencia extralingüística

Desarrollo de conocimientos extralingüísticos básicos con el fin de poder comprender y reformular adecuadamente los textos especializados económicos.

- Conocimientos sobre el contexto en el que se produce el TO, el autor (empresa o entidad), los receptores del TM (accionistas, empresarios, economistas, etc.), la finalidad de la traducción, la situación descrita y la temática abordada en el TO.
- Conocimientos sobre el campo temático abordado en el TO, tanto en la cultura origen como en la meta (por ejemplo, normativa empresarial y contable de aplicación en las dos culturas).

Transferencia de la terminología propia del campo de especialidad

- Documentación en bases de datos especializadas, textos paralelos, consultas a especialistas, entre otros.
- Aplicación de diferentes técnicas y estrategias de traducción en función del género del texto, de las particularidades del encargo y de los receptores del TM (amplificación, utilización de préstamos, compensación, adaptación, etc.).

Desarrollo de estrategias para compensar la falta de conocimientos extralingüísticos, sobre todo, relacionados con el campo temático

- La importancia de la documentación en la traducción especializada económica: diversidad de fuentes documentales (diccionarios especializados y glosarios, bases de datos terminológicas, enciclopedias, revistas especializadas, expertos, etc.).
- Planificación de procedimientos para la adquisición de conocimientos relacionados con el campo temático especializado (económico).

Contenidos relacionados con la competencia profesional

Tipos de traductores especializados en textos económicos

- Áreas en las que pueden desarrollar su trabajo: instituciones públicas (nacionales e internacionales), sector empresarial.
- Tipos de traductores: autónomos, en plantilla, gestores de proyectos, etc.

Encargos en el marco de la traducción especializada económica

- Diferentes tipos de encargos: mantener la misma función en el TM que en el TO, traducción de textos con fines informativos, adaptar un texto inicialmente dirigido a un receptor especializado a uno no especializado, etc.

Tareas de los traductores especializados en textos económicos

- Diferentes tipos de tareas para el traductor especializado económico: traducción de diferentes tipos de textos (memorias anuales, cuentas de pérdidas y ganancias, hojas de balance, entre otros), revisión de textos, gestión de proyectos, diseño de bases de datos y memorias de traducción especializadas, tareas vinculadas a la documentación y a la gestión terminológica, etc.

Gestión de un proyecto de traducción especializada económica

- Aspectos económicos vinculados al proyecto: presupuesto de traducción, tarifas y la facturación.
- Diferentes tareas a realizar en el marco de la gestión de un proyecto de traducción especializada económica.

Contenidos relacionados con la competencia instrumental

Recursos básicos de documentación

- Obras de referencia en cada una de las lenguas de trabajo: bases de datos terminológicas, glosarios, diccionarios especializados, manuales de estilo, etc.

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

- Obras de referencia bilingües: glosarios temáticos, diccionarios especializados y generales, glosarios de siglas y acrónimos, etc.
- Otros recursos electrónicos: traductores automáticos, conversores (de medidas, pesos, divisas, etc.), metabuscadores, foros de traductores y de especialistas, sitios web, etc.
- Evaluación de las obras de referencia.

Textos paralelos vinculados a la traducción especializada económica

- El papel desempeñado por los textos paralelos en la traducción especializada económica (utilidad, tipos de formato, etc.)

Estrategias básicas de documentación en el marco de la traducción especializada económica

- Planificación de las estrategias de búsqueda, uso crítico de las fuentes (diccionarios monolingües y bilingües, textos paralelos, diccionarios especializados y de uso general, entre otras), criterios de evaluación de la calidad de las fuentes digitales, etc.

Contenidos relacionados con la competencia textual

Tipos de dificultades en la traducción especializada económica en función del texto y el grado de especialización de la comunicación

- Diferentes textos especializados económicos: tipologías, géneros y discursos. El carácter híbrido de los textos.
- Diferentes problemas de traducción según el tipo de texto especializado económico y el género: lingüísticos, textuales, extralingüísticos o pragmáticos.
- Necesidad de poner en práctica las estrategias de traducción más adecuadas en cada caso: movilización del conocimiento extralingüístico, aplicación del razonamiento lógico, utilización de textos paralelos, etc.

La traducción de diferentes tipos de textos especializados económicos¹⁹⁵

- La traducción de textos expositivos del ámbito público. Géneros profesionales: noticias de prensa (periódicos y revistas) semiespecializadas y especializadas.
- La traducción de textos expositivos del ámbito privado.
 - Función de administración, contabilidad y finanzas. Géneros profesionales: memorial anual, cuenta de pérdidas y ganancias, balance de situación, contrato de alquiler, estado de flujo de efectivo, póliza de seguros, informe de auditoría, etc.
 - Dirección de la empresa. Géneros profesionales: carta del presidente a los accionistas, memorando, orden del día, plan de empresa, actas de reuniones, plan de opciones sobre acciones, etc.

Todos estos contenidos se materializarán en la propuesta didáctica diseñada en diferentes bloques temáticos, integrados en cada una de las unidades didácticas que conforman la propuesta de diseño. La organización de estas unidades y, por ende, de los contenidos que forman parte de ellas, sigue una progresión gradual en cuanto al nivel de dificultad (Zabalza, 1997), que va de lo más básico a lo más complejo, incrementándose progresivamente el nivel de especialización de la materia. De esta forma, los estudiantes podrán adquirir una comprensión gradual y paulatina de los contenidos, puesto que los irán incorporando a su estructura conceptual de forma progresiva.

6.3.4. Metodología de enseñanza

Una vez desarrollados los aspectos relacionados con las competencias y los contenidos que integran la propuesta didáctica, procede describir los componentes metodológicos que definen la actividad docente, es decir, los principios que van a guiar la dinámica de trabajo que se quiere instaurar en el aula. Estamos de acuerdo con Zabalza y Zabalza (2010) cuando afirman que la metodología docente desempeña un papel clave en el rendimiento académico de los estudiantes y que condiciona de forma decisiva el tipo de aprendizaje que estos van a alcanzar. Desde esta perspectiva, la metodología constituye una de las dimensiones más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, que, en

¹⁹⁵ Esta clasificación, basada en Orozco (2003) y Pizarro Sánchez (2011), tiene una finalidad didáctica, ya que las tipologías textuales se mezclan dando lugar a textos híbridos y complejos. Por ejemplo, los planes de empresa o la carta a los accionistas, que hemos clasificado dentro de la tipología de textos expositivos incluyen también rasgos propios de los textos argumentativos, ya que intentan influir en el receptor para que apoye a la empresa, a las estrategias desarrolladas en el seno de la misma o para que realice una determinada inversión. Por otra parte, algunas noticias económicas de la prensa especializada e incluso apartados de la memoria anual muestran características propias de los textos narrativos, apoyándose en un eje temporal concreto y exponiendo unos determinados hechos en un marco concreto.

interacción con el resto de los componentes del diseño curricular, hace que el entramado didáctico funcione y se logre el tan ansiado aprendizaje significativo en los estudiantes.

El enfoque metodológico en el que se basa nuestra propuesta de diseño toma en consideración tres aspectos fundamentales: el énfasis en el aprendizaje, la necesidad de desarrollar el aprendizaje autónomo en nuestros estudiantes y la apuesta por un enfoque formativo basado en competencias, siguiendo las directrices marcadas por el proceso de convergencia al EEES.

En primer lugar, desde un prisma cognitivo-constructivista, la docencia ha de estar centrada en el aprendizaje, no en la transmisión de información por parte de los docentes, como ocurría en los modelos formativos de corte tradicional. Una enseñanza centrada en el aprendizaje requiere de los estudiantes un papel más activo y participativo, así como un mayor compromiso y responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje (Morales, 2008a). Desde este prisma, el enfoque metodológico que subyace en esta propuesta de diseño no está centrado en la enseñanza, sino en el aprendizaje de los estudiantes y en crear oportunidades que lo posibiliten. En este escenario, el trabajo cooperativo, la formación de equipos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales que fomenten la colaboración desempeñan un papel fundamental, pues conforman una variable importante de formación básica, que ayuda a definir el perfil profesional de los discentes.

En segundo lugar, la metodología docente debe promover de forma progresiva la autonomía de los estudiantes, es decir, debe sentar las bases que les permitan continuar con su formación a lo largo de toda su vida profesional (*lifelong learning*). En este sentido, el tan manido “aprender a aprender” ha de concebirse como el motor que guíe cualquier acción formativa que se quiera emprender. Con este objetivo en mente, el enfoque metodológico que define esta propuesta de diseño se sustenta en los siguientes aspectos vinculados al desarrollo de la autonomía de los estudiantes (Yañiz y Villardón, 2006):

- Proporcionar a los estudiantes por escrito toda la información necesaria para que puedan trabajar: programas completos, conocimiento de las competencias que orientan el programa, las tareas y la evaluación, fichas de trabajo, etc.
- Incluir tareas y actividades de trabajo personal para los discentes.
- Documentar todas las propuestas de trabajo y el programa general de la acción formativa con los criterios que se tendrán en cuenta y que se utilizarán para la evaluación.
- Facilitar la participación del estudiante en la evaluación de los procesos y de los resultados del aprendizaje, bien mediante actividades de autoevaluación, bien con procesos de evaluación entre iguales.

- Orientar el trabajo con propuestas caracterizadas por la claridad en la descripción de las tareas, las competencias perseguidas en las diferentes unidades, etc.
- Fomentar entre los estudiantes procesos de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, que deriven en propuestas comprometidas de mejora.
- Dar oportunidades de búsqueda, de elección y de rectificación ante los errores o incorrecciones en los procedimientos desarrollados.
- Favorecer la responsabilidad y el compromiso como actitudes básicas de los estudiantes, exigiendo el cumplimiento de las tareas en los plazos establecidos, su participación activa en las actividades grupales, etc.
- Facilitar el acceso a recursos necesarios para el aprendizaje autónomo: fuentes bibliográficas, documentales, recursos informáticos específicos, etc.
- Aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías para comunicarse en el marco educativo, compartir y crear información colaborativamente, así como para adecuar el ritmo de aprendizaje a las necesidades de cada estudiante.

Por último, la propuesta que presentamos, tal y como hemos podido observar previamente, está basada en un enfoque de enseñanza por competencias (genéricas y específicas); este parámetro, aspecto clave desde el punto de vista de la convergencia europea, va a afectar de forma sustancial a la metodología didáctica que se va a utilizar, puesto que no todas son aptas para la adquisición y consolidación de competencias (Zabalza y Zabalza, 2010). Teniendo en cuenta estas tres coordenadas, definimos en nuestra propuesta de diseño un marco metodológico global, que al mismo tiempo, actúa como elemento integrador de los diferentes componentes que constituyen el diseño curricular: el enfoque por tareas. Esta aproximación metodológica, procedente del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras e introducida en el ámbito de la didáctica de la traducción por Hurtado Albir (*cfr.* Hurtado 1995, 1996, 1999), permite planificar y estructurar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de una forma secuenciada en función de los objetivos y competencias previamente establecidos. Desde este prisma, concebimos la tarea de traducción como “una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, estructura y secuencia de trabajo” (Hurtado, 1999: 56).

Siguiendo a Hurtado (2006), podría justificarse la utilización de este enfoque metodológico en el campo de la enseñanza de la traducción con los siguientes argumentos:

- Permite crear situaciones y contextos relacionados con la vida profesional y realizar tareas auténticas.
- Proporciona una metodología activa y participativa, en la que el estudiante es el principal protagonista del proceso de aprendizaje, puesto que las tareas “obligan” al estudiante a aprender “haciendo” bajo la supervisión y guía del docente.
- Las tareas se conciben como el nexo que conecta los objetivos o competencias, los contenidos y la metodología.
- Favorece la puesta en práctica de una pedagogía centrada en el recorrido de procesos, ya que se introducen diferentes tareas formativas que posibilitan que el estudiante adquiera los conocimientos, destrezas y estrategias (traductoras y de aprendizaje) necesarios para la resolución de una tarea final más compleja.
- Se consigue un marco flexible de diseño curricular, abierto a modificaciones y a la participación de los estudiantes, que permite incorporar tareas de evaluación formativa no solo para los discentes, para que aprendan a autoevaluarse y a medir sus propias posibilidades (incrementándose así su grado de autonomía en el proceso de aprendizaje), sino también para el docente, que podrá valorar su metodología de enseñanza y, adaptarla o modificarla en función de los resultados de la evaluación.

Por otra parte, no debe olvidarse que la traducción es, fundamentalmente, un saber procedimental, por lo que el enfoque por tareas de aprendizaje constituye una de las opciones metodológicas más eficaces para lograr los objetivos propuestos; de hecho, la actuación procedimental puede concebirse como “el resultado de la interacción entre sujeto y tarea” (Valls, 1993: 66).

6.3.4.1. Métodos docentes

El enfoque metodológico global del aprendizaje por tareas aparece materializado en nuestra propuesta de diseño en tres métodos docentes, que ayudan a vertebrar no solo nuestro quehacer docente, sino también la acción instructiva planificada: el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje orientado a proyectos y el estudio y trabajo autónomos del estudiante. Estas metodologías, junto con el proceso de tutorización que se analizará más tarde, tienen como finalidad el desarrollo integral de los discentes y su autonomía en el aprendizaje.

6.3.4.1.1. Aprendizaje cooperativo (AC)

La estructura cooperativa¹⁹⁶ constituye una posible vía para incorporar el aprendizaje activo y participativo en el aula y se sitúa, por lo tanto, en la nueva concepción de la enseñanza, que favorece la construcción (en este caso, social) del aprendizaje por parte de los estudiantes. Desde este prisma, concebimos el AC como un enfoque interactivo de organización del trabajo, tanto presencial como no presencial, en grupos reducidos, mediante el cual los estudiantes aprenden unos de otros, así como del docente y del entorno (Lobato, 1998). En este marco metodológico, las metas en el aprendizaje no son individuales, sino grupales y la consecución de las mismas requiere el desarrollo no solo de competencias específicas, sino también de competencias relacionales y sociales (interpersonales), que ayudarán a definir el perfil profesional de los estudiantes (Lobato, 1998; Apodaca, 2006; Yáñez y Villardón, 2006; De Miguel, 2006).

Este planteamiento metodológico se apoya fundamentalmente sobre dos enfoques de aprendizaje: el enfoque del desarrollo cognitivo, que enfatiza la importancia de la construcción del conocimiento entre iguales y en enfoque de la interdependencia social, que pone de manifiesto la necesidad de que el éxito individual dependa en gran medida de alcanzar una meta grupal (Lobato, 1997; Johnson *et al.*, 1999).

Siguiendo a estos mismos autores, se establecen, a continuación, los principios que han de existir para que una acción pedagógica sea calificada como cooperativa. En primer lugar, la interdependencia positiva, cuando todos los miembros del grupo son necesarios para que la tarea pueda realizarse con éxito, es decir, uno solo no puede alcanzar el éxito en el aprendizaje, si todos los demás no lo alcanzan también. En segundo lugar, la responsabilidad individual; según este principio, cada estudiante no solo responde de su propio aprendizaje, sino también del de sus compañeros de grupo de trabajo. En tercer lugar, la interacción cara a cara, ya que la dinámica de la tarea obliga a que los miembros del grupo interactúen de forma directa con cierta periodicidad. En cuarto lugar, habilidades interpersonales y de trabajo grupal: el discente debe adquirir, desarrollar y emplear habilidades y competencias básicas de trabajo en grupo. Por último, la evaluación y reflexión sobre el trabajo realizado (resultados y proceso); el grupo debe someterse a actividades de reflexión con el fin de identificar aspectos positivos y aspectos que resulta preciso mejorar en relación con el funcionamiento del grupo.

¹⁹⁶ Los términos “aprendizaje cooperativo” y “colaborativo” aparecen utilizados indistintamente en la bibliografía; sin embargo, no nos parecen nociones equivalentes, sino complementarias, puesto que el aprendizaje cooperativo apunta a crear una estructura general de trabajo donde cada uno de los miembros es responsable de una tarea específica en función de sus competencias y habilidades; por otra parte, el aprendizaje colaborativo hace referencia al desarrollo cognitivo del individuo en la interacción con otros, centrándose en la construcción colectiva del conocimiento y en el desarrollo cognitivo de cada uno de los miembros del grupo de trabajo.

El docente en esta metodología, lejos de ser un transmisor de conocimientos, desempeña diferentes roles (Lobato, 1998): el profesor como facilitador (ha de simplificar el proceso de aprendizaje para reforzar la confianza de los estudiantes en su capacidad autónoma de resolver problemas; el docente como modelo, manifestando verbal y gestualmente expresiones de habilidades cooperativas a lo largo del proceso de E/A; el profesor como monitor, ayudando a resolver situaciones problemáticas y conflictos surgidos en el seno del grupo y el docente como observador, analizando de forma sistemática el proceso de aprendizaje cooperativo y ofreciendo a los diferentes grupos retroalimentación sobre el trabajo realizado.

En resumen, en el marco de esta propuesta de diseño entendemos AC como una estrategia didáctica que parte de la organización del aula en pequeños grupos, donde los discentes trabajan de forma coordinada con el fin de resolver tareas académicas comunes y desarrollar su propio aprendizaje.

La puesta en práctica de este tipo de metodología en el campo de la traducción resulta de vital importancia, puesto que, en muchas ocasiones, la traducción se concibe como una actividad grupal, que exige la cooperación de diferentes expertos:

(...) almost no translators 'work alone' these days in the more modern sense: they seek research help from friends and colleagues, experts online and over the phone, their work is edited by project managers, rewritten by local dealers, etc. Translated texts get sent here and there and people change them: it is a collaborative effort. (Robinson, 2003 en Pym *et al.*, 2003: 50)

Estamos además, de acuerdo con Morales (2008b: 134) cuando afirma que “el saber trabajar en equipo es una competencia profesional que no se va a aprender si no se ejercita y evalúa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Por otra parte, las particularidades propias de este enfoque metodológico justifican su puesta en práctica en el proceso de E/A, puesto que cumple con los criterios que deben guiar la elección de cualquier técnica pedagógica (Yañiz y Villardón, 2006: 63): validez, en tanto que permite trabajar componentes competenciales de forma específica; posibilidades de adecuación a las particularidades y necesidades de los estudiantes; relevancia, ya que favorece el desarrollo de aprendizajes aplicables a la realidad; comprensividad, en tanto que puede dirigirse a una gran cantidad de objetivos de aprendizaje; y variedad, puesto que las metas del aprendizaje perseguido con esta aproximación metodológica son de muy diversa naturaleza.

6.3.4.1.2. Aprendizaje orientado a proyectos

En relación directa con el enfoque metodológico, el aprendizaje orientado a proyectos se concibe, como un método de E/A cuya principal finalidad es el desarrollo de la autonomía y responsabilidad de los estudiantes, así como la aplicación a la práctica de los conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que han adquirido previamente.

Con este método, los discentes, en un tiempo determinado, llevan a cabo un proyecto, que tiene como finalidad resolver un problema mediante la planificación, diseño y realización de diversas tareas a partir del desarrollo y aplicación de los aprendizajes y destrezas adquiridos y del uso efectivo de los recursos que tienen a su disposición (Pérez, 2006; De Miguel, 2006). Al igual que González Davies (2004a) y Kiraly (2000, 2005), los proyectos se perciben aquí como trabajos multicompetenciales, que facilitan la implicación de los estudiantes en tareas y actividades pedagógicas y profesionales de tipo colaborativo a largo plazo y que persiguen la realización de un producto final evaluable.

Esta metodología de enseñanza, orientada a la acción y a la participación del estudiante en el proceso de E/A, favorece no solo el desarrollo de las competencias específicas que definen un determinado perfil profesional, sino también de las genéricas; Pérez (2006) y De Miguel (2006) identifican las competencias y destrezas que permite desarrollar esta aproximación metodológica:

- Competencias basadas en conocimientos y capacidades intelectuales, por ejemplo, conocimientos generales y básicos para el aprendizaje, tales como la capacidad de análisis y síntesis; conocimientos conceptuales vinculados a la materia en concreto, así como conocimientos y capacidades relacionados con la práctica profesional, por ejemplo, investigación e innovación de soluciones técnicas, transferencia de conocimientos a la práctica profesional, etc.
- Competencias basadas en el desarrollo de habilidades y destrezas transversales, por ejemplo, de carácter intelectual (pensamiento crítico), de comunicación (expresión oral y escrita), interpersonales (trabajo en equipo, respecto por los demás, etc.) y de organización y planificación del trabajo.
- Competencias relacionadas con el desarrollo de actitudes y valores. En este bloque se identifican competencias de desarrollo profesional, tales como la sistematización y la constancia, y de compromiso personal, tales como la responsabilidad personal y grupal en el proceso de E/A.
- En este marco de trabajo, el rol del docente dista mucho del que se le ha atribuido en los modelos formativos de corte tradicional. Desde esta perspectiva, el profesor

ha de guiar y tutorizar a los estudiantes durante la elaboración del proyecto, ofreciéndoles recursos y orientaciones en el transcurso del mismo y motivándoles para trabajar de forma autónoma a lo largo del proceso. Algunas de las tareas asignadas al docente en el marco de este enfoque metodológico son las siguientes: presentación y definición del proyecto, dar indicaciones básicas sobre el procedimiento metodológico a seguir, revisar el plan de trabajo de cada grupo, realizar un seguimiento del trabajo realizado por los grupos, etc. (De Miguel, 2006).

Desde este enfoque, el aprendizaje orientado a proyectos resulta una metodología imprescindible en el campo de la enseñanza de la traducción, ya que permite, por una parte, implementar en el aula prácticas interactivas de aprendizaje, y, por otra, favorecer el desarrollo de múltiples competencias (genéricas y específicas) con una sola actividad de aprendizaje. Por otra parte, en el caso concreto de la traducción especializada, permite la integración de conocimientos adquiridos en otras materias (*Informática aplicada a la traducción, Documentación y Terminología*), poniendo de manifiesto así la interdisciplinariedad tan característica de los estudios de traducción.

6.3.4.1.3. Estudio y trabajo autónomos del estudiante

El estudio y trabajo autónomos es una modalidad de aprendizaje en la que el discente es el principal responsable de la organización y planificación de su trabajo, así como de la adquisición de las diferentes competencias en función de su propio ritmo (De Miguel, 2006; Lobato, 2006); es decir, el modelo exige que el estudiante asuma la responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y tome decisiones en cuanto a la planificación, realización y autoevaluación de las mismas. Desde nuestra perspectiva, esta estrategia metodológica desempeña un papel fundamental en los modelos de enseñanza mixtos (como el nuestro), ya que la dimensión no presencial implícita en los mismos obliga a los discentes a regular su propio proceso de aprendizaje y a planificarlo en función de sus propias circunstancias.

Lobato (2006) señala las competencias genéricas que permite desarrollar esta modalidad metodológica:

- Competencias para aprender, es decir, competencias enfocadas a la construcción del conocimiento a través del aprendizaje significativo, por ejemplo, aplicar habilidades cognitivas (observación, comparación, análisis, interpretación inductiva y deductiva, etc.), reflexión cognitiva y metacognitiva sobre las habilidades cognitivas puestas en práctica, autorregulación del proceso de aprendizaje, etc.
- Competencias vinculadas al pensamiento crítico y reflexivo (habilidades de argumentación, actitud crítica, confrontación y debate, entre otras).

- Competencias relacionadas con la automotivación, es decir, la aplicación de estrategias que ayuden a fijar metas propias, desarrollar la autoestima, valorar las dificultades y problemas surgidos, así como realizar una valoración objetiva del proceso de aprendizaje llevado a cabo.
- Competencia para comunicarse de modo eficaz y correcto con los demás, sabiendo argumentar con claridad, lógica y precisión, de forma oral y escrita, los puntos de vista personales.
- Competencia en la utilización de las TIC, dominando con soltura ciertas herramientas de edición documental, así como de búsqueda y selección de documentación relevante y de comunicación con expertos (por ejemplo, foros profesionales).
- Competencia para el trabajo cooperativo y colaborativo, tanto presencial como virtual, gracias al dominio de metodologías y estrategias de trabajo grupal y de interacción interpersonal.

Ahora bien, esta modalidad metodológica que involucra de forma activa al estudiante en el proceso de E/A requiere también la organización y planificación de la misma por parte del docente, ya que “no se puede partir de la premisa de que el estudiante es autónomo en su trabajo” (Lobato, 2006: 201); el docente ha de ayudarlo a adquirir esta autonomía y a gestionar todo el proceso.

En el marco de nuestra propuesta de diseño, abordamos esta modalidad metodológica con la puesta en práctica de diferentes estrategias que favorecen la autonomía de los estudiantes; en primer lugar, todas las tareas que integran las diferentes unidades didácticas van acompañadas no solo de unas instrucciones detalladas para su desarrollo, sino también del instrumento utilizado para su evaluación, lo que permitirá a los discentes no solo seleccionar las estrategias y recursos más apropiados para su realización, sino también determinar y planificar en qué dirección han de dirigirse en su aprendizaje; en segundo lugar, tras la realización de las tareas, los estudiantes recibirán retroalimentación (*feedback*), que les permitirá analizar la eficacia de sus estrategias de aprendizaje y, en consecuencia, optimizar el proceso y mejorar los resultados y producciones derivados del mismo; en tercer lugar, al finalizar cada unidad didáctica, los discentes llevarán a cabo un proceso de autoevaluación, que les llevará a reflexionar sobre las competencias adquiridas y a aumentar el conocimiento que tienen sobre su propio aprendizaje; por último, el escenario organizativo en el que se desarrolla esta propuesta de diseño basado en la semipresencialidad con apoyo tecnológico supone, en sí mismo, un espacio que posibilita el estudio y trabajo autónomo del estudiante bajo la guía y orientación constantes del docente. El formato de tutoría virtual planificado en la

propuesta, junto con las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas que favorecen la interacción entre los protagonistas de la acción didáctica, se perfilan como nuevos instrumentos para la promoción y desarrollo de la autonomía de los discentes (Lobato, 2006).

6.3.4.2. Tareas y proyectos de aprendizaje

Tal y como se ha especificado previamente, en la propuesta de diseño que presentamos, las tareas de aprendizaje se conciben como el eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el marco del aula como fuera de ella. Son, por lo tanto, unidades mínimas de trabajo, que permiten la planificación de acciones formativas cuya principal finalidad es el desarrollo de competencias genéricas y específicas en los estudiantes.

Desde este enfoque, son varios los criterios y procedimientos que han determinado el diseño de las tareas formativas en la propuesta presentada (Yañiz y Villardón, 2006):

- Las tareas de aprendizaje han de responder a las competencias (genéricas y específicas) que delimitan el proceso formativo; han de ser, por lo tanto, tareas factibles y adecuadas para las capacidades, recursos y posibilidades del grupo de estudiantes.
- Las tareas han de determinar con claridad no solo la finalidad perseguida, sino los procedimientos concretos que se han de seguir para su realización.
- En la planificación y diseño de las tareas se ha de hacer referencia también al tiempo que precisará el estudiante para la realización de las mismas; en nuestro caso, incluimos también la modalidad (presencial o no presencial) de la tarea, con el fin de guiar a los estudiantes en el proceso formativo.
- Las tareas han de formar parte de un proceso de aprendizaje progresivo y planificado, por lo que han de incluirse en un orden preestablecido, que marque la secuencia del aprendizaje.
- Las tareas han de ir acompañadas de los instrumentos de evaluación que se utilizarán para su valoración; de esta forma, el estudiante podrá conocer los criterios que se utilizarán en la evaluación de cada tarea, criterios que le servirán de guía e indicador del camino a seguir.

Por otra parte, las tareas que integran nuestra propuesta de diseño son variadas y su principal meta es el desarrollo de las competencias genéricas y específicas que definen el perfil del traductor especializado. Tal y como hemos mencionado previamente, la traducción es, fundamentalmente, un saber procedimental, por lo que las tareas irán

encaminadas a la interiorización y automatización, por parte de los estudiantes, de un conjunto de procesos que derivarán en una práctica más eficaz de la traducción.

La mayor parte de las tareas diseñadas son, al mismo tiempo, tareas de evaluación, es decir, en el marco de nuestra propuesta se conciben no solo como medios para el aprendizaje, sino también como medios de evaluación¹⁹⁷, que nos ayudarán a determinar el grado de adquisición de competencias en los estudiantes. En la siguiente tabla (Tabla 6.3.), se incluye un listado representativo de las tareas que integran nuestra propuesta de diseño, junto con la competencia o subcompetencia cuya adquisición persiguen.

TAREAS DE APRENDIZAJE	COMPETENCIA/S VINCULADA/S
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las particularidades del lenguaje económico en LO y LM. • Análisis de las dificultades principales en el campo de la traducción económica EN-ES. • Estudio comparativo (EN-ES) de las particularidades de los géneros. • Búsqueda de textos paralelos en la lengua de llegada. • Análisis (lingüístico, textual, pragmático, etc.) del TO previo a la traducción. • Definición del encargo de traducción (receptores, contexto situacional, tarea, función, etc.). • Análisis de conceptos básicos en el marco de la economía. • Análisis de conceptos básicos en el marco de la economía empresarial. • Traducción individual o cooperativa de textos vinculados con los diferentes bloques temáticos. 	<p>SUBCOMPETENCIA BILINGÜE</p> <p>SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA</p> <p>SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA</p> <p>SUBCOMPETENCIA SOBRE CONOCIMIENTOS DE LA TRADUCCIÓN</p> <p>COMPETENCIAS GENÉRICAS</p> <p>(Instrumentales/interpersonales/sistémicas)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y evaluación de fuentes documentales y herramientas para la traducción especializada económico (EN-ES). • Elaboración de una base de datos terminológica para la traducción económica (EN-ES). • Elaboración de una memoria de traducción. • Elaboración de un glosario cooperativo con terminología propia del campo. • Gestión de un proyecto cooperativo de traducción. • Evaluación de traducciones. 	<p>SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL</p> <p>SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA</p> <p>COMPETENCIAS GENÉRICAS</p> <p>(Instrumentales/interpersonales/sistémicas)</p>

¹⁹⁷ Es decir, las tareas de aprendizaje se conciben no solo como elementos básicos para la evaluación formativa, sino también para la evaluación sumativa. Estas dos perspectivas de la evaluación serán analizadas con más detalle a lo largo del presente capítulo.

<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de documentos vinculados a la profesión (presupuestos, facturas, etc.). 	<p>SUBCOMPETENCIA SOBRE CONOCIMIENTOS DE LA TRADUCCIÓN</p> <p>COMPETENCIAS GENÉRICAS (Instrumentales/interpersonales/sistémicas)</p>
---	--

Tabla 6.3. Cuadro-resumen de las tareas integradas en la propuesta formativa

Por otra parte, en nuestra propuesta de diseño se incluyen también algunas actividades vinculadas a la reflexión de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje (por ejemplo, la elaboración de un portafolio de aprendizaje o la cumplimentación de cuestionarios de autoevaluación del proceso de E/A). Estas actividades, que también forman parte de la evaluación, serán explicadas con más detalle en el apartado dedicado a los medios de evaluación en el presente capítulo.

Además de las tareas, en nuestro enfoque para la enseñanza de la traducción especializada económica identificamos proyectos de traducción que concebimos como “multicompetence assignments that enable the students to engage in pedagogic and professional activities and tasks and work together towards an end product” (González Davies, 2004a: 28). Es decir, los proyectos de nuestra propuesta se integran dentro de un enfoque pedagógico interactivo y participativo, en el que los estudiantes colaboran en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de tareas para un fin común. La principal finalidad de este procedimiento metodológico es acercar el mundo profesional al aula y desarrollar en los discentes, no solo la CT y las subcompetencias que la componen, sino también todas aquellas competencias genéricas que ayudan a configurar su perfil profesional.

6.3.4.3. Materiales de aprendizaje

Tal y como se ha expuesto anteriormente (v. 2.4.3.4), los materiales de aprendizaje en la formación mixta desempeñan un papel fundamental, ya que se perfilan como instrumentos de mediación entre el docente y los discentes. Desde esta perspectiva, han de ser coherentes con el tipo de aprendizaje que se desea promover y desarrollar, con la concepción educativa que subyace a la acción didáctica puesta en práctica, así como con los objetivos (competencias) y contenidos que determinan dicha acción formativa.

Para el diseño de los materiales que integran esta propuesta formativa, hemos seguido las pautas y orientaciones establecidas por Alsina *et al.* (2005: 88-114)¹⁹⁸ en relación con los componentes formales y de contenido de los materiales de aprendizaje. En la Tabla 6.4. incluimos algunas de las más relevantes.

¹⁹⁸ Además de estas pautas y desde una perspectiva más amplia, se ha prestado atención también a las características generales de los materiales de aprendizaje identificadas por García Aretio (2004a).

COMPONENTES FORMALES		COMPONENTES DE CONTENIDO
MATERIALES DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • No tienen que ser excesivamente voluminosos, sino manejables y han de resultar, en la medida de lo posible, atractivos para el receptor. • Tiene que existir una diferencia clara entre los distintos apartados, mediante índices, diagramas o referencias que faciliten la organización del material. • Los textos han de ser fácilmente legibles (tamaño de letra, color de la fuente, calidad de la copia, número de caracteres por página, etc.). • La portada o primera página tiene que estar actualizada y contener datos necesarios para la identificación del contenido. • La paginación del material resulta de vital importancia para guiar al receptor. • Es preferible que el material incluya diversidad formal: textos, tablas, gráficos, ilustraciones • Han de permitir una navegación sencilla y una descarga rápida (archivos no demasiado pesados). • El formato de los archivos tiene que ser fácilmente accesible. • Hay que proporcionar pautas claras para la descarga y consulta del material. • El contenido debe ser fácilmente legible/audible evitando la carga excesiva de elementos que distraigan la atención del receptor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos del material: se debe especificar claramente qué se quiere conseguir con el material y cuál es su relación con los contenidos del programa. • Los materiales deben contener información actualizada y rigurosa. • La función que se espera que cumpla el material y las propuestas de actividades y tareas que se recogen en él tienen que mostrar coherencia con los criterios generales de evaluación de la asignatura. • Los contenidos que se desarrollan mediante el material y la manera de abordarlos tiene que reflejar coherencia con las intenciones y objetivos del material. • El nivel lingüístico tiene que ser adecuado a las características del alumnado. • Es recomendable incluir bibliografía y otras fuentes de referencia que permitan a los estudiantes profundizar en los contenidos trabajados con el material. • Se deben incluir pautas de trabajo sobre cómo utilizar el material y, en aquellos casos que se considere necesario, las habilidades técnicas y requisitos necesarios para utilizarlo. • Es importante plantearse si los materiales digitales serán accesibles en su totalidad o si se irán colgando a medida que se vaya avanzando en las diferentes unidades, ya que un acceso a todos los materiales puede saturar al estudiante. • Se pueden incluir actividades, tareas, simulaciones etc., que faciliten la interacción entre el estudiante y el material, el estudiante y el docente y entre los estudiantes.

Tabla 6.4. Pautas y orientaciones en relación con los componentes formales y de contenido de los materiales de aprendizaje de nuestra propuesta formativa (adaptado de Alsina *et al.*, 2005: 88-114)

Algunas de las particularidades de los materiales de aprendizaje especificadas previamente estarán en vinculación directa con los recursos didácticos empleados (v. 6.3.4.4.). Al tratarse de una propuesta para la formación mixta (presencial-virtual), la plataforma de teleformación desempeñará un papel fundamental, no solo como herramienta de comunicación entre los participantes en la acción formativa, sino también como recurso básico para la creación y alojamiento de los materiales de aprendizaje.

En nuestro trabajo, identificamos los siguientes tipos de materiales de aprendizaje¹⁹⁹:

- **Guía docente de la asignatura**²⁰⁰. Se trata de un documento dirigido al estudiante en el que se detallan todos los aspectos que integran el diseño curricular (objetivos y competencias, bloques de contenido, aproximación metodológica y criterios y medios de evaluación). Para la elaboración de esta guía, se ha seguido el modelo diseñado por la Universidad de Valladolid.
- **Textos de trabajo**. Se trata de textos en formato digital²⁰¹ que el estudiante tendrá que analizar o traducir. Aparecerán hipervinculados en la plataforma de teleformación dentro de cada uno de los bloques temáticos que la definen. Los principales criterios que han determinado la selección de los textos de trabajo de nuestra propuesta didáctica han sido el contenido temático y la tipología textual, aunque se ha prestado atención también para la selección a aspectos generales de corte lingüístico, extralingüístico y textual. La secuenciación de los textos de trabajo que integran la propuesta ha venido determinada por los objetivos y competencias de aprendizaje identificados en cada unidad didáctica.
- **Materiales de apoyo y documentación**. Es el material de trabajo del que deberá hacer uso el estudiante para la cumplimentación de las fichas de trabajo o para el proceso de documentación que acompaña a la labor traductora. Este material, que aparecerá hipervinculado en la plataforma de teleformación de la asignatura, estará diseñado con diferentes tipos de archivos (Word, Power Point, PDF, páginas web, etc.).
- **Fichas de trabajo**. Se trata de material de trabajo vinculado a las diferentes tareas de traducción que se integran en las distintas unidades didácticas. Todas las fichas presentarán los siguientes campos: título de la unidad didáctica a la que pertenece la tarea, el título de la tarea, las competencias perseguidas, la modalidad de la

¹⁹⁹ Todos los materiales de aprendizaje integrados en la propuesta de diseño curricular que sirve de base para nuestra investigación están incluidos en el CD-ROM que acompaña a la presente tesis doctoral.

²⁰⁰ La ruta de acceso para consultar esta guía en el CD-ROM es la siguiente: Anexos/Guía docente.

²⁰¹ El formato habitual de estos textos de trabajo será Word (.doc); sin embargo, también se hará uso de otros formatos (como PDF o .xls) para que los estudiantes desarrollen subcompetencias instrumentales concretas.

tarea (presencial o no presencial), el carácter de la misma (obligatoria o no obligatoria para la evaluación sumativa), la dinámica de trabajo (individual o grupal), los materiales necesarios, las pautas para el desarrollo de la tarea, el tiempo estimado, la fecha límite de entrega y, por último, las particularidades en relación con la evaluación.

6.3.4.4. Herramientas y recursos para el aprendizaje

En el marco de la propuesta didáctica que presentamos en este trabajo de investigación, las herramientas y recursos de aprendizaje se conciben como aquellos instrumentos que nos ayudan a configurar entornos de aprendizaje virtuales, en los que se integran en un mismo espacio materiales en diferentes formatos, herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, así como diferentes tareas y actividades de aprendizaje; estos instrumentos, materializados en las plataformas de teleformación (v. 3.4.1.), optimizan las oportunidades educativas en los modelos mixtos de enseñanza, puesto que permiten diseñar espacios sociales de aprendizaje que estimulan la colaboración y la comunicación durante el proceso formativo, sobre todo durante el transcurso de las sesiones no presenciales.

Las herramientas y recursos de aprendizaje que sirven de apoyo al diseño curricular de esta propuesta formativa son dos: por un lado, la plataforma de teleformación Moodle (que da soporte al Campus Virtual UVa) y, por otro, la plataforma de trabajo cooperativo BSCW (*Basic Support for Cooperative Working*).

6.3.4.4.1. Plataforma de teleformación Moodle (Campus virtual UVa)

Tal y como se ha expuesto en el capítulo 3, Moodle es una plataforma de libre distribución, versátil e interactiva, que permite integrar en un mismo espacio herramientas de gestión, comunicación, trabajo colaborativo y de distribución de contenidos. Desde este enfoque, son varios los recursos y actividades de esta plataforma que se han utilizado en la propuesta formativa diseñada:

HERRAMIENTAS ESTÁTICAS (NO INTERACTIVAS)

Dentro de este bloque de herramientas, se han empleado los siguientes recursos:

- Páginas de texto. Su objetivo fundamental es presentar un esquema inicial con los contenidos de cada una de las unidades didácticas en un formato básico de texto plano. Este instrumento sirve de guía y orientación a los estudiantes a lo largo del proceso formativo.
- Hipervínculos a archivos o a webs. Este instrumento nos ha permitido vincular en cada una de las unidades didácticas que constituyen la propuesta y que definen la

plataforma de la asignatura, aquellas páginas web o archivos necesarios para el desarrollo de las mismas. Fuentes documentales, textos y fichas de trabajo, cuestionarios de autoevaluación del aprendizaje, etc. representan algunos de los tipos de materiales que esta herramienta nos ha permitido vincular a la plataforma de teleformación.

- Directorio de recursos. Este instrumento pone a disposición de los estudiantes todos los recursos que forman parte de la plataforma, organizados en bloques (en nuestro caso, en función de las diferentes unidades didácticas que configuran la plataforma). De esta forma, con un simple golpe de vista, se pueden identificar todos los recursos que forman parte de una determinada unidad.
- Etiquetas de texto. Este instrumento organizativo permite al docente estructurar los bloques de contenidos de la plataforma, identificando cada uno de ellos mediante una etiqueta, para poder diseñar así una estructura global de navegación uniforme, que no despiste al estudiante durante el proceso formativo.

HERRAMIENTAS INTERACTIVAS

En el marco de este bloque de herramientas, son varias las actividades²⁰² y recursos puestos en práctica en nuestra propuesta de diseño:

- Tareas (subida avanzada de archivos). Esta actividad nos ha permitido gestionar no solo las entregas de las tareas obligatorias de la propuesta formativa, sino también retroalimentación (*feedback*) en relación con cada una de ellas.
- Consulta (pregunta sencilla). Esta, por su parte, nos ha facilitado el diseño de encuestas rápidas en relación con algún aspecto del proceso de E/A.

HERRAMIENTAS SOCIALES (INTERACTIVAS)

La plataforma de teleformación Moodle (Campus Virtual UVa) ha permitido también la integración en nuestra propuesta de diseño de determinadas actividades que facilitan la comunicación entre los participantes de la acción formativa y persiguen el aprendizaje social y cooperativo de los discentes:

- Chat. Esta herramienta de comunicación sincrónica ha permitido la comunicación en tiempo real entre los miembros de la acción formativa. Ha resultado muy útil, en

²⁰² Este término es el que se utiliza en la plataforma de teleformación Moodle para hacer referencia a todas aquellas tareas que implican interacción; se contraponen, por lo tanto, a "recursos", concebidos como instrumentos estáticos introducidos por el diseñador del curso.

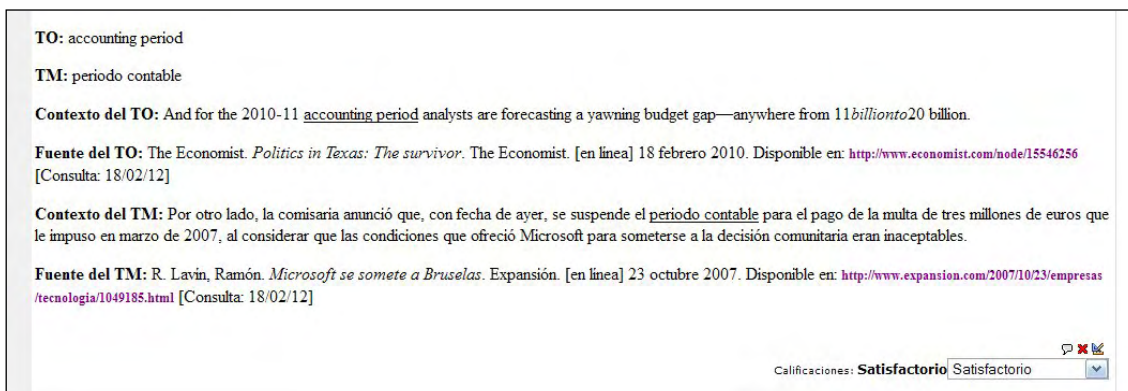
el marco de nuestro trabajo, para solucionar dudas en relación con las tareas cooperativas no presenciales²⁰³.

- Foro. Este instrumento de comunicación asincrónica ha favorecido el desarrollo de debates e intercambios de ideas en las diferentes unidades didácticas que constituyen la propuesta de diseño. En todas las unidades de la plataforma se diseñó un foro para que los estudiantes pudieran plantear las ideas, dudas y observaciones que les fueran surgiendo durante el proceso de aprendizaje en relación con los diferentes contenidos y tareas. Este canal de comunicación, abierto durante todo el proceso, favorece la participación de los discentes y evita que se sientan "solos" durante las sesiones de trabajo autónomo no presencial. Por otra parte, en el marco de la asignatura se ha diseñado también un foro general de novedades, que sirve como medio de comunicación entre todos los participantes de la acción formativa.
- Correo electrónico. Se ha convertido en una de las herramientas de comunicación más utilizadas por los estudiantes para solicitar orientación y solucionar dudas. En este sentido, desempeña un rol fundamental en nuestra propuesta como medio de tutorización virtual.
- Glosario. Esta actividad facilita la construcción colaborativa de un glosario en relación con un campo de estudio determinado. En esta propuesta, se utiliza para crear un glosario sobre terminología económica de forma colaborativa entre todos los estudiantes de la asignatura (v. Tarea 2 UD3). Cada entrada debía estar formada por los siguientes campos: término origen (TO), término meta (TM), contexto del TO, contexto del TM, fuente del TO y fuente del TM²⁰⁴. En la Figura 6.1. se representa una de las entradas del glosario colaborativo elaborado.
- Talleres. Esta herramienta permite crear actividades para el trabajo grupal en las que los participantes disponen de varios métodos para evaluar el trabajo de los demás. En la propuesta diseñada, se ha utilizado este instrumento para llevar a cabo "talleres de traducción", que consisten en la realización de una traducción en grupos de trabajo y en la posterior valoración de las traducciones elaboradas por el

²⁰³ Cabría mencionar que junto a cada una de estas tareas, se ha diseñado en la plataforma de teleformación un chat con diferentes sesiones (normalmente de una duración de hora y media), para solucionar todas las dudas que pudieran surgir en el transcurso de las mismas. La relevancia de este medio radica en la inmediatez de las respuestas.

²⁰⁴ Uno de los inconvenientes de este instrumento de aprendizaje en el campo de la enseñanza de la traducción es que no permite exportar el glosario definitivo a un formato compatible con bases de datos específicas de la disciplina, como por ejemplo MultiTerm. Por este motivo, consideramos pertinente exportar el glosario definitivo a un archivo de extensión xls, creado también de forma colaborativa, gracias a la herramienta gratuita *Google Docs*, para posteriormente importarlo desde MultiTerm.

resto de los grupos, en función de unos criterios de evaluación previamente señalados por el docente o negociados entre el docente y los discentes.



The screenshot shows a collaborative glossary entry for the term 'accounting period'. It includes the following information:

- TO:** accounting period
- TM:** periodo contable
- Contexto del TO:** And for the 2010-11 accounting period analysts are forecasting a yawning budget gap—anywhere from 11 *billion*to20 billion.
- Fuente del TO:** The Economist. *Politics in Texas: The survivor*. The Economist. [en línea] 18 febrero 2010. Disponible en: <http://www.economist.com/node/15546256> [Consulta: 18/02/12]
- Contexto del TM:** Por otro lado, la comisaria anunció que, con fecha de ayer, se suspende el periodo contable para el pago de la multa de tres millones de euros que le impuso en marzo de 2007, al considerar que las condiciones que ofreció Microsoft para someterse a la decisión comunitaria eran inaceptables.
- Fuente del TM:** R. Lavin, Ramón. *Microsoft se somete a Bruselas*. Expansión. [en línea] 23 octubre 2007. Disponible en: <http://www.expansion.com/2007/10/23/empresas/tecnologia/1049185.html> [Consulta: 18/02/12]

At the bottom right, there is a rating section: 'Calificaciones: Satisfactorio' with a dropdown menu showing 'Satisfactorio' and a small icon.

Figura 6.1. Ejemplo de entrada introducida en el glosario colaborativo

Por otra parte, la plataforma de teleformación Moodle (Campus Virtual UVA) integra también diferentes bloques en las columnas laterales, es decir, diferentes utilidades que proporcionan acceso directo a diversos servicios (participantes, calificaciones, etc.) o información relevante para el proceso de E/A (calendario, eventos recientes, etc.). Son varios los bloques que se han incluido en el diseño de la plataforma de teleformación que acompaña a esta propuesta:

- Participantes. Este bloque permite ver los perfiles (roles) de todos los miembros de la acción formativa (docente, discentes y visitantes). Resulta muy útil como sistema de gestión de la información y para establecer la comunicación (vía correo electrónico) con los diferentes participantes.
- Perfil. Esta herramienta permite al usuario introducir información personal relevante para el desarrollo de una acción formativa concreta (correo electrónico, foto, asignaturas cursadas previamente, etc.).
- Calificaciones. Este instrumento de gestión permite a los estudiantes y al docente recopilar en un mismo entorno todas las calificaciones obtenidas por los primeros en las diversas entregas realizadas a lo largo del proceso de aprendizaje.
- Calendario. Este instrumento, que señala los eventos más significativos del curso (fechas de entrega, fechas de celebración de seminarios presenciales, etc.), resulta de gran utilidad para seguir el desarrollo de los diferentes cursos, sobre todo en el marco de modalidades formativas mixtas o virtuales. En la plataforma de teleformación activamos también la opción "eventos próximos", vinculada al calendario, que permite visualizar en una de las columnas laterales de la

plataforma los eventos que tendrán lugar en un futuro próximo; de esta forma, los estudiantes pueden organizar su trabajo autónomo de forma más eficaz.

- Usuarios en línea. Este recurso ofrece la lista de los usuarios que están conectados en ese momento; de esta forma, se pueden establecer conversaciones en tiempo real entre ellos a través de mensajes. Puede resultar muy útil en el desarrollo de proyectos cooperativos de traducción fuera del aula.
- Canales RSS remotos. Este bloque de contenidos permite realizar la suscripción a determinados canales de sindicación, hipervinculándolos a la plataforma. En el marco de nuestra propuesta de diseño, hemos configurado cinco canales RSS remotos relacionados con noticias económicas (*Cinco Días*, sección de Economía de *El País*, sección de Economía de *El Mundo*, *Expansión* y *Wall Street Journal Economy*), para que los estudiantes puedan acceder a la prensa especializada desde el propio entorno virtual de aprendizaje (Figura 6.2.).



Figura 6.2. Ejemplo de canales RSS remotos integrados en la plataforma de teleformación de la asignatura

6.3.4.4.2. Plataforma de trabajo cooperativo BSCW

Por otra parte, esta propuesta de diseño incluye también una experiencia de trabajo cooperativo en la plataforma BSCW (*Basic Support for Cooperative Working*). Tal y como se ha explicado previamente (v. 3.4.2.1.), se trata de un espacio de trabajo cooperativo, que integra en un mismo entorno recursos para la comunicación, herramientas para facilitar la organización del trabajo y recursos para la compartición de archivos y material de trabajo, entre otras aplicaciones.

Nos ha parecido interesante incluir en la propuesta formativa una experiencia de aprendizaje con esta plataforma por varios motivos: por un lado, la realidad laboral en el mundo de la traducción profesional se orienta cada vez más al teletrabajo, por lo que consideramos imprescindible habituar a los estudiantes a esta forma de trabajar durante su periodo formativo; por otro, el mundo profesional exige también que los discentes sean capaces de trabajar de forma cooperativa, por lo que estimamos necesario dotar a los estudiantes también con esta competencia genérica, que les ayudará a enfrentarse con más seguridad a su futuro laboral.

A continuación, se expondrán algunos de los principales recursos y acciones integrados en la plataforma BSCW que han servido de base para nuestra experiencia docente con esta herramienta de trabajo cooperativo.

OBJETOS COMPARTIDOS EN EL ENTORNO DE TRABAJO

- Documentos. Esta plataforma de trabajo permite compartir en un mismo espacio documentos en diferentes tipos de archivos (Word, PDF, Power Point, archivos de audio y vídeo, páginas web, etc.). Especialmente relevante dentro de este tipo de objetos, resulta la aplicación "documento bajo control de versiones", mediante la cual se puede modificar un determinado documento dentro del entorno de trabajo sin perderse las versiones anteriores. De esta forma, se garantiza el acceso a la evolución del documento.
- Carpetas. Los usuarios podrán crear carpetas para organizar y gestionar con más eficacia el entorno de trabajo.
- Notas. El sistema permite integrar en el espacio de trabajo cooperativo notas con aclaraciones, comentarios, etc., para que todos los usuarios del grupo puedan visualizarlas.
- Foros de discusión y correo electrónico. El entorno permite también la comunicación asincrónica entre los miembros del grupo de trabajo mediante estos dos instrumentos de comunicación.

- **Proyectos.** Se conciben en el espacio de trabajo como carpetas especiales que ayudan a integrar en un mismo espacio los recursos y documentos vinculados a un determinado encargo.
- **Historial.** Muestra información precisa sobre todos los eventos y cambios ocurridos en el entorno de trabajo. Este instrumento resulta de gran importancia en el marco pedagógico, ya que si el docente está integrado en el entorno de trabajo, bien como administrador, bien como miembro, puede observar el trabajo que ha realizado cada uno de los estudiantes que integran el grupo cooperativo.
- **Tareas.** El administrador del espacio de trabajo puede asignar tareas a los diferentes miembros del grupo. Esta opción ha resultado especialmente relevante en la experiencia que hemos diseñado dentro del marco de nuestra propuesta formativa, ya que el gestor del proyecto debía asignar tareas concretas a cada uno de los miembros de su grupo de trabajo en función del rol que desempeñaban en el mismo (traductor, revisor, documentalista, etc.).
- **Agenda.** Permite planificar el trabajo de los diferentes miembros del grupo, reuniones de trabajo, etc.
- **Canales RSS.** El sistema permite también integrar en el entorno colaborativo canales RSS de interés para los determinados proyectos.

ACCIONES QUE SE PUEDEN LLEVAR A CABO EN EL ENTORNO DE TRABAJO

- **Crear objetos.** Todos los usuarios que forman parte de un grupo de trabajo cooperativo en la plataforma pueden crear todos los objetos que se pueden compartir en un entorno cooperativo (documentos, proyectos, carpetas, etc.).
- **Invitar a miembros.** Todos los participantes en un determinado proyecto pueden invitar a más miembros a participar, bien como miembros habituales del grupo de trabajo, bien como miembros restringidos o asociados a un determinado proyecto o tarea.
- **Definir roles.** El coordinador de un determinado proyecto tiene la posibilidad de asignar roles específicos a los diferentes integrantes del grupo de trabajo. Esta opción ha resultado muy interesante para nuestra experiencia con la plataforma, puesto que se identificaron diferentes roles en función de las particularidades del encargo.

En la Figura 6.3. se representa el entorno virtual de trabajo de la plataforma BSCW.

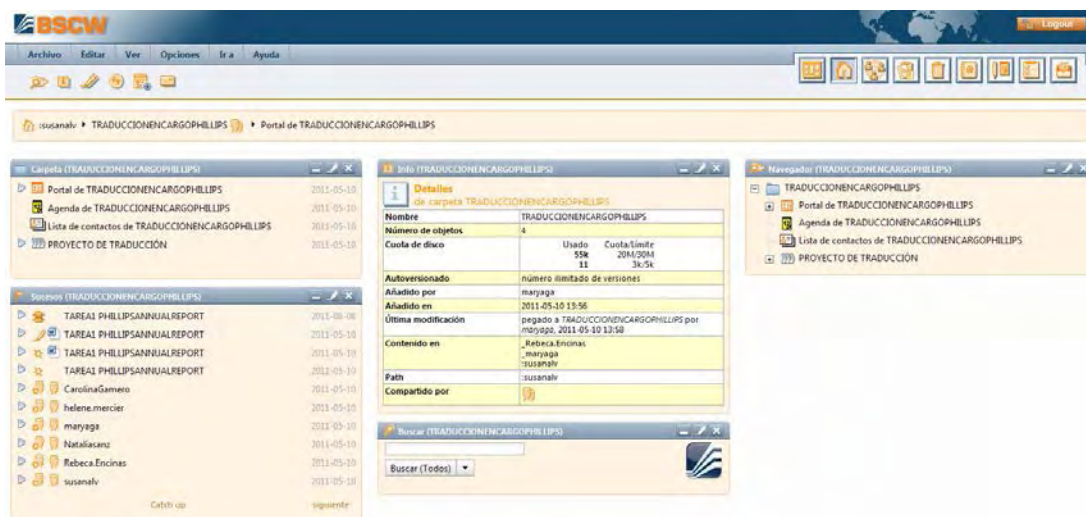


Figura 6.3. Entorno de trabajo cooperativo diseñado con BSCW

Además de estas dos plataformas de aprendizaje, en el diseño tanto de los cuestionarios de autoevaluación de cada una de las unidades didácticas, como del cuestionario final de valoración de la propuesta formativa, se ha hecho uso de la herramienta gratuita *Google Docs-forms*, que permite diseñar formularios en línea de manera sencilla y exportar las respuestas a un archivo Excel (xls), lo que facilita, sobremanera, su análisis posterior.

6.3.4.5. Tutorización durante el proceso de E/A

En una propuesta de diseño basada en una modalidad mixta (presencial-virtual) de enseñanza resulta necesario contemplar también los sistemas de tutorización que se planea poner en práctica.

En el marco pedagógico, el concepto de tutoría no está claramente delimitado, ya que acoge tanto a concepciones concretas, que identifican esta noción con el tiempo dedicado por el docente a ejercer la tutela y orientación de los estudiantes en relación con una materia específica, como enfoques mucho más amplios y complejos, tales como los que entienden la tutoría como un sistema de atención personalizada a los estudiantes, con el fin de facilitar su proceso de adaptación a la universidad, orientar su elección curricular o guiar su futuro profesional (Rodríguez Espinar, 2004). En el marco del presente trabajo, concebimos la tutoría como una estrategia didáctica centrada en el proceso de E/A, que va a permitir al docente orientar, facilitar y realizar un seguimiento de los estudiantes durante su proceso formativo. Este enfoque metodológico va a resultar especialmente relevante en las sesiones no presenciales de la propuesta diseñada, pues va a permitir paliar la sensación de aislamiento y soledad, tan criticada en los sistemas virtuales de aprendizaje.

En concreto, el plan tutorial integrado persigue las siguientes funciones (Álvarez Rojo *et al.*, 2004):

- Clarificación: ampliación de conocimientos o puntos de vista sobre la temática abordada en el curso, aclaración de conceptos y dudas, apoyo del proceso de comprensión de la información, etc.
- Orientación del aprendizaje: propuesta de estrategias de aprendizaje, señalar nuevos medios de información;
- Orientación para el desarrollo profesional: facilitar el establecimiento de la relación contenidos de la materia-práctica profesional, ayudar a valorar el interés de la materia y su vinculación clara con el mundo profesional, poner en práctica competencias sociales participativas (trabajo en equipo, toma de decisiones, resolución de problemas, planificación del trabajo, etc.)
- Motivación: presentación de la utilidad de los contenidos abordados en la asignatura como elementos motivador del aprendizaje, transmisión de entusiasmo por la materia, etc.
- Verificación: determinación del nivel de aprendizaje de los estudiantes y llevar un cabo un seguimiento del mismo a lo largo de todo el proceso.

Desde esta perspectiva, identificamos en nuestro enfoque dos dimensiones diferentes de tutoría, vinculadas a la modalidad de enseñanza mixta en la que se basa nuestra propuesta: por un lado, la tutorización presencial y, por otro lado, la tutorización virtual.

6.3.4.5.1. Tutorización presencial

Tal y como se ha expuesto previamente (v. 2.4.3.3.), los roles desempeñados por los docentes en el nuevo marco formativo universitario son muy diversos (organizador, facilitador y motivador del aprendizaje, evaluador, etc.); entre ellos, el papel de guía y orientador del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere un gran protagonismo, resultando esencial para alcanzar el desarrollo integral de los aprendices (Rodríguez Espinar, 2004).

En el marco de esta propuesta de diseño, la tutorización presencial se aborda desde dos perspectivas diferentes: por una parte, el proceso de tutorización en las propias sesiones de E/A, y, por otra, el plan de tutoría de corte institucional, mediante el cual el profesor atiende a los estudiantes en su despacho en unos bloques horarios previamente establecidos (en nuestro caso seis horas semanales). Ambos modelos tienen como finalidad la guía y orientación de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, así como el seguimiento de su trabajo por parte del docente.

6.3.4.5.2. Tutorización virtual

Los nuevos escenarios y modelos formativos, tales como la modalidad mixta (presencial-virtual) en la que basamos nuestra propuesta de diseño, suponen la aparición de nuevos roles y funciones docentes, que van a influir, de forma decisiva, en el proceso de aprendizaje de los discentes. En el caso concreto de la tutoría, el profesor-tutor virtual ha de desempeñar diferentes funciones (Berge, 1995; Llorente, 2005b; Cabero *et al.*, 2009):

- **Función técnica.** Mediante esta el tutor deberá asegurarse de que los estudiantes sean capaces de poseer cierto dominio sobre los recursos y herramientas de comunicación disponibles en el entorno de aprendizaje (subida y descarga de ficheros, correo electrónico, foro, etc.); esta función determina, en gran medida, el éxito o fracaso del estudiante en el proceso de aprendizaje virtual.
- **Función académica.** El profesor-tutor virtual docente habrá de dominar los contenidos en relación con la materia que imparte, así como los aspectos metodológicos y valorativos necesarios para su impartición y evaluación.
- **Función organizativa.** Esta función permite la planificación y estructuración del proceso de enseñanza (estructura de la acción tutorial, explicación de las normas de funcionamiento, tiempos asignados para las diferentes acciones, etc.) por parte del profesor-tutor;
- **Función orientadora.** Uno de los propósitos de la tutoría, tal y como hemos mencionado anteriormente, es guiar, asesorar y motivar al estudiante durante el desarrollo de la acción formativa; esta función resulta, por lo tanto, muy relevante en aras a conseguir el éxito en el proceso de aprendizaje.
- **Función social,** cuya finalidad es minimizar las situaciones de soledad, aislamiento y abandono que pueden producirse en los contextos formativos virtuales.

A la luz de estas funciones, el proceso de tutorización virtual que planteamos dentro de esta propuesta formativa, se materializa en las acciones recogidas en la siguiente tabla:

FUNCIONES DE LA TUTORÍA	ACCIONES CONCRETAS DESARROLLADAS POR EL PROF-TUTOR EN EL MARCO DE LA PROPUESTA
FUNCIÓN TÉCNICA	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurarse de que los estudiantes comprenden el funcionamiento técnico de la plataforma de teleformación (recursos y actividades). • Asesorar a los estudiantes sobre los problemas técnicos que puedan surgirles derivados del uso de la plataforma. • Dotar a la plataforma de teleformación de contenido (recursos) y diseñar las actividades. • Mantenerse en contacto con el administrador del sistema, para solucionar los posibles problemas que puedan surgir.

<p>FUNCIÓN ACADÉMICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar y explicar los contenidos presentados y ofrecer información complementaria, si se considera necesario. • Diseñar actividades y tareas de aprendizaje de acuerdo a un diagnóstico previo. • Revisar los encargos y entregas de los estudiantes con celeridad, para que sean conscientes de su nivel de adquisición de competencias durante todo el proceso de aprendizaje. • Responder de forma inmediata a los correos electrónicos y foros con dudas sobre aspectos vinculados a la asignatura. • Realizar un seguimiento del trabajo y participación de los estudiantes en la plataforma de teleformación.
<p>FUNCIÓN ORGANIZATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer el calendario y cronograma de tareas en la plataforma de aprendizaje, para que el estudiante pueda organizar y planificar su proceso de aprendizaje. • Organizar los trabajos cooperativos grupales y facilitar la coordinación entre los miembros. • Diseñar la guía docente en la que se especifican claramente todos los aspectos vinculados a la organización de la asignatura. • Moderar los foros y chats diseñados en la plataforma y realizar un resumen con las principales aportaciones al final de los mismos.
<p>FUNCIÓN ORIENTADORA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar recomendaciones y orientaciones generales y personales en relación con el trabajo realizado. • Asegurarse de que los estudiantes trabajan a un ritmo adecuado e informarles puntualmente de su progreso. • Motivar a los estudiantes para trabajar, por ejemplo mediante mensajes de entusiasmo y ánimo a través de la plataforma. • Orientar a los estudiantes en cualquier duda académica o profesional que les pueda surgir.
<p>FUNCIÓN SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar la bienvenida a los estudiantes al curso en la plataforma de teleformación para que se sientan partícipes de un proyecto común. • Animar y estimular la participación de las tareas grupales desarrolladas en la plataforma. • Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red. • Controlar que el nivel de responsabilidad y participación en el trabajo grupal es el adecuado (por ejemplo, revisando el historial de la plataforma).

Tabla 6.5. Acciones desarrolladas por el tutor virtual en el marco de la propuesta formativa

La tutorización virtual que integramos como enfoque metodológico dentro de esta propuesta de diseño se llevará a cabo a través de las diferentes herramientas de comunicación asincrónica y sincrónica que se integran en la plataforma de teleformación, es decir, el correo electrónico, los foros de debate y el *chat*, tal y como hemos expuesto anteriormente.

6.3.5. La evaluación del proceso de E/A

La evaluación supone, sin duda, uno de los componentes más importantes del proyecto pedagógico, no solo por el carácter formativo que ha de tener, sino también porque es el elemento del diseño curricular que va a tener una repercusión más fuerte sobre la progresión académica de los estudiantes; tanto es así, que algunos autores afirman incluso que "la estructura curricular pivota sobre el eje de la evaluación" (Zabalza y Zabalza, 2010: 197).

La evaluación ha de ser coherente con el modelo pedagógico defendido, así como con las decisiones adoptadas en relación con los objetivos y competencias de aprendizaje, los contenidos y las estrategias metodológicas puestas en marcha (Benedito *et al.*, 1995; Zabalza, 2001; Villardón, 2006). No puede concebirse como un aspecto aislado de la estructura curricular, sino que tiene que planificarse en vinculación directa con el resto de las dimensiones del diseño curricular. Por este motivo, la evaluación que proponemos en el marco de nuestra propuesta es una evaluación para el aprendizaje y el desarrollo de competencias, es decir, un sistema de evaluación acorde con el nuevo paradigma de E/A y con la aproximación metodológica desarrollada. Hacemos nuestras las palabras de Villardón, cuando pone de manifiesto la pertinencia del enfoque por tareas como nexo de unión entre aprendizaje y evaluación:

la utilización de las tareas de aprendizaje como evidencia para la evaluación facilita la integración y la coherencia entre el aprendizaje y la evaluación, facilita la integración y la coherencia entre el aprendizaje y la evaluación, al mismo tiempo que facilita una evaluación del proceso de aprendizaje y no solo de los resultados. Villardón (2006: 64)

Siguiendo a esta misma autora, identificamos los seis elementos que van a constituir la base de sustentación de nuestro modelo de evaluación (Villardón, 2006):

- **Actividad.** El estudiante debe participar de forma activa en el proceso de E/A, no solo para aprender, sino también para demostrar el nivel de competencia adquirido. La evaluación del aprendizaje se basa, por lo tanto, en el proceso y resultado de las realizaciones llevadas a cabo por el estudiante.
- **Información.** Se concibe dentro de nuestro modelo de evaluación como un elemento esencial, ya que resulta imprescindible para la mejora del aprendizaje; por un parte, el docente debe ofrecer a los discentes información previa detallada sobre los criterios e instrumentos que se van a emplear en su evaluación, con el fin de que estos orienten su esfuerzo en la dirección marcada; además, ha de ofrecerles también información clarificadora y orientaciones en relación con las

actividades y tareas realizadas (*feedback*²⁰⁵), para que el estudiante sea consciente de su progreso y del aprendizaje llevado a cabo. Por otra parte, es conveniente que el docente disponga, antes de comenzar la acción formativa, de información sobre las particularidades de los estudiantes (evaluación diagnóstica), que le permitan adaptar su metodología docente y el sistema de valoración. Asimismo, resulta enriquecedor que conozca la valoración que los estudiantes hacen sobre su docencia, con el fin de llevar a cabo propuestas de mejora.

- Mejora. La evaluación se ha de llevar a cabo de forma continua a lo largo del proceso de E/A, para poder tomar decisiones en el transcurso del mismo y valorar la evolución y progresión del estudiante.
- Autoevaluación. Se concibe dentro de nuestro plan de evaluación como un objetivo de aprendizaje en sí mismo, puesto que si los discentes han de aprender a ser profesionales responsables y competentes deben ser capaces de reflexionar sobre su propia práctica con el fin de mejorarla. De esta forma, se incrementa, no solo su participación en el proceso de E/A y de evaluación, sino también su grado de responsabilidad en relación con el proceso de aprendizaje (Villardón, 2006: 67).
- Reflexión sobre el proceso de E/A. En el marco de la propuesta diseñada, este parámetro se percibe como la base del desarrollo profesional, por lo que resulta imprescindible promoverla, no solo en el caso del estudiante, sino también del docente;
- Colaboración. Estamos de acuerdo con Keppell *et al.* (2006) cuando afirman que la evaluación de los compañeros a lo largo del proceso formativo fomenta el aprendizaje, tanto de los que valoran el trabajo como de los que reciben las aportaciones de sus compañeros, a través del desarrollo del pensamiento crítico. Por este motivo, consideramos imprescindible incluir en nuestro plan de evaluación la perspectiva colaborativa, en consonancia también con el enfoque metodológico desarrollado.

Por otra parte, estamos también de acuerdo con Marcelo (2004) y Yáñez y Villardón (2006) cuando establecen que la evaluación en la enseñanza ha de cumplir cuatro condiciones básicas: en primer lugar, ha de ser útil, es decir ha de ayudar a los protagonistas de la acción formativa (docente y discentes) a identificar y examinar las fortalezas y debilidades del proyecto educativo; en segundo lugar, ha de ser factible, es decir, ha de integrar procedimientos evaluativos que puedan ser llevados a la práctica sin dificultad; en tercer lugar, ha de ser ética y estar basada en compromisos explícitos que

²⁰⁵ A lo largo de este capítulo, abordaremos también cuáles son los principios que deben guiar la retroalimentación (*feedback*) durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

aseguren la cooperación de las personas implicadas y, por último, ha de ser exacta, y describir con claridad el objeto evaluado en su evolución y en su contexto. A la luz de estas ideas, concebimos la evaluación como un proceso global que afecta no solo al aprendizaje de los estudiantes, sino a todo el proceso de E/A y a los agentes implicados en el mismo.

En el caso concreto de la evaluación en el ámbito de la enseñanza de traducción, son varios los autores que ponen de manifiesto la falta de estudios y orientaciones claras en relación con la evaluación de las acciones formativas en el campo de la traducción, así como la necesidad de adoptar estrategias evaluativas acordes con los nuevos planteamientos didácticos (Hatim y Mason, 1997; Kiraly, 2000; Hurtado, 2001; Kelly, 2005; Varela, 2006); por ejemplo, Kelly (2005: 132) critica con dureza que la evaluación de traducciones en el marco formativo esté basada únicamente en exámenes finales que se evalúan siguiendo la "pedagogía del error", es decir mediante la contabilización de errores en relación con una "versión perfecta" del texto meta. Son varios los motivos por los que considera que esta práctica tan habitual en el campo de la enseñanza de la traducción es inaceptable (*ibíd.*):

- Es poco realista, puesto que no refleja las situaciones reales que caracterizan los encargos en el mundo profesional (conocimiento previo del tipo de texto objeto de la traducción, posibilidad de documentarse anteriormente en relación con el área temática abordada en el texto, etc.).
- Tiene como finalidad valorar, mediante una única prueba, todas las competencias del traductor, sin diferenciar aquellas que están vinculadas al proceso de aquellas que lo están al producto final.
- Los criterios para la valoración de estas pruebas no están claramente definidos con antelación, por lo que el estudiante desconoce los aspectos que se van a utilizar en su evaluación.
- La evaluación centrada en la identificación de errores no tiene en cuenta elementos positivos de la actuación de los estudiantes.
- Una prueba valorativa basada únicamente en una tarea puede no reflejar todas las competencias adquiridas por los estudiantes.
- Normalmente, las traducciones que se solicitan en los exámenes finales no van acompañadas de una contextualización, que permita al estudiante obtener más información en relación con el encargo.

Algunas de estas ideas son también esbozadas por Kiraly (2000) en su defensa de un modelo de evaluación constructivista, cuya finalidad ha de ser la construcción del aprendizaje por parte, no solo de los estudiantes, sino también de los docentes: "To assess

constructively implies that assessors are learning as well. Through assessment, teachers construe how students are constructing knowledge, which can help the teachers re-direct their instructional efforts to facilitate those construction processes” (Kiraly, 2000: 140).

Estamos de acuerdo con ambos autores en sus planteamientos en relación con el proceso de evaluación en el campo de la formación de traductores; por eso, los hemos tomado como punto de referencia para la planificación del plan de evaluación integrado en nuestra propuesta de diseño. Dicho plan consta de las siguientes fases:

1. **Determinación del tipo de evaluación en la que se va a basar el proceso formativo.** Tal y como hemos expresado previamente, la evaluación ha de estar vinculada al enfoque metodológico puesto en marcha, así como al marco pedagógico que alberga a la acción formativa. Dentro de esta fase, analizaremos no solo la función que va a tener la evaluación dentro de nuestra propuesta, sino también en qué momento o momentos la llevaremos a cabo (cuándo evaluar), qué aspectos vamos a evaluar (qué evaluar) y quién o quiénes serán los agentes encargados de dicha evaluación.
2. **Establecimiento de las competencias (y resultados de aprendizaje)** que tendrán que desarrollar los estudiantes durante el proceso de E/A, es decir, los objetivos formativos que persigue la acción formativa. Como hemos establecido en la fase anterior, el proceso de evaluación ha de estar vinculado al resto de los componentes del diseño curricular; por este motivo, resulta imprescindible comenzar la planificación de la evaluación en función de los objetivos que se pretenden conseguir.
3. **Determinación de los medios e instrumentos de evaluación.** Siguiendo a Ibarra Sáiz (2008) y a Rodríguez e Ibarra (2011a, 2011b), entendemos que los medios de evaluación son pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar; por su parte, los instrumentos de evaluación son herramientas concretas y tangibles que permiten al evaluador valorar dichos medios de evaluación. Desde una perspectiva formativa como la presentada aquí, cuya finalidad principal es el desarrollo de competencias en los discentes, las tareas de aprendizaje se convierten en medios de evaluación, ya que son las actuaciones que nos informan sobre los resultados de aprendizaje y de las que se sirve el evaluador para conocer el progreso de los estudiantes. En este sentido, cada una de las tareas de aprendizaje (medios de evaluación) irá acompañada de su correspondiente instrumento de evaluación, con el fin de guiar y orientar a los estudiantes en la realización de la misma y, como consecuencia, en su proceso de aprendizaje.
4. **Planificación del procedimiento de recogida (entrega de los medios de evaluación) y de devolución de información** al estudiante (retroalimentación). Se trata de definir el momento o momentos para recoger las actuaciones de los estudiantes y para registrar el

nivel de logro alcanzado en cada una de ellas. Asimismo, es conveniente establecer también el procedimiento y las particularidades de la retroalimentación (*feedback*) ofrecida a los discentes durante el proceso de E/A. En este sentido, son varios los principios que nos han guiado (Nicol y Milligan, 2006; Villardón, 2006):

- Ha de ayudar a clarificar y detallar lo que es un buen desempeño (objetivos y competencias, criterios, resultados esperados) y prestar especial atención al procedimiento necesario para llevarlo a cabo.
- Ha de facilitar el desarrollo de la reflexión en relación con el proceso de aprendizaje, por lo que debería centrarse más en el aprendizaje que en la calificación obtenida.
- Ha de ofrecer información clara a los estudiantes sobre su aprendizaje, centrándose en las acciones (orientaciones, refuerzo, etc.) que hay que realizar para mejorar.
- Ha de fortalecer la motivación del estudiante y animar al diálogo con el docente.
- Ha de ofrecer oportunidades para subsanar deficiencias en el desempeño.
- El *feedback* ha de proporcionarse con la frecuencia adecuada y lo suficientemente pronto como para que sea útil a los estudiantes.

Por otra parte, resulta también necesario planificar, dentro del modelo de evaluación, otros mecanismos evaluadores que nos permitan obtener una visión global del proceso de E/A. En este caso, hemos diseñado un cuestionario final de valoración, que nos aportará información suficiente para reflexionar sobre la acción didáctica llevada a cabo.

5. Reflexión sobre el proceso de evaluación y los resultados obtenidos en la misma desde la perspectiva docente. El análisis pormenorizado de los resultados de aprendizaje y de todos los componentes que integran el diseño curricular, tomando como referencia los medios de evaluación, constituye una etapa fundamental del proceso de E/A, puesto que favorece la puesta en marcha de planes de mejora de forma continua.

En el marco de la primera fase, es decir, a la hora de determinar el tipo de evaluación que se va a poner en práctica, nos aproximamos al proceso evaluador desde diferentes dimensiones, que nos ayudarán a definir los distintos tipos y conceptos de evaluación que constituyen nuestro plan de acción en relación con este elemento del diseño curricular (García Sánchez, 2010): finalidad y función de la evaluación, agentes implicados en la misma y amplitud o extensión de la evaluación.

En relación con el primer criterio, es decir, la finalidad y función de la evaluación, identificamos en esta propuesta formativa tres tipos de evaluación diferentes (*ibíd.*): diagnóstica, formativa y sumativa.

- **Evaluación diagnóstica.** Se concibe como aquella que permite valorar las características y nivel de competencia que presentan los estudiantes antes de comenzar la acción formativa, con el fin de organizar y adaptar el proceso de enseñanza a las particularidades de los destinatarios. En esta evaluación inicial, se puede atender no solo a los conocimientos previos sino también a otras características personales o académicas que pueden influir en el proceso de aprendizaje (Álvarez *et al.*, 2004).
- **Evaluación formativa**²⁰⁶. Se concibe como una estrategia centrada en el aprendizaje del alumno y cuya finalidad principal es la mejora global del proceso, es decir, la evaluación no se comprende como un medio para calificar al estudiante, sino como un instrumento que permite al docente disponer de información para saber cómo ayudar al estudiante a mejorar y a aprender más (Pérez Pueyo *et al.*, 2009). Contribuye, por lo tanto, a identificar dificultades, lagunas de aprendizaje, errores conceptuales, procedimientos no adquiridos, etc., lo que permitirá emprender actuaciones para subsanar la situación y lograr los resultados esperados. Por otra parte, el concepto de evaluación formativa lleva implícito también un proceso de reflexión sobre el aprendizaje por parte del estudiante, proceso que le ayudará a consolidar las bases del mismo y le dotará de autonomía (López, 2009).
- **Evaluación sumativa.** Es aquella que se centra en los resultados logrados como consecuencia de un proceso de E/A (Álvarez *et al.*, 2004), es decir, la que se aplica para valorar los productos finales, con el fin de emitir una calificación, que ponga de manifiesto el nivel de adquisición de competencias por parte de los discentes. Este tipo de evaluación es el que ha predominado en los modelos tradicionales de enseñanza universitaria centrados en la enseñanza y no en el aprendizaje.

A partir del segundo criterio de clasificación, es decir, en función de los agentes implicados en el proceso de evaluación, señalamos en nuestra propuesta los siguientes tipos de evaluación:

- **Autoevaluación.** Es aquella que permite al estudiante valorar su nivel de adquisición de competencias y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo. Este tipo de evaluación se materializará aquí, tal y como veremos más adelante, en los cuestionarios de autoevaluación que acompañan a cada una de las unidades didácticas y en el portafolio de aprendizaje del estudiante.

²⁰⁶ Este concepto recibe en la bibliografía diversas denominaciones, tales como "evaluación para el aprendizaje" o "evaluación orientada al aprendizaje" (Pérez Pueyo *et al.*, 2009: 33-35).

- **Heteroevaluación.** Este tipo de evaluación se concibe como aquella en la que el evaluador del aprendizaje no es el sujeto objeto de la evaluación. En la propuesta diseñada, todas las tareas de aprendizaje evaluadas por la docente pertenecen a este tipo.
- **Evaluación entre iguales**²⁰⁷. Es aquella modalidad de evaluación y actividad de aprendizaje, que implica un proceso mediante el cual los discentes valoran las actuaciones, tareas y productos desarrollados por otros estudiantes, ya sea de forma individual o grupal.

Por lo que respecta al tercero de los criterios, es decir, a la amplitud o extensión de la evaluación, perseguimos en nuestro plan un modelo de **evaluación global**, que tiene como objetivo valorar, no solo el aprendizaje logrado por los estudiantes, sino todos los componentes o dimensiones que intervienen en el proceso de E/A (enfoque metodológico desarrollado, plan de evaluación, modelo didáctico puesto en marcha, recursos y herramientas de aprendizaje, actuación docente, etc.).

En resumen, abogamos por un sistema de evaluación formativa y compartida, centrada en el estudiante y en su participación en el proceso de E/A y en el de evaluación; este enfoque está en consonancia con el paradigma de aprendizaje defendido en la propuesta de diseño, así como con todos los elementos que conforman el plan de enseñanza (objetivos y competencias, contenidos, tareas de E/A, aproximación metodológica, etc.). Varios son los motivos que nos impulsan a defender este tipo de evaluación (López, 2009: 60):

- Suele mejorar de forma considerable la motivación e implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Ayuda a corregir a tiempo las lagunas y problemas que puedan surgir en el proceso de E/A, optimizando así dicho proceso.
- Ayuda a aprender más y mejor a un mayor número de estudiantes.
- Facilita el desarrollo de capacidades metacognitivas, la capacidad de análisis crítico reflexivo y la autocrítica.
- Desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, con lo que adquieren un gran potencial de cara a desarrollar estrategias de aprendizaje permanente (*lifelong learning*).

²⁰⁷ Aunque en el enfoque presentado por García Sánchez (2010), que supone la base de sustentación de nuestra clasificación de los tipos de evaluación, aparece el término "coevaluación" para referirse a esta realidad, hemos preferido utilizar "evaluación entre iguales", siguiendo a Rodríguez e Ibarra (2011a, 2011b), ya que es mucho más clarificador y expresa mejor la idea contenida en el mismo.

- Constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma, que mejora el rendimiento académico.
- Se perfila como la modalidad de evaluación más lógica y coherente cuando la acción docente se apoya sobre sistemas de aprendizaje centrados en el estudiante y en el desarrollo de competencias, en la línea de lo establecido por el proceso de convergencia hacia el EEES.

Sin embargo, los procesos formativos universitarios tienen, además de la formativa, la dimensión calificativa y acreditativa, por lo que ha de prestarse atención también en el proceso evaluador de cualquier propuesta a esta segunda dimensión. Como parte de este proceso de calificación, que en nuestro enfoque se materializa en la evaluación sumativa, la evaluación se percibe como un mecanismo que permite constatar que los estudiantes poseen las competencias necesarias para superar una determinada materia o para el correcto ejercicio de la profesión a la que aspiran (Zabalza, 2001).

Antes de pasar a analizar los medios e instrumentos que constituyen el plan de evaluación del diseño presentado, consideramos necesario mencionar algunos de los interrogantes que, siguiendo a Race (2003: 80-81, 88), nos hemos planteado para asegurar la calidad de nuestro plan de evaluación:

- ¿Se corresponden las tareas de evaluación con los objetivos y competencias de aprendizaje planteados en el curso? ¿Cuál es la evidencia de tal correspondencia?
- ¿Se utiliza una diversidad suficiente de medios de evaluación? ¿Asegura esta diversidad que no midamos las mismas competencias una y otra vez?
- ¿Son las tareas de evaluación planteadas lo suficientemente motivadoras para los estudiantes?
- ¿Existe una correlación directa entre el tiempo empleado por los estudiantes en la realización de dichas tareas y la relevancia de lo que intentan medir?
- ¿Están dirigidas las evaluaciones hacia un aprendizaje profundo, reflexivo y participativo?
- ¿Proporcionan las evaluaciones oportunidades a los estudiantes para aplicar sus conocimientos a diferentes problemas y contextos?
- ¿Resulta de ayuda y clarificadora la retroalimentación proporcionada a los discentes después de cada tarea evaluadora? ¿Es la revisión precisa y consistente?
- ¿Son conscientes los estudiantes de los criterios e instrumentos que se emplean en la evaluación de sus tareas de aprendizaje?
- ¿Se define dentro del plan de evaluación un sistema para identificar la distribución del trabajo evaluativo entre estudiantes y profesores?

6.3.5.1. Medios e instrumentos de evaluación de la propuesta de diseño

Tal y como se ha expuesto previamente, el plan de evaluación diseñado integra medios e instrumentos de evaluación variados y versátiles, que configuran los diferentes tipos de evaluación presentes en la misma: diagnóstica, sumativa, formativa, autoevaluación, heteroevaluación y evaluación entre iguales. Con el fin de definir las particularidades de cada una de ellas, analizaremos a continuación los medios e instrumentos que las consolidan, prestando especial atención a aquellos que integran la vertiente formativa de nuestro proceso evaluador²⁰⁸.

6.3.5.1.1. Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica se concibe como un recurso orientativo que permite al docente conocer las particularidades de los discentes, así como su nivel de competencia, antes de comenzar el proceso de E/A (García Sánchez, 2010); este tipo de evaluación, nos permitirá ajustar la propuesta formativa a las necesidades reales de los discentes y ofrecer un plan formativo coherente con la situación real de partida.

Este tipo de evaluación se materializa en nuestro diseño en un cuestionario inicial compuesto por cinco dimensiones diferentes: perfil de los discentes, experiencias previas en el campo de la traducción, dominio de las TIC y de las herramientas TAO, aproximación a la traducción especializada económica y metodología e instrumentos de trabajo; este instrumento²⁰⁹ toma como punto de referencia el cuestionario de Galán Mañas (2009), pero adaptado a nuestro contexto formativo y a las particularidades del campo de especialidad abordado en esta acción formativa. Así, planteamos diferentes ítems, clasificados en cinco dimensiones diferentes, y una prueba inicial de traducción:

- Perfil de los discentes. Dentro de este bloque se incluyeron nueve preguntas (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 5A²¹⁰, 6, 7, 8), que tienen como meta reflejar los rasgos distintivos de los estudiantes que participan en la investigación.

²⁰⁸ Algunos de los medios de evaluación, sobre todo los que nos han servido para evaluar aspectos globales del proceso de E/A implementado en el aula y que, al mismo tiempo, se configuran como instrumentos de recogida de información para el proyecto de investigación-acción que hemos desarrollado, serán abordados con más detalle en el capítulo 7 de la presente tesis doctoral. Tal es el caso del diario del investigador y el cuestionario final de evaluación.

²⁰⁹ Este cuestionario de evaluación diagnóstica puede consultarse en el CD-ROM que acompaña al presente trabajo siguiendo esta ruta: Anexos/Cuestionarios/Evaluación diagnóstica. Asimismo, puede visualizarse en la siguiente dirección web: <https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dG1rN3dKSmNyMm9RN1o1YlIRMVpzaGc6MA>.

²¹⁰ Algunos de los ítems planteados dentro del cuestionario de evaluación diagnóstica están vinculados a la respuesta a un ítem anterior (pregunta matriz), por lo que su respuesta no es obligatoria. Tal es el caso de los ítems que aparecen categorizados con las letras "A" y "B" (preguntas derivadas). Por ejemplo, el ítem 9 plantea la siguiente pregunta: "¿Has trabajado alguna vez como traductor profesional? Si el alumno responde "sí", deberá responder al ítem 9A ("En caso afirmativo, especifica tipo de encargo, situación tipologías textuales traducidas, etc."), pero si su respuesta es negativa, no tendrá que responderlo.

- Experiencias previas en el campo de la traducción. Este bloque incluye cuatro preguntas (ítems 9, 9A, 10, 10A) y pretende identificar la experiencia que tienen los estudiantes en la práctica traductora.
- Dominio de las TIC y de herramientas TAO. Este conjunto de preguntas, integrado por los ítems 11, 12, 12A y 13, tiene como finalidad poner de manifiesto las competencias tecnológicas que tienen los discentes antes de comenzar su proceso formativo; debido a las particularidades de la modalidad de enseñanza que se va a poner en práctica en la fase de acción, esta información puede resultar vital para el éxito de la acción formativa.
- Aproximación a la traducción especializada económica. Este grupo de ítems, constituido por las preguntas 14, 15, 15A, 15B, 16, 17, 18, 18A y 18B, tiene como meta analizar las percepciones de los estudiantes en relación con la práctica profesional de este tipo de traducción especializada.
- Metodología e instrumentos de trabajo. En este bloque formado por los ítems 19, 19A, 19B, 20, 21, 21A y 22, se abordan cuestiones en relación con los procedimientos que siguen los estudiantes a la hora de traducir.
- Prueba inicial de traducción. Otra de las finalidades de este tipo de evaluación es, tal y como hemos expuesto previamente, marcar el nivel competencial de partida de los estudiantes, con el fin de valorar, al final del proceso de E/A, cuál ha sido su progreso. Tomando esta idea como punto de partida, hemos considerado pertinente incluir también en este cuestionario de evaluación diagnóstica una prueba inicial de traducción, que nos orientará sobre la CT de los estudiantes. Esta prueba, integrada por las preguntas 23, 24, 24A, 24B, 25, 25A, 26, 26A, 27, 28, 28A, 28B, 29, 29A, 29B, 30, 30A, 31 y 31A, planteaba un pequeño encargo real de traducción²¹¹ y una serie de preguntas relacionadas con el mismo. Este encargo formó parte también de la prueba final de evaluación de los estudiantes, con el fin de comparar los resultados obtenidos al inicio de la acción formativa y al final de la misma y poder obtener, así, conclusiones sobre su proceso de aprendizaje.

En relación con la categorización de los ítems de nuestro instrumento de evaluación diagnóstica, cabría decir que se siguieron las propuestas por Latorre (2003: 69) y Buendía (1992b: 209), en concreto las que emplean como criterio diferenciador los tipos de respuestas; en este sentido, nuestro instrumento está formado por 35 ítems abiertos

²¹¹ El encargo (ítem 23) estaba constituido por un texto de 166 palabras y venía acompañado de la siguiente información: función prevista para el texto meta, receptores, coordenadas situacionales, medio de transmisión del texto meta, razón o motivo por el que se lleva a cabo la traducción, así como la tarea que tenían que realizar.

(17 preguntas matrices y 18 subordinadas²¹²), 15 ítems cerrados (12 preguntas matrices y 3 subordinadas) y 2 ítems escalares.

Para diseñar este instrumento, hemos utilizado *Google Docs-forms*, una herramienta gratuita basada en Web que permite rellenar el cuestionario *online* y exportar los datos posteriormente en un formato compatible con el programa estadístico que hemos utilizado posteriormente para su análisis cuantitativo²¹³.

6.3.5.1.2. Evaluación formativa

En un enfoque formativo como este, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación formativa desempeña un papel fundamental, ya que se percibe como una estrategia que permite mejorar y favorecer el aprendizaje, desde el trabajo continuado y la reflexión sistemática. Nuestro concepto de evaluación formativa toma como punto de partida los siguientes aspectos (Knight, 2005):

- Engloba tareas suficientes y adecuadas para el desarrollo de las competencias establecidas en el programa formativo.
- Establece criterios e indicadores de rendimiento claros y comprensibles (instrumentos de evaluación).
- Presta atención al proceso y no solo al resultado del mismo.
- Aporta retroalimentación (*feedback*) en relación con las tareas de aprendizaje en el momento adecuado del proceso de E/A.

Es decir, se concibe como un proceso de valoración, cuya principal meta no es la emisión de unas determinadas calificaciones, sino la optimización del proceso de E/A desde la reflexión y la participación. Este enfoque evaluativo condiciona y, a la vez, es condicionado, por el resto de las dimensiones que configuran el diseño curricular, es decir, los objetivos y competencias de aprendizaje, los contenidos y la aproximación metodológica.

En el marco de nuestra propuesta de diseño son varios los medios e instrumentos de evaluación formativa que integramos en cada una de las unidades didácticas que constituyen nuestro programa. Antes de pasar a explicarlos de forma detallada, hemos considerado pertinente elaborar una tabla en la que se recojan todos ellos (Tabla 6.6.), con el fin de ofrecer una visión general de nuestra aproximación a la evaluación formativa.

²¹² Esta subclasificación en preguntas matrices y subordinadas no aparece en los modelos de Buendía (1992b) y de Latorre (2003); sin embargo, hemos considerado pertinente incluirla para describir de la forma más clara posible las características de nuestro instrumento. Con ella nos referimos a las preguntas tipo filtro (Cabrera y Espín, 1986), que son aquellas que dependen de una discriminación previa y que están subordinadas jerárquicamente a un ítem previo.

²¹³ Tal y como explicaremos posteriormente, nos estamos refiriendo al paquete *SPSS para Windows* (versión 15), uno de los programas más utilizados en los estudios de humanidades y ciencias sociales.

Aunque los abordaremos de forma independiente, hemos incluido también en esta tabla los medios de autoevaluación y de evaluación entre iguales, puesto que desempeñan un papel fundamental en el proceso de reflexión necesario para la formación integral de los estudiantes.

EVALUACIÓN FORMATIVA		
	MEDIOS DE EVALUACIÓN (ME)	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (IE)
UNIDAD DIDÁCTICA 1 (UD1)	ME1 UD1. Análisis cooperativo de las particularidades del lenguaje económico-financiero (EN-ES)	IE1 UD1. Rúbrica de evaluación
	ME2 UD1. Comprensión de artículos semiespecializados sobre temática económica	IE2. UD1. Escala de autovaloración
	ME3 UD1. Comprensión de artículos especializados sobre temática económica	IE2 UD1. Escala de autovaloración
CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UD1		
ESCALA DE MEDIDA DE LA RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO GRUPAL		
UNIDAD DIDÁCTICA 2 (UD2)	ME1 UD2. Evaluación de fuentes documentales	IE1 UD2. Lista de control
	ME2 UD2. Diseño de base de datos terminológica	IE 2. UD2. Instrumento mixto (lista de control + escala de valoración)
	ME3 UD2. Elaboración de una memoria de traducción	IE 3 UD2. Lista de control
CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UD2		
UNIDAD DIDÁCTICA 3 (UD3)	ME1 UD3. Análisis de dificultades en la traducción de textos de la prensa económica y financiera EN-ES	IE1 UD3. Escala de autovaloración
	ME2 UD3. Diseño de un glosario colaborativo de terminología económica	IE 2. UD3. Lista de control
	ME Final UD3. Traducción de textos	IE Final UD3. Plantilla de valoración de traducciones
CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UD3		
ESCALA DE MEDIDA DE LA RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO GRUPAL		
UNIDAD DIDÁCTICA 4 (UD4)	ME1 UD4. Comparación (grupal) del género “ <i>Directors’ Report</i> ”	IE1 UD4. Rúbrica de evaluación
	ME2 UD4. Elaboración de un corpus de documentos	IE2 UD4. Lista de control
	ME3 UD4. Taller cooperativo de traducción	IE3. UD4. Plantilla de valoración de traducciones (evaluación entre iguales)
	ME Final UD4. Traducción de textos	IE Final UD4. Plantilla de valoración de traducciones
CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UD4		
ESCALA DE MEDIDA DE LA RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO GRUPAL		
UNIDAD DIDÁCTICA 5 (UD5)	ME1 UD5. Comparación (grupal) del género “Carta del presidente” EN-ES	IE1 UD5. Rúbrica de evaluación

	ME2 UD5. Proyecto cooperativo de traducción con plataforma BSCW	IE 2. UD5. Instrumento mixto de evaluación (listas de control y plantilla de valoración de traducciones)
	ME3 UD5. Elaboración de un corpus de documentos	IE 3. UD5. Lista de control
	ME Final UD5. Traducción de textos	IE Final UD5. Plantilla de valoración de traducciones
CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UD5		
ESCALA DE MEDIDA DE LA RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO GRUPAL		
Prueba final		Plantilla de valoración de traducciones
PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE (DURANTE TODO EL PROCESO FORMATIVO)		Lista de control y rúbrica de evaluación

Tabla 6.6. Medios e instrumentos de evaluación formativa integrados en la propuesta de diseño

En resumen, cada una de las unidades didácticas que integran nuestra propuesta de diseño está compuesta por varios medios de evaluación, que se conciben dentro del modelo como tareas formativas, cuya finalidad es el desarrollo de la CT en los estudiantes desde la participación y la reflexión. Por otra parte, se incluyen también cuestionarios de autoevaluación (al final de cada una de las unidades) y escalas de medida de la responsabilidad en el trabajo grupal, con el fin de hacer reflexionar de forma sistemática a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje y sobre su nivel de implicación en el mismo. Estos medios de evaluación serán analizados con más detalle en los apartados dedicados a la autoevaluación y a la evaluación entre iguales respectivamente.

Además, a lo largo del proceso formativo, los estudiantes tendrán que completar un portafolio de aprendizaje, que se concibe no solo como un instrumento de motivación del razonamiento reflexivo, sino también como una herramienta que permite compilar todo el trabajo desarrollado por el discentes durante el proceso de aprendizaje (Prendes y Sánchez, 2008), es decir, se percibe como una colección de evidencias de aprendizaje que permiten valorar la trayectoria seguida por los discentes durante el proceso de E/A.

A continuación, analizaremos, desde una perspectiva global, las particularidades de cada uno de los medios e instrumentos de evaluación diseñados, aunque los abordaremos con más detalle en la propuesta didáctica propiamente dicha, que se desarrolla a lo largo del presente capítulo (v. 6.4.2.).

MEDIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 1 (UD1)

Como se ha expuesto previamente, en la propuesta de diseño curricular que presentamos, las tareas formativas desempeñan al mismo tiempo el rol de medios de evaluación, cuya meta fundamental es el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, en el marco de la UD1, identificamos tres medios de evaluación:

El primero de ellos, como se puede observar en la Tabla 6.6., tiene como objetivo analizar las particularidades del lenguaje económico-financiero desde una perspectiva contrastiva (inglés-español). Se trata de una tarea grupal, cuya meta es acercar a los estudiantes a este tipo de lenguaje especializado desde una perspectiva general. Tras analizar unas fuentes y recursos determinados, los estudiantes deberán cumplimentar una ficha de trabajo, elaborada por la docente, en la que se especificarán las características léxicas, sintácticas y semánticas de este tipo de lenguaje de especialidad en las dos lenguas de trabajo²¹⁴. Para la valoración de este medio, se ha diseñado una rúbrica de evaluación, cuyo objetivo es valorar el nivel de desempeño de los estudiantes, en función de unos atributos previamente establecidos. En la Figura 6.4. pueden observarse las descripciones de los diferentes niveles que componen esta rúbrica.

Tal y como podemos observar en dicha figura, este instrumento permite también prestar atención a la vertiente sumativa de la evaluación, puesto que cada nivel de desempeño lleva asignada una determinada puntuación, que permitirá obtener una valoración numérica final en relación con el mismo. En este sentido, cabría mencionar que no todas las dimensiones que componen la rúbrica de evaluación llevan asignado el mismo peso en la valoración final de este medio de evaluación; por ejemplo, las tres primeras, es decir, la información contenida en relación con las particularidades léxicas, sintácticas y semánticas respectivamente, constituyen cada una el 25% de la valoración final, mientras que la siguiente, es decir, la organización, estructuración y formato de la ficha de trabajo, únicamente supone el 15% de la valoración final de este medio de evaluación. Por su parte, la última dimensión, relacionada con las fuentes y referencias bibliográficas utilizadas en el desarrollo de la tarea constituye el 10%.

"RÚBRICA DE EVALUACIÓN. 'ÁREA 1 UD1'"				
PARTICULARIDADES LÉXICAS	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información contenida en relación con las particularidades léxicas	La información aportada en relación con el léxico económico-financiero es completa y pertinente. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara y correcta sobre las particularidades léxicas que identifican a este tipo de lenguaje tanto en lengua inglesa como española.	La información aportada en relación con el léxico económico-financiero es bastante completa. Los ejemplos introducidos permiten obtener una visión global sobre las particularidades léxicas que identifican a este tipo de lenguaje, tanto en lengua inglesa como española.	La información aportada en relación con el léxico económico-financiero es demasiado básica y solo permite identificar los rasgos mínimos que definen a este tipo de lenguaje. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de algunas de las particularidades de este tipo de lenguaje, tanto en lengua inglesa como española.	La información en relación con el léxico no es suficiente para obtener una idea general sobre las particularidades del lenguaje económico-financiero ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
PARTICULARIDADES SINTÁCTICAS	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información contenida en relación con las particularidades sintácticas	La información aportada en relación con las particularidades sintácticas del lenguaje económico-financiero es completa y pertinente. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara y correcta sobre esta dimensión del lenguaje, tanto en lengua inglesa como española.	La información aportada en relación con las particularidades sintácticas del lenguaje económico-financiero es bastante completa. Los ejemplos introducidos permiten obtener una visión global sobre esta dimensión del lenguaje, tanto en lengua inglesa como española.	La información aportada en relación con las particularidades sintácticas del lenguaje económico-financiero es demasiado básica y solo permite identificar los rasgos mínimos que definen a este tipo de lenguaje en este nivel. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de algunas de las características de este tipo de lenguaje, tanto en lengua inglesa como española.	La información aportada en relación con las particularidades sintácticas del lenguaje económico-financiero no es suficiente para obtener una idea general sobre el mismo, ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0

²¹⁴ Tanto la ficha con las instrucciones de la tarea como la ficha de trabajo aparecen incluidas en la propuesta pedagógica que exponemos a lo largo del presente capítulo.

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

PARTICULARIDADES SEMÁNTICAS	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE, SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información contenida en relación con las particularidades semánticas	La información aportada en relación con las particularidades semánticas del lenguaje económico-financiero es completa y pertinente. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara y correcta sobre esta dimensión del lenguaje, tanto en lengua inglesa como española.	La información aportada en relación con las particularidades semánticas del lenguaje económico-financiero es bastante completa. Los ejemplos introducidos permiten obtener una visión global sobre esta dimensión del lenguaje, tanto en lengua inglesa como española.	La información aportada en relación con las particularidades semánticas del lenguaje económico-financiero es demasiado básica y solo permite identificar los rasgos mínimos que definen a este tipo de lenguaje en este nivel. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de algunas de las características de este tipo de lenguaje, tanto en lengua inglesa como española.	La información aportada en relación con las particularidades semánticas del lenguaje económico-financiero no es suficiente para obtener una idea general sobre el mismo, ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE, SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Organización, estructuración y formato de la ficha de trabajo	La ficha de trabajo está perfectamente estructurada y sigue las secciones identificadas en la misma. La información contenida en cada una de las secciones sigue una estructura clara y ordenada, lo que facilita la comprensión de las ideas expuestas y la identificación de los ejemplos. El formato es adecuado y coherente en todos los apartados de la ficha.	La ficha de trabajo está bien estructurada y sigue, en general, las secciones identificadas en la misma. La información contenida en cada una de las secciones sigue una estructura bastante clara y ordenada, aunque algunos de los elementos mencionados no están ubicados en la sección correcta. El formato es adecuado y coherente en la mayor parte de los apartados de la ficha.	La ficha de trabajo está, en general, estructurada y sigue las secciones identificadas en la misma. La información contenida en cada una de las secciones sigue una estructura bastante clara y ordenada, aunque son muchos los elementos mencionados que no están ubicados en la sección correcta. El formato es adecuado y coherente en casi todos los apartados de la ficha.	La ficha de trabajo no está demasiado estructurada y resulta complicado, en algunas ocasiones, identificar los rasgos básicos señalados en cada una de las secciones. La información contenida en cada una de las secciones sigue una estructura bastante clara y ordenada, aunque son muchos los elementos mencionados que no están ubicados en la sección correcta. El formato no sigue una estructura coherente en las diferentes secciones de la ficha.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
REFERENCIAS Y FUENTES	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE, SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Referencias y fuentes bibliográficas utilizadas en la ficha	Las referencias y fuentes bibliográficas en las que se basa la tarea y de las que se han extraído los ejemplos son variadas y fiables. El formato a la hora de citar las fuentes, tanto impresas como digitales, es correcto y coherente.	Las referencias y fuentes bibliográficas en las que se basa la tarea y de las que se han extraído los ejemplos son, en general, aceptables en cuanto a su variabilidad y fiabilidad. El formato a la hora de citar las fuentes, tanto impresas como digitales, es adecuado y coherente en la mayor parte de los casos.	Las referencias y fuentes bibliográficas en las que se basa la tarea y de las que se han extraído los ejemplos no son demasiado variadas, aunque en la mayor parte de los casos son fiables. El formato a la hora de citar las fuentes, tanto impresas como digitales, es adecuado y coherente en la mayor parte de los casos, aunque en algunos ejemplos no se ha seguido una norma coherente.	Las referencias y fuentes bibliográficas en las que se basa la tarea y de las que se han extraído los ejemplos no son ni variadas ni fiables. El formato a la hora de citar las fuentes, tanto impresas como digitales, no es pertinente, ya que no tiene consistencia y no sigue una norma coherente.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0

Figura. 6.4. Rúbrica de evaluación diseñada para evaluar la Tarea 1 (medio de evaluación) de la UD1

Tanto el segundo medio de evaluación dentro de esta primera unidad didáctica como el tercero tienen como objetivo acercar a los estudiantes a los textos de temática económico-financiera, con el fin de valorar su grado de comprensión en relación con los mismos. Para la evaluación de estos medios se diseñaron dos escalas de autovaloración, que permitirán a los estudiantes evaluar el grado o frecuencia de cumplimiento de unos determinados atributos en relación con la tarea (Rodríguez e Ibarra, 2011b). Estos instrumentos serán analizados con más detalle en el apartado dedicado a la autoevaluación.

MEDIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 2 (UD2)

En el marco de la Unidad Didáctica 2, dedicada a las fuentes documentales y los recursos para la traducción económico-financiera, se han diseñado tres medios de evaluación diferentes; el primero de ellos, que aparece desarrollado en la propuesta pedagógica que exponemos en el apartado 6.4.2., tiene como finalidad evaluar distintas fuentes documentales y recursos para la traducción económico-financiera en función de un conjunto de parámetros previamente identificados. Este medio, que forma parte de la evaluación formativa de los estudiantes, será evaluado mediante una lista de control, que nos permitirá contrastar la presencia o ausencia de unos determinados atributos. Este instrumento, diseñado también con la herramienta EVALComix, aparece representado en la siguiente figura:

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

"LISTA DE CONTROL. TAREA 1 UD2"		
TÍTULO	NO	SI
¿Aparece detallado el título de la fuente/recurso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
URL	NO	SI
¿Aparece especificada la URL de la fuente/recurso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TIPO DE FUENTE O RECURSO	NO	SI
¿Se describe con claridad qué tipo de fuente o recurso es?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AUTOR/RESPONSABILIDAD PRINCIPAL DE LA FUENTE/RECURSO	NO	SI
¿Se aporta información suficiente en relación con el autor de la fuente/recurso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LENGUA/LENGUAS	NO	SI
¿Se incluye información en relación con la/s lengua/s de la fuente/recurso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FECHA DE CREACIÓN	NO	SI
¿Se incluye información sobre la fecha de creación de la fuente/recurso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FECHA DE ACTUALIZACIÓN	NO	SI
¿Se incluye información sobre la fecha de actualización de la fuente/recurso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	NO	SI
¿La información en relación con el contenido de la fuente/recurso es lo suficientemente detallada?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FINALIDAD DE LA FUENTE/RECURSO	NO	SI
¿Se incluye en la ficha información sobre la finalidad de la fuente/recurso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DISEÑO Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN	NO	SI
¿La información en relación con el diseño y la presentación de la información en la fuente/recurso es lo suficientemente detallada?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ESTRATEGIAS DE NAVEGACIÓN	NO	SI
¿La información en relación con las estrategias de navegación de la fuente/recurso es lo suficientemente detallada?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PRESENCIA Y CALIDAD DE ENLACES EXTERNOS	NO	SI
¿Se incluye información en la ficha en relación con los enlaces externos incluidos en la fuente/recurso y la calidad de los mismos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA	NO	SI
¿Se incluye información en relación con las estrategias de búsquedas incluidas en la fuente/recurso y la utilidad de las mismas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura. 6.5. Lista de control diseñada para evaluar la Tarea 1 (medio de evaluación) de la UD2

La segunda de las tareas, que constituye al mismo tiempo el segundo medio de evaluación dentro de la UD2, consiste en el diseño de una base de datos con la herramienta de gestión terminológica SDL MultiTerm; esta tarea tendrá que realizarse a lo largo de todo el curso y será valorada al final del proceso formativo. Para su valoración, se ha diseñado un instrumento mixto (Rodríguez e Ibarra, 2011b: 111), que integra tanto una lista de control como una escala de valoración, permitiendo así, no solo comprobar la existencia de un atributo, sino también el grado o frecuencia de cumplimiento del mismo (*ibíd.*: 108). Las particularidades de este instrumento pueden observarse en la siguiente figura (Figura 6.6).

"LISTA DE CONTROL Y ESCALA DE VALORACIÓN. TAREA 2 UD2."														
DISEÑO DE LA BASE DE DATOS							NO	SI						
¿La base de datos sigue las instrucciones de diseño?							<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						
CONTENIDO DE LA BASE DE DATOS							NO	SI						
¿La base de datos incluye los 15 términos exigidos?							<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						
CONTENIDO DE LA BASE DE DATOS							NO	SI	1	2	3	4	5	
TÉRMINO ORIGEN (TO)														
¿Son los TO introducidos en la base de datos adecuados?							<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TÉRMINO META (TM)														
¿Son los TM introducidos en la base de datos adecuados?							<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONTEXTO TO														
¿Son los contextos TO introducidos en la base de datos adecuados?							<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONTEXTO TM														
¿Son los contextos TM introducidos en la base de datos adecuados?							<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FUENTE TO														
¿Las fuentes de las que se han extraído los contextos TO son pertinentes (fiables)?							<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen las fuentes de los TO citadas correctamente?							<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FUENTE TM														
¿Las fuentes de las que se han extraído los contextos TM son pertinentes (fiables)?							<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen las fuentes de los TM citadas correctamente?							<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura. 6.6. Instrumento mixto de evaluación (lista de control y escala de valoración) diseñado para evaluar la Tarea 2 (medio de evaluación) de la UD2

Este segundo medio de evaluación forma parte también de la evaluación sumativa de los estudiantes, por lo que cada una de las dimensiones que componen este instrumento mixto de valoración lleva asignada una determinada puntuación; por ejemplo, la respuesta positiva a la primera dimensión (diseño de la base de datos) constituye el 40% de la valoración total del instrumento; por otra parte, cada una de las seis subdimensiones que componen la segunda dimensión, es decir, las vinculadas al contenido de la base de datos, suponen un máximo del 10% de la puntuación total del instrumento (un total del 60%)²¹⁵.

La Tarea 3 de la UD2, que constituye no solo un medio para la evaluación formativa, sino también para la sumativa, como veremos posteriormente en este capítulo (v. 6.4.2.2.4.), es el diseño de una memoria de traducción con la herramienta SDL Trados; al igual que la tarea anterior, esta ha de realizarse a lo largo de todo el proceso formativo y será valorada al final del mismo. Para su evaluación, se ha diseñado la siguiente lista de control, que permitirá comprobar si se han cumplido o no los requisitos exigidos en la tarea.

²¹⁵ En las subdimensiones que están formadas por dos atributos diferentes, en concreto, las dos últimas, la puntuación máxima otorgada a cada una de ellas es del 5% de la valoración total del instrumento. Cuando hablamos de puntuación máxima, hacemos referencia a que solo en el caso de que la actuación del estudiante sea valorada con un "5" se asignará el porcentaje máximo (10% o 5%, en el caso de subdimensiones con dos atributos). El resto de las valoraciones serán proporcionales, es decir, si el estudiante es valorado con una puntuación de "4" en una dimensión cuya asignación máxima es de 10%, la puntuación que recibirá será de 8%; si su valoración es de "3", la puntuación que se le asignará es de 6% y así sucesivamente.

"LISTA DE CONTROL. TAREA FINAL UD2."		
AUTORÍA DE LA MEMORIA	NO	SI
¿Es el estudiante el autor de la memoria de traducción?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DISEÑO DE LA MEMORIA DE TRADUCCIÓN	NO	SI
¿La memoria de traducción sigue las instrucciones de diseño?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONTENIDO DE LA MEMORIA DE TRADUCCIÓN	NO	SI
¿Están incluidos al menos la mitad de los textos traducidos en el marco de la asignatura?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluyen TODOS los textos trabajados en la asignatura?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Están alineados los textos de la memoria de traducción?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura. 6.7. Lista de control diseñada para evaluar la memoria de traducción (Tarea 3 de la UD2)

Tal y como hemos mencionado previamente, esta tarea forma parte también de la evaluación sumativa de los estudiantes, por lo que cada una de las dimensiones que integran el instrumento de valoración lleva asignada una determinada puntuación²¹⁶. Así, por ejemplo, el atributo que engloba la dimensión del diseño de la memoria de traducción constituirá, en caso de respuesta afirmativa, el 25% de la valoración final del instrumento. Esta misma puntuación recibirá la respuesta positiva al primer atributo de la dimensión del contenido de la memoria de traducción, mientras que la segunda supondrá el 30% de la valoración final. Por su parte, el último atributo de esta dimensión, es decir, el que hace referencia a la alineación de los textos será valorado con un 20%, en aquellos casos en los que la respuesta sea negativa.

MEDIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 3 (UD3)

Al igual que en las unidades didácticas anteriores, la UD3 está formada por tres tareas de aprendizaje, que, al mismo tiempo, desempeñan el rol de medios de evaluación.

El primero de ellos, tal y como expusimos en la Tabla 6.6., tiene como objetivo examinar las principales dificultades de la traducción de textos de la prensa económica y financiera en la combinación lingüística inglés-español. Se trata de una tarea grupal, cuya meta es acercar a los estudiantes a este tipo de traducción concreta desde una perspectiva global. Tras analizar unas fuentes y recursos determinados, los estudiantes deberán cumplimentar una ficha de trabajo, elaborada por la docente, en la que se detallarán los diferentes problemas a los que tiene que hacer frente el traductor de este tipo de textos, estructurados en cuatro dimensiones concretas: aspectos ortotipográficos,

²¹⁶ A este respecto, cabría decir que la primera dimensión, es decir la vinculada a la autoría de la memoria de traducción, no lleva asignada ninguna valoración, puesto que es *conditio sine qua non* para la presentación de la tarea. En otras palabras, aquellos estudiantes que presenten una memoria de traducción que no es de su autoría obtendrán la mínima calificación en la tarea, es decir un "0" y no se valorarán el resto de las dimensiones que forman parte de la misma. En todas las demás dimensiones, se podrán obtener dos posibles puntuaciones: "0" ó "10", en función de la respuesta que se considere correcta en cada una de ellas.

elementos extratextuales, elementos intratextuales y aspectos no verbales²¹⁷. Para la evaluación de este medio, se ha diseñado una escala de autovaloración, que tendrá que ser cumplimentada por los estudiantes una vez concluida la tarea. Este instrumento de evaluación será analizado con más detalle en el apartado dedicado a la autoevaluación (v. 6.3.5.1.4.).

La segunda de las tareas, que constituye al mismo tiempo el segundo medio de evaluación en el marco de la UD3, consiste en el diseño de un glosario colaborativo de terminología económico-financiera. Esta tarea, tal como veremos en la propuesta formativa que desarrollamos en el presente capítulo, consta de tres fases diferentes: la primera de ellas se llevará a cabo en la plataforma de teleformación Moodle, donde los estudiantes tendrán que introducir cinco términos y sus correspondientes campos en un glosario diseñado por la docente en esta plataforma de teleformación; en la segunda fase, una vez que los términos hayan sido validados, los estudiantes los trasladarán a una hoja de cálculo de edición colaborativa para, posteriormente, exportar este archivo e importarlo a SDL MultiTerm²¹⁸.

Para la valoración de este medio de evaluación, se ha diseñado una lista de control, que permitirá comprobar la presencia o ausencia de determinados atributos relacionados tanto con la forma como con el contenido del glosario. Las particularidades de este instrumento pueden observarse en la Figura 6.8.

Esta tarea de aprendizaje forma parte también de la evaluación sumativa de la propuesta que presentamos; a este respecto cabría decir que cada una de las dimensiones supone un 10% de la valoración total del instrumento²¹⁹. Independientemente de esta valoración, que formaría parte de la nota global obtenida por los estudiantes en el proceso formativo, todos los términos tendrán que cumplir con las dimensiones establecidas en el instrumento para que sean considerados como "satisfactorios" en el marco de la plataforma de teleformación.

"LISTA DE CONTROL. TAREA 2 UD3"		
DISEÑO DEL GLOSARIO COLABORATIVO	NO	SI
¿Las entradas del glosario colaborativo siguen las instrucciones de diseño?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

²¹⁷ Esta estructuración toma como base las dimensiones establecidas por Pizarro Sánchez (2010). Tanto la ficha con las instrucciones de la tarea como la ficha de trabajo aparecen incluidas en la propuesta pedagógica que exponemos en el presente capítulo.

²¹⁸ La fase final de esta tarea está vinculada a la Tarea 2 de la UD2, ya que la base de datos que tienen que elaborar los estudiantes tiene que tomar como punto de partida los términos del glosario colaborativo desarrollado en el marco de la UD3.

²¹⁹ En aquellas dimensiones formadas por dos atributos, por ejemplo, las relacionadas con las fuentes del TO y del TM, cada uno de ellos supone el 5% de la valoración final.

CONTENIDO DEL GLOSARIO COLABORATIVO	NO	SI
¿El glosario incluye los 5 términos exigidos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TÉRMINO ORIGEN (TO)		
¿Son los TO introducidos en el glosario adecuados (términos clave en el dominio económico-financiero)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TÉRMINO META (TM)		
¿Son los TM introducidos en el glosario adecuados (buenos equivalentes)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONTEXTO TO		
¿El contexto de TO elegido refleja bien el uso del término?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONTEXTO TM		
¿El contexto de TM elegido refleja bien el uso del término?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FUENTE TO		
¿Las fuentes de las que se han extraído los contextos TO son pertinentes (fiables)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen las fuentes de los TO citadas correctamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FUENTE TM		
¿Las fuentes de las que se han extraído los contextos TM son pertinentes (fiables)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen las fuentes de los TM citadas correctamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXPORTACIÓN DEL GLOSARIO	NO	SI
INTEGRACIÓN DE LAS ENTRADAS EN LA HOJA DE CÁLCULO		
¿Han sido las entradas correctamente trasladadas a la hoja de cálculo de edición colaborativa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXPORTACIÓN DE LAS ENTRADAS		
¿Se ha exportado correctamente el archivo definitivo con todos los términos del glosario?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura. 6.8. Lista de control diseñada para evaluar el glosario colaborativo diseñado en el marco de la asignatura (Tarea 2 de la UD3)

Finalmente, el último de los medios de evaluación que forman parte de la UD3 consiste en la traducción de varios textos periodísticos pertenecientes al dominio económico-financiero. Para la valoración de todas las traducciones que forman parte de la propuesta formativa, se ha diseñado una plantilla de valoración de traducciones, que tiene como principal objetivo ofrecer una panorámica general de los aspectos negativos (errores) y positivos (aciertos) que se pueden identificar en el marco de una traducción; de esta forma, los estudiantes podrán ser conscientes durante el proceso de elaboración de sus traducciones de aquellos aspectos en los que deberán centrar su atención de una forma más evidente.

Desde nuestra perspectiva, y siguiendo a Rabadán y Fernández (2002: 43), la calidad de una traducción en el contexto formativo ha de evaluarse no solo en función de las especificaciones del encargo y del cumplimiento de los requisitos de dependencia del texto meta en relación con el TO, sino también prestando atención a los objetivos pedagógicos perseguidos con la tarea; por este motivo, hemos tomado como punto de referencia para el diseño de la plantilla de evaluación el baremo de corrección y notación

expuesto en Hurtado (1999: 120), así como los criterios de evaluación del *Institute of Linguists International Diploma in Translation*²²⁰.

Nuestro instrumento de evaluación identifica dos vertientes de inadecuaciones: las primeras vinculadas a la fase de comprensión del texto original (TO) y las segundas, relacionadas con la fase de expresión en la lengua meta (LM). Por otra parte, incluye también una dimensión relacionada con los "aciertos" de la traducción, es decir, con los aspectos positivos que se pueden identificar en la misma. En la siguiente tabla (Tabla 6.7.) exponemos las dimensiones que la componen, así como la valoración numérica (puntuación) asignada a cada una de ellas, para aquellas tareas de traducción de textos que formen parte de la evaluación sumativa de los estudiantes.

PLANTILLA DE VALORACIÓN DE TRADUCCIONES		
INADECUACIONES QUE AFECTAN A LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO ORIGINAL	PENALIZACIÓN EN TEXTOS DE MÁS DE 500 PALABRAS. Puntuación inicial: 10 puntos	PENALIZACIÓN EN TEXTOS DE MENOS DE 500 PALABRAS Puntuación inicial: 10 puntos
Contrasentido (CS): término o fragmento que presenta el sentido contrario al expresado en el TO.	-1	-2
No mismo sentido (NMS): término o fragmento que presenta un sentido diferente al expresado en el TO.		
Sin sentido (SS): término o fragmento que no tiene sentido en la lengua de llegada.		
Adición innecesaria (AD): ampliación innecesaria de información en el TM en función de la situación comunicativa y de las particularidades del encargo.	-0,5	-1
Omisión (OM): omisión innecesaria de información en función de la situación comunicativa y de las particularidades del encargo.		
Referencia cultural mal solucionada (REF CULT)	-0,5	-1
Tono (TON): término o fragmento que no se adecua al tono del resto del texto o al tono del texto en general (siguiendo las particularidades del encargo)	-1	-2
Estilo (EST): término o fragmento que no se adecua al estilo del resto del texto o al estilo del texto en general (siguiendo las particularidades del encargo)		
INADECUACIONES QUE AFECTAN A LA EXPRESIÓN EN LA LENGUA DE LLEGADA	PENALIZACIÓN EN TEXTOS DE MÁS DE 500 PALABRAS. Puntuación inicial: 10 puntos	PENALIZACIÓN EN TEXTOS DE MENOS DE 500 PALABRAS Puntuación inicial: 10 puntos

²²⁰ Estos criterios pueden consultarse en la siguiente dirección: <http://www.iol.org.uk/qualifications/DipTrans/DipTransHandbook.pdf>.

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

Ortografía (ORT): errores ortográficos y de acentuación.	-1 -0,5	-2 -1
Puntuación (PUNT): errores de puntuación (comas, puntos, punto y coma, etc.) en la redacción en lengua meta.	-0,5	-1
Tipografía (TIP): inadecuación a la tipografía del texto origen (negrita, cursiva, tipo de letra, etc.)	-0,3	-0,6
Gramática (GRAM): errores gramaticales, tiempos verbales, uso de preposiciones, etc.	-0,5	-1
Redacción (RED): fragmento mal redactado, incomprensible.	-1	-2
Terminología (TERM): término inadecuado en función de la situación comunicativa y de las particularidades del encargo.	-1 -0,5	-2 -1
Fraseología (FRAS): fraseología inadecuada en función de la situación comunicativa y de las particularidades del encargo.		
Coherencia (COH): falta de coherencia a lo largo del texto	-0,5	-1
Conectores (CT): uso inadecuado de conectores textuales		
Referencia (REF): uso inadecuado de mecanismos que garantizan la cohesión textual en la lengua de llegada.		
Macroestructura del género (MAC): inadecuación a la macroestructura del género del texto a traducir.		
Aspectos de edición (ED): aspectos vinculados con la edición y revisión final del texto (saltos de línea, dobles espacios entre palabras, justificado del texto, etc.)	-0,3	-0,6
ASPECTOS POSITIVOS DE LA TRADUCCIÓN ("ACIERTOS")	PUNTUACIÓN POSITIVA	PUNTUACIÓN POSITIVA
Buenas soluciones (SOL): resolución ingeniosa de problema de traducción, equivalencias adecuadas a lo largo del texto, redacción fluida en la lengua de llegada, etc.	+1 +0,5	+2 +1
VALORACIÓN GLOBAL DE LA TRADUCCIÓN EN FUNCIÓN DE LAS PARTICULARIDADES DEL ENCARGO:		

Tabla 6.7. Plantilla de valoración de las traducciones que integran la propuesta formativa

Desde la perspectiva de la evaluación sumativa, tal y como podemos observar en la tabla precedente, se establecen diferentes valoraciones en función de la longitud del texto original; por otra parte, en algunos criterios, la penalización asignada es orientativa y se deberá valorar en cada caso la gravedad de la inadecuación para asignarle una puntuación u otra.

MEDIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 4 (UD4)

La Unidad Didáctica 4 de nuestra propuesta de diseño está integrada por cuatro tareas de aprendizaje, que al mismo tiempo son medios de evaluación de la misma.

La primera de ellas consiste en la comparación de las particularidades de un determinado género textual (*Directors' report*) en la combinación lingüística inglés-español. Se trata de una tarea grupal en la que los discentes han de analizar detenidamente varios textos pertenecientes a este género en las dos lenguas de trabajo y cumplimentar una ficha de trabajo en la que se incluyen, no solo las particularidades macroestructurales de este tipo de textos, sino también los aspectos léxicos, sintáctico-gramaticales, pragmáticos, etc., que van a definir a este género en las dos lenguas. Para la evaluación de este medio, que no forma parte de la evaluación sumativa de la propuesta formativa diseñada, se ha elaborado la siguiente rúbrica de evaluación con la herramienta EVALComix (Figura 6.9):

"RÚBRICA DE EVALUACIÓN.TAREA 1 UD4"				
MACROESTRUCTURA TEXTUAL	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con la macroestructura textual	La información aportada en la ficha en relación con la macroestructura del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las características macroestructurales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con la macroestructura del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las características macroestructurales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con la macroestructura del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las características macroestructurales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con la macroestructura del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las características macroestructurales que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
ASPECTOS LÉXICOS	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con los aspectos léxicos	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos léxicos propios del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las particularidades léxicas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos léxicos propios del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las particularidades léxicas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos léxicos propios del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las particularidades léxicas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos léxicos propios del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las particularidades léxicas que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
ASPECTOS SINTÁCTICO-GRAMÁTICALES	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales propios del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las particularidades sintáctico-gramaticales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales propios del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las particularidades sintáctico-gramaticales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales propios del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las particularidades sintáctico-gramaticales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales propios del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las particularidades sintáctico-gramaticales que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
MECANISMOS DE COHESIÓN	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con los mecanismos de cohesión	La información aportada en la ficha en relación con los mecanismos de cohesión propios del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las estrategias cohesivas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los mecanismos de cohesión propios del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las estrategias cohesivas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los mecanismos de cohesión propios del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las estrategias cohesivas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los mecanismos de cohesión propios del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las estrategias cohesivas que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

ASPECTOS PRAGMÁTICOS	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con los aspectos pragmáticos	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos pragmáticos del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las particularidades pragmáticas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos pragmáticos propios del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las particularidades pragmáticas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos pragmáticos propios del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las particularidades pragmáticas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos pragmáticos propios del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las particularidades pragmáticas que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
ASPECTOS VINCULADOS AL GÉNERO	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con otros aspectos vinculados al género	Se incluyen en la ficha muchos otros rasgos significativos, que ayudan a perfilar las particularidades de este género, tanto en lengua inglesa como española. Estos rasgos aparecen perfectamente definidos e incluyen ejemplos claros para su comprensión.	Se incluyen en la ficha varios rasgos más, que ayudan a perfilar las particularidades del género, tanto en lengua inglesa como española. Estos rasgos aparecen definidos de forma bastante exhaustiva e incluyen algunos ejemplos para facilitar su comprensión.	Se incluye en la ficha algún otro rasgo concreto, que ayuda a perfilar las particularidades del género, tanto en lengua inglesa como española. Estos rasgos aparecen mínimamente definidos e incluyen algunos ejemplos no demasiado claros.	No se incluye ningún otro rasgo distintivo vinculado al género, lo que denota una falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
ENCARGO DE TRADUCCIÓN	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
ENCARGO DE TRADUCCIÓN				
Definición de las particularidades del encargo	El estudiante define con claridad, pertinencia y precisión cada una de las particularidades del encargo de traducción. Identifica todos los elementos importantes y plantea una situación comunicativa lógica en relación con el texto dado.	El estudiante define con bastante claridad, pertinencia y precisión cada una de las particularidades del encargo de traducción. Identifica la mayor parte de los elementos importantes que delimitan el encargo y plantea una situación comunicativa lógica en relación con el texto dado.	El estudiante define las particularidades del encargo de traducción de forma parcial, sin prestar demasiada atención a los elementos integrados en cada una de ellas. Plantea una situación comunicativa bastante lógica en relación con el texto dado, pero no demuestra una comprensión completa de la tarea.	El estudiante no define de forma clara las particularidades del encargo de traducción. Plantea una situación comunicativa incoherente en relación con el texto dado, por lo que demuestra que no ha comprendido la finalidad de la tarea, ni los elementos que delimitan los encargos de traducción.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0

Figura 6.9. Rúbrica de evaluación correspondiente a la Tarea 1 de la UD4

La segunda tarea de esta unidad didáctica persigue la elaboración de un corpus personal de documentos societarios de contenido económico. Para la valoración de esta tarea, se ha diseñado una lista de control (Figura 6.10.), que nos permitirá contrastar la presencia o ausencia de unos determinados atributos vinculados a la tarea de aprendizaje.

"LISTA DE CONTROL. TAREA 2 UD4"		
	NO	SI
DISEÑO DEL CORPUS		
El corpus elaborado sigue las instrucciones de diseño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La estructuración del corpus (sistema de carpetas) es lógica y adecuada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los textos que constituyen el corpus presentan un formato adecuado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONTENIDO DEL CORPUS		
Los textos que forman parte del corpus son originales, tanto en inglés como en español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los textos que forman el corpus son documentos societarios de contenido económico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los textos integrados en cada carpeta responden al género identificado en dicha carpeta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los archivos que forman el corpus tienen un nombre significativo, que permite identificarlos a primera vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXPORTACIÓN Y ENTREGA DEL CORPUS		
La carpeta general que contiene al corpus se ha comprimido de forma correcta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El archivo comprimido que contiene al corpus se ha entregado en fecha y forma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 6.10. Lista de control para la valoración de la Tarea 2 de la UD4

La tercera tarea de la UD4 consiste, tal y como veremos más adelante, en un taller cooperativo de traducción; este medio de evaluación, diseñado en la plataforma de

teleformación Moodle, se basa en el análisis y traducción grupal de un determinado texto. Una de las particularidades de los talleres en el marco de la plataforma es que permite a los estudiantes valorar el trabajo de sus compañeros, es decir, poner en práctica modelos de evaluación entre iguales²²¹. Para la valoración de este taller por parte de los estudiantes se ha utilizado la plantilla de valoración de traducciones elaborada en el marco de nuestra propuesta formativa, pero integrada, esta vez, como instrumento de evaluación de talleres en la plataforma de teleformación de la asignatura (Figura 6.11.)

The screenshot shows a Moodle interface for a course titled 'TRADUCCION GENERAL DIRECTA B I (INGLES)(19278-1-216-303-2011)'. The user is logged in as 'SUSANA ALVAREZ ALVAREZ (Salir)'. The form is titled 'Formulario de Muestra de Evaluación' and is for an 'Evaluación' on 'jueves, 1 de enero de 1970, 01:00'. It contains three evaluation items:

Elemento	Descripción	Peso
Elemento 1:	Contrasentido (CS): término o fragmento que presenta el sentido contrario al expresado en el TO.	-1,00
Calificación:	Presente <input type="radio"/> Ausente <input checked="" type="radio"/>	
Respuesta:	Coloque aquí su Comentario	
Elemento 2:	No mismo sentido (NMS): término o fragmento que presenta un sentido diferente al expresado en el TO.	-1,00
Calificación:	Presente <input type="radio"/> Ausente <input checked="" type="radio"/>	
Respuesta:	Coloque aquí su Comentario	
Elemento 3:	Sin sentido (SS): término o fragmento que no tiene sentido en la lengua de llegada.	-1,00
Calificación:	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	

Figura 6.11. Detalle de plantilla de valoración de traducciones integrada en el formulario de muestra de evaluación de taller de Moodle (Tarea 3 de la UD4)

Finalmente, el último de los medios de evaluación que forman parte de la UD4 (Tarea final) consiste en la traducción de varios documentos societarios de contenido económico en la combinación lingüística inglés-español. Para la evaluación de estas traducciones, que no forma parte de la dimensión sumativa de la propuesta formativa que presentamos, se ha utilizado la plantilla de valoración de traducciones que hemos descrito anteriormente.

MEDIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 5 (UD5)

La última de las unidades didácticas que integran nuestra propuesta formativa está compuesta por cuatro tareas de aprendizaje, que al mismo tiempo desempeñan el rol de medios de evaluación.

²²¹ Este tipo de evaluación será analizado con más detalle a lo largo del presente capítulo (v. 6.3.5.1.5.).

La primera de ellas consiste en la comparación de las particularidades de un determinado género textual (*Letter to the Shareholders*) en la combinación lingüística inglés-español. Se trata de una tarea grupal en la que los discentes han de analizar detenidamente varios textos pertenecientes a este género en las dos lenguas de trabajo y cumplimentar una ficha de trabajo en la que se comparan, no solo las características macroestructurales de los textos, sino también los aspectos léxicos, sintáctico-gramaticales, pragmáticos, etc., que van a definir a este género en las dos lenguas.

Para la evaluación de este medio, se ha diseñado en el marco de la propuesta formativa, una rúbrica de evaluación, es decir un instrumento de valoración, cuyo principal objetivo es medir el grado de desempeño de los estudiantes en relación con unas determinadas dimensiones. Al igual que en los demás instrumentos de evaluación que constituyen nuestra propuesta, hemos utilizado la herramienta EVALComix para su diseño. En la Figura 6.12 se detallan las particularidades de esta rúbrica de evaluación

Tal y como podemos observar en la figura, este instrumento permite también prestar atención a la vertiente sumativa de la evaluación, ya que cada nivel de desempeño lleva asignada una determinada puntuación, que permitirá confeccionar una valoración numérica final en relación con el mismo. En este sentido, resulta necesario mencionar que no todas las dimensiones que integran la rúbrica de evaluación tienen el mismo peso en la valoración final de este medio de evaluación; por ejemplo, las cinco primeras, es decir, la información incluida en relación con la macroestructura textual, con las particularidades léxicas, sintáctico-gramaticales y pragmáticas, así como con los mecanismos y estrategias de cohesión constituyen cada una el 15% de la valoración final, mientras que la última dimensión, es decir, la vinculada a la definición del encargo de traducción únicamente supone el 10% de la valoración final de este medio. Por otra parte, esta tarea incluye también una breve traducción al final de la misma, que será evaluada con la plantilla de valoración de traducciones que se ha diseñado en el marco de la presente propuesta formativa y que hemos descrito en el epígrafe anterior.

"RÚBRICA DE EVALUACIÓN. TAREA 1 UD5"				
MACROESTRUCTURA TEXTUAL	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con la macroestructura textual	La información aportada en la ficha en relación con la macroestructura del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las características macroestructurales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con la macroestructura del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las características macroestructurales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con la macroestructura del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las características macroestructurales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con la macroestructura del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las características macroestructurales que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

ASPECTOS LÉXICOS	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
<p>Información incluida en relación con los aspectos léxicos</p>	<p>La información aportada en la ficha en relación con los aspectos léxicos propios del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las particularidades léxicas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).</p>	<p>La información aportada en la ficha en relación con los aspectos léxicos propios del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las particularidades léxicas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).</p>	<p>La información aportada en la ficha en relación con los aspectos léxicos propios del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las particularidades léxicas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).</p>	<p>La información aportada en la ficha en relación con los aspectos léxicos propios del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las particularidades léxicas que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.</p>
	<u>10</u> <u>9</u>	<u>8</u> <u>7</u> <u>6</u>	<u>5</u> <u>4</u>	<u>3</u> <u>2</u> <u>1</u> <u>0</u>
ASPECTOS SINTÁCTICO-GRAMATICALES	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
<p>Información incluida en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales</p>	<p>La información aportada en la ficha en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales propios del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las particularidades sintáctico-gramaticales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).</p>	<p>La información aportada en la ficha en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales propios del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las particularidades sintáctico-gramaticales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).</p>	<p>La información aportada en la ficha en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales propios del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las particularidades sintáctico-gramaticales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).</p>	<p>La información aportada en la ficha en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales propios del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las particularidades sintácticas que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.</p>
	<u>10</u> <u>9</u>	<u>8</u> <u>7</u> <u>6</u>	<u>5</u> <u>4</u>	<u>3</u> <u>2</u> <u>1</u> <u>0</u>
MECANISMOS DE COHESIÓN	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
<p>Información incluida en relación con los mecanismos de cohesión</p>	<p>La información aportada en la ficha en relación con los mecanismos de cohesión propios del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las estrategias cohesivas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).</p>	<p>La información aportada en la ficha en relación con los mecanismos de cohesión propios del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las estrategias cohesivas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).</p>	<p>La información aportada en la ficha en relación con los mecanismos de cohesión propios del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las estrategias cohesivas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).</p>	<p>La información aportada en la ficha en relación con los mecanismos de cohesión propios del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las estrategias cohesivas que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.</p>
	<u>10</u> <u>9</u>	<u>8</u> <u>7</u> <u>6</u>	<u>5</u> <u>4</u>	<u>3</u> <u>2</u> <u>1</u> <u>0</u>
ASPECTOS PRAGMÁTICOS	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
<p>Información incluida en relación con los aspectos pragmáticos</p>	<p>La información aportada en la ficha en relación con los aspectos pragmáticos propios del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las particularidades pragmáticas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).</p>	<p>La información aportada en la ficha en relación con los aspectos pragmáticos propios del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las particularidades pragmáticas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).</p>	<p>La información aportada en la ficha en relación con los aspectos pragmáticos propios del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las particularidades pragmáticas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).</p>	<p>La información aportada en la ficha en relación con los aspectos pragmáticos propios del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las particularidades que definen a este género a nivel pragmático ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.</p>
	<u>10</u> <u>9</u>	<u>8</u> <u>7</u> <u>6</u>	<u>5</u> <u>4</u>	<u>3</u> <u>2</u> <u>1</u> <u>0</u>
OTROS ASPECTOS VINCULADOS AL GÉNERO	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
<p>Información incluida en relación con otros aspectos vinculados al género</p>	<p>Se incluyen en la ficha muchos otros rasgos significativos, que ayudan a perfilar las particularidades de este tipo de género, tanto en lengua inglesa como española. Estos rasgos aparecen perfectamente definidos e incluyen ejemplos claros para su comprensión.</p>	<p>Se incluyen en la ficha varios rasgos más, que ayudan a perfilar las particularidades de este tipo de género, tanto en lengua inglesa como española. Estos rasgos aparecen definidos de forma bastante exhaustiva e incluyen algunos ejemplos para facilitar su comprensión.</p>	<p>Se incluye en la ficha algún otro rasgo concreto, que ayuda a perfilar las particularidades de este tipo de género, tanto en lengua inglesa como española. Estos rasgos aparecen mínimamente definidos e incluyen algunos ejemplos no demasiado claros.</p>	<p>No se incluye ningún otro rasgo distintivo vinculado al género, lo que denota una falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.</p>
	<u>10</u> <u>9</u>	<u>8</u> <u>7</u> <u>6</u>	<u>5</u> <u>4</u>	<u>3</u> <u>2</u> <u>1</u> <u>0</u>
ENCARGO DE TRADUCCIÓN	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
ENCARGO DE TRADUCCIÓN				
<p>Definición de las particularidades del encargo</p>	<p>El estudiante define con claridad, pertinencia y precisión cada una de las particularidades del encargo de traducción. Identifica todos los elementos importantes y plantea una situación comunicativa lógica en relación con el texto dado.</p>	<p>El estudiante define con bastante claridad, pertinencia y precisión cada una de las particularidades del encargo de traducción. Identifica mayor parte de los elementos importantes que delimitan el encargo y plantea una situación comunicativa lógica en relación con el texto dado.</p>	<p>El estudiante define las particularidades del encargo de traducción de forma parcial, sin prestar demasiada atención a los elementos integrados en cada una de ellas. Plantea una situación comunicativa bastante lógica en relación con el texto dado, pero no demuestra una comprensión completa de la tarea.</p>	<p>El estudiante no define de forma clara las particularidades del encargo de traducción. Plantea una situación comunicativa incoherente en relación con el texto dado, por lo que demuestra que no ha comprendido la finalidad de la tarea, ni los elementos que delimitan los encargos de traducción.</p>
	<u>10</u> <u>9</u>	<u>8</u> <u>7</u> <u>6</u>	<u>5</u> <u>4</u>	<u>3</u> <u>2</u> <u>1</u> <u>0</u>

Figura 6.12. Rúbrica de evaluación de la Tarea 1 de la UD5

La segunda tarea consiste, tal y como veremos de forma más detallada en el apartado 6.4.2.5.4. del presente capítulo, en un proyecto cooperativo de traducción, mediante el cual los estudiantes llevan a cabo un proyecto real de índole profesional de forma cooperativa bajo la supervisión y guía del docente²²²; esta tarea se realiza en el marco de la plataforma de trabajo cooperativo BSCW (v. 3.4.2.1.), que supone un entorno de trabajo virtual que integra en un mismo espacio instrumentos para la comunicación, herramientas para facilitar la organización del trabajo y recursos para la compartición de archivos y material de trabajo, entre otras aplicaciones.

Para la valoración de esta tarea, se ha diseñado un instrumento mixto, que integra una lista de control específica y la plantilla de valoración de traducciones que hemos elaborado. La lista nos permitirá valorar, no solo aspectos generales de la tarea, sino también dimensiones vinculadas a las diferentes actividades que la componen. En la Figura 6.13., podremos observar los diferentes campos que incluye este instrumento de evaluación.

"LISTA DE CONTROL. TAREA 2 UD5"		
TAREAS GESTOR (ADMINISTRADOR) DEL PROYECTO	NO	SI
¿Ha creado un espacio de trabajo en la plataforma BSCW que identifique el proyecto?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha creado un proyecto de traducción en el que ha introducido los textos de trabajo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha invitado al espacio de trabajo al resto de los miembros del grupo cooperativo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Les ha asignado roles?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha creado en el espacio de trabajo un foro de discusión?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha planificado en el entorno virtual varias citas de trabajo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha incluido la agenda en el espacio virtual de trabajo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha entregado los productos de la tarea en tiempo y forma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TAREAS DOCUMENTALISTA/TERMINÓLOGO	NO	SI
Diseño del glosario terminológico		
¿Las entradas del glosario siguen las instrucciones de diseño?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contenido del glosario terminológico		
¿El glosario incluye los 15 términos exigidos en la tarea?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Términos origen (TO): ¿Son los TO incluidos en el glosario adecuados (términos clave en el género "memoria anual")?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Términos meta (TM): ¿Son los TM introducidos en el glosario adecuados (buenos equivalentes)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contexto TO: ¿El contexto de los TO elegido refleja bien el uso del término?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contexto TM: ¿El contexto de los TM elegido refleja bien el uso del término?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fuente TO: ¿Las fuentes de las que se han extraído los contextos TO son pertinentes (fiabiles)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fuente TO: ¿Aparecen las fuentes de los TO citadas correctamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fuente TM: ¿Las fuentes de las que se han extraído los contextos TM son pertinentes (fiabiles)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fuente TM: ¿Aparecen las fuentes de los TM citadas correctamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fuentes de documentación añadidas		
¿Ha incluido en el entorno virtual de trabajo fuentes (URL, RSS) útiles para la traducción del encargo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollo de sus tareas		
¿Ha realizado sus tareas en tiempo y forma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

²²² Nuestra concepción de "proyecto de traducción" coincide con la defendida por Kiraly (2000) y González Davies (2004a), es decir, percibimos los proyectos como medios formativos multicompetenciales, que facilitan la implicación de los estudiantes en tareas y actividades pedagógicas y profesionales de tipo colaborativo a largo plazo, que persiguen la realización de un producto final evaluable.

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

TAREAS TRADUCTOR/ES	NO	SI
¿Ha realizado la traducción de los textos del encargo en tiempo y forma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha hecho uso de las fuentes de documentación y de los recursos terminológicos incluidos por sus compañeros en el entorno virtual de trabajo cooperativo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TAREAS REVISOR	NO	SI
¿Ha analizado la documentación colgada en el entorno virtual de trabajo cooperativo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha realizado la revisión de los textos que conforman el encargo en tiempo y forma, resaltando aquellos aspectos mejorables y añadiendo propuestas documentadas para perfeccionar los textos meta?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha revisado el formato y maquetado final de los textos meta?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 6.13. Lista de control que integra el instrumento de evaluación mixto para la valoración de la Tarea 2 de la UD5

Esta segunda tarea de aprendizaje forma parte también de la evaluación sumativa de la propuesta que presentamos; a este respecto, cabría mencionar que cada uno de los elementos que integran el instrumento mixto de evaluación, es decir, la lista de control y la plantilla de valoración de traducciones, tiene un peso diferente en la calificación total de la tarea; así, el primero de ellos supone un 40 % de la valoración final (con una asignación del 10% a cada una de las dimensiones que constituyen la lista), mientras que el segundo representa el 60% de la misma. De esta forma, se valoran tanto el producto final del proyecto cooperativo, como el proceso seguido en la realización del mismo.

La tercera tarea de la UD5 tiene como finalidad la elaboración de un corpus personal de documentos vinculados a memorias anuales²²³; este recurso será de gran utilidad para los estudiantes cuando comiencen a traducir textos pertenecientes a este género especializado. Para la evaluación de esta tarea, se ha diseñado también una lista de control (Figura 6.14.), que nos permitirá contrastar la presencia o ausencia de unos determinados atributos vinculados a esta tarea de aprendizaje.

"LISTA DE CONTROL. TAREA 3 UD5"		
DISEÑO DEL CORPUS	NO	SI
El corpus elaborado sigue las instrucciones de diseño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La estructuración del corpus (sistema de carpetas) es lógica y adecuada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los textos que constituyen el corpus presentan un formato adecuado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONTENIDO DEL CORPUS	NO	SI
Los textos que forman parte del corpus son originales, tanto en inglés como en español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El corpus está integrado por documentos vinculados a memorias anuales (subgéneros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los textos incluidos en cada carpeta responden al género (subgénero) identificado en dicha carpeta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los archivos que forman el corpus tienen un nombre significativo, que permite identificarlos a primera vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

²²³ La memoria anual constituye, en sí misma, un género concreto dentro del campo de los documentos de sociedades (Román, 2008; Pizarro, 2010); sin embargo, dentro de ella, se incluyen otros subgéneros con características propias (por ejemplo, la Carta del Presidente, la cuenta de pérdidas y ganancias, el estado de flujo de efectivo, etc.). Por este motivo, consideramos muy relevante que los estudiantes compilen un corpus en el que integren todos estos tipos de documentos, para que, a la hora de traducir puedan realizar búsquedas más específicas.

EXPORTACIÓN Y ENTREGA DEL CORPUS	NO	SI
La carpeta general que contiene el corpus se ha comprimido de forma correcta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El archivo comprimido que contiene el corpus se ha entregado en fecha y forma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 6.14. Lista de control para la evaluación de la Tarea 3 de la UD5

Finalmente, al igual que en las dos anteriores unidades didácticas, el último de los medios de evaluación que forman parte de la UD5 (Tarea final) consiste en la traducción de varios documentos vinculados a memorias anuales de sociedades en la combinación lingüística inglés-español. Para la evaluación de estas traducciones, que no forma parte de la vertiente sumativa de la propuesta formativa que presentamos, se ha utilizado la plantilla de valoración de traducciones que hemos desarrollado anteriormente.

EL PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE

Tal y como se ha expuesto previamente, el portafolio de aprendizaje del estudiante se concibe no solo como un medio de evaluación del proceso de E/A, sino también como una herramienta metodológica que permite orientar y guiar al estudiante durante el proceso formativo (Barragán, 2005; Barragán *et al.*, 2009), es decir, como una estrategia de aprendizaje. Se trata de un medio de evaluación muy en consonancia con el enfoque constructivista del aprendizaje (Martínez, 2009a), que implica al discente de forma directa en el proceso de E/A y le obliga a reflexionar sobre el mismo.

En el marco del EEES, contexto en el que se encuadra el diseño que presentamos, la utilización de este medio de evaluación, resulta especialmente pertinente por los siguientes motivos (Barragán, 2005; Yáñez y Villardón, 2006; Martínez, 2009a):

- Se centra en el estudiante y en su proceso de aprendizaje.
- Evalúa no solo los productos finales, sino la trayectoria recorrida por el discente para alcanzar estos productos, dotando de transparencia al proceso evaluador.
- Permite el seguimiento del profesor en todas las etapas del proceso de aprendizaje (evaluación formativa) y facilita el desempeño del alumno, en relación con los objetivos formativos previamente establecidos.
- Promueve el desarrollo de competencias genéricas en los discentes tales como: la capacidad de análisis y síntesis, gestión de la información, desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y expresión y comunicación de información por escrito.
- Promueve la participación del estudiante en el proceso de E/A, aumentando así su responsabilidad y autonomía en el aprendizaje.
- Favorece la reflexión y la autoevaluación propias del aprendizaje.

- Es decir, el portafolio del estudiante va más allá de la mera acumulación de documentos de trabajo, ya que presenta una importante dimensión reflexiva y participativa por parte de los estudiantes.

Siguiendo a Martínez (2009b: 60-64) podríamos identificar algunas de las ventajas que presenta la utilización del portafolio de aprendizaje en el contexto universitario y que justifican la elección de este medio²²⁴:

- Proporciona una amplia información sobre el aprendizaje, puesto que refleja, de forma clara, todo lo ocurrido durante el proceso.
- Es compatible con la realización de una evaluación formativa (continua) para el proceso de aprendizaje, ya que se puede utilizar como referente o fuente de información en cualquier momento del proceso de E/A.
- Imprime un carácter cooperativo, porque propicia el intercambio comunicativo entre el docente y el discente.
- El estudiante, por este medio, refleja la diversidad de aprendizajes que ha interiorizado, así como las dificultades que ha ido encontrando en el proceso
- Ayuda a compartir resultados tanto con los profesores como con los compañeros; este instrumento supone un muestrario claro de todas las realizaciones que ha construido el estudiante, lo que facilita el intercambio de resultados con otros discentes y con el docente.
- Favorece la autonomía del estudiante en el proceso formativo, puesto que es él quien decide qué evidencias incluir en el portafolio de aprendizaje, con el fin de mostrar los objetivos y competencias que va desarrollando. Esta autonomía hace sentir al estudiante más implicado y responsable en su proceso de aprendizaje.
- Contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico y favorece la autoevaluación del proceso formativo.
- Asegura la consecución de unos aprendizajes mínimos, al tiempo que favorece la ampliación y profundización; en este sentido, también transmite la idea de que el aprendizaje no se debe limitar a un momento concreto, sino que debe prolongarse a lo largo de toda la vida.
- Contribuye al desarrollo de habilidades y competencias cognitivas y sociales en el estudiante, que ayudarán a definir su perfil formativo.

²²⁴ Esta autora identifica también algunos de los inconvenientes que limitan la puesta en práctica de este medio de evaluación, por ejemplo, la inseguridad del estudiante la primera vez que se enfrenta a este recurso, el excesivo coste de tiempo para el profesor y para el estudiante, el alto nivel de responsabilidad exigido al discente o su difícil aplicación en grupos muy numerosos (Martínez, 2009b: 64-68). Desde nuestra perspectiva, las ventajas aportadas por el portafolio de aprendizaje en el proceso formativo superan a los inconvenientes que surgen de su aplicación en el aula; de ahí que hayamos considerado su inclusión como medio de evaluación.

- Al igual que en otros medios de evaluación, profesor y estudiante comparten, desde el principio, objetivos y criterios de evaluación, es decir, el estudiante ha de ser conocedor tanto de la finalidad del portafolio como de los niveles o indicadores de calidad que se van a tener en cuenta en la valoración del mismo.

En este trabajo nos hemos decantado por un portafolio en formato digital, puesto que resulta más cómodo de elaborar y de manejar y agiliza el proceso de evaluación; para su diseño no hemos utilizado ningún software o herramienta específico²²⁵, sino que simplemente nos hemos basado en una estructura de carpetas en las que los estudiantes, tendrán que incluir sus evidencias de aprendizaje (en forma de textos paralelos, memoria de traducción, traducciones, etc.), en función de unas directrices previamente establecidas.

Para el diseño de este medio de evaluación, hemos tomado como punto de referencia las indicaciones y fases marcadas por Rico y Rico (2004) y Benito y Cruz (2005):

En primer lugar, la identificación de los objetivos perseguidos; en este sentido, son varias las metas que pretendemos alcanzar:

- Documentar lo que ha aprendido el estudiante a lo largo del proceso de E/A.
- Recopilar una serie de trabajos (de diferente tipo y formato), que reflejen no solo el producto final, sino también el proceso llevado a cabo por el estudiante.
- Promover un espacio de reflexión y autoevaluación dentro del proceso formativo del estudiante.
- Valorar el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, así como su esfuerzo y su progreso.
- Favorecer la autonomía del discente en el proceso formativo y su aprendizaje personal.

En segundo lugar, la elección de la tecnología y formato en el que se ha de elaborar el portafolio; tal y como hemos expuesto previamente, nuestro portafolio va a estar basado en una estructura de carpetas en la que los estudiantes tendrán que introducir aquellas evidencias de aprendizaje que consideren relevantes (además de las obligatorias)²²⁶ para demostrar la trayectoria que han seguido en el aprendizaje.

²²⁵ Son varias las herramientas específicas para el diseño de portafolios digitales que se pueden encontrar en la actualidad (cfr. Prendes y Sánchez, 2008); algunas de las más conocidas son "Mahara open source e-portfolio" (<https://mahara.org/>) y "elgg" (<http://www.elgg.org/>). En nuestro diseño no nos hemos decantado por ninguna de ellas porque consideramos que aprender el funcionamiento de otra herramienta digital nueva (además del Campus Virtual y de la plataforma de trabajo cooperativo BSCW) en el marco de la asignatura podría complicar, en gran medida, el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Decidimos, por lo tanto, dar más importancia al contenido del portafolio que a la vistosidad del formato que nos podrían brindar estas herramientas.

²²⁶ Para la elaboración de estas evidencias, se precisarán herramientas específicas como editores de texto, bases de datos, memorias de traducción, etc. Una vez que esté elaborada la versión definitiva del portafolio de

En tercer lugar, la determinación del contenido del portafolio; es decir, qué productos y evidencias de aprendizaje tendrá que introducir el estudiante en el portafolio y cuál va a ser la estructuración del mismo. En el marco de nuestra propuesta, diseñamos un instrumento semiestructurado, organizado en ocho carpetas diferentes, en las que los discentes tenían que introducir materiales de aprendizaje obligatorios y otros que ellos eligieran, con el fin de reflejar qué materiales habían guiado su aprendizaje a lo largo de las diferentes unidades didácticas.

En cuarto lugar, la planificación del seguimiento; tal y como hemos expuesto previamente, una de las principales finalidades de este medio de aprendizaje y evaluación es valorar el proceso llevado a cabo por el estudiante; por este motivo, resulta necesario llevar a cabo un seguimiento del proceso de elaboración del portafolio y no valorarlo únicamente como un producto final generado al terminar el curso formativo. En nuestro caso, hemos optado por una revisión intermedia del proceso, que nos permitirá detectar aquellas dificultades o problemas que puedan surgir en el proceso de elaboración del portafolio, y como consecuencia, en el proceso de aprendizaje de los discentes.

Por último, el establecimiento de evidencias para la evaluación. Resulta necesario establecer de qué modo se va a utilizar el portafolio para evaluar lo que el alumno ha aprendido a lo largo del proceso formativo. Para ello, se diseñarán varios instrumentos de evaluación, concretamente, una lista de control, para valorar las evidencias obligatorias y una rúbrica de evaluación, que nos permitirá evaluar de forma más concreta la forma y el contenido del portafolio. Ambos instrumentos se utilizarán tanto en la evaluación intermedia, como en la valoración final del portafolio al concluir la acción formativa. La estructura de ambos instrumentos será analizada en detalle en el marco del presente apartado.

Tras explicar cuáles han sido las fases que hemos seguido a la hora de diseñar este medio de evaluación, detallamos a continuación el modelo de plantilla elaborado como parte de nuestro diseño curricular²²⁷.

aprendizaje, los estudiantes tendrán que comprimir las carpetas en un solo archivo y subirlo a la plataforma de teleformación.

²²⁷ Este medio de evaluación puede consultarse en el CD-ROM que complementa a este trabajo, siguiendo esta ruta de acceso: Anexos/Materiales de trabajo/Portafolio de aprendizaje.

PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE

¿Qué es un portafolio de aprendizaje?

El portafolio formativo se concibe como “una colección de trabajos que incluyen los logros individuales, tales como resultados de las tareas genuinas, la evaluación del proceso, tests convencionales o muestras de trabajo” (Klenowsky, 2005: 39). Es decir, se trata de un instrumento de evaluación y de aprendizaje que tiene como objetivo facilitar la organización de las evidencias de aprendizaje y demostrar la trayectoria del alumno en una determinada asignatura.

(KLENOWSKI, V. (2005) Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Madrid: Narcea.)

Objetivos del portafolio de aprendizaje

- Documentar lo que ha aprendido el estudiante a lo largo del proceso de E/A.
- Recopilar una serie de trabajos (de diferente tipo y formato), que reflejen no solo el producto final, sino también el proceso llevado a cabo por el estudiante.
- Promover un espacio de reflexión y autoevaluación dentro del proceso formativo del estudiante.
- Valorar el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, así como su esfuerzo y su progreso.
- Favorecer la autonomía del discente en el proceso formativo y su aprendizaje personal.

PLANTILLA PARA LA ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE

El portafolio, tal y como hemos enunciado previamente, trata de reflejar el trabajo formativo que se ha realizado durante el transcurso de la asignatura. Por este motivo, ha de incluir diferentes apartados (cada uno de ellos ha de ir en una carpeta diferente):

CARPETA 0. PORTADA E INTRODUCCIÓN DEL PORTAFOLIO

En esta carpeta, tendrás que incluir dos documentos de Word (.doc):

- Documento 1. Portada del portafolio. Este documento deberá contener tu información personal (nombre y apellidos, asignatura, curso académico, nombre de la titulación, nombre de la facultad y universidad en las que se imparte, fecha de inicio y de finalización del portafolio, etc.), es decir, todos aquellos datos que permitan identificar este medio de evaluación, así como a su autor.
- Documento 2. Introducción al portafolio de aprendizaje. En este documento, tendrás que incluir información que permita contextualizar el portafolio: asignatura en la que se encuadra, competencias específicas y generales que permite desarrollar, metodología empleada, etc. Por otra parte, sería interesante que incluyeras también información personal sobre ti mismo como estudiante (por ejemplo, tu formación previa, por qué has elegido esta asignatura, horas de dedicación diaria a la asignatura, conocimientos previos, etc.), es decir, todos los aspectos que permitan delimitar tu perfil.

CARPETA 1. EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD1

Esta carpeta ha de incluir tres subcarpetas diferentes:

- Subcarpeta 1. Evidencias de aprendizaje obligatorias. En esta subcarpeta tendrás que incluir los medios de evaluación de esta UD que formen parte de la evaluación sumativa, así como todo el material de referencia que hayas utilizado en la realización de los mismos.
- Subcarpeta 2. Evidencias de aprendizaje optativas. En esta subcarpeta, tendrás que incluir todos aquellos materiales, fuentes, textos paralelos, obras

de consulta, etc. que consideres pertinente, para justificar la trayectoria de aprendizaje que has llevado a cabo en esta unidad. Podrás incluir aquí también aquellos medios de evaluación, que aunque no formen parte de la evaluación sumativa, te hayan ayudado en tu proceso de aprendizaje en el UD1.

- Subcarpeta para la reflexión sobre el aprendizaje. En esta subcarpeta tendrás que incluir tanto la escala de medida de la responsabilidad del trabajo grupal vinculada a la actividad de trabajo cooperativo que se ha realizado en el transcurso de esta unidad, como un documento de Word (.doc) en el que reflexiones sobre el proceso de aprendizaje que has llevado a cabo (qué has aprendido, sobre qué competencias específicas y generales has trabajado, qué dificultades has encontrado y qué soluciones propones para superarlas, por qué has elegido esas evidencias de aprendizaje optativas, etc.)

CARPETA 2. EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD2

Esta carpeta ha de incluir tres subcarpetas diferentes:

- Subcarpeta 1. Evidencias de aprendizaje obligatorias. En esta subcarpeta tendrás que incluir los medios de evaluación de esta UD que formen parte de la evaluación sumativa (¡recuerda incluir la base de datos y la memoria de traducción definitivas!), así como todo el material de referencia que hayas utilizado en la realización de los mismos.
- Subcarpeta 2. Evidencias de aprendizaje optativas. En esta subcarpeta, tendrás que incluir todos aquellos materiales, fuentes, textos paralelos, obras de consulta, etc. que consideres pertinente, para justificar la trayectoria de aprendizaje que has llevado a cabo en esta unidad. Podrás incluir aquí también aquellos medios de evaluación, que aunque no formen parte de la evaluación sumativa, te hayan ayudado en tu proceso de aprendizaje en el UD2.
- Subcarpeta para la reflexión sobre el aprendizaje. En esta subcarpeta, tendrás que incluir un documento de Word (.doc) en el que reflexiones sobre el proceso de aprendizaje que has llevado a cabo en esta unidad (qué has aprendido, sobre qué competencias específicas y generales has trabajado, qué dificultades has encontrado y qué soluciones propones para superarlas, por qué has elegido esas evidencias de aprendizaje optativas, etc.)

CARPETA 3. EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD3

Esta carpeta ha de incluir tres subcarpetas diferentes:

- Subcarpeta 1. Evidencias de aprendizaje obligatorias. En esta subcarpeta tendrás que incluir los medios de evaluación de esta UD que formen parte de la evaluación sumativa, así como todo el material de referencia que hayas utilizado en la realización de los mismos.
- Subcarpeta 2. Evidencias de aprendizaje optativas. En esta subcarpeta, tendrás que incluir todos aquellos materiales, fuentes, textos paralelos, obras de consulta, etc. que consideres pertinente, para justificar la trayectoria de aprendizaje que has llevado a cabo en esta unidad. Podrás incluir aquí también aquellos medios de evaluación, que aunque no formen parte de la evaluación sumativa, te hayan ayudado en tu proceso de aprendizaje en el UD3.
- Subcarpeta para la reflexión sobre el aprendizaje. En esta subcarpeta tendrás que incluir tanto la escala de medida de la responsabilidad del trabajo grupal vinculada a la actividad de trabajo cooperativo que se ha realizado en el transcurso de esta unidad, como un documento de Word (.doc) en el que reflexiones sobre el proceso de aprendizaje que has llevado a cabo (qué has aprendido, sobre qué competencias específicas y generales has trabajado, qué dificultades has encontrado y qué soluciones propones para superarlas, por qué has elegido esas evidencias de aprendizaje optativas, etc.)

SEGUIMIENTO: EVALUACIÓN INTERMEDIA DEL PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE

CARPETA 4. EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD4

Esta carpeta ha de incluir tres subcarpetas diferentes:

- Subcarpeta 1. Evidencias de aprendizaje obligatorias. En esta subcarpeta tendrás que incluir los medios de evaluación de esta UD que formen parte de la evaluación sumativa, así como todo el material de referencia que hayas utilizado en la realización de los mismos.
- Subcarpeta 2. Evidencias de aprendizaje optativas. En esta subcarpeta, tendrás que incluir todos aquellos materiales, fuentes, textos paralelos, obras de consulta, etc. que consideres pertinente, para justificar la trayectoria de aprendizaje que has llevado a cabo en esta unidad. Podrás incluir aquí también aquellos medios de evaluación, que aunque no formen parte de la evaluación sumativa, te hayan ayudado en tu proceso de aprendizaje en el UD4.
- Subcarpeta para la reflexión sobre el aprendizaje. En esta subcarpeta tendrás que incluir tanto la escala de medida de la responsabilidad del trabajo grupal vinculada a las actividades de trabajo cooperativo que se han realizado en el transcurso de esta unidad, como un documento de Word (.doc) en el que reflexiones sobre el proceso de aprendizaje que has llevado a cabo (qué has aprendido, sobre qué competencias específicas y generales has trabajado, qué dificultades has encontrado y qué soluciones propones para superarlas, por qué has elegido esas evidencias de aprendizaje optativas, etc.).

CARPETA 5. EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD5

Esta carpeta ha de incluir tres subcarpetas diferentes:

- Subcarpeta 1. Evidencias de aprendizaje obligatorias. En esta subcarpeta tendrás que incluir los medios de evaluación de esta UD que formen parte de la evaluación sumativa, así como todo el material de referencia que hayas utilizado en la realización de los mismos.
- Subcarpeta 2. Evidencias de aprendizaje optativas. En esta subcarpeta, tendrás que incluir todos aquellos materiales, fuentes, textos paralelos, obras de consulta, etc. que consideres pertinente, para justificar la trayectoria de aprendizaje que has llevado a cabo en esta unidad. Podrás incluir aquí también aquellos medios de evaluación, que aunque no formen parte de la evaluación sumativa, te hayan ayudado en tu proceso de aprendizaje en el UD5.
- Subcarpeta para la reflexión sobre el aprendizaje. En esta subcarpeta tendrás que incluir tanto la escala de medida de la responsabilidad del trabajo grupal vinculada a las actividades de trabajo cooperativo que se han realizado en el transcurso de esta unidad, como un documento de Word (.doc) en el que reflexiones sobre el proceso de aprendizaje que has llevado a cabo (qué has aprendido, sobre qué competencias específicas y generales has trabajado, qué dificultades has encontrado y qué soluciones propones para superarlas, por qué has elegido esas evidencias de aprendizaje optativas, etc.).

CARPETA 6. AUTORREFLEXIÓN FINAL

En esta carpeta, tendrás que incluir un documento de Word (.doc) en el que valores, entre otros, los siguientes aspectos en relación con la asignatura: pertinencia de los contenidos trabajados en las diferentes unidades didácticas, la metodología docente empleada, las ventajas y desventajas del uso de la plataforma de teleformación de la asignatura, la carga de trabajo, cuál ha sido, a tu modo de ver, tu nivel de participación/implicación en el transcurso de la asignatura, cuál ha sido tu evolución y progreso a lo largo del curso, estrategias de aprendizaje puestas en práctica, medios e instrumentos de evaluación utilizados, etc.

Tal y como hemos expuesto previamente, para la valoración de este medio de evaluación, hemos utilizado dos instrumentos diferentes; por una parte, una lista de control, que concebimos como "un instrumento en el que se presentan una serie de atributos, cuya presencia o ausencia se debe contrastar" (Rodríguez e Ibarra, 2011b: 106), es decir, se trata de un documento de valoración que nos permite constatar la existencia de unas determinadas características (en este caso, el cumplimiento con las instrucciones de la plantilla del portafolio) en los resultados de una determinada acción o tarea de aprendizaje. Por otra parte, con el fin de valorar de forma más exhaustiva tanto la forma como el contenido del portafolio, hemos utilizado una rúbrica. Siguiendo a estos mismos autores, entendemos las rúbricas como instrumentos de evaluación que permiten valorar el grado de cumplimiento de un determinado atributo o criterio (*ibíd.*: 108). Normalmente, presentan diferentes niveles, cada uno representado por una descripción clara de los requisitos que los determinan. Para la elaboración de ambos instrumentos, hemos utilizado la herramienta EVALComix, desarrollada por el grupo de investigación EVALfor de la Universidad de Cádiz²²⁸. A continuación, presentamos ambos instrumentos de evaluación, con el fin de mostrar, de la forma más clara posible, cuáles han sido los criterios que se han empleado en la valoración de los portafolios de aprendizaje.

"LISTA DE CONTROL. EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE"		
EVALUACIÓN CARPETA 0	NO	SI
PORTADA E INTRODUCCIÓN DEL PORTAFOLIO		
¿Contiene el "Documento 1. Portada del portafolio"?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Contiene el "Documento 2. Introducción al portafolio de aprendizaje"?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EVALUACIÓN CARPETA 1	NO	SI
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD1		
¿Aparecen en la subcarpeta 1 TODAS las evidencias de aprendizaje obligatorias de la UD1?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen en la subcarpeta 2 evidencias de aprendizaje optativas en relación con la UD1?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluye en la carpeta la escala de medida de responsabilidad del trabajo grupal vinculada a la actividad de trabajo cooperativo que se ha desarrollado en la UD1?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluyen en la carpeta reflexiones sobre el aprendizaje llevado a cabo en la UD1?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EVALUACIÓN CARPETA 2	NO	SI
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD2		
¿Aparecen en la subcarpeta 1 TODAS las evidencias de aprendizaje obligatorias de la UD2?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen en la subcarpeta 2 evidencias de aprendizaje optativas en relación con la UD2?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluyen en la carpeta reflexiones sobre el aprendizaje llevado a cabo en la UD2?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

²²⁸ Se podrá encontrar información más detallada sobre esta herramienta en la siguiente dirección web: <http://evalcomix.uca.es/>.

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

EVALUACIÓN CARPETA 3		NO	SI
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD3			
¿Aparecen en la subcarpeta 1 TODAS las evidencias de aprendizaje obligatorias de la UD3?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen en la subcarpeta 2 evidencias de aprendizaje optativas en relación con la UD3?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluye en la carpeta la escala de medida de responsabilidad del trabajo grupal vinculada a la actividad de trabajo cooperativo que se ha desarrollado en la UD3?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluyen en la carpeta reflexiones sobre el aprendizaje llevado a cabo en la UD3?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EVALUACIÓN CARPETA 4		NO	SI
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD4			
¿Aparecen en la subcarpeta 1 TODAS las evidencias de aprendizaje obligatorias de la UD4?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen en la subcarpeta 2 evidencias de aprendizaje optativas en relación con la UD4?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluye en la carpeta las escalas de medida de responsabilidad del trabajo grupal vinculadas a las actividades de trabajo cooperativo que se ha desarrollado en la UD4?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluyen en la carpeta reflexiones sobre el aprendizaje llevado a cabo en la UD4?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EVALUACIÓN CARPETA 5		NO	SI
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD5			
¿Aparecen en la subcarpeta 1 TODAS las evidencias de aprendizaje obligatorias de la UD5?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen en la subcarpeta 2 evidencias de aprendizaje optativas en relación con la UD5?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluye en la carpeta las escalas de medida de responsabilidad del trabajo grupal vinculadas a las actividades de trabajo cooperativo que se ha desarrollado en la UD5?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluyen en la carpeta reflexiones sobre el aprendizaje llevado a cabo en la UD5?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EVALUACIÓN CARPETA 6		NO	SI
AUTORREFLEXIÓN FINAL			
¿Incluye la carpeta un documento en el que se reflexiona sobre el proceso de E/A llevado a cabo en la asignatura?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 6.15. Lista de control diseñada para la evaluación del portafolio de aprendizaje

"RÚBRICA DE EVALUACIÓN. PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE"				
VALORACIÓN DE LAS EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE, SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Evidencias de aprendizaje incluidas en las carpetas del portafolio de aprendizaje				
Evidencias de aprendizaje	Las pruebas de aprendizaje incluidas en el portafolio son de una calidad excepcional en todos los aspectos y superan los objetivos perseguidos en la asignatura. Se incluye información abundante sobre el estudiante y sus actividades personales, laborales, educativas, así como sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo.	Las pruebas de aprendizaje seleccionadas para el portafolio superan los objetivos perseguidos por la asignatura y demuestran una sólida comprensión del contenido. Se incluye información completa sobre el estudiante y sus actividades personales, laborales, educativas, así como sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo.	Las evidencias de aprendizaje seleccionadas para el portafolio alcanzan los objetivos de la asignatura y demuestran una asimilación de los contenidos mínimos del programa. Las pruebas optativas incluidas no son demasiado sólidas, sino que hacen referencia a los requisitos mínimos de la asignatura. No se incluye información suficiente sobre el estudiante y sus actividades personales, laborales, educativas, ni sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo.	Las evidencias de aprendizaje seleccionadas para el portafolio no cumplen adecuadamente los objetivos de la asignatura y demuestran poca comprensión de los contenidos abordados. Incluye escasas evidencias optativas. Carece de información precisa sobre el estudiante y sus actividades personales, laborales y educativas.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
VALORACIÓN DE LAS REFLEXIONES	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE, SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Las reflexiones incluidas en el portafolio de aprendizaje				
Reflexiones	Las reflexiones demuestran un razonamiento original y en profundidad. Interpretación de la información, pensamiento crítico y síntesis. Los argumentos utilizados están sustentados por referencias e ideas bien seleccionadas. Identifica claramente lo que ha aprendido y plantea un plan de mejora.	Los argumentos y referencias utilizados en las afirmaciones reflexivas para apoyar sus puntos de vista están usados de forma apropiada. Identifica con bastante claridad lo que ha aprendido en cada unidad y establece algunas propuestas de mejora.	Existe poca evidencia de una reflexión independiente y profunda; las aportaciones personales son superficiales con un mínimo intento de análisis y de síntesis. El estudiante identifica, en general, los puntos fuertes y débiles de su aprendizaje, pero encuentra dificultades a la hora de trazar un plan de mejora.	Las afirmaciones reflexivas incluidas hacen aserciones sin pruebas o argumentos que las apoyen. No hay ningún esfuerzo por incluir reflexiones críticas propias. El estudiante no tiene claro qué ha aprendido en cada unidad y no explica los aspectos más destacados de los trabajos que ha incluido en el portafolio. No plantea ningún plan de mejora para su proceso de aprendizaje.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
VALORACIÓN DE LA ESTRUCTURACIÓN/ORGANIZACIÓN DEL PORTAFOLIO	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE, SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Estructuración/organización del portafolio de aprendizaje				
Estructuración/organización	El trabajo está bien estructurado. Sigue las directrices marcadas en la tarea, se expresa con corrección y no existen redundancias.	El trabajo está bien estructurado y organizado. Cumple, a grandes rasgos, las directrices marcadas en la tarea; está escrito de forma fluida y documentado correctamente.	El trabajo está falto de organización y no cumple con todas las directrices marcadas en la tarea. El lenguaje utilizado es fluido, pero el trabajo presenta algunos errores de gramática y sintaxis.	El trabajo está pobremente estructurado y no cumple los requisitos exigidos en la tarea. Falta de consistencia, la selección de pruebas de aprendizaje es aleatoria y no responde a la estructura exigida. Hay frecuentes errores en la expresión escrita.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 0
VALORACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DEL PRODUCTO FINAL	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE, SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Efectividad del producto final				
Efectividad	El producto final incluye todos los elementos necesarios para obtener una comprensión adecuada del aprendizaje y del progreso del estudiante. Supone una guía de las experiencias completamente efectiva.	El producto final incluye una cantidad relevante de recursos necesarios para obtener una comprensión adecuada del aprendizaje y progreso experimentados por el estudiante. Faltan algunos elementos para ser una guía de experiencias completamente eficaz.	El producto final no incluye recursos suficientes para obtener una comprensión adecuada del aprendizaje y del progreso del estudiante. Faltan bastantes elementos esenciales para ser una guía de experiencias eficaz.	El producto final no incluye información adecuada o precisa sobre el aprendizaje y el progreso experimentados por el estudiante. Faltan numerosos elementos para considerar el portafolio como una guía eficaz de experiencias de aprendizaje.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

VALORACIÓN DEL GRADO DE RESPONSABILIDAD DEL ESTUDIANTE	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE, SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Responsabilidad del estudiante con la tarea				
Responsabilidad	El estudiante entregó todos las tareas y encargos integrados en el portafolio, así como el portafolio definitivo a tiempo, según las fechas establecidas en la programación inicial de la asignatura y siguiendo las indicaciones especificadas en cada una de ellas.	El estudiante entregó la mayor parte de las tareas y encargos integrados en el portafolio, así como el portafolio definitivo a tiempo, según las fechas establecidas en la programación inicial de la asignatura y siguiendo, en general, las indicaciones especificadas en cada una de ellas. Solo uno o dos entregas fueron realizadas fuera de plazo.	El estudiante entregó parte de las tareas y encargos integrados en el portafolio, así como el portafolio definitivo a tiempo según las fechas establecidas en la programación inicial de la asignatura. De tres a cinco entregas fueron realizadas fuera de plazo.	El estudiante no realizó sus entregas a tiempo, según las fechas establecidas en la programación inicial de la asignatura. La mayoría de las tareas se realizaron fuera de plazo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0

Figura 6.16. Rúbrica de evaluación diseñada para evaluar el portafolio de aprendizaje

Tal y como podemos ver en la Figura 6.15., este instrumento tiene como finalidad comprobar que todas las evidencias de aprendizaje, sean obligatorias u optativas, están incluidas en el portafolio.

Para el diseño del segundo instrumento de evaluación, es decir, la rúbrica, hemos identificado varias dimensiones²²⁹, que nos permitirán valorar de una forma más exhaustiva la actuación de los estudiantes en relación con este medio de evaluación; así, en la valoración del portafolio prestaremos atención a las evidencias de aprendizaje, las reflexiones incluidas en el mismo, su estructuración y organización, la efectividad del producto final y el grado de responsabilidad del estudiante.

Como se desprende de la Figura 6.16., este instrumento permite también atender a la vertiente sumativa de la evaluación, puesto que cada nivel de cumplimiento lleva asignada una determinada puntuación, que permitirá confeccionar una valoración numérica en relación con el mismo. A este respecto, cabría mencionar que no todas las dimensiones que integran la rúbrica tienen el mismo peso en la valoración final de este medio de evaluación; por ejemplo, las dos primeras, es decir, las evidencias de aprendizaje y las reflexiones que forman parte del portafolio constituyen el 30% de la valoración final, mientras que las dos siguientes, es decir, su organización y su efectividad como producto final, únicamente suponen el 15% cada una. Por su parte, la última dimensión (responsabilidad del estudiante) constituye el 10%.

6.3.5.1.3. Evaluación sumativa

Tal y como hemos expuesto previamente, la evaluación en el marco de la enseñanza universitaria desempeña también una función calificativa y acreditativa, es decir, la evaluación, además de ser un medio para el aprendizaje, nos ha de permitir comprobar que los estudiantes poseen los conocimientos y competencias necesarios para superar una determinada materia o para acceder al mercado laboral al finalizar su periodo formativo. En otras palabras, la evaluación de carácter sumativo nos permite valorar los resultados de aprendizaje con el fin de acreditar el grado de adquisición de competencias

²²⁹ Para la identificación de estas dimensiones, nos hemos basado en algunos de los descriptores definidos en Klenowski (2007).

por parte de los estudiantes y la superación, por lo tanto, de una determinada materia (Fernández y Fernández, 2008).

En la propuesta diseñada, la evaluación sumativa se materializa desde tres perspectivas diferentes; en primer lugar, recoge una variedad de tareas de aprendizaje (medios de evaluación), que permiten no solo evaluar el producto final, sino también el proceso seguido para desarrollarlo. Como hemos visto en el apartado anterior, no todas las tareas de las diferentes unidades didácticas que consolidan nuestra propuesta de diseño, forman parte de la evaluación sumativa. Con el fin de clarificar este aspecto, hemos elaborado la Tabla 6.8., en la que se incluyen, por un lado, aquellas tareas que sí forman parte de dicha evaluación y, por otro, la valoración concreta sobre la calificación final (porcentaje) que supone cada una de ellas.

EVALUACIÓN SUMATIVA		
	MEDIOS DE EVALUACIÓN (ME)	VALORACIÓN SOBRE LA CALIFICACIÓN FINAL (PORCENTAJE)
PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE		10% de la calificación final
UNIDAD DIDÁCTICA 1 (UD1)	ME1 UD1. Análisis cooperativo de las particularidades del lenguaje económico-financiero (EN-ES)	5% de la calificación final
UNIDAD DIDÁCTICA 2 (UD2)	ME2 UD2. Diseño de base de datos terminológica	5% de la calificación final
	ME3 UD2. Elaboración de una memoria de traducción	5% de la calificación final
UNIDAD DIDÁCTICA 3 (UD3)	ME2 UD3. Diseño de un glosario colaborativo de terminología económica	5% de la calificación final
UNIDAD DIDÁCTICA 4 (UD4)	ME2 UD4. Taller cooperativo de traducción	10% de la calificación final
UNIDAD DIDÁCTICA 5 (UD5)	ME1 UD5. Comparación (grupal) del género "Carta del presidente" EN-ES	10 % de la calificación final
	ME2 UD5. Proyecto cooperativo de traducción con plataforma BSCW	20% de la calificación final
Prueba final		30% de la calificación final

Tabla 6.8. Tareas de aprendizaje (medios de evaluación) que forman parte de la evaluación sumativa de la propuesta de diseño

En segundo lugar, tal y como podemos ver en la tabla precedente, la evaluación sumativa de nuestra propuesta incluye también una prueba final, que entendemos como una actividad que, no solo intenta emular la realidad profesional, sino que también pone de manifiesto la evolución en el aprendizaje del estudiante. En este caso concreto, la prueba consistía en la traducción a español de tres documentos pertenecientes al ámbito empresarial. Con el fin de valorar de una forma más clara la evolución de los estudiantes,

el primero de los textos que tenían que traducir era el mismo que formaba parte de la evaluación diagnóstica practicada al inicio de la acción formativa²³⁰; de esta forma, podríamos observar, de una manera más objetiva, qué competencias y destrezas habían adquirido a lo largo del proceso de E/A. La prueba se realizaría de forma individual en una sesión presencial de dos horas y media de duración. Durante el desarrollo de la misma, los discentes podrían acceder a todos los recursos que consideraran necesarios (ordenador personal, diccionarios, glosarios, internet, bases de datos, memorias de traducción, etc.), ya que uno de los objetivos perseguidos por la prueba era simular las condiciones reales de trabajo. Para la evaluación de los textos que integraban la prueba se utilizó la plantilla de valoración de traducciones diseñada en el marco de la propuesta de diseño.

6.3.5.1.4. Autoevaluación

En este modelo de evaluación, es el propio estudiante el que revisa, reflexiona y evalúa su propio trabajo y los progresos experimentados en las diferentes tareas de aprendizaje, al mismo tiempo que desarrolla su competencia evaluadora (López, 2007); es decir, podríamos considerar este tipo de evaluación como un objetivo de aprendizaje en sí mismo, que ayudará a completar el perfil profesional de los discentes. Estamos de acuerdo con Yáñez y Villardón (2006: 101) cuando afirman que “los estudiantes deben aprender a ser profesionales competentes capaces de evaluar su propia práctica para analizarla y mejorarla a lo largo de la vida profesional”.

Desde esta perspectiva, la finalidad primera de este sistema de evaluación es que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de aprendizaje, sobre las habilidades, conocimientos y competencias que van desarrollando a lo largo del proceso formativo, así como sobre el esfuerzo empleado durante el mismo (*ibíd.*: 102). Se enmarca, por lo tanto, dentro de una concepción democrática, formativa y participativa del proceso educativo, en el que todos los participantes están implicados de forma activa.

Siguiendo a estas autoras, podríamos identificar algunas de las ventajas que aporta este tipo de evaluación desde la perspectiva de los estudiantes: en primer lugar, le proporciona estrategias de desarrollo personal y profesional que podrá utilizar tanto en la situación de aprendizaje actual como en su futuro profesional; en segundo lugar, le ayuda a desarrollar su capacidad crítica y reflexiva; en tercer lugar, favorece su autonomía en relación con el aprendizaje, así como su grado de compromiso con el proceso educativo; y, por último, le motiva para el aprendizaje (Yáñez y Villardón, 2006: 102).

²³⁰ Tal y como hemos analizado previamente en el apartado dedicado a la evaluación diagnóstica, se trataba de un fragmento muy breve de una memoria anual (166 palabras). Los otros dos textos que formaban parte de la prueba eran también documentos societarios, concretamente un fragmento de un informe del Consejo de Administración y un Estado consolidado de flujo de efectivo. Esta prueba final puede consultarse en el CD-ROM que acompaña a la investigación (ruta de acceso: Anexos/Materiales de trabajo/Prueba final).

Por otra parte, también aporta información de gran relevancia al docente, ya que le permite conocer qué percepción tiene el estudiante sobre su propio aprendizaje, además de su opinión sobre la metodología empleada y sobre el resto de los elementos curriculares implicados en la acción formativa.

En el marco de nuestra propuesta, integramos la autoevaluación desde dos enfoques diferentes, tal y como hemos podido observar en la Tabla 6.6.; por un parte, como instrumento de evaluación personal sobre el aprendizaje alcanzado con el desarrollo de algunas tareas (medios de evaluación) y, por otra, como herramienta de reflexión sobre el aprendizaje logrado en cada una de las unidades didácticas.

En relación con el primer enfoque, se han diseñado en el marco de la propuesta formativa varias escalas de autovaloración, cuyo objetivo es que los estudiantes valoren el grado o frecuencia de cumplimiento de unos determinados atributos vinculados a una tarea formativa. Este sistema de evaluación ha sido utilizado tanto en la Unidad Didáctica 1 (UD1), dedicada a las particularidades del lenguaje económico inglés-español, como en la Unidad Didáctica 3 (UD3), que se centra en la traducción de textos pertenecientes a la prensa económica y financiera. Por ejemplo, en la UD1 identificamos dos medios de evaluación dedicados a la comprensión de textos sobre temática económica; el primero de ellos (ME 2) se centra en textos de carácter semiespecializado y el segundo (ME 3), en textos especializados. Aunque analizaremos las particularidades de estas dos tareas con más profundidad a lo largo del presente capítulo, cuando exponamos las unidades didácticas que componen nuestro diseño, mostramos a continuación los dos instrumentos de autoevaluación que llevan emparejados (Figuras 6.17 y 6.18.).

"ESCALA DE AUTOVALORACIÓN. TAREA 2 UD1"					
VALORA TU NIVEL DE COMPETENCIA EN RELACIÓN CON LOS SIGUIENTES ATRIBUTOS:	NADA	POCO	REGULAR	BASTANTE	MUCHO
Identificar el origen de la actual crisis financiera y explicar cómo ha afectado a los diferentes sectores de la economía (banca, inversiones, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicar conceptos básicos ligados al ámbito de la crisis económica (por ejemplo, financial meltdown, toxic mortgage, subprime mortgage, housing boom, government-back mortgage, credit crunch...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprender el porqué de la crisis bancaria actual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Definir conceptos básicos ligados al sector bancario (bailed-out banks, commercial banks, investment banks, interest rate, retail deposits, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprender, grosso modo, qué es la deuda nacional (public debt) de un país y explicar conceptos básicos ligados a la misma (sovereign default, recession, currency crisis, economic stagnation, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 6.17. Escala de autovaloración correspondiente a la Tarea 2 de la UD1

"ESCALA DE AUTOVALORACIÓN. TAREA 3 UD1"					
VALORA TU NIVEL DE COMPETENCIA EN RELACIÓN CON LOS SIGUIENTES ATRIBUTOS:	NADA	POCO	REGULAR	BASTANTE	MUCHO
Comprender, grosso modo, cómo afectan las inversiones a la economía de un país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Definir conceptos vinculados al mundo de las inversiones (private-equity funds, initial public offering, venture capital, hedge-funds, buy-out firm, interest rate, stocks, bearish mood, commodities, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicar algunas de las medidas adoptadas por el BCE (Banco Central Europeo) para recuperar la estabilidad financiera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Definir algunos de los conceptos implicados en la contabilidad a nivel empresarial (book value, property plant and equipment, intangible assets, operating results, EBITDA, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 6.18. Escala de autovaloración correspondiente a la Tarea 3 de la UD1

Como hemos expuesto previamente, ambos instrumentos tienen como finalidad que los estudiantes reflexionen sobre el nivel de conocimiento que han adquirido tras la realización de las tareas de aprendizaje.

Con esta misma meta, se ha diseñado la escala de autovaloración que acompaña a la Tarea 1 de la Unidad Didáctica 3. Esta tarea, que supone al mismo tiempo un medio de evaluación formativa dentro del marco de la propuesta, tiene como objetivo analizar las dificultades más frecuentes en el proceso de traducción de textos de la prensa económica y financiera en la combinación lingüística inglés-español. El instrumento de autoevaluación que lo acompaña, y que aparece representado en la Figura 6.19, permite a los discentes valorar el grado de competencia que han adquirido en relación con unos determinados ítems vinculados a la tarea de aprendizaje.

"ESCALA DE AUTOVALORACIÓN. TAREA 1 UD3"					
VALORA TU NIVEL DE COMPETENCIA EN RELACIÓN CON LOS SIGUIENTES ATRIBUTOS:	NADA	POCO	REGULAR	BASTANTE	MUCHO
Identificar los principales aspectos ortotipográficos que afectan a la traducción económico-financiera en la combinación lingüística inglés-español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Señalar los principales elementos extratextuales que pueden definir un encargo de traducción en el ámbito económico-financiero y su influencia en el proceso traductor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Señalar los principales elementos intratextuales que afectan a la traducción especializada económico-financiera en la combinación lingüística inglés-español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer las particularidades terminológicas y fraseológicas en el campo económico-financiero (en inglés y en español) en el marco de la traducción de textos pertenecientes a este campo de especialidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar la importancia de los elementos no verbales en la traducción de textos del ámbito económico-financiero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 6.19. Escala de autovaloración correspondiente a la Tarea 1 de la UD3

Por otra parte, en relación con el segundo enfoque, se ha elaborado un cuestionario de autoevaluación en cada una de las unidades didácticas que componen nuestra propuesta. En la siguiente tabla (Tabla 6.9) representamos, a modo de ejemplo, uno de los cuestionarios de autoevaluación, que forma parte nuestra propuesta de diseño²³¹.

²³¹ Estos cuestionarios pueden consultarse en el CD-ROM que complementa al presente trabajo de investigación (ruta de acceso: Anexos/Cuestionarios/Autoevaluación).

AUTOEVALUACIÓN DE APRENDIZAJE (UNIDAD DIDÁCTICA 3). LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE LA PRENSA ECONÓMICA Y FINANCIERA					
<p>UNIDAD DIDÁCTICA 3 (UD3). LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE LA PRENSA ECONÓMICA Y FINANCIERA</p> <p>Después de haber concluido la UD3 y haber realizado todas las tareas que se planteaban en la misma, tendrás que valorar del 1 al 5 (1= nada; 2=poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho) tu nivel de competencia con respecto a determinados ítems estructurados en diferentes bloques:</p> <p>BLOQUE 1. DOMINIO DE LAS PARTICULARIDADES LINGÜÍSTICAS Y EXTRALINGÜÍSTICAS DE LOS TEXTOS DE LA PRENSA ECONÓMICA Y FINANCIERA (ítems 1-5);</p> <p>BLOQUE 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL PROCESO TRADUCTOR (ítems 6-9);</p> <p>BLOQUE 3. GESTIÓN DE FUENTES Y RECURSOS DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN NECESARIOS PARA EL EJERCICIO DE LA TRADUCCIÓN (ítems 10-12);</p> <p>BLOQUE 4. DOMINIO DE HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS BÁSICAS Y PROFESIONALES PARA LA PRÁCTICA TRADUCTORA (ítems 13-15);</p> <p>BLOQUE 5. ASPECTOS RELACIONADOS CON LA PRODUCCIÓN EN LENGUA META (ítems 16-19);</p> <p>BLOQUE 6. ASPECTOS RELACIONADOS CON EL TRABAJO AUTÓNOMO Y LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TRABAJO (ítems 20-24);</p> <p>BLOQUE 7. ASPECTOS RELACIONADOS CON EL TRABAJO COLABORATIVO (ítems 25-27);</p> <p>BLOQUE 8. DOMINIO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE (ítems 28-31);</p> <p>AUTOVALORACIÓN GENERAL DEL APRENDIZAJE LOGRADO EN LA UNIDAD DIDÁCTICA.</p>					
Identificar las particularidades del lenguaje de la prensa económica y financiera en lengua inglesa	1	2	3	4	5
Identificar las particularidades del lenguaje de la prensa económica y financiera en lengua española					
Identificar la macroestructura de un texto periodístico (prensa económica y financiera) en lengua inglesa					
Identificar la macroestructura de un texto periodístico (prensa económica y financiera) en lengua española					
Comprender textos de prensa económica y financiera escritos en lengua inglesa					
Identificar los principales problemas de traducción (lingüísticos, extralingüísticos, pragmáticos, etc.) que presentan los textos de prensa económica y financiera en la combinación lingüística inglés-español	1	2	3	4	5
Aplicar las técnicas de traducción apropiadas en función de la situación comunicativa y de las particularidades del encargo de traducción					
Resolver los problemas de traducción que plantean los textos de la prensa económica y financiera en la combinación lingüística inglés-español					
Mejorar mi versión de la traducción a partir de los comentarios realizados por la docente o por los compañeros durante las sesiones presenciales o virtuales					
Utilizar los recursos tecnológicos básicos para encontrar fuentes lexicográficas generales y especializadas, así como textos paralelos que me ayuden en el proceso traductor					
Analizar las fuentes y los textos paralelos encontrados con el fin de extraer de ellos información que me resulte útil para la traducción	1	2	3	4	5
Documentarme sobre el tema abordado en el texto a traducir en vistas a la resolución de los problemas conceptuales y terminológicos que se pueden plantear en el mismo					
Dominar herramientas informáticas básicas (por ejemplo, Word o programas de tratamiento de imágenes tipo Paint Shop Pro o Photoshop) para la traducción de textos que, además de contenido lingüístico, incluyen contenido gráfico					
Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas					

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

Aplicar a un encargo de traducción herramientas TAO profesionales (por ejemplo, TRADOS, WORDFAST, etc.)										
Traducir correctamente (léxica, terminológica y pragmáticamente) un texto perteneciente a la prensa económica y financiera en función de las particularidades del encargo	1	2	3	4	5					
Revisar la coherencia de las ideas expresadas en mi propia traducción antes de entregarla										
Revisar la corrección léxica, terminológica y estilística de mi propia traducción antes de entregarla										
Revisar si la versión definitiva de mi propia traducción contiene errores ortotipográficos antes de entregarla										
Planificar y gestionar el tiempo en función de las tareas requeridas en la unidad didáctica										
Participar en las sesiones de tutoría (presencial o virtual) planteando cuestiones de procedimiento y contenidos	1	2	3	4	5					
Buscar, seleccionar y procesar la información pertinente para la elaboración de las tareas propuestas en la unidad didáctica										
Autoevaluar mi progreso, reflexionando sobre mi propio proceso de aprendizaje y el nivel de logro de los objetivos y competencias propuestos en la unidad didáctica										
Respetar los plazos de entrega fijados para las tareas establecidas en la unidad didáctica										
Trabajar de forma colaborativa con mis compañeros, elaborando planes de actuación para el grupo y asumiendo responsabilidades grupales										
Respetar y consensuar puntos de vista diferentes, creando así un buen clima de trabajo que favorezca la comunicación, el intercambio de información y la interacción entre todos los miembros del grupo de trabajo	1	2	3	4	5					
Anteponer los objetivos del grupo a los intereses personales										
Participar en el foro de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar las planteadas por mis compañeros										
Participar en el chat de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar los problemas planteados en el trabajo grupal										
Introducir términos en un glosario colaborativo dentro de la plataforma Moodle de la asignatura y después exportar dichos términos a una hoja de cálculo de Google-Docs										
Descargar archivos de diferentes formatos de la plataforma de la asignatura (Moodle)										
Subir archivos a un directorio concreto de la plataforma de la asignatura (Moodle)	1	2	3	4	5					
AUTOVALORACIÓN GENERAL CON RESPECTO A LA UD3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mi valoración (entre 1 y 10) con respecto al aprendizaje que he alcanzado en la UD3 es...										
COMENTARIOS ADICIONALES										

Tabla 6.9. Modelo de cuestionario de autoevaluación de aprendizaje (relacionado con la UD3)

Estos cuestionarios, realizados con la herramienta de creación gratuita *Google-Docs Forms*²³², tienen como meta que los discentes desarrollen su capacidad crítica, reflexionen sobre el proceso de aprendizaje que están llevando a cabo y valoren con honestidad su grado de implicación en dicho proceso y su propia práctica. Estos cuestionarios incluyen ítems en relación no solo con los contenidos abordados en cada una de las unidades, sino también aspectos relacionados con la metodología de trabajo individual y grupal, con el dominio de herramientas para la traducción y el aprendizaje, etc, que permiten valorar la percepción de los estudiantes en relación con su proceso de adquisición de competencias genéricas y específicas. Además, en todos los cuestionarios se ha incluido una casilla final de respuesta abierta, para que los discentes puedan comentar aquellos aspectos que consideren pertinentes con respecto a su aprendizaje o al desarrollo de la unidad didáctica.

6.3.5.1.5. Evaluación entre iguales²³³

En los modelos tradicionales de evaluación, el rol de los estudiantes en el proceso evaluador era fundamentalmente pasivo, es decir, se limitaban a ser los objetos de evaluación, nunca los sujetos que dirigían el proceso. Sin embargo, en los enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante, resulta coherente involucrarle también en el proceso evaluador, no solo desde la perspectiva de la reflexión personal (autoevaluación), sino también desempeñando un papel activo en la valoración de las actuaciones de sus compañeros (Brew, 2003; Pastor, 2009; Rodríguez e Ibarra, 2011b).

Por otra parte, tal y como hemos expuesto anteriormente en el presente capítulo, nuestra propuesta toma como base de sustentación metodológica el aprendizaje cooperativo y participativo, por lo que consideramos imprescindible incorporar también estos dos matices (es decir, la cooperación y la participación) al proceso de evaluación integrado en la misma. En este sentido, concebimos la evaluación entre iguales como una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes, ya que permite, a nuestro modo de ver, el desarrollo de conocimiento, así como de diferentes competencias y destrezas de tipo genérico, que ayudan a definir su perfil profesional (Brew, 2003; Rodríguez e Ibarra, 2011b):

- Desarrollo de estrategias de pensamiento reflexivas, críticas e independientes.

²³² Esta herramienta facilita no solo el diseño y cumplimentación en línea de los cuestionarios, sino también la exportación de los datos en un formato compatible con la mayor parte de los programas informáticos de análisis estadístico.

²³³ Este término no goza de unanimidad entre los teóricos, ya que son varias las voces que aluden a este tipo de evaluación con el término de "coevaluación". Sin embargo, nosotros, siguiendo a Rodríguez e Ibarra (2011a, 2011b) consideramos que la unidad "evaluación entre iguales" define de una forma mucho más clara las particularidades de este tipo de evaluación.

- Desarrollo de conocimiento tras valorar diferentes soluciones a diferentes problemas.
- Desarrollo de la autonomía y de la dirección del propio aprendizaje.
- Aumento del nivel de confianza de los estudiantes.
- Mejora de los procesos y productos del aprendizaje.

En el marco de nuestra propuesta, abordamos la evaluación entre iguales desde dos perspectivas diferentes; por un parte, con la introducción de medios de evaluación que integran a los estudiantes en el proceso evaluador (concretamente la Tarea 3 de la UD4²³⁴) y, por otra parte, con el diseño de un instrumento específico para evaluar la participación de los estudiantes en los diferentes trabajos cooperativos implicados en el proceso formativo. Estimamos que, en un modelo de aprendizaje grupal y cooperativo como el nuestro, la evaluación del proceso llevado a cabo por el grupo por parte de los propios miembros del mismo resulta de gran valía para conocer aspectos tales como la responsabilidad en el trabajo grupal, así como el grado de implicación en las tareas de los diferentes miembros, de forma que se pueda mejorar la actuación del grupo y discriminar las valoraciones individuales (Brown y Glassner, 2003; Yáñez y Villardón, 2006).

Con esta finalidad, hemos diseñado una escala de medida, que nos permitirá valorar la percepción de los estudiantes en relación con su participación en los procesos de trabajo grupales. Para el diseño de este instrumento (Tabla 6.10.), hemos tomado como punto de referencia las plantillas desarrolladas por Terrón López *et al.* (2009: 106-110), que hemos adaptado al contexto y a las necesidades concretas de nuestra investigación.

Nuestro instrumento está formado por catorce ítems que describen la competencia “responsabilidad en el trabajo grupal”²³⁵, que permitirán a los participantes no solo autoevaluarse, sino también valorar a sus compañeros de grupo en relación con los descriptores señalados. Al rellenar la plantilla, el alumno debe asignar a cada indicador un valor de 0 a 3 (0-nada, 1-a veces, 2-casi siempre, 3-siempre) en función del grado de cumplimiento que haya percibido en sí mismo y en sus compañeros de grupo.

²³⁴ Esta tarea, tal y como hemos analizado anteriormente en el apartado dedicado a los medios e instrumentos de evaluación de la UD4, consistía en un taller cooperativo de traducción diseñado en el marco de la plataforma de aprendizaje (Moodle), en el que los estudiantes, además de realizar la traducción de un determinado texto de forma grupal, tenían que valorar las traducciones de sus compañeros, también en el seno del grupo de trabajo, siguiendo una serie de criterios previamente establecidos. Dicha tarea forma parte de la evaluación sumativa de los estudiantes, por lo que aumenta su grado de responsabilidad a la hora de emitir sus valoraciones.

²³⁵ Esta es, como hemos visto, una de las competencias genéricas interpersonales identificadas en nuestro modelo (v. 6.3.2.1.2.).

PLANTILLA DE AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN ENTRE IGUALES PARA MEDIR LA COMPETENCIA “RESPONSABILIDAD” EN LAS ACTIVIDADES GRUPALES²³⁶

NOMBRE Y APELLIDOS:

Debes rellenar una columna por cada integrante del grupo, siendo lo más sincero y objetivo posible.

En cada casilla, debes indicar:

- 0- nada
- 1- a veces
- 2- casi siempre
- 3- siempre

COMPETENCIA: RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO GRUPAL

	Autoevaluación	Miembro1	Miembro2	Miembro3	Miembro4
Me he implicado/se ha implicado en el cumplimiento de las tareas grupales					
Me he ajustado/se ha ajustado al calendario establecido					
He tenido/ha tenido presente el objetivo de las tareas					
He/ha asistido a las sesiones y reuniones convocadas					
He/ha sido puntual en asistencia y/o en el desarrollo del trabajo					
He/ha sido organizado y cuidadoso en la ejecución del trabajo					
He/ha reflexionado sobre las consecuencias de lo que hago/hace y las asumo/assume					
He/ha considerado los “pros” y “contras” de mis/sus acciones					
He/ha administrado tiempo y recursos para realizar las tareas					
He/ha delegado la responsabilidad en mis/sus compañeros cuando era conveniente					
He/ha planificado mi tiempo/su tiempo para la realización de las tareas					
He/ha colaborado con el resto de los miembros del grupo para la obtención de resultados					
He/ha tenido control sobre el trabajo a realizar y he/ha orientado a los compañeros durante el desempeño de la tarea					
Me he/se ha responsabilizado del trabajo de los demás y de la distribución de los recursos					
TOTAL (RESULTADO DE LA FÓRMULA)					

Tabla 6.10. Plantilla de autoevaluación y evaluación entre iguales para medir la responsabilidad en el trabajo grupal

²³⁶ Adaptado de BLANCO, A. (2009) (Coord.) *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*, Madrid: Ed. Narcea, 106 y 110.

De esta forma, se pueden contabilizar los resultados de la autoevaluación y de la evaluación entre iguales de esta competencia según la siguiente fórmula matemática (Terrón López *et al.*, 2009: 107):

$$\text{Resultado} = 10 \times \left[\frac{\sum p_i}{n \times 3} \right]$$

En esta fórmula, p_i es la puntuación obtenida en cada ítem (valores de 0 a 3) y n es el número de ítems que se evalúa. Tras la resolución de la misma, se obtiene una calificación de 0 a 10 sobre el desarrollo de la competencia "responsabilidad en el trabajo grupal" a partir de las propias reflexiones de los estudiantes.

6.3.5.1.6. Evaluación global e integral

Por último, el modelo de evaluación que perseguimos es de carácter integral, por lo que resulta también necesario valorar dentro del marco de la misma, el nivel de éxito de nuestra propuesta de enseñanza, con un mecanismo que refleje las fortalezas y debilidades del modelo puesto en marcha y favorezca su replanteamiento de cara a cursos posteriores. En este sentido, se ha diseñado un cuestionario final dirigido a los estudiantes, que tiene como finalidad recabar su opinión en relación con el proceso de E/A, así como con los diferentes elementos implicados en el mismo. Este instrumento, que será explicado con más detalle en el capítulo 7, nos permitirá reflexionar sobre la acción formativa puesta en marcha, con el fin de mejorar no solo la programación implementada, sino también nuestra práctica educativa.

Por otra parte, desde la perspectiva docente, también se prestará atención a esta dimensión final de la evaluación, con la finalidad de abordar el proceso evaluador desde un enfoque integrador. Así, en el marco del diario del investigador (v. 7.3.2.2.1.) se abordarán diversas cuestiones en relación con el proceso de E/A puesto en marcha, para poder valorar el grado de satisfacción global del profesor con la asignatura y con los distintos aspectos implicados en la misma.

En conclusión, el modelo evaluador que planteamos queda plenamente integrado en el proceso formativo y se apoya en una pluralidad de estrategias y medios de evaluación que aseguran su dimensión procesual, formativa y continua. Por otra parte, nuestro modelo de evaluación implica también a los estudiantes en el proceso evaluador, no solo desde la perspectiva de la autoevaluación sino también en el marco de la evaluación entre iguales, haciéndoles partícipes del proceso de reflexión y análisis crítico que este conlleva y ayudándoles a estructurar su propio aprendizaje.

Además, nuestro enfoque del proceso evaluador es amplio y no se ciñe al proceso de E/A, sino que impregna a todos y cada uno de los elementos que conforman el plan de enseñanza. Por este motivo, hemos considerado imprescindible proyectar también en el marco de nuestra investigación varias estrategias de evaluación que valoren aspectos como la metodología y el sistema de tutorización puestos en práctica, la modalidad mixta de enseñanza implementada, el sistema de evaluación, etc., no solo desde la perspectiva del discente, sino también del docente. En este sentido, se han diseñado un cuestionario final de evaluación de la propuesta didáctica y un diario del investigador, que permitirán conocer las percepciones de los principales protagonistas del proceso de E/A. Ambos instrumentos serán analizados con detalle en el capítulo 7 de la presente tesis doctoral, dentro del marco metodológico del proyecto de investigación-acción implementado en el aula.

6.4. Planificación y propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

6.4.1. Planificación de la propuesta didáctica: ideas generales

El proceso de planificación de una propuesta didáctica permite la sistematización del proceso de E/A y el ensamblaje de todos los elementos que intervienen en la acción formativa.

Tal y como hemos podido observar a lo largo del presente capítulo, para planificar la propuesta, hemos focalizado nuestra atención en los diferentes dimensiones que concretan el diseño curricular : en primer lugar, hemos seleccionado las competencias de aprendizaje (específicas y genéricas) que han de definir el perfil profesional de los estudiantes; en segundo lugar, hemos delimitado unos contenidos de aprendizaje²³⁷, que nos permitirán llegar al desarrollo de dichas competencias vinculadas al saber, saber hacer y saber ser; en tercer lugar, hemos definido unas estrategias metodológicas coherentes, que nos facilitarán trabajar sobre esas competencias y responder a las finalidades perseguidas en el proceso formativo y, por último, hemos confeccionado unos medios e instrumentos de evaluación claros, precisos y rigurosos, que servirán de guía a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. Todas estas dimensiones están determinadas, en primera instancia, por el contexto en el que se lleva a cabo el proceso de

²³⁷ En las unidades didácticas que desarrollamos a continuación, se han incluido únicamente los bloques generales de contenidos abordados en cada una de ellas, por lo que remitimos al lector al apartado 6.3.3. del presente capítulo, donde se desglosa con más detalle la temática concreta abordada en cada uno de esos bloques.

E/A, que supone el eje transversal que activa el engranaje de todos los elementos de la estructura curricular.

Las cinco unidades didácticas que componen nuestra propuesta de diseño presentan una misma estructura, garantizando así su coherencia metodológica: en primer lugar, aparece el número y el título de la unidad didáctica; en segundo lugar, las competencias específicas y genéricas perseguidas en la misma; en tercer lugar, la tabla de dedicación del estudiante; en cuarto lugar, los contenidos abordados; en quinto lugar, la metodología docente puesta en práctica (en este bloque, se presta especial atención a las tareas, a los métodos docentes y a las herramientas de aprendizaje que se utilizan en el marco de la unidad didáctica) y, finalmente, las estrategias de evaluación empleadas. Con el fin de definir de la forma más clara posible la estructura de las unidades didácticas que componen el diseño curricular de nuestra investigación, presentamos la siguiente tabla (Tabla 6.20.), en la que se representan todos los elementos que componen las diferentes unidades didácticas:

1. Número y título de la unidad didáctica
2. Competencias desarrolladas en la unidad didáctica <ul style="list-style-type: none">• Competencias específicas• Competencias genéricas
3. Tabla de dedicación del estudiante
4. Contenidos abordados en la unidad didáctica
5. Metodología de enseñanza <ul style="list-style-type: none">• Tareas de aprendizaje• Herramientas de aprendizaje• Métodos docentes
6. Estrategias de evaluación <ul style="list-style-type: none">• Tipo de evaluación• Medios e instrumentos de evaluación

Tabla 6.20. Estructuración de las unidades didácticas que componen nuestra propuesta de diseño

Las tareas de aprendizaje, por su parte, siguen también en nuestra propuesta una distribución específica, que ayuda a guiar a los estudiantes durante el proceso formativo. Para la presentación de las diferentes tareas, cuya estructura básica representamos en la siguiente tabla, hemos tomado como punto de referencia a Hurtado (1999: 57) y a Mañas (2009: 261-262):

1. Número de la tarea	
2. Título de la tarea	
3. Modalidad de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Presencial • No presencial
4. Carácter de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatoria para la evaluación sumativa • No obligatoria para la evaluación sumativa
5. Dinámica	<ul style="list-style-type: none"> • Individual • Grupal
6. Materiales	
7. Desarrollo de la tarea	
8. Tiempo estimado	
9. Fecha límite de entrega	
10. Evaluación de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación sumativa (%) • Evaluación formativa

Tabla 6.21. Estructura de las tareas de aprendizaje

Por otra parte, en el marco de nuestra propuesta concebimos las herramientas de aprendizaje (v. 6.3.4.4) como aquellos instrumentos que nos ayudan a configurar un entorno de aprendizaje virtual, que optimiza las oportunidades educativas de los estudiantes en un modelo mixto de enseñanza como el nuestro. Estos instrumentos se materializan en nuestro diseño, principalmente en la plataforma de teleformación de la asignatura (Campus Virtual UVa)²³⁸, que sirve de base de sustentación a la acción formativa perseguida en ella. A este respecto, cabría decir que algunas de las herramientas estáticas integradas en esta plataforma van a ser comunes a todas las unidades didácticas, ya que nos han servido de base para el diseño de la plataforma de la asignatura; tal es el caso de las páginas de texto, que nos han ayudado a presentar un esquema inicial de los contenidos de cada unidad didáctica; los hipervínculos a archivos o webs, que nos han permitido vincular en cada unidad didáctica aquellas páginas web o archivos necesarios para el desarrollo de las mismas; el directorio de recursos, que pone a disposición de los discentes todos los recursos que forman parte de cada una de las unidades didácticas planificadas en la plataforma de teleformación y, por último, las etiquetas de texto, que nos han facilitado el proceso de organización y estructuración de

²³⁸ En una de las unidades didácticas, concretamente en la Unidad Didáctica 4, se ha utilizado también la plataforma de trabajo cooperativo BSCW (*Basic Support for Cooperative Working*), tal y como veremos más adelante.

los bloques de contenido del entorno virtual, facilitando así el proceso de seguimiento y navegación por parte de los estudiantes.

Además de estas herramientas estáticas comunes a todas las unidades didácticas, la plataforma de teleformación que sirve de apoyo a nuestra propuesta de diseño integra también diferentes bloques de utilidades en las columnas laterales, que permiten acceder de forma rápida a diversos servicios e informaciones; tal es el caso de los bloques dedicados a los participantes, las calificaciones, el calendario de la asignatura, los eventos recientes, etc. Por este motivo, cuando abordemos las herramientas de aprendizaje en las diferentes unidades didácticas, nos centraremos únicamente en aquellas de carácter interactivo que son específicas de cada unidad y no en estas que son comunes a todas ellas. En la siguiente imagen (Figura 6.22.), aparece representada la plataforma de teleformación en la que se apoya la propuesta formativa diseñada.



Figura. 6.22. Detalle de plataforma de teleformación que sirve de apoyo a la propuesta diseñada

En el siguiente apartado del presente capítulo, analizaremos con más detalle cada una de las unidades didácticas de la propuesta diseñada, así como los diversos elementos curriculares que las componen.

6.4.2. Propuesta pedagógica: unidades didácticas

6.4.2.1. Unidad Didáctica 1 (UD1): El lenguaje económico-financiero

La meta fundamental de esta primera unidad didáctica es acercar al estudiante a las particularidades del lenguaje económico-financiero en las lenguas inglés y española, es decir, a los rasgos que lo identifican como lenguaje de especialidad y lo diferencian de otros.

6.4.2.1.1. Competencias desarrolladas en la unidad didáctica

En el marco de la presente unidad didáctica, se trabajan diversas competencias específicas y genéricas, que ayudan a consolidar el perfil profesional de nuestros estudiantes. En las siguientes tablas, recogemos estas competencias junto con sus correspondientes resultados de aprendizaje:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS. UNIDAD DIDÁCTICA 1		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPONENTE DE CT VINCULADO	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Analizar, sintetizar y comprender textos y discursos especializados (económicos) en Lengua B, identificando los rasgos lingüísticos y de contenido relevantes para la traducción	SUBCOMPETENCIA BILINGÜE SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales al análisis del texto original especializado (económico). • Aplicar estrategias para comprender textos de especialidad (económicos) y con finalidades comunicativas concretas. • Comprender la intención comunicativa de los textos especializados (económicos) y el sentido de los textos en esta rama de especialidad.
Aplicar conocimientos temáticos sobre el campo de especialidad (economía) para poder comprender los textos y traducir de forma eficaz	SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los rasgos lingüísticos y de contenido necesarios para la comprensión de un texto especializado (económico). • Adquirir conocimientos temáticos relacionados con la materia abordada en los textos que hay que traducir. • Aplicar estrategias para adquirir conocimientos temáticos sobre la materia abordada en los textos que hay que traducir. • Integrar los conocimientos temáticos adquiridos en el proceso traductor con el fin de resolver problemas en la traducción de textos especializados (económicos).
Conocer la cultura y civilización de las Lenguas A y B y su relevancia para la traducción especializada (económica)	SUBCOMPETENCIA BILINGÜE SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los aspectos culturales que pueden dar lugar a problemas en el marco de traducción de

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

		<p>textos especializados (económicos).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar estrategias para solucionar los problemas de inequivalencia cultural que pueden surgir en la traducción de textos especializados (económicos).
--	--	---

COMPETENCIAS GENÉRICAS INSTRUMENTALES	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Capacidad de organizar y planificar	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar los procesos y procedimientos adecuados al proyecto. • Elaborar los proyectos con una lógica apropiada a las tareas contenidas en el mismo. • Identificar y utilizar los recursos necesarios para la consecución de objetivos, anticipando las necesidades de recursos materiales, bibliográficos y técnicos y disponer de los mismos cuando fuera preciso para su aprendizaje. • Planificar previendo el control de las actividades para conseguir los resultados. • Realizar una gestión adecuada del tiempo.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar seguridad en la toma de decisiones comprometidas en el proceso de aprendizaje, tanto individual como grupal. • Mostrar coherencia a la hora de tomar decisiones que supongan compromiso. • Ser sistemático en la forma de tomar decisiones comprometidas, en el proceso de aprendizaje, tanto individual como grupal.
COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Responsabilidad en el trabajo grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar y cumplir las normas establecidas en el seno del grupo. • Contribuir al establecimiento y aplicación de los procesos de trabajo grupal. • Implicarse en el cumplimiento de las tareas grupales, ajustándose al calendario establecido. • Actuar constructivamente para solucionar los conflictos surgidos en el seno del equipo de trabajo. • Saber planificar los tiempos y los recursos para la realización de las tareas en el marco del trabajo grupal. • Fomentar que todos los miembros del grupo de trabajo se comprometan con la gestión y funcionamiento del equipo.
Habilidades interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y entender las ideas de los demás, aunque sean opuestas a las propias. • Comunicarse con espontaneidad, creando un clima de igualdad y colaboración. • Ser respetuoso con los interlocutores tanto en el contenido como en la forma.
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilar la diversidad de la condición humana. • Entender la relación con personas de otras culturas y condición social como enriquecimiento personal.

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar cómo generar relaciones transculturales.
COMPETENCIAS GENERICAS SISTÉMICAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Capacidad de aprender y trabajar de forma autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interés, preguntar por aprender e interesarse por aclarar dudas. • Mostrar iniciativa en la búsqueda de información y en el desarrollo de las tareas de aprendizaje. • Adaptar autónomamente las estrategias de aprendizaje en cada situación. • Ser capaz de integrar paradigmas de otras disciplinas y/o campos de conocimiento próximos al suyo. • Construir conocimientos compartidos, aprender y facilitar la construcción conjunta del aprendizaje.
Preocupación por la calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir las normas dictadas para las tareas académicas. • Hacer buen uso de los recursos. Ser eficiente en el desarrollo de las tareas. • Revisar sistemáticamente la metodología de trabajo.

6.4.2.1.2. Tabla de dedicación del estudiante

ACTIVIDADES PRESENCIALES	HORAS	ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	HORAS
Clases teóricas	2	Estudio y trabajo autónomo individual	16
Clases prácticas aula	3	Estudio y trabajo autónomo grupal	4
Tutorías grupales	2	Autoevaluación y reflexión:	
		Cuestionario de autoevaluación	30'
		Ficha evaluación responsabilidad grupal	15'
TOTAL PRESENCIAL	7		20 horas y 45'

6.4.2.1.3. Contenidos abordados en la UD1

Tal y como hemos especificado previamente, para la definición de los contenidos formativos que integran nuestra propuesta didáctica, hemos tomado como base los identificados por Hurtado (2007) para la materia *Iniciación a la traducción*, los hemos adaptado a nuestra materia *Traducción especializada económica* y los hemos materializado en diferentes bloques temáticos más concretos. Sin embargo, los bloques de contenidos propuestos no pueden considerarse como compartimentos estancos, sino que

muchos de ellos se retoman y repiten a lo largo de las diferentes unidades didácticas²³⁹. A continuación, exponemos, los contenidos generales abordados en la primera unidad de nuestra propuesta de diseño:

Contenidos vinculados con los principios metodológicos y estratégicos de la traducción especializada económica

- Importancia de la fase de comprensión en el marco de la traducción especializada económica

Conocimientos relacionados con la competencia extralingüística

- Desarrollo de conocimientos extralingüísticos básicos con el fin de poder comprender y reformular adecuadamente los textos especializados económicos.
- Desarrollo de estrategias para compensar la falta de conocimientos extralingüísticos, sobre todo relacionados con el campo temático

6.4.2.1.4. Metodología de enseñanza

Como se ha expuesto anteriormente, la perspectiva metodológica global en la que basamos nuestra propuesta de diseño es el enfoque por tareas, ya que nos permite estructurar el proceso de aprendizaje de los discentes de una forma gradual y sistematizada, en función de las competencias perseguidas. En el presente apartado analizaremos, por lo tanto, las tareas de aprendizaje incluidas en la unidad²⁴⁰, las herramientas que permiten su planificación y diseño, así como los principales métodos docentes que nos ayudan a vertebrar la acción didáctica planificada en esta unidad.

TAREAS DE APRENDIZAJE DE LA UD1

La primera unidad didáctica de la propuesta formativa que hemos diseñado en el marco de esta investigación doctoral supone una aproximación inicial al lenguaje especializado económico y a la traducción de textos de este campo de especialidad; esta unidad está integrada por tres tareas diferentes:

- Tarea 1. Análisis cooperativo de las particularidades del lenguaje económico (EN-ES).

²³⁹ La traducción es un saber fundamentalmente procedimental, de ahí que algunos contenidos, sobre todo aquellos vinculados con los principios metodológicos y estratégicos de la traducción especializada económica, sean recurrentes en las diferentes unidades didácticas que componen la propuesta.

²⁴⁰ Tal y como hemos expuesto previamente, todos los materiales de trabajo integrados en las diferentes unidades didácticas que estructuran nuestra propuesta están incluidos en el CD-ROM que acompaña a la presente tesis doctoral. Así, por ejemplo, los correspondientes a esta unidad (UD1), podrán encontrarse en la siguiente ruta: Anexos/Materiales de trabajo/UD1.

- Tarea 2. Comprensión de artículos semiespecializados sobre temática económica.
- Tarea 3. Comprensión de artículos especializados sobre temática económica.

La primera de ellas consiste en el estudio grupal de las características del lenguaje económico en la combinación lingüística inglés-español, a partir de unos materiales de referencia y de unos textos específicos. En la siguiente tabla de presentación, podemos observar los rasgos distintivos de esta tarea, además de las instrucciones para su desarrollo.

UNIDAD DIDÁCTICA 1 (UD 1). EL LENGUAJE ECONÓMICO-FINANCIERO
TAREA 1

FICHA DE LA TAREA	
TÍTULO: Análisis de las particularidades del lenguaje económico-financiero	
MODALIDAD DE LA TAREA: NO PRESENCIAL	
CARÁCTER DE LA TAREA: OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)	
DINÁMICA: GRUPAL (grupos de 3 ó 4 personas)	
MATERIALES:	<p>Para llevar a cabo esta tarea necesitarás los siguientes artículos (los podrás encontrar en la carpeta “Materiales” de la UD de la plataforma de la asignatura”):</p> <ul style="list-style-type: none"> • CHARTERIS-BLACK, J. y ENNIS, T. (2001) A comparative study of metaphor in Spanish and English Financial Reporting. <i>English for Specific Purposes</i>, 20, 249-266. • ENNIS, T.J. (1998) A cross linguistic analysis of metaphorical Lexis and collocation in English and Spanish economic discourse. (Disponible en línea) http://www.corpus4u.org/forum/upload/forum/200506230747404_2.pdf [Fecha de consulta: 22/01/2010] • NELSON, M. (2006) Semantic associations in Business English: a corpus-based analysis. <i>English for Specific Purposes</i>, 25, 217-234. • PIZARRO SÁNCHEZ, I. (2010) Lenguaje económico: definición, fronteras y traducción. En PIZARRO SÁNCHEZ, I. <i>Análisis y traducción del texto económico (inglés-español)</i>, La Coruña: Netbiblo, 22-37. • SAMUELS, W.J. (Ed.) (1990) <i>Economics as Discourse: an Analysis of the Language of Economists</i>. Boston: Kluwer Academic. • SUAU JIMÉNEZ, F. (2010) El lenguaje del inglés y del español económico-empresarial. En SUAU JIMÉNEZ, F. <i>La traducción especializada (en inglés y español en géneros de economía y empresa)</i>. Madrid: Arco Libros, 55-81. <p>Además, tendrás que consultar también la carpeta “Textos de trabajo” (ubicada en la UD1 de la plataforma de la asignatura), en la que podrás encontrar textos con diferentes grados de especialización en lengua inglesa y española (textos periodísticos, memorias anuales, informes trimestrales sobre empresas, etc.).</p>
DESARROLLO DE LA TAREA	<ul style="list-style-type: none"> • Organizado un grupo de trabajo de 3 ó 4 personas. • Como el material de lectura (carpeta de materiales de UD1) es amplio, repartíos los artículos entre los miembros del grupo y realizad una lectura individual y detenida de vuestro material. • Poned en común las ideas extraídas en vuestra lectura individual e informad a vuestros compañeros de las principales ideas abordadas en vuestros artículos. • Elaborad de forma cooperativa una ficha (Ficha1) con las particularidades del lenguaje económico y financiero en los niveles

	<p>semántico, léxico y sintáctico (se trata de una ficha de trabajo, no la tendréis que entregar). Para agilizar el trabajo, podéis utilizar una herramienta de creación colaborativa (por ejemplo, <i>Google Docs</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leed y analizad los textos económico-financieros de trabajo (en inglés y en español) que podréis encontrar en la carpeta "Textos de trabajo" de la plataforma y comprobad si aparecen las características que habéis señalado en la Ficha1. Señalad aquellas más significativas, aquellas que identifiquen al lenguaje de especialidad que estamos analizando. • Elaborad de forma consensuada una ficha en Word (.doc) en la que incluyáis ejemplos de cada una de las características que habéis incluido en la Ficha1 en inglés y en español, extraídos de los textos que acabáis de analizar. Tendréis que incluir también el contexto y la fuente de la que habéis obtenido el ejemplo (véase modelo de ficha Tarea1). Para citar las fuentes electrónicas de las que habéis extraído los ejemplos, consultad el artículo "Como citar recursos electrónicos" (incluido en la UD2 de la plataforma de la asignatura). En el encabezado del documento deberán aparecer los miembros del grupo de trabajo; el archivo llevará por nombre "Tarea1nombreapellidoportavoz" (por ejemplo, Tarea1susanaalvarez). • Subid este archivo al directorio de entregas denominado "Entregas Tarea1" en la UD1 de la plataforma antes de la fecha límite. • Una vez completada la tarea, tendréis que rellenar de forma individual la escala de evaluación de la responsabilidad en el trabajo grupal, que podréis encontrar en la UD1 de la plataforma de la asignatura.
TIEMPO ESTIMADO: 4 horas	
FECHA LÍMITE DE ENTREGA: consultar calendario en la plataforma que da soporte a la asignatura.	
EVALUACIÓN DE LA TAREA: 5% en la evaluación sumativa (Ev.S).	

Esta tarea de aprendizaje lleva vinculada la siguiente ficha de trabajo:

TAREA 1	
MODELO DE FICHA TAREA1	
PARTICULARIDADES LÉXICAS	
PARTICULARIDADES SINTÁCTICAS	
PARTICULARIDADES SEMÁNTICAS	<p>Uso de metáforas, con gran expresividad de imágenes (en algunos casos de animales). Por ejemplo:</p> <p>"It is beginning to look as if we are in the middle of another of those great phases, what commentators call a secular, as opposed to a cyclical, <u>bear market</u>. Broadly speaking, the 20th century can be divided into six phases; <u>bear markets</u> from 1901-21, 1929-49 and 1965-82 and <u>bull runs</u> from 1921-29, 1949-65 and 1982-2000" (<i>The Big Bear</i>, <i>The Economist</i> (print edition), 16th October 2008).</p> <p>"En los años de la burbuja, las valoraciones de las viviendas se inflaron bajo presión de la banca - Aún hoy se desconoce el valor real de muchos inmuebles" (Sánchez Silva, C. (2011) <i>El tasador tasado</i> [disponible en línea]</p> <p>http://www.elpais.com/articulo/sociedad/tasador/tasado/elpepusoc/20110222elpepusoc_1/Tes [Fecha de consulta: 22/02/2011].</p>

La segunda tarea, por su parte, supone una primera aproximación a los textos de este campo de especialidad y a los contenidos de temática económico-financiera. En esta tarea, los estudiantes tienen que analizar y comprender el contenido abordado en diferentes textos de trabajo, como actividades previas al proceso de traducción. Para ello, se plantean cuatro textos diferentes de carácter semiespecializado con unas determinadas fichas de trabajo, cuya finalidad es entresacar los principales contenidos abordados en los textos, así como las unidades terminológicas y fraseológicas más relevantes que aparecen en los mismos. A continuación, presentamos la ficha principal de la tarea de aprendizaje, en la que se incluyen no solo sus principales características, sino también los pasos que han de seguir los estudiantes para su realización.

**UNIDAD DIDÁCTICA 1 (UD 1). EL LENGUAJE ECONÓMICO-FINANCIERO
TAREA 2**

FICHA DE LA TAREA	
TÍTULO: Comprensión de textos semiespecializados del ámbito económico-financiero.	
MODALIDAD DE LA TAREA: NO PRESENCIAL	
CARÁCTER DE LA TAREA: NO OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)	
DINÁMICA: INDIVIDUAL	
MATERIALES:	Para llevar a cabo esta tarea necesitarás los siguientes textos (los podrás encontrar en la carpeta “Materiales tarea 2” de la UD1 de la plataforma de la asignatura): <ul style="list-style-type: none"> • “Financial crisis was caused by corporate mismanagement, says US Government” (The Guardian) • “Bank break-up will hit taxpayer” (The Guardian) • “Sale of the Century” (Newsweek). • “Types of financial crisis” (http://en.wikipedia.org/wiki/Financial_crisis)
DESARROLLO DE LA TAREA	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza una lectura detenida y comprensiva de los textos económico-financieros semiespecializados que podrás encontrar en la carpeta “Materiales tarea 2” en la UD1 de la plataforma de la asignatura. • Completa las fichas de trabajo que acompañan a cada uno de esos textos. • Una vez completadas todas las fichas, rellena la escala de autovaloración de la tarea (la podrás encontrar en la plataforma de la asignatura), para comprobar el grado de conocimiento que has adquirido.
TIEMPO ESTIMADO: 2 horas/texto.	
FECHA LÍMITE DE ENTREGA: consultar calendario en la plataforma que da soporte a la asignatura.	
EVALUACIÓN DE LA TAREA: EVALUACIÓN FORMATIVA.	

La tercera tarea de esta unidad didáctica es también de carácter no presencial y consiste en la lectura y comprensión de determinados textos especializados pertenecientes al ámbito económico-financiero, cuya finalidad principal es acercar a los estudiantes a este lenguaje de especialidad y sentar determinadas bases conceptuales consideradas

imprescindibles para abordar con éxito la labor traductora. Cada texto, lleva asignada también una ficha de trabajo, que guía al estudiante en el proceso de análisis y comprensión textuales. En la siguiente tabla, se muestra la ficha de trabajo de esta tercera tarea:

UNIDAD DIDÁCTICA 1 (UD 1). EL LENGUAJE ECONÓMICO-FINANCIERO
TAREA 3

FICHA DE LA TAREA	
TÍTULO: Comprensión de textos especializados del ámbito económico-financiero.	
MODALIDAD DE LA TAREA: NO PRESENCIAL	
CARÁCTER DE LA TAREA: NO OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)	
DINÁMICA: INDIVIDUAL	
MATERIALES:	Para llevar a cabo esta tarea necesitarás los siguientes textos (los podrás encontrar en la carpeta “Materiales tarea 3” de la UD1 de la plataforma de la asignatura): <ul style="list-style-type: none"> • “The buys from Brazil” (The Economist) • “Investors take fright at Fed warning” (Financial Times). • “Countercyclical capital buffer. Position of the Eurosystem on the Commission’s consultation document” (extraído de http://www.ecb.int/pub/pdf/other/2011-01-14_eurosystem_reply_to_consultation_on_countercyclical_capital_buffer.pdf). • “Roche Group. Financial Review 2007” (extraído de http://www.roche.com/investors/annual_reports/annual_reports_archive.htm)
DESARROLLO DE LA TAREA	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza una lectura detenida y comprensiva de los textos económico-financieros especializados que podrás encontrar en la carpeta “Materiales tarea 3” en la UD1 de la plataforma de la asignatura. • Completa las fichas de trabajo que acompañan a cada uno de esos textos. • Una vez completadas todas las fichas, rellena la escala de autovaloración de la tarea (la podrás encontrar en la plataforma de la asignatura), para comprobar el grado de conocimiento que has adquirido.
TIEMPO ESTIMADO: 2 horas/texto.	
FECHA LÍMITE DE ENTREGA: consultar calendario en la plataforma que da soporte a la asignatura.	
EVALUACIÓN DE LA TAREA: EVALUACIÓN FORMATIVA.	

HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE

Tal y como hemos descrito previamente, nuestra propuesta toma como base de sustentación la plataforma de teleformación Moodle (Campus Virtual UVa) y todas las herramientas y recursos que esta integra; en este apartado, focalizaremos nuestra atención únicamente en aquellos instrumentos interactivos específicos de esta unidad didáctica, ya que las herramientas estáticas propias de este entorno virtual ya han sido comentadas previamente (v. 6.4.1.) y son comunes a todas las unidades didácticas. En la

siguiente tabla incluimos las principales herramientas de aprendizaje utilizadas en la unidad, así como su finalidad en el marco de la misma.

HERRAMIENTAS INTERACTIVAS	
	FINALIDAD DE LA HERRAMIENTA
Tareas (subida avanzada de archivos)	Gestión de las entregas de las tareas y emisión de retroalimentación (<i>feedback</i>) en cada una de ellas
HERRAMIENTAS INTERACTIVAS (SOCIALES)	
Chat	Tutorización de la tarea cooperativa grupal (Tarea 1 UD1)
Foro	Foro de dudas en relación con la UD1
	Foro de novedades: medio de información sobre la asignatura
Correo electrónico	Tutorización virtual
OTRAS HERRAMIENTAS	
Google Docs-Forms	Diseño y cumplimentación del cuestionario de autoevaluación del aprendizaje

MÉTODOS DOCENTES

El marco metodológico global en el que se basa nuestra propuesta (enfoque por tareas) se materializa en esta unidad didáctica en diferentes métodos docentes:

- Aprendizaje cooperativo, mediante la planificación de tareas cooperativas no presenciales.
- Aprendizaje y trabajo autónomo del estudiante, mediante la planificación de tareas de aprendizaje individuales, así como instrumentos de autoevaluación y reflexión sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo en la unidad.
- Tutorización presencial y virtual, que permite llevar un seguimiento constante del trabajo desarrollado por los estudiantes en las diferentes tareas que componen la unidad.

6.4.2.1.5. Estrategias de evaluación

En este último apartado, prestaremos atención no solo al tipo de evaluación utilizada en la primera unidad didáctica de nuestra propuesta, sino también a los medios e instrumentos de evaluación integrados en la misma. En la siguiente tabla, presentamos un cuadro-resumen con las particularidades del sistema de evaluación puesto en práctica en esta unidad:

EVALUACIÓN UD1		
TIPO DE EVALUACIÓN	MEDIO DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Evaluación formativa	Tarea 1 (ME1 UD1)	Rúbrica de evaluación Tarea 1 (IE1 UD1)
	Tarea 2 (ME2 UD1)	Escala de autovaloración Tarea 2 (IE2 UD1)
	Tarea 3 (ME3 UD1)	Escala de autovaloración Tarea 3 (IE3 UD1)
Evaluación sumativa		PORCENTAJE EN LA EVALUACIÓN FINAL
	Tarea 1 (ME1 UD1)	5%
Autoevaluación		Escala de autovaloración Tarea 2 (IE2 UD1)
		Escala de autovaloración Tarea 3 (IE3 UD1)
		Cuestionario de autoevaluación de la UD1
Evaluación entre iguales		Escala de medida de la responsabilidad del trabajo grupal (en Tarea 1)

MEDIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA UD1

Como hemos enunciado previamente en el apartado dedicado a la evaluación, todas las tareas de aprendizaje incluidas en las diferentes unidades didácticas desempeñan al mismo tiempo el rol de medios de evaluación, puesto que nos permiten recabar información sobre la actuación de los estudiantes y sobre su grado de desarrollo de competencias genéricas y específicas.

Por otra parte, cada medio de evaluación lleva asignado un determinado instrumento de evaluación, es decir una herramienta específicamente diseñada que permite valorar, en función de unos determinados criterios e indicadores, el aprendizaje alcanzado gracias a cada uno de esos medios. Aunque muchos de estos instrumentos ya han sido mostrados en el apartado dedicado a la evaluación, consideramos necesario volverlos a presentar en este punto, con el fin de estructurar unidades didácticas completas y exponer nuestra propuesta de diseño de la forma más clara posible. A continuación, presentamos, por lo tanto, los instrumentos de evaluación que nos permitirán valorar el nivel de desempeño de los estudiantes en relación con las diferentes tareas de aprendizaje (medios de evaluación) planteadas en la primera unidad didáctica.

- Rúbrica de evaluación Tarea 1 (IE1 UD1)

"RÚBRICA DE EVALUACIÓN, TAREA 1 UD1"				
PARTICULARIDADES LÉXICAS	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE, SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información contenida en relación con las particularidades léxicas	La información aportada en relación con el léxico económico-financiero es completa y pertinente. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara y correcta sobre las particularidades léxicas que identifican a este tipo de lenguaje tanto en lengua inglesa como española.	La información aportada en relación con el léxico económico-financiero es bastante completa. Los ejemplos introducidos permiten obtener una visión global sobre las particularidades léxicas que identifican a este tipo de lenguaje, tanto en lengua inglesa como española.	La información aportada en relación con el léxico económico-financiero es demasiado básica y solo permite identificar los rasgos mínimos que definen a este tipo de lenguaje. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de algunas de las particularidades de este tipo de lenguaje, tanto en lengua inglesa como española.	La información en relación con el léxico no es suficiente para obtener una idea general sobre las particularidades del lenguaje económico-financiero ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

PARTICULARIDADES SINTÁCTICAS	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información contenida en relación con las particularidades sintácticas	La información aportada en relación con las particularidades sintácticas del lenguaje económico-financiero es completa y pertinente. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara y correcta sobre esta dimensión del lenguaje, tanto en lengua inglesa como española	La información aportada en relación con las particularidades sintácticas del lenguaje económico-financiero es bastante completa. Los ejemplos introducidos permiten obtener una visión global sobre esta dimensión del lenguaje, tanto en lengua inglesa como española	La información aportada en relación con las particularidades sintácticas del lenguaje económico-financiero es demasiado básica y solo permite identificar los rasgos mínimos que definen a este tipo de lenguaje en este nivel. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de algunas de las características de este tipo de lenguaje, tanto en lengua inglesa como española.	La información aportada en relación con las particularidades sintácticas del lenguaje económico-financiero no es suficiente para obtener una idea general sobre el mismo, ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
PARTICULARIDADES SEMÁNTICAS	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información contenida en relación con las particularidades semánticas	La información aportada en relación con las particularidades semánticas del lenguaje económico-financiero es completa y pertinente. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara y correcta sobre esta dimensión del lenguaje, tanto en lengua inglesa como española	La información aportada en relación con las particularidades semánticas del lenguaje económico-financiero es bastante completa. Los ejemplos introducidos permiten obtener una visión global sobre esta dimensión del lenguaje, tanto en lengua inglesa como española	La información aportada en relación con las particularidades semánticas del lenguaje económico-financiero es demasiado básica y solo permite identificar los rasgos mínimos que definen a este tipo de lenguaje en este nivel. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de algunas de las características de este tipo de lenguaje, tanto en lengua inglesa como española.	La información aportada en relación con las particularidades semánticas del lenguaje económico-financiero no es suficiente para obtener una idea general sobre el mismo, ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Organización, estructuración y formato de la ficha de trabajo	La ficha de trabajo está perfectamente estructurada y sigue las secciones identificadas en la misma. La información contenida en cada una de las secciones sigue una estructura clara y ordenada, lo que facilita la comprensión de las ideas expuestas y la identificación de los ejemplos. El formato es adecuado y coherente en todos los apartados de la ficha	La ficha de trabajo está bien estructurada y sigue, en general, las secciones identificadas en la misma. La información contenida en cada una de las secciones sigue una estructura bastante clara y ordenada, aunque algunos de los elementos mencionados no están ubicados en la sección correcta. El formato es adecuado y coherente en la mayor parte de los apartados de la ficha.	La ficha de trabajo está, en general, estructurada y sigue las secciones identificadas en la misma. La información contenida en cada una de las secciones sigue una estructura bastante clara y ordenada, aunque son muchos los elementos mencionados que no están ubicados en la sección correcta. El formato es adecuado y coherente en casi todos los apartados de la ficha	La ficha de trabajo no está demasiado estructurada y resulta complicado, en algunas ocasiones, identificar los rasgos básicos señalados en cada una de las secciones. La información contenida en cada una de las secciones sigue una estructura bastante clara y ordenada, aunque son muchos los elementos mencionados que no están ubicados en la sección correcta. El formato no sigue una estructura coherente en las diferentes secciones de la ficha.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
REFERENCIAS Y FUENTES	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Referencias y fuentes bibliográficas utilizadas en la ficha	Las referencias y fuentes bibliográficas en las que se basa la tarea y de las que se han extraído los ejemplos son variadas y fiables. El formato a la hora de citar las fuentes, tanto impresas como digitales, es correcto y coherente	Las referencias y fuentes bibliográficas en las que se basa la tarea y de las que se han extraído los ejemplos son, en general, aceptables en cuanto a su variabilidad y fiabilidad. El formato a la hora de citar las fuentes, tanto impresas como digitales, es adecuado y coherente en la mayor parte de los casos	Las referencias y fuentes bibliográficas en las que se basa la tarea y de las que se han extraído los ejemplos no son demasiado variadas, aunque en la mayor parte de los casos son fiables. El formato a la hora de citar las fuentes, tanto impresas como digitales, es adecuado y coherente en la mayor parte de los casos, aunque en algunos ejemplos no se ha seguido una norma coherente	Las referencias y fuentes bibliográficas en las que se basa la tarea y de las que se han extraído los ejemplos no son ni variadas ni fiables. El formato a la hora de citar las fuentes, tanto impresas como digitales, no es pertinente, ya que no tiene consistencia y no sigue una norma coherente
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0

Tal y como hemos explicado previamente, la Tarea 1 de esta unidad didáctica forma parte no solo de la vertiente formativa de la evaluación, sino también de la sumativa; a este respecto, cabría mencionar que cada una de las dimensiones que integran este instrumento de evaluación, es decir, las particularidades léxicas, sintácticas, semánticas, organización y estructuración, así como las referencias y fuentes, llevan asignado un valor específico en relación con la valoración final del instrumento; así, las tres primeras suponen el 75% (25% cada una) y las dos siguientes, el 25% restante (15% la dimensión vinculada a la estructuración de la tarea y 10% la relacionada con las referencias y fuentes empleadas en el desarrollo de la misma).

Además, dentro de esta tarea y en el marco de la evaluación entre iguales, los estudiantes tenían que cumplimentar también la escala de medida de la responsabilidad en el trabajo grupal (v. 6.3.5.1.5.), que les permite valorar no solo su nivel de implicación en el desarrollo de la tarea, sino también el de sus compañeros.

- Escala de autovaloración Tarea 2 (IE2 UD1)

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

"ESCALA DE AUTOVALORACIÓN. TAREA 2 UD1"					
VALORA TU NIVEL DE COMPETENCIA EN RELACIÓN CON LOS SIGUIENTES ATRIBUTOS:	NADA	POCO	REGULAR	BASTANTE	MUCHO
Identificar el origen de la actual crisis financiera y explicar cómo ha afectado a los diferentes sectores de la economía (banca, inversiones, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicar conceptos básicos ligados al ámbito de la crisis económica (por ejemplo, financial meltdown, toxic mortgage, subprime mortgage, housing boom, government-back mortgage, credit crunch...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprender el porqué de la crisis bancaria actual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Definir conceptos básicos ligados al sector bancario (bailed-out banks, commercial banks, investment banks, interest rate, retail deposits, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprender, grosso modo, qué es la deuda nacional (public debt) de un país y explicar conceptos básicos ligados a la misma (sovereign default, recession, currency crisis, economic stagnation, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Escala de autovaloración Tarea 3 (IE3 UD1)

"ESCALA DE AUTOVALORACIÓN. TAREA 3 UD1"					
VALORA TU NIVEL DE COMPETENCIA EN RELACIÓN CON LOS SIGUIENTES ATRIBUTOS:	NADA	POCO	REGULAR	BASTANTE	MUCHO
Comprender, grosso modo, cómo afectan las inversiones a la economía de un país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Definir conceptos vinculados al mundo de las inversiones (private-equity funds, initial public offering, venture capital, hedge-funds, buy-out firm, interest rate, stocks, bearish mood, commodities, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicar algunas de las medidas adoptadas por el BCE (Banco Central Europeo) para recuperar la estabilidad financiera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Definir algunos de los conceptos implicados en la contabilidad a nivel empresarial (book value, property plant and equipment, intangible assets, operating results, EBITDA, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Como podemos observar, estas escalas de autovaloración permiten a los estudiantes evaluar, en función de cinco niveles, su grado de competencia en relación con unos indicadores de aprendizaje, vinculados a los contenidos concretos abordados en las tareas.

- Cuestionario de autoevaluación de la UD1

Este cuestionario, cuya principal finalidad es hacer reflexionar a los discentes sobre el proceso de aprendizaje que han llevado a cabo en la unidad didáctica, está formado por cinco bloques de ítems, vinculados con las competencias genéricas y específicas abordadas en dicha unidad: dominio de las particularidades léxicas, sintácticas y semánticas del lenguaje especializado económico en inglés y en español, comprensión de textos semiespecializados y especializados de contenido económico, aspectos relacionados con el trabajo autónomo y la planificación y gestión del trabajo personal, aspectos relacionados con el trabajo colaborativo y, por último, dominio de herramientas tecnológicas para el aprendizaje. Además, al final del cuestionario, se incluye también un bloque de respuesta abierta para que los estudiantes puedan expresar con libertad todas aquellas ideas relacionadas con la unidad que consideren necesario.

AUTOEVALUACIÓN DE APRENDIZAJE (UNIDAD DIDÁCTICA 1). EL LENGUAJE ECONÓMICO-FINANCIERO										
UNIDAD DIDÁCTICA 1 (UD1). EL LENGUAJE ECONÓMICO-FINANCIERO										
Después de haber concluido la UD1 y haber realizado todas las tareas que se planteaban en la misma, tendrás que valorar del 1 al 5 (1= nada; 2=poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho) tu nivel de competencia con respecto a determinados ítems estructurados en diferentes bloques:										
BLOQUE 1. DOMINIO DE LAS PARTICULARIDADES LÉXICAS, SINTÁCTICAS Y SEMÁNTICAS DEL LENGUAJE ESPECIALIZADO ECONÓMICO EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL (ítems 1-6);										
BLOQUE 2. COMPRENSIÓN DE TEXTOS SEMIESPECIALIZADOS Y ESPECIALIZADOS DE CONTENIDO ECONÓMICO (ítems 7-12);										
BLOQUE 3. ASPECTOS RELACIONADOS CON EL TRABAJO AUTÓNOMO Y LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TRABAJO PERSONAL (ítems 13-18);										
BLOQUE 4. ASPECTOS RELACIONADOS CON EL TRABAJO COLABORATIVO (ítems 19-21);										
BLOQUE 5. DOMINIO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE (ítems 22-24);										
AUTOVALORACIÓN GENERAL DEL APRENDIZAJE LOGRADO EN LA UNIDAD DIDÁCTICA.										
Identificar las particularidades léxicas propias del lenguaje de especialidad económico en lengua inglesa	1	2	3	4	5					
Identificar las particularidades léxicas propias del lenguaje de especialidad económico en lengua española										
Identificar las particularidades sintáctico-gramaticales propias del lenguaje de especialidad económico en lengua inglesa										
Identificar las particularidades sintáctico-gramaticales propias del lenguaje de especialidad económico en lengua española										
Identificar las particularidades semánticas propias del lenguaje de especialidad económico en lengua inglesa										
Identificar las particularidades semánticas propias del lenguaje de especialidad económico en lengua española										
Comprender los principales conceptos e ideas expuestos en textos semiespecializados del ámbito económico, escritos en lengua inglesa	1	2	3	4	5					
Comprender los principales conceptos e ideas expuestos en textos especializados del ámbito económico, escritos en lengua inglesa										
Utilizar los recursos tecnológicos básicos para encontrar fuentes lexicográficas generales y especializadas, así como textos paralelos que me ayuden a comprender el contenido de los textos semiespecializados del ámbito económico										
Utilizar los recursos tecnológicos básicos para encontrar fuentes lexicográficas generales y especializadas, así como textos paralelos que me ayuden a comprender el contenido de los textos especializados del ámbito económico										
Analizar las fuentes y los textos paralelos encontrados con el fin de extraer de ellos información que me resulte útil para la comprensión de los textos originales de trabajo	1	2	3	4	5					
Documentarme sobre el tema abordado en los textos de trabajo, en vistas a la resolución de los problemas conceptuales y terminológicos que se pueden plantear en el mismo										
Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas										
Planificar y gestionar el tiempo en función de las tareas requeridas en la unidad didáctica										
Participar en las sesiones de tutoría (presencial o virtual) planteando cuestiones de procedimiento y contenidos	1	2	3	4	5					
Buscar, seleccionar y procesar la información pertinente para la elaboración de las tareas propuestas en la unidad didáctica										
Autoevaluar mi progreso, reflexionando sobre mi propio proceso de aprendizaje y el nivel de logro de los objetivos y competencias propuestos en la unidad didáctica										
Respetar los plazos de entrega fijados para las tareas establecidas en la unidad didáctica										
Trabajar de forma colaborativa con mis compañeros, elaborando planes de actuación para el grupo y asumiendo responsabilidades grupales										
Respetar y consensuar puntos de vista diferentes, creando así un buen clima de trabajo que favorezca la comunicación, el intercambio de información y la interacción entre todos los miembros del grupo de trabajo	1	2	3	4	5					
Anteponer los objetivos del grupo a los intereses personales										
Participar en el foro de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar las planteadas por mis compañeros										
Participar en el chat de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar los problemas planteados en el trabajo grupal										
Descargar archivos de diferentes formatos de la plataforma de la asignatura (Moodle)										
Subir archivos a un directorio concreto de la plataforma de la asignatura (Moodle)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AUTOVALORACIÓN GENERAL CON RESPECTO A LA UD1										
Mi valoración (entre 1 y 10) con respecto al aprendizaje que he alcanzado en la UD1 es...										
COMENTARIOS ADICIONALES										

6.4.2.2. Unidad Didáctica 2 (UD2): Fuentes documentales y recursos para la traducción económica inglés-español

El objetivo primordial de esta unidad didáctica es acercar a los discentes a las principales fuentes documentales y recursos para la traducción económica en la combinación lingüística inglés-español. Esta unidad se aborda desde dos perspectivas diferentes; por una parte, se presta atención a las fuentes ya existentes, proponiéndose en este marco de referencia un análisis crítico de las mismas y, por otro lado, se insiste en la elaboración de fuentes de documentación y recursos propios para la labor traductora.

6.4.2.2.1. Competencias desarrolladas en la unidad didáctica

En la segunda unidad didáctica de nuestra propuesta de diseño, se trabajan diferentes competencias específicas y genéricas, que ayudan a definir el perfil profesional de nuestros estudiantes. En las siguientes tablas, se incluyen estas competencias junto con resultados de aprendizaje, que permitirán valorar el grado de adquisición de las mismas:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS. UNIDAD DIDÁCTICA 2		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPONENTE DE CT VINCULADO	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Conocer y gestionar las fuentes y los recursos de información y documentación en Lengua A y B necesarios para el ejercicio de la traducción especializada B (económica)	SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los principales recursos de información y de documentación al servicio del traductor de textos especializados (económicos) en las Lenguas A y B. • Evaluar con eficacia y coherencia los principales recursos de información y de documentación a disposición del traductor especializado en textos económicos. • Aplicar los recursos de información y de documentación disponibles a un encargo de traducción especializada (económica), con el fin de resolver los problemas que puedan surgir en el mismo.
Utilizar los recursos terminológicos necesarios para el ejercicio de la traducción especializada (económica): sistemas de gestión terminológica	SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y aplicar las normas metodológicas del trabajo terminológico a la traducción de textos especializados (económicos). • Aplicar las herramientas específicas del trabajo terminológico (gestores de terminología) a un encargo de traducción especializada (económica), con el fin de resolver los problemas que puedan surgir en el mismo.

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

Utilizar las herramientas informáticas básicas como instrumento específico de ayuda a la traducción en las diferentes fases del proceso traductológico	SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar con destreza a un encargo de traducción especializada (económica) las herramientas informáticas básicas al servicio del traductor en las diferentes fases del proceso.
Aplicar las herramientas profesionales de traducción asistida por ordenador (TAO) a encargos de traducción especializada (económica)	SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar con destreza a un encargo de traducción especializada (económica) herramientas de almacenamiento, compilación y recuperación de la información (TAO). • Reconocer la agilidad y eficacia aportadas por las herramientas profesionales de traducción asistida por ordenador (TAO) al proceso global de traducción.

COMPETENCIAS GENÉRICAS INSTRUMENTALES	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Capacidad de organizar y planificar	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar los procesos y procedimientos adecuados al proyecto. • Elaborar los proyectos con una lógica apropiada a las tareas contenidas en el mismo. • Identificar y utilizar los recursos necesarios para la consecución de objetivos, anticipando las necesidades de recursos materiales, bibliográficos y técnicos y disponer de los mismos cuando fuera preciso para su aprendizaje. • Planificar previendo el control de las actividades para conseguir los resultados. • Realizar una gestión adecuada del tiempo.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar seguridad en la toma de decisiones comprometidas en el proceso de aprendizaje, tanto individual como grupal. • Mostrar coherencia a la hora de tomar decisiones que supongan compromiso. • Ser sistemático en la forma de tomar decisiones comprometidas, en el proceso de aprendizaje, tanto individual como grupal.
COMPETENCIAS GENÉRICAS SISTÉMICAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Capacidad de aprender y trabajar de forma autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interés, preguntar por aprender e interesarse por aclarar dudas. • Mostrar iniciativa en la búsqueda de información y en el desarrollo de las tareas de aprendizaje. • Adaptar autónomamente las estrategias de aprendizaje en cada situación. • Ser capaz de integrar paradigmas de otras disciplinas y/o campos de conocimiento próximos al suyo. • Construir conocimientos compartidos, aprender y facilitar la construcción conjunta del aprendizaje.
Preocupación por la calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir las normas dictadas para las tareas académicas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer buen uso de los recursos. Ser eficiente en el desarrollo de las tareas. • Revisar sistemáticamente la metodología de trabajo.
--	--

6.4.2.2.2. Tabla de dedicación del estudiante

ACTIVIDADES PRESENCIALES	HORAS	ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	HORAS
Clases prácticas aula	2	Estudio y trabajo autónomo individual	11
Tutorías grupales	1	Autoevaluación y reflexión:	
		Cuestionario de autoevaluación	30'
TOTAL PRESENCIAL	3		11 horas y 30'

6.4.2.2.3. Contenidos abordados en la UD2

Los principales contenidos abordados en la segunda unidad de nuestra propuesta de diseño son los siguientes:

Contenidos relacionados con la competencia extralingüística

- Transferencia de la terminología propia del campo de especialidad
- Desarrollo de estrategias para compensar la falta de conocimientos extralingüísticos, sobre todo relacionados con el campo temático

Conocimientos relacionados con la competencia instrumental

- Recursos básicos para la documentación
- Textos paralelos vinculados a la traducción especializada económica
- Estrategias básicas de documentación en el marco de la traducción especializada económica

6.4.2.2.4. Metodología de enseñanza

Al igual que en la unidad anterior, en este apartado centraremos nuestra atención en tres de los elementos que nos ayudan a perfilar el enfoque metodológico puesto en práctica en nuestra propuesta: las tareas de aprendizaje incluidas en la unidad²⁴¹, las herramientas que permiten su planificación y diseño y, por último, los principales métodos docentes que nos ayudan a estructurar la acción didáctica planteada en la unidad.

²⁴¹ Los materiales de trabajo correspondientes a esta unidad pueden consultarse en el CD-ROM que complementa a este trabajo. La ruta de acceso es la siguiente: Anexos/Materiales de trabajo/UD2.

TAREAS DE APRENDIZAJE DE LA UD2

La segunda unidad didáctica de la propuesta formativa está integrada, al igual que la anterior, por tres tareas diferentes, todas ellas de carácter no presencial:

- Tarea 1. Evaluación de fuentes documentales.
- Tarea 2. Diseño de base de datos terminológica.
- Tarea 3. Elaboración de memoria de traducción.

La primera de ellas consiste en el estudio y evaluación individual de determinadas fuentes documentales para la traducción de textos pertenecientes al campo de especialidad económico. En la siguiente tabla de presentación, podemos observar las particularidades de esta tarea, además de las instrucciones para su desarrollo.

UNIDAD DIDÁCTICA 2 (UD 2). FUENTES DOCUMENTALES Y RECURSOS PARA LA TRADUCCIÓN ECONÓMICA INGLÉS-ESPAÑOL

TAREA 1

FICHA DE LA TAREA	
TÍTULO: Evaluación de fuentes documentales para la traducción económico-financiera.	
MODALIDAD DE LA TAREA: NO PRESENCIAL	
CARÁCTER DE LA TAREA: NO OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)	
DINÁMICA: INDIVIDUAL	
MATERIALES:	<p>En la plataforma de teleformación de la asignatura, podrás encontrar hipervinculadas diferentes tipos de fuentes de apoyo al traductor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revistas y diarios de índole económica en lengua inglesa. • Revistas y diarios de índole económica en lengua española. • Diccionarios y glosarios (en diferentes combinaciones lingüísticas: EN-ES, EN, ES, multilingües). • Otras fuentes de consulta: bancos de datos, metabuscadores, páginas web de empresas, etc.
DESARROLLO DE LA TAREA	<p>Como sabes, no toda la información que encontramos en Internet es fiable y nos sirve para los fines que perseguimos. Por este motivo, resulta imprescindible analizar las particularidades de las fuentes que consultamos durante el proceso de documentación para asegurarnos de que son útiles y de que cumplen con unos determinados parámetros de calidad.</p> <p>En la presente tarea, tendrás que evaluar varias fuentes y recursos para la traducción económico-financiera en función de diferentes criterios de evaluación. Para ello, tendrás que seguir las siguientes indicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la UD2 de la plataforma de la asignatura, podrás encontrar una "Ficha de evaluación", en la que se recogen los parámetros a los que tendrás que atender en tu proceso de evaluación. • Tendrás que seleccionar 8 fuentes de las que aparecen hipervinculadas en la plataforma (2 de cada bloque) u otras que consideres pertinentes y que resultan, a tu juicio, fuentes imprescindibles en el campo de la traducción económico-financiera. • Tendrás que analizar detenidamente dichas fuentes, prestando especial atención a los parámetros que se establecen en la "Ficha de evaluación".

	<ul style="list-style-type: none"> Deberás cumplimentar una ficha por cada una de las fuentes que evalúes, para que quede constancia del proceso de análisis llevado a cabo.
TIEMPO ESTIMADO: 5 horas	
FECHA LÍMITE DE ENTREGA: consultar calendario en la plataforma que da soporte a la asignatura.	
EVALUACIÓN DE LA TAREA: EVALUACIÓN FORMATIVA.	

Esta tarea de aprendizaje lleva vinculada la siguiente ficha de trabajo:

TAREA 1

MODELO DE FICHA TAREA1 ²⁴²	
TÍTULO	
URL	
TIPO DE FUENTE O RECURSO	
AUTOR/ RESPONSABILIDAD PRINCIPAL (correo electrónico, teléfono, fax, información de contacto, etc.)	
LENGUA/LENGUAS	
FECHA DE CREACIÓN	
FECHA DE ACTUALIZACIÓN	
DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO (receptores, objetividad, cantidad de información contenida, tipo de información, etc.)	
FINALIDAD DE LA FUENTE/RECURSO	
DISEÑO Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN (tipografía, colores, elementos dinámicos, etc.)	
ESTRATEGIAS DE NAVEGACIÓN (VERTICAL U HORIZONTAL)	
PRESENCIA Y CALIDAD DE ENLACES EXTERNOS	
ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA y utilidad de las mismas	
VALORACIÓN PERSONAL DE LA FUENTE/RECURSO	

La segunda tarea, por su parte, consiste en el diseño de una base de datos terminológica con la herramienta de gestión SDL MultiTerm; aunque esté integrada dentro de la UD2, esta tarea podrá realizarse a lo largo de toda la acción formativa, con el fin de que los estudiantes vayan incorporando a la misma todos aquellos términos especializados que vayan apareciendo en los textos y materiales de trabajo; por otra parte, esta tarea está vinculada con la Tarea 2 de la UD3 (elaboración de un glosario de forma cooperativa en la plataforma de teleformación de la asignatura), ya que todos los términos que aparecen en este glosario habrán de incluirse también en la base de datos. De esta forma, los

²⁴² Este modelo de ficha toma como base los parámetros de evaluación detallados en Palomares y Gómez (2003) y Gonzalo y Fraile (2004).

estudiantes dispondrán al final de la asignatura de un recurso muy útil y con información relevante y completa para la traducción de textos de carácter económico.

Tal y como podemos observar en la siguiente ficha de trabajo, la base de datos ha de estar integrada por diferentes campos: término origen (TO), término meta (TM), contexto TO, contexto TM, fuente TO y fuente TM. En dicha ficha, se especifica también cómo ha de desarrollarse la tarea, así como los detalles de la misma en relación con la modalidad, el carácter, los materiales de trabajo, etc.

UNIDAD DIDÁCTICA 2 (UD 2). FUENTES DOCUMENTALES Y RECURSOS PARA LA TRADUCCIÓN ECONÓMICA INGLÉS-ESPAÑOL
TAREA 2

FICHA DE LA TAREA	
TÍTULO: Diseño de base de datos (SDL MultiTerm) para la traducción económico-financiera.	
MODALIDAD DE LA TAREA: NO PRESENCIAL	
CARÁCTER DE LA TAREA: OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)	
DINÁMICA: INDIVIDUAL	
MATERIALES:	<p>En cada una de las unidades didácticas que estructuran la plataforma de la asignatura, podrás encontrar diferentes textos de trabajo, de los que podrás extraer los términos para elaborar la base de datos. También podrás hacer uso de las fuentes que has valorado como fiables (páginas de web de empresas, documentos especializados, etc.) en la tarea anterior de esta unidad.</p> <p>Por otra parte, en la base de datos tendrás que integrar también los términos del glosario colaborativo que se elaborará en la Unidad Didáctica 3 (UD3). Como sabes, tendrás que importar el archivo con extensión .xls resultante del glosario (archivo Excel) a SDL MultiTerm, con el fin de elaborar una base de datos lo más completa posible.</p>
DESARROLLO DE LA TAREA	<p>Para el diseño de la base de datos de la asignatura, tendrás que seguir las siguientes indicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importa desde SDL MultiTerm el archivo xls derivado del Glosario colaborativo que se creará en la UD3. • Comprueba que todos los campos que aparecían en el mismo (TO, TM, Contexto TO, Contexto TM, Fuente TO y Fuente TM) aparecen en la estructura de la base de datos y, por consiguiente, en las diferentes entradas. • Añade otros 15 términos más a esta base de datos, cumplimentando todos los campos que forman parte de la ficha. • Los términos se podrán extraer de los textos de trabajo de las diferentes unidades didácticas o bien de algunas de las fuentes que has valorado como fiables (páginas web de empresas, publicaciones especializadas, etc.) en la tarea 1 de esta unidad didáctica. • A la hora de presentar la base de datos (es decir, de enviarla a la plataforma para su valoración), tendrás que subir un archivo comprimido que contenga todos los ficheros de la base de datos (uno. sdltb, dos .mdf y dos .mtf si se trabaja con la versión 2009 y uno .mdb si se trabaja con la versión 2007). • La base de datos es un trabajo individual, por lo que debes asegurarte de introducir correctamente el nombre de usuario. <p>RECOMENDACIÓN: ¡Cuidado con las mayúsculas a la hora de introducir los términos!</p>

TIEMPO ESTIMADO: 6 horas

FECHA LÍMITE DE ENTREGA: consultar calendario en la plataforma que da soporte a la asignatura.

EVALUACIÓN DE LA TAREA: 5% de la Ev.S.

La tercera tarea de esta unidad didáctica consiste en el diseño de una memoria de traducción con la herramienta SDL Trados; al igual que la tarea anterior, esta tendrá que realizarse a lo largo de toda la acción formativa, puesto que los estudiantes irán alimentando su memoria con los textos y materiales que se trabajen durante el transcurso de la misma. Estas dos tareas ponen de manifiesto la relación tan directa que existe entre nuestra materia (*Traducción especializada económica*) y otras que definen el perfil profesional de nuestros estudiantes, concretamente *Terminología e Informática aplicada a la Traducción*; Desde esta perspectiva, consideramos que estas dos tareas resultan muy útiles para nuestros discentes, no solo porque les van a permitir crear unos instrumentos de gran valía para su posterior práctica profesional, sino también porque les permitirán reforzar los conocimientos y competencias adquiridos en otras asignaturas clave. En la siguiente tabla, se muestra la ficha de trabajo de esta tercera tarea:

UNIDAD DIDÁCTICA 2 (UD 2). FUENTES DOCUMENTALES Y RECURSOS PARA LA TRADUCCIÓN ECONÓMICA INGLÉS-ESPAÑOL

TAREA 3

FICHA DE LA TAREA

TÍTULO: Elaboración de una memoria de traducción con SDL Trados

MODALIDAD DE LA TAREA: NO PRESENCIAL

CARÁCTER DE LA TAREA: OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)

DINÁMICA: INDIVIDUAL

MATERIALES: En cada una de las unidades didácticas que estructuran la plataforma de la asignatura, podrás encontrar los diferentes textos de trabajo que se van a traducir durante el transcurso de la misma. Estos textos constituirán la base de la memoria de traducción.

DESARROLLO DE LA TAREA

En la presente tarea, tendrás que elaborar una memoria de traducción con la herramienta SDL Trados 2007 o SDL Trados 2009; esta memoria está compuesta por los textos trabajados en el marco de la asignatura. Para ello, tendrás que seguir las siguientes indicaciones y recomendaciones:

- Comienza a elaborar la memoria de traducción desde el principio de la asignatura, introduciendo en ella los textos que se van traduciendo en las diferentes unidades didácticas.
- Para que la memoria sea valorada dentro del marco de la evaluación sumativa de la asignatura, tendrá que incluir al menos la mitad de los textos que se traduzcan en la asignatura.
- A la hora de presentar la memoria, tendrás que subir a la plataforma (concretamente al directorio llamado "Memorias de traducción") los cinco archivos de la misma (uno .tmw, uno .mwf, uno .mtf, uno .mdf y uno .iix), si trabajas con la versión 2007, o el fichero .sdltm que la compone, si trabajas con la versión 2009).

	<ul style="list-style-type: none"> No se permite alinear los textos para añadirlos a la memoria. Para evitarlo, además de los archivos o el archivo de la memoria, tienes que entregar todos los textos incluidos en ella en formato .doc sin limpiar, si trabajas con la versión 2007, o todos los proyectos que se crean al guardar desde “Guardar” o “Guardar como” un documento traducido con la versión 2009 (recuerda que se crea un archivo .sdlproj, otro .sdlxliff y una carpeta con diferentes ficheros). La memoria es un trabajo individual, por lo que se comprobará el nombre de usuario en el proceso de evaluación de la misma.
TIEMPO ESTIMADO: equivalente al tiempo empleado en la traducción de los textos que la forman.	
FECHA LÍMITE DE ENTREGA: consultar calendario en la plataforma que da soporte a la asignatura.	
EVALUACIÓN DE LA TAREA: 5% de la Ev. S.	

HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE

Además de las herramientas estáticas propias de la plataforma de teleformación Moodle que hemos comentado previamente (v. 6.4.1.) y de las herramientas TAO (SDL MultiTerm y SDL Trados), que desempeñan en esta unidad un papel fundamental, recogemos en la siguiente tabla los principales instrumentos de aprendizaje que se utilizan en la Unidad Didáctica 2 de nuestra propuesta de diseño:

HERRAMIENTAS INTERACTIVAS	
	FINALIDAD DE LA HERRAMIENTA
Tareas (subida avanzada de archivos)	Gestión de las entregas de las tareas y emisión de retroalimentación (<i>feedback</i>) en cada una de ellas
HERRAMIENTAS INTERACTIVAS (SOCIALES)	
Foro	Foro de dudas en relación con la UD2 Foro de novedades: medio de información sobre la asignatura
Correo electrónico	Tutorización virtual
OTRAS HERRAMIENTAS	
Google Docs-Forms	Diseño y cumplimentación del cuestionario de autoevaluación del aprendizaje

MÉTODOS DOCENTES

El marco metodológico global en el que se apoya nuestra propuesta (enfoque por tareas) se plasma en esta unidad didáctica en diferentes métodos docentes:

- Aprendizaje y trabajo autónomo del estudiante, mediante la planificación de tareas de aprendizaje individuales, así como instrumentos de autoevaluación y reflexión sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo en la unidad.
- Tutorización presencial y virtual, que permite a la docente llevar un seguimiento constante del trabajo desarrollado por los estudiantes en las diferentes tareas que componen la unidad.

6.4.2.2.5. Estrategias de evaluación

En este último apartado de la UD2, analizaremos tanto el tipo de evaluación puesta en práctica, como los medios e instrumentos de evaluación integrados en la misma. En la siguiente tabla, presentamos un cuadro-resumen con las particularidades del sistema de evaluación de esta unidad:

EVALUACIÓN UD2		
TIPO DE EVALUACIÓN	MEDIO DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Evaluación formativa	Tarea 1 (ME1 UD2)	Lista de control Tarea 1 (IE1 UD2)
	Tarea 2 (ME2 UD2)	Instrumento mixto (Lista de control+ escala de valoración) Tarea 2 (IE2 UD2)
	Tarea 3 (ME3 UD2)	Lista de control Tarea 3 (IE3 UD2)
Evaluación sumativa		PORCENTAJE EN LA EVALUACIÓN FINAL
	Tarea 2 (ME2 UD2)	5%
	Tarea 3 (ME3 UD2)	5%
Autoevaluación	Cuestionario de autoevaluación de la UD2	

MEDIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA UD2

Tal y como hemos explicado anteriormente, todas las tareas de aprendizaje incluidas en las diferentes unidades didácticas desempeñan el rol de medios de evaluación, ya que nos permiten recabar información sobre la actuación de los estudiantes y sobre su grado de desarrollo de competencias genéricas y específicas. En el marco de esta unidad, los instrumentos de evaluación que nos permitirán valorar el nivel de desempeño de los discentes en relación con dichos medios de evaluación son los siguientes:

- Lista de control Tarea 1 (IE1 UD2)

"LISTA DE CONTROL. TAREA 1 UD2"		
TÍTULO	NO	SI
¿Aparece detallado el título de la fuente/recurso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
URL	NO	SI
¿Aparece especificada la URL de la fuente/recurso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TIPO DE FUENTE O RECURSO	NO	SI
¿Se describe con claridad qué tipo de fuente o recurso es?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AUTOR/RESPONSABILIDAD PRINCIPAL DE LA FUENTE/RECURSO	NO	SI
¿Se aporta información suficiente en relación con el autor de la fuente/recurso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

LENGUA/LENGUAS	NO	SI
¿Se incluye información en relación con la/s lengua/s de la fuente/recurso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FECHA DE CREACIÓN	NO	SI
¿Se incluye información sobre la fecha de creación de la fuente/recurso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FECHA DE ACTUALIZACIÓN	NO	SI
¿Se incluye información sobre la fecha de actualización de la fuente/recurso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	NO	SI
¿La información en relación con el contenido de la fuente/recurso es lo suficientemente detallada?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FINALIDAD DE LA FUENTE/RECURSO	NO	SI
¿Se incluye en la ficha información sobre la finalidad de la fuente/recurso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DISEÑO Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN	NO	SI
¿La información en relación con el diseño y la presentación de la información en la fuente/recurso es lo suficientemente detallada?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ESTRATEGIAS DE NAVEGACIÓN	NO	SI
¿La información en relación con las estrategias de navegación de la fuente/recurso es lo suficientemente detallada?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PRESENCIA Y CALIDAD DE ENLACES EXTERNOS	NO	SI
¿Se incluye información en la ficha en relación con los enlaces externos incluidos en la fuente/recurso y la calidad de los mismos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA	NO	SI
¿Se incluye información en relación con las estrategias de búsquedas incluidas en la fuente/recurso y la utilidad de las mismas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Este instrumento de evaluación, vinculado a la primera tarea de aprendizaje de la unidad, nos ayudará a valorar el proceso de evaluación de las fuentes documentales y recursos para la traducción llevada a cabo por los estudiantes, mediante la comprobación de la presencia o ausencia de unos determinados atributos.

- Instrumento mixto (lista de control + escala de valoración) Tarea 2 (IE2 UD2)

"LISTA DE CONTROL Y ESCALA DE VALORACIÓN. TAREA 2 UD2."							
DISEÑO DE LA BASE DE DATOS	NO	SI					
¿La base de datos sigue las instrucciones de diseño?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
CONTENIDO DE LA BASE DE DATOS	NO	SI					
¿La base de datos incluye los 15 términos exigidos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
CONTENIDO DE LA BASE DE DATOS	NO	SI	1	2	3	4	5
TERMINO ORIGEN (TO)							
¿Son los TO introducidos en la base de datos adecuados?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TERMINO META (TM)							
¿Son los TM introducidos en la base de datos adecuados?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONTEXTO TO							
¿Son los contextos TO introducidos en la base de datos adecuados?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONTEXTO TM							
¿Son los contextos TM introducidos en la base de datos adecuados?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FUENTE TO							
¿Las fuentes de las que se han extraído los contextos TO son pertinentes (fiables)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen las fuentes de los TO citadas correctamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FUENTE TM							
¿Las fuentes de las que se han extraído los contextos TM son pertinentes (fiables)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen las fuentes de los TM citadas correctamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

El segundo medio de evaluación al que acompaña el instrumento precedente forma parte, tal y como hemos visto en el cuadro-resumen sobre el sistema de evaluación implementado en esta unidad, de la evaluación sumativa de los estudiantes, por lo que cada una de las dimensiones que integran el instrumento lleva asignada una determinada valoración; así, la respuesta afirmativa a la primera dimensión (relacionada con el diseño de la base de datos) supone el 40% de la calificación final del instrumento. Por otra parte, cada una de las seis subdimensiones presentes en la segunda dimensión (es decir, aquellas que hacen referencia al término origen (TO), término meta (TM), contexto TO, contexto TM y fuentes TO y TM) suponen un máximo del 10% de la puntuación total otorgada a este instrumento²⁴³.

- Lista de control Tarea 3 (IE3 UD2)

"LISTA DE CONTROL. TAREA FINAL UD2."		
AUTORIA DE LA MEMORIA	NO	SI
¿Es el estudiante el autor de la memoria de traducción?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DISEÑO DE LA MEMORIA DE TRADUCCIÓN	NO	SI
¿La memoria de traducción sigue las instrucciones de diseño?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONTENIDO DE LA MEMORIA DE TRADUCCIÓN	NO	SI
¿Están incluidos al menos la mitad de los textos traducidos en el marco de la asignatura?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluyen TODOS los textos trabajados en la asignatura?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Están alineados los textos de la memoria de traducción?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Esta lista de control vinculada a la última tarea de la UD2 nos permitirá comprobar si se han cumplido o no los requisitos exigidos en la misma. Por otra parte, como dicha tarea está integrada en la evaluación sumativa de los estudiantes, cada una de las dimensiones (a excepción de la primera²⁴⁴) que componen el instrumento de valoración lleva asignada una determinada puntuación. Así, la dimensión relacionada con el diseño de la memoria de traducción constituirá el 25% de la valoración final y la vinculada al contenido representará el 75% (25% el primer atributo, 30% el segundo y 20% el tercero).

²⁴³ Como hemos explicado previamente en el apartado general dedicado a la evaluación (v. 6.3.5.1.2.), en las subdimensiones que están formadas por dos atributos diferentes, en concreto, las dos últimas, la puntuación máxima concedida a cada una de ellas es del 5% de la valoración total del instrumento. Cuando hablamos de puntuación máxima, hacemos referencia a que solo en el caso de que la actuación del estudiante sea valorada con un "5" se asignará el porcentaje máximo (10% o 5%, en el caso de subdimensiones con dos atributos). El resto de las valoraciones serán proporcionales, es decir, si el estudiante es valorado con una puntuación de "4" en una dimensión cuya asignación máxima es de 10%, la puntuación que recibirá será de 8%; si su valoración es de "3", la puntuación que se le asignará es de 6% y así sucesivamente.

²⁴⁴ Como hemos visto anteriormente, esta primera dimensión de la lista de control no lleva asignada ninguna valoración, puesto que se considera *conditio sine qua non* para la presentación de la tarea.

Los valores numéricos asignados a cada una de las posibles respuestas en esta lista son dos: “0” o “10”, en función de lo que se considera correcto en relación con cada uno de los atributos. Por ejemplo, aquellas memorias que, en relación con el primer atributo de la dimensión vinculada al contenido, se marquen con “sí”, la calificación será de “10”, mientras que si se califican con un “no”, la puntuación asignada será de “0”.

- Cuestionario de autoevaluación de la UD2

La principal meta de este instrumento es hacer reflexionar a los discentes sobre el proceso de aprendizaje que han llevado a cabo en la unidad didáctica; al igual que el cuestionario de la UD2, está formado por cinco bloques de ítems, relacionados con las competencias genéricas y específicas abordadas en dicha unidad: evaluación de las fuentes documentales y recursos para la traducción económica en la combinación lingüística inglés-español, gestión de fuentes y recursos de información y documentación útiles para la traducción, dominio de herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO), aspectos relacionados con el trabajo autónomo y la planificación y gestión del trabajo personal, aspectos relacionados con el trabajo colaborativo y, por último, dominio de herramientas tecnológicas para el aprendizaje. Al final del cuestionario, se incluye también un bloque de respuesta abierta para que los estudiantes puedan expresar aquellos aspectos relacionados con la unidad que consideren pertinentes.

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

AUTOEVALUACIÓN DE APRENDIZAJE (UNIDAD DIDÁCTICA 2). FUENTES DOCUMENTALES Y RECURSOS PARA LA TRADUCCIÓN ECONÓMICA INGLÉS-ESPAÑOL										
UNIDAD DIDÁCTICA 2 (UD2). FUENTES DOCUMENTALES Y RECURSOS PARA LA TRADUCCIÓN ECONÓMICA INGLÉS-ESPAÑOL										
Después de haber concluido la UD2 y haber realizado todas las tareas que se planteaban en la misma, tendrás que valorar del 1 al 5 (1= nada; 2=poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho) tu nivel de competencia con respecto a determinados ítems estructurados en diferentes bloques:										
BLOQUE 1. EVALUACIÓN DE LAS FUENTES DOCUMENTALES Y RECURSOS PARA LA TRADUCCIÓN ECONÓMICA INGLÉS-ESPAÑOL (ítems 1-7);										
BLOQUE 2. GESTIÓN DE FUENTES Y RECURSOS DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN ÚTILES PARA LA TRADUCCIÓN (ítems 8-10);										
BLOQUE 3. DOMINIO DE HERRAMIENTAS DE TRADUCCIÓN ASISTIDA POR ORDENADOR (TAO) (ítems 11-14);										
BLOQUE 4. ASPECTOS RELACIONADOS CON EL TRABAJO AUTÓNOMO Y LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TRABAJO PERSONAL (ítems 15-20);										
BLOQUE 5. DOMINIO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE (ítems 21-23);										
AUTOVALORACIÓN GENERAL DEL APRENDIZAJE LOGRADO EN LA UNIDAD DIDÁCTICA.										
Evaluar, de forma crítica y coherente, las fuentes documentales y recursos para la traducción económica escritos en lengua inglesa	1	2	3	4	5					
Evaluar, de forma crítica y coherente, las fuentes documentales y recursos para la traducción económica escritos en lengua española										
Identificar algunos de los criterios que van a determinar la fiabilidad de la información encontrada en una determinada fuente										
Señalar diferentes fuentes lexicográficas y terminológicas en lengua inglesa útiles y fiables par la traducción de textos económicos										
Señalar diferentes fuentes lexicográficas y terminológicas en lengua española útiles y fiables par la traducción de textos económicos										
Identificar varias fuentes de documentación generales sobre economía, que me faciliten la comprensión de conceptos desde una perspectiva global										
Identificar los principales problemas que se puede encontrar el traductor de textos especializados económicos en la fase de documentación en la combinación lingüística inglés-español	1	2	3	4	5					
Utilizar los recursos tecnológicos básicos para encontrar fuentes lexicográficas generales y especializadas, así como textos paralelos que me ayuden en el proceso traductor										
Analizar las fuentes y los textos paralelos encontrados con el fin de extraer de ellos información que me resulte útil para la traducción	1	2	3	4	5					
Documentarme sobre conceptos de naturaleza económica, en vistas a la resolución de los problemas conceptuales y terminológicos que se puedan plantear en la traducción de textos pertenecientes a este campo de especialidad										
Dominar programas específicos de gestión terminológica (SDL MultiTerm), que facilitan el trabajo del traductor										
Diseñar una base de datos bilingüe (EN-ES) con SDL MultiTerm con diferentes campos (por ejemplo, TO, TM, contexto TO, contexto TM, fuentes, etc.)										
Importar una base de datos en formato Excel a una base de datos diseñada con la herramienta SDL MultiTerm										
Elaborar una memoria de traducción con SDL Trados, optimizando, así, tu trabajo como traductor										
Planificar y gestionar el tiempo en función de las tareas requeridas en la unidad didáctica										
Revisar con detenimiento las entregas de tus tareas (estilo, léxico, ortotipografía) antes de enviarlas										
Participar en las sesiones de tutoría (presencial o virtual) planteando cuestiones de procedimiento y contenidos	1	2	3	4	5					
Buscar, seleccionar y procesar la información pertinente para la elaboración de las tareas propuestas en la unidad didáctica										
Autoevaluar mi progreso, reflexionando sobre mi propio proceso de aprendizaje y el nivel de logro de los objetivos y competencias propuestos en la unidad didáctica										
Respetar los plazos de entrega fijados para las tareas establecidas en la unidad didáctica										
Participar en el foro de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar las planteadas por mis compañeros										
Descargar archivos de diferentes formatos de la plataforma de la asignatura (Moodle)										
Subir archivos a un directorio concreto de la plataforma de la asignatura (Moodle)						1	2	3	4	5
AUTOVALORACIÓN GENERAL CON RESPECTO A LA UD2										
Mi valoración (entre 1 y 10) con respecto al aprendizaje que he alcanzado en la UD2 es...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
COMENTARIOS ADICIONALES										

6.4.2.3. Unidad Didáctica 3 (UD3): La traducción de textos de la prensa económica y financiera

El principal objetivo de esta unidad didáctica es analizar las particularidades de la traducción de textos de la prensa económico-financiera en la combinación lingüística inglés-español. En esta unidad, los estudiantes se enfrentan por primera vez a la traducción de textos pertenecientes a este lenguaje de especialidad, ya que en las dos unidades anteriores se llevan a cabo únicamente tareas preparatorias que van sentando las bases procedimentales del proceso traductor.

6.4.2.3.1. Competencias desarrolladas en la unidad didáctica

Al igual que en las unidades precedentes, en el marco de la presente unidad didáctica, se trabajan diversas competencias específicas y genéricas, que ayudan a definir el perfil profesional de los estudiantes. En las siguientes tablas, detallamos estas competencias junto con sus correspondientes resultados de aprendizaje:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS. UNIDAD DIDÁCTICA 3		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPONENTE DE CT VINCULADO	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Analizar, sintetizar y comprender textos y discursos especializados (económicos) en Lengua B, identificando los rasgos lingüísticos y de contenido relevantes para la traducción	SUBCOMPETENCIA BILINGÜE SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales al análisis del texto original especializado (económico). • Aplicar estrategias para comprender textos de especialidad (económicos) y con finalidades comunicativas concretas. • Comprender la intención comunicativa de los textos especializados (económicos) y el sentido de los textos en esta rama de especialidad.
Aplicar conocimientos temáticos sobre el campo de especialidad (economía) para poder comprender los textos y traducir de forma eficaz	SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los rasgos lingüísticos y de contenido necesarios para la comprensión de un texto especializado (económico). • Adquirir conocimientos temáticos relacionados con la materia abordada en los textos que hay que traducir. • Aplicar estrategias para adquirir conocimientos temáticos sobre la materia abordada en los textos que hay que traducir. • Integrar los conocimientos temáticos adquiridos en el proceso traductor con el fin de resolver problemas en la traducción de textos especializados (económicos).

<p>Conocer y gestionar las fuentes y los recursos de información y documentación en Lengua A y B necesarios para el ejercicio de la traducción especializada B (económica)</p>	<p>SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los principales recursos de información y de documentación al servicio del traductor de textos especializados (económicos) en las Lenguas A y B. • Evaluar con eficacia y coherencia los principales recursos de información y de documentación a disposición del traductor especializado en textos económicos. • Aplicar los recursos de información y de documentación disponibles a un encargo de traducción especializada (económica), con el fin de resolver los problemas que puedan surgir en el mismo.
<p>Conocer la cultura y civilización de las Lenguas A y B y su relevancia para la traducción especializada (económica)</p>	<p>SUBCOMPETENCIA BILINGÜE SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los aspectos culturales que pueden dar lugar a problemas en el marco de traducción de textos especializados (económicos). • Aplicar estrategias para solucionar los problemas de inequivalencia cultural que pueden surgir en la traducción de textos especializados (económicos).
<p>Producir textos y discursos especializados (económicos) aceptables y adecuados en Lengua A</p>	<p>SUBCOMPETENCIA BILINGÜE SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales a la producción de textos especializados (económicos). • Aplicar estrategias para producir textos de especialidad (económicos) adecuados al contexto, con corrección lingüística y con finalidades comunicativas concretas. • Resolver interferencias entre las lenguas origen y meta.
<p>Utilizar los recursos terminológicos necesarios para el ejercicio de la traducción especializada (económica); sistemas de gestión terminológica</p>	<p>SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y aplicar las normas metodológicas del trabajo terminológico a la traducción de textos especializados (económicos). • Aplicar las herramientas específicas del trabajo terminológico (gestores de terminología) a un encargo de traducción especializada (económica), con el fin de resolver los problemas que puedan surgir en el mismo.
<p>Utilizar las herramientas informáticas básicas como instrumento específico de ayuda a la traducción en las diferentes fases del proceso</p>	<p>SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar con destreza a un encargo de traducción especializada (económica) las herramientas informáticas básicas al

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

traductológico		servicio del traductor en las diferentes fases del proceso.
Conocer los aspectos relacionados con el encargo de traducción especializada (económica) y los distintos procesos implicados en el mismo	SUBCOMPETENCIA SOBRE CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un receptor concreto. • Identificar la importancia de la función del texto en el proceso traductor. • Identificar la relevancia de las coordenadas situacionales en las que se produce el TO y el TM en el proceso traductor.
Conocer las principales técnicas y métodos de traducción y aplicarlos a diferentes situaciones comunicativas especializadas	SUBCOMPETENCIA SOBRE CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y aplicar las principales técnicas y métodos de traducción a un encargo de traducción especializada (económica), con el fin de solucionar los problemas que puedan surgir en el mismo.
Reconocer los problemas y errores de traducción más frecuentes en la traducción especializada (económica)	SUBCOMPETENCIA SOBRE CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los principales problemas y errores de traducción en el marco de la traducción especializada (económica). • Aplicar técnicas y estrategias adecuadas para la resolución de problemas en el marco de la traducción especializada (económica).
Revisar con rigor, controlar, evaluar y garantizar la calidad de los encargos de traducción especializada (económica)	SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la importancia de la revisión como una de las fases del proceso traductor. • Demostrar rigor y sistematicidad en la revisión de traducciones, tanto propias como ajenas.
Aplicar las herramientas profesionales de traducción asistida por ordenador (TAO) a encargos de traducción especializada (económica)	SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar con destreza a un encargo de traducción especializada (económica) herramientas de almacenamiento, compilación y recuperación de la información (TAO). • Reconocer la agilidad y eficacia aportadas por las herramientas profesionales de traducción asistida por ordenador (TAO) al proceso global de traducción.

COMPETENCIAS GENÉRICAS INSTRUMENTALES	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Capacidad de organizar y planificar	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar los procesos y procedimientos adecuados al proyecto. • Elaborar los proyectos con una lógica apropiada a las tareas contenidas en el mismo. • Identificar y utilizar los recursos necesarios para la consecución de objetivos, anticipando las necesidades de recursos materiales, bibliográficos y técnicos y disponer de los mismos cuando fuera preciso para su aprendizaje. • Planificar previendo el control de las actividades para conseguir los resultados. • Realizar una gestión adecuada del tiempo.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar seguridad en la toma de decisiones comprometidas en el proceso de aprendizaje, tanto individual como grupal. • Mostrar coherencia a la hora de tomar decisiones que supongan compromiso. • Ser sistemático en la forma de tomar decisiones comprometidas, en el proceso de aprendizaje, tanto individual como grupal.
COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Responsabilidad en el trabajo grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar y cumplir las normas establecidas en el seno del grupo. • Contribuir al establecimiento y aplicación de los procesos de trabajo grupal. • Implicarse en el cumplimiento de las tareas grupales, ajustándose al calendario establecido. • Actuar constructivamente para solucionar los conflictos surgidos en el seno del equipo de trabajo. • Saber planificar los tiempos y los recursos para la realización de las tareas en el marco del trabajo grupal. • Fomentar que todos los miembros del grupo de trabajo se comprometan con la gestión y funcionamiento del equipo.
Habilidades interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y entender las ideas de los demás, aunque sean opuestas a las propias. • Comunicarse con espontaneidad, creando un clima de igualdad y colaboración. • Ser respetuoso con los interlocutores tanto en el contenido como en la forma.
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilar la diversidad de la condición humana. • Entender la relación con personas de otras culturas y condición social como enriquecimiento personal. • Buscar cómo generar relaciones transculturales.

COMPETENCIAS GENÉRICAS SISTÉMICAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Capacidad de aprender y trabajar de forma autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interés, preguntar por aprender e interesarse por aclarar dudas. • Mostrar iniciativa en la búsqueda de información y en el desarrollo de las tareas de aprendizaje. • Adaptar autónomamente las estrategias de aprendizaje en cada situación. • Ser capaz de integrar paradigmas de otras disciplinas y/o campos de conocimiento próximos al suyo. • Construir conocimientos compartidos, aprender y facilitar la construcción conjunta del aprendizaje.
Preocupación por la calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir las normas dictadas para las tareas académicas. • Hacer buen uso de los recursos. Ser eficiente en el desarrollo de las tareas. • Revisar sistemáticamente la metodología de trabajo.

6.4.2.3.2. Tabla de dedicación del estudiante

ACTIVIDADES PRESENCIALES	HORAS	ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	HORAS
Clases teóricas	2	Estudio y trabajo autónomo individual	16
Clases prácticas aula	5	Estudio y trabajo autónomo grupal	3
Tutorías grupales	2	Autoevaluación y reflexión:	
		Cuestionario de autoevaluación	30'
		Ficha evaluación responsabilidad grupal	15'
TOTAL PRESENCIAL	9		19 horas y 45'

6.4.2.3.3. Contenidos abordados en la UD3

Como hemos explicado previamente, para la determinación de los contenidos formativos que integran nuestra propuesta didáctica, hemos tomado como base los identificados por Hurtado (2007) para la materia *Iniciación a la traducción*, los hemos adaptado a nuestra materia *Traducción especializada económica* y los hemos materializado en diferentes bloques temáticos más específicos. En concreto, los contenidos abordados en la presente unidad didáctica atienden a diferentes aspectos implicados en el proceso traductor (principios metodológicos y estratégicos, así como elementos vinculados con las competencias extralingüística, profesional, instrumental y textual) pero desde la perspectiva específica de los textos periodísticos; los contenidos identificados en la unidad son los siguientes:

Contenidos vinculados con los principios metodológicos y estratégicos de la traducción especializada económica

- Finalidad comunicativa de la traducción especializada económica (textos periodísticos)
- Importancia de la fase de comprensión en el marco de la traducción especializada económica (textos periodísticos)
- Importancia de la lengua de llegada en la traducción especializada económica (textos periodísticos)
- Naturaleza textual de la equivalencia traductora en la traducción especializada económica (textos periodísticos)
- Identificación y resolución de problemas de traducción en el marco de la traducción especializada económica (textos periodísticos)
- Fases del proceso de traducción en el marco de la traducción especializada económica (textos periodísticos)

Contenidos relacionados con la competencia extralingüística

- Desarrollo de conocimientos extralingüísticos básicos con el fin de poder comprender y reformular adecuadamente los textos especializados económicos (textos periodísticos)
- Transferencia de la terminología propia del campo de especialidad
- Desarrollo de estrategias para compensar la falta de conocimientos extralingüísticos, sobre todo relacionados con el campo temático

Contenidos relacionados con la competencia profesional

- Encargos en el marco de la traducción especializada económica (textos periodísticos)
- Tareas de los traductores especializados en textos económicos (textos periodísticos)

Contenidos relacionados con la competencia instrumental

- Recursos básicos de documentación
- Textos paralelos vinculados a la traducción especializada económica (textos periodísticos)
- Estrategias básicas de documentación en el marco de la traducción especializada económica (textos periodísticos)

Contenidos relacionados con la competencia textual

- Tipos de dificultades en la traducción especializada económica en función del texto y el grado de especialización de la comunicación (textos periodísticos)
- Traducción de textos expositivos: noticias de prensa semiespecializada y especializada

6.4.2.3.4. Metodología de enseñanza

En el presente apartado centraremos nuestra atención en las tareas de aprendizaje incluidas en la UD3, así como en las herramientas que facilitan su diseño y realización y los métodos docentes que se pondrán en práctica, siempre dentro del marco

metodológico global del enfoque por tareas que defendemos en nuestra propuesta de diseño.

TAREAS DE APRENDIZAJE DE LA UD3

La tercera unidad didáctica de nuestra propuesta formativa, dedicada a la traducción de textos pertenecientes a la prensa económico-financiera, está integrada por tres tareas de aprendizaje diferentes²⁴⁵; las dos primeras, junto con las desarrolladas en las unidades didácticas precedentes sientan las bases para el proceso de traducción propiamente dicho; por este motivo, a la última tarea de la unidad²⁴⁶, dedicada a la traducción de textos, la hemos denominado “tarea final”, siguiendo la nomenclatura utilizada por Hurtado (1999):

- Tarea 1. Análisis de las dificultades en la traducción de textos de la prensa económica y financiera en la combinación lingüística inglés-español (EN-ES).
- Tarea 2. Diseño de un glosario colaborativo de terminología económica.
- Tarea final: Traducción de textos de la prensa económica y financiera.

La primera de ellas consiste en el estudio grupal de las principales dificultades en la traducción de textos de la prensa económico-financiera en la combinación lingüística inglés-español, a partir de unos materiales de referencia y de unos textos específicos. En la siguiente tabla de presentación, podemos observar los rasgos distintivos de esta tarea, además de las instrucciones para su desarrollo.

UNIDAD DIDÁCTICA 3 (UD 3). LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE LA PRENSA ECONÓMICA Y FINANCIERA
TAREA 1

FICHA DE LA TAREA	
TÍTULO: Análisis de dificultades en la traducción de textos de la prensa económica y financiera.	
MODALIDAD DE LA TAREA: NO PRESENCIAL	
CARÁCTER DE LA TAREA: NO OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA	
DINÁMICA: GRUPAL (grupos de 3 ó 4 personas)	
MATERIALES:	Para llevar a cabo esta tarea necesitarás los siguientes artículos (los podrás encontrar en la carpeta “Materiales” de la UD3 de la plataforma de la asignatura”): <ul style="list-style-type: none"> • ALCARAZ VARÓ, E. (2001) Problemas metodológicos de la traducción del inglés de los negocios. EN J. CHABÁS BERGÓN, J., CASES, M. Y GASER, R. (Eds.) Proceedings. First International Conference on Specialized Translation, Barcelona, March 2-4, 2000: Universitat

²⁴⁵ El material de trabajo, así como las fichas de presentación vinculadas a estas tareas, pueden consultarse en el CD-ROM que complementa a la presente tesis doctoral (ruta de acceso: Anexos/Materiales de trabajo/UD3).

²⁴⁶ En las dos unidades siguientes, es decir en la UD4 y en la UD5, utilizaremos también esta nomenclatura y calificaremos con la etiqueta de “tarea final” a todas aquellas tareas de aprendizaje cuyo objetivo fundamental sea la traducción de textos.

	<p>Pompeu Fabra, 11-21.</p> <ul style="list-style-type: none"> • MATEO, J. (1993) The Translation of Business English discourse into Spanish. <i>Babel</i>, 39(1), 11-20. • PIZARRO SÁNCHEZ, I. (1997) La traducción de artículos de prensa económica: estudio teórico-práctico. En FERNÁNDEZ NISTAL, P. Y BRAVO GOZALO, J. M^a (Eds.) Aproximaciones a los estudios de traducción. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 193-215. • PIZARRO SÁNCHEZ, I. (2010) Dificultades principales de la traducción de textos económicos. En PIZARRO SÁNCHEZ, I. Análisis y traducción del texto económico (inglés-español), La Coruña: Netbiblo, 80-138. • SÁIZ MARTINEZ, F. (2001) El lenguaje en el periodismo económico o cómo no gatillar el repo. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, 16-19 octubre de 2001. • Además, podrás tomar como punto de partida los siguientes textos periodísticos en lengua inglesa: • Markets. Bubble warning (http://www.economist.com/node/15213157) • The big Airlines get cold feet (http://www.economist.com/blogs/gulliver/2011/02/airline_fare_increases) • What caused the great recession (http://www.thedailybeast.com/newsweek/2010/01/08/what-caused-the-great-recession.html) • The big squeeze (http://www.economist.com/node/18184544) • US home prices slide into "double dip" (http://articles.latimes.com/2011/jan/26/business/la-fi-double-dip-20110126)
<p>DESARROLLO DE LA TAREA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizad un grupo de trabajo de 3 ó 4 personas. • Como el material de lectura (carpeta de materiales de UD3) es amplio, repartíos los artículos entre los miembros del grupo y realizad una lectura individual y detenida de vuestro material. • Poned en común las ideas extraídas en vuestra lectura individual e informad a vuestros compañeros de las principales ideas abordadas en vuestros artículos. • Elaborad de forma cooperativa una ficha (Ficha1) con las principales dificultades de la traducción de textos de la prensa económica y financiera en los diferentes niveles. • Leed y analizad los artículos de la prensa económica y financiera en inglés que aparecen hipervinculados en este documento e identificad algunas de las dificultades que habéis señalado en la Ficha1. • Completad dicha ficha con los ejemplos más significativos de cada uno de los niveles (extraídos de los textos que acabáis de analizar), proponiendo al lado de cada uno de ellos una traducción en lengua española. Tendréis que incluir también el contexto y la fuente de la que habéis obtenido el ejemplo (véase modelo de ficha Tarea1). En el encabezado del documento deberán aparecer los miembros del grupo de trabajo; el archivo llevará por nombre "Tarea1nombreapellidoportavoz" (por ejemplo, Tarea1susanaalvarez). • Subid este archivo al directorio de entregas denominado "Entregas Tarea1" en la UD3 de la plataforma antes de la fecha límite. • Una vez enviado el archivo, tendréis que cumplimentar individualmente la escala de autovaloración de aprendizaje vinculada

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

	<p>a la tarea (la podrás encontrar en la plataforma de la asignatura), para comprobar el grado de conocimiento que has adquirido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando hayáis completado la tarea, tendréis que rellenar de forma individual la escala de evaluación de la responsabilidad en el trabajo grupal, que podréis encontrar en la UD3 de la plataforma de la asignatura.
TIEMPO ESTIMADO: 6 horas (3 horas trabajo individual, 3 horas trabajo grupal)	
FECHA LÍMITE DE ENTREGA: consultar calendario en la plataforma que da soporte a la asignatura.	
EVALUACIÓN DE LA TAREA: EVALUACIÓN FORMATIVA.	

Esta tarea de aprendizaje lleva vinculada la siguiente ficha de trabajo:

TAREA 1	
MODELO DE FICHA TAREA ²⁴⁷	
ASPECTOS ORTOTIPOGRÁFICOS	
ELEMENTOS EXTRATEXTUALES	
ELEMENTOS INTRATEXTUALES	<p>Uso de lenguaje figurado (por ejemplo, metáforas) con gran expresividad de imágenes (en algunos casos de animales). Por ejemplo: “The big airlines get cold feet” (The Big Airlines Get Cold Feet, The Economist, 20th February, 2011. (Disponible en línea) http://www.economist.com/blogs/gulliver/2011/02/airline_fare_increases [Fecha de consulta: 22/02/2011]. PROPUESTA DE TRADUCCIÓN “Las grandes aerolíneas se quedan con los pies fríos”. En la traducción de esta unidad a la lengua española, se ha mantenido la metáfora que aparece en el TO.</p>
ELEMENTOS VERBALES	NO

Una vez terminada la tarea, los estudiantes tendrán que rellenar la escala de valoración de la responsabilidad en el trabajo grupal, con el fin de evaluar tanto su nivel de participación e implicación en el desarrollo del trabajo, como el de sus compañeros.

La segunda tarea, por su parte, consiste en el diseño de un glosario colaborativo de terminología perteneciente al campo económico-financiero. Como se ha expuesto previamente, esta tarea de aprendizaje consta de tres etapas diferentes: la primera de ellas se desarrollará en la plataforma de teleformación Moodle, donde los discentes tendrán que introducir cinco términos y sus correspondientes campos (término meta, contexto del término origen y del término meta y fuentes del término origen y del término meta) en un glosario diseñado en dicha plataforma; en la segunda etapa, una vez que los términos hayan sido validados por la docente, los estudiantes tendrán que trasladarlos a una hoja de cálculo de edición colaborativa creada con *Google Docs*, para posteriormente,

²⁴⁷ Para la elaboración de la estructura de esta ficha de trabajo, se han tomado como base las dimensiones establecidas en PIZARRO SÁNCHEZ (2010).

en la tercera etapa de la tarea, exportar este archivo e importarlo a SDL MultiTerm. Esta última fase está vinculada con la Tarea 2 de la UD2, puesto que la base de datos que han de elaborar los estudiantes tiene que tomar como punto de partida el archivo con los términos de este glosario creado de forma colaborativa. Las instrucciones detalladas de esta tarea de aprendizaje vienen especificadas en la siguiente tabla de presentación:

UNIDAD DIDÁCTICA 3 (UD 3). LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE LA PRENSA ECONÓMICA Y FINANCIERA
TAREA 2

FICHA DE LA TAREA	
TÍTULO: Elaboración de un glosario colaborativo de términos económicos y financieros	
MODALIDAD DE LA TAREA: NO PRESENCIAL	
CARÁCTER DE LA TAREA: OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)	
DINÁMICA: INDIVIDUAL	
MATERIALES:	<p>Para llevar a cabo esta tarea necesitarás consultar los materiales (audiovisuales y textuales) que aparecen en la UD2 de la plataforma virtual de la asignatura bajo el título "Understanding the financial crisis".</p> <p>Además, podrás consultar noticias económicas que aparecen hipervinculadas en las instrucciones de la tarea1 y en las fuentes contenidas en la UD2 de la plataforma de la asignatura bajo los títulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "RECURSOS. REVISTAS Y DIARIOS DE ÍNDOLE ECONÓMICA EN LENGUA INGLESA". • "RECURSOS. REVISTAS Y DIARIOS DE ÍNDOLE ECONÓMICA EN LENGUA ESPAÑOLA".
DESARROLLO DE LA TAREA	<ul style="list-style-type: none"> • Lee varios artículos de la prensa económica y financiera (puedes encontrar artículos hipervinculados en las instrucciones de la tarea1 o en la UD3 de la plataforma virtual de la asignatura bajo los títulos "RECURSOS. REVISTAS Y DIARIOS DE ÍNDOLE ECONÓMICA EN LENGUA INGLESA" y "RECURSOS. REVISTAS Y DIARIOS DE ÍNDOLE ECONÓMICA EN LENGUA ESPAÑOLA" y extrae algunos términos económicos significativos. • Elige cinco términos de todos los que has extraído e introdúcelos en el glosario colaborativo ubicado en la UD3 de la plataforma virtual de la asignatura. Comprueba que los términos que vas a introducir no han sido añadidos previamente por algún compañero. • Las entradas del glosario han de tener los siguientes campos: TO (término en lengua origen), TM (término en lengua meta, es decir el equivalente en español del TO), contexto del TO (es decir, la oración/párrafo del que hemos extraído el término), contexto del TM (es decir, la oración/párrafo del que hemos extraído el término en español), fuente del TO y fuente del TM. • Una vez introducidos los términos, tendrán que ser validados por la docente de la asignatura, es decir, la tarea no se considerará completada hasta que no se hayan validado todos los términos introducidos. • Cuando TODOS los términos estén validados, tendrás que trasladarlos a la hoja de cálculo Excel de edición

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

	<p>colaborativa que diseñará la docente; recibirás por medio del foro de la asignatura la dirección web en la que está alojado este documento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando la versión de este documento sea definitiva, podrás exportarlo como archivo Excel (xls) y tendrás que importarlo a SDL MultiTerm. Los términos contenidos en este archivo supondrán la base de sustentación de la BD que tienes que diseñar en el marco de la UD2.
TIEMPO ESTIMADO: 3 horas	
FECHA LÍMITE DE ENTREGA: se admitirán términos en el glosario (primera versión) hasta el día 11 de marzo a las 14 horas. Recordad que los términos han de ser validados por la docente de la asignatura.	
EVALUACIÓN DE LA TAREA: 5% en la Ev. S.	

La tercera tarea de esta unidad didáctica, que supone la tarea final de la unidad, consiste en la traducción de varios textos periodísticos pertenecientes al ámbito económico-financiero. Cada uno de los textos va precedido por una ficha, en la que se especifican las particularidades del encargo: función del texto, receptores a los que va dirigido, coordenadas situacionales, medio de transmisión del texto meta, razón o motivo por el que se realiza la traducción y la tarea específica del encargo²⁴⁸. En la siguiente tabla, representamos la ficha de trabajo de esta tarea final:

UNIDAD DIDÁCTICA 3 (UD 3). LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE LA PRENSA ECONÓMICA Y FINANCIERA
TAREA FINAL

FICHA DE LA TAREA	
TÍTULO: Traducción a lengua española de textos periodísticos del ámbito económico-financiero.	
MODALIDAD DE LA TAREA: MIXTA (PRESENCIAL/NO PRESENCIAL); los textos serán traducidos por el estudiante fuera del aula y revisados en diferentes sesiones presenciales.	
CARÁCTER DE LA TAREA: NO OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)	
DINÁMICA: INDIVIDUAL (aunque la revisión de los mismos se llevará a cabo de forma grupal)	
MATERIALES:	<p>Los textos originales para llevar a cabo esta tarea, y cuyo título se especifica a continuación, se encuentran en la carpeta “Materiales tarea final” (ubicada en la UD3 de la plataforma de la asignatura):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encargo 1: “Consumer spending up as inflation eases”(Newsweek; business section) • Encargo 2: “Bag wars” (Newsweek; business section) • Encargo 3: “Why Japan fell... and what it teaches us” (Newsweek; business section) • Encargo 4: “Investment Banking” (<i>The Economist</i>) • Encargo 5: “A brisk fall” (<i>The Economist</i>) <p>Para llevar a cabo esta tarea, podrás utilizar las diferentes fuentes bibliográficas que aparecen recogidas en la UD2, así como el glosario colaborativo de términos económicos y financieros que habéis realizado en la segunda tarea de la UD3.</p>

²⁴⁸ El diseño de estas fichas con las particularidades del encargo de traducción se apoya en Rabadán y Fernández (2002).

DESARROLLO DE LA TAREA	<ul style="list-style-type: none"> • Lee con detenimiento las especificaciones del encargo de traducción. • Lee de forma comprensiva el texto (TO) que has de traducir, presentando especial atención a los mecanismos cohesivos que se emplean, la función e intencionalidad que tiene, etc. • Señala en esta primera lectura aquellas unidades que no comprendes y trata de deducir por el contexto a qué se refieren. • Busca documentación paralela en la web sobre el tema abordado en el TO y elabora un minicorpus de textos. • Realiza un "barrido" terminológico del minicorpus que has elaborado, con el fin de encontrar equivalentes a algunos de los términos especializados que aparecen en el TO. • Comienza a traducir el texto (fase de transvase lingüístico) utilizando una memoria de traducción (por ejemplo SDL TRADOS). • Cuando hayas traducido el texto completo, revísalo con cuidado y realiza las modificaciones que consideres oportunas con el fin de obtener una versión definitiva lo más coherente posible con las particularidades del encargo. • El texto meta obtenido será revisado y comentado en el aula por los discentes y la docente de la asignatura.
TIEMPO ESTIMADO: 2 horas y 30 minutos/texto	
FECHA LÍMITE DE ENTREGA: la revisión del primer texto de la tarea tendrá lugar en la sesión presencial del 24 de febrero de 2011. El resto de los textos se revisarán y comentarán en las siguientes sesiones presenciales.	
EVALUACIÓN DE LA TAREA: EVALUACIÓN FORMATIVA.	

HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE

Tal y como hemos descrito previamente, nuestra propuesta toma como base de sustentación la plataforma de teleformación Moodle (Campus Virtual UVa) y todas las herramientas y recursos que la componen; al igual que en las dos unidades didácticas anteriores, haremos referencia únicamente en este apartado a aquellos instrumentos interactivos que se han utilizado en esta unidad, así como a la finalidad de los mismos. Incluimos esta información en la siguiente tabla:

HERRAMIENTAS INTERACTIVAS	
	FINALIDAD DE LA HERRAMIENTA
Tareas (subida avanzada de archivos)	Gestión de las entregas de las tareas y emisión de retroalimentación (<i>feedback</i>) en cada una de ellas
HERRAMIENTAS INTERACTIVAS (SOCIALES)	
Chat	Tutorización de la tarea cooperativa grupal (Tarea 1 UD3)
Foro	Foro de dudas en relación con la UD3 Foro de novedades: medio de información sobre la asignatura
Correo electrónico	Tutorización virtual
Glosario	Diseño de un glosario colaborativo

OTRAS HERRAMIENTAS	
Google Docs (hoja de cálculo de edición colaborativa)	Diseño de glosario colaborativo exportable
Google Docs-Forms	Diseño y cumplimentación del cuestionario de autoevaluación del aprendizaje

MÉTODOS DOCENTES

El marco metodológico global en el que se basa nuestra propuesta (enfoque por tareas) se materializa en la UD3 en diferentes métodos docentes:

- Aprendizaje cooperativo, mediante la planificación de tareas cooperativas y colaborativas no presenciales.
- Aprendizaje y trabajo autónomo del estudiante, mediante la planificación de tareas de de corte individual, así como instrumentos de autoevaluación y reflexión sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo en la unidad.
- Tutorización presencial y virtual, que permite llevar un seguimiento constante del trabajo desarrollado por los estudiantes en las diferentes tareas que componen la unidad.

6.4.2.3.5. Estrategias de evaluación

En este último apartado de la unidad didáctica, focalizaremos nuestra atención no solo en el tipo de evaluación puesta en práctica en esta unidad, sino también en los medios e instrumentos de evaluación integrados en la misma. En la siguiente tabla, presentamos un cuadro-resumen con las particularidades del sistema de evaluación puesto en práctica en la UD3:

EVALUACIÓN UD3		
TIPO DE EVALUACIÓN	MEDIO DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Evaluación formativa	Tarea 1 (ME1 UD3)	Escala de autovaloración Tarea 1 (IE1 UD3)
	Tarea 2 (ME2 UD3)	Lista de control Tarea 2(IE2 UD3)
	Tarea final (ME final UD3)	Plantilla de valoración de traducciones Tarea final (IE final UD3)
Evaluación sumativa		PORCENTAJE EN LA EVALUACIÓN FINAL
	Tarea 2 (ME2 UD3)	5%
Autoevaluación	Escala de autovaloración Tarea 1 (IE1 UD3)	
	Cuestionario de autoevaluación de la UD3	
Evaluación entre iguales	Escala de medida de la responsabilidad del trabajo grupal (en Tarea 1)	

MEDIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA UD3

Como se ha podido observar en las unidades didácticas precedentes, cada tarea de aprendizaje (medio de evaluación) lleva asignado un determinado instrumento de evaluación, que nos permitirá valorar el grado de desempeño de los estudiantes en relación con los indicadores y criterios reflejados en el mismo. En las siguientes páginas, presentamos, por lo tanto, estos instrumentos de evaluación, vinculados a los objetivos perseguidos en las diversas tareas que componen la unidad.

- Escala de autovaloración Tarea 1 (IE1 UD3)

"ESCALA DE AUTOVALORACIÓN. TAREA 1 UD3"					
VALORA TU NIVEL DE COMPETENCIA EN RELACIÓN CON LOS SIGUIENTES ATRIBUTOS:	NADA	POCO	REGULAR	BASTANTE	MUCHO
Identificar los principales aspectos ortotipográficos que afectan a la traducción económico-financiera en la combinación lingüística inglés-español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Señalar los principales elementos extratextuales que pueden definir un encargo de traducción en el ámbito económico-financiero y su influencia en el proceso traductor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Señalar los principales elementos intratextuales que afectan a la traducción especializada económico-financiera en la combinación lingüística inglés-español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer las particularidades terminológicas y fraseológicas en el campo económico-financiero (en inglés y en español) en el marco de la traducción de textos pertenecientes a este campo de especialidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar la importancia de los elementos no verbales en la traducción de textos del ámbito económico-financiero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Como podemos ver en la imagen precedente, este instrumento de autoevaluación permite a los discentes valorar el grado de competencia que han adquirido en relación con unos determinados ítems vinculados a la primera tarea formativa de esta unidad didáctica.

Por otra parte, dentro de esta tarea y en el marco de la evaluación entre iguales, los estudiantes tenían que completar también la escala de medida de la responsabilidad en el trabajo grupal (v. 6.3.5.1.5.) con el fin de valorar no solo su nivel de implicación en el desarrollo de esta tarea grupal, sino también el de sus compañeros.

- Lista de control Tarea 2 (IE2 UD3)

"LISTA DE CONTROL. TAREA 2 UD3"		
DISEÑO DEL GLOSARIO COLABORATIVO	NO	SI
¿Las entradas del glosario colaborativo siguen las instrucciones de diseño?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONTENIDO DEL GLOSARIO COLABORATIVO	NO	SI
¿El glosario incluye los 5 términos exigidos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TÉRMINO ORIGEN (TO)		
¿Son los TO introducidos en el glosario adecuados (términos clave en el dominio económico-financiero)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

TÉRMINO META (TM)		
¿Son los TM introducidos en el glosario adecuados (buenos equivalentes)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONTEXTO TO		
¿El contexto de TO elegido refleja bien el uso del término?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONTEXTO TM		
¿El contexto de TM elegido refleja bien el uso del término?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FUENTE TO		
¿Las fuentes de las que se han extraído los contextos TO son pertinentes (fiabes)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen las fuentes de los TO citadas correctamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FUENTE TM		
¿Las fuentes de las que se han extraído los contextos TM son pertinentes (fiabes)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen las fuentes de los TM citadas correctamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXPORTACIÓN DEL GLOSARIO	NO	SI
INTEGRACIÓN DE LAS ENTRADAS EN LA HOJA DE CÁLCULO		
¿Han sido las entradas correctamente trasladadas a la hoja de cálculo de edición colaborativa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXPORTACIÓN DE LAS ENTRADAS		
¿Se ha exportado correctamente el archivo definitivo con todos los términos del glosario?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Como aparece representado en la tabla sobre las estrategias evaluadoras de esta unidad didáctica, la segunda tarea de aprendizaje (ME2) de esta tercera unidad didáctica forma parte también de la evaluación sumativa de la propuesta que hemos diseñado. En este sentido, cada una de las dimensiones (es decir, las cuestiones relacionadas con el diseño, contenido y exportación del glosario) que integran el instrumento de evaluación supone un 10% de la valoración total de la herramienta²⁴⁹. Por otra parte, independientemente de la valoración obtenida mediante este sistema de calificación, que formaría parte de la nota global obtenida por los estudiantes en el proceso formativo, todos los términos tendrán que cumplir con las dimensiones establecidas en el instrumento para que sean considerados como "satisfactorios" en el marco de la plataforma de teleformación y puedan ser exportados a la hoja de Excel de edición colaborativa.

- Plantilla de valoración de traducciones Tarea final (IE final UD3)

PLANTILLA DE VALORACIÓN DE TRADUCCIONES		
INADECUACIONES QUE AFECTAN A LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO ORIGINAL	PENALIZACIÓN EN TEXTOS DE MÁS DE 500 PALABRAS. Puntuación inicial: 10 puntos	PENALIZACIÓN EN TEXTOS DE MENOS DE 500 PALABRAS Puntuación inicial: 10 puntos
Contrasentido (CS): término o fragmento que presenta el sentido contrario al expresado en el	-1	-2

²⁴⁹ Como se ha expuesto anteriormente, en aquellas dimensiones con dos atributos, por ejemplo, las relacionadas con las fuentes del TO y del TM, cada uno de ellos supone el 5% de la valoración final.

TO.		
No mismo sentido (NMS): término o fragmento que presenta un sentido diferente al expresado en el TO.		
Sin sentido (SS): término o fragmento que no tiene sentido en la lengua de llegada.		
Adición innecesaria (AD): amplificación innecesaria de información en el TM en función de la situación comunicativa y de las particularidades del encargo.	-0,5	-1
Omisión (OM): omisión innecesaria de información en función de la situación comunicativa y de las particularidades del encargo.		
Referencia cultural mal solucionada (REF CULT)	-0,5	-1
Tono (TON): término o fragmento que no se adecua al tono del resto del texto o al tono del texto en general (siguiendo las particularidades del encargo)	-1	-2
Estilo (EST): término o fragmento que no se adecua al estilo del resto del texto o al estilo del texto en general (siguiendo las particularidades del encargo)		
INADECUACIONES QUE AFECTAN A LA EXPRESIÓN EN LA LENGUA DE LLEGADA	PENALIZACIÓN EN TEXTOS DE MÁS DE 500 PALABRAS. Puntuación inicial: 10 puntos	PENALIZACIÓN EN TEXTOS DE MENOS DE 500 PALABRAS Puntuación inicial: 10 puntos
Ortografía (ORT): errores ortográficos y de acentuación.	-1 -0,5	-2 -1
Puntuación (PUNT): errores de puntuación (comas, puntos, punto y coma, etc.) en la redacción en lengua meta.	-0,5	-1
Tipografía (TIP): inadecuación a la tipografía del texto origen (negrita, cursiva, tipo de letra, etc.)	-0,3	-0,6
Gramática (GRAM): errores gramaticales, tiempos verbales, uso de preposiciones, etc.	-0,5	-1
Redacción (RED): fragmento mal redactado, incomprensible.	-1	-2
Terminología (TERM): término inadecuado en función de la situación comunicativa y de las particularidades del encargo.	-1 -0,5	-2 -1
Fraseología (FRAS): fraseología inadecuada en función de la situación comunicativa y de las particularidades del encargo.		
Coherencia (COH): falta de coherencia a lo largo del texto	-0,5	-1
Conectores (CT): uso inadecuado de conectores textuales		
Referencia (REF): uso inadecuado de mecanismos que garantizan la cohesión textual en la lengua de llegada.		
Macroestructura del género (MAC): inadecuación a la macroestructura del género del texto a traducir.		
Aspectos de edición (ED): aspectos vinculados con la edición y revisión final del texto (saltos de	-0,3	-0,6

línea, dobles espacios entre palabras, justificado del texto, etc.)		
ASPECTOS POSITIVOS DE LA TRADUCCIÓN (“ACIERTOS”)	PUNTUACIÓN POSITIVA	PUNTUACIÓN POSITIVA
Buenas soluciones (SOL): resolución ingeniosa de problema de traducción, equivalencias adecuadas a lo largo del texto, redacción fluida en la lengua de llegada, etc.	+1 +0,5	+2 +1
VALORACIÓN GLOBAL DE LA TRADUCCIÓN EN FUNCIÓN DE LAS PARTICULARIDADES DEL ENCARGO:		

Como se ha planteado previamente en el apartado dedicado a la evaluación formativa (v. 6.3.5.1.2.), esta plantilla nos permite valorar de una forma sistemática tanto los aspectos positivos de la traducción como los negativos, en función de la longitud del texto original y del tipo de inadecuación localizado en el texto meta.

- Cuestionario de autoevaluación de la UD3

La principal meta de este cuestionario es hacer reflexionar a los discentes sobre el proceso de aprendizaje que han llevado a cabo en la unidad didáctica como parte fundamental de su formación integral; está compuesto por ocho bloques de ítems diferentes, vinculados con las competencias genéricas y específicas abordadas en la unidad: dominio de las particularidades lingüísticas y extralingüísticas de los textos de la prensa económica y financiera, aspectos metodológicos del proceso traductor, gestión de fuentes y recursos de información y documentación necesarios para el ejercicio de la traducción, dominio de herramientas informáticas básicas y profesionales para la práctica traductora, aspectos relacionados con el trabajo autónomo y la planificación y gestión del trabajo personal, aspectos relacionados con el trabajo colaborativo y, por último, dominio de herramientas tecnológicas para el aprendizaje. Además, al igual que en el resto de los cuestionarios de autoevaluación, se incluye también un bloque de respuesta abierta para que los estudiantes puedan expresar libremente todas aquellas ideas relacionadas con la unidad que no se hayan visto reflejadas en el cuestionario.

AUTOEVALUACIÓN DE APRENDIZAJE (UNIDAD DIDÁCTICA 3). LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE LA PRENSA ECONÓMICA Y FINANCIERA					
UNIDAD DIDÁCTICA 3 (UD3). LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE LA PRENSA ECONÓMICA Y FINANCIERA					
Después de haber concluido la UD3 y haber realizado todas las tareas que se planteaban en la misma, tendrás que valorar del 1 al 5 (1= nada; 2=poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho) tu nivel de competencia con respecto a determinados ítems estructurados en diferentes bloques:					
BLOQUE 1. DOMINIO DE LAS PARTICULARIDADES LINGÜÍSTICAS Y EXTRALINGÜÍSTICAS DE LOS TEXTOS DE LA PRENSA ECONÓMICA Y FINANCIERA (ítems 1-5);					
BLOQUE 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL PROCESO TRADUCTOR (ítems 6-9);					
BLOQUE 3. GESTIÓN DE FUENTES Y RECURSOS DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN NECESARIOS PARA EL EJERCICIO DE LA TRADUCCIÓN (ítems 10-12);					
BLOQUE 4. DOMINIO DE HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS BÁSICAS Y PROFESIONALES PARA LA PRÁCTICA TRADUCTORA (ítems 13-15);					
BLOQUE 5. ASPECTOS RELACIONADOS CON LA PRODUCCIÓN EN LENGUA META (ítems 16-19);					
BLOQUE 6. ASPECTOS RELACIONADOS CON EL TRABAJO AUTÓNOMO Y LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TRABAJO (ítems 20-24);					
BLOQUE 7. ASPECTOS RELACIONADOS CON EL TRABAJO COLABORATIVO (ítems 25-27);					
BLOQUE 8. DOMINIO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE (ítems 28-31);					
AUTOVALORACIÓN GENERAL DEL APRENDIZAJE LOGRADO EN LA UNIDAD DIDÁCTICA.					
Identificar las particularidades del lenguaje de la prensa económica y financiera en lengua inglesa	1	2	3	4	5
Identificar las particularidades del lenguaje de la prensa económica y financiera en lengua española					
Identificar la macroestructura de un texto periodístico (prensa económica y financiera) en lengua inglesa					
Identificar la macroestructura de un texto periodístico (prensa económica y financiera) en lengua española					
Comprender textos de prensa económica y financiera escritos en lengua inglesa					
Identificar los principales problemas de traducción (lingüísticos, extralingüísticos, pragmáticos, etc.) que presentan los textos de prensa económica y financiera en la combinación lingüística inglés-español	1	2	3	4	5
Aplicar las técnicas de traducción apropiadas en función de la situación comunicativa y de las particularidades del encargo de traducción					
Resolver los problemas de traducción que plantean los textos de la prensa económica y financiera en la combinación lingüística inglés-español					
Mejorar mi versión de la traducción a partir de los comentarios realizados por la docente o por los compañeros durante las sesiones presenciales o virtuales					
Utilizar los recursos tecnológicos básicos para encontrar fuentes lexicográficas generales y especializadas, así como textos paralelos que me ayuden en el proceso traductor					
Analizar las fuentes y los textos paralelos encontrados con el fin de extraer de ellos información que me resulte útil para la traducción	1	2	3	4	5
Documentarme sobre el tema abordado en el texto a traducir en vistas a la resolución de los problemas conceptuales y terminológicos que se pueden plantear en el mismo					
Dominar herramientas informáticas básicas (por ejemplo, Word o programas de tratamiento de imágenes tipo Paint Shop Pro o Photoshop) para la traducción de textos que, además de contenido lingüístico, incluyen contenido gráfico					
Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas					

Aplicar a un encargo de traducción herramientas TAO profesionales (por ejemplo, TRADOS, WORDFAST, etc.)										
Traducir correctamente (léxica, terminológica y pragmáticamente) un texto perteneciente a la prensa económica y financiera en función de las particularidades del encargo	1	2	3	4	5					
Revisar la coherencia de las ideas expresadas en mi propia traducción antes de entregarla										
Revisar la corrección léxica, terminológica y estilística de mi propia traducción antes de entregarla										
Revisar si la versión definitiva de mi propia traducción contiene errores ortotipográficos antes de entregarla										
Planificar y gestionar el tiempo en función de las tareas requeridas en la unidad didáctica										
Participar en las sesiones de tutoría (presencial o virtual) planteando cuestiones de procedimiento y contenidos	1	2	3	4	5					
Buscar, seleccionar y procesar la información pertinente para la elaboración de las tareas propuestas en la unidad didáctica										
Autoevaluar mi progreso, reflexionando sobre mi propio proceso de aprendizaje y el nivel de logro de los objetivos y competencias propuestos en la unidad didáctica										
Respetar los plazos de entrega fijados para las tareas establecidas en la unidad didáctica										
Trabajar de forma colaborativa con mis compañeros, elaborando planes de actuación para el grupo y asumiendo responsabilidades grupales										
Respetar y consensuar puntos de vista diferentes, creando así un buen clima de trabajo que favorezca la comunicación, el intercambio de información y la interacción entre todos los miembros del grupo de trabajo	1	2	3	4	5					
Anteponer los objetivos del grupo a los intereses personales										
Participar en el foro de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar las planteadas por mis compañeros										
Participar en el chat de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar los problemas planteados en el trabajo grupal										
Introducir términos en un glosario colaborativo dentro de la plataforma Moodle de la asignatura y después exportar dichos términos a una hoja de cálculo de Google-Docs										
Descargar archivos de diferentes formatos de la plataforma de la asignatura (Moodle)										
Subir archivos a un directorio concreto de la plataforma de la asignatura (Moodle)	1	2	3	4	5					
AUTOVALORACIÓN GENERAL CON RESPECTO A LA UD3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mi valoración (entre 1 y 10) con respecto al aprendizaje que he alcanzado en la UD3 es...										
COMENTARIOS ADICIONALES										

6.4.2.4. Unidad Didáctica 4 (UD4): La traducción de documentos societarios de contenido económico

En la presente unidad, los estudiantes se enfrentan a la traducción de diferentes documentos societarios de contenido económico; se trata de textos de alto grado de especialización, en los que los estudiantes tendrán que poner en práctica todas las competencias que han ido adquiriendo en las unidades precedentes. Desde esta perspectiva, se presta atención a diferentes géneros societarios, que constituyen algunos de los tipos de documentos más representativos del mundo empresarial; en concreto, focalizaremos nuestra atención en los siguientes géneros: Plan de Opciones sobre Acciones (*Share Option Plan*), Plan Económico empresarial (*Business Plan*), Informe de Gobierno Corporativo (*Directors' report*) y Actas de reuniones del Consejo de Administración (*Minutes of the Board Meeting*).

6.4.2.4.1. Competencias desarrolladas en la unidad didáctica

Al igual que en las unidades precedentes, en la presente unidad didáctica, se trabajan diferentes competencias específicas y genéricas, que ayudan a concretar el perfil profesional de nuestros estudiantes. En las siguientes tablas, representamos estas competencias junto con sus correspondientes resultados de aprendizaje:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS. UNIDAD DIDÁCTICA 4		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPONENTE DE CT VINCULADO	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Analizar, sintetizar y comprender textos y discursos especializados (económicos) en Lengua B, identificando los rasgos lingüísticos y de contenido relevantes para la traducción	SUBCOMPETENCIA BILINGÜE SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales al análisis del texto original especializado (económico). • Aplicar estrategias para comprender textos de especialidad (económicos) y con finalidades comunicativas concretas. • Comprender la intención comunicativa de los textos especializados (económicos) y el sentido de los textos en esta rama de especialidad.
Aplicar conocimientos temáticos sobre el campo de especialidad (economía) para poder comprender los textos y traducir de forma eficaz	SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los rasgos lingüísticos y de contenido necesarios para la comprensión de un texto especializado (económico). • Adquirir conocimientos temáticos relacionados con la materia abordada en los textos que hay que traducir. • Aplicar estrategias para adquirir conocimientos

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

		<p>temáticos sobre la materia abordada en los textos que hay que traducir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrar los conocimientos temáticos adquiridos en el proceso traductor con el fin de resolver problemas en la traducción de textos especializados (económicos).
<p>Conocer y gestionar las fuentes y los recursos de información y documentación en Lengua A y B necesarios para el ejercicio de la traducción especializada B (económica)</p>	<p>SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los principales recursos de información y de documentación al servicio del traductor de textos especializados (económicos) en las Lenguas A y B. • Evaluar con eficacia y coherencia los principales recursos de información y de documentación a disposición del traductor especializado en textos económicos. • Aplicar los recursos de información y de documentación disponibles a un encargo de traducción especializada (económica), con el fin de resolver los problemas que puedan surgir en el mismo.
<p>Conocer la cultura y civilización de las Lenguas A y B y su relevancia para la traducción especializada (económica)</p>	<p>SUBCOMPETENCIA BILINGÜE SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los aspectos culturales que pueden dar lugar a problemas en el marco de traducción de textos especializados (económicos). • Aplicar estrategias para solucionar los problemas de inequivalencia cultural que pueden surgir en la traducción de textos especializados (económicos).
<p>Producir textos y discursos especializados (económicos) aceptables y adecuados en Lengua A</p>	<p>SUBCOMPETENCIA BILINGÜE SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales a la producción de textos especializados (económicos). • Aplicar estrategias para producir textos de especialidad (económicos) adecuados al contexto, con corrección lingüística y con finalidades comunicativas concretas. • Resolver interferencias entre las lenguas origen y meta.
<p>Utilizar los recursos terminológicos necesarios para el ejercicio de la traducción especializada (económica): sistemas de gestión terminológica</p>	<p>SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y aplicar las normas metodológicas del trabajo terminológico a la traducción de textos especializados (económicos). • Aplicar las herramientas específicas del trabajo terminológico (gestores de terminología) a un encargo

		de traducción especializada (económica), con el fin de resolver los problemas que puedan surgir en el mismo.
Utilizar las herramientas informáticas básicas como instrumento específico de ayuda a la traducción en las diferentes fases del proceso traductológico	SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar con destreza a un encargo de traducción especializada (económica) las herramientas informáticas básicas al servicio del traductor en las diferentes fases del proceso.
Conocer los aspectos relacionados con el encargo de traducción especializada (económica) y los distintos procesos implicados en el mismo	SUBCOMPETENCIA SOBRE CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un receptor concreto. • Identificar la importancia de la función del texto en el proceso traductor. • Identificar la relevancia de las coordenadas situacionales en las que se produce el TO y el TM en el proceso traductor.
Conocer las principales técnicas y métodos de traducción y aplicarlos a diferentes situaciones comunicativas especializadas	SUBCOMPETENCIA SOBRE CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y aplicar las principales técnicas y métodos de traducción a un encargo de traducción especializada (económica), con el fin de solucionar los problemas que puedan surgir en el mismo.
Reconocer los problemas y errores de traducción más frecuentes en la traducción especializada (económica)	SUBCOMPETENCIA SOBRE CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los principales problemas y errores de traducción en el marco de la traducción especializada (económica). • Aplicar técnicas y estrategias adecuadas para la resolución de problemas en el marco de la traducción especializada (económica).
Revisar con rigor, controlar, evaluar y garantizar la calidad de los encargos de traducción especializada (económica)	SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la importancia de la revisión como una de las fases del proceso traductor. • Demostrar rigor y sistematicidad en la revisión de traducciones, tanto propias como ajenas.
Aplicar las herramientas profesionales de traducción asistida por ordenador (TAO) a encargos de traducción especializada (económica)	SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar con destreza a un encargo de traducción especializada (económica) herramientas de almacenamiento, compilación y recuperación de la información (TAO). • Reconocer la agilidad y eficacia aportadas por las herramientas profesionales de traducción asistida por ordenador (TAO) al proceso global de traducción.

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

COMPETENCIAS GENÉRICAS INSTRUMENTALES	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Capacidad de organizar y planificar	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar los procesos y procedimientos adecuados al proyecto. • Elaborar los proyectos con una lógica apropiada a las tareas contenidas en el mismo. • Identificar y utilizar los recursos necesarios para la consecución de objetivos, anticipando las necesidades de recursos materiales, bibliográficos y técnicos y disponer de los mismos cuando fuera preciso para su aprendizaje. • Planificar previendo el control de las actividades para conseguir los resultados. • Realizar una gestión adecuada del tiempo.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar seguridad en la toma de decisiones comprometidas en el proceso de aprendizaje, tanto individual como grupal. • Mostrar coherencia a la hora de tomar decisiones que supongan compromiso. • Ser sistemático en la forma de tomar decisiones comprometidas, en el proceso de aprendizaje, tanto individual como grupal.
COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Responsabilidad en el trabajo grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar y cumplir las normas establecidas en el seno del grupo. • Contribuir al establecimiento y aplicación de los procesos de trabajo grupal. • Implicarse en el cumplimiento de las tareas grupales, ajustándose al calendario establecido. • Actuar constructivamente para solucionar los conflictos surgidos en el seno del equipo de trabajo. • Saber planificar los tiempos y los recursos para la realización de las tareas en el marco del trabajo grupal. • Fomentar que todos los miembros del grupo de trabajo se comprometan con la gestión y funcionamiento del equipo.
Habilidades interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y entender las ideas de los demás, aunque sean opuestas a las propias. • Comunicarse con espontaneidad, creando un clima de igualdad y colaboración. • Ser respetuoso con los interlocutores tanto en el contenido como en la forma.
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilar la diversidad de la condición humana. • Entender la relación con personas de otras culturas y condición social como enriquecimiento personal. • Buscar cómo generar relaciones transculturales.

COMPETENCIAS GENÉRICAS SISTÉMICAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Capacidad de aprender y trabajar de forma autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interés, preguntar por aprender e interesarse por aclarar dudas. • Mostrar iniciativa en la búsqueda de información y en el desarrollo de las tareas de aprendizaje. • Adaptar autónomamente las estrategias de aprendizaje en cada situación. • Ser capaz de integrar paradigmas de otras disciplinas y/o campos de conocimiento próximos al suyo. • Construir conocimientos compartidos, aprender y facilitar la construcción conjunta del aprendizaje.
Preocupación por la calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir las normas dictadas para las tareas académicas. • Hacer buen uso de los recursos. Ser eficiente en el desarrollo de las tareas. • Revisar sistemáticamente la metodología de trabajo.

6.4.2.4.2. Tabla de dedicación del estudiante

ACTIVIDADES PRESENCIALES	HORAS	ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	HORAS
Clases teóricas	2	Estudio y trabajo autónomo individual	18
Clases prácticas aula	7	Estudio y trabajo autónomo grupal	-
Tutorías grupales	2	Autoevaluación y reflexión:	
		Questionario de autoevaluación	30'
		Fichas evaluación responsabilidad grupal (Tarea 1 y Tarea 3)	15'+ 15'
Taller grupal	2		
TOTAL PRESENCIAL	13		19 horas

6.4.2.4.3. Contenidos abordados en la UD4

Los contenidos abordados en la presente unidad didáctica se centran en diferentes aspectos implicados en el proceso traductor (principios metodológicos y estratégicos, así como elementos vinculados con las competencias extralingüística, profesional, instrumental y textual) pero desde la perspectiva específica de los documentos societarios de contenido económico; en concreto, los bloques temáticos identificados en la unidad son los siguientes:

Contenidos vinculados con los principios metodológicos y estratégicos de la traducción especializada económica

- Finalidad comunicativa de la traducción especializada económica (documentos societarios)
- Importancia de la fase de comprensión en el marco de la traducción especializada económica (documentos societarios)
- Importancia de la lengua de llegada en la traducción especializada económica (documentos societarios)
- Naturaleza textual de la equivalencia traductora en la traducción especializada económica (documentos societarios)
- Identificación y resolución de problemas de traducción en el marco de la traducción especializada económica (documentos societarios)
- Fases del proceso de traducción en el marco de la traducción especializada económica (documentos societarios)

Contenidos relacionados con la competencia extralingüística

- Desarrollo de conocimientos extralingüísticos básicos con el fin de poder comprender y reformular adecuadamente los textos especializados económicos (documentos societarios)
- Transferencia de la terminología propia del campo de especialidad
- Desarrollo de estrategias para compensar la falta de conocimientos extralingüísticos, sobre todo relacionados con el campo temático

Contenidos relacionados con la competencia profesional

- Encargos en el marco de la traducción especializada económica (documentos societarios)
- Tareas de los traductores especializados en textos económicos (documentos societarios)

Contenidos relacionados con la competencia instrumental

- Recursos básicos de documentación
- Textos paralelos vinculados a la traducción especializada económica (documentos societarios)
- Estrategias básicas de documentación en el marco de la traducción especializada económica (documentos societarios)

Contenidos relacionados con la competencia textual

- Tipos de dificultades en la traducción especializada económica (documentos societarios)
- Traducción de textos expositivos del ámbito privado relacionados con la Dirección de la Empresa: Plan de Opciones sobre Acciones, Actas de reuniones del Consejo de Administración, Plan Económico empresarial, Informe de Gobierno Corporativo, etc.

6.4.2.4.4. Metodología de enseñanza

En este apartado centraremos nuestra atención en las tareas de aprendizaje incluidas en la UD4, así como en las herramientas que facilitan su diseño y realización y los métodos docentes que se pondrán en práctica, siempre dentro del marco metodológico global del enfoque por tareas.

TAREAS DE APRENDIZAJE DE LA UD4

La cuarta unidad didáctica de nuestra propuesta formativa, centrada en la traducción de documentos societarios de contenido económico, está integrada por cuatro tareas de aprendizaje diferentes; las dos primeras, junto con las desarrolladas en las unidades didácticas precedentes, suponen los pilares de sustentación del proceso de traducción propiamente dicho, que se desarrolla en las tareas 3 y final de la unidad; en resumen, las tareas incluidas son las siguientes:

- Tarea 1. Comparación grupal del género *Directors' Report* (Informe de Gobierno Corporativo) (EN-ES).
- Tarea 2. Elaboración de un corpus de documentos societarios de contenido económico.
- Tarea 3. Taller cooperativo de traducción.
- Tarea final: Traducción de textos de documentos societarios de contenido económico.

La primera tarea consiste en la comparación de las particularidades del género *Directors' Report* (Informe de Gobierno Corporativo) en la combinación lingüística inglés-español, a partir de unos materiales de referencia y de unos textos específicos. Este análisis, que se llevará a cabo de forma grupal siguiendo las indicaciones marcadas en la siguiente tabla de presentación, supondrá la base lingüística y conceptual previa necesaria para que los estudiantes puedan afrontar con más seguridad el proceso de traducción de este tipo de textos en el marco de la unidad didáctica.

UNIDAD DIDÁCTICA 4 (UD 4). LA TRADUCCIÓN DE DOCUMENTOS SOCIETARIOS DE CONTENIDO ECONÓMICO TAREA 1

FICHA DE LA TAREA	
TÍTULO: Contraste de géneros textuales	
MODALIDAD DE LA TAREA: NO PRESENCIAL	
CARÁCTER DE LA TAREA: NO OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)	
DINÁMICA: GRUPAL (grupos de 4 ó 5 personas)	
MATERIALES:	Para llevar a cabo esta tarea necesitarás los siguientes textos (los podrás encontrar en la carpeta "Materiales" de la UD4 de la plataforma de la asignatura): <ul style="list-style-type: none"> • "CSL Directors' Report 2005" • "Dabur India Limited Directors' report 0405" • "FSA Directors' Report" • "Grupo Inditex Informe Gobierno Corporativo 2009" • "Iberdrola. Informe Gobierno Corporativo 2010" • "Telefónica. Informe Gobierno Corporativo 2011"

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

DESARROLLO DE LA TAREA	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar un grupo de trabajo de 4 ó 5 personas. • Leer individualmente y con detenimiento los textos de trabajo (podréis encontrarlos en una carpeta llamada “Materiales” en la Unidad Didáctica 4 de la plataforma virtual de la asignatura) y extraer las ideas fundamentales con respecto a la macroestructura de los textos, aspectos léxicos (campos semánticos, terminología, etc.), sintáctico-gramaticales (estructuras utilizadas, oraciones simples vs oraciones compuestas, etc.), mecanismos de cohesión y aspectos pragmáticos (a quién va dirigido el texto, qué función tiene, etc.). • Poner en común las ideas extraídas y elaborar de forma colaborativa una ficha en Word (.doc) (véase en la UD 4 de la plataforma el archivo "Modelo de ficha Tarea1UD4") en la que se resuman, de forma comparativa, dichas particularidades. En el encabezado del documento deberán aparecer los miembros del grupo de trabajo; el archivo llevará por nombre "Tarea1UD4apellidoportavoz" (Por ejemplo "Tarea1UD4susanaalvarez"). • Subir el archivo al directorio de entregas denominado "Entregas Tarea1" en la UD4 de la plataforma antes de la fecha límite. • Una vez completada la tarea, tendréis que rellenar de forma individual la escala de evaluación de la responsabilidad en el trabajo grupal, que podréis encontrar en la UD4 de la plataforma de la asignatura.
TIEMPO ESTIMADO: 4 horas	
FECHA LÍMITE DE ENTREGA: consultar calendario en la plataforma que da soporte a la asignatura.	
EVALUACIÓN DE LA TAREA: EVALUACIÓN FORMATIVA	

Esta tarea de aprendizaje lleva vinculada la siguiente ficha de trabajo:

TAREA 1

GÉNERO: *DIRECTORS' REPORT* (INFORME DE GOBIERNO CORPORATIVO). Responded a las siguientes preguntas.

- ¿Qué es un Directors' Report?
- ¿Para qué se utiliza?

Analizad los textos de trabajo y completad la siguiente tabla.

Directors' Report	Informe de Gobierno Corporativo
Macroestructura textual (secciones, tipo de información en las diferentes secciones, etc.)	Macroestructura textual (secciones, tipo de información en las diferentes secciones, etc.)
Aspectos léxicos (campos semánticos, terminología, etc.)	Aspectos léxicos (campos semánticos, terminología, etc.)
Aspectos sintáctico-gramaticales (estructuras utilizadas, oraciones simples/compuestas, subordinación, etc.)	Aspectos sintáctico-gramaticales (estructuras utilizadas, oraciones simples/compuestas, subordinación, etc.)
Mecanismos de cohesión (gramaticales, léxicos, etc.)	Mecanismos de cohesión (gramaticales, léxicos, etc.)
Aspectos pragmáticos (a quién va dirigido el texto, función, presuposiciones, etc.)	Aspectos pragmáticos (a quién va dirigido el texto, función, presuposiciones, etc.)

Otros aspectos destacables	Otros aspectos destacables
¿Qué repercusión podrían tener las diferencias entre estos dos géneros en la traducción?	

TRADUCCIÓN DE *Directors' Report*. Tras analizar los géneros textuales, tendréis que definir las particularidades del encargo de traducción y traducir las secciones "Financial Results", "Dividend", "Operation and Business Performance", "Corporate Governance" y "Directors" del documento titulado *Dabur India Limited Directors' Report*.

<p>ESPECIFICACIONES DEL ENCARGO DE TRADUCCIÓN</p> <p>Función prevista para el texto meta:</p> <p>Receptores:</p> <p>Coordenadas situacionales:</p> <p>Medio de transmisión del TM:</p> <p>Razón o motivo por el que se realiza la traducción:</p>

<p>TRADUCCIÓN</p>

Como podemos observar en la tabla precedente, además del análisis de los rasgos distintivos del género, los discentes tendrán que definir también las particularidades de un hipotético encargo de traducción y llevar a cabo la traslación a lengua española de varios fragmentos de un *Directors' Report*. Además, al completar la tarea, los estudiantes tendrán que rellenar la ficha de valoración de la responsabilidad del trabajo grupal que se ha diseñado en el marco de la presente investigación, para evaluar no solo su grado de participación en el trabajo realizado, sino también el desempeñado por sus compañeros de grupo.

La segunda tarea de esta unidad didáctica, por su parte, consiste en la elaboración de un corpus personal de documentos societarios de contenido económico, que servirá como base para la labor de documentación implícita en cualquier proceso de traducción especializada. Mediante una estructura de carpetas, los estudiantes han de recopilar y clasificar a partir de unas fuentes de información dadas, diferentes tipos de documentos, tanto en inglés como en español, lo que les permitirá profundizar sobre la estructuración interna de la materia y disponer de una fuente fidedigna de documentación cuando se enfrenten a la traducción de textos de carácter empresarial. Las instrucciones detalladas de esta tarea de aprendizaje vienen especificadas en la siguiente tabla de presentación:

UNIDAD DIDÁCTICA 4 (UD 4). LA TRADUCCIÓN DE DOCUMENTOS SOCIETARIOS DE CONTENIDO ECONÓMICO

TAREA 2

FICHA DE LA TAREA	
TÍTULO: Elaboración de un corpus de documentos societarios de contenido económico	
MODALIDAD DE LA TAREA: NO PRESENCIAL	
CARÁCTER DE LA TAREA: NO OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)	
DINÁMICA: INDIVIDUAL	
MATERIALES:	<p>Sin duda, los <i>corpora</i> de textos paralelos resultan de gran ayuda a la hora de traducir textos especializados; por este motivo, es conveniente que vayas elaborando tu propio corpus de documentos económicos. En esta tarea, tendrás que centrarte en los documentos societarios de contenido económico en inglés (EN) y en español (ES).</p> <p>Algunas páginas de las que podrás obtener materiales son las siguientes:</p> <p>Inglés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • http://www.ibm.com/annualreport/ • http://www.cisco.com/web/about/ac49/ac20/about_cisco_annual_reports.html • http://investor.apple.com/ • http://investor.avoncompany.com/phoenix.zhtml?c=90402&p=irol-reportsannual • http://contracts.corporate.findlaw.com/compensation/esp/ <p>Español:</p> <ul style="list-style-type: none"> • http://www.telefonica.com/es/annual_report/html/home/home.shtml • http://memoria2011.ferrovial.com/es/ • https://www.iberdrola.es/webibd/corporativa/iberdrola?IDPAG=ESWEBACCINFAN • https://portal.gasnatural.com/servlet/ContentServer?gnpage=1-10-1&centralassetname=1-10-BloqueHTML-23-2 • http://memoria2007.ferrovial.es/es/index.asp?MP=50&MS=480&MN=4 <p>Por otra parte, en la UD4 de la plataforma de teleformación de la asignatura, podrás encontrar también otros documentos específicos para incluir en el corpus (Carpeta: materiales para el corpus EN-ES).</p> <p>Si recurres a otras fuentes de Internet, analízalas con detenimiento antes de introducirlas al corpus. ¡Ya sabes que no toda la información que encontramos en la web es fidedigna!</p>
DESARROLLO DE LA TAREA	<ul style="list-style-type: none"> • Descarga los archivos que consideres relevantes para la tarea (recuerda los criterios de evaluación que hemos analizado en la UD2). Los textos han de ser originales en inglés (EN) y en español (ES); en este corpus no introduciremos traducciones. • Piensa en un sistema útil de clasificación de los textos. Te sugiero que utilices una estructura de carpetas, en las que separes los textos por idiomas, campos dentro de la especialidad y géneros textuales. Una propuesta de clasificación podría ser la siguiente: <p>CARPETA 1: DOCUMENTOS SOCIETARIOS</p> <p>Carpeta: CONVOCATORIAS DE JUNTAS DE ACCIONISTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • EN • ES <p>Carpeta: CONVOCATORIAS DE ACTAS DE REUNIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • EN • ES <p>Carpeta: PLAN DE OPCIONES SOBRE ACCIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • EN • ES

	<p>Carpeta: PLAN ECONÓMICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • EN • ES <p>Carpeta: INFORME DE GOBIERNO CORPORATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • EN • ES <p>Etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los textos tendrán que estar guardados con la extensión txt, ya que, aunque la mayor parte de las herramientas de gestión textual admiten otros formatos (doc, rtf, e incluso html), el formato txt es el que menos problemas da a la hora de realizar búsquedas. • Para una mejor organización, sería útil nombrar los textos con el nombre de la empresa a la que se refieren y el año, ya que así el archivo nos proporciona una idea de su fiabilidad a primera vista. • Por otra parte, dentro del archivo txt, podemos también pegar en la primera línea la referencia del lugar (página) del que hemos extraído el texto. • Una vez compilado el corpus, comprime la carpeta inicial y sube el archivo al directorio de entregas denominado "Entregas Tarea2" en la UD4 de la plataforma antes de la fecha límite.
TIEMPO ESTIMADO: 3 horas	
FECHA LÍMITE DE ENTREGA: consultar calendario en la plataforma que da soporte a la asignatura.	
EVALUACIÓN DE LA TAREA: EVALUACIÓN FORMATIVA.	

La tercera tarea de la UD4 consiste, tal y como hemos expuesto previamente, en un taller cooperativo de traducción diseñado en la plataforma de teleformación (Moodle) que sirve como base de sustentación a la propuesta didáctica diseñada; en este taller, los estudiantes tendrán que analizar y traducir de forma individual un determinado texto perteneciente al ámbito societario²⁵⁰ y elaborar, posteriormente, una versión del texto meta grupal consensuada durante una sesión presencial de dos horas de duración. Posteriormente, tendrán que valorar, en función de unos indicadores previamente establecidos en el taller de la plataforma, la traducción realizada por otros dos grupos de estudiantes; de esta forma, se involucra a los discentes en el proceso de evaluación y se incrementa su grado de responsabilidad en el proceso de E/A.

En la siguiente tabla, presentamos las particularidades y las instrucciones de desarrollo de esta tarea de aprendizaje:

²⁵⁰ El texto objeto de la traducción, que puede consultarse en el CD-ROM que complementa a este trabajo, es un fragmento del Plan Económico de una empresa; al igual que en el resto de los textos que integran nuestra propuesta de diseño, viene acompañado por las especificaciones que delimitan el encargo de traducción (v. Anexos/Materiales de trabajo/UD4/Tarea 3).

UNIDAD DIDÁCTICA 4 (UD 4). LA TRADUCCIÓN DE DOCUMENTOS SOCIETARIOS DE CONTENIDO ECONÓMICO

TAREA 3

FICHA DE LA TAREA	
TÍTULO: Traducción a lengua española de un fragmento del documento <i>Financial Risk Outlook</i> de una empresa	
MODALIDAD DE LA TAREA: MIXTA (PRESENCIAL/NO PRESENCIAL); el texto del encargo será analizado y traducido por el estudiante fuera del aula (versión individual) y puesto en común y traducido de forma colaborativa en una sesión presencial (elaboración de versión común consensuada).	
CARÁCTER DE LA TAREA: OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)	
DINÁMICA: INDIVIDUAL (fase de análisis textual y traducción individual) y GRUPAL (puesta en común y traducción del encargo)	
MATERIALES:	<p>El texto original para llevar a cabo esta tarea, y cuyo título se especifica a continuación, se encuentran en la UD3 de la plataforma de la asignatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Financial Risk Outlook 2010. Macroeconomic background and outlook. <p>Para llevar a cabo esta tarea, podrás utilizar las diferentes fuentes bibliográficas que aparecen recogidas en la UD2, así como el glosario colaborativo de términos económicos y financieros que habéis realizado en la segunda tarea de la UD3.</p>
DESARROLLO DE LA TAREA	<p>SESIÓN NO PRESENCIAL (INDIVIDUAL)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee con detenimiento las especificaciones del encargo de traducción. • Lee de forma comprensiva el texto (TO) que has de traducir, presentando especial atención a los mecanismos cohesivos que se emplean, la función e intencionalidad que tiene, etc. • Señala en esta primera lectura aquellas unidades que no comprendes y trata de deducir por el contexto a qué se refieren. • Busca documentación paralela en la web sobre el tema abordado en el TO y elabora un minicorpus de textos. • Realiza un "barrido" terminológico del minicorpus que has elaborado, con el fin de encontrar equivalentes a algunos de los términos especializados que aparecen en el TO. <p>SESIÓN PRESENCIAL (TRABAJO COOPERATIVO)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poned en común vuestras dudas sobre la traducción y comenzad a traducir el texto de forma colaborativa (fase de transvase lingüístico) utilizando una memoria de traducción (por ejemplo SDL TRADOS). • Cuando hayáis traducido el texto completo, revisadlo con cuidado y realizad las modificaciones que consideréis oportunas con el fin de obtener una versión definitiva lo más coherente posible con las particularidades del encargo. En el encabezado del documento (traducción definitiva) deberán aparecer los miembros del grupo de trabajo; el archivo llevará por nombre "Tarea3UD4apellidoportavoz" (Por ejemplo "Tarea3UD4susanaalvarez") • Subid el archivo al directorio de entregas denominado "Entregas Tarea3" en la UD4 de la plataforma antes de la fecha límite.

	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez completada la tarea, tendréis que rellenar de forma individual la escala de evaluación de la responsabilidad en el trabajo grupal, que podréis encontrar en la UD4 de la plataforma de la asignatura. • Una vez concluida la fecha de entrega, tendréis que volver a entrar al taller de traducción de la plataforma y evaluar las dos traducciones de vuestros compañeros que se os hayan asignado, siguiendo los criterios e indicadores especificados en el “Formulario de muestra de evaluación” que podréis encontrar en el taller.
TIEMPO ESTIMADO: 3 horas (1 hora no presencial + 2 horas presenciales)	
FECHA LÍMITE DE ENTREGA: la versión definitiva del texto tendrá que subirse a la plataforma de la asignatura el día 30 de marzo (taller presencial) a las 12:10 horas.	
EVALUACIÓN DE LA TAREA: 10% en la Ev. S.	

Además, en el marco de esta tarea de aprendizaje, los estudiantes tendrán que cumplimentar la ficha de valoración de la responsabilidad en el trabajo grupal, con el fin de estimar tanto su grado de implicación en el trabajo realizado, como el llevado a cabo por sus compañeros de grupo.

La última tarea de esta unidad didáctica, que supone la tarea final de la misma, consiste en la traducción de varios textos pertenecientes a diferentes géneros de documentos societarios de contenido económico. Al igual que en la unidad anterior, cada uno de los textos va precedido por una ficha, en la que se especifican las particularidades concretas del encargo: función del texto, receptores a los que va dirigido, coordenadas situacionales, medio de transmisión del texto meta, razón o motivo por el que se realiza la traducción y la tarea específica del encargo²⁵¹. En la siguiente tabla, representamos la ficha de trabajo de esta tarea final:

UNIDAD DIDÁCTICA 4 (UD 4). LA TRADUCCIÓN DE DOCUMENTOS SOCIETARIOS DE CONTENIDO ECONÓMICO
TAREA FINAL

FICHA DE LA TAREA	
TÍTULO: Traducción a lengua española de documentos societarios de contenido económico	
MODALIDAD DE LA TAREA: MIXTA (PRESENCIAL/NO PRESENCIAL); los textos serán traducidos por el estudiante fuera del aula y revisados en diferentes sesiones presenciales.	
CARÁCTER DE LA TAREA: NO OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)	
DINÁMICA: INDIVIDUAL (aunque la revisión de los mismos se llevará a cabo de forma grupal)	
MATERIALES:	<p>Los textos originales para llevar a cabo esta tarea, y cuyo título se especifica a continuación, se encuentran en la carpeta “Materiales tarea final UD4” (ubicada en la UD4 de la plataforma de la asignatura):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encargo 1. Summary of EBA Business Plan • Encargo 2. XXX Plc Directors’ report

²⁵¹ Los textos que forman parte de esta tarea de aprendizaje pueden consultarse en el CD-ROM que acompaña a esta investigación (ruta de acceso: Anexos/Materiales de trabajo/UD4/Tarea final).

	<ul style="list-style-type: none"> • Encargo 3. Share Option Plan • Encargo 4. Minutes of the FSA Board Meeting • Encargo 5. ACCRUE SOFTWARE, INC. 1999 Employee Stock Purchase Plan <p>Para llevar a cabo esta tarea, podrás utilizar las diferentes fuentes bibliográficas que aparecen recogidas en la UD1, así como el glosario colaborativo de términos económicos y financieros que habéis realizado en la segunda tarea de la UD3.</p>
DESARROLLO DE LA TAREA	<ul style="list-style-type: none"> • Lee con detenimiento las especificaciones del encargo de traducción. • Lee de forma comprensiva el texto (TO) que has de traducir, presentando especial atención a los mecanismos cohesivos que se emplean, la función e intencionalidad que tiene, etc. • Señala en esta primera lectura aquellas unidades que no comprendes y trata de deducir por el contexto a qué se refieren. • Busca documentación paralela en la web sobre el tema abordado en e TO y elabora un minicorpus de textos. • Realiza un "barrido" terminológico del minicorpus que has elaborado, con el fin de encontrar equivalentes a algunos de los términos especializados que aparecen en el TO. • Comienza a traducir el texto (fase de transvase lingüístico) utilizando una memoria de traducción (por ejemplo SDL TRADOS). • Cuando hayas traducido el texto completo, revísalo con cuidado y realiza las modificaciones que consideres oportunas con el fin de obtener una versión definitiva lo más coherente posible con las particularidades del encargo. • El texto meta obtenido será revisado y comentado en el aula por los discentes y la docente de la asignatura.
TIEMPO ESTIMADO: 2 horas /texto	
FECHA LÍMITE DE ENTREGA: la revisión del primer texto de la tarea tendrá lugar en la sesión presencial del 24 de marzo de 2010. El resto de los textos se revisarán y comentarán en las siguientes sesiones presenciales.	
EVALUACIÓN DE LA TAREA: EVALUACIÓN FORMATIVA.	
FICHA DE LA TAREA	

HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE

Como hemos expuesto previamente, nuestra propuesta de diseño toma como pilar de sustentación la plataforma de teleformación Moodle (Campus Virtual UVa) y todas las herramientas y recursos que la integran; al igual que en el resto de las unidades, haremos referencia en este apartado únicamente a aquellas herramientas interactivas que se han utilizado en esta cuarta unidad, así como a la finalidad de las mismas. En la siguiente tabla recogemos esta información:

HERRAMIENTAS INTERACTIVAS	
	FINALIDAD DE LA HERRAMIENTA
Tareas (subida avanzada de archivos)	Gestión de las entregas de las tareas y emisión de retroalimentación (<i>feedback</i>) en cada una de ellas
HERRAMIENTAS INTERACTIVAS (SOCIALES)	
Chat	Tutorización de la tarea cooperativa grupal (Tarea 1 UD4 y Tarea 3 UD4)
Foro	Foro de dudas en relación con la UD4
	Foro de novedades: medio de información sobre la asignatura
Correo electrónico	Tutorización virtual
Taller	Diseño de un taller colaborativo de traducción y de revisión de traducciones (Tarea 3 UD4)
OTRAS HERRAMIENTAS	
Google Docs-Forms	Diseño y cumplimentación del cuestionario de autoevaluación del aprendizaje

MÉTODOS DOCENTES

El marco metodológico global en el que se basa nuestra propuesta (enfoque por tareas) se instrumentaliza en la UD4 en diferentes métodos docentes:

- Aprendizaje cooperativo, mediante la planificación de tareas cooperativas y colaborativas presenciales y no presenciales.
- Aprendizaje y trabajo autónomo del estudiante, mediante la planificación de tareas de tipo individual, así como de instrumentos de autoevaluación y reflexión sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo a lo largo de la unidad.
- Tutorización presencial y virtual, que permite llevar un seguimiento constante del trabajo desarrollado por los estudiantes en las diferentes tareas que componen la unidad.

6.4.2.4.5. Estrategias de evaluación

En este último apartado de la unidad didáctica, nos centraremos tanto en el tipo de evaluación puesto en práctica en esta unidad como en los medios e instrumentos de evaluación integrados en la misma. En la siguiente tabla, presentamos un cuadro-resumen con las características del sistema de evaluación puesto en práctica en la UD4:

EVALUACIÓN UD4		
TIPO DE EVALUACIÓN	MEDIO DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Evaluación formativa	Tarea 1 (ME1 UD4)	Rúbrica de evaluación Tarea 1 (IE1 UD4)
	Tarea 2 (ME2 UD4)	Lista de control Tarea 2(IE2 UD4)
	Tarea 3 (ME3 UD4)	Plantilla de valoración de traducciones Tarea 3 (integrada en Taller-Moodle) (IE3 UD4)
	Tarea final (ME final UD4)	Plantilla de valoración de

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

		traducciones Tarea final (IE final UD4)
Evaluación sumativa		PORCENTAJE EN LA EVALUACIÓN FINAL
	Tarea 3 (ME3 UD4)	10%
Autoevaluación	Cuestionario de autoevaluación de la UD4	
Evaluación entre iguales	Tarea 3 (ME3 UD4) (Taller de traducción y valoración de traducciones)	
	Escala de medida de la responsabilidad del trabajo grupal (en Tarea 1 y Tarea 3)	

MEDIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA UD4

Al igual que en las unidades precedentes, cada tarea de aprendizaje (medio de evaluación) lleva asignado un determinado instrumento de evaluación, que nos permitirá estimar el grado de desempeño de los estudiantes en relación con los indicadores y criterios dispuestos en el mismo. En este apartado, presentamos, por lo tanto, estos instrumentos de evaluación, vinculados a los objetivos perseguidos en las diversas tareas que componen la unidad.

- Rúbrica de evaluación Tarea 1 (IE1 UD4)

"RÚBRICA DE EVALUACIÓN.TAREA 1 UD4"				
MACROESTRUCTURA TEXTUAL	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con la macroestructura textual	La información aportada en la ficha en relación con la macroestructura del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las características macroestructurales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con la macroestructura del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las características macroestructurales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con la macroestructura del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las características macroestructurales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con la macroestructura del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las características macroestructurales que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
ASPECTOS LÉXICOS	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con los aspectos léxicos	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos léxicos del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las particularidades léxicas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos léxicos propios del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las particularidades léxicas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos léxicos propios del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las particularidades léxicas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos léxicos propios del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las particularidades léxicas que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

ASPECTOS SINTÁCTICO-GRAMATICALES	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las particularidades sintáctico-gramaticales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales propios del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las particularidades sintáctico-gramaticales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales propios del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las particularidades sintáctico-gramaticales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales propios del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las particularidades sintáctico-gramaticales que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
MECANISMOS DE COHESIÓN	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con los mecanismos de cohesión	La información aportada en la ficha en relación con los mecanismos de cohesión propios del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las estrategias cohesivas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los mecanismos de cohesión propios del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las estrategias cohesivas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los mecanismos de cohesión propios del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las estrategias cohesivas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los mecanismos de cohesión propios del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las estrategias cohesivas que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
ASPECTOS PRAGMÁTICOS	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con los aspectos pragmáticos	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos pragmáticos del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las particularidades pragmáticas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos pragmáticos propios del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las particularidades pragmáticas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos pragmáticos propios del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las particularidades pragmáticas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES)	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos pragmáticos propios del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las particularidades pragmáticas que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
ASPECTOS VINCULADOS AL GÉNERO	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con otros aspectos vinculados al género	Se incluyen en la ficha muchos otros rasgos significativos, que ayudan a perfilar las particularidades de este género, tanto en lengua inglesa como española. Estos rasgos aparecen perfectamente definidos e incluyen ejemplos claros para su comprensión.	Se incluyen en la ficha varios rasgos más, que ayudan a perfilar las particularidades del género, tanto en lengua inglesa como española. Estos rasgos aparecen definidos de forma bastante exhaustiva e incluyen algunos ejemplos para facilitar su comprensión.	Se incluye en la ficha algún otro rasgo concreto, que ayuda a perfilar las particularidades del género, tanto en lengua inglesa como española. Estos rasgos aparecen mínimamente definidos e incluyen algunos ejemplos no demasiado claros.	No se incluye ningún otro rasgo distintivo vinculado al género, lo que denota una falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
ENCARGO DE TRADUCCIÓN	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
ENCARGO DE TRADUCCIÓN				
Definición de las particularidades del encargo	El estudiante define con claridad, pertinencia y precisión cada una de las particularidades del encargo de traducción. Identifica todos los elementos importantes y plantea una situación comunicativa lógica en relación con el texto dado.	El estudiante define con bastante claridad, pertinencia y precisión cada una de las particularidades del encargo de traducción. Identifica la mayor parte de los elementos importantes que delimitan el encargo y plantea una situación comunicativa lógica en relación con el texto dado.	El estudiante define las particularidades del encargo de traducción de forma parcial, sin prestar demasiada atención a los elementos integrados en cada una de ellas. Plantea una situación comunicativa bastante lógica en relación con el texto dado, pero no demuestra una comprensión completa de la tarea.	El estudiante no define de forma clara las particularidades del encargo de traducción. Plantea una situación comunicativa incoherente en relación con el texto dado, por lo que demuestra que no ha comprendido la finalidad de la tarea, ni los elementos que delimitan los encargos de traducción.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0

Como podemos ver en la rúbrica anterior, este instrumento de evaluación nos permite valorar la actuación de los estudiantes en relación con las diferentes dimensiones vinculadas a las metas perseguidas por la tarea de aprendizaje, es decir, la macroestructura textual, los aspectos léxicos, los aspectos sintáctico-gramaticales, los mecanismos de cohesión, los aspectos pragmáticos, así como los vinculados al género y a las particularidades del encargo de traducción. Cada nivel de desempeño lleva asignados no solo una descripción de los indicadores que lo definen, sino también una puntuación numérica que permite emitir una valoración sumativa de la actuación llevada a cabo por

los discentes en el desarrollo de la tarea. Estos descriptores, por otra parte, ofrecen a los estudiantes una guía de orientación en relación con lo exigido en cada dimensión de la tarea, por lo que resulta imprescindible que los conozcan antes de enfrentarse al desarrollo de la misma.

Además, dentro de esta tarea de aprendizaje y en el marco de la evaluación entre iguales, los discentes tienen que completar también la escala de medida de la responsabilidad en el trabajo grupal con el fin de valorar no solo su nivel de participación en el desarrollo de esta tarea grupal, sino también el de sus compañeros de grupo.

- Lista de control Tarea 2 (IE2 UD4)

"LISTA DE CONTROL. TAREA 2 UD4"		
DISEÑO DEL CORPUS	NO	SI
El corpus elaborado sigue las instrucciones de diseño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La estructuración del corpus (sistema de carpetas) es lógica y adecuada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los textos que constituyen el corpus presentan un formato adecuado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONTENIDO DEL CORPUS	NO	SI
Los textos que forman parte del corpus son originales, tanto en inglés como en español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los textos que forman el corpus son documentos societarios de contenido económico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los textos integrados en cada carpeta responden al género identificado en dicha carpeta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los archivos que forman el corpus tienen un nombre significativo, que permite identificarlos a primera vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXPORTACIÓN Y ENTREGA DEL CORPUS	NO	SI
La carpeta general que contiene al corpus se ha comprimido de forma correcta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El archivo comprimido que contiene al corpus se ha entregado en fecha y forma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para la valoración de la segunda tarea de aprendizaje de esta unidad, se ha diseñado una lista de control, que nos permitirá contrastar la presencia o ausencia de unos determinados atributos en relación con la tarea. En este caso, el instrumento está integrado por tres dimensiones diferentes: los parámetros de diseño del corpus, su contenido y algunos aspectos relacionados con su exportación y entrega.

- Plantilla de valoración de traducciones Tarea 3 (IE3 UD4)

Para la valoración de la traducción del taller cooperativo que materializa la Tarea 3 de la presente unidad didáctica, se ha utilizado la plantilla de valoración de traducciones elaborada en el marco de la presente investigación. En este caso, todos los indicadores que forman parte de la plantilla se han introducido en la "Muestra de Evaluación"

integrada en el taller de Moodle (Campus Virtual UVa) (v. Figura 6.11), para que los estudiantes, por una parte, sean conscientes de los elementos que se les van a valorar en la traducción, y por otra, sepan perfectamente cómo valorar las traducciones de sus compañeros en el ejercicio de evaluación entre iguales puesto en práctica en la tarea.

- Plantilla de valoración de traducciones Tarea final (IE final UD4)

Al igual que en el resto de las traducciones que integran nuestra propuesta formativa, para la valoración de los textos meta de esta tarea final se ha utilizado la plantilla de valoración de traducciones que hemos diseñado en la presente investigación y que hemos expuesto anteriormente. Esta herramienta nos permite juzgar de una forma sistemática tanto los aspectos positivos de la traducción como los negativos, en función de la longitud del texto original y del tipo de inadecuación localizado en el texto meta.

- Cuestionario de autoevaluación de la UD4

La finalidad principal de este cuestionario es provocar en los estudiantes la reflexión sobre el proceso de aprendizaje que han llevado a cabo en la unidad didáctica como parte fundamental de su proceso de formación integral; este cuestionario está compuesto por ocho bloques de ítems diferentes, relacionados con las competencias genéricas y específicas abordadas en la unidad: dominio de las particularidades lingüísticas y extralingüísticas de los documentos societarios de contenido económico, aspectos metodológicos del proceso traductor, gestión de fuentes y recursos de información y documentación necesarios para el ejercicio de la traducción, dominio de herramientas informáticas básicas y profesionales para la práctica traductora, aspectos relacionados con el trabajo autónomo y la planificación y gestión del trabajo personal, aspectos relacionados con el trabajo colaborativo y, por último, dominio de herramientas tecnológicas para el aprendizaje. Asimismo, al igual que en el resto de los cuestionarios de autoevaluación se incluye al final un bloque de respuesta abierta para que los discentes puedan expresar libremente todas aquellas ideas relacionadas con la unidad didáctica que no se hayan visto reflejadas en el cuestionario.

AUTOEVALUACIÓN DE APRENDIZAJE (UNIDAD DIDÁCTICA 4). LA TRADUCCIÓN DE DOCUMENTOS SOCIETARIOS DE CONTENIDO ECONÓMICO

UNIDAD DIDÁCTICA 4 (UD4). LA TRADUCCIÓN DE DOCUMENTOS SOCIETARIOS DE CONTENIDO ECONÓMICO

Después de haber concluido la UD4 y haber realizado todas las tareas que se planteaban en la misma, tendrás que valorar del 1 al 5 (1= nada; 2=poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho) tu nivel de competencia con respecto a determinados ítems estructurados en diferentes bloques:

BLOQUE 1. DOMINIO DE LAS PARTICULARIDADES LINGÜÍSTICAS Y EXTRALINGÜÍSTICAS DE LOS DOCUMENTOS SOCIETARIOS DE CONTENIDO ECONÓMICO (ítems 1-6);

BLOQUE 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL PROCESO TRADUCTOR (ítems 7-10);

BLOQUE 3. GESTIÓN DE FUENTES Y RECURSOS DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN NECESARIOS PARA EL EJERCICIO DE LA TRADUCCIÓN (ítems 11-13A);

BLOQUE 4. DOMINIO DE HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS BÁSICAS Y PROFESIONALES PARA LA PRÁCTICA TRADUCTORA (ítems 14-16);

BLOQUE 5. ASPECTOS RELACIONADOS CON LA PRODUCCIÓN EN LENGUA META (ítems 17-20);

BLOQUE 6. ASPECTOS RELACIONADOS CON EL TRABAJO AUTÓNOMO Y LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TRABAJO (ítems 21-25);

BLOQUE 7. ASPECTOS RELACIONADOS CON EL TRABAJO COLABORATIVO (ítems 26-28);

BLOQUE 8. DOMINIO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE (ítems 29-31);

AUTOVALORACIÓN GENERAL DEL APRENDIZAJE LOGRADO EN LA UNIDAD DIDÁCTICA.

Identificar las particularidades (macroestructura, aspectos léxicos, sintáctico-gramaticales...) de un Informe de Gobierno Corporativo (Directors' Report) en inglés	1	2	3	4	5
Identificar las particularidades macroestructura, aspectos léxicos, sintáctico-gramaticales... de un Informe de Gobierno Corporativo en español					
Identificar las particularidades del lenguaje empleado en un acta de reuniones del Consejo de Administración de una empresa en inglés					
Identificar las particularidades del lenguaje empleado en un acta de reuniones del Consejo de Administración de una empresa en español					
Definir qué es el plan económico (Business Plan) de una empresa y qué información debe contener					
Comprender documentos societarios de contenido económico (memorando de entendimiento, plan económico, actas de reuniones, plan de opciones sobre acciones, etc.)					
Identificar los principales problemas de traducción (lingüísticos, extralingüísticos, pragmáticos, etc.) que presentan los documentos societarios de contenido económico (memorando de entendimiento, plan económico, actas de reuniones, etc.) en la combinación lingüística inglés-español	1	2	3	4	5
Aplicar las técnicas de traducción apropiadas en función de la situación comunicativa y de las particularidades del encargo de traducción					
Resolver los problemas de traducción que plantean los documentos societarios de contenido económico (memorando de entendimiento, plan económico, actas de reuniones, etc.) en la combinación lingüística inglés-español					
Mejorar mi versión de la traducción a partir de los comentarios realizados por la docente o por los compañeros durante las sesiones presenciales o virtuales					
Utilizar los recursos tecnológicos básicos para encontrar fuentes lexicográficas generales y especializadas, así como textos paralelos					

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

que me ayuden en el proceso traductor										
Analizar las fuentes y los textos paralelos encontrados con el fin de extraer de ellos información que me resulte útil para la traducción	1	2	3	4	5					
Documentarme sobre el tema abordado en el texto a traducir en vistas a la resolución de los problemas conceptuales y terminológicos que se pueden plantear en el mismo										
Compilar un corpus ad hoc a partir de fuentes fiables que me facilite la labor traductora										
Dominar herramientas informáticas básicas (por ejemplo, Word o programas de tratamiento de imágenes tipo Paint Shop Pro o Photoshop) para la traducción de textos que, además de contenido lingüístico, incluyen contenido gráfico										
Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas										
Aplicar a un encargo de traducción herramientas TAO profesionales (por ejemplo, TRADOS, WORDFAST, etc.)										
Traducir correctamente (léxica, terminológica y pragmáticamente) a lengua española un documento societario de contenido económico (memorando de entendimiento, plan económico, actas de reuniones, etc.) escrito en lengua inglesa en función de las particularidades del encargo	1	2	3	4	5					
Revisar la coherencia de las ideas expresadas en mi propia traducción antes de entregarla										
Revisar la corrección léxica, terminológica y estilística de mi propia traducción antes de entregarla										
Revisar si la versión definitiva de mi propia traducción contiene errores ortotipográficos antes de entregarla										
Planificar y gestionar el tiempo en función de las tareas requeridas en la unidad didáctica										
Participar en las sesiones de tutoría (presencial o virtual) planteando cuestiones de procedimiento y contenidos	1	2	3	4	5					
Buscar, seleccionar y procesar la información pertinente para la elaboración de las tareas propuestas en la unidad didáctica										
Autoevaluar mi progreso, reflexionando sobre mi propio proceso de aprendizaje y el nivel de logro de los objetivos y competencias propuestos en la unidad didáctica										
Respetar los plazos de entrega fijados para las tareas establecidas en la unidad didáctica										
Trabajar de forma colaborativa con mis compañeros, elaborando planes de actuación para el grupo y asumiendo responsabilidades grupales										
Respetar y consensuar puntos de vista diferentes, creando así un buen clima de trabajo que favorezca la comunicación, el intercambio de información y la interacción entre todos los miembros del grupo de trabajo	1	2	3	4	5					
Anteponer los objetivos del grupo a los intereses personales										
Participar en el foro de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar las planteadas por mis compañeros										
Participar en el chat de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar los problemas planteados en el trabajo grupal										
Descargar archivos de diferentes formatos de la plataforma de la asignatura (Moodle)										
Utilizar la aplicación interactiva "taller" de la plataforma de la asignatura (Moodle)	1	2	3	4	5					
AUTOVALORACIÓN GENERAL CON RESPECTO A LA UD4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mi valoración (entre 1 y 10) con respecto al aprendizaje que he alcanzado en la UD4 es...										
COMENTARIOS ADICIONALES										

6.4.2.5. Unidad Didáctica 5 (UD5): La traducción de memorias anuales e informes financieros

La última unidad didáctica de nuestra propuesta formativa está muy vinculada a la anterior, pues aborda también un género textual enmarcado en el ámbito de los documentos societarios y empresariales²⁵². Se trata también de textos de alto grado de especialización, en cuyo análisis y traducción los discentes tendrán que poner en práctica todas las competencias que han ido desarrollando en las unidades didácticas precedentes. Desde este marco de referencia, se aborda el género de las memorias anuales, así como algunos de los subgéneros que forman parte fundamental de ella: Estados financieros consolidados (*Consolidated Financial Statements*), Balance de situación (*Balance Sheet*), Estado de flujo de efectivo (*Cash-flow Statement*) y Cuenta de pérdidas y ganancias (*Profit and Loss Account*).

6.4.2.5.1. Competencias desarrolladas en la unidad didáctica

Al igual que en las unidades anteriores, en esta unidad didáctica, se trabajan diferentes competencias específicas y genéricas, que ayudan a dar forma al perfil profesional de nuestros discentes. En las siguientes tablas, representamos estas competencias junto con sus resultados de aprendizaje vinculados:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS. UNIDAD DIDÁCTICA 5		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPONENTE DE CT VINCULADO	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Analizar, sintetizar y comprender textos y discursos especializados (económicos) en Lengua B, identificando los rasgos lingüísticos y de contenido relevantes para la traducción	SUBCOMPETENCIA BILINGÜE SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales al análisis del texto original especializado (económico). • Aplicar estrategias para comprender textos de especialidad (económicos) y con finalidades comunicativas concretas. • Comprender la intención comunicativa de los textos especializados (económicos) y el sentido de los textos en esta rama de especialidad.
Aplicar conocimientos temáticos sobre el campo de especialidad (economía) para poder comprender los textos y traducir de forma eficaz	SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los rasgos lingüísticos y de contenido necesarios para la comprensión de un texto especializado (económico).

²⁵² Aunque las dos últimas unidades de nuestra propuesta de diseño hacen referencia a documentos empresariales, hemos considerado pertinente abordarlas en dos unidades didácticas diferentes; en la primera nos hemos centrado, como hemos visto, en diferentes géneros de corte societario, y en la segunda (UD5), hemos focalizado nuestra atención en las memorias anuales como género textual y en los diferentes subgéneros que las integran.

		<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conocimientos temáticos relacionados con la materia abordada en los textos que hay que traducir. • Aplicar estrategias para adquirir conocimientos temáticos sobre la materia abordada en los textos que hay que traducir. • Integrar los conocimientos temáticos adquiridos en el proceso traductor con el fin de resolver problemas en la traducción de textos especializados (económicos).
Conocer y gestionar las fuentes y los recursos de información y documentación en Lengua A y B necesarios para el ejercicio de la traducción especializada B (económica)	SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los principales recursos de información y de documentación al servicio del traductor de textos especializados (económicos) en las Lenguas A y B. • Evaluar con eficacia y coherencia los principales recursos de información y de documentación a disposición del traductor especializado en textos económicos. • Aplicar los recursos de información y de documentación disponibles a un encargo de traducción especializada (económica), con el fin de resolver los problemas que puedan surgir en el mismo.
Conocer la cultura y civilización de las Lenguas A y B y su relevancia para la traducción especializada (económica)	SUBCOMPETENCIA BILINGÜE SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los aspectos culturales que pueden dar lugar a problemas en el marco de traducción de textos especializados (económicos). • Aplicar estrategias para solucionar los problemas de inequivalencia cultural que pueden surgir en la traducción de textos especializados (económicos).
Producir textos y discursos especializados (económicos) aceptables y adecuados en Lengua A	SUBCOMPETENCIA BILINGÜE SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales a la producción de textos especializados (económicos). • Aplicar estrategias para producir textos de especialidad (económicos) adecuados al contexto, con corrección lingüística y con finalidades comunicativas concretas. • Resolver interferencias entre las lenguas origen y meta.
Utilizar los recursos terminológicos necesarios para el ejercicio de la traducción	SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y aplicar las normas metodológicas del trabajo terminológico a la traducción

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

especializada (económica): sistemas de gestión terminológica		<p>de textos especializados (económicos).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar las herramientas específicas del trabajo terminológico (gestores de terminología) a un encargo de traducción especializada (económica), con el fin de resolver los problemas que puedan surgir en el mismo.
Utilizar las herramientas informáticas básicas como instrumento específico de ayuda a la traducción en las diferentes fases del proceso traductológico	SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar con destreza a un encargo de traducción especializada (económica) las herramientas informáticas básicas al servicio del traductor en las diferentes fases del proceso.
Conocer los aspectos relacionados con el encargo de traducción especializada (económica) y los distintos procesos implicados en el mismo	SUBCOMPETENCIA SOBRE CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un receptor concreto. • Identificar la importancia de la función del texto en el proceso traductor. • Identificar la relevancia de las coordenadas situacionales en las que se produce el TO y el TM en el proceso traductor.
Conocer las principales técnicas y métodos de traducción y aplicarlos a diferentes situaciones comunicativas especializadas	SUBCOMPETENCIA SOBRE CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y aplicar las principales técnicas y métodos de traducción a un encargo de traducción especializada (económica), con el fin de solucionar los problemas que puedan surgir en el mismo.
Reconocer los problemas y errores de traducción más frecuentes en la traducción especializada (económica)	SUBCOMPETENCIA SOBRE CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los principales problemas y errores de traducción en el marco de la traducción especializada (económica). • Aplicar técnicas y estrategias adecuadas para la resolución de problemas en el marco de la traducción especializada (económica).
Conocer los procedimientos de diseño y gestión de proyectos de traducción especializada (económica) y asumir diferentes roles dentro del mismo	SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los principios metodológicos que rigen el diseño de un proyecto de traducción especializada (económica). • Identificar los principios metodológicos que rigen la gestión de un proyecto de traducción especializada (económica). • Desempeñar diferentes roles (terminólogo, documentalista, traductor, revisor/maquetador, gestor) dentro de un proyecto de traducción especializada (económica).

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

Revisar con rigor, controlar, evaluar y garantizar la calidad de los encargos de traducción especializada (económica)	SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la importancia de la revisión como una de las fases del proceso traductor. • Demostrar rigor y sistematicidad en la revisión de traducciones, tanto propias como ajenas.
Aplicar las herramientas profesionales de traducción asistida por ordenador (TAO) a encargos de traducción especializada (económica)	SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar con destreza a un encargo de traducción especializada (económica) herramientas de almacenamiento, compilación y recuperación de la información (TAO). • Reconocer la agilidad y eficacia aportadas por las herramientas profesionales de traducción asistida por ordenador (TAO) al proceso global de traducción.

COMPETENCIAS GENÉRICAS INSTRUMENTALES	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Capacidad de organizar y planificar	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar los procesos y procedimientos adecuados al proyecto. • Elaborar los proyectos con una lógica apropiada a las tareas contenidas en el mismo. • Identificar y utilizar los recursos necesarios para la consecución de objetivos, anticipando las necesidades de recursos materiales, bibliográficos y técnicos y disponer de los mismos cuando fuera preciso para su aprendizaje. • Planificar previendo el control de las actividades para conseguir los resultados. • Realizar una gestión adecuada del tiempo.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar seguridad en la toma de decisiones comprometidas en el proceso de aprendizaje, tanto individual como grupal. • Mostrar coherencia a la hora de tomar decisiones que supongan compromiso. • Ser sistemático en la forma de tomar decisiones comprometidas, en el proceso de aprendizaje, tanto individual como grupal.
COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Responsabilidad en el trabajo grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar y cumplir las normas establecidas en el seno del grupo. • Contribuir al establecimiento y aplicación de los procesos de trabajo grupal. • Implicarse en el cumplimiento de las tareas grupales, ajustándose al

	<p>calendario establecido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuar constructivamente para solucionar los conflictos surgidos en el seno del equipo de trabajo. • Saber planificar los tiempos y los recursos para la realización de las tareas en el marco del trabajo grupal. • Fomentar que todos los miembros del grupo de trabajo se comprometan con la gestión y funcionamiento del equipo.
Habilidades interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y entender las ideas de los demás, aunque sean opuestas a las propias. • Comunicarse con espontaneidad, creando un clima de igualdad y colaboración. • Ser respetuoso con los interlocutores tanto en el contenido como en la forma.
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilar la diversidad de la condición humana. • Entender la relación con personas de otras culturas y condición social como enriquecimiento personal. • Buscar cómo generar relaciones transculturales.
COMPETENCIAS GENÉRICAS SISTÉMICAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Capacidad de aprender y trabajar de forma autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interés, preguntar por aprender e interesarse por aclarar dudas. • Mostrar iniciativa en la búsqueda de información y en el desarrollo de las tareas de aprendizaje. • Adaptar autónomamente las estrategias de aprendizaje en cada situación. • Ser capaz de integrar paradigmas de otras disciplinas y/o campos de conocimiento próximos al suyo. • Construir conocimientos compartidos, aprender y facilitar la construcción conjunta del aprendizaje.
Diseño y gestión de proyectos	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar las acciones que es preciso desarrollar para la consecución de los objetivos establecidos, así como los responsables de las mismas. • Prever y asignar los tiempos necesarios para completar las acciones previstas. • Planificar una evaluación de los resultados del proyecto. • Distribuir las responsabilidades y las tareas en función de las capacidades de cada miembro del equipo.
Preocupación por la calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir las normas dictadas para las tareas académicas. • Hacer buen uso de los recursos. Ser eficiente en el desarrollo de las tareas. • Revisar sistemáticamente la metodología de trabajo.

6.4.2.5.2. Tabla de dedicación del estudiante

ACTIVIDADES PRESENCIALES	HORAS	ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	HORAS
Clases teóricas	2	Estudio y trabajo autónomo individual	20
Clases prácticas aula	8	Estudio y trabajo autónomo grupal	5
Tutorías grupales	3	Autoevaluación y reflexión:	
		Cuestionario de autoevaluación	30'
		Fichas evaluación responsabilidad grupal (Tarea 1 y Tarea 3)	15'+ 15'
TOTAL PRESENCIAL	13		26 horas

6.4.2.5.3. Contenidos abordados en la UD5

Los contenidos estudiados en la presente unidad didáctica se centran en diferentes aspectos implicados en el proceso traductor (principios metodológicos y estratégicos, así como elementos vinculados con las competencias extralingüística, profesional, instrumental y textual). Como podemos comprobar, no son contenidos nuevos, sino que han sido trabajado ya en unidades precedentes; sin embargo, en esta unidad de abordan desde el enfoque específico de las memorias anuales empresariales y de los diferentes subgéneros que las integran; en concreto, los bloques temáticos analizados en la presente unidad didáctica son los siguientes:

Contenidos vinculados con los principios metodológicos y estratégicos de la traducción especializada económica

- Finalidad comunicativa de la traducción especializada económica (documentos societarios)
- Importancia de la fase de comprensión en el marco de la traducción especializada económica (documentos societarios)
- Importancia de la lengua de llegada en la traducción especializada económica (documentos societarios)
- Naturaleza textual de la equivalencia traductora en la traducción especializada económica (documentos societarios)
- Identificación y resolución de problemas de traducción en el marco de la traducción especializada económica (documentos societarios)
- Fases del proceso de traducción en el marco de la traducción especializada económica (documentos societarios)

Contenidos relacionados con la competencia extralingüística

- Desarrollo de conocimientos extralingüísticos básicos con el fin de poder comprender y reformular adecuadamente los textos especializados económicos (documentos societarios)
- Transferencia de la terminología propia del campo de especialidad
- Desarrollo de estrategias para compensar la falta de conocimientos extralingüísticos, sobre todo relacionados con el campo temático

Contenidos relacionados con la competencia profesional

- Encargos en el marco de la traducción especializada económica (memorias anuales)
- Tareas de los traductores especializados en textos económicos (memorias anuales)
- Gestión de un proyecto de traducción especializada económica (centrado en una memoria anual)

Contenidos relacionados con la competencia instrumental

- Recursos básicos de documentación
- Textos paralelos vinculados a la traducción especializada económica (memorias anuales)
- Estrategias básicas de documentación en el marco de la traducción especializada económica (memorias anuales)

Contenidos relacionados con la competencia textual

- Tipos de dificultades en la traducción especializada económica (memorias anuales)
- Traducción de textos expositivos del ámbito privado relacionados con la función de administración, contabilidad y finanzas y con la Dirección de la Empresa: Memoria Anual, Cuenta de pérdidas y ganancias, Estados financieros Consolidados, Balance de situación, Estado de flujo de efectivo, Carta del Presidente, etc.

6.4.2.5.4. Metodología de enseñanza

En este apartado abordaremos las tareas de aprendizaje incluidas en la UD5, así como en las herramientas que facilitan su diseño e implementación en el aula y los métodos docentes que se pondrán en práctica, siempre dentro del marco metodológico global del enfoque por tareas en el que se basa nuestra propuesta formativa.

TAREAS DE APRENDIZAJE DE LA UD5

La última unidad didáctica de nuestra propuesta de diseño para la enseñanza de la traducción económica está centrada, tal y como hemos visto anteriormente, en la traducción de memorias anuales y de algunos de los subgéneros que las componen; esta unidad está integrada por cuatro tareas de aprendizaje diferentes; las dos primeras son de carácter grupal y cooperativo, mientras que las otras dos se llevarán a cabo de forma individual²⁵³. Todas ellas persiguen la implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de las competencias genéricas y específicas definidas en la unidad. Al igual que en las dos unidades precedentes, identificamos también en esta una tarea final, que se concibe como la meta final en la que convergen el resto de las tareas preparatorias previas. En resumen, las tareas incluidas en la UD5 son las siguientes:

²⁵³ Los materiales correspondientes a estas tareas se pueden consultar en el CD-ROM que complementa a este trabajo (ruta de acceso: Anexos/Materiales de trabajo/UD5).

- Tarea 1. Comparación grupal del género *Letter to the Shareholders* (Carta del Presidente) (EN-ES).
- Tarea 2. Proyecto cooperativo de traducción con la plataforma BSCW.
- Tarea 3. Elaboración de un corpus de documentos extraídos de memorias anuales.
- Tarea final: Traducción de memorias anuales e informes financieros.

Al igual que en la UD4, la primera tarea de esta unidad didáctica consiste en la comparación de las particularidades léxicas, sintácticas, semánticas y macroestructurales de un determinado género textual en la combinación lingüística inglés-español, a partir de unos materiales de referencia y de unos textos específicos. En este caso, nos centraremos en el género *Letter to the Shareholders* (Carta del Presidente), que encarna uno de los subgéneros más representativos de las memorias anuales empresariales. El proceso de análisis perseguido en esta tarea, que se llevará a cabo de forma grupal siguiendo las indicaciones marcadas en la siguiente tabla de presentación, supondrá la base lingüística y conceptual previa necesaria para que los estudiantes puedan afrontar con más destreza y seguridad el proceso de traducción de este tipo de textos en el marco de la unidad didáctica.

UNIDAD DIDÁCTICA 5 (UD 5). LA TRADUCCIÓN DE MEMORIAS ANUALES E INFORMES FINANCIEROS
TAREA 1

FICHA DE LA TAREA	
TÍTULO: Contraste de géneros textuales	
MODALIDAD DE LA TAREA: NO PRESENCIAL	
CARÁCTER DE LA TAREA: OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)	
DINÁMICA: GRUPAL (grupos de 4 ó 5 personas)	
MATERIALES:	<p>Para llevar a cabo esta tarea necesitarás los siguientes textos (los podrás encontrar en la carpeta “Materiales” de la UD5 de la plataforma de la asignatura):</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Letter to Shareholders (IBM)” • “Letter to Shareholders (LOREAL)” • “Letter to Shareholders (CISCO)” • “Carta del Presidente (TELEFÓNICA)” • “Carta del Presidente (IBERDROLA)” • “Carta del Presidente (FERROVIAL)”
DESARROLLO DE LA TAREA	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza un grupo de trabajo de 4 ó 5 personas. • Lee individualmente y con detenimiento los textos de trabajo (podrás encontrarlos en una carpeta llamada “Materiales” en la Unidad Didáctica 5 de la plataforma virtual de la asignatura) y extrae las ideas fundamentales con respecto a la macroestructura de los textos, aspectos léxicos (campos semánticos, terminología, etc.), sintáctico-gramaticales (estructurales utilizadas, oraciones simples vs oraciones compuestas, etc.), mecanismos de cohesión

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

	<p>y aspectos pragmáticos (a quién va dirigido el texto, qué función tiene, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poned en común las ideas extraídas y elaborad de forma colaborativa una ficha en Word (.doc) (véase en la UD 5 de la plataforma el archivo "Modelo de ficha Tarea1UD5") en la que se resuman, de forma comparativa, dichas particularidades. En el encabezado del documento deberán aparecer los miembros del grupo de trabajo; el archivo llevará por nombre "Tarea1UD5apellidoportavoz" (Por ejemplo "Tarea1UD5susanaalvarez"). • Subid el archivo al directorio de entregas denominado "Entregas Tarea1" en la UD5 de la plataforma antes de la fecha límite. • Una vez completada la tarea, tendréis que rellenar de forma individual la escala de evaluación de la responsabilidad en el trabajo grupal, que podréis encontrar en la UD5 de la plataforma de la asignatura.
TIEMPO ESTIMADO: 4 horas (2 horas individual/ 2 horas grupal)	
FECHA LÍMITE DE ENTREGA: consultar calendario en la plataforma que da soporte a la asignatura.	
EVALUACIÓN DE LA TAREA: 10% en la Ev. S.	

Esta tarea de aprendizaje lleva vinculada la siguiente ficha de trabajo:

TAREA 1

GÉNERO: *LETTER TO THE SHAREHOLDERS* (CARTA DEL PRESIDENTE). Responded a las siguientes preguntas.

- ¿Qué es una Letter to Shareholders?
- ¿Para qué se utiliza?
- ¿Dónde aparece este documento?

Analizad los textos de trabajo y completad la siguiente tabla.

Letter to Shareholders	Carta del Presidente
Macroestructura textual (secciones, tipo de información en las diferentes secciones, etc.)	Macroestructura textual (secciones, tipo de información en las diferentes secciones, etc.)
Aspectos léxicos (campos semánticos, terminología, etc.)	Aspectos léxicos (campos semánticos, terminología, etc.)
Aspectos sintáctico-gramaticales (estructuras utilizadas, oraciones simples/compuestas, subordinación, etc.)	Aspectos sintáctico-gramaticales (estructuras utilizadas, oraciones simples/compuestas, subordinación, etc.)
Mecanismos de cohesión (gramaticales, léxicos, etc.)	Mecanismos de cohesión (gramaticales, léxicos, etc.)
Aspectos pragmáticos (a quién va dirigido el texto, función, presuposiciones, etc.)	Aspectos pragmáticos (a quién va dirigido el texto, función, presuposiciones, etc.)
Otros aspectos destacables	Otros aspectos destacables
¿Qué repercusión podrían tener las diferencias entre estos dos géneros en la traducción?	

TRADUCCIÓN DE *Letter to Shareholders*. Tras analizar los géneros textuales, tendréis que definir las particularidades del encargo de traducción y traducir la página 1 (Introducción “Dear IBM Investor”) de *Letter to shareholders (IBM)*”.

ESPECIFICACIONES DEL ENCARGO DE TRADUCCIÓN

Función prevista para el texto meta:
Receptores:
Coordenadas situacionales:
Medio de transmisión del TM:
Razón o motivo por el que se realiza la traducción:

TRADUCCIÓN

Tal y como podemos observar en la ficha de trabajo precedente, además del análisis de los rasgos distintivos del género, los discentes tendrán que definir también las particularidades de un potencial encargo de traducción y llevar a cabo la traslación a lengua española de un fragmento específico de una *Letter to Shareholders*. Asimismo, una vez finalizada la tarea, los estudiantes tendrán que cumplimentar la ficha de valoración de la responsabilidad del trabajo grupal que se ha diseñado en el marco de la presente investigación, con el fin de evaluar no solo su grado de participación e implicación en el trabajo realizado, sino también el desempeñado por sus compañeros de grupo.

La segunda tarea de aprendizaje de la UD5 consiste en el desarrollo de un proyecto de traducción en la plataforma BSCW, un entorno virtual de trabajo cooperativo utilizado con frecuencia en el mundo profesional. Esta tarea se llevará a cabo también de forma grupal, aunque cada uno de los estudiantes del grupo desempeñará un rol distinto (gestor del proyecto, documentalista/terminólogo, traductor y revisor/maquetador) y, por lo tanto, realizará unas subtarefas específicas²⁵⁴. En la siguiente tabla de presentación, podemos observar con más detalle las actividades concretas planificadas para cada uno de los roles:

²⁵⁴ Antes de llevar a cabo esta tarea, se planificó dentro del marco de la asignatura un seminario formativo de 2 horas y media de duración, que tenía como finalidad familiarizar a los estudiantes con esta plataforma de trabajo cooperativo. Este seminario tuvo lugar fuera del horario lectivo de la asignatura.

UNIDAD DIDÁCTICA 5 (UD 5). LA TRADUCCIÓN DE MEMORIAS ANUALES E INFORMES FINANCIEROS

TAREA 2

FICHA DE LA TAREA	
TÍTULO: Traducción a lengua española en el entorno virtual de trabajo cooperativo BSCW de diferentes documentos vinculados a una memoria anual	
MODALIDAD DE LA TAREA: MIXTA (PRESENCIAL/NO PRESENCIAL); la traducción de los textos que componen el encargo será realizada de forma cooperativa por los miembros del grupos de trabajo de forma no presencial.	
CARÁCTER DE LA TAREA: OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)	
DINÁMICA: GRUPAL (grupos de 4 ó 5 personas)	
MATERIALES:	<p>Los textos originales para llevar a cabo esta tarea, y cuyos títulos se especifican a continuación, se encuentran en la UD5 de la plataforma de la asignatura (concretamente en la carpeta denominada “Materiales de trabajo UD5”):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Philips Annual Report • Hannover Re: Consolidated segmental report statement of income • Hannover Re: Consolidated segmental report assets <p>Para llevar a cabo esta tarea, podrás utilizar las diferentes fuentes bibliográficas que aparecen recogidas en la UD2, así como el glosario colaborativo de términos económicos y financieros que habéis realizado en la segunda tarea de la UD3.</p>
DESARROLLO DE LA TAREA	<p>Cada uno de los miembros del grupo de trabajo llevará a cabo unas tareas específicas en función del rol que desempeñe dentro del mismo:</p> <p>TAREA PARA TODOS LOS MIEMBROS DEL GRUPO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entra en la plataforma de trabajo (http://public.bscw.de/) con tu nombre de usuario y contraseña. <p>TAREAS PARA EL ADMINISTRADOR (GESTOR DEL PROYECTO)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elabora un presupuesto para el cliente detallando todos aquellos aspectos que consideres relevantes y envíasele por correo electrónico. • Una vez aceptado el presupuesto, crea un espacio de trabajo que identifique al proyecto que coordinas (por ejemplo TRADUCCIONENCARGOPHILIPS-); esta carpeta será vuestro ENTORNO DE TRABAJO, donde tendréis que guardar todos los elementos que elaboréis en esta tarea. • Crea un proyecto de traducción (lo puedes denominar PROYECTO DE TRADUCCIÓN) e introduce en él los textos de trabajo (los podrás encontrar en la carpeta “Materiales de trabajo UD5” de la plataforma MOODLE de la asignatura. Debes definir estos 3 documentos como “bajo control de versión”, de tal forma que los textos iniciales (ahora eres el administrador) sean la versión [0.1.]. • Invita, si no lo has hecho ya, a los miembros de tu grupo de trabajo al entorno virtual. Asimismo, has de invitar también a la docente de la asignatura (su correo electrónico y su nombre de usuario de BSCW están en la plantilla de grupos cooperativos que entregasteis).

	<ul style="list-style-type: none">• Asigna los roles de documentalista/terminólogo, traductor(es) y revisor a los miembros de tu equipo.• Ahora comprueba cuántos de ellos están online en este momento (compara la información aportada por la opción "mostrar online" y "mostrar todo").• Crea un foro de discusión dentro del entorno de trabajo cooperativo y añádele "asunto", "etiqueta" y "mensaje". Plantea en este foro cualquier cuestión que consideres relevante para el desarrollo de la tarea final.• Crea un nuevo archivo RSS en el entorno de trabajo que esté en relación con los contenidos del proyecto sobre el vais a trabajar.• Planifica dos citas que se llamen "Primera reunión del grupo de trabajo" y "Revisión final del encargo" e invita a todos los miembros que forman parte de tu equipo. Defínelas para la fecha y hora que te parezcan convenientes y utiliza también los "Detalles de participación y notificación". Piensa que tenéis que entregar la traducción antes del día 20 de mayo de 2011 a las 14 horas.• Muestra la Agenda de tu grupo de trabajo en el entorno cooperativo para que todos los miembros la tengan presente mientras trabajan. <p>TAREA FINAL: CUANDO EL REVISOR DE LA TRADUCCIÓN HAYA COLGADO LAS VERSIONES DEFINITIVAS (recuerda que han de ser [0.3.]), tendrás que revisarlas de nuevo junto con los demás miembros de tu equipo en sesión conjunta y subir las versiones definitivas en un archivo comprimido a la plataforma de la asignatura siguiendo las indicaciones que se especifican más adelante. Asimismo, tendrás que elaborar también la factura del proyecto para el cliente y subirla también a la plataforma (dentro del mismo archivo comprimido).</p> <p>TAREAS PARA EL DOCUMENTALISTA/TERMINÓLOGO</p> <ul style="list-style-type: none">• Accede a los textos de trabajo que ha colgado en el entorno de trabajo colaborativo el gestor del proyecto (administrador). Estas versiones han de estar calificadas como [0.1.].• Realiza un barrido terminológico y crea un glosario (en un archivo Excel) con 15 términos origen (TO) y meta (TM) especializados que encuentres a lo largo de los textos a traducir. Además de TO y de TM tendrás que incluir los siguientes campos (columnas): contexto del TO, contexto del TM, fuente del TO y fuente del TM. El archivo se denominará Glosario Terminológico.• Sube este archivo al entorno de trabajo para que puedan acceder a él los traductores de tu grupo cooperativo.• Añade al entorno de trabajo aquellas URL que consideres importantes para la labor de traducción (por ejemplo hipervínculos a diccionarios y glosarios económicos, páginas web sobre empresas en las que se pueden encontrar textos paralelos, etc.) y defínelas con "nombre", "etiqueta", "descripción" y "calificación".• Echa un vistazo al foro de trabajo, por si alguno de tus compañeros de trabajo ha comentado alguna cuestión. Si tienes cualquier duda o comentario con respecto a
--	--

	<p>tus tareas, tendrás que plantearlas en este foro.</p> <ul style="list-style-type: none">• Revisa las citas especificadas en la Agenda del grupo de trabajo y asiste a las reuniones del grupo de trabajo. <p>TAREA FINAL: CUANDO EL REVISOR DE LA TRADUCCIÓN HAYA COLGADO LAS VERSIONES DEFINITIVAS (recuerda que han de ser [0.3.]), tendrás que revisarlas de nuevo junto con los demás miembros de tu equipo en sesión conjunta y asegurarte de que el gestor del proyecto sube el archivo correcto a la plataforma (ha de ser un archivo comprimido con las tres traducciones definitivas).</p> <p>TAREAS PARA EL/LOS TRADUCTOR/ES DEL PROYECTO</p> <ul style="list-style-type: none">• Accede a los textos de trabajo que ha colgado en el entorno de trabajo colaborativo el gestor del proyecto (administrador). Estas versiones han de estar calificadas como [0.1].• Realiza la "pretraducción" del mismo (<i>draft</i>), sin prestar demasiada atención a las labores de terminología y documentación.• Cuando hayas terminado la pretraducción, accede al entorno de trabajo y analiza el Glosario Terminológico que ha colgado el terminólogo de tu grupo. Analiza también la documentación (páginas web) que ha añadido y revisa tu traducción hasta obtener un texto aceptable.• Cuelga los textos meta en el entorno de trabajo colaborativo. Como es la segunda versión, la plataforma BSCW les dará la denominación de [0.2.]. Asegúrate de que es así.• Echa un vistazo al foro de trabajo, por si alguno de tus compañeros de trabajo ha comentado alguna cuestión. Si tienes cualquier duda o comentario con respecto a tus tareas, tendrás que plantearlas en este foro.• Revisa las citas especificadas en la Agenda del grupo de trabajo y asiste a las reuniones de trabajo. <p>TAREA FINAL: CUANDO EL REVISOR DE LA TRADUCCIÓN HAYA COLGADO LAS VERSIONES DEFINITIVAS (recuerda que han de ser [0.3.]), tendrás que revisarlas de nuevo junto con los demás miembros de tu equipo en sesión conjunta y asegurarte de que el gestor del proyecto sube el archivo correcto a la plataforma (ha de ser un archivo comprimido con las tres traducciones definitivas).</p> <p>TAREAS PARA EL REVISOR DEL PROYECTO</p> <ul style="list-style-type: none">• Accede al entorno de trabajo y analiza el Glosario Terminológico que ha colgado el terminólogo de tu grupo. Analiza también la documentación (páginas web) que ha añadido.• Echa un vistazo al foro de trabajo, por si alguno de tus compañeros de trabajo ha comentado alguna cuestión. Si tienes cualquier duda o comentario con respecto a tus tareas, tendrás que plantearlas en este foro.• Revisa las citas especificadas en la Agenda del grupo de trabajo y asiste a las reuniones de trabajo.• Accede tanto a los textos originales (calificados como [0.1]) como a los textos meta [0.2], que han colgado en
--	---

	<p>el entorno de trabajo colaborativo el GESTOR y el TRADUCTOR del proyecto respectivamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando los hayas revisado (modificando aquellos aspectos que consideras inaceptables), tendrás que colgar tu versión de los textos meta en el entorno de trabajo cooperativo. Deberás utilizar el control de cambios y los comentarios de Word para aclarar aquellas modificaciones que has realizado en las traducciones. Recuerda que también tendrás que revisar el formato y maquetado final de los textos meta. Como es la tercera versión, la plataforma BSCW les dará la denominación de [0.3.]. Asegúrate de que es así. <p>TAREA FINAL: CUANDO HAYAS COLGADO LA TRADUCCIÓN DEFINITIVA DE LOS 3 TEXTOS QUE INTEGRAN EL ENCARGO (recuerda que han de ser [0.3.]), tendrás que revisarla de nuevo junto con los demás miembros de tu equipo en sesión conjunta y asegurarte de que el gestor del proyecto sube el archivo correcto a la plataforma (ha de ser un archivo comprimido con las tres traducciones definitivas).</p> <p>COMENTARIOS GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los textos tendrán que traducirse utilizando una memoria de traducción (por ejemplo, SDL TRADOS). • La versión definitiva del archivo deberá denominarse "Tarea2UD5apellidogestordelproyecto" (Por ejemplo "Tarea2UDsusanaalvarez") y el gestor del proyecto (administrador) tendrá que subirla al directorio de entregas denominado "Entregas Tarea2" en la UD5 de la plataforma de la asignatura antes de la fecha límite. • Una vez completada la tarea, tendréis que rellenar de forma individual la escala de evaluación de la responsabilidad en el trabajo grupal, que podréis encontrar en la UD5 de la plataforma de la asignatura.
<p>TIEMPO ESTIMADO: 6 horas /miembro del grupo (3 horas individual y 3 grupal)</p>	
<p>FECHA LÍMITE DE ENTREGA: la versión definitiva del texto tendrá que subirse a la plataforma de la asignatura el día 20 de mayo a las 14 horas.</p>	
<p>EVALUACIÓN DE LA TAREA: 20% en la Ev. S.</p>	

Además, en el marco de esta tarea de aprendizaje, los estudiantes tendrán que rellenar al final de misma la ficha de valoración de la responsabilidad en el trabajo grupal, con el fin de estimar tanto su grado de implicación en el trabajo realizado, como el llevado a cabo por sus compañeros de grupo.

Por otra parte, la tercera tarea de esta unidad didáctica consiste en la compilación de un corpus personal de documentos extraídos de memorias anuales, que servirá como base para la labor de documentación implícita en cualquier proceso de traducción especializada. Siguiendo una estructura de carpetas, los estudiantes han de recopilar y clasificar a partir de unas fuentes de información dadas, diferentes tipos de documentos vinculados a memorias anuales, tanto en inglés como en español, hecho que les permitirá profundizar en la estructuración interna de este género textual y disponer de una fuente

fidedigna de documentación cuando se enfrenten a la traducción de estos textos tan especializados. Las instrucciones de esta tercera tarea de aprendizaje aparecen detalladas en la siguiente tabla de presentación:

UNIDAD DIDÁCTICA 5 (UD 5). LA TRADUCCIÓN DE MEMORIAS ANUALES E INFORMES FINANCIEROS
TAREA 3

FICHA DE LA TAREA	
TÍTULO: Elaboración de un corpus de documentos a partir de memorias anuales	
MODALIDAD DE LA TAREA: NO PRESENCIAL	
CARÁCTER DE LA TAREA: NO OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)	
DINÁMICA: INDIVIDUAL	
MATERIALES:	<p>Sin duda, los <i>corpora</i> de textos paralelos resultan de gran ayuda a la hora de traducir textos especializados; por este motivo, es conveniente que vayas elaborando tu propio corpus de documentos económicos. En esta tarea, tendrás que centrarte en las memorias anuales empresariales, tanto en inglés (EN) y en español (ES).</p> <p>Algunas páginas de las que podrás obtener materiales son las siguientes:</p> <p>Inglés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • http://www.ibm.com/annualreport/ • http://www.cisco.com/web/about/ac49/ac20/about_cisco_annual_reports.html • http://www.annualreports.com/ • http://www.bbc.co.uk/annualreport/ • https://www.pepsico.com/Investors/Annual-Reports.html <p>Español:</p> <ul style="list-style-type: none"> • http://www.telefonica.com/es/annual_report/html/home/home.shtml • http://memoria2011.ferroviario.com/es/ • https://www.iberdrola.es/webibd/corporativa/iberdrola?IDPAG=ESWEBACCINFAN • https://portal.gasnatural.com/servlet/ContentServer?gnpage=1-10-1&centralassetname=1-10-BloqueHTML-23-2 • http://www.acciona.es/accionistas-e-inversores/informacion-financiera/memoria-anual <p>Por otra parte, en la UD5 de la plataforma de teleformación de la asignatura, podrás encontrar también otros documentos específicos para incluir en el corpus (Carpeta: materiales para el corpus EN-ES).</p> <p>Si recurres a otras fuentes de Internet, analízalas con detenimiento antes de introducirlas al corpus. ¡Ya sabes que no toda la información que encontramos en la web es fidedigna!</p>
DESARROLLO DE LA TAREA	<ul style="list-style-type: none"> • Descarga los archivos que consideres relevantes para la tarea (recuerda los criterios de evaluación que hemos analizado en la UD2). Los textos han de ser originales en inglés (EN) y en español (ES); en este corpus no introduciremos traducciones. • Piensa en un sistema útil de clasificación de los textos. Te sugiero que utilices una estructura de carpetas, en las que separes los textos por idiomas, campos dentro de la especialidad y géneros textuales. Una propuesta de clasificación podría ser la siguiente: <p>CARPETA 1: GÉNEROS INTEGRADOS EN LA MEMORIA ANUAL</p>

	<p>Carpeta: INFORME ANUAL</p> <p>Subcarpeta: Carta del Presidente</p> <ul style="list-style-type: none"> • EN • ES <p>Subcarpeta: Hitos financieros alcanzados</p> <ul style="list-style-type: none"> • EN • ES <p>Carpeta: MEMORIA DE SOSTENIBILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • EN • ES <p>Carpeta: CUENTAS ANUALES</p> <p>Subcarpeta: Cuentas anuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • EN • ES <p>Subcarpeta: Informe de gestión</p> <ul style="list-style-type: none"> • EN • ES <p>Subcarpeta: Estados financieros consolidados</p> <ul style="list-style-type: none"> • EN • ES <p>Subcarpeta: Balance de situación</p> <ul style="list-style-type: none"> • EN • ES <p>Subcarpeta: Estados de flujo de efectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • EN • ES <p>Etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los textos tendrán que estar guardados con la extensión txt, ya que, aunque la mayor parte de las herramientas de gestión textual admiten otros formatos (doc, rtf, e incluso html), el formato txt es el que menos problemas da a la hora de realizar búsquedas. • Para una mejor organización, sería útil nombrar los textos con el nombre de la empresa a la que se refieren y el año, ya que así el archivo nos proporciona una idea de su fiabilidad a primera vista. • Por otra parte, dentro del archivo txt, podemos también pegar en la primera línea la referencia del lugar (página) del que hemos extraído el texto. • Una vez compilado el corpus, comprime la carpeta inicial y sube el archivo al directorio de entregas denominado "Entregas Tarea3" en la UD5 de la plataforma antes de la fecha límite.
TIEMPO ESTIMADO: 3 horas	
FECHA LÍMITE DE ENTREGA: consultar calendario en la plataforma que da soporte a la asignatura.	
EVALUACIÓN DE LA TAREA: EVALUACIÓN FORMATIVA.	

Por último, la tarea final de la unidad tiene como objetivo que los estudiantes traduzcan textos pertenecientes a este género de especialidad, así como a los subgéneros que lo integran. Al igual que en las anteriores unidades didácticas en las que se planifican tareas finales de traducción, cada uno de los textos va precedido por una ficha, en la que se detallan las particularidades concretas del encargo: función del texto, receptores a los que va dirigido, coordenadas situacionales, medio de transmisión del texto meta, razón o

motivo por el que se realiza la traducción, así como la tarea específica que se ha de realizar²⁵⁵. En la siguiente tabla, representamos la ficha de trabajo de esta tarea final:

UNIDAD DIDÁCTICA 5 (UD 5). LA TRADUCCIÓN DE MEMORIAS ANUALES E INFORMES FINANCIEROS
TAREA FINAL

FICHA DE LA TAREA	
TÍTULO: Traducción a lengua española de fragmentos de memorias anuales e informes financieros	
MODALIDAD DE LA TAREA: MIXTA (PRESENCIAL/NO PRESENCIAL); los textos serán traducidos por el estudiante fuera del aula y revisados en diferentes sesiones presenciales.	
CARÁCTER DE LA TAREA: NO OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)	
DINÁMICA: INDIVIDUAL (aunque la revisión de los mismos se llevará a cabo de forma grupal)	
MATERIALES:	<p>Los textos originales para llevar a cabo esta tarea, y cuyo título se especifica a continuación, se encuentran en la carpeta “Materiales tarea final UD5” (ubicada en la UD5 de la plataforma de la asignatura):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encargo 1. Roche Group Consolidated Financial Statement • Encargo 2. Accounting Policies. Daily Mail and General Trust, Plc. • Encargo 3. Dairy Crest Group. Interim Results Announcement. • Encargo 4. Accounting Policy. Intangible Asset. University New South Wales • Encargo 5. Statement of Accounting Policies and Cash Flow Statement. Alexon Group • Encargo 6. Probeef Balance Sheet <p>Para llevar a cabo esta tarea, podrás utilizar las diferentes fuentes bibliográficas que aparecen recogidas en la UD1, así como el glosario colaborativo de términos económicos y financieros que habéis realizado en la segunda tarea de la UD3.</p>
DESARROLLO DE LA TAREA	<ul style="list-style-type: none"> • Lee con detenimiento las especificaciones del encargo de traducción. • Lee de forma comprensiva el texto (TO) que has de traducir, presentando especial atención a los mecanismos cohesivos que se emplean, la función e intencionalidad que tiene, etc. • Señala en esta primera lectura aquellas unidades que no comprendes y trata de deducir por el contexto a qué se refieren. • Busca documentación paralela en la web sobre el tema abordado en e TO y elabora un minicorpus de textos. • Realiza un "barrido" terminológico del minicorpus que has elaborado, con el fin de encontrar equivalentes a algunos de los términos especializados que aparecen en el TO. • Comienza a traducir el texto (fase de transvase lingüístico) utilizando una memoria de traducción (por ejemplo SDL TRADOS). • Cuando hayas traducido el texto completo, revísalo con

²⁵⁵ Los textos que forman parte de esta tarea pueden consultarse en el CD-ROM que complementa a este trabajo (ruta de acceso: Anexos/Materiales de trabajo/UD5/Tarea final).

	<p>cuidado y realiza las modificaciones que consideres oportunas con el fin de obtener una versión definitiva lo más coherente posible con las particularidades del encargo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El texto meta obtenido será revisado y comentado en el aula por los discentes y la docente de la asignatura.
TIEMPO ESTIMADO: 2 horas /texto	
FECHA LÍMITE DE ENTREGA: la revisión del primer texto de la tarea tendrá lugar en la sesión presencial del 12 de mayo de 2011. El resto de los textos se revisarán y comentarán en las siguientes sesiones presenciales.	
EVALUACIÓN DE LA TAREA: EVALUACIÓN FORMATIVA.	

HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE

En esta unidad didáctica, además de las herramientas y recursos integrados en Moodle (Campus Virtual UVa), hemos planificado, como hemos visto en el apartado dedicado a las tareas de aprendizaje, una experiencia con la plataforma de trabajo cooperativo BSCW, que se perfila como un espacio virtual que recoge en un mismo entorno instrumentos para la comunicación, además de otras aplicaciones para la organización del trabajo y la compartición de archivos. En la tabla que mostramos a continuación, se incluyen todas aquellas herramientas interactivas que se han utilizado en el marco de esta última unidad, junto con la finalidad perseguida por las mismas.

HERRAMIENTAS INTERACTIVAS	
	FINALIDAD DE LA HERRAMIENTA
Tareas (subida avanzada de archivos)	Gestión de las entregas de las tareas y emisión de retroalimentación (<i>feedback</i>) en cada una de ellas
HERRAMIENTAS INTERACTIVAS (SOCIALES)	
Chat	Tutorización de la tarea cooperativa grupal (Tarea 1 UD5 y Tarea 2 UD5)
Foro	Foro de dudas en relación con la UD5 Foro de novedades: medio de información sobre la asignatura
Correo electrónico	Tutorización virtual
OTRAS HERRAMIENTAS	
Plataforma BSCW	Desarrollo de experiencia formativa en un entorno virtual cooperativo (Tarea 2 UD5)
Google Docs-Forms	Diseño y cumplimentación del cuestionario de autoevaluación del aprendizaje

MÉTODOS DOCENTES

En la presente unidad didáctica, el marco metodológico global en el que se basa nuestra propuesta (enfoque por tareas) se materializa en diferentes métodos docentes:

- Aprendizaje cooperativo, mediante la planificación de tareas cooperativas no presenciales, una de ellas desarrollada en un entorno virtual de trabajo.
- Aprendizaje y trabajo autónomo del estudiante, mediante la planificación de tareas de tipo individual, así como de instrumentos de autoevaluación y reflexión sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo a lo largo de la unidad.
- Tutorización presencial y virtual, que permite llevar un seguimiento constante del trabajo desarrollado por los estudiantes en las diferentes tareas que componen la unidad.

6.4.2.5.5. Estrategias de evaluación

En este último apartado de la unidad didáctica, nos centraremos tanto en el tipo de evaluación puesta en práctica como en los medios e instrumentos de evaluación desarrollados en la misma. En la siguiente tabla, presentamos un cuadro-resumen con las características del sistema de evaluación planificado para la UD5:

EVALUACIÓN UD5		
TIPO DE EVALUACIÓN	MEDIO DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Evaluación formativa	Tarea 1 (ME1 UD5)	Rúbrica de evaluación Tarea 1 (IE1 UD5)
	Tarea 2 (ME2 UD5)	Instrumento mixto de evaluación (lista de control y plantilla de valoración de traducciones) Tarea 2 (IE2 UD5)
	Tarea 3 (ME3 UD5)	Lista de control Tarea 3 (integrada en Taller-Moodle) (IE3 UD5)
	Tarea final (ME final UD5)	Plantilla de valoración de traducciones Tarea final (IE final UD5)
Evaluación sumativa		PORCENTAJE EN LA EVALUACIÓN FINAL
	Tarea 1 (ME1 UD5)	10%
	Tarea 2 (ME2 UD5)	20%
Autoevaluación	Cuestionario de autoevaluación de la UD5	
Evaluación entre iguales	Escala de medida de la responsabilidad del trabajo grupal (en Tarea 1 y Tarea 2)	

MEDIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA UD5

Al igual que en el resto de las unidades didácticas que componen nuestra propuesta de diseño, cada tarea de aprendizaje (medio de evaluación) lleva asignado un determinado instrumento de evaluación, que nos permitirá valorar el grado de desempeño de los estudiantes en relación con los indicadores y criterios detallados en el mismo. A

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

continuación presentamos, por lo tanto, los instrumentos de evaluación que componen esta última unidad:

- Rúbrica de evaluación Tarea 1 (IE1 UD5)

"RÚBRICA DE EVALUACIÓN. TAREA 1 UD5"				
MACROESTRUCTURA TEXTUAL	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con la macroestructura textual	La información aportada en la ficha en relación con la macroestructura del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las características macroestructurales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con la macroestructura del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las características macroestructurales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con la macroestructura del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las características macroestructurales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con la macroestructura del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las características macroestructurales que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
ASPECTOS LÉXICOS	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con los aspectos léxicos	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos léxicos propios del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las particularidades léxicas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos léxicos propios del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las particularidades léxicas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos léxicos propios del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las particularidades léxicas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos léxicos propios del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las particularidades léxicas que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
ASPECTOS SIN TÁCTICO-GRAMATICALES	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales propios del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las particularidades sintáctico-gramaticales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales propios del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las particularidades sintáctico-gramaticales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales propios del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las particularidades sintáctico-gramaticales que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos sintáctico-gramaticales propios del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las particularidades sintácticas que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
MECANISMOS DE COHESIÓN	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con los mecanismos de cohesión	La información aportada en la ficha en relación con los mecanismos de cohesión propios del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las estrategias cohesivas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con los mecanismos de cohesión propios del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las estrategias cohesivas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con los mecanismos de cohesión propios del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las estrategias cohesivas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con los mecanismos de cohesión propios del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las estrategias cohesivas que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
ASPECTOS PRAGMÁTICOS	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con los aspectos pragmáticos	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos pragmáticos propios del género es completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión clara sobre las particularidades pragmáticas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos pragmáticos propios del género es bastante completa y pertinente tanto en inglés como en español. Los ejemplos introducidos son variados y permiten obtener una visión global sobre las particularidades pragmáticas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos pragmáticos propios del género es demasiado básica (tanto en inglés como en español) y solo permite identificar los rasgos mínimos que caracterizan al género en concreto. La tarea ofrece ejemplos mínimos, que solo permiten ofrecer una panorámica muy general de las particularidades pragmáticas que identifican a este género en las dos lenguas (EN-ES).	La información aportada en la ficha en relación con los aspectos pragmáticos propios del género no es suficiente para obtener una idea general sobre las particularidades que definen a este género ni en lengua inglesa ni en lengua española. Son muy pocos los ejemplos que se han incluido, lo que pone de manifiesto la falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

OTROS ASPECTOS VINCULADOS AL GÉNERO	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Información incluida en relación con otros aspectos vinculados al género	Se incluyen en la ficha muchos otros rasgos significativos, que ayudan a perfilar las particularidades de este tipo de género, tanto en lengua inglesa como española. Estos rasgos aparecen perfectamente definidos e incluyen ejemplos claros para su comprensión.	Se incluyen en la ficha varios rasgos más, que ayudan a perfilar las particularidades de este tipo de género, tanto en lengua inglesa como española. Estos rasgos aparecen definidos de forma bastante exhaustiva e incluyen algunos ejemplos para facilitar su comprensión.	Se incluye en la ficha algún otro rasgo concreto, que ayuda a perfilar las particularidades de este tipo de género, tanto en lengua inglesa como española. Estos rasgos aparecen mínimamente definidos e incluyen algunos ejemplos no demasiado claros.	No se incluye ningún otro rasgo distintivo vinculado al género, lo que denota una falta de análisis e interpretación de los materiales de trabajo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
ENCARGO DE TRADUCCIÓN	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE. SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
ENCARGO DE TRADUCCIÓN				
Definición de las particularidades del encargo	El estudiante define con claridad, pertinencia y precisión cada una de las particularidades del encargo de traducción. Identifica todos los elementos importantes y plantea una situación comunicativa lógica en relación con el texto dado.	El estudiante define con bastante claridad, pertinencia y precisión cada una de las particularidades del encargo de traducción. Identifica mayor parte de los elementos importantes que delimitan el encargo y plantea una situación comunicativa lógica en relación con el texto dado.	El estudiante define las particularidades del encargo de traducción de forma parcial, sin prestar demasiada atención a los elementos integrados en cada una de ellas. Plantea una situación comunicativa bastante lógica en relación con el texto dado, pero no demuestra una comprensión completa de la tarea.	El estudiante no define de forma clara las particularidades del encargo de traducción. Plantea una situación comunicativa incoherente en relación con el texto dado, por lo que demuestra que no ha comprendido la finalidad de la tarea, ni los elementos que delimitan los encargos de traducción.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0

Tal y como observamos en la rúbrica anterior, este instrumento de evaluación nos permite valorar la actuación de los estudiantes en relación con las diferentes dimensiones establecidas en relación con las metas perseguidas por la tarea de aprendizaje, es decir, la macroestructura textual, los aspectos léxicos, los aspectos sintáctico-gramaticales, los mecanismos de cohesión, los aspectos pragmáticos, así como los vinculados al género y a las particularidades del encargo de traducción. Cada nivel de desempeño lleva asignados tanto una descripción de los indicadores que lo definen, como una puntuación numérica que permite emitir una valoración sumativa de la actuación llevada a cabo por los discentes en el desarrollo de la tarea. Por otra parte, estos descriptores ofrecen a los estudiantes una guía de orientación en relación con lo exigido en cada dimensión de la tarea, por lo que resulta imprescindible que los conozcan antes de enfrentarse al desarrollo de la misma.

Como hemos visto previamente en la tabla-resumen sobre el sistema de evaluación implementado en esta última unidad didáctica, la Tarea 1 (ME1 UD5) que lleva emparejada la presente rúbrica de evaluación forma parte de la evaluación sumativa de los estudiantes, con una valoración del 10% sobre la calificación final de los discentes. En este sentido, cabría mencionar que no todas las dimensiones que integran el instrumento conllevan la misma puntuación; así, por ejemplo, las cinco primeras, es decir, la información incluida en relación con la macroestructura textual, las particularidades léxicas, sintáctico-gramaticales y pragmáticas, así como con los mecanismos y estrategias de cohesión constituyen cada una el 15% de la valoración total del instrumento, mientras que la última dimensión, vinculada a la definición del encargo de traducción, supone únicamente el 10% de la valoración final de este medio. Por otra parte, como hemos explicado al exponer la tarea, esta actividad incluye también una breve traducción del

género abordado en la misma; esta actividad será evaluada con la plantilla de valoración de traducciones que hemos diseñado y descrito previamente.

Asimismo, dentro de esta tarea de aprendizaje y en el marco de la evaluación entre iguales, los discentes tendrán que completar también la escala de medida de la responsabilidad en el trabajo grupal, con el fin de valorar tanto su nivel de participación en el desarrollo de esta tarea de carácter grupal, como el de sus compañeros de grupo.

- Instrumento mixto de evaluación (lista de control y plantilla de valoración de traducciones) Tarea 2 (IE2 UD5)

"LISTA DE CONTROL. TAREA 2 UD5"		
TAREAS GESTOR (ADMINISTRADOR) DEL PROYECTO	NO	SI
¿Ha creado un espacio de trabajo en la plataforma BSCW que identifique el proyecto?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha creado un proyecto de traducción en el que ha introducido los textos de trabajo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha invitado al espacio de trabajo al resto de los miembros del grupo cooperativo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Les ha asignado roles?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha creado en el espacio de trabajo un foro de discusión?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha planificado en el entorno virtual varias citas de trabajo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha incluido la agenda en el espacio virtual de trabajo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha entregado los productos de la tarea en tiempo y forma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TAREAS DOCUMENTALISTA/TERMINÓLOGO	NO	SI
Diseño del glosario terminológico		
¿Las entradas del glosario siguen las instrucciones de diseño?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contenido del glosario terminológico		
¿El glosario incluye los 15 términos exigidos en la tarea?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Términos origen (TO): ¿Son los TO incluidos en el glosario adecuados (términos clave en el género "memoria anual")?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Términos meta (TM): ¿Son los TM introducidos en el glosario adecuados (buenos equivalentes)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contexto TO: ¿El contexto de los TO elegido refleja bien el uso del término?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contexto TM: ¿El contexto de los TM elegido refleja bien el uso del término?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fuente TO: ¿Las fuentes de las que se han extraído los contextos TO son pertinentes (fiables)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fuente TO: ¿Aparecen las fuentes de los TO citadas correctamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fuente TM: ¿Las fuentes de las que se han extraído los contextos TM son pertinentes (fiables)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fuente TM: ¿Aparecen las fuentes de los TM citadas correctamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fuentes de documentación añadidas		
¿Ha incluido en el entorno virtual de trabajo fuentes (URL, RSS) útiles para la traducción del encargo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollo de sus tareas		
¿Ha realizado sus tareas en tiempo y forma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TAREAS TRADUCTOR/ES	NO	SI
¿Ha realizado la traducción de los textos del encargo en tiempo y forma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha hecho uso de las fuentes de documentación y de los recursos terminológicos incluidos por sus compañeros en el entorno virtual de trabajo cooperativo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TAREAS REVISOR	NO	SI
¿Ha analizado la documentación colgada en el entorno virtual de trabajo cooperativo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha realizado la revisión de los textos que conforman el encargo en tiempo y forma, resaltando aquellos aspectos mejorables y añadiendo propuestas documentadas para perfeccionar los textos meta?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha revisado el formato y maquetado final de los textos meta?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para la valoración de la segunda tarea de aprendizaje de esta unidad, se ha diseñado un instrumento mixto, que nos permitirá evaluar tanto el proceso llevado a cabo

por los estudiantes en el proyecto cooperativo, como los resultados finales del mismo. Con esta finalidad, integra, por una parte, una lista de control, que nos facilitará la valoración del trabajo desempeñado por cada uno de los roles dentro del proyecto cooperativo y, por otra, nuestra plantilla de valoración de traducciones, con la que podremos evaluar el producto final derivado del trabajo cooperativo.

Este segundo medio de evaluación al que acompaña este instrumento mixto forma parte también de la dimensión sumativa de la evaluación en el marco de nuestra propuesta; a este respecto, cabría explicar que cada uno de los elementos que componen el instrumento mixto de evaluación, es decir, la lista de control y la plantilla de valoración de traducciones, tiene un peso diferente en la calificación final de la tarea; así, el primero de ellos representa un 40% de la valoración final (con una asignación del 10% a cada una de las dimensiones que forman parte de la lista), mientras que el segundo supone el 60% de la misma. De esta forma, podemos valorar el proyecto no solo por los resultados (productos) del mismo, sino también por el proceso llevado a cabo por los estudiantes durante el transcurso del mismo.

Asimismo, al igual que en el resto de las tareas grupales que forman parte de nuestro diseño curricular, al finalizar la tarea, los discentes tendrán que cumplimentar la escala de medida de la responsabilidad en el trabajo grupal, que les permitirá valorar no solo su nivel de participación en el desarrollo de esta tarea de carácter grupal sino también el de sus compañeros.

- Lista de control Tarea 3 (IE3 UD5)

Para la valoración de la tercera tarea de aprendizaje de esta unidad, es decir, del corpus personal de documentos vinculados a memorias anuales, hemos diseñado una lista de control, que nos permitirá contrastar la presencia o ausencia de unos determinados atributos en relación con la tarea. En este caso, el instrumento está integrado por tres dimensiones diferentes: los parámetros de diseño del corpus, su contenido y algunos aspectos relacionados con su exportación y entrega. Estas dimensiones nos permitirán obtener una valoración general sobre la actuación de los discentes en relación con la tarea.

"LISTA DE CONTROL. TAREA 3 UD5"		
DISEÑO DEL CORPUS	NO	SÍ
El corpus elaborado sigue las instrucciones de diseño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La estructuración del corpus (sistema de carpetas) es lógica y adecuada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los textos que constituyen el corpus presentan un formato adecuado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CONTENIDO DEL CORPUS	NO	SI
Los textos que forman parte del corpus son originales, tanto en inglés como en español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El corpus está integrado por documentos vinculados a memorias anuales (subgéneros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los textos incluidos en cada carpeta responden al género (subgénero) identificado en dicha carpeta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los archivos que forman el corpus tienen un nombre significativo, que permite identificarlos a primera vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXPORTACIÓN Y ENTREGA DEL CORPUS	NO	SI
La carpeta general que contiene el corpus se ha comprimido de forma correcta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El archivo comprimido que contiene el corpus se ha entregado en fecha y forma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Plantilla de valoración de traducciones Tarea final (IE final UD5)

Al igual que en el resto de las traducciones, para la valoración de los textos meta de esta tarea final se ha utilizado la plantilla de valoración de traducciones que hemos diseñado y descrito anteriormente. Esta herramienta nos proporciona un juicio sistemático tanto de los aspectos positivos de la traducción como de los negativos, en función de la longitud del texto original y del tipo de inadecuación localizado en el texto meta.

- Cuestionario de autoevaluación de la UD5

La principal meta de este cuestionario de autoevaluación es provocar en los estudiantes la reflexión sobre el proceso de aprendizaje que han llevado a cabo en la unidad didáctica como parte fundamental de su proceso de formación integral; este cuestionario está compuesto por ocho bloques de ítems diferentes, vinculados a las competencias genéricas y específicas abordadas en la unidad: dominio de las particularidades lingüísticas y extralingüísticas de las memorias anuales y de los subgéneros que las integran, aspectos metodológicos del proceso traductor, gestión de fuentes y recursos de información y documentación necesarios para el ejercicio de la traducción, dominio de herramientas informáticas básicas y profesionales para la práctica traductora, aspectos relacionados con el trabajo autónomo y la planificación y gestión del trabajo personal, aspectos relacionados con el trabajo colaborativo y, por último, dominio de herramientas tecnológicas para el aprendizaje. Asimismo, al igual que en el resto de los cuestionarios de autoevaluación que componen nuestra propuesta, se incluye al final un bloque de respuesta abierta para que los discentes puedan expresar libremente todas aquellas ideas relacionadas con la unidad didáctica que no se hayan visto reflejadas en el cuestionario.

AUTOEVALUACIÓN DE APRENDIZAJE (UNIDAD DIDÁCTICA 5). LA TRADUCCIÓN DE MEMORIAS ANUALES E INFORMES FINANCIEROS

UNIDAD DIDÁCTICA 5 (UD5). LA TRADUCCIÓN DE MEMORIAS ANUALES E INFORMES FINANCIEROS

Después de haber concluido la UD5 y haber realizado todas las tareas que se planteaban en la misma, tendrás que valorar del 1 al 5 (1= nada; 2=poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho) tu nivel de competencia con respecto a determinados ítems estructurados en diferentes bloques:

BLOQUE 1. DOMINIO DE LAS PARTICULARIDADES LINGÜÍSTICAS Y EXTRALINGÜÍSTICAS DE LAS MEMORIAS ANUALES Y DE ALGUNOS DE LOS SUBGÉNEROS QUE LAS INTEGRAN (ítems 1-5A);

BLOQUE 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL PROCESO TRADUCTOR (ítems 6-9);

BLOQUE 3. GESTIÓN DE FUENTES Y RECURSOS DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN NECESARIOS PARA EL EJERCICIO DE LA TRADUCCIÓN (ítems 10-12);

BLOQUE 4. DOMINIO DE HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS BÁSICAS Y PROFESIONALES PARA LA PRÁCTICA TRADUCTORA (ítems 13-15);

BLOQUE 5. ASPECTOS RELACIONADOS CON LA PRODUCCIÓN EN LENGUA META (ítems 16-19);

BLOQUE 6. ASPECTOS RELACIONADOS CON EL TRABAJO AUTÓNOMO Y LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TRABAJO (ítems 20-24);

BLOQUE 7. ASPECTOS RELACIONADOS CON EL TRABAJO COLABORATIVO (ítems 25-27);

BLOQUE 8. DOMINIO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE (ítems 28-30);

AUTOVALORACIÓN GENERAL DEL APRENDIZAJE LOGRADO EN LA UNIDAD DIDÁCTICA.

Identificar las particularidades del lenguaje de las memorias anuales (y de los diferentes subgéneros que las integran) e informes financieros en lengua inglesa	1	2	3	4	5
Identificar las particularidades del lenguaje de las memorias anuales (y de los diferentes subgéneros que las integran) e informes financieros en lengua inglesa					
Identificar la macroestructura de la memoria anual de una empresa, así como de los diferentes subgéneros que las componen, en lengua inglesa					
Identificar la macroestructura de la memoria anual de una empresa, así como de los diferentes subgéneros que las componen, en lengua española					
Comprender conceptos presentes en una memoria anual (por ejemplo, inmovilizado material e inmaterial, deterioro de los activos, enajenación de activos, fondo de comercio, etc.)					
Comprender textos extraídos de una memoria anual escritos en lengua inglesa (por ejemplo, estados financieros consolidados, políticas contables aplicadas por la empresa, balance de situación, cuenta de pérdidas y ganancias, etc.)					
Identificar los principales problemas de traducción (lingüísticos, extralingüísticos, pragmáticos, etc.) que presentan las memorias anuales e informes financieros en la combinación lingüística inglés-español					
Aplicar las técnicas de traducción apropiadas en función de la situación comunicativa y de las particularidades del encargo de traducción	1	2	3	4	5
Resolver los problemas de traducción que plantean los textos extraídos de memorias anuales e informes financieros en la combinación lingüística inglés-español					
Mejorar mi versión de la traducción a partir de los comentarios realizados por la docente o por los compañeros durante las sesiones presenciales o virtuales					
Utilizar los recursos tecnológicos básicos para encontrar fuentes lexicográficas generales y especializadas, así como textos paralelos					

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

que me ayuden en el proceso traductor										
Analizar las fuentes y los textos paralelos encontrados con el fin de extraer de ellos información que me resulte útil para la traducción	1	2	3	4	5					
Documentarme sobre el tema abordado en el texto a traducir en vistas a la resolución de los problemas conceptuales y terminológicos que se pueden plantear en el mismo										
Compilar un corpus ad hoc a de textos pertenecientes a una memoria anual, partir de fuentes fiables, que me facilite la labor traductora										
Dominar herramientas informáticas básicas (por ejemplo, Word o programas de tratamiento de imágenes tipo Paint Shop Pro o Photoshop) para la traducción de textos que, además de contenido lingüístico, incluyen contenido gráfico										
Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas										
Aplicar a un encargo de traducción herramientas TAO profesionales (por ejemplo, TRADOS, WORDFAST, etc.)										
Traducir correctamente (léxica, terminológica y pragmáticamente) a lengua española un texto extraído de una memoria anual o informe financiero escrito en lengua inglesa en función de las particularidades del encargo	1	2	3	4	5					
Revisar la coherencia de las ideas expresadas en mi propia traducción antes de entregarla										
Revisar la corrección léxica, terminológica y estilística de mi propia traducción antes de entregarla										
Revisar si la versión definitiva de mi propia traducción contiene errores ortotipográficos antes de entregarla										
Planificar y gestionar el tiempo en función de las tareas requeridas en la unidad didáctica										
Participar en las sesiones de tutoría (presencial o virtual) planteando cuestiones de procedimiento y contenidos	1	2	3	4	5					
Buscar, seleccionar y procesar la información pertinente para la elaboración de las tareas propuestas en la unidad didáctica										
Autoevaluar mi progreso, reflexionando sobre mi propio proceso de aprendizaje y el nivel de logro de los objetivos y competencias propuestos en la unidad didáctica										
Respetar los plazos de entrega fijados para las tareas establecidas en la unidad didáctica										
Trabajar de forma colaborativa con mis compañeros, elaborando planes de actuación para el grupo y asumiendo responsabilidades grupales										
Trabajar en un entorno virtual de trabajo cooperativo (BSCW), poniendo en práctica las principales herramientas integradas en el sistema.										
Respetar y consensuar puntos de vista diferentes, creando así un buen clima de trabajo que favorezca la comunicación, el intercambio de información y la interacción entre todos los miembros del grupo de trabajo	1	2	3	4	5					
Anteponer los objetivos del grupo a los intereses personales										
Participar en el foro de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar las planteadas por mis compañeros										
Participar en el chat de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar los problemas planteados en el trabajo grupal										
Descargar archivos de diferentes formatos de la plataforma de la asignatura (Moodle)										
Subir archivos a un directorio concreto de la plataforma de la asignatura (Moodle)	1	2	3	4	5					
AUTOVALORACIÓN GENERAL CON RESPECTO A LA UD5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mi valoración (entre 1 y 10) con respecto al aprendizaje que he alcanzado en la UD5 es...										
COMENTARIOS ADICIONALES										

Tal y como hemos visto en la Tabla 6.6. dedicada a los medios e instrumentos de evaluación formativa integrados en la propuesta de diseño, nuestra planificación se completa con una prueba final de traducción al final del proceso, y con la elaboración por parte de los estudiantes de un portafolio de aprendizaje, que reflejará de forma clara el recorrido llevado por ellos durante el proceso de E/A²⁵⁶.

La prueba, que forma parte de la evaluación sumativa de nuestra planificación con una valoración del 30% sobre la calificación final, consiste en la traducción a español de tres documentos pertenecientes al ámbito empresarial; para valorar de una forma más clara la evolución de los estudiantes, el primero de los textos que han de traducir en el marco de la prueba es el mismo que forma parte de la evaluación diagnóstica practicada al inicio de la acción formativa, es decir un breve fragmento de una memoria anual (166 palabras)²⁵⁷; de esta forma, podremos observar, de una manera más objetiva, qué competencias y destrezas han adquirido a lo largo del proceso de E/A. Durante el desarrollo de la prueba, que se llevará a cabo de forma individual en una sesión presencial de dos horas y media de duración, los discentes tendrán acceso a todos los recursos que consideren necesarios (ordenador personal, diccionarios, glosarios, internet, bases de datos, memorias de traducción, etc.), ya que uno de los objetivos perseguidos por la prueba es simular las condiciones reales de trabajo. Para la evaluación de los textos que integran la prueba se utilizará la plantilla de valoración de traducciones diseñada en el marco de la propuesta de diseño.

Por último, nuestra planificación integra también la elaboración de un portafolio de aprendizaje por parte de los estudiantes, que les permitirá reflexionar sobre el proceso de aprendizaje que han llevado a cabo, así como reflejar la trayectoria del mismo. En la siguiente tabla de presentación incluimos las particularidades de este medio de evaluación.

²⁵⁶ Ambos documentos están incluidos en el CD-ROM que complementa a este trabajo. Las rutas de acceso son las siguientes: Anexos/Materiales de trabajo/Portafolio de aprendizaje y Anexos/Materiales de trabajo/Prueba final.

²⁵⁷ Los otros dos textos que formaban parte de la prueba eran también documentos pertenecientes al ámbito empresarial, concretamente un fragmento de un informe del Consejo de Administración (214 palabras) y un Estado consolidado de flujo de efectivo (56 palabras).

PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE

FICHA DE LA TAREA

TÍTULO: Portafolio de aprendizaje

MODALIDAD DE LA TAREA: NO PRESENCIAL

CARÁCTER DE LA TAREA: OBLIGATORIA PARA EVALUACIÓN SUMATIVA (Ev. S)

DINÁMICA: INDIVIDUAL

PLANTILLA PARA LA ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIO

CARPETA 0. PORTADA E INTRODUCCIÓN DEL PORTAFOLIO

En esta carpeta, tendrás que incluir dos documentos de Word (.doc):

- Documento 1. Portada del portafolio. Este documento deberá contener tu información personal (nombre y apellidos, asignatura, curso académico, nombre de la titulación, nombre de la facultad y Universidad en la que se imparte, fecha de inicio y de finalización del portafolio, etc.), es decir, todos aquellos datos que permitan identificar este medio de evaluación, así como a su autor.
- Documento 2. Introducción al portafolio de aprendizaje. En este documento, tendrás que incluir información que permita contextualizar el portafolio: asignatura en la que se encuadra, competencias específicas y generales que permite desarrollar, metodología empleada, etc. Por otra parte, sería interesante que incluyeras también información personal sobre ti mismo como estudiante (por ejemplo, tu formación previa, por qué has elegido esta asignatura, horas de dedicación diaria a la asignatura, conocimientos previos, etc.), es decir, todos los aspectos que permitan delimitar tu perfil.

CARPETA 1. EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD1

Esta carpeta ha de incluir tres subcarpetas diferentes:

- Subcarpeta 1. Evidencias de aprendizaje obligatorias. En esta subcarpeta tendrás que incluir los medios de evaluación de esta UD que formen parte de la evaluación sumativa, así como todo el material de referencia que hayas utilizado en la realización de los mismos.
- Subcarpeta 2. Evidencias de aprendizaje optativas. En esta subcarpeta, tendrás que incluir todos aquellos materiales, fuentes, textos paralelos, obras de consulta, etc. que consideres pertinente, para justificar la trayectoria de aprendizaje que has llevado a cabo en esta unidad. Podrás incluir aquí también aquellos medios de evaluación, que aunque no formen parte de la evaluación sumativa, te hayan ayudado en tu proceso de aprendizaje en el UD1.
- Subcarpeta para la reflexión sobre el aprendizaje. En esta subcarpeta tendrás que incluir tanto la escala de medida de la responsabilidad del trabajo grupal vinculada a la actividad de trabajo cooperativo que se ha realizado en el transcurso de esta unidad, como un documento de Word (.doc) en el que reflexiones sobre el proceso de aprendizaje que has llevado a cabo (qué has aprendido, sobre qué competencias específicas y generales has trabajado, qué dificultades has encontrado y qué soluciones propones para superarlas, por qué has elegido esas evidencias de aprendizaje optativas, etc.).

CARPETA 2. EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD2

Esta carpeta ha de incluir tres subcarpetas diferentes:

- Subcarpeta 1. Evidencias de aprendizaje obligatorias. En esta subcarpeta tendrás que incluir los medios de evaluación de esta UD que formen parte de la evaluación sumativa (¡recuerda incluir la base de datos y la memoria de traducción definitivas!), así como todo el material de referencia que hayas utilizado en la realización de los mismos.
- Subcarpeta 2. Evidencias de aprendizaje optativas. En esta subcarpeta, tendrás que incluir todos aquellos materiales, fuentes, textos paralelos, obras de consulta, etc. que consideres pertinente, para justificar la trayectoria de aprendizaje que has llevado a cabo en esta unidad. Podrás incluir aquí también aquellos medios de evaluación, que aunque no formen parte de la evaluación sumativa, te hayan ayudado en tu proceso de aprendizaje en el UD2.
- Subcarpeta para la reflexión sobre el aprendizaje. En esta subcarpeta, tendrás que incluir

un documento de Word (.doc) en el que reflexiones sobre el proceso de aprendizaje que has llevado a cabo en esta unidad (qué has aprendido, sobre qué competencias específicas y generales has trabajado, qué dificultades has encontrado y qué soluciones propones para superarlas, por qué has elegido esas evidencias de aprendizaje optativas, etc.).

CARPETA 3. EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD3

Esta carpeta ha de incluir tres subcarpetas diferentes:

- Subcarpeta 1. Evidencias de aprendizaje obligatorias. En esta subcarpeta tendrás que incluir los medios de evaluación de esta UD que formen parte de la evaluación sumativa, así como todo el material de referencia que hayas utilizado en la realización de los mismos.
- Subcarpeta 2. Evidencias de aprendizaje optativas. En esta subcarpeta, tendrás que incluir todos aquellos materiales, fuentes, textos paralelos, obras de consulta, etc. que consideres pertinente, para justificar la trayectoria de aprendizaje que has llevado a cabo en esta unidad. Podrás incluir aquí también aquellos medios de evaluación, que aunque no formen parte de la evaluación sumativa, te hayan ayudado en tu proceso de aprendizaje en el UD3.
- Subcarpeta para la reflexión sobre el aprendizaje. En esta subcarpeta tendrás que incluir tanto la escala de medida de la responsabilidad del trabajo grupal vinculada a la actividad de trabajo cooperativo que se ha realizado en el transcurso de esta unidad, como un documento de Word (.doc) en el que reflexiones sobre el proceso de aprendizaje que has llevado a cabo (qué has aprendido, sobre qué competencias específicas y generales has trabajado, qué dificultades has encontrado y qué soluciones propones para superarlas, por qué has elegido esas evidencias de aprendizaje optativas, etc.).

SEGUIMIENTO: EVALUACIÓN INTERMEDIA DEL PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE

CARPETA 4. EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD4

Esta carpeta ha de incluir tres subcarpetas diferentes:

- Subcarpeta 1. Evidencias de aprendizaje obligatorias. En esta subcarpeta tendrás que incluir los medios de evaluación de esta UD que formen parte de la evaluación sumativa, así como todo el material de referencia que hayas utilizado en la realización de los mismos.
- Subcarpeta 2. Evidencias de aprendizaje optativas. En esta subcarpeta, tendrás que incluir todos aquellos materiales, fuentes, textos paralelos, obras de consulta, etc. que consideres pertinente, para justificar la trayectoria de aprendizaje que has llevado a cabo en esta unidad. Podrás incluir aquí también aquellos medios de evaluación, que aunque no formen parte de la evaluación sumativa, te hayan ayudado en tu proceso de aprendizaje en el UD4.
- Subcarpeta para la reflexión sobre el aprendizaje. En esta subcarpeta tendrás que incluir tanto la escala de medida de la responsabilidad del trabajo grupal vinculada a las actividades de trabajo cooperativo que se han realizado en el transcurso de esta unidad, como un documento de Word (.doc) en el que reflexiones sobre el proceso de aprendizaje que has llevado a cabo (qué has aprendido, sobre qué competencias específicas y generales has trabajado, qué dificultades has encontrado y qué soluciones propones para superarlas, por qué has elegido esas evidencias de aprendizaje optativas, etc.).

CARPETA 5. EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD5

Esta carpeta ha de incluir tres subcarpetas diferentes:

- Subcarpeta 1. Evidencias de aprendizaje obligatorias. En esta subcarpeta tendrás que incluir los medios de evaluación de esta UD que formen parte de la evaluación sumativa, así como todo el material de referencia que hayas utilizado en la realización de los mismos.
- Subcarpeta 2. Evidencias de aprendizaje optativas. En esta subcarpeta, tendrás que incluir todos aquellos materiales, fuentes, textos paralelos, obras de consulta, etc. que consideres pertinente, para justificar la trayectoria de aprendizaje que has llevado a cabo en esta unidad. Podrás incluir aquí también aquellos medios de evaluación, que aunque no formen parte de la evaluación sumativa, te hayan ayudado en tu proceso de aprendizaje en el UD5.
- Subcarpeta para la reflexión sobre el aprendizaje. En esta subcarpeta tendrás que incluir tanto la escala de medida de la responsabilidad del trabajo grupal vinculada a las

actividades de trabajo cooperativo que se han realizado en el transcurso de esta unidad, como un documento de Word (.doc) en el que reflexiones sobre el proceso de aprendizaje que has llevado a cabo (qué has aprendido, sobre qué competencias específicas y generales has trabajado, qué dificultades has encontrado y qué soluciones propones para superarlas, por qué has elegido esas evidencias de aprendizaje optativas, etc.).

CARPETA 6. AUTORREFLEXIÓN FINAL

En esta carpeta, tendrás que incluir un documento de Word (.doc) en el que valores, entre otros, los siguientes aspectos en relación con la asignatura: pertinencia de los contenidos trabajados en las diferentes unidades didácticas, la metodología docente empleada, las ventajas y desventajas del uso de la plataforma de teleformación de la asignatura, la carga de trabajo, cuál ha sido, a tu modo de ver, tu nivel de participación/implicación en el transcurso de la asignatura, cuál ha sido tu evolución y progreso a lo largo del curso, estrategias de aprendizaje puestas en práctica, medios e instrumentos de evaluación utilizados, etc.

TIEMPO ESTIMADO: 4 horas

FECHA LÍMITE DE ENTREGA: consultar calendario de la plataforma de la asignatura

EVALUACIÓN DE LA TAREA: EVALUACIÓN SUMATIVA (10%)

Para la valoración de este medio de evaluación, se han diseñado, como se ha expuesto anteriormente, dos instrumentos diferentes: una lista de control, que nos permitirá constatar si se han cumplido o no las instrucciones para la elaboración del portafolio, y una rúbrica de evaluación, que facilitará la valoración tanto de la forma como del contenido de este medio para la evaluación formativa y sumativa.

- Lista de control vinculada al portafolio de aprendizaje

"LISTA DE CONTROL. EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE"		
EVALUACIÓN CARPETA 0	NO	SI
PORTADA E INTRODUCCIÓN DEL PORTAFOLIO		
¿Contiene el "Documento 1. Portada del portafolio"?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Contiene el "Documento 2. Introducción al portafolio de aprendizaje"?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EVALUACIÓN CARPETA 1	NO	SI
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD1		
¿Aparecen en la subcarpeta 1 TODAS las evidencias de aprendizaje obligatorias de la UD1?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen en la subcarpeta 2 evidencias de aprendizaje optativas en relación con la UD1?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluye en la carpeta la escala de medida de responsabilidad del trabajo grupal vinculada a la actividad de trabajo cooperativo que se ha desarrollado en la UD1?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluyen en la carpeta reflexiones sobre el aprendizaje llevado a cabo en la UD1?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EVALUACIÓN CARPETA 2	NO	SI
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD2		
¿Aparecen en la subcarpeta 1 TODAS las evidencias de aprendizaje obligatorias de la UD2?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen en la subcarpeta 2 evidencias de aprendizaje optativas en relación con la UD2?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluyen en la carpeta reflexiones sobre el aprendizaje llevado a cabo en la UD2?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CAPÍTULO 6. Planificación y propuesta de diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual)

EVALUACIÓN CARPETA 3		NO	SI
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD3			
¿Aparecen en la subcarpeta 1 TODAS las evidencias de aprendizaje obligatorias de la UD3?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen en la subcarpeta 2 evidencias de aprendizaje optativas en relación con la UD3?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluye en la carpeta la escala de medida de responsabilidad del trabajo grupal vinculada a la actividad de trabajo cooperativo que se ha desarrollado en la UD3?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluyen en la carpeta reflexiones sobre el aprendizaje llevado a cabo en la UD3?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EVALUACIÓN CARPETA 4		NO	SI
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD4			
¿Aparecen en la subcarpeta 1 TODAS las evidencias de aprendizaje obligatorias de la UD4?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen en la subcarpeta 2 evidencias de aprendizaje optativas en relación con la UD4?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluye en la carpeta las escalas de medida de responsabilidad del trabajo grupal vinculadas a las actividades de trabajo cooperativo que se ha desarrollado en la UD4?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluyen en la carpeta reflexiones sobre el aprendizaje llevado a cabo en la UD4?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EVALUACIÓN CARPETA 5		NO	SI
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA UD5			
¿Aparecen en la subcarpeta 1 TODAS las evidencias de aprendizaje obligatorias de la UD5?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aparecen en la subcarpeta 2 evidencias de aprendizaje optativas en relación con la UD5?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluye en la carpeta las escalas de medida de responsabilidad del trabajo grupal vinculadas a las actividades de trabajo cooperativo que se ha desarrollado en la UD5?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se incluyen en la carpeta reflexiones sobre el aprendizaje llevado a cabo en la UD5?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EVALUACIÓN CARPETA 6		NO	SI
AUTORREFLEXIÓN FINAL			
¿Incluye la carpeta un documento en el que se reflexiona sobre el proceso de E/A llevado a cabo en la asignatura?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Rúbrica de evaluación del portafolio de aprendizaje

"RÚBRICA DE EVALUACIÓN PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE"				
VALORACIÓN DE LAS EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE, SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Evidencias de aprendizaje incluidas en las carpetas del portafolio de aprendizaje				
Evidencias de aprendizaje	Las pruebas de aprendizaje incluidas en el portafolio son de una calidad excepcional en todos los aspectos y superan los objetivos perseguidos en la asignatura. Se incluye información abundante sobre el estudiante y sus actividades personales, laborales, educativas, así como sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo.	Las pruebas de aprendizaje seleccionadas para el portafolio superan los objetivos perseguidos por la asignatura y demuestran una sólida comprensión del contenido. Se incluye información completa sobre el estudiante y sus actividades personales, laborales, educativas, así como sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo.	Las evidencias de aprendizaje seleccionadas para el portafolio alcanzan los objetivos de la asignatura y demuestran una asimilación de los contenidos mínimos del programa. Las pruebas optativas incluidas no son demasiado sólidas, sino que hacen referencia a los requisitos mínimos de la asignatura. No se incluye información suficiente sobre el estudiante y sus actividades personales, laborales, educativas, ni sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo.	Las evidencias de aprendizaje seleccionadas para el portafolio no cumplen adecuadamente los objetivos de la asignatura y demuestran poca comprensión de los contenidos abordados. Incluye escasas evidencias optativas. Carece de información precisa sobre el estudiante y sus actividades personales, laborales y educativas.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
VALORACIÓN DE LAS REFLEXIONES	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE, SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Las reflexiones incluidas en el portafolio de aprendizaje				
Reflexiones	Las reflexiones demuestran un razonamiento original y en profundidad interpretación de la información, pensamiento crítico y síntesis. Los argumentos utilizados están sustentados por referencias e ideas bien seleccionadas. Identifica claramente lo que ha aprendido y plantea un plan de mejora.	Los argumentos y referencias utilizados en las afirmaciones reflexivas para apoyar sus puntos de vista están usados de forma apropiada. Identifica con bastante claridad lo que ha aprendido en cada unidad y establece algunas propuestas de mejora.	Existe poca evidencia de una reflexión independiente y profunda, las aportaciones personales son superficiales con un mínimo intento de análisis y de síntesis. El estudiante identifica, en general, los puntos fuertes y débiles de su aprendizaje, pero encuentra dificultades a la hora de trazar un plan de mejora.	Las afirmaciones reflexivas incluidas hacen aseveraciones sin pruebas o argumentos que las apoyen. No hay ningún esfuerzo por incluir reflexiones críticas propias. El estudiante no tiene claro qué ha aprendido en cada unidad y no explica los aspectos más destacados de los trabajos que ha incluido en el portafolio. No plantea ningún plan de mejora para su proceso de aprendizaje.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
VALORACIÓN DE LA ESTRUCTURACIÓN/ORGANIZACIÓN DEL PORTAFOLIO	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BUENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE, SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Estructuración/organización del portafolio de aprendizaje				
Estructuración/organización	El trabajo está bien estructurado. Sigue las directrices marcadas en la tarea. Se expresa con corrección y no existen redundancias.	El trabajo está bien estructurado y organizado. Cumple, a grandes rasgos, las directrices marcadas en la tarea. Está escrito de forma fluida y documentado correctamente.	El trabajo está falto de organización y no cumple con todas las directrices marcadas en la tarea. El lenguaje utilizado es fluido, pero el trabajo presenta algunos errores de gramática y sintaxis.	El trabajo está pobremente estructurado y no cumple los requisitos exigidos en la tarea. Falta de consistencia. La selección de pruebas de aprendizaje es aleatoria y no responde a la estructura exigida. Hay frecuentes errores en la expresión escrita.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

VALORACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DEL PRODUCTO FINAL	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BIENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE, SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Efectividad del producto final				
Efectividad	El producto final incluye todos los elementos necesarios para obtener una comprensión adecuada del aprendizaje y del progreso del estudiante. Supone una guía de las experiencias completamente efectiva.	El producto final incluye una cantidad relevante de recursos necesarios para obtener una comprensión adecuada del aprendizaje y progreso experimentados por el estudiante. Falta algunos elementos para ser una guía de experiencias completamente eficaz.	El producto final no incluye recursos suficientes para obtener una comprensión adecuada del aprendizaje y del progreso del estudiante. Falta bastantes elementos esenciales para ser una guía de experiencias eficaz.	El producto final no incluye información adecuada o precisa sobre el aprendizaje y el progreso experimentados por el estudiante. Falta numerosos elementos para considerar el portafolio como una guía eficaz de experiencias de aprendizaje.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0
VALORACIÓN DEL GRADO DE RESPONSABILIDAD DEL ESTUDIANTE	EXCELENTE (NIVEL EXCEPCIONAL DE DESEMPEÑO)	BIENO (NIVEL DE DESEMPEÑO ACEPTABLE, SUPERA LO ESPERADO)	NORMAL (NIVEL DE DESEMPEÑO ESTÁNDAR)	DEFICIENTE (NIVEL DE DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO)
Responsabilidad del estudiante con la tarea				
Responsabilidad	El estudiante entregó todas las tareas y encargos integrados en el portafolio, así como el portafolio definitivo a tiempo, según las fechas establecidas en la programación inicial de la asignatura y siguiendo las indicaciones especificadas en cada una de ellas.	El estudiante entregó la mayor parte de las tareas y encargos integrados en el portafolio, así como el portafolio definitivo a tiempo, según las fechas establecidas en la programación inicial de la asignatura y siguiendo, en general, las indicaciones especificadas en cada una de ellas. Solo uno o dos entregas fueron realizadas fuera de plazo.	El estudiante entregó parte de las tareas y encargos integrados en el portafolio, así como el portafolio definitivo a tiempo según las fechas establecidas en la programación inicial de la asignatura. De tres a cinco entregas fueron realizadas fuera de plazo.	El estudiante no realizó sus entregas a tiempo, según las fechas establecidas en la programación inicial de la asignatura. La mayoría de las tareas se realizaron fuera de plazo.
	10 9	8 7 6	5 4	3 2 1 0

CAPÍTULO 7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. Introducción

Tras analizar el marco teórico que sustenta nuestra investigación, y la propuesta pedagógica planificada, resulta imprescindible aplicarla a un contexto determinado con el fin de valorar su validez. Para ello, hemos diseñado un experimento, secuenciado en diferentes fases, cuya finalidad es constatar la pertinencia de nuestro modelo en un contexto determinado. En el presente capítulo, describiremos el marco metodológico en el que se integra esta experiencia investigadora, así como las diferentes fases en las que se desarrolla la misma.

La complejidad del hecho traductor junto con el amplio objeto de estudio de la traductología y la relativa juventud de esta disciplina tienen como consecuencia que los métodos utilizados en la investigación en esta área sean de muy diversa índole, procedentes, la mayor parte de las veces, de otras disciplinas; desde esta perspectiva, son varias las voces que abogan por la necesidad de dotar a la traductología de un método de investigación propio (Hatim y Mason, 1990; Bell, 1991; Hurtado, 2001; Neunzig, 2001):

Pensamos que es importante dotarse de un marco metodológico propio para huir de aplicaciones mecánicas y unidireccionales de modelos precedentes de la lingüística o de otras disciplinas, en pro de la descripción objetiva del hecho traductor y del avance de los estudios sobre la traducción como una disciplina con entidad propia. (Hurtado, 2001: 172)

Simplificando altamente la cuestión, Gile (1998) y Williams y Chesterman (2002) distinguen entre diferentes tipos de investigación en el campo de la traductología e insisten en la necesidad de llevar a cabo trabajos exhaustivos en cada uno de ellos; en este sentido, identifican investigaciones teóricas, que se centran en la descripción de ideas y de conceptos, e investigaciones empíricas, cuyo objeto de estudio es la recogida y procesamiento de datos, la confirmación o refutación de hipótesis, etc. Las empíricas, por su parte, se subdividen en investigaciones experimentales, que se conciben como el resultado de una observación sistemática en situaciones generadas de forma deliberada por el investigador para ser estudiadas en un contexto determinado, e investigaciones observacionales, que se basan en la observación minuciosa de una situación tal y como se produce, mediante observaciones directas, cuestionarios, encuestas²⁵⁸, etc. La elección de

²⁵⁸ En algunos casos, como afirma el propio Gile (1998: 70), los límites entre estos dos tipos de investigaciones empíricas no están claramente definidos y una misma experimentación, en función del contexto de actuación, puede ser considerada observacional o experimental.

uno u otro método dependerá del objeto de estudio y del objetivo principal de la investigación.

En el caso del experimento que hemos llevado a cabo, tal y como veremos a lo largo de este capítulo, nos hemos decantado por la investigación empírico-experimental, ya que consideramos que es la que mejor responde a las particularidades de nuestro trabajo y aumenta el potencial explicativo de los resultados. Para justificar esta decisión, nos apoyamos en la precisión que realiza Gile (1998: 70) en relación con las experimentaciones en el aula: "Classroom experiments will be considered experimental in this sense of the word if they are created for research purposes". Tomando esta idea como punto de partida, nuestra investigación, cuyo principal propósito es comprobar la pertinencia de la propuesta de diseño formativo elaborada, se ajustaría perfectamente a este tipo de trabajos, puesto que persigue fines relacionados con la investigación.

Por otra parte, a la luz de la propuesta de Neunzig (2001)²⁵⁹, son varios los criterios que justifican la utilización de los estudios empíricos en el campo de la traductología (en este caso en su rama aplicada): criterios de exactitud experimental, criterios de pragmática experimental y criterios de relevancia experimental.

En primer lugar, los criterios de exactitud experimental (*ibíd.*: 21-24), que dotan al experimento de las particularidades de la investigación empírica:

- **Objetividad.** Este criterio tiene como meta garantizar que tanto el planteamiento como los instrumentos utilizados en el diseño experimental sean independientes del investigador que los pone en práctica, es decir, que en el caso de que un mismo experimento fuera realizado por varios investigadores, se obtendrían unos resultados iguales o semejantes.
- **Fiabilidad.** Este principio hace referencia a la consistencia interna del experimento e implica controlar todos aquellos factores que puedan distorsionar los resultados.
- **Replicabilidad.** Según este aspecto, el diseño ha de garantizar que los resultados obtenidos en un experimento determinado se puedan repetir en experimentos paralelos con otros sujetos.
- **Validez.** Con este criterio se pretende asegurar que los resultados obtenidos sean indicadores válidos para los objetivos de investigación que se han establecido.
- **Posibilidad de extrapolación.** El experimento ha de diseñarse de tal forma que los resultados obtenidos sean extrapolables a otras situaciones o, al menos, sirvan de base para la formulación de hipótesis de trabajo y para posteriores investigaciones.

²⁵⁹ El modelo metodológico presentado por Neunzig (2001) toma como punto de partida postulados de otras disciplinas, en concreto de la Teoría de la Ciencia, hecho que pone de manifiesto la carencia de instrumentos metodológicos propios en el campo de la traductología.

- Cuantificabilidad. En función de este criterio de exactitud experimental, los trabajos deben ser cuantificables, para permitir unos análisis basados en métodos de estadística inferencial y asegurar la validez de los resultados obtenidos, desde un enfoque científico.
- Validez ecológica o situacional. Los experimentos, a la luz de este criterio, han de reflejar una situación real o lo menos artificial posible.

En segundo lugar, este investigador identifica en su modelo varios criterios de pragmática experimental (*ibíd.*: 24-25), es decir aquellos derivados directamente de la situación investigadora y del contexto experimental en el que se lleva a cabo la exploración concreta; estos criterios están centrados en el marco pedagógico, de ahí que los adoptemos como nuestros para justificar la investigación que presentamos:

- Equidad. Pese a tratarse de un experimento, la ética pedagógica obliga a asegurar que todos los participantes (por ejemplo, los alumnos de una asignatura concreta) tengan exactamente las mismas oportunidades de aprender los contenidos y/o destrezas, por lo que no caben diseños que excluyan a determinados sujetos o prevean grupos de control.
- Aplicabilidad. El experimento debe plantearse dentro del desarrollo normal de la formación, para impedir que los estudiantes (sujetos del estudio) se vean obligados a invertir mucho tiempo en el experimento, hecho que influiría en su motivación y daría como consecuencia la distorsión de los resultados.
- Practicabilidad o economía científica. En virtud de este criterio, los tests y experimentos han de ser diseñados de la manera más simple posible, para evitar una sobrecarga de los sujetos sometidos a estudio y un esfuerzo desmesurado de análisis por parte de los investigadores.

Por último, Neunzig (2001: 25-29) define las particularidades de los criterios de relevancia experimental, es decir aquellos que justifican para qué sirve la investigación y que aseguran la transparencia del proceso científico implicado en la misma. En función de estos criterios, el investigador tendrá que valorar la importancia que puede tener su experimento para la ciencia en general y la relevancia de los resultados obtenidos. En este sentido, identifica diferentes tipos de relevancia, que van a determinar el carácter de la investigación: relevancia intelectual, cuando la investigación persigue intereses generales; relevancia social, cuando la experimentación tiene como objetivo mejorar la vida o la convivencia entre los seres humanos; relevancia científica, para investigaciones centradas en “abrir nuevos caminos y evaluar nuevas ideas proporcionando resultados” (Neunzig, 2001: 27); relevancia económica, para investigaciones relacionadas, sobre todo, con las

áreas tecnológicas; relevancia profesional, en relación con trabajos, cuya meta principal es facilitar la vida de los profesionales del área de estudio y, por último, la que nos interesa de una forma más especial desde la perspectiva de nuestra investigación, la relevancia pedagógica, que pretende encontrar la mejor manera de transmitir los conocimientos adquiridos de una generación a otra.

Tomando estos criterios de exactitud, pragmática y relevancia experimental como base de sustentación y, con el fin de identificar un método de investigación que se adecuara perfectamente a nuestro trabajo, hemos considerado pertinente recurrir al contexto de la investigación educativa; así, dentro del marco de las investigaciones orientadas a la práctica educativa, encontramos el método de investigación-acción (I-A), que se define como una metodología cuyo fin principal es comprender la práctica educativa con el fin de mejorarla (Arnal *et al.*, 1992; Latorre, 2004).

Desde esta perspectiva, analizaremos en el presente capítulo las fases de nuestra investigación siguiendo el modelo de I-A que hemos elegido (planificación, acción, observación y reflexión) y definiremos las acciones que se van a desarrollar en cada una de ellas. Por último, nos detendremos en la descripción de los métodos e instrumentos que hemos utilizado para la obtención de datos en nuestro experimento y en los parámetros de análisis que hemos tomado como punto de referencia. Al final del capítulo, presentaremos un esquema con las fases de la investigación llevada a cabo.

7.2. Método de investigación: investigación-acción (I-A)

Tal y como hemos especificado previamente, el método de investigación en el que se enmarca nuestro experimento es la investigación-acción (I-A), una metodología de corte empírico muy utilizada en el mundo educativo, que engloba aquellas actividades y acciones que llevan a cabo los profesionales del ámbito social (en este caso, los profesionales del mundo educativo), con el propósito de mejorar sus programas formativos, sus sistemas de planificación y, en definitiva, su desarrollo profesional (Latorre, 2003: 23).

Pese a que no se trata de un método de investigación nuevo y se ha aplicado a la práctica educativa desde hace más de medio siglo, no resulta fácil definirlo desde un punto de vista teórico (Latorre, 2004), puesto que se puede abordar desde diferentes perspectivas y engloba una amplia variedad de prácticas de indagación²⁶⁰. No es el objetivo del presente trabajo pasar revista a todas las definiciones que encontramos en la bibliografía sobre este método de investigación en función de diversos criterios; sin

²⁶⁰ Ni siquiera encontramos univocidad terminológica para referirnos a este método de investigación; encontramos entre los estudios términos como “investigación en el aula”, “investigación colaborativa” o “investigación participativa” para hacer referencia a este método o a variantes del mismo (Arnal *et al.*, 1992: 247).

embargo, sí intentaremos aportar aquellas que nos permitan acotar tanto la conceptualización como las principales características de este método en el marco de nuestro trabajo, con el fin de delimitar de forma más clara la orientación metodológica que hemos elegido.

Lomax (1990) define este método de investigación como una intervención en la práctica profesional cuya principal meta es mejorarla (Lomax, 1990, cit. en Latorre, 2003: 24). Con el fin de conceptualizar este método de investigación, esta autora le atribuye seis rasgos distintivos, que permiten diferenciar este método de otros utilizados en el campo de la investigación educativa (Lomax, 1995):

- Trata de buscar una mejora a través de la intervención.
- Implica al investigador como foco principal de la investigación.
- Es participativa y puede implicar a otros sujetos como coinvestigadores.
- Es una forma rigurosa de indagación, que lleva a generar teoría a partir de la práctica.
- Necesita una validación constante de testigos “educativos” desde el contexto en el que se desarrolla.
- Es una forma pública de indagación.

Es decir, se trata de un modelo que vincula de forma dinámica la investigación y la práctica educativa y toma como punto de partida la reflexión del investigador sobre su propia práctica docente.

Por su parte, Latorre (2003: 24) concibe el método de I-A como “(...) una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”. En esta conceptualización, podemos entrever algunas de las particularidades que Cohen y Manion (1990) identifican en este método de investigación:

- Es participativo, es decir, los mismos miembros del equipo de docentes y los estudiantes que participan en la acción formativa, intervienen, de forma directa o indirecta, en la investigación.
- Es colaborativo, puesto que el equipo de investigadores y los aprendices trabajan de forma conjunta.
- Es situacional, ya que se preocupa por un problema específico en un contexto determinado e intenta analizarlo y darle solución dentro de ese mismo contexto.
- Es autoevaluador, es decir, los cambios que se aplican a la situación con el fin de solucionar el problema identificado se valoran de forma crítica (autocrítica) y

continuada a lo largo de todo el proceso mediante la reflexión permanente sobre la práctica (Cohen y Manion, 1990: 271).

En este sentido, este método de investigación se interpreta como un proceso crítico de intervención y de reflexión, que persigue una transformación en la práctica educativa, con el objetivo de mejorarla. En la Tabla 7.1. recogemos, a modo de resumen, algunos de los rasgos que configuran la I-A, con el fin de aproximarnos a este método de investigación de la forma más exhaustiva posible.

RASGOS QUE DEFINEN EL MÉTODO DE I-A	
QUÉ INVESTIGAR	<ul style="list-style-type: none"> • La práctica educativa contextualizada
QUIÉNES REALIZAN LA INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado investigador (en contexto de colaboración, participación y democracia).
CÓMO INVESTIGAR	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de corte etnográfico/cualitativo (diarios, entrevistas, observación, notas de campo, etc.) y cuantitativo.
PARA QUÉ INVESTIGAR	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir a la resolución de problemas. • Cambiar y mejorar la práctica educativa.
NATURALEZA DEL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Naturales social y humana de los fenómenos educativos.
BASES EPISTEMOLÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Postulados de la investigación interpretativa y crítica.
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> • Espiral de ciclos organizados en base a acciones planificadas y reflexiones críticas sobre las mismas

Tabla 7.1. Aspectos que definen la investigación-acción (a partir de Arnal *et al.*, 1992 y Latorre *et al.*, 1996)

En resumen, la I-A se perfila como una metodología de carácter científico cuya finalidad última en el contexto educativo es mejorar la acción formativa (y como consecuencia, el proceso de E/A) desde la investigación y que resulta adecuada "(...) en cualquier caso en que se requiera un conocimiento específico para un problema específico en una situación específica; o cuando se vaya a incorporar un nuevo método [como podría ser nuestro caso] en un sistema ya existente" (Cohen y Manion, 1990: 283). Es decir, podría concebirse como un medio para remediar problemas en situaciones específicas o un medio para "introducir métodos adicionales o innovadores a la enseñanza y aprendizaje" (*ibíd.*: 275).

Desde esta perspectiva, resulta, a nuestro entender, muy pertinente la utilización de este método de investigación en nuestro trabajo, ya que el objetivo fundamental que perseguimos es mejorar la práctica educativa en un contexto concreto mediante la implantación de un modelo de enseñanza innovador y será la investigación la que nos

facilitará la observación y, posteriormente, la reflexión sobre la utilidad de este modelo para nuestros fines. Los resultados serán a la vez resultados de acción y de investigación, lo que nos permitirá recapacitar de forma crítica sobre todo el proceso realizado. Además, nos permite participar de forma activa en la investigación y ser al mismo tiempo actores y observadores durante todo el proceso.

Por otra parte, la I-A no solo la constituyen un conjunto de criterios y principios de orden teórico sobre la práctica educativa, sino que también viene definida por un marco metodológico estructurado en diversas fases que sugiere la puesta en práctica de una serie de acciones concretas por parte de los docentes investigadores. Tal y como expresa Latorre:

La investigación acción se puede conceptualizar como un "proyecto de acción" formado por "estrategias de acción", vinculadas a las necesidades de los docentes investigadores y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un "vaivén"-espiral dialéctica-entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo. (Latorre, 2004: 375)

Desde este enfoque, el método de la investigación-acción se comprende como una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por cuatro fases interrelacionadas: planificación, actuación, observación y reflexión (*ibíd.*); en síntesis, el proceso comienza con una idea general sobre la necesidad de modificar algún aspecto problemático de la práctica educativa; a continuación, se planifican y diseñan las actuaciones y estrategias que hay que poner en práctica para intentar solucionar el problema; posteriormente, se implementan estas acciones en el aula y concluye el ciclo con la evaluación y reflexión sobre los resultados de dicha implementación; esta fase de reflexión crítica puede tener como consecuencia el replanteamiento de un nuevo ciclo (Arnal *et al.*, 1992).

Son varios los modelos de I-A que encontramos en la bibliografía²⁶¹, la mayor parte de ellos basados en el ciclo de acción reflexiva presentado por Lewin (1946)²⁶². En el marco de este trabajo tomaremos como punto de referencia el desarrollado por Kemmis (1989, cit. en Latorre, 2004), ya que se trata de un modelo de I-A diseñado específicamente para el contexto de la enseñanza. Además, este método de investigación nos ofrece un planteamiento empírico sistemático y estructurado, que nos permite llevar a

²⁶¹ Véanse el modelo de Ebbutt (1983), Kemmis (1984), Escudero (1987) y Whitehead (1987, cit. en Arnal *et al.*, 1992: 252-255) y el ciclo de la investigación-acción de Elliot (1993, cit. en Latorre, 2004: 379).

²⁶² Este modelo describe la I-A como una espiral de ciclos, estructurados en tres fases diferentes: planificación, acción y evaluación (Arnal *et al.*, 1992: 252-253).

cabo un experimento que cumpla con los criterios de exactitud, pragmática y relevancia experimental descritos por Neunzig (2001).

Según este modelo, el proceso aparece organizado sobre dos dimensiones interrelacionadas: una estratégica, constituida por las fases de acción y reflexión; y otra organizativa, compuesta por la planificación y la observación (Tabla 7.2.). Así, el proceso estaría integrado por cuatro momentos (etapas) interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada una de ellas lleva implícita una mirada retrospectiva y una intención prospectiva (Latorre, 2003), es decir ha de tener muy presentes tanto la etapa anterior como la posterior, formando así una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción, cuya finalidad es la mejora de la práctica profesional.

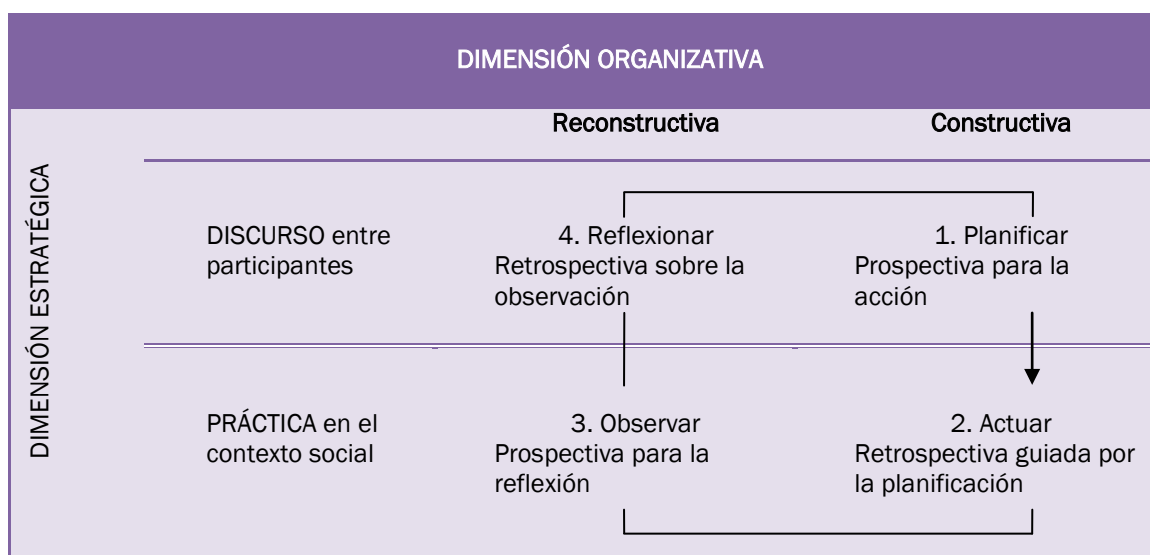


Tabla 7.2. Los momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1989, cit. en Latorre, 2004)

Tal y como podemos observar en la tabla precedente, el proceso está integrado por cuatro fases en constante interacción: planificación, acción, observación y reflexión. En el próximo apartado, analizaremos con más detalle cada una de estas fases siguiendo a Latorre (2004), con el fin de forjar la estructura de la investigación llevada a cabo.

7.2.1. Desarrollo y proceso de I-A

Como se ha expuesto anteriormente, el proceso de I-A en el ámbito educativo se inicia con la fase de **planificación**, en la que podemos identificar las siguientes subfases:

- Identificación del problema o foco de investigación. Supone el inicio del proyecto de investigación y consiste en identificar el aspecto del proceso de E/A que se desea mejorar, es decir, aquel en el que se considera que hay un problema.

- Diagnóstico de la situación, documentación sobre el tema. Una vez identificado el problema, resulta necesario llevar a cabo un análisis exhaustivo del mismo, con el fin de describir la situación de partida de la forma más rigurosa posible. Con esta finalidad, es imprescindible llevar a cabo una revisión documental que nos permita conocer el estado de la cuestión en relación con el tema de investigación.
- Formulación de la hipótesis de acción o acción estratégica. A partir del análisis de la situación y de los trabajos precedentes en relación con el tema de investigación, se ha de formular la propuesta de cambio que se quiere poner en marcha, es decir la hipótesis de acción estratégica. De esta forma, se podrá centrar mejor el plan de acción que se quiere desarrollar.

Posteriormente, durante la fase de **acción**, se han de implementar las actuaciones estratégicas o hipótesis que se han planteado en la fase anterior y que se proyectan como un cambio cuidadoso, flexible y reflexivo de la práctica. Para ello, resulta necesario planificar los procedimientos de intervención pedagógica y ponerlos en práctica en el aula, atendiendo a las particularidades del contexto.

La tercera fase del ciclo de I-A es la **observación**, que implica la recogida y análisis de datos relacionados con el aspecto de la práctica profesional que se está estudiando, con el fin de obtener información precisa sobre la que reflexionar. En esta etapa, resulta imprescindible la aplicación de diferentes técnicas (cualitativas y cuantitativas) de recogida de datos, que permitan supervisar el transcurso de la acción desde diferentes enfoques y las consecuencias derivadas de dicha acción.

La última fase, que cierra el ciclo, la constituye la **reflexión**, que se define como “(...) el conjunto de tareas tendentes a extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación a los efectos o consecuencias del plan de acción (Latorre, 2004: 389). Es decir, es el proceso que permite al investigador analizar detenidamente las implicaciones de las acciones desarrolladas, extraer conclusiones en relación a las mismas y confirmar o refutar la hipótesis de partida. Esta fase supone la base para una nueva planificación, comenzando así un nuevo ciclo de I-A.

7.3. Diseño y fases de la investigación

Tal y como hemos expuesto anteriormente, el diseño de la investigación se ha estructurado conforme al modelo de I-A desarrollado por Kemmis (1989), es decir, se sustenta sobre cuatro etapas principales (planificación, acción, observación y reflexión), que son los pilares básicos de la estructura del experimento. En las páginas siguientes describiremos de forma detallada cada una de estas fases, aunque algunas de ellas, sobre

todo las vinculadas con el marco teórico de la investigación, ya han sido abordadas en los anteriores capítulos de la presente investigación doctoral.

7.3.1. Fase de planificación

Durante esta primera fase, llevamos a cabo varias acciones que supusieron el punto de partida de nuestro diseño empírico y, por lo tanto, del ciclo de I-A; por una parte, identificamos el problema de investigación y la situación en la que se produce, y, por otra, planteamos la hipótesis de acción o acción estratégica, así como los procedimientos de intervención que se iban a poner en práctica con el fin de solucionar dicho problema.

7.3.1.1. Identificación del problema de investigación

Como hemos puesto de manifiesto en la fundamentación, la inclusión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el mundo educativo en general, y el ámbito de la formación de traductores en particular, ha supuesto una revolución, a la que como docentes-investigadores no podemos permanecer ajenos. Estas herramientas permiten definir en el marco de la formación no solo nuevos modelos de expresión, sino también nuevas formas de participación y de comunicación, que obligan a replantear los paradigmas metodológicos utilizados hasta la fecha en los procesos formativos. En el caso concreto de la formación de traductores, como hemos visto en los dos capítulos anteriores, el impacto de las TIC es indiscutible, puesto que se perfilan no solo como materia de estudio, sino también como metodología y entorno de trabajo. Esta es una de las dimensiones que definen el contexto en el que surge esta investigación didáctica; asimismo, estamos de acuerdo con Kiraly (1995, 2000), Hurtado (1999, 2007, 2008) y González Davies (2004a) cuando afirman que resulta necesario renovar las prácticas metodológicas imperantes en el campo de la enseñanza de la traducción con el fin de adaptarlas a las exigencias de la nueva realidad profesional y social. En esta situación, el Espacio Europeo de Educación Superior se perfila como un entorno ideal para llevar a cabo esta renovación, puesto que “uno de los objetivos fundamentales del proceso de convergencia europea es promover el cambio metodológico en la Enseñanza Superior” (De Miguel, 2005: 16), superando paradigmas tradicionales centrados en la enseñanza e impulsando modelos que favorezcan el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Por otra parte, identificamos también una segunda dimensión en el origen del presente trabajo, una dimensión que guarda relación con las particularidades de la materia sobre la que versa la propuesta de diseño y experimentación que presentamos. Desde el curso académico 2006-2007 hasta el curso 2011-2012, la investigadora asumió la responsabilidad de la docencia de la asignatura *Traducción de textos económicos B/A*

(*inglés*), perteneciente al segundo ciclo del Plan de Estudios de Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid. Pese a que se trata de una asignatura optativa, es cursada por un gran número de estudiantes, ya que se identifica como obligatoria para la obtención del nombramiento de Intérprete Jurado del Ministerio de Asuntos Exteriores, en virtud de la Orden AEX /19717/2002 de 12 de julio. Por otra parte, ha impartido también desde el curso 2010-2011 la asignatura obligatoria *Traducción especializada BII económica (inglés)*, perteneciente al cuarto curso de dicho plan de estudios e igualmente prescriptiva para la obtención del mencionado nombramiento.

Estas dos asignaturas, al igual que otras que engloban itinerarios de especialización concretos, plantean de forma tradicional a los estudiantes dificultades derivadas de la complejidad de la materia a la que aluden. Estas dificultades influyen de forma directa en la motivación que presentan los discentes hacia el proceso de E/A, observándose desde el primer curso académico en el que se impartieron estas asignaturas (curso 2006-2007) que son muchos los discentes que plantean un rechazo inicial hacia la traducción económica y, como consecuencia, una predisposición negativa hacia el aprendizaje de la misma; esta actitud negativa influye de forma directa en el rendimiento académico de los estudiantes, tal y como han puesto de manifiesto investigaciones como las de House y Prion (1998), Herrera *et al.* (1999) y Gargallo *et al.* (2007). Desde esta perspectiva, estimamos necesario efectuar un cambio de paradigma metodológico en el aula que nos permita aumentar la motivación de los estudiantes y cambiar su predisposición hacia la materia de estudio impartida.

Una vez identificado el foco de nuestra investigación, es preciso realizar un reconocimiento de la situación en la que se encuentra, con el fin de establecer el contexto de partida, que nos permitirá plantear la hipótesis de acción.

7.3.1.2. Reconocimiento de la situación. Estado de la cuestión

En los capítulos que engloban la fundamentación teórica del presente trabajo (los capítulos, 1, 2, 3), dedicados a las TIC y su repercusión en el mundo educativo y los capítulos 4 y 5, centrados en la enseñanza de la traducción) se abordan aquellos aspectos que permiten establecer las premisas teóricas que sirven de apoyo a la propuesta de diseño que presentamos en este trabajo y, por consiguiente, a la experimentación de la misma llevada a cabo en el aula. No obstante, recogemos en este apartado de forma somera las ideas más significativas abordadas en dichos capítulos, con el fin de reflejar de una forma más clara el estado de la cuestión del que partimos en nuestro experimento enmarcado dentro del paradigma metodológico de I-A.

Tal y como hemos expuesto en los primeros capítulos, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se perfilan dentro del mundo educativo como nuevos instrumentos que imprimen un cambio drástico en el proceso de E/A, puesto que no solo permiten transformar los diferentes elementos del acto didáctico, sino que también modifican la forma en la que se lleva a cabo la comunicación entre los participantes en el mismo y los escenarios de aprendizaje (Cabero, 2000; Adell, 2001; Soto y Fernández, 2003; García-Valcárcel, 2003; Prendes, 2004; Cabero, 2006b; Fandos, 2009).

En primer lugar, la incorporación de las TIC al mundo de la formación genera nuevos contenidos y competencias en el currículum, que tendrán que abordarse durante el proceso de E/A, con el fin de formar ciudadanos aptos para la sociedad del conocimiento.

En segundo lugar, esta incorporación afectará también a la gestión y organización administrativas de la Educación, así como a la gestión de la docencia (Tomàs *et al.*, 2000; Pérez, 2003; Cabero, 2004; Castaño y Llorente, 2007).

En tercer lugar, la incursión de las herramientas tecnológicas en el mundo educativo provocará un cambio en la concepción educativa; las tecnologías actuales permiten un acceso abierto a todo tipo de información, por lo que el docente dejará de ser la única fuente de conocimiento en el proceso de E/A; este hecho provocará una transformación en los roles que tradicionalmente han desempeñado los docentes y los discentes en el proceso de E/A (Cebrián, 1997; Salinas, 1998; Gisbert, 2002; Marqués, 2005; Bautista *et al.*, 2006; García-Valcárcel y Daneri, 2009; Cabero *et al.*, 2009).

En cuarto lugar, las TIC ofrecen a la comunidad educativa no solo nuevos canales comunicativos para el aprendizaje y la colaboración, sino también nuevos entornos más flexibles e interactivos para el aprendizaje (Cabero *et al.*, 2007). En este sentido, aparecen en la comunidad educativa nuevas modalidades formativas, tales como el *e-learning* (enseñanza virtual) y el *b-learning* (enseñanza mixta), que permiten aprovechar las potencialidades que ofrece Internet para diseñar y desarrollar acciones formativas flexibles, interactivas y colaborativas, que se adaptan a las necesidades y particularidades de los discentes (Khan, 1997; García Peñalbo, 2005; Cabero, 2006a).

En el marco de estas nuevas modalidades de enseñanza, se definen también nuevos escenarios educativos, entre los que destacan los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), que se conciben como espacios interactivos para desarrollar los procesos formativos no presenciales con el apoyo de diferentes herramientas tecnológicas (Sigalés, 2002; Cabero y Gisbert, 2005; Salinas, 2007b).

Por último, la introducción de las TIC en los entornos formativos favorece el desarrollo y la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza activas y participativas, en las que el discente se perfila como el principal protagonista de su proceso de aprendizaje.

El segundo de los pilares teóricos que sustentan el presente trabajo se enmarca en el campo de la enseñanza de la traducción, y más concretamente en la enseñanza de la traducción especializada. Tal y como hemos podido observar en el capítulo 4, la enseñanza de la traducción es una de las disciplinas de la rama aplicada de la traductología sobre la que menos se ha investigado, no solo desde la perspectiva de la implantación y desarrollo curricular, sino también en relación con las metodologías de E/A propias de esta materia. Sin embargo, en los últimos diez años, son varios los trabajos de investigación que abordan aspectos relacionados con la formación de traductores, tanto desde enfoques teóricos como desde su dimensión práctica. Estudios como los de Bolaños (2002), Falzoi (2005), Kenny (2007), La Rocca (2007), Calvo (2009) o Galán Mañas (2009) ponen de relieve esta idea.

Desde una perspectiva teórica general, podemos identificar en la literatura diferentes aproximaciones al campo de la enseñanza de la traducción en función de su marco nocional (Hurtado, 1991; Kelly, 2005); así, encontramos modelos de corte tradicional, que tienen su origen en la enseñanza de lenguas extranjeras; modelos basados en estudios contrastivos (Vinay y Darbelnet, 1958; Vázquez Ayora, 1977); enfoques basados en manuales teóricos (Hartmann, 1980; Baker, 1992; Newmark, 1988; Hatim y Mason, 1991, 1997); propuestas basadas en la enseñanza de la traducción por objetivos (Delisle, 1980; Duff, 1989; Grellet, 1991); enfoques profesionales y comunicativos (Nord, 1991); modelos centrados en el proceso (Gile, 1995); estudios cognitivos y psicolingüísticos aplicados a la enseñanza de la traducción (Kiraly, 1995; Kussmaul, 1995; Colina 2003b; Wakabayashi, 2003; PACTE 1998-2011); el enfoque situacional (Vienne, 1994, 1998, 2000; Gouadec, 1994, 2003); modelos de enseñanza basados en tareas de traducción (Hurtado, 1995, 1996, 1999; González Davies, 2003, 2004a); modelos que abogan por el aprendizaje subliminal (Robinson 1997/2003); aproximaciones basadas en objetivos y unidades didácticas (Díaz Fouces, 1999); enfoques socioconstructivistas (Kiraly, 2000); enfoques sistemáticos del diseño curricular (Kelly, 2005) y enfoques basados en competencias (Hurtado, 2007, 2008).

En este contexto, la noción de competencia se perfila como una de las más importantes no solo desde la perspectiva de la investigación y del diseño curricular, en la que el concepto de CT se interpreta como una de las nociones clave de la traductología (Kiraly, 1995; Hatim y Mason, 1997; Campbell, 1998; Neubert, 2000; Kelly, 2002; Pym, 2002, 2003; González Davies, 2004; PACTE, 1998-2011) sino también desde una dimensión académico-institucional (González y Wagenaar, 2003; ANECA, 2003) y desde el plano profesional (CILT, 2007).

En el capítulo 4 se abordan también aquellos enfoques y modelos que se centran en la enseñanza de la traducción especializada, prestando especial atención a las dedicadas a la traducción de textos económicos, especialidad en la que se basa nuestra propuesta de diseño. Así, en el marco de la traducción especializada científico-técnica identificamos las propuestas de Gamero y Hurtado (1999), Gamero (2001), González Davies (2003), Sevilla Muñoz (2002, 2007), Jiménez Serrano (2002), Montalt (2005); en el marco de la traducción especializada jurídica, las propuestas de Borja Albi (1996, 1999, 2007) y Falzoi (2005). Con respecto a la traducción especializada económica, son pocas las propuestas formativas que encontramos en la bibliografía; cabría identificar únicamente tres (Cánovas *et al.*, 2003; Román Mínguez, 2008; Pizarro, 2010), junto con algunas experiencias docentes aisladas que, sin ser propuestas didácticas completas, centran su atención sobre algún aspecto pedagógico concreto en relación con la traducción de este lenguaje de especialidad. Tal es el caso de investigaciones como Szczyrbak (2008), Demirkova (2010), Román Mínguez (2009, 2010), Barceló y Delgado (2010), Lobato *et al.* (2010) y Delgado y Barceló (2011).

En relación con los enfoques que abordan la formación de traductores con apoyo tecnológico, remitimos al lector al capítulo 5 de nuestro trabajo. En él, llevamos a cabo una revisión bibliográfica estructurada en dos vertientes diferentes; por una parte, aquellos modelos y experiencias que defienden y se apoyan, de forma global, en la tecnología para la enseñanza de la traducción (*cfr.* Torres del Rey, 2005; Koby y Baer, 2003; Colina, 2003a, Pym *et al.*, 2003) y por otra, el estado de la cuestión con respecto a los modelos mixtos de enseñanza (*b-learning*) de la traducción, sobre todo, especializada (*cfr.* Bolaños, 2000, 2002; Borja y Monzó, 2001; Montalt, 2002b; Cánovas, 2004; Varela Salinas, 2007; Galán Mañas, 2009; Tortadès, 2010; González-Davies, 2010).

En resumen, podríamos afirmar que pese a que el interés por la enseñanza de la traducción y la formación de traductores es creciente, son pocos los trabajos que abordan las particularidades de la traducción especializada económica y menos los que basan su aproximación en un modelo mixto de enseñanza (*b-learning*). En consecuencia, consideramos que el presente trabajo puede contribuir a llenar el vacío existente en esta área, presentando y experimentando en el aula una propuesta didáctica innovadora basada en la modalidad mixta de enseñanza para el campo concreto de la traducción económica en la combinación lingüística inglés-español.

7.3.1.3. Formulación de la hipótesis estratégica

Una vez realizada la revisión documental y bibliográfica, que sienta las bases conceptuales de la investigación, formulamos la hipótesis estratégica, es decir la propuesta de cambio o de mejora que queremos llevar a cabo en relación con los problemas identificados. Ha de existir, por lo tanto, una relación muy clara entre el planteamiento del problema, la revisión de la bibliografía y las hipótesis de investigación (Hernández *et al.*, 2007).

Las hipótesis se conciben como “proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que se formulan como posibles soluciones al problema planteado” (Sabariego, 2004: 128); es decir, "su función es ofrecer una explicación posible o provisional que tiene en cuenta los factores, sucesos o condiciones que el investigador procura comprender" (*ibíd.*).

La formulación de una hipótesis de investigación ha de satisfacer una serie de criterios (Buendía, 1992a; Sabariego, 2004; Hernández *et al.*, 2007): en primer lugar, ha de ser contrastable empíricamente, mediante la verificación en la realidad (investigación cuantitativa) y la observación en el campo (investigación cualitativa), es decir, al formular una hipótesis el investigador ha de estar seguro de que existen técnicas o herramientas para poder verificarla; en segundo lugar, debe estar bien fundamentada y en armonía con el marco teórico y con otras hipótesis del campo de investigación; en tercer lugar, debe responder al problema, es decir, debe referirse al contexto concreto en el que se lleva a cabo el estudio; por último, la relación entre sus términos (variables) debe ser precisa, específica y expresarse con simplicidad lógica, con el fin de que sea fácilmente comprensible.

Existen diversas formas de clasificar las hipótesis (*cfr.* Arnal *et al.*, 1992; Buendía, 1992a; Sabariego, 2004; Hernández *et al.*, 2007); en el presente trabajo, nos centraremos en la categorización que establecen Williams y Chesterman (2002) para el campo de la traductología. Estos investigadores identifican cuatro tipos de hipótesis de investigación: **interpretativas**, que son aquellas que permiten interpretar o comprender significados; **descriptivas**, que expresan estimaciones del valor de las variables que se van a observar en la investigación; **explicativas**, que tienen como objetivo explicar la causa de un determinado fenómeno y las **predicativas**, que anticipan el posible efecto o consecuencia de un determinado hecho (Williams y Chesterman, 2002: 73-77). En función de esta clasificación, formulamos dos hipótesis (una predictiva y otra descriptiva), que constituyen el punto de partida de nuestra investigación:

HIPÓTESIS PREDICTIVA: la implementación de un modelo de enseñanza mixto (presencial-virtual) en el aula de traducción económica (inglés-español) optimizará el proceso de E/A de esta rama específica y contribuirá al desarrollo de la CT de los discentes, lo que se reflejará en su rendimiento académico.

HIPÓTESIS DESCRIPTIVA: los estudiantes muestran un nivel de satisfacción alto en relación con el modelo de enseñanza mixto (presencial-virtual) en el aula de traducción económica (inglés-español).

Además de demostrar o refutar estas hipótesis de partida, con la información que recopilamos durante el transcurso del experimento, se pretende también dar respuesta a varias preguntas relacionadas con la propuesta didáctica que presentamos en el trabajo; estas cuestiones ayudarán a poner de manifiesto la conveniencia de dicha propuesta o la necesidad de realizar ajustes en la misma:

- ¿La modalidad mixta de enseñanza (presencial-virtual) favorece el aprendizaje autónomo de los estudiantes?
- ¿Existe la posibilidad de que la aplicación de prácticas metodológicas basadas en trabajo cooperativo (con o sin apoyo tecnológico) aumente la responsabilidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje?
- ¿Consideran los estudiantes que el uso de plataformas de teleformación dentro del marco de la modalidad mixta de enseñanza resulta positivo para su proceso de aprendizaje?

7.3.2. Fase de acción

Tras la fase de reflexión anterior, resulta necesario poner en marcha las hipótesis de acción planteadas previamente. Con esta finalidad, planificamos un plan de acción y unos procedimientos concretos de intervención pedagógica, que nos servirán para solucionar los problemas identificados en la primera fase del ciclo de investigación. En el desarrollo del plan de acción, que detallaremos más adelante, nos centramos en la aplicación en el aula de la propuesta didáctica para la enseñanza de la traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) que hemos descrito en el capítulo 6.

Antes de analizar los procedimientos de intervención y los instrumentos de recogida de datos planificados para esta fase de la I-A, consideramos necesario identificar los objetivos generales que perseguimos al implementar este tratamiento pedagógico en el aula:

- Desarrollar la competencia traductora de los discentes con un modelo innovador de enseñanza que aprovecha las ventajas de la presencialidad y de la virtualidad.

- Desarrollar una actitud positiva en los estudiantes hacia la traducción económica, gracias a la utilización de un modelo de enseñanza con apoyo tecnológico.
- Aumentar el grado de autonomía y de responsabilidad de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
- Fomentar la reflexión de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.
- Introducir en el marco de la formación de traductores nuevas modalidades de enseñanza que enfatizan la participación del estudiante en el proceso de E/A.

7.3.2.1. Planificación de los procedimientos de intervención y de los instrumentos de recogida de información

Tal y como hemos expresado anteriormente, la intervención en el aula toma como base de sustentación la propuesta de diseño que hemos presentado en el capítulo 6, integrada por cinco unidades didácticas. Debido a las particularidades de nuestra investigación, cuya meta es analizar las consecuencias de la introducción de un enfoque innovador de E/A para la enseñanza de la traducción, los medios de evaluación diseñados para cada una de las unidades didácticas dentro de la propuesta nos servirán no solo para evaluar a los discentes en su proceso de aprendizaje, sino también como instrumentos de recogida de información, que nos permitirán reflexionar sobre la pertinencia de la propuesta en relación con los fines perseguidos²⁶³. En este sentido, podríamos identificar en el presente trabajo, diferentes técnicas de recogida de información, en virtud de la clasificación establecida por Latorre (2003):

- Técnicas basadas en la observación, es decir procedimientos en los que el investigador presencia en directo el fenómeno de estudio.
- Técnicas basadas en la conversación, que aportan información desde la perspectiva del participante (en este caso, los estudiantes).
- Técnicas que toman como base el análisis documental, es decir, aquellos procedimientos que permiten obtener información retrospectiva útil para la investigación a través del estudio sistemático y planificado de determinados documentos.

²⁶³ En el presente capítulo, analizaremos con más detalle el diseño de aquellos instrumentos de recogida de la información que, aunque forman parte directa de la propuesta pedagógica, no se han considerado para la evaluación sumativa de los estudiantes, sino que sirven para valorar de forma global el proceso formativo puesto en práctica, es decir, el diario del investigador y el cuestionario final de evaluación. Los medios que sí formaban parte de la evaluación sumativa o están directamente relacionados con los contenidos abordados en las diferentes unidades didácticas (medios de evaluación y cuestionarios de autoevaluación) se analizan en el apartado dedicado a la evaluación de la propuesta formativa (v. 6.3.5.1.2.).

En las Tablas 7.3. y 7.4. se incluyen los instrumentos y técnicas de recogida de información que hemos utilizado en nuestra experimentación desde la perspectiva del participante (estudiante) y del investigador.

PERSPECTIVA DEL PARTICIPANTE (ESTUDIANTE)		
MOMENTO DE APLICACIÓN	TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Inicio del plan de acción	Técnica basada en la conversación	Cuestionario de evaluación diagnóstica
Durante Unidad Didáctica 1 (UD1)	Análisis documental	Medio de evaluación 1 (ME1) UD1
	Análisis documental	Medio de evaluación 2 (ME2) UD1
	Análisis documental	Medio de evaluación 3 (ME3) UD1
	Técnica basada en la observación/Análisis documental	Escala de medida (responsabilidad en el trabajo grupal)
	Técnica basada en la conversación	Cuestionario autoevaluación aprendizaje
Durante Unidad Didáctica 2 (UD2)	Análisis documental	Medio de evaluación 1 (ME1) UD2
	Análisis documental	Medio de evaluación 2 (ME2) UD2
	Análisis documental	Medio de evaluación 3 (ME3) UD2
	Técnica basada en la conversación	Cuestionario autoevaluación aprendizaje
Durante Unidad Didáctica 3 (UD3)	Análisis documental	Medio de evaluación 1 (ME1) UD3
	Análisis documental	Medio de evaluación 2 (ME2) UD3
	Análisis documental	Medio de evaluación final (ME final) UD3
	Técnica basada en la conversación	Cuestionario autoevaluación aprendizaje
Durante Unidad Didáctica 4 (UD4)	Análisis documental	Medio de evaluación 1 (ME1) UD4
	Análisis documental	Medio de evaluación 2 (ME2) UD4
	Análisis documental	Medio de evaluación 3 (ME3) UD4
	Análisis documental	Medio de evaluación final (ME final) UD4
	Técnica basada en la observación/Análisis documental	Escala de medida (responsabilidad en el trabajo grupal)
	Técnica basada en la conversación	Cuestionario autoevaluación aprendizaje
Durante Unidad Didáctica 5 (UD5)	Análisis documental	Medio de evaluación 1 (ME1) UD5
	Análisis documental	Medio de evaluación 2 (ME2) UD5
	Análisis documental	Medio de evaluación 3 (ME3) UD5

	Análisis documental	Medio de evaluación final (ME final) UD5
	Técnica basada en la observación/Análisis documental	Escala de medida (responsabilidad en el trabajo grupal) (vinculada a ME1 y ME2)
	Técnica basada en la conversación	Cuestionario autoevaluación aprendizaje
Final plan de acción	Análisis documental	Prueba final
Final plan de acción	Técnica basada en la conversación	Cuestionario final de evaluación
Durante el transcurso del plan de acción	Análisis documental	Portafolio del estudiante

Tabla 7.3. Instrumentos y técnicas de recogida de información desde la perspectiva del participante (estudiante)

PERSPECTIVA DEL INVESTIGADOR		
MOMENTO DE APLICACIÓN	TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Durante el transcurso del plan de acción	Técnica basada en la observación	Diario del investigador

Tabla 7.4. Instrumentos y técnicas de recogida de información desde la perspectiva del investigador

Como podemos observar en las tablas precedentes, hemos tenido en cuenta tanto instrumentos de valoración cuantitativos como cualitativos, ya que estamos de acuerdo con Hurtado (2001: 175) cuando afirma que “entre estos dos bloque metodológicos (cuantitativo y cualitativo) “no se da una oposición radical”, sino que son complementarios y la utilización de estas dos dimensiones en un mismo trabajo permite obtener un conocimiento más profundo de la realidad que se quiere estudiar²⁶⁴. Los primeros son de carácter deductivo y permiten al investigador recoger información sobre diferentes variables, es decir, sobre “fenómenos susceptibles de ser observados, medidos y expresados en datos” (García Roldán, 1995: 27). Por su parte, los métodos cualitativos son de carácter inductivo, de naturaleza subjetiva y aportan datos descriptivos, es decir, información sobre las opiniones y observaciones de los participantes o del propio investigador en relación con hechos concretos (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996; Sandín Esteban, 2010).

En suma, los procedimientos de intervención que se han utilizado en esta experiencia de investigación son los siguientes:

²⁶⁴ De hecho, una de las críticas que tradicionalmente ha recibido el paradigma metodológico de la investigación-acción es que en su seno se ha recurrido siempre a métodos cualitativos de investigación, que no han aportado el carácter científico objetivo propio de los métodos cuantitativos. Por este motivo, son cada vez más los autores que abogan por la utilización de métodos cuantitativos y cualitativos en este tipo de investigación (Colás y Buendía, 1992; Latorre *et al.*, 1996) y por el que hemos empleado instrumentos de ambos enfoques en nuestro trabajo.

- Diseño y puesta en práctica de un cuestionario inicial (evaluación diagnóstica), que permitirá valorar no solo las particularidades de los estudiantes, sino también su punto de partida en el aprendizaje.
- Diseño e implementación en el aula de una propuesta formativa de modalidad mixta (presencial-virtual), integrada por cinco unidades didácticas para la enseñanza de la traducción económica (inglés-español).
- Diseño de un diario de investigador, que permitirá recoger las observaciones, reflexiones y opiniones del docente a lo largo del proceso de I-A, así como su grado de satisfacción en relación con la acción formativa implementada.
- Elaboración y aplicación de una escala de medida para valorar la responsabilidad de los estudiantes en los trabajos grupales.
- Diseño, validación y administración de un cuestionario final de evaluación, que permitirá obtener el grado de satisfacción de los estudiantes en relación con diferentes aspectos de la acción didáctica puesta en práctica.

Con el fin de mostrar con más detalle las particularidades de los instrumentos de recogida de información que hemos utilizado en nuestro proceso de I-A, examinaremos en el siguiente apartado el proceso de diseño de los mismos. Tal y como hemos adelantado previamente, nos centraremos aquí únicamente en aquellos medios que nos han servido para evaluar aspectos globales del proceso de E/A implementado, es decir, el diario del investigador y el cuestionario final de valoración. El resto de los instrumentos (cuestionario de evaluación diagnóstica, medios de evaluación de las diferentes unidades didácticas, cuestionarios de autoevaluación del aprendizaje, escala de medida para valorar la responsabilidad grupal, prueba final y portafolio de los estudiantes) se explican con más detalle en la descripción de la propuesta didáctica en el capítulo 6.

7.3.2.2. Diseño de los instrumentos de recogida de información

7.3.2.2.1. Diseño del diario del investigador

El diario del investigador en el presente trabajo se concibe como una herramienta metodológica cualitativa que ayuda a complementar, contrastar y validar la información obtenida mediante el resto de los instrumentos de recogida de información. Desde nuestra perspectiva, supone un instrumento útil para provocar la reflexión pedagógica y llevar a cabo un seguimiento del proceso de investigación-acción puesto en práctica en el aula. El diario, siguiendo a Porlán y Martín (1991, cit. en Cano, 2005: 90) ha de tener una serie de características:

- No debe caer en la simplicidad de registrar solo lo anecdótico y superficial, sino atender a un nivel profundo de descripción de la dinámica del aula, a través del relato sistemático y estructurado.
- Debe hacer referencia tanto a la descripción de un hecho o conducta, como al análisis y valoración del mismo.
- Ha de sugerir estrategias, caminos o soluciones alternativas a los problemas encontrados.

Tomando estas particularidades como base de sustentación, elaboramos un modelo de diario del investigador, cuyas principales finalidades eran las siguientes:

- Reflejar de forma sistemática las observaciones realizadas en el proceso de investigación llevado a cabo en el aula y en la plataforma de teleformación, mediante la descripción, análisis y valoración de la dinámica del proceso de E/A en cada una de las unidades didácticas que componen la propuesta formativa.
- Servir de base para la reflexión sobre la docencia puesta en práctica, así como sobre el proceso de I-A desarrollado en torno a la misma.
- Evidenciar el grado de satisfacción de la docente con la acción formativa implementada.

El modelo diseñado, que representamos a continuación, constituye un recurso de observación y de reflexión muy importante, ya que suministra información constante sobre el proceso de E/A, y, como consecuencia, sobre la investigación en el aula que se está llevando a cabo.

DIARIO DEL INVESTIGADOR	
ASIGNATURA: UNIDAD DIDÁCTICA (UD): ACTIVIDADES Y TAREAS REALIZADAS EN LA UD: • Presenciales:..... • No presenciales (virtuales): FECHAS (duración de la UD):	
COMPETENCIAS TRABAJADAS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA	

<p>ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS</p>	<p><i>Preguntas que pueden guiar la observación y la reflexión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias metodológicas de las plantadas en la UD favorecen el aprendizaje? • ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante las tareas/actividades propuestas en la UD? • ¿Qué tareas les resultan más atractivas? • ¿Con qué tareas se favorece más su autonomía? • ¿El trabajo cooperativo/colaborativo desarrollado en las sesiones presenciales resulta positivo? ¿Y el realizado en las sesiones no presenciales? • ¿Alguna de las estrategias no ha funcionado? ¿Cómo se ha solucionado esta situación?
<p>EVALUACIÓN</p>	<p><i>Preguntas que pueden guiar la observación y la reflexión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante los medios de evaluación propuestos en la UD? ¿Y ante los instrumentos de evaluación? • ¿Cuál es su reacción ante los cuestionarios de autoevaluación y las escalas de medida del trabajo colaborativo/cooperativo? • ¿Facilitan estas últimas herramientas de evaluación la participación del estudiante en la evaluación y su reflexión sobre el proceso de aprendizaje? • ¿Algunos de los medios o instrumentos de evaluación no ha funcionado? ¿Cómo se ha solucionado esta situación?
<p>TRABAJO EN EL AULA (PRESENCIAL)</p>	<p><i>Preguntas que pueden guiar la observación y la reflexión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Es favorable para el aprendizaje el clima en el aula? ¿Existen problemas en el aula que puedan influir de forma negativa sobre el aprendizaje? ¿Existe un clima de cooperación o de

	<p>competitividad?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Participan los estudiantes de forma activa en las sesiones presenciales? • ¿Con qué tareas se favorece más su autonomía? • ¿Cómo actúan los estudiantes en los talleres colaborativos/cooperativos llevados a cabo en el aula? • ¿Algunas de las actividades/tareas realizadas en el aula no han funcionado? ¿Cómo se ha solucionado esta situación?
<p>TRABAJO FUERA DEL AULA (NO PRESENCIALIDAD Y EVA)</p>	<p><i>Preguntas que pueden guiar la observación y la reflexión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo reaccionar los estudiantes ante las tareas no presenciales? ¿Y ante la plataforma de teleformación? • ¿Desempeña esta herramienta un papel importante en el desarrollo de la UD? • ¿Responden de forma activa al trabajo planteado en la plataforma de teleformación? • ¿Participan activamente en los foros de la asignatura? • ¿Desempeñan con éxito el trabajo colaborativo/cooperativo no presencial (virtual)? • En general, ¿qué reflejan los informes de actividad de la plataforma: participación continuada o puntual? • ¿Algunas de las actividades/tareas realizadas virtualmente no han funcionado? ¿Cómo se ha solucionado esta situación?
<p>ROL DESEMPEÑADO POR EL DOCENTE EN LA UD</p>	<p><i>Preguntas que pueden guiar la observación y la reflexión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el rol desempeñado por el docente en la UD? ¿Actúa como guía/orientador o como fuente de conocimiento? • ¿Cómo ha resultado la labor de moderación en los foros? ¿Y en los talleres colaborativos/cooperativos desarrollados en el aula?

<p>MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS</p>	<p><i>Preguntas que pueden guiar la observación y la reflexión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué materiales y recursos de la UD han sido más aceptados por los estudiantes? ¿Y los menos? • ¿Han aportado los estudiantes materiales de trabajo y consulta para el desarrollo de las actividades/tareas de la UD?
<p>INTERÉS Y MOTIVACIÓN</p>	<p><i>Preguntas que pueden guiar la observación y la reflexión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Reflejan, en general, los estudiantes interés por los contenidos y tareas abordados? • ¿Resulta necesario llevar a cabo acciones concretas para motivar a los estudiantes durante el transcurso de la UD?

<p>DIARIO DEL INVESTIGADOR (SATISFACCIÓN GLOBAL CON LA ASIGNATURA)</p>	
<p><i>Planificación y planteamiento general de la asignatura</i></p> <p><i>Valoración sobre el planteamiento de las competencias y los resultados pretendidos, la relación entre teoría y práctica, la estructura del programa presentado, los materiales de trabajo, las tareas integradas en cada unidad didáctica, correlación entre tareas formativas y sumativas, etc. Propuestas de mejora.</i></p>	
<p><i>Metodología docente y modalidad mixta de enseñanza</i></p> <p><i>Valoración sobre el éxito o fracaso del enfoque metodológico puesto en práctica, las fortalezas y debilidades de la modalidad mixta de enseñanza, utilidad o no de la plataforma de teleformación, carga de trabajo, nivel de participación e interacción de los estudiante, etc. Propuestas de mejora.</i></p>	
<p><i>Sistema de tutorización</i></p> <p><i>Valoración sobre el enfoque tutorial puesto en</i></p>	

<i>marcha. Propuestas de mejora.</i>	
<p><i>Sistema de evaluación</i></p> <p><i>Reflexión sobre los siguientes aspectos²⁶⁵: ¿se evalúan todas las competencias de la asignatura?, ¿la evaluación está integrada en la programación?, ¿los medios de evaluación son los suficientemente variados?, ¿los instrumentos de evaluación ofrecen al estudiante la suficiente información sobre lo que se persigue con la tarea y sobre los niveles de logro?, ¿la evaluación es coherente con las competencias perseguidas y con el enfoque metodológico puesto en marcha?, ¿los medios de evaluación son formativos, es decir, ayudan a los alumnos a desarrollar su aprendizaje?, ¿se informa a los estudiantes lo suficiente sobre el sistema de evaluación que se va a seguir durante el proceso de aprendizaje?, ¿se ofrece retroalimentación (feedback) útil con cada tarea de aprendizaje?, ¿la evaluación es abordada desde una perspectiva integradora, haciendo partícipes a los estudiantes del proceso evaluador y valorando también el programa y la acción docente? Propuestas de mejora.</i></p>	
<p><i>Satisfacción general con el desarrollo de la asignatura y futuras áreas de atención</i></p>	

7.3.2.2.2. Diseño y validación del cuestionario final de evaluación

El cuestionario, concebido como “un conjunto de preguntas que de forma sistemática y ordenada permite recoger información sobre las percepciones, actitudes, opiniones y características de las personas” (Cabrera, 2000: 210), es uno de los instrumentos de medición más utilizados en el ámbito de la investigación educativa; en el marco de la I-A, existen, siguiendo a Latorre (2003: 66), dos buenos motivos para utilizar este instrumento: por una parte, permite obtener información básica de forma sistemática y, por otra parte, permite evaluar el efecto de un plan de acción cuando resulta inapropiado

²⁶⁵ Estos aspectos están basados en los criterios de reflexión sobre la planificación de la evaluación de Yáñez y Villardón (2006: 121).

conseguir retroalimentación (*feedback*) de otra manera. Son varios los autores que han identificado las ventajas y limitaciones de este instrumento de recogida de información (*cfr.* McKernan, 1999, cit. en Latorre, 2003: 67; Kumar, 1999; Brennan y Williams, 2004); incluimos las más relevantes en la Tabla 7.5., con el fin de definir de forma más exhaustiva la naturaleza de esta herramienta y justificar, de alguna manera, por qué nos hemos decantado por este instrumento de investigación.

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"> • La administración es más rápida y, por lo tanto, menos costosa (Kumar, 1999: 114). • Permite mantener el anonimato en las respuestas (<i>ibíd.</i>). • Es fácil y sencillo de completar (McKernan, 1999, cit. en Latorre, 2003: 67). • Permite obtener respuestas de un gran número de personas al mismo tiempo (<i>ibíd.</i>). • Los datos cuantitativos que emergen de los cuestionarios permiten valorar la percepción positiva o negativa en relación con un aspecto en concreto, lo que puede utilizarse para evaluar programas, instituciones, etc. (Brennan y William, 2004: 17). • Proporcionan respuestas directas e información cuantificable (McKernan, 1999, cit. en Latorre, 2003: 67) • Permiten recoger respuestas sobre muchos aspectos o temas a varios niveles en poco tiempo (Brennan y William, 2004: 20). 	<ul style="list-style-type: none"> • Los cuestionarios pueden generar índices de respuesta bajos, porque no se conciben como instrumentos positivos (Kumar, 1999: 114). • Si las preguntas son cerradas, se pierde espontaneidad en las respuestas (<i>ibíd.</i>). • Las respuestas son muy específicas y no pueden contrastarse con otras informaciones más completas y personales (<i>ibíd.</i>). • Lleva bastante tiempo analizarlo (McKernan, 1999, cit. en Latorre, 2003: 67). • Las personas que responden a él intentan producir la “respuesta correcta” (<i>ibíd.</i>). • Preparar buenos ítems requiere mucho tiempo (<i>ibíd.</i>). • Requiere ciertos conocimientos especializados (Brennan y William, 2004: 20).

Tabla 7.5. Ventajas y desventajas de los cuestionarios

Los cuestionarios se pueden planificar y diseñar en función de criterios muy diversos. En general, pueden ir enfocados a la obtención de información *de facto* (por ejemplo, edad, sexo, centro formativo al que se pertenece, etc.) o pueden recoger actitudes, opiniones, reflexiones o valoraciones de los participantes. En nuestro caso, es esta segunda dimensión la que más nos interesa, ya que el cuestionario final nos va a servir para conocer la opinión de los estudiantes (su grado de satisfacción) en relación con los diferentes aspectos que definen la acción formativa puesta en práctica en el aula.

Tal y como hemos observado en el cuestionario de evaluación inicial, las preguntas pueden formularse de una forma más o menos cerrada. Las preguntas abiertas permiten al encuestado responder con espontaneidad, aportando datos nuevos y personales al

estudio. Sin embargo, con este tipo de preguntas resulta complicado establecer una categorización de las respuestas, por lo que el instrumento pierde la capacidad de reflejar datos cuantitativos como tal. Por otra parte, las preguntas cerradas facilitan el análisis cuantitativo de las respuestas, pero el encuestado carece de libertad a la hora de responder, ya que ha de centrarse en las respuestas que se le ofrecen.

Debido a la finalidad de nuestro cuestionario, que no es otra que medir el grado de satisfacción de los estudiantes en relación con la acción formativa llevada a cabo, se ha estimado conveniente incluir muy pocas preguntas cerradas (únicamente 1) y centrar nuestro instrumento en escalas tipo Likert, mediante las cuales el encuestado puede manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con los distintos ítems planteados²⁶⁶. Por otra parte, y con el fin de que los estudiantes pudieran expresar su opinión de forma más abierta, se han incluido también seis preguntas abiertas y un apartado final de "observaciones", en el que podrán expresar todos aquellos aspectos que, a su modo de ver, no hayan quedado reflejados en las diferentes preguntas del cuestionario.

Para la construcción del cuestionario, hemos considerado conveniente tener en cuenta las recomendaciones y reflexiones de Cohen y Manion (1990: 147-148), Buendía (1992b: 207-208) y Latorre (2003: 69), sobre todo en relación con el contenido y la redacción de las preguntas, la forma de las respuestas y la ubicación de las preguntas en la secuencia.

Por otra parte, el establecimiento de las dimensiones que determinaron la información que pretendíamos obtener mediante el cuestionario estuvo subordinado, principalmente, a dos aspectos; por una parte, al propósito principal del instrumento y, en segundo lugar, a la revisión de la bibliografía existente en relación con los diferentes indicadores de éxito/satisfacción en los procesos formativos con apoyo tecnológico, ya sea en modalidad virtual (*e-learning*) o mixta (*b-learning*) (cfr. Debourgh, 1999; Marcelo *et al.*, 2002; Marcelo, 2006; Llorente Cejudo, 2009a; Cabero y Llorente, 2009; Galán Mañas, 2009). En este sentido, se establecieron las siguientes dimensiones²⁶⁷:

- Planteamiento general de la asignatura
- Modalidad mixta de enseñanza (presencialidad-no presencialidad)
- Tutorías
- Evaluación
- Carga de trabajo de la asignatura
- Satisfacción general con la asignatura

²⁶⁶ Siguiendo a Morales *et al.* (2003), se ha estimado conveniente incluir en estas preguntas cinco posibles respuestas (grado de acuerdo o desacuerdo): 1=nada, 2=poco, 3=regular, 4= bastante, 5=mucho.

²⁶⁷ Estas dimensiones serán explicadas con más detalle a lo largo del presente capítulo.

Además de estas dimensiones, se consideró pertinente incluir un bloque final denominado “Observaciones”, donde los estudiantes podrían incluir aquellos aspectos vinculados con la acción formativa que no habían sido reflejados en el cuestionario.

Tras este planteamiento inicial de las particularidades de nuestro cuestionario de valoración final, pasamos a detallar el procedimiento de planificación, elaboración (construcción y validación) y aplicación del mismo. En la Figura 7.1. se representa el esquema de trabajo llevado a cabo en la fase de creación del cuestionario; dicho esquema, que toma como punto de referencia el establecido por Del Rincón *et al.* (1995: 209) sirve también para visualizar los apartados que se abordarán a continuación.



Figura 7.1. Diseño y validación del cuestionario final de evaluación

PLANIFICACIÓN DEL CUESTIONARIO

A la hora de diseñar y construir un cuestionario, se deben tener en cuenta, como mínimo, los siguientes aspectos (Latorre, 2003: 67-68): el propósito del cuestionario, la población objeto de estudio y los recursos disponibles.

PROPÓSITO DEL CUESTIONARIO

En primer lugar, resulta necesario delimitar la finalidad básica del cuestionario, que debe estar vinculada a los objetivos generales de la investigación. En nuestro caso, tal y como se ha expuesto previamente, el cuestionario tenía como finalidad conocer la opinión de los estudiantes en relación con algunos aspectos relacionados con la acción formativa puesta en práctica dentro del marco metodológico de la investigación-acción. El reto que nos planteamos con el diseño de este instrumento es poder evaluar un número de ítems significativo, que nos permitan obtener una visión global del grado de satisfacción de los estudiantes con el proceso formativo desarrollado.

POBLACIÓN DE ESTUDIO

Una vez delimitadas las metas que persigue el cuestionario, resulta fundamental delimitar la población objeto de estudio (muestreo). En el presente trabajo, debido al marco metodológico en el que se desarrolla, la determinación del método de muestreo no resulta demasiado problemática, ya que el cuestionario está dirigido a los estudiantes de la asignatura *Traducción especializada BII económica (inglés)*, asignatura en la que se ha implementado la modalidad formativa objeto de análisis. Resulta coherente, por lo tanto, que la población de estudio a la que se dirija el cuestionario sea la constituida por los alumnos de dicha asignatura. Sin embargo, la representatividad de la muestra sí constituyó una preocupación de primer orden, ya que nuestro objetivo era obtener resultados fiables y representativos del universo restringido que supone el volumen de estudiantes matriculados en la asignatura. En este sentido cabría decir que el 86,9% de los alumnos matriculados en la asignatura (60 de 69) rellenaron el cuestionario²⁶⁸; si partimos de un enfoque cuantitativo, la muestra será más válida cuanto más se acerque a la población total, por lo que, consideramos que el elevado porcentaje de participación obtenido justifica la representatividad de la muestra para el universo que hemos delimitado.

Por otra parte, la representatividad de la muestra va ligada estrechamente a la voluntad de generalizar los datos obtenidos en la investigación. Desde esta perspectiva, en el método de investigación utilizado en nuestro trabajo (investigación-acción), la validez de

²⁶⁸ Nuestro objetivo inicial era obtener información de todos los estudiantes matriculados en la asignatura; sin embargo, nueve de ellos no la cursaron por diferentes motivos: tres de ellos disfrutaban de un programa de intercambio (ERASMUS), dos abandonaron la asignatura en la mitad del curso y de cuatro estudiantes no se dispone información.

los resultados se comprueba en la medida en que estos resultados son relevantes para los que participan en el proceso de investigación (en este caso, docente y discentes); no es nuestro objetivo generalizar los resultados a otros contextos o situaciones de enseñanza-aprendizaje, por lo que estimamos que el número de cuestionarios recibidos resulta representativo de la población de estudio y nos servirá para tener una percepción global más clara de las opiniones del grupo de estudiantes.

RECURSOS DISPONIBLES

El coste económico es un aspecto de vital importancia a la hora de planificar el método de investigación. En muchas ocasiones, la elaboración y aplicación de un cuestionario, sobre todo en estudios descriptivos con muestras muy amplias, acarrea unos gastos económicos importantes (desplazamientos, llamadas telefónicas, digitalización de la información, etc.), gastos que el investigador ha de analizar con detenimiento antes de tomar cualquier decisión metodológica.

En nuestro caso, al tratarse de una investigación exploratoria circunscrita al contexto y a la situación del aula, el coste económico no ha supuesto un problema en la investigación; además, la muestra de sujetos sometidos a estudio no es muy elevada, por lo que no se han derivado gastos económicos relevantes en la elaboración de este instrumento de recogida de información.

Por otra parte, el cuestionario se ha diseñado en formato digital (gracias a la herramienta gratuita *Google Docs-forms*) y se ha cumplimentado por este mismo medio, por lo que no ha sido necesario imprimirlo ni fotocopiarlo para su administración.

En relación con los recursos humanos implicados, cabría decir que el cuestionario ha sido planificado y elaborado por la investigadora, aunque se ha contado con la colaboración de un grupo de diez expertos para garantizar la validez y robustez del instrumento.

ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

La construcción de un cuestionario está determinada por el objetivo que se persigue, que a su vez ha de estar vinculado a los objetivos generales de la investigación. Desde esta perspectiva y, siguiendo las fases de diseño propuestas por Del Rincón *et al.* (1995), llevamos a cabo una revisión de la bibliografía existente en relación con los diferentes indicadores de éxito/satisfacción en modalidades formativas virtuales (*e-learning*) y mixtas (*b-learning*) (*cfr.* Debourgh, 1999; Marcelo *et al.*, 2002; Llorente Cejudo, 2005, 2009a; Marcelo, 2006; Area *et al.*, 2008; Martínez, 2008; Hinojo *et al.*, 2009; Cabero y Llorente, 2009; Galán Mañas, 2009), con el fin de obtener una idea global sobre las dimensiones que podrían formar parte de nuestro cuestionario.

Tal y como hemos expuesto en la introducción de este apartado, para la formulación y estructuración de las preguntas a lo largo del cuestionario, hemos tenido en cuenta las recomendaciones de Cohen y Manion (1990: 147-148), Buendía (1992b: 207-208), Latorre (2003: 69), León y Montero (2003: 121-122), Brennan y Williams (2004: 26-29) y Calvo (2009: 363), centrando nuestra atención en los siguientes aspectos: en primer lugar, las preguntas del cuestionario debían representar fielmente el contenido de lo investigado; en segundo lugar, la redacción de los ítems debía ser clara y facilitar la interpretación por parte de los encuestados; en tercer lugar, las cuestiones planteadas debían inducir a respuestas inequívocas y por último, la ubicación de las preguntas a lo largo del cuestionario debía responder a criterios lógicos. En la Tabla 7.6. se recogen algunas de las cuestiones de formulación y diseño a las que hemos atendido a la hora de construir la primera versión del cuestionario.

FORMULACIÓN Y DISEÑO DEL CUESTIONARIO	
EN RELACIÓN CON EL CONTENIDO DEL CUESTIONARIO	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Son relevantes las cuestiones planteadas? ¿Son prescindibles? • ¿Está la pregunta bien contextualizada dentro del cuestionario y dentro del marco de la investigación? • ¿El número de preguntas es adecuado para analizar cada una de las dimensiones del cuestionario? • ¿Cuentan los encuestados con la suficiente información como para responder las preguntas? • ¿Está el cuestionario convenientemente contextualizado en la carta de presentación que lo acompaña? 	
EN RELACIÓN CON EL FORMATO DEL CUESTIONARIO	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es adecuado el formato del instrumento? ¿Resulta atractivo? • ¿Es el cuestionario excesivamente largo? • ¿Resulta fácil de responder a primera vista? 	
EN RELACIÓN CON LA FORMULACIÓN DE LAS PREGUNTAS	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es la formulación lo suficientemente sencilla y concisa? • ¿Tienen las preguntas una única interpretación? • ¿Alude cada pregunta únicamente a una idea? • ¿Resultan las preguntas fáciles de comprender para todos los encuestados? ¿Entenderán la terminología empleada? • ¿Hay formulaciones negativas en las preguntas que puedan llevar a una respuesta errónea? 	
EN RELACIÓN CON LA SECUENCIACIÓN Y ORDEN DE LAS PREGUNTAS	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Puede una pregunta verse influida por la respuesta a otra pregunta previa? • ¿Están las dimensiones ordenadas según una secuenciación lógica? ¿Y las preguntas dentro de cada dimensión? 	
EN RELACIÓN CON LAS RESPUESTAS	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se asocia cada pregunta a una posibilidad de respuesta coherente? • ¿Son las respuestas lo suficientemente variadas? 	
EN RELACIÓN CON EL ENCUESTADO	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Serán capaces los encuestados de responder a todas las preguntas? 	

Tabla 7.6. Cuestiones tenidas en cuenta a la hora de construir el cuestionario final de evaluación

A la luz de todos estos parámetros y de los objetivos perseguidos en la investigación, se establecieron seis dimensiones²⁶⁹ en la primera versión del cuestionario, que marcan las metas de estudio del mismo:

- **Planteamiento general de la asignatura.** Con esta dimensión pretendemos recoger información sobre la estructuración general de la asignatura (competencias abordadas, calidad pedagógica de los contenidos estudiados y de los materiales de trabajo, etc.).

- **Modalidad mixta de enseñanza (presencial-no presencial).** A través de esta dimensión, perseguimos obtener información en relación con la modalidad de enseñanza puesta en práctica en el transcurso de la asignatura y con el espacio formativo en sí (plataforma de teleformación) que le sirve de apoyo.

- **Tutorías.** Desde esta perspectiva, pretendemos analizar las percepciones de los estudiantes con relación a la función tutorial llevada a cabo durante la acción didáctica implementada en la asignatura.

- **Evaluación.** Con esta dimensión se trata de conocer la opinión de los discentes en relación con los medios e instrumentos de evaluación que forman parte de la acción pedagógica desarrollada dentro del marco de investigación. Este proceso de metaevaluación no solo permitirá valorar de forma rigurosa los resultados, sino también tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento y la estructuración del plan de evaluación.

- **Carga de trabajo de la asignatura.** A través de esta dimensión, nuestro propósito principal consiste en recoger información sobre aspectos relacionados con la carga de trabajo que suponen las diferentes tareas y actividades propuestas en las diversas unidades didácticas que conforman la acción didáctica implementada en el estudio.

- **Satisfacción general con la asignatura.** Con esta dimensión, perseguimos medir el grado de satisfacción global de los estudiantes con la acción didáctica puesta en práctica.

Por otra parte, al final del cuestionario consideramos pertinente incluir un último bloque denominado “Observaciones”, donde el estudiante podrá aportar todos aquellos aspectos y comentarios que quizá no se han contemplado de forma explícita en el cuestionario. Este bloque permitirá a los estudiantes expresarse de forma abierta sobre

²⁶⁹ En este cuestionario no se han incluido preguntas relacionadas con los datos personales del entrevistado (identificación, edad, sexo, etc.), ya que no era nuestro objetivo relacionar estas variables con los resultados del cuestionario de valoración, sino conocer la percepción global de los estudiantes en relación con diferentes aspectos implicados en la acción formativa desarrollada.

cuestiones que consideren relevantes y a la investigadora obtener una visión más clara y espontánea de la realidad objeto de estudio.

La versión inicial del instrumento estaba formada por 46 ítems de diferente tipo²⁷⁰: 32 preguntas de tipo Likert²⁷¹ (con cinco grados de acuerdo o desacuerdo), 1 pregunta cerrada, 4 de escala numérica (con valoraciones de 1 a 10), 3 categorizadas y 6 abiertas, junto con el bloque abierto de respuesta correspondiente a "Observaciones".

Una vez elaborada la primera versión del instrumento, resulta necesario llevar a cabo algunas comprobaciones y pruebas de funcionamiento (pruebas de pilotaje) sobre el mismo, que resultan imprescindibles para garantizar su validez y calidad. En palabras de 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.

Estas comprobaciones pueden llevarse a cabo desde diferentes enfoques. Uno de los procedimientos más comunes en este tipo de acciones es la validación del cuestionario mediante juicio de expertos (Barroso y Cabero, 2010), que podrán evaluar la consistencia teórica del instrumento desde una perspectiva conceptual (contenido abordado en el cuestionario), metodológica y de diseño, con el fin de determinar su validez y pertinencia. Apoyándonos en esta idea, se diseñó una guía de validación de expertos estructurada en cuatro bloques diferentes²⁷²: el primero de ellos hace referencia a la carta de presentación que acompaña al cuestionario; el segundo, a las instrucciones para su cumplimentación; el tercero, al contenido y estructuración del instrumento y el último, tiene como objetivo obtener la valoración general que realizan los expertos sobre el cuestionario en su globalidad. La guía está formada por 17 ítems de opinión con respuestas categorizadas²⁷³; además, al final de cada uno de los bloques se ha añadido un cuadro de respuesta abierta para que los expertos pudieran expresar sus observaciones y recomendaciones de mejora.

²⁷⁰ Para la clasificación de los ítems, se siguieron las propuestas por Latorre (2003: 69) y Buendía (1992b: 209), en concreto las que emplean como criterio diferenciador los tipos de respuestas.

²⁷¹ Albert define este tipo de escalas como "un conjunto de reactivos de actitud donde todos los reactivos son considerados con un valor de actitud aproximadamente igual y donde cada uno de los participantes señala con grados de acuerdo o desacuerdo. Está formada por un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales los sujetos tienen que manifestarse" (Albert, 2006: 108).

²⁷² Para el diseño de estos bloques, se tuvieron en cuenta los aspectos relacionados con la formulación y diseño de cuestionarios abordados en Del Rincón *et al.* (1995), León y Montero (2003) y Brennan y Williams (2004). Esta guía de validación puede consultarse en el CD-ROM que acompaña a este trabajo. La ruta de acceso es la siguiente: Anexos/Cuestionarios/Cuestionario final de evaluación.

²⁷³ Para expresar sus valoraciones, los expertos contaban con cuatro categorías de respuesta: excelente, buena, regular y mala.

Esta guía, elaborada con la aplicación gratuita *Google docs-forms* se envió por correo electrónico para su cumplimentación a un grupo de 10 expertos en el área de evaluación educativa y TIC²⁷⁴, que combinaban los conocimientos necesarios para valorar de forma experta el contenido y estructura del cuestionario.

A continuación presentamos los resultados obtenidos en los diferentes bloques que componen la guía de valoración, a saber: valoración de la carta de presentación, valoración de las instrucciones para la cumplimentación del cuestionario, valoración del contenido y estructuración del instrumento y valoración global del cuestionario.

- **Valoración de la carta de presentación**

Los resultados cuantitativos del juicio de los expertos en relación con la carta de presentación del cuestionario aparecen representados en la Figura 7.2.

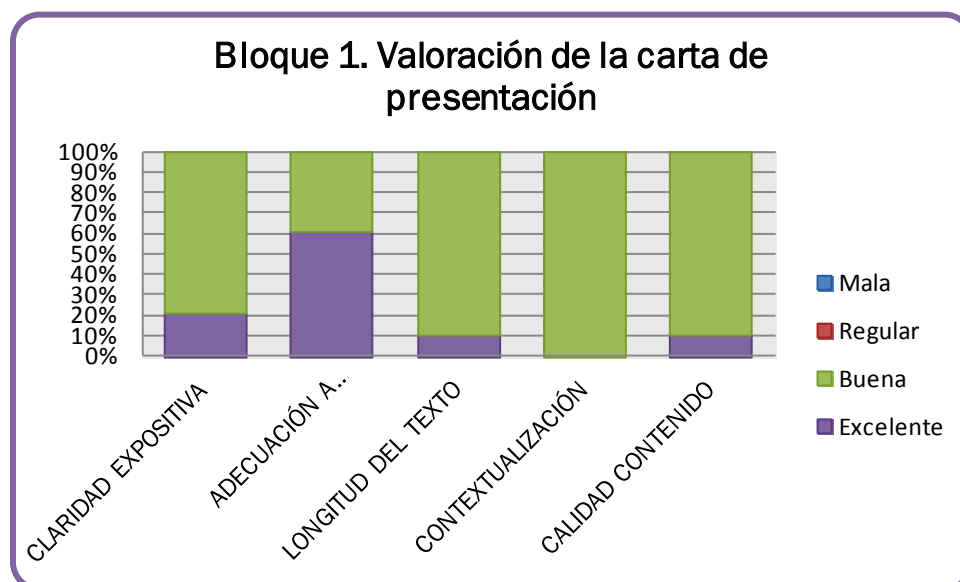


Figura 7.2. Valoración de la carta de presentación por los expertos

En ella, podemos observar que en todos los casos, todas las valoraciones emitidas por los expertos se ubicaron en las categorías “Buena” o “Excelente”, con predominancia de la primera. De acuerdo con estos resultados, podríamos afirmar que los expertos encuestados estimaron que la carta de presentación del cuestionario de valoración era buena en relación con su claridad expositiva, su adecuación a los receptores, su longitud, su nivel de contextualización y con la calidad de la información que contenía. Sin embargo, uno de los expertos realizó observaciones en relación con este bloque en el cuadro abierto de respuesta establecido para este fin en la primera parte de la guía de valoración; en este

²⁷⁴ Estos expertos forman parte de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE), constituida por docentes e investigadores universitarios interesados en promover las aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

sentido, el experto número 2 aportó la siguiente propuesta: "Enfatizaría más la idea de que es un proyecto de investigación", consideración que fue tomada en cuenta en la redacción de la versión definitiva de la carta de presentación del cuestionario.

- **Valoración de las instrucciones para la cumplimentación del cuestionario**

En este bloque se preguntaba a los expertos por cuatro aspectos en relación con las instrucciones del cuestionario: la claridad expositiva de las ideas planteadas, la adecuación del texto a los receptores (estudiantes), la cantidad de información aportada, y la calidad del contenido de las mismas. Los resultados cuantitativos de este segundo bloque pueden observarse en la Figura 7.3.

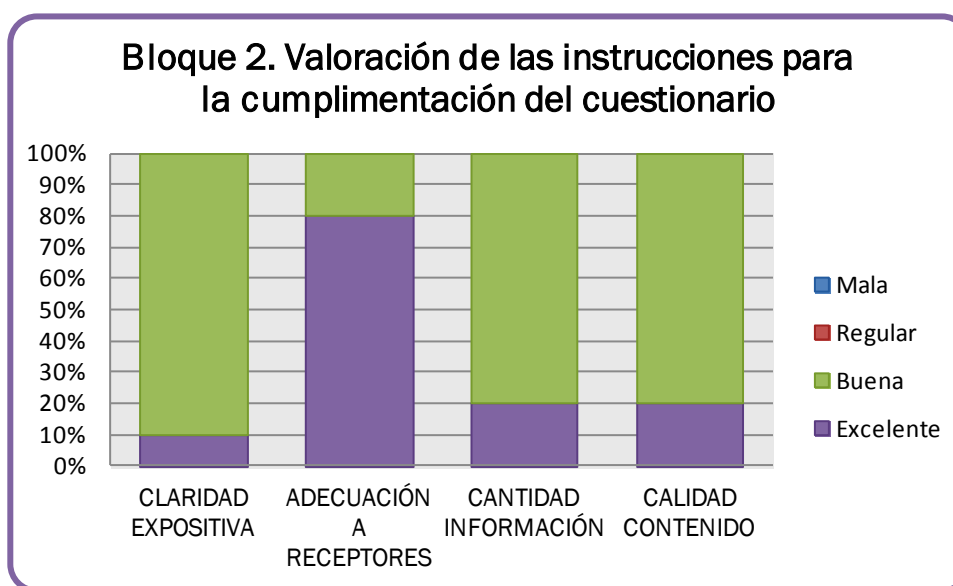


Figura 7.3. Valoración de las instrucciones para la cumplimentación del cuestionario por los expertos

Al igual que en el bloque anterior, las valoraciones de los expertos en relación con todos los parámetros son muy positivas, ya que en todos los casos, las valoraciones se ubicaron en las categorías "Buena" o "Excelente". Por otra parte, fueron solo dos los expertos (expertos 2 y 7) que realizaron algún comentario en el cuadro abierto de respuesta de este bloque; el primero de ellos aludió a un error ortotipográfico encontrado en las instrucciones y el segundo planteó la siguiente observación: "Las instrucciones de cumplimentación son claras, aunque quizá sería conveniente enfatizar más la premura con que es necesario rellenarlo". Ambos comentarios fueron tenidos en cuenta en la versión definitiva de las instrucciones para la cumplimentación del cuestionario.

- **Valoración del contenido y estructuración del instrumento**

Este bloque tenía como finalidad obtener la opinión de los expertos en relación con el contenido y estructura del cuestionario elaborado. En la Figura 7.4., se recogen las respuestas cuantitativas de la validación de los expertos de los aspectos planteados en este bloque, a saber: claridad en la redacción, adecuación a los receptores (estudiantes), coherencia y adecuación de las opciones de respuesta, cantidad de preguntas, orden de las preguntas dentro del cuestionario y formato del cuestionario.

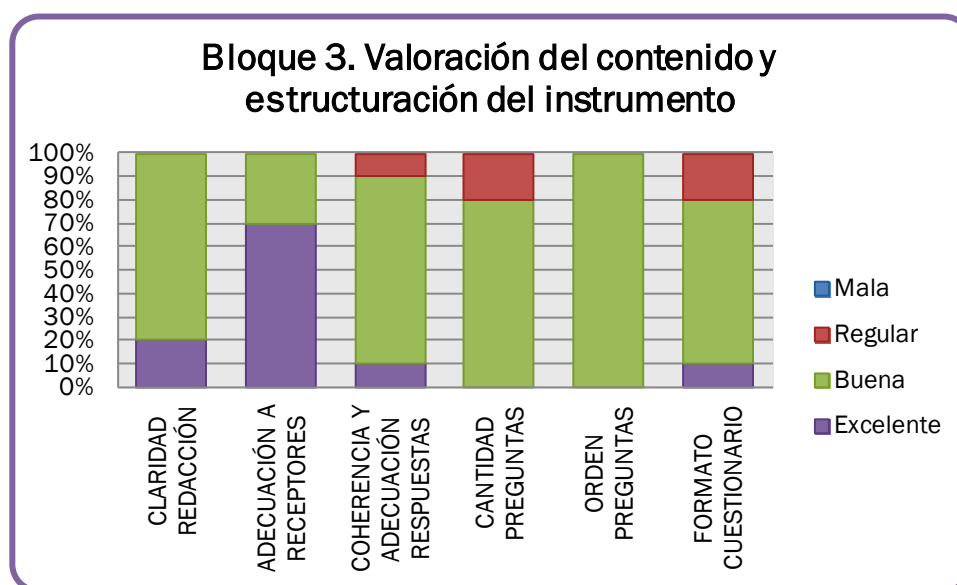


Figura 7.4. Valoración del contenido y estructuración del instrumento por los expertos

De acuerdo con estos resultados, podríamos afirmar que los expertos consideraron que las preguntas que conformaban el cuestionario de evaluación final eran buenas, ya que en todos los parámetros al menos el 80% de las valoraciones se situaron en las categorías "Buena" o "Excelente". Sin embargo, en este bloque, la mayor parte de los expertos (todos menos uno) introdujeron observaciones y propuestas de modificación en el cuadro de respuesta abierta, sobre todo en relación con la cantidad y tipo de preguntas del cuestionario y con su formato; algunas de ellas fueron las siguientes: "El único problema que veo a la administración del cuestionario *online* es que resulta más complicado que los alumnos lo cumplimenten. En la administración en papel, el investigador se asegura más de que el cuestionario se va a cumplimentar. Por otra parte, incluiría algún ítem en relación con la identificación y características del estudiante. Me parece muy pertinente la introducción de un cuadro final abierto al final de cada bloque para que el estudiante se exprese libremente"; "Creo que el cuestionario es demasiado largo"; "Al principio del

cuestionario, suele ser frecuente poner los datos de identificación del estudiante y datos relacionados con su persona (edad, sexo,...)".

Tal y como podemos observar en los ejemplos precedentes, identificamos tres ejes diferentes en las observaciones realizadas; en primer lugar, la relacionada con el formato y modo de cumplimentación del cuestionario²⁷⁵; en segundo lugar, la vinculada a la longitud del cuestionario y en tercer lugar, aquellos comentarios que proponen modificaciones (dos de los expertos insisten en la pertinencia de incluir datos de identificación de los usuarios y otros tres proponen la reformulación de algunas preguntas). En relación con estos comentarios y observaciones se tomaron las siguientes decisiones:

- Aunque nos parecieron muy oportunas las sugerencias de los expertos en relación con el formato y modo de cumplimentación de los cuestionarios, optamos por seguir utilizando el formato *online*, ya que la aplicación escogida para su diseño (*Google docs-forms*) facilitaría, en gran medida, la recogida y análisis posterior de los resultados. Por otra parte, este cuestionario final formaba parte de la evaluación de los estudiantes, por lo que debían cumplimentarlo obligatoriamente²⁷⁶ para superar la asignatura a la que estaba vinculado. De esta forma, la investigadora se aseguraba de que todos los estudiantes lo iban a rellenar, disponiendo así de los datos para su posterior análisis.
- En relación con la longitud del instrumento, se optó por reducir el número de preguntas; siguiendo los comentarios de los expertos, se reformularon dos y se eliminaron cinco. De esta forma, conseguíamos un instrumento de valoración más corto, aunque las dimensiones objeto de evaluación continuaban siendo las mismas.
- Con respecto a otras modificaciones propuestas, en concreto, la introducción de datos de identificación y de particularidades de los encuestados, cabría mencionar que, pese a su pertinencia en otro tipo de cuestionarios, no se consideró oportuna su introducción, ya que no eran necesarios para nuestra investigación. Nuestro fin no era relacionar los datos demográficos (por ejemplo, edad y sexo) con los resultados de las dimensiones del cuestionario, sino obtener una valoración general del grado de satisfacción de los estudiantes con la acción formativa llevada a cabo en el aula, dentro del marco de la investigación-acción, independientemente de sus particularidades personales.

²⁷⁵ Fueron tres los expertos que señalaron la pertinencia de cumplimentar el cuestionario en formato papel, con el fin de asegurar una mayor recepción de respuestas.

²⁷⁶ Esta idea se enfatizaba no solo en el programa de la asignatura, sino también en la carta de presentación del cuestionario.

- **Valoración global del cuestionario**

El último de los bloques se centraba en la valoración global del cuestionario, en términos de contenido y estructura. Los resultados de esta dimensión pueden verse en la Figura 7.5.

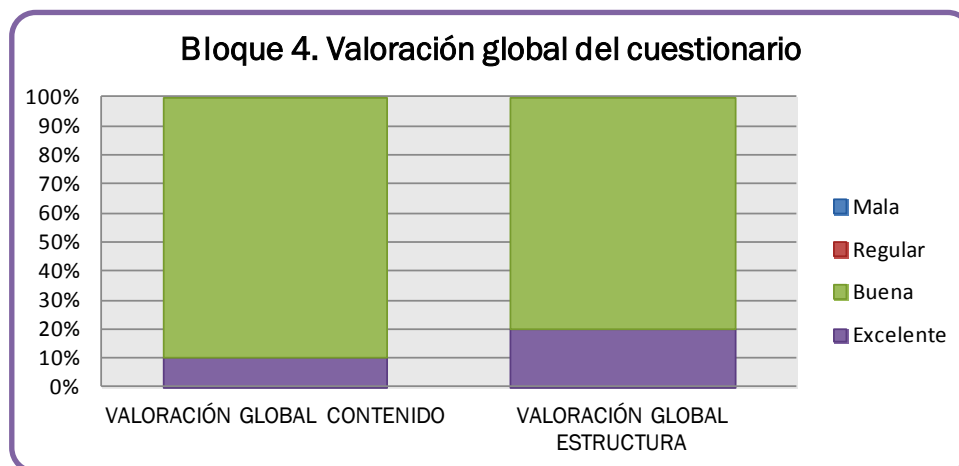


Figura 7.5. Valoración global del cuestionario por los expertos

En la gráfica anterior, se observa que el 20% de los expertos considera "Excelente" la estructura global del cuestionario y que el 10% de ellos utiliza esta calificación para el contenido. El resto de las opiniones, en ambos casos, se sitúan en la valoración de "Buena", por lo que podemos concluir que, de forma global, los expertos opinan que el instrumento diseñado es válido en términos de contenido y estructura.

En relación con el cuadro final de respuesta abierta de la guía de valoración, en el que los expertos debían introducir observaciones globales y propuestas de mejora, cabría decir que todos menos tres, es decir el 70%, anotaron algunos comentarios e ideas en este espacio, ideas que consideramos con el fin de mejorar el cuestionario. Incluimos a continuación, a modo de ejemplo, algunas de estas observaciones: "Incluiría al final de cuestionario un ítem (quizá con respuesta tipo Likert) sobre las expectativas; por ejemplo: «La asignatura ha respondido a mis expectativas»"; "Considero que se podría incluir algún ítem sobre la proporción entre presencialidad y no presencialidad (virtualidad) en la asignatura: «La proporción entre presencialidad y no presencialidad (trabajo telemático) me ha parecido adecuada»; se podría medir con una escala Likert, como el resto de las preguntas"; "Me parece adecuada la introducción de cuadros de respuesta abierta en las diferentes dimensiones para que el estudiante se exprese con espontaneidad"; "Revisar los ítems de la dimensión 2, porque contienen varios errores ortotipográficos.

Todas estas sugerencias y recomendaciones fueron analizadas y se tuvieron en cuenta para la construcción de la segunda versión del instrumento.

En general, podríamos afirmar que los resultados cuantitativos arrojaron una valoración positiva sobre el cuestionario; sin embargo, fueron los datos cualitativos de las respuestas abiertas los que nos aportaron una información más valiosa, que nos guió en el proceso de construcción de la segunda versión del cuestionario. A partir de las sugerencias y comentarios de los expertos, se llevaron a cabo las siguientes modificaciones en la versión inicial del instrumento:

- Corrección de erratas y defectos ortotipográficos.
- Introducción de un nuevo ítem con respuesta tipo Likert en la dimensión relativa a la modalidad mixta de enseñanza (concretamente el ítem 10: "La combinación de prácticas presenciales con no presenciales a lo largo del desarrollo de la asignatura me ha parecido adecuada").
- Introducción de un nuevo ítem con respuesta tipo Likert en relación con las expectativas de los estudiantes (concretamente el ítem 42: "La asignatura ha respondido a mis expectativas").

Una vez reformulado, se decidió, siguiendo a Oppenheim (1992), llevar a cabo una segunda prueba de idoneidad del cuestionario; esta prueba consistía en aplicar el instrumento a un grupo de estudiantes de características similares a las de la muestra objeto de estudio para que lo rellenaran (pilotaje) y valoraran su forma y diseño. Así, podríamos evaluar los problemas que podrían surgir a la hora de cumplimentar el cuestionario desde el punto de vista de los encuestados. En este sentido, diseñamos una pequeña guía de valoración del instrumento²⁷⁷, que hicimos llegar por correo electrónico a los estudiantes que iban a rellenar el cuestionario en esta fase de pilotaje junto con el instrumento. Esta prueba fue realizada por 10 estudiantes de la asignatura *Traducción de textos económicos B/A (inglés)*, asignatura en la que se había implementado también la modalidad mixta de enseñanza (presencial-virtual) como parte del proyecto piloto²⁷⁸ del presente trabajo de investigación.

La prueba se realizó a finales de enero de 2011 (una vez concluida la docencia en esta asignatura) y nuestro principal objetivo era conocer las impresiones de los estudiantes en relación con los siguientes aspectos:

²⁷⁷ Esta guía puede consultarse también en el CD-ROM que complementa a esta investigación (ruta de acceso: Anexos/Cuestionarios/Cuestionario final de evaluación).

²⁷⁸ Este proyecto, tal y como hemos explicado anteriormente, tenía como objetivo ajustar la propuesta formativa que se iba a implementar en la asignatura *Traducción especializada BII económica (inglés)*, objeto del proceso de investigación-acción. Con esta fase de pilotaje, podría reajustarse y modificarse en el caso de que fuera necesario.

- Claridad, longitud y pertinencia del contenido de la carta de presentación.
- Claridad, longitud y pertinencia de las instrucciones para la cumplimentación del cuestionario.
- Facilidad/dificultad a la hora de comprender los ítems propuestos.
- Adecuación de los tipos de respuestas.
- Pertinencia del formato del cuestionario.
- Valoración global del cuestionario.
- Observaciones generales en relación con el cuestionario. Al igual que en la guía de valoración de los expertos, consideramos pertinente incluir un bloque de respuesta abierta para que los estudiantes pudieran añadir los comentarios que estimaran oportunos en relación con el instrumento de valoración.

Al igual que en la primera prueba de valoración (validación del instrumento por los expertos), la apreciación que hicieron los estudiantes de la prueba piloto sobre el cuestionario fue muy positiva. A continuación presentamos los resultados obtenidos en los diferentes bloques que componen la guía de valoración rellena por los estudiantes, a saber: valoración de la carta de presentación, valoración de las instrucciones para la cumplimentación del cuestionario, valoración del contenido y formato del instrumento y valoración global del cuestionario.

- **Valoración de la carta de presentación**

Los resultados cuantitativos de la evaluación de los estudiantes en relación con la carta de presentación del cuestionario aparecen representados en la Figura 7.6.

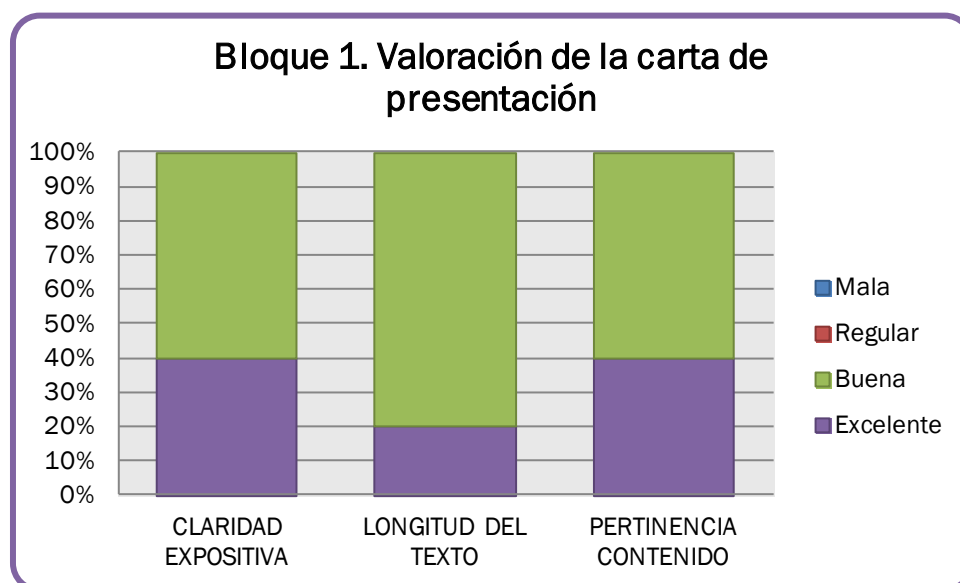


Figura 7.6. Valoración de la carta de presentación por los estudiantes

En la representación anterior, podemos advertir que en todos los casos, todas las valoraciones emitidas por los estudiantes se situaron en las categorías “Buena” o “Excelente”, con predominancia de la primera. De acuerdo con estos resultados, podríamos afirmar que los alumnos encuestados estimaron que la carta de presentación del cuestionario de valoración era buena en relación con su claridad expositiva, su longitud, así como con la pertinencia del contenido incluido.

- **Valoración de las instrucciones para la cumplimentación del cuestionario**

En este bloque, al igual que en el anterior, se preguntaba a los estudiantes por tres aspectos en relación con las instrucciones del cuestionario: la claridad expositiva de las ideas planteadas, la longitud del texto y la pertinencia del contenido abordado en las instrucciones. Los resultados cuantitativos de este segundo bloque pueden observarse en la Figura 7.7.

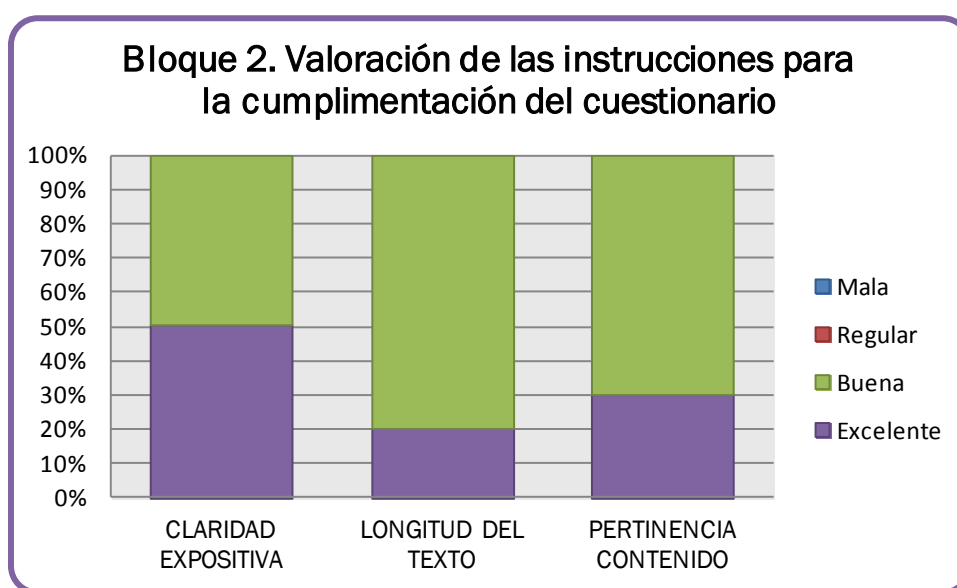


Figura 7.7. Valoración de las instrucciones para la cumplimentación del cuestionario por los estudiantes

Al igual que en el bloque anterior, las valoraciones de los discentes de la prueba piloto en relación con todos los parámetros son muy positivas, ya que en todos los casos, las valoraciones se ubicaron en las categorías "Buena" o "Excelente". De acuerdo con estos resultados, podríamos afirmar que los estudiantes consideraron que las instrucciones para la cumplimentación del cuestionario eran buenas en términos de claridad, longitud y contenido aportado.

- **Valoración del contenido y formato del instrumento**

Este bloque tenía como finalidad obtener la opinión de los alumnos en relación con el contenido y el formato del cuestionario que habíamos elaborado. En la Figura 7.8., se recogen las respuestas cuantitativas de la opinión de los estudiantes en relación con los aspectos planteados en este apartado en la guía de valoración, a saber: claridad en la redacción de las preguntas, longitud del cuestionario, adecuación de los tipos de respuestas y formato del cuestionario.

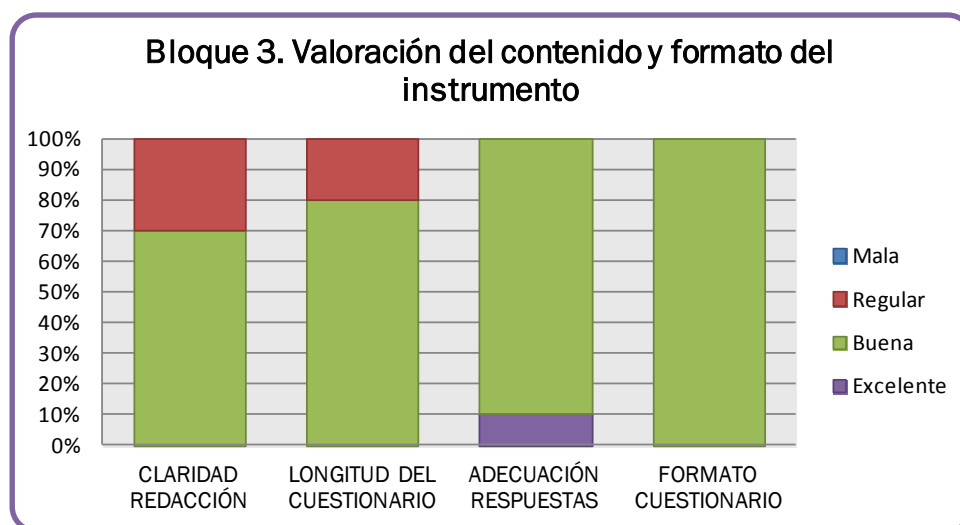


Figura 7.8. Valoración del contenido y formato del cuestionario por los estudiantes

Aunque la mayor parte de los encuestados en la prueba piloto ubicó los diferentes parámetros de este bloque en la categoría de “Buena”, varios estudiantes emitieron la valoración de “Regular” al referirse a la claridad en la redacción de las preguntas y a la longitud del cuestionario, expresando en el bloque final de respuesta abierta el porqué de esta calificación y, en algunos casos, las propuestas de modificación que estimaron convenientes; algunos de los comentarios que aportaron fueron los siguientes: "El cuestionario me parece un poco largo"; "No comprendo muy bien en el apartado de la evaluación qué es evaluación sumativa y formativa. Igual se podían aclarar en el cuestionario con una nota"; "No sé cuáles son las competencias específicas y las generales...". Todas estas observaciones fueron analizadas para su incorporación al instrumento y, como consecuencia se tomaron las siguientes decisiones:

- Se consideró pertinente no alterar la longitud del cuestionario, puesto que ya se habían eliminado en la primera fase de validación un total de cinco ítems; así, la información recogida sería más concreta y podría definir mejor cada una de las dimensiones que integraban el cuestionario.

- Se estimó oportuno incluir al inicio del instrumento un cuadro con las definiciones de algunos conceptos (concretamente, competencias generales, competencias específicas, evaluación sumativa y evaluación formativa), con el fin de que los estudiantes que iban a cumplimentar el cuestionario no tuvieran problemas de interpretación.
- **Valoración global del cuestionario**

El último de los bloques de la guía de evaluación de los estudiantes en la fase de pilotaje se centraba en la valoración global del cuestionario. Los resultados de esta dimensión pueden verse en la Figura 7.9.

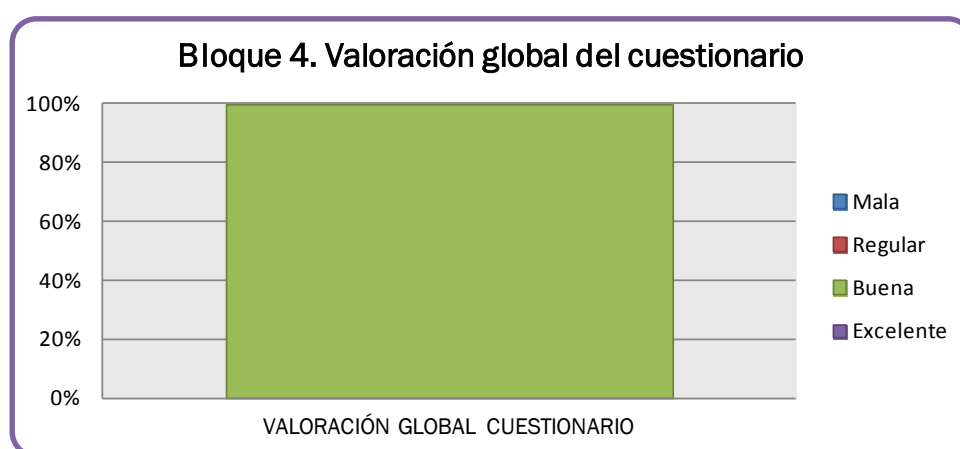


Figura 7.9. Valoración global del cuestionario por los estudiantes

En la gráfica precedente, se observa que la totalidad de los estudiantes que cumplimentaron la guía en el marco de la fase piloto asignaron la valoración de "Buena" al hacer referencia al cuestionario en su globalidad.

En relación con el cuadro final de respuesta abierta de la guía de valoración, en el que los estudiantes debían introducir observaciones globales y propuestas de mejora, cabría mencionar que todos menos cuatro, es decir el 60%, anotaron algunos comentarios e ideas en este espacio; sus sugerencias y recomendaciones, sobre todo aquellas relacionadas con la incomprensión de algunos de los términos que aparecían en el cuestionario, fueron tenidas en cuenta a la hora de redactar la versión definitiva del instrumento, tal y como hemos expuesto en el apartado anterior.

En resumen, a partir de las indicaciones y observaciones de los expertos y de los estudiantes, se llevaron a cabo un conjunto de correcciones y modificaciones sobre la segunda versión del cuestionario, que dieron lugar a la versión definitiva del mismo. Este nuevo instrumento estaba estructurado en seis dimensiones y contaba con un total de 43

ítems, de los cuales 30 correspondían a respuestas tipo Likert (con cinco grados de acuerdo o desacuerdo), 1 respuesta cerrada, 4 respuestas de escala numérica (con valoraciones de 1 a 10), 2 categorizadas, 6 abiertas y un cuadro de respuesta abierta para que los encuestados pudieran expresar su opinión con total libertad. En la Tabla 7.7. resumimos las dimensiones del cuestionario, los ítems que las componen y el tipo de respuesta de cada uno de ellos.

DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO	ITEMS	TIPO DE RESPUESTA
<ul style="list-style-type: none"> Planteamiento general de la asignatura 	<ul style="list-style-type: none"> Ítems 1, 2, 3 y 4 	<ul style="list-style-type: none"> Respuestas tipo Likert
	<ul style="list-style-type: none"> Ítem 5 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta cerrada
	<ul style="list-style-type: none"> Ítems 6 y 7 	<ul style="list-style-type: none"> Respuestas tipo Likert
	<ul style="list-style-type: none"> Ítem 8 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta escala numérica
	<ul style="list-style-type: none"> Ítem 9 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta abierta
<ul style="list-style-type: none"> Modalidad mixta de enseñanza (presencialidad-virtualidad) 	<ul style="list-style-type: none"> Ítems 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 	<ul style="list-style-type: none"> Respuestas tipo Likert
	<ul style="list-style-type: none"> Ítem 24 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta escala numérica
	<ul style="list-style-type: none"> Ítem 25 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta abierta
<ul style="list-style-type: none"> Tutorías 	<ul style="list-style-type: none"> Ítem 26 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta categorizada
	<ul style="list-style-type: none"> Ítem 27 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta escala numérica
	<ul style="list-style-type: none"> Ítem 28 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta abierta
<ul style="list-style-type: none"> Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> Ítems 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 y 36 	<ul style="list-style-type: none"> Respuestas tipo Likert
	<ul style="list-style-type: none"> Ítem 37 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta escala numérica
	<ul style="list-style-type: none"> Ítem 38 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta abierta
<ul style="list-style-type: none"> Carga de trabajo de la asignatura 	<ul style="list-style-type: none"> Ítem 39 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta tipo Likert
	<ul style="list-style-type: none"> Ítem 40 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta categorizada
	<ul style="list-style-type: none"> Ítem 41 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta abierta
<ul style="list-style-type: none"> Satisfacción general con la asignatura 	<ul style="list-style-type: none"> Ítem 42 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta tipo Likert
	<ul style="list-style-type: none"> Ítem 43 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta abierta
<p>CUADRO ABIERTO DE RESPUESTA: OBSERVACIONES</p>		

Tabla 7.7. Dimensiones, ítems y tipos de respuesta del cuestionario final de evaluación

Una vez construido el cuestionario definitivo tras comprobar su validez, analizamos la fiabilidad del instrumento²⁷⁹, que se asocia al grado de constancia de los resultados del estudio y la replicabilidad de las mediciones en distintos contextos y momentos (Buendía et al., 1998). Para la ejecución de este procedimiento, aplicamos el instrumento validado a un grupo de veinte estudiantes matriculados en la asignatura *Traducción de textos económicos B-A (inglés)*, asignatura en la que aplicamos la misma modalidad formativa que en la que desarrollamos nuestro proyecto de I-A. Tal y como hemos explicado anteriormente, esta asignatura nos sirvió para realizar una prueba piloto en relación con la modalidad de *b-learning*, que nos permitió ajustar la propuesta de diseño que aplicamos en el estudio.

Una vez cumplimentado el cuestionario por los estudiantes en la aplicación *Google Docs-forms*, exportamos los datos a un archivo xls (Excel), para posteriormente importarlos desde el programa estadístico SPSS (versión 15) para Windows; con este programa, definimos las variables y construimos así nuestra matriz de datos. Como la mayor parte de las preguntas que constituyen nuestro cuestionario son preguntas de escala tipo Likert, estimamos que el coeficiente de Alfa de Cronbach²⁸⁰ sería el más adecuado para calcular la fiabilidad del instrumento (Barroso y Cabero, 2010: 79). Los resultados que obtuvimos aparecen representados en las siguientes tablas:

		N	%
Casos	Válidos	20	16,1
	Excluidos	104	83,9
	Total	124	100,0

Tabla 7.8. Resumen del procesamiento de los casos

Alfa de Cronbach	N de elementos
,923	30

Tabla 7.9. Estadísticos de fiabilidad

²⁷⁹ Aunque nuestro cuestionario no pretende ser un instrumento de validez universal para medir el grado de satisfacción de los estudiantes con una modalidad formativa en concreto, consideramos importante calcular su grado de fiabilidad, con el fin de disponer de un dato más que nos asegure la validez del instrumento para los fines que perseguimos. Siguiendo a Buendía et al. (1998), entendemos que la fiabilidad puede concebirse como el grado de credibilidad de los resultados, tanto por la correcta interpretación del encuestado como por la ausencia de error en la interpretación de los encuestadores. En este sentido, si obtenemos un índice de fiabilidad significativo, nos aseguraremos de que los resultados son creíbles.

²⁸⁰ El coeficiente Alfa de Cronbach es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. Cuando su valor se encuentra entre 0,91 y 1 se considera que la correlación es muy alta y, por lo tanto, el instrumento es muy fiable (Barroso y Cabero, 2010: 80). Entre las ventajas de esta medida se encuentra la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de un instrumento si se excluyera un determinado ítem.

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Los objetivos planteados en la asignatura se han alcanzado en el transcurso de la misma	,406	,922
A lo largo de la asignatura se han trabajado tanto las competencias generales como las específicas que la definen	,790	,918
Las competencias adquiridas en la asignatura serán útiles para mi posterior práctica profesional	,403	,922
Los contenidos abordados y su progresión han sido adecuados	,606	,920
El volumen de información aportado (materiales de apoyo, textos paralelos, recursos documentales, etc.) es suficiente para la comprensión de los contenidos que conforman el programa de la asignatura	,614	,919
Las tareas propuestas a lo largo de la asignatura me han facilitado la comprensión del contenido	,713	,918
Me hubiera gustado realizar más actividades de forma presencial (talleres de aula, revisión colaborativa de traducciones, clases teóricas, etc.)	,051	,927
Me hubiera gustado realizar más actividades de forma no presencial (traducciones individuales o colaborativas, participación en foros fuera del aula, etc.)	,108	,925
El trabajo cooperativo/colaborativo llevado a cabo en varias tareas de la asignatura me ha resultado enriquecedor	,510	,921
La existencia de una plataforma de teleformación (Moodle) para la asignatura me ha resultado útil	,644	,921
La interfaz de la plataforma me resulta intuitiva y "amigable"	,583	,920
La disposición de materiales (textos paralelos, hipervínculos a fuentes bibliográficas y documentales, etc.) y de contenidos en la plataforma me parece adecuada	,708	,919
Considero que la plataforma me ha ayudado durante mi proceso de aprendizaje en la asignatura	,736	,918
Considero que el uso de la plataforma me ha resultado positivo en mi aprendizaje porque me ha permitido elegir cuándo, dónde y cómo aprender y preparar la asignatura	,667	,919

Las tareas y recursos de la plataforma (por ejemplo, foros, subida avanzada de archivos al docente, glosarios, etc.) han sido útiles para mi aprendizaje en el transcurso de la asignatura	,432	,922
Me ha resultado positivo recibir feedback online de las tareas (encargos de traducción, valoración de las entradas del glosario, respuesta colaborativa a las cuestiones planteadas en el foro, etc.) realizadas en el transcurso de la asignatura	,419	,922
Considero que la plataforma de la asignatura ha sido una herramienta que ha facilitado la comunicación e interactividad entre los alumnos y el docente	,410	,922
Considero que la plataforma de la asignatura ha dinamizado mi proceso de aprendizaje y me ha obligado a trabajar de una forma activa y a implicarme más en mi propio proceso formativo	,512	,921
Considero que, mediante la plataforma de la asignatura, la docente me ha estimulado a reflexionar y a trabajar de forma autónoma	,668	,918
El proceso de evaluación formativa (continua) implementado ha sido útil para valorar mi proceso de aprendizaje	,441	,922
Los contenidos de las tareas que han formado parte de la evaluación sumativa se han correspondido con los contenidos especificados en el programa	,755	,918
Las tareas que han formado parte de la evaluación sumativa me han parecido coherentes en relación con las competencias perseguidas por la asignatura	,663	,919
Las tareas que han formado parte de la evaluación sumativa me han parecido suficientemente diversas	,662	,918
Los medios de evaluación utilizados (encargos de traducción, bases de datos, glosario colaborativo, etc.) me han parecido acertados	,581	,920
Los cuestionarios de autoevaluación que acompañaban cada unidad didáctica me han parecido acertados para reflexionar sobre mi propio proceso de aprendizaje	,292	,924
Las fichas de autoevaluación y de evaluación entre iguales de los trabajos colaborativos que acompañaban a las tareas grupales me han parecido acertadas para reflexionar sobre la implicación y la responsabilidad de todos los miembros del grupo	,232	,925
Me ha parecido correcta la puntuación otorgada a las diferentes tareas de las distintas unidades didácticas	,690	,918

En general, la valoración que realizaría del sistema de evaluación puesto en práctica en la asignatura es...	,643	,920
La carga de trabajo de la asignatura me ha parecido adecuada	,355	,922
La asignatura ha respondido a mis expectativas	,693	,918

Tabla 7.10. Estadísticos total-elemento

Si observamos tanto los estadísticos de fiabilidad como los estadísticos total-elemento, podemos comprobar que, de forma global, las puntuaciones obtenidas son significativas. El coeficiente de Alfa de Cronbach obtenido es de 0,923, lo que interpretamos, en virtud de Bisquerra (1987: 289) y Barroso y Cabero (2010: 80) como un nivel muy alto de fiabilidad.

Por otra parte, advertimos también en la tabla que si elimináramos algunos de los ítems del cuestionario (concretamente los ítems 11, 12, 34 y 35²⁸¹) podríamos aumentar ligeramente la consistencia interna del instrumento. Sin embargo, estimamos conveniente no hacerlo, porque suponían, a nuestro modo de ver, preguntas clave en relación con la modalidad de enseñanza puesta en práctica en el proyecto de investigación-acción. Sí consideramos necesario, no obstante, reformular los dos primeros ítems (11 y 12)²⁸² en el cuestionario definitivo²⁸³, ya que su correlación elemento-total era demasiado baja. De cualquier forma, el valor del coeficiente obtenido era lo suficientemente significativo como para no llevar a cabo grandes modificaciones en el cuestionario.

7.3.2.3. Diseño de la propuesta formativa

Tal y como hemos adelantado, la propuesta formativa en la que vamos a basar nuestra experimentación en el aula es la que hemos diseñado como respuesta al primero

²⁸¹ Los ítems a los que hacemos referencia son los siguientes:

- Ítem 11: "Me hubiera gustado realizar más actividades de forma presencial (talleres en el aula, revisión colaborativa de textos, clases teóricas, etc.)."
- Ítem 12: "Me hubiera gustado realizar más actividades de forma no presencial (traducciones individuales o colaborativas, participación en foros fuera del aula, etc.)."
- Ítem 34: "Los cuestionarios de autoevaluación que acompañaban a cada unidad didáctica me han parecido acertados para reflexionar sobre mi propio proceso de aprendizaje".
- Ítem 35: "Las fichas de autoevaluación y de evaluación entre iguales de los trabajos colaborativos que acompañaban a tareas grupales me han parecido acertadas para reflexionar sobre la implicación y la responsabilidad de todos los miembros del grupo en el desarrollo de las tareas".

²⁸² Los ítems fueron reformulados de la siguiente forma:

- Ítem 11: "El número y tipo de actividades llevadas a cabo de forma presencial (talleres en el aula, revisión colaborativa de textos, clases teóricas, etc.) me ha parecido acertada".
- Ítem 12: "El número y tipo de actividades llevadas a cabo de forma no presencial (traducciones individuales o colaborativas, participación en foros fuera del aula, etc.) me ha parecido acertada".

²⁸³ Este instrumento puede consultarse en el CD-ROM que acompaña a la investigación. La ruta de acceso es la siguiente: Anexos/Cuestionarios/Cuestionario final de evaluación.

de los objetivos principales de nuestra investigación. Dicha propuesta de diseño curricular (v. 6.4.2.), está integrada por cinco unidades didácticas, cuya principal meta es el desarrollo de la competencia traductora y de diferentes competencias genéricas en los discentes y se sustenta en un modelo mixto de enseñanza, en el que la presencialidad se mezcla con la virtualidad, con el fin de optimizar la acción formativa.

Todas las unidades didácticas presentan una misma estructura, que garantiza la coherencia metodológica; en primer lugar, aparece el número y el título de la unidad didáctica; en segundo lugar, las competencias específicas y genéricas perseguidas en la misma; en tercer lugar, la tabla de dedicación del estudiante; en cuarto lugar, los contenidos de aprendizaje; en quinto lugar, la metodología puesta en práctica (en este bloque se presta atención también a las tareas, a las herramientas y a los métodos docentes) y, por último, la concepción del evaluador y las estrategias utilizadas para evaluar las diferentes tareas. Este último aspecto resulta de vital importancia para la experimentación que vamos a desarrollar, ya que algunos de los medios e instrumentos de evaluación que forman parte de esta propuesta de diseño nos van a permitir recoger información sobre las actuaciones de los discentes en relación con el proceso formativo.

7.3.3. Fase de observación

Una vez planificados los procedimientos de acción e intervención pedagógica, resulta necesario ponerlos en práctica y observar el desarrollo de los mismos dentro del marco metodológico de la I-A, es decir, obtener datos y evidencias que permitan demostrar que el plan de acción diseñado ha sido efectivo y se ha llevado a cabo la mejora pretendida. En palabras de Latorre (2004: 386): “La observación debe proporcionar suficiente información sobre la acción para poder realizar el análisis y obtener las evidencias necesarias para apoyar las afirmaciones sobre lo aprendido o la mejora lograda como resultado de la investigación”.

En las siguientes páginas abordaremos tanto las particularidades de la puesta en práctica en el aula de la propuesta formativa diseñada dentro del marco de la acción, como los parámetros de análisis que hemos tomado como base en la investigación. Este último aspecto está vinculado directamente con los instrumentos de recogida de datos que hemos planificado y diseñado en la fase anterior (v. 7.3.2.1 y 7.3.2.2.).

7.3.3.1. Implementación en el aula de la propuesta formativa diseñada

Con el fin de comprobar la pertinencia de los procedimientos de intervención diseñados en el marco del proyecto de investigación-acción, la propuesta formativa se

implementará en dos fases diferentes: por una parte, en una prueba piloto, que nos permitirá ajustar la propuesta diseñada y, por otra, en la fase de experimentación como tal.

La prueba piloto, tal y como hemos especificado previamente, se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del curso académico 2010-2011 en el marco de la asignatura *Traducción de textos económicos B/A (inglés)*²⁸⁴, asignatura optativa de segundo ciclo que completa la formación en traducción especializada económica de los estudiantes de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid. Con esta prueba piloto queríamos comprobar sobre todo la pertinencia del enfoque de las fichas de trabajo, la metodología propia de la modalidad mixta en la que se basaba la propuesta, la utilidad de la plataforma de teleformación, la carga de trabajo planteada en la propuesta, los instrumentos de evaluación diseñados, etc., es decir, todos aquellos elementos que suponían la base de sustentación de la planificación propuesta. Por otra parte, esta fase piloto nos sirvió también para llevar a cabo, tal y como se ha explicado anteriormente, la fase de pilotaje del cuestionario de evaluación final, instrumento que nos servirá para recabar información de los estudiantes en relación con la acción formativa implementada.

Sin embargo, en el transcurso de esta prueba piloto nos surgió un problema que no esperábamos y es que algunos de los estudiantes matriculados en la asignatura *Traducción de textos económicos B/A (inglés)* (concretamente seis), asignatura sobre la que íbamos a realizar la prueba piloto, estaban también matriculados en la asignatura en la que íbamos a realizar la experimentación; por este motivo, no podíamos utilizar en la prueba de pilotaje el mismo material de trabajo que habíamos planificado en nuestra propuesta. Debido a este hecho, se decidió sustituir el material de cada una de las unidades didácticas que integraban la propuesta por otro de características similares (temática, nivel de dificultad, longitud de los textos, etc.), con el fin de que esta prueba piloto pudiera servirnos para el fin perseguido. No se modificaron, por lo tanto, ni las fichas de trabajo, ni los medios e instrumentos de evaluación, ni, por supuesto, el enfoque metodológico subyacente, elementos que estructuraban el eje pedagógico de nuestro diseño.

La fase de experimentación, por su parte, se realizó durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2010-2011 en el marco de la asignatura obligatoria *Traducción especializada BII económica (inglés)*, integrada en el cuarto curso del plan de

²⁸⁴ Durante el curso académico 2010-2011, el número de alumnos matriculados en esta asignatura fue de 52 estudiantes, aunque la cursaron únicamente 47. Al igual que en la asignatura en la que se lleva a cabo la experimentación, las horas de docencia presencial asociadas a la misma son 45, por lo que nuestra propuesta se ajusta perfectamente al marco de la asignatura.

estudios de la Licenciatura. Se trata de una asignatura de 4,5 créditos (45 horas presenciales)²⁸⁵, que se imparte en el segundo cuatrimestre del curso.

La muestra sobre la que se actuaba estaba formada por 60 sujetos²⁸⁶, lo que suponía el 86,9% de los estudiantes matriculados en la asignatura²⁸⁷; el criterio específico para seleccionar nuestra muestra de investigación fue, por lo tanto, que estuvieran matriculados en dicha asignatura. Se trata de alumnos que cuentan con conocimientos generales y especializados en diferentes materias, al haber cursado previamente tanto asignaturas de traducción (general y especializada) como asignaturas de tipo instrumentales, como por ejemplo *Informática aplicada a la traducción* y *Documentación aplicada a la traducción*²⁸⁸.

En un principio se consideró la posibilidad de establecer, dentro de la muestra, un grupo de control, con el fin de comparar los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta formativa; sin embargo, nuestra ética pedagógica nos disuadió de hacerlo, ya que, con el diseño de un estudio con grupo de control no todos los estudiantes se enfrentarían a la asignatura en las mismas condiciones. Esto supondría un agravio comparativo en cuanto a la metodología de enseñanza utilizada y en relación con los medios e instrumentos de evaluación. No obstante, se podría establecer una comparación con los resultados obtenidos en esta asignatura en los cursos precedentes, que ofrezca más datos al investigador sobre los resultados de la acción pedagógica puesta en marcha.

Por otra parte, el número de estudiantes que participó en la investigación era significativo en relación con el total de alumnos matriculados en la asignatura, por lo que se dispondría de datos suficientes para la reflexión en el marco metodológico de la I-A.

El cuestionario de evaluación diagnóstica que cumplimentaron los estudiantes nos permite conocer con más detalle su perfil; algunas de las particularidades de estos sujetos son las siguientes: su media de edad es de 22 años; el 85% de ellos son mujeres y el 15 % varones; la mayor parte de ellos son de nacionalidad española, aunque dentro del grupo

²⁸⁵ Aunque esta asignatura forma parte del plan de estudios de Licenciatura (actualmente a extinguir), se consideró pertinente experimentar en ella un modelo de enseñanza basado en competencias siguiendo las directrices de Bolonia y, en concreto, el modelo de competencias establecido en la Memoria de Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid; de esta forma, podremos calibrar la eficacia o ineficacia del modelo de cara al diseño de las nuevas asignaturas de dicho Grado, asignaturas que serán implantadas en los próximos cursos académicos. Para el diseño, se ha considerado por lo tanto, un modelo de asignatura de 6 ECTS con el 30% de presencialidad (45 horas presenciales y 105 horas de trabajo autónomo del estudiante).

²⁸⁶ Tal y como hemos especificado previamente, el número total de alumnos matriculados en la asignatura en el curso 2010-2011 fue de 69.

²⁸⁷ El muestreo utilizado en la investigación responde por lo tanto al tipo “no probabilístico”, entendido como “un procedimiento de selección informal de la muestra, en función del investigador” (Bisquerra, 2004: 148).

²⁸⁸ Los alumnos del proyecto piloto en el que se ajustó la propuesta formativa y en el que se validaron algunos de los instrumentos de recogida de datos (por ejemplo, el cuestionario final de evaluación del grado de satisfacción de los estudiantes) presentaban estas mismas particularidades, ya que se llevó a cabo en el marco de la asignatura optativa de segundo ciclo *Traducción de textos económicos B/A (inglés)*.

hay una estudiante ucraniana, una estudiante rumana, una francesa y una alemana, estas dos últimas dentro del programa de intercambio ERASMUS. El 28% de los discentes que componían la muestra trabajaban a tiempo parcial y ninguno de ellos trabajaba a tiempo completo, es decir la principal actividad de los sujetos era el estudio. Por otra parte, algunos de ellos habían trabajado previamente como traductores profesionales (11%) en diferentes sectores: traducción de páginas web de empresas, traducción de manuales técnicos y traducción de biografías, entre otras.

El 91,6% de los discentes había usado previamente la plataforma de teleformación Moodle y el 85% califica su nivel de competencia en TIC con una valoración ≥ 5 en una escala numérica de 1 a 10 (1= muy poco; 10= mucho)²⁸⁹. Aunque la mayor parte de los estudiantes declara conocer las principales herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO), solo el 31,7% de ellos las utiliza de forma habitual (sobre todo SDL TRADOS).

Dadas las características de nuestra investigación, en la que los recursos y herramientas tecnológicas desempeñan un papel fundamental, consideramos necesario comentar las particularidades de las infraestructuras tecnológicas de que dispone el campus en el que se va a implementar nuestra acción formativa y de las que los estudiantes harán uso durante el transcurso de la misma. Las sesiones presenciales se desarrollarán en el Laboratorio Multimedia (32 ordenadores conectados a Internet), en el aula de informática I2 (34 ordenadores con conexión)²⁹⁰ y en un aula convencional dotada con ordenador, cañón proyector y pizarra digital. Por otra parte, todo el campus dispone de conexión *wifi*, por lo que los estudiantes pueden conectarse con sus equipos portátiles a la red desde cualquier parte del mismo. Este hecho ha facilitado en gran medida el desarrollo del plan de acción previsto en la investigación, ya que, por un parte, no ha sido necesario disponer en todas las sesiones presenciales de un aula de informática para trabajar de forma eficaz la propuesta formativa diseñada y, por otra, los estudiantes han podido trabajar en las sesiones virtuales con sus propios equipos en el entorno del campus. Tal y como hemos explicado en el apartado anterior, el Campus Virtual (Moodle) ha desempeñado un papel fundamental en nuestro proceso de I-A, puesto que ha ayudado a definir el entorno de trabajo en el que se han llevado a cabo la mayor parte de las sesiones virtuales.

²⁸⁹ En concreto, el 31,7% del total de los estudiantes valora con un 5 su nivel de competencia en TIC; el 35% con un 6; el 6,7% la valora con un 7; el 8,3% con un 8 y el 1,7% con un 9 o un 10.

²⁹⁰ Tanto en el Laboratorio Multimedia como en la sala de informática I2, se dispone de diferentes recursos informáticos tanto de software propietario como de software libre.

Aunque informamos a los estudiantes sobre las particularidades del estudio de investigación-acción que íbamos a implementar en el aula, intentamos en todo momento evitar que se sintieran observados, es decir, que se sintieran como "sujetos de estudio", ya que, de esta forma, favoreceríamos que se comportaran con naturalidad y que los resultados obtenidos no estuvieran falseados.

7.3.3.2. Parámetros de análisis durante la fase de observación

Con el fin de responder a las preguntas planteadas en nuestra investigación y de comprobar las hipótesis predictiva y descriptiva establecidas en la fase de planificación, nos centraremos en el análisis de diferentes parámetros, en función de la información recopilada mediante los instrumentos previamente especificados.

7.3.3.2.1 Resultados de aprendizaje

Para el análisis de este factor, hemos considerado dos dimensiones diferentes; por una parte, el rendimiento académico de los estudiantes en cada una de las unidades didácticas que integran la propuesta, así como en la prueba final y, por otra parte, la autoevaluación que llevan a cabo los estudiantes en las diferentes unidades.

En el marco de la presente investigación, se concibe el rendimiento académico como el resultado obtenido por los estudiantes en las diferentes tareas propuestas en las unidades didácticas, así como en la prueba final, en relación con los instrumentos de evaluación previamente definidos.

Por su parte, la autoevaluación haría referencia a la percepción que tienen los estudiantes sobre su propio aprendizaje, es decir, lo que consideran que han aprendido con la acción didáctica puesta en práctica.

7.3.3.2.2. Responsabilidad en el trabajo grupal

Siguiendo a Terrón *et al.* (2009: 97) entendemos la responsabilidad como "el compromiso que alcanza la persona [en este caso, el estudiante] a la hora de realizar una tarea y tratar de alcanzar un conjunto de objetivos". En el presente trabajo, nos vamos a centrar en la responsabilidad de los estudiantes en el trabajo grupal, ya que la metodología del aprendizaje cooperativo y colaborativo supone una de las bases de sustentación de la propuesta metodológica puesta en práctica en el aula. Es decir, este parámetro de análisis está relacionado directamente con la metodología puesta en práctica en el proceso formativo.

Con el fin de describir de forma más exhaustiva los aspectos que integran esta competencia genérica, especificamos a continuación algunos de los indicadores que mejor la definen (González y Wagenaar, 2003; Learreta, 2006; García *et al.*, 2010):

- Implicarse y comprometerse en el cumplimiento de las tareas grupales, ajustándose a un calendario previamente establecido y permaneciendo fiel al objetivo.
- Identificarse con un proyecto común.
- Participar y colaborar de forma activa en las tareas del grupo de trabajo.
- Trabajar de forma cooperativa para conseguir un objetivo común.
- Saber anteponer los intereses del grupo a los personales, asumiendo el rol que corresponda dentro del grupo.
- Compartir los recursos y la información importante con todos los miembros del grupo de trabajo.
- Solicitar ideas y opiniones para la toma de decisiones consensuada, valorando por igual la opinión de todos los componentes del grupo.
- Fomentar el debate e integrar a los miembros del grupo que no participan activamente.
- Asumir la responsabilidad de los errores cometidos por los demás miembros del grupo de trabajo.
- Comportarse con tolerancia, evitando actitudes dominantes con el fin de crear un buen clima de trabajo.
- Saber gestionar los conflictos que puedan surgir en el seno del grupo.

7.3.3.2.3. Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A)

Dentro de la fase de observación de nuestro proyecto de investigación-acción, resulta fundamental prestar atención al desarrollo del proceso, es decir a cómo se ha llevado a cabo la experiencia, sus efectos y circunstancias, los problemas que han surgido, etc., con el fin de obtener información que nos permita reflexionar sobre el plan de acción y las estrategias de intervención implementadas.

Como el objetivo de nuestra experiencia es valorar la pertinencia de un modelo innovador de enseñanza de la traducción económica desde un enfoque mixto (presencial-virtual), el proceso de seguimiento de la implantación de este modelo en el aula está relacionado de forma intrínseca con el proceso de E/A que se lleva a cabo gracias al mismo. Por este motivo, consideramos muy relevante estudiar cómo se desarrolla el proceso de E/A, analizando con detenimiento la información contenida en el diario del investigador diseñado para este fin.

7.3.3.2.4. Grado de satisfacción con la propuesta formativa

En el marco de nuestra investigación, el grado de satisfacción de los estudiantes desempeña un papel muy relevante, puesto que son ellos los principales protagonistas de la misma. Si los consideráramos como meros receptores, estaríamos cayendo en concepciones tradicionales de corte unidireccional del proceso de enseñanza-aprendizaje, enfoques que distan considerablemente de nuestra perspectiva. Desde este prisma, estimamos imprescindible conocer la opinión de los estudiantes en relación con la propuesta formativa implementada dentro del proyecto de investigación-acción. Para ello, analizaremos la información recogida en el cuestionario final de evaluación diseñado en la fase de planificación. Este instrumento nos aportará información sobre los aspectos con los que los estudiantes estén más o menos satisfechos en relación con la acción didáctica puesta en práctica.

Tal y como hemos expuesto previamente, las dimensiones del cuestionario tienen como meta reflejar las percepciones de los discentes sobre los elementos que definen la propuesta, a saber: modalidad mixta de enseñanza, planteamiento general de la asignatura, tutorías, evaluación y carga de trabajo de la asignatura, incluyéndose también una dimensión general para medir la satisfacción global de los estudiantes con la acción formativa implementada.

Por otra parte, también consideramos necesario prestar atención al grado de satisfacción del otro protagonista de la acción formativa, el docente. Con el fin de recabar esta información, se ha incluido en el diario del investigador un apartado específico, que permitirá a la docente reflexionar y expresar su opinión sobre este aspecto.

A continuación incluimos una tabla explicativa (Tabla 7.11) en la que se recogen los parámetros de análisis de la investigación, junto con los instrumentos de recogida de información para cada uno de ellos.

PARÁMETROS DE ANÁLISIS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN			
PARÁMETROS DE ANÁLISIS	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN		
Resultados de aprendizaje	UD1	Medio de evaluación 1 (ME1) UD1	Rendimiento académico
		Medio de evaluación 2 (ME2) UD1	
		Medio de evaluación 3 (ME3) UD1	
		Cuestionario de autoevaluación del aprendizaje UD1	Autoevaluación del aprendizaje
	UD2	Medio de evaluación 1 (ME1) UD2	Rendimiento académico
		Medio de evaluación 2 (ME2) UD2	

		Medio de evaluación 3 (ME3) UD2	
		Cuestionario de autoevaluación del aprendizaje UD2	Autoevaluación del aprendizaje
	UD3	Medio de evaluación 1 (ME1) UD3	Rendimiento académico
		Medio de evaluación 2 (ME2) UD3	
		Medio de evaluación final (MEfinal) UD3	
		Cuestionario de autoevaluación del aprendizaje UD3	Autoevaluación del aprendizaje
	UD4	Medio de evaluación 1 (ME1) UD4	Rendimiento académico
		Medio de evaluación 2 (ME2) UD4	
		Medio de evaluación 3 (ME3) UD4	
		Medio de evaluación final (MEfinal) UD4	
		Cuestionario de autoevaluación del aprendizaje UD4	Autoevaluación del aprendizaje
	UD5	Medio de evaluación 1 (ME1) UD5	Rendimiento académico
		Medio de evaluación 2 (ME2) UD5	
		Medio de evaluación 3 (ME3) UD5	
		Medio de evaluación final (MEfinal) UD5	
		Cuestionario de autoevaluación del aprendizaje UD5	Autoevaluación del aprendizaje
		PRUEBA FINAL	Rendimiento académico
		PORTAFOLIOS DE APRENDIZAJE	Rendimiento académico
	Responsabilidad en el trabajo grupal	UD 1, UD4, UD5	Escala de medida (responsabilidad en el trabajo grupal)
	Proceso de E/A	(Vinculado a) UD1, UD2, UD3, UD4, UD5	Diario del investigador
Grado de satisfacción	CUESTIONARIO FINAL DE EVALUACIÓN (Grado de satisfacción de los estudiantes)		
	Diario del investigador (Grado de satisfacción de la docente)		

Tabla 7.11. Parámetros de análisis e instrumentos de recogida de información

7.3.4. Fase de reflexión

La reflexión constituye la fase que cierra el ciclo de investigación-acción y el punto de partida para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva que caracteriza a esta

metodología (Latorre, 2003, 2004); concebimos esta etapa como "el conjunto de tareas tendentes a extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación a los efectos o consecuencias del plan de acción" (Latorre, 2004: 389). En otras palabras, durante la fase de reflexión el investigador analiza con detenimiento la información recogida en la fase de observación y extrae conclusiones en función de los objetivos e hipótesis de partida.

Durante esta fase, que abordaremos con más detenimiento en el capítulo 8 y en las conclusiones finales, llevamos a cabo las siguientes tareas: en primer lugar, tras la recogida de los datos cuantitativos y cualitativos, organizamos la información para hacerla más manejable antes de comenzar con el análisis de la misma. En el caso de la información cualitativa, utilizamos el criterio temático (contenido) como base para la estructuración de la misma tras su lectura minuciosa; en el de la cuantitativa, se diseñó una matriz de datos a partir de los resultados del cuestionario final de evaluación y de los cuestionarios de autoevaluación y se definieron diversas etiquetas en función de los valores establecidos en las preguntas tipo Likert, a saber 1= "nada", 2= "poco", 3= "regular", 4= "bastante" y 5= "mucho". Para ello, se utilizó el programa estadístico SPSS (versión 15) para Windows.

En segundo lugar, se analizó la información y se representaron gráficamente los resultados de este análisis en relación con los parámetros identificados en la fase anterior. En el caso de la información cuantitativa del cuestionario final y de los cuestionarios de autoevaluación se hizo uso del programa estadístico mencionado anteriormente; sin embargo, para los datos de tipo cualitativo se realizó un análisis manual²⁹¹, tras la lectura detallada de los mismos. En el resto de los instrumentos de recogida de información, es decir, los medios de evaluación de cada una de las unidades didácticas y las escalas de medida de la responsabilidad en el trabajo grupal, el análisis fue también manual.

En cuarto lugar, se llevó a cabo un proceso de validación de la información mediante la triangulación de los datos; esta estrategia, que consiste en la contrastación de los resultados obtenidos mediante los diferentes métodos de recogida de datos (Cohen y Manion, 1990; Latorre, 2003), está ampliamente aceptada en el campo de la traductología, puesto que permite identificar coincidencias y divergencias entre los

²⁹¹ Somos conscientes de la existencia de programas específicos para la categorización y análisis de datos de corte cualitativo (por ejemplo, Atlas/ti para Windows, NVivo o NUD-IST); sin embargo, hemos considerado pertinente no hacer uso de ellos en nuestra investigación, ya que el volumen de datos de corte cualitativo de que disponíamos no era demasiado elevado. Estamos de acuerdo con Massot *et al.* (2004: 361) cuando afirman que "En la investigación cualitativa, el ordenador representa una ayuda fundamental cuando abordamos el análisis de un gran volumen de datos cualitativos, cuyo manejo y organización, por procedimientos manuales, resultarían costosos en tiempo y esfuerzo".

resultados obtenidos en la investigación, superando así las limitaciones que puede provocar la utilización de un único método de investigación (Hurtado Albir, 2001).

Por último, tras validar los datos, llevamos a cabo una interpretación de los mismos, es decir, una descripción crítica de los significados que identificamos en los resultados, tarea que nos permitirá dar respuesta a las hipótesis planteadas en la fase de planificación del estudio, así como a las preguntas que han motivado la investigación. Por otra parte, nos facilitará también la elaboración de las conclusiones del trabajo, así como el establecimiento de futuras líneas de investigación vinculadas a los resultados obtenidos.

Con el fin de resumir el estudio de investigación-acción puesto en marcha, presentamos la Figura 7.10., en la que se pueden visualizar todas las fases que se han llevado a cabo.

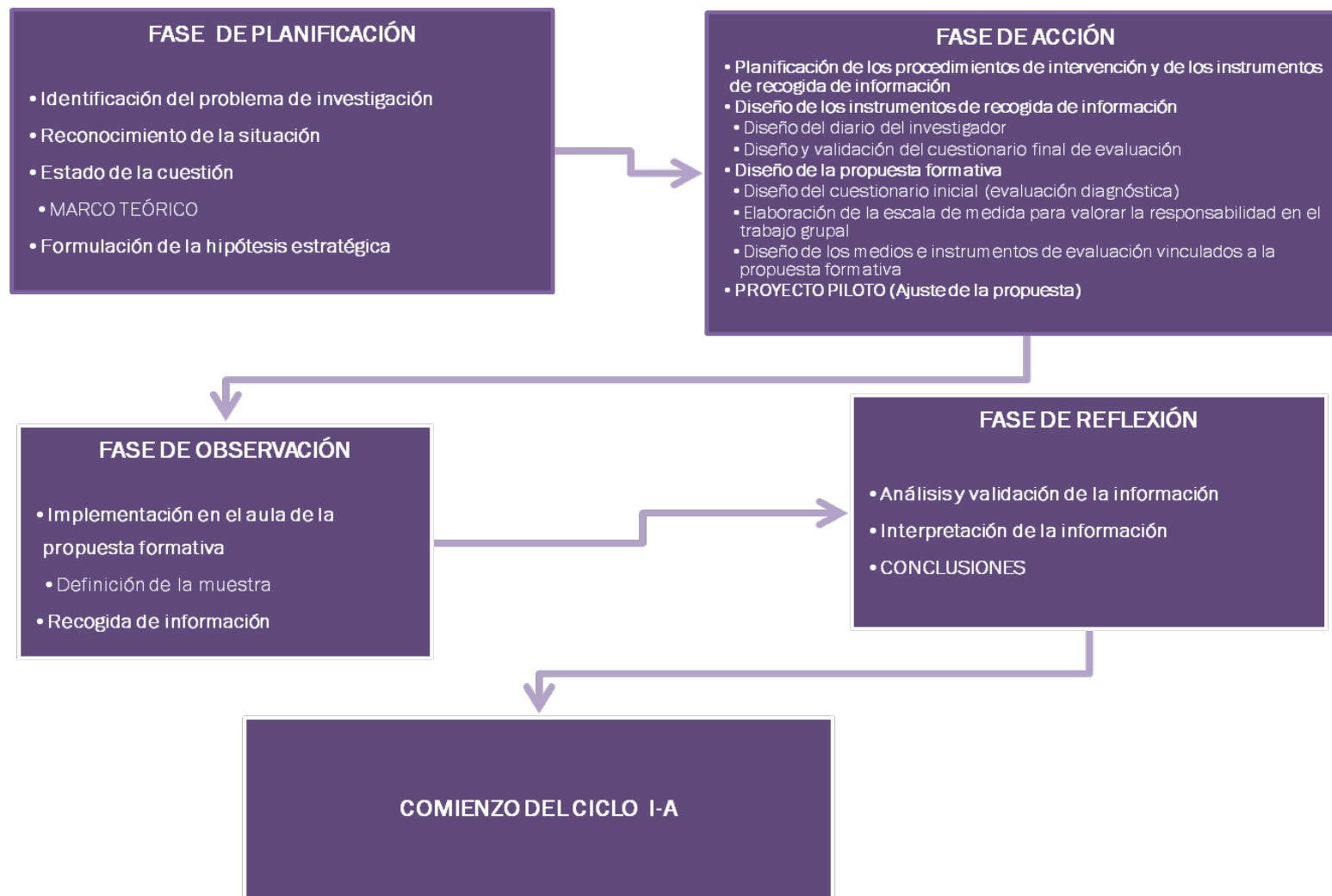


Figura 7.10. Diagrama de la investigación llevada a cabo

CAPÍTULO 8. RESULTADOS DE LA EXPERIMENTACIÓN

8.1. Introducción

Dos de las fases más relevantes dentro de un proyecto de investigación-acción son, sin duda, las fases de observación y de reflexión, ya que son las etapas que nos permitirán supervisar el plan de acción, recoger información sobre el proceso de implementación del mismo, así como interpretar esa información en función de los objetivos perseguidos.

Tal y como hemos expuesto en el capítulo dedicado a la metodología de la investigación, cuatro van a ser los parámetros en los que vamos a centrar nuestro análisis: los resultados de aprendizaje, la responsabilidad en el trabajo grupal, el desarrollo del proceso de E/A y el grado de satisfacción respecto a la propuesta formativa implementada. En relación con los instrumentos de recogida de la información, remitimos al lector a la Tabla 7.11, en la que se detallan los utilizados en cada unidad didáctica en función de los diferentes parámetros de análisis.

Aunque al presentar los resultados de cada una de estas variables se expondrá de manera más detallada el proceso de análisis efectuado, cabe señalar en este apartado introductorio, que han sido dos los procedimientos generales utilizados. Por un parte, los datos de corte cuantitativo han sido analizados en su mayoría de forma automática, con el programa SPSS (versión 15) para Windows, un paquete de herramientas que facilitan el tratamiento de datos y su análisis estadístico. Por otra parte, los datos de corte cualitativo derivados de las preguntas abiertas del cuestionario y del diario del investigador, así como los vinculados al rendimiento académico se han analizado, como hemos explicado previamente, de forma manual, tras la lectura detallada de los mismos.

En el presente capítulo, tras analizar *grosso modo* los resultados obtenidos en la prueba piloto, focalizaremos nuestra atención en los logrados en la fase de experimentación en el aula. Con el fin de plasmar de la forma más clara posible el enfoque metodológico seguido, los resultados de la fase de experimentación en relación con cada uno de los parámetros analizados irán precedidos de una tabla explicativa en la que se detallarán los instrumentos de recogida de información utilizados en cada una de las unidades didácticas.

8.2. Resultados de la prueba piloto

Tal y como se ha expuesto previamente, las cinco unidades didácticas que integran la propuesta diseñada en nuestro proyecto de investigación-acción fueron aplicadas en el marco de la asignatura *Traducción de Textos económicos B/A (inglés)* como parte de una

prueba piloto, cuya finalidad era ajustar la propuesta definitiva que se iba a implementar en la fase de experimentación del proyecto. Esta asignatura tenía las mismas características que la asignatura en la que íbamos a aplicar nuestro diseño (45 horas presenciales), por lo que consideramos oportuno llevar a cabo el pilotaje en el marco de la misma. El objetivo de esta prueba no era tanto recoger datos como tal, sino comprobar la funcionalidad de las tareas propuestas, así como la pertinencia del cuestionario final de evaluación. Esta prueba tuvo lugar durante el primer cuatrimestre del curso académico 2010-2011 en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid.

Durante el transcurso de esta prueba piloto, fuimos recogiendo información a partir de sus observaciones en el aula, los comentarios de los discentes en las sesiones presenciales y por correo electrónico, así como sus aportaciones en el bloque final de reflexión del portafolio de aprendizaje. Tras esta prueba, se llevaron a cabo las siguientes modificaciones sobre la propuesta inicial de diseño²⁹²:

- Se planificaron y diseñaron cuestionarios de autoevaluación para cada una de las unidades didácticas que formaban parte de la propuesta de diseño, para que, de esta forma, los discentes tuvieran la oportunidad de reflexionar sobre las competencias adquiridas en cada una de las unidades tras la realización de las tareas y para que pudieran participar de una forma más directa en el proceso de evaluación.
- Se diseñaron en la plataforma de teleformación, que sirve de apoyo a la propuesta didáctica presentada, foros de discusión en cada uno de los bloques de contenido²⁹³ que la integran, con el fin de que los estudiantes pudieran plantear en este medio todas aquellas cuestiones que consideraran relevantes en relación con el transcurso de las diferentes unidades.
- Se decidió modificar la estructura inicial del portafolio de aprendizaje. En un primer momento, cada carpeta estaba integrada únicamente por dos subcarpetas, que ayudaban a recopilar las evidencias de aprendizaje obligatorias y optativas; sin embargo, se consideró pertinente incluir en cada carpeta una tercera subcarpeta, en la que los estudiantes realizaran una reflexión sobre el aprendizaje llevado a cabo.
- En el marco de la Unidad Didáctica 1 se decidió eliminar de la evaluación sumativa las Tareas 2 y 3, dedicadas a la comprensión de artículos de prensa

²⁹² Estas modificaciones ya aparecen incluidas en la versión definitiva de nuestra propuesta de diseño, que hemos desarrollado en el capítulo 6 de la presente investigación doctoral.

²⁹³ Los bloques de contenido de la plataforma de teleformación coinciden con las unidades didácticas que constituyen la propuesta.

(semiespecializada y especializada) sobre temática económica, ya que suponían una carga excesiva de trabajo para los estudiantes, por lo que en la versión definitiva de la propuesta, estas dos tareas forman parte únicamente de la evaluación formativa.

- En el marco de la Unidad Didáctica 2, dedicada a las fuentes documentales para la traducción especializada económica en la combinación lingüística inglés-español, se decidió perfilar el instrumento de evaluación de la Tarea 2 de la unidad (diseño de una base de datos terminológica); en un primer momento, se había diseñado una lista de control para valorar este medio de evaluación; sin embargo, este instrumento no permitía evaluar con precisión ni el contenido ni el formato de la base de datos, por lo que se decidió ajustar el instrumento de valoración inicial diseñando uno mixto que incluyera, además de la lista de control, una escala, que facilitara la evaluación en función de unos atributos concretos vinculados a la tarea.
- También en la UD2, se consideró pertinente, tras implementar la propuesta formativa en la prueba piloto, realizar un reajuste en relación con las tareas obligatorias para la evaluación sumativa de esta unidad didáctica. En la versión inicial de la propuesta de diseño, únicamente la Tarea 2 formaba parte de la evaluación sumativa de esta unidad; sin embargo, se consideró adecuado incluir en la misma también a la Tarea 3 (elaboración de una memoria de traducción). Habíamos comprobado en la unidad anterior que muy pocos estudiantes habían realizado las tareas que no formaban parte de la calificación final (evaluación sumativa), por lo que estimamos necesario incluir en este tipo de evaluación a aquellas tareas que desempeñan un rol fundamental en nuestra asignatura, no solo por su vinculación con otras materias, sino también porque pueden ser muy útiles para los estudiantes en su futuro profesional. Así, en la versión aplicada en la fase de experimentación, la calificación inicialmente atribuida a la Tarea 2 (10%) aparece dividida entre las Tareas 2 y 3, representando cada una de ellas un 5% de la calificación total.
- En el marco de la Unidad Didáctica 3, se ajustó ligeramente el número de horas que aparecía reflejado en la ficha de presentación de la Tarea 2, ya que los estudiantes consideraban que el tiempo atribuido inicialmente a esta tarea (2 horas) no era suficiente para la realización de la misma, por lo que observamos que en la ficha definitiva, el número de horas atribuido finalmente es de 3. Por el contrario, los discentes consideraron excesivo el número de horas asignadas a la Tarea 1 de la UD 2, por lo que se redujo en una hora en la versión definitiva de la

propuesta, pasando de 6 a 5 horas de trabajo del estudiante. Estos dos pequeños reajustes en el tiempo inicialmente planificado no modificaron la estructuración global de la asignatura, ni el tiempo total de trabajo autónomo del alumno en función del número de horas presenciales (105 horas de trabajo personal).

- En el marco de la Unidad Didáctica 4, se decidió eliminar de la evaluación sumativa la Tarea 1 en la propuesta definitiva, puesto que se observó que los estudiantes tenían ya una gran carga de trabajo vinculada a esa unidad; esta decisión nos llevó a reajustar también la valoración (calificación) inicialmente atribuida a la Tarea 2 de la unidad, aumentando del 5% al 10% de la calificación final.
- En la cuarta unidad didáctica llevamos a cabo también una modificación en el enfoque evaluador de la Tarea 2. En la versión inicial de la misma, la evaluación se realizaba desde la perspectiva de la heteroevaluación, es decir, era la docente la encargada de valorar la actuación de los estudiantes en relación con los objetivos de la tarea; sin embargo, se consideró acertado implicar de una forma más directa a los discentes en el proceso evaluador, motivo por el que se ajustó la propuesta inicial y se planificó el taller cooperativo en la plataforma de teleformación de la asignatura, lo que les permitiría evaluar, también de forma cooperativa y razonada, el trabajo realizado por sus compañeros.
- Por otra parte, tras la prueba piloto se decidió que fueran los propios estudiantes los que organizaran los grupos de trabajo, pues se comprobó que, de esta forma, los resultados de los trabajos cooperativos eran más positivos, los estudiantes trabajaban más motivados y el clima de trabajo era más propicio para el aprendizaje.

Tras exponer las principales modificaciones que se llevaron a cabo en la propuesta de diseño tras la prueba piloto, centraremos nuestra atención en los resultados obtenidos en la fase de experimentación en función de los parámetros de análisis establecidos: resultados de aprendizaje, responsabilidad en el trabajo grupal, desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y grado de satisfacción con la propuesta formativa.

8.3. Resultados de la fase de experimentación

8.3.1. Resultados de aprendizaje

Con el fin de explicar de la forma más clara posible el proceso de análisis llevado a cabo durante la fase de experimentación en relación con este parámetro de estudio, resumimos en la siguiente tabla los instrumentos de recogida de información que se han utilizado en cada una de las unidades didácticas que constituyen la propuesta de diseño.

PARÁMETROS DE ANÁLISIS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN		
PARÁMETROS DE ANÁLISIS	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	
Resultados de aprendizaje	UD1	Medio de evaluación 1 (ME1) UD1
		Medio de evaluación 2 (ME2) UD1
		Medio de evaluación 3 (ME3) UD1
		Cuestionario de autoevaluación del aprendizaje UD1
	UD2	Medio de evaluación 1 (ME1) UD2
		Medio de evaluación 2 (ME2) UD2
		Medio de evaluación 3 (ME3) UD2
		Cuestionario de autoevaluación del aprendizaje UD2
	UD3	Medio de evaluación 1 (ME1) UD3
		Medio de evaluación 2 (ME2) UD3
		Medio de evaluación final (ME final) UD3
		Cuestionario de autoevaluación del aprendizaje UD3
	UD4	Medio de evaluación 1 (ME1) UD4
		Medio de evaluación 2 (ME2) UD4
		Medio de evaluación 3 (ME3) UD4
		Medio de evaluación final (ME final) UD4
		Cuestionario de autoevaluación del aprendizaje UD4
	UD5	Medio de evaluación 1 (ME1) UD5
		Medio de evaluación 2 (ME2) UD5
		Medio de evaluación 3 (ME3) UD5
		Medio de evaluación final (ME final) UD5
		Cuestionario de autoevaluación del aprendizaje UD5
		PRUEBA FINAL
	PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE	

Tabla 8.1. Instrumentos de recogida de información en relación con los resultados de aprendizaje

En las siguientes páginas, analizaremos, por lo tanto, con detalle los resultados del aprendizaje llevado a cabo como consecuencia de la aplicación de la propuesta formativa al aula en función de los instrumentos de recogida de la información previamente mencionados: los medios de evaluación de las diferentes unidades didácticas que integran la propuesta, los cuestionarios de autoevaluación, la prueba final y el portafolio de aprendizaje.

8.3.1.1. Análisis de los medios de evaluación de las unidades didácticas

Para analizar los resultados de aprendizaje alcanzados en las diferentes unidades que integran la propuesta formativa, tomamos como punto de referencia las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las diferentes tareas de aprendizaje. En el marco de nuestra investigación, para los resultados finales, se han tenido en cuenta únicamente las tareas que formaban parte de la evaluación sumativa, ya que el resto de las tareas,

definidas bajo la etiqueta de evaluación formativa²⁹⁴, no fueron entregadas por todos los estudiantes. A continuación, recogemos en diferentes tablas las calificaciones obtenidas por los discentes en las distintas tareas de las cinco unidades didácticas, así como en la prueba final y en el portafolio de aprendizaje:

8.3.1.1.1. Unidad Didáctica 1 (UD1): El lenguaje económico-financiero

CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS ESTUDIANTES EN LA FASE DE EXPERIMENTACIÓN				
UD1: El lenguaje económico-financiero				
ESTUDIANTE	Valoración Tarea 1 (ME1 UD1)	Valoración Tarea 2 (ME2 UD1)	Valoración Tarea 3 (ME3 UD1)	Valoración Total UD1
E1	8	√	√	8
E2	NP			NP
E3	7	√	√	7
E4	4		√	4
E5	7	√		7
E6	NP			NP
E7	8	√	√	8
E8	NP			NP
E9	5,5	√		5,5
E10	NP			NP
E11	8	√		8
E12	7,5		√	7,5
E13	5,5			5,5
E14	5			5
E15	4,5	√		4,5
E16	9,5	√	√	9,5
E17	4		√	4
E18	5,5	√		5,5
E19	7,5	√	√	7,5
E20	5,5			5,5
E21	7,5		√	7,5
E22	9,5	√	√	9,5
E23	5,5			5,5
E24	4			4
E25	9,5	√		9,5
E26	5,5	√		5,5
E27	8	√	√	8
E28	9,5	√	√	9,5
E29	8		√	8
E30	5			5
E31	7,5	√		7,5
E32	NP			NP
E33	7,5			7,5
E34	8	√	√	8
E35	9,5	√	√	9,5
E36	4,5		√	4,5

²⁹⁴ En las tablas que representan los resultados de las tareas, las no obligatorias entregadas aparecen reflejadas con un √; cabría mencionar a este respecto, que los estudiantes que las entregaron fueron valorados positivamente al calcular la nota final de la asignatura. Estas tareas fueron revisadas por la docente y devueltas a los estudiantes dentro de proceso de retroalimentación propio de la evaluación formativa.

E37	7			7
E38	7,5	√		7,5
E39	9,5	√		9,5
E40	9,5		√	9,5
E41	5,5			5,5
E42	8	√	√	8
E43	7,5	√		7,5
E44	5			5
E45	5,5			5,5
E46	7	√		7
E47	9,5	√	√	9,5
E48	6			6
E49	9,5		√	9,5
E50	8	√		8
E51	4			4
E52	7,5			7,5
E53	7,5	√		7,5
E54	8			8
E55	5	√		5
E56	5			5
E57	5,5			5,5
E58	6			6
E59	4		√	4
E60	8	√		8
E61	7,5		√	7,5
E62	NP			NP
E63	NP			NP
E64	NP			NP
E65	NP			NP
E66	8	√	√	8
E67	7		√	7
E68	4			4
E69	7	√		7

Como hemos expuesto previamente, eran 69 los estudiantes matriculados en la asignatura, aunque 9 de ellos no la cursaron de forma habitual por diferentes motivos (estancia ERASMUS, abandono de la asignatura, etc.). Tal y como podemos observar en la tabla de calificaciones de las tareas de la primera unidad didáctica, los resultados de la tarea obligatoria para la evaluación sumativa son bastante positivos, ya que únicamente 8 estudiantes recibieron una valoración inferior a 5. Por otra parte, un porcentaje elevado de estudiantes (39,13%) recibió una calificación de notable (entre 7 y 8,9); ambas cifras ponen de manifiesto que los estudiantes han comprendido bien la tarea y han trabajado de forma activa en la realización de la misma. Asimismo, consideramos que el hecho de haber trabajado en grupo ha contribuido también al buen desarrollo de la tarea. En el siguiente gráfico, se representan de forma global los resultados obtenidos:



Figura 8.1. Calificaciones de la Tarea 1 de la Unidad Didáctica 1

Igualmente resulta también destacable la escasa participación de los discentes en las tareas no obligatorias para la evaluación sumativa; esta actuación refleja una realidad habitual en el mundo educativo, sobre todo en el ámbito de la educación superior: la mayor parte de los estudiantes se esfuerza más cuando las actividades que tiene que entregar forman parte de la calificación final. En el marco de esta unidad didáctica, comprobamos que únicamente 11 estudiantes entregaron todas las tareas formativas pertenecientes a esta unidad, 30 entregaron la primera tarea no obligatoria y 24 la segunda.

8.3.1.1.2. Unidad Didáctica 2 (UD2): Fuentes documentales y recursos para la traducción económica inglés-español

A diferencia de la unidad didáctica anterior, esta está integrada por dos tareas obligatorias, por lo que disponemos de dos fuentes de información diferentes para valorar los resultados del aprendizaje. En la siguiente tabla, recogemos las calificaciones de los estudiantes en relación con las tareas de la unidad:

CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS ESTUDIANTES EN LA FASE DE EXPERIMENTACIÓN				
UD2: Fuentes documentales y recursos para la traducción económica inglés-español				
ESTUDIANTE	Valoración Tarea 1 (ME1 UD2)	Valoración Tarea 2 (ME2 UD2)	Valoración Tarea 3 (ME3 UD2)	Valoración Total UD2
E1	√	8	9,5	8,7
E2		NP	NP	NP
E3	√	9	9,5	9,2
E4		4	6,5	5,2
E5	√	9	7	8
E6		NP	NP	NP
E7	√	9	9,5	9,2
E8		NP	NP	NP
E9		9	7	8
E10		NP	NP	NP
E11		9	8	8,5
E12	√	9	10	9,5
E13	√	8	6,5	7,2
E14	√	8	9,5	8,7
E15	√	4	6,5	5,2
E16		7	10	8,5

E17		5	6	5,5
E18	√	9	8	8,5
E19		8	10	9
E20	√	7	NP	NP
E21		4	4	4
E22		5	10	7,5
E23	√	7	NP	NP
E24	√	7	9,5	8,2
E25	√	8	10	9
E26		9	8	8,5
E27	√	9	9,75	9,3
E28	√	10	10	10
E29	√	9	9,75	9,3
E30		3	4,75	3,8
E31		8	8	8
E32		NP	NP	NP
E33		8	8	8
E34	√	10	10	10
E35	√	9	10	9,5
E36		NP	NP	NP
E37		6	8	7
E38	√	9	7	8
E39		8	9,75	8,8
E40	√	8	10	9
E41		7	6,5	6,7
E42	√	9	9	9
E43	√	9	9	9
E44	√	9	9,75	9,3
E45	√	9	9,75	9,3
E46		9	8,25	8,6
E47	√	9	10	9,5
E48		NP	10	NP
E49		8	4	6
E50		8	8	8
E51		4	6,5	5,2
E52		6	7,75	6,8
E53	√	8	8	8
E54		4	8,5	6,2
E55	√	9	9,5	9,2
E56		7	9,25	8,1
E57	√	9	7	8
E58	√	9	7	8
E59		10	7,5	8,7
E60		9	7,5	8,2
E61	√	10	9	9,5
E62		NP	NP	NP
E63		NP	NP	NP
E64		NP	NP	NP
E65		NP	NP	NP
E66		4	7	5,5
E67	√	9	9	9
E68	√	10	7	8,5
E69	√	9	9	9

Si analizamos los resultados de la tabla precedente, podremos observar que, en esta ocasión, casi la mitad de los estudiantes (concretamente 33) entregan la tarea no obligatoria para la evaluación sumativa. Quizá este hecho se deba a que en el momento de desarrollar la tarea, su carga de trabajo global era menor o que consideraron la tarea de gran interés para su formación. En relación con los resultados obtenidos en la Tarea 2 (obligatoria para la calificación final), cabría mencionar que la actuación de los estudiantes fue muy positiva, puesto que únicamente 7 (10,14%) suspendieron la tarea, mientras que el 42% de ellos obtuvo una valoración de 9 o superior. En la Figura 8.2. podemos observar la representación gráfica general de las calificaciones obtenidas en esta segunda tarea de la unidad.

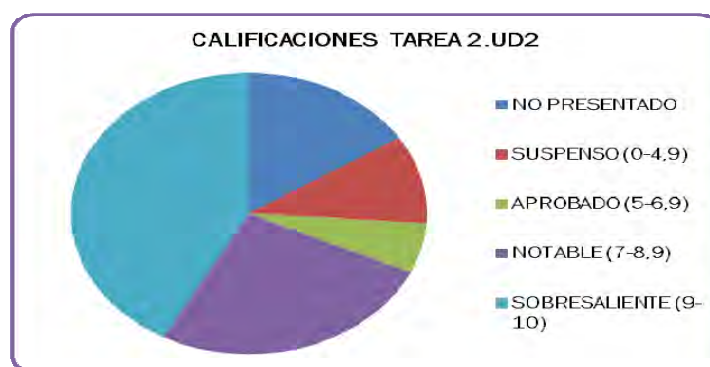


Figura 8.2. Calificaciones de la Tarea 2 de la Unidad Didáctica 2

Por lo que respecta a la Tarea 3, las calificaciones de los estudiantes fueron también muy positivas, ya que, en esta ocasión, únicamente 3 de ellos obtuvieron una valoración inferior a 5. Por otra parte, el 40,57% de ellos fueron calificados con sobresaliente, 28,98% con notable y únicamente 6 estudiantes (es decir, el 8,69% del total) obtuvieron un aprobado en esta tarea. En la siguiente figura, recogemos las valoraciones globales de la tarea.

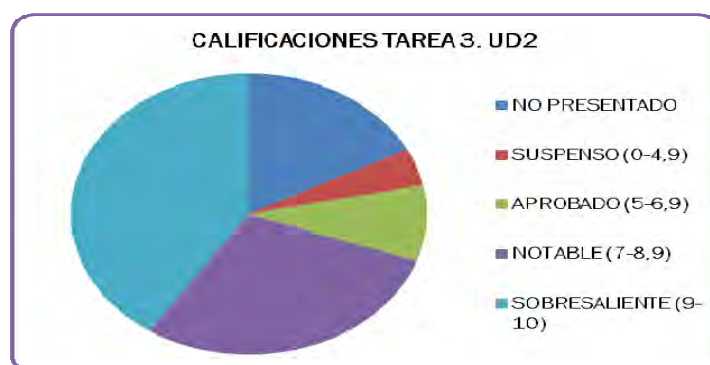


Figura 8.3. Calificaciones de la Tarea 3 de la Unidad Didáctica 2

Los resultados de ambas tareas ponen de manifiesto que los estudiantes, en general, poseen competencias instrumentales en relación con las herramientas TAO implicadas en dicha unidad didáctica (SDL Trados y SDL MultiTerm) y que son capaces de aplicarlas a tareas reales vinculadas al ámbito profesional²⁹⁵.

Sin embargo, si focalizamos nuestra atención en el número de estudiantes que no realizaron las tareas de esta unidad didáctica, observamos un incremento en relación con la unidad anterior; además de los 9 discentes que no cursaron de forma habitual la asignatura, otros 2 (estudiantes E36 y E48) no llevaron a cabo la primera tarea obligatoria (Tarea 2) y otros 3 (discentes E20, E23 y E36) no realizaron la Tarea 3. En relación con este hecho, destacamos que tres de estos estudiantes no habían cursado la asignatura de *Informática aplicada a la traducción*, por lo que, quizá, no poseían las competencias necesarias para desarrollar la tarea y no disponían de tiempo en el momento de la entrega para adquirirlas de forma autónoma.

8.3.1.1.3. Unidad Didáctica 3 (UD3): La traducción de textos de la prensa económica y financiera

En la siguiente tabla, presentamos las calificaciones obtenidas por los discentes en la fase de experimentación en relación con las tareas de la tercera unidad didáctica.

CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS ESTUDIANTES EN LA FASE DE EXPERIMENTACIÓN				
UD3: La traducción de textos de la prensa económica y financiera				
ESTUDIANTE	Valoración Tarea 1 (ME1 UD3)	Valoración Tarea 2 (ME2 UD3)	Valoración Tarea final (ME Final UD3)	Valoración Total UD3
E1	√	8	√	8
E2		NP		NP
E3	√	9	√	9
E4		4	√	4
E5	√	9		8,5
E6		NP		NP
E7	√	9	√	9
E8		NP		NP
E9	√	9	√	9
E10		NP		NP
E11	√	9		9
E12		9	√	9
E13	√	8	√	8
E14		8		8
E15		4		4
E16		7	√	7
E17		5	√	5

²⁹⁵ Cabe mencionar en este punto que la mayor parte de los estudiantes sometidos a la fase de experimentación habían cursado en el primer cuatrimestre de ese curso académico la asignatura *Informática aplicada a la traducción*, en la que se incide de forma especial en el uso de herramientas TAO.

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

E18	√	9		8,5
E19	√	8	√	8
E20		7		7
E21	√	4	√	4
E22		5	√	5
E23		7		7
E24	√	7		7
E25	√	8		8
E26		9		9
E27		9	√	8,5
E28	√	10	√	10
E29	√	9	√	9
E30		3		3
E31	√	8		8
E32		NP		NP
E33		8		8
E34	√	10	√	10
E35	√	9	√	9
E36		NP	√	NP
E37		6		6
E38	√	9	√	9
E39		8		8
E40	√	8	√	8
E41		7		7
E42		9	√	9
E43	√	9		8,5
E44	√	9	√	9
E45	√	9		9
E46	√	9	√	9
E47		9	√	9
E48		NP		NP
E49	√	8	√	8
E50	√	8		8
E51		4		4
E52		6		6
E53	√	8	√	8
E54		4		4
E55	√	9	√	9
E56		7		7
E57	√	9	√	9
E58	√	9	√	8,5
E59	√	10	√	10
E60		9		9
E61	√	10	√	10
E62		NP		NP
E63		NP		NP
E64		NP		NP
E65		NP		NP
E66		4	√	4
E67		9	√	9
E68	√	10	√	10
E69	√	9		9

Tal y como se desprende de la tabla anterior, los estudiantes realizaron también una actuación muy positiva en el marco de la tarea obligatoria, ya que únicamente 7 discentes, que constituyen el 10,14% de la muestra total, obtuvieron una calificación inferior a 5 puntos. Por otra parte, 24 estudiantes (34,78%) fueron calificados con sobresaliente, mientras que 23 recibieron la calificación de notable y 4 la de aprobado tras aplicar el instrumento de valoración correspondiente. La Figura 8.4. ofrece una visión global de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en relación con esta tarea de aprendizaje.

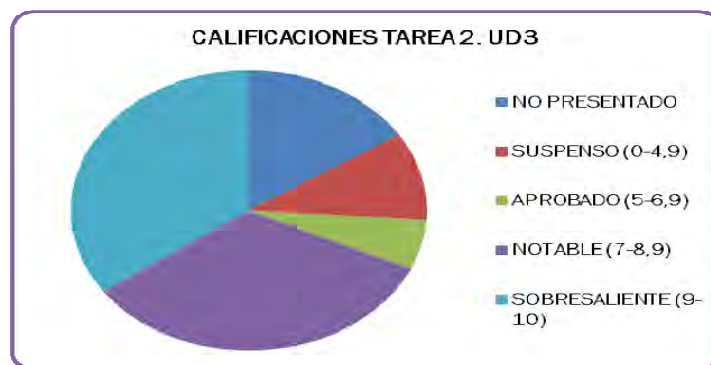


Figura 8.4. Calificaciones de la Tarea 2 de la Unidad Didáctica 3

En relación con el número de discentes que no presentaron la tarea, cabría decir que fueron 2 (estudiantes E36 y E48), además de los que no cursaron de forma habitual la asignatura. Observamos que estos dos mismos estudiantes son los que no realizaron las tareas obligatorias para la evaluación sumativa de la unidad didáctica anterior, hecho que pone de manifiesto un cierto abandono de la asignatura por parte de estos estudiantes. Por otra parte, en relación con la participación de los discentes en las tareas no obligatorias de la unidad, cabría mencionar que fueron 21 los que entregaron las dos tareas, lo que supone casi un 31% de la muestra total; este nivel de participación es ligeramente superior al recogido en la UD1, en la que también había planificadas dos actividades no obligatorias para la evaluación sumativa. Este resultado podría deberse a que los alumnos al principio de la asignatura están todavía un poco dispersos y necesitan meterse de lleno en la materia para centrarse en el aprendizaje, por lo que su nivel de participación aumenta a medida que se desarrolla el proceso formativo. Si analizamos las entregas de las tareas formativas (no obligatorias) por separado, observamos que la participación fue muy similar (33 discentes en el caso de la Tarea 1 y 34 en el de la Tarea final).

8.3.1.1.4. Unidad Didáctica 4 (UD4): La traducción de documentos societarios de contenido económico

En el marco de esta unidad didáctica, se planificaron, tal y como expusimos en el capítulo dedicado a la propuesta didáctica, tres tareas preparatorias y una tarea final, aunque únicamente la tercera tarea era de carácter obligatorio para la evaluación sumativa. En la siguiente tabla, podemos observar las valoraciones obtenidas por los estudiantes en relación con la unidad.

CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS ESTUDIANTES EN LA FASE DE EXPERIMENTACIÓN					
UD4: La traducción de documentos societarios de contenido económico					
ESTUDIANTE	Valoración Tarea 1 (ME1 UD4)	Valoración Tarea 2 (ME2 UD4)	Valoración Tarea 3 (ME3 UD4)	Valoración Tarea final (ME Final UD4)	Valoración Total UD4
E1	√		7,5	√	7,5
E2			NP		NP
E3	√	√	7		7
E4			3		3
E5	√	√	7	√	7
E6		√	NP		NP
E7	√		5	√	5
E8			NP		NP
E9	√	√	5,5		4
E10			NP		NP
E11	√	√	6,5	√	6,5
E12			4		4
E13	√		5,5	√	4
E14		√	5,5	√	4,5
E15		√	3		3
E16	√		9	√	9
E17			4		4
E18	√	√	3		3
E19	√	√	4		4
E20			3		3
E21	√	√	6	√	6
E22			8,5	√	8,5
E23		√	3		3
E24	√	√	3		3
E25	√		8,5	√	8,5
E26			4,5	√	4,5
E27			7,5	√	7,5
E28	√		8,5	√	8,5
E29	√	√	5		5
E30		√	4,5		4,5
E31	√	√	5,5		4
E32			NP		NP
E33		√	4	√	4
E34	√		7,5	√	7,5
E35	√		9	√	9
E36		√	3		3

E37		√	7	√	7
E38	√	√	5,5		4
E39			9	√	9
E40	√	√	9	√	9
E41			3		3
E42		√	5		5
E43	√		4		4
E44	√	√	3		3
E45	√		5	√	4
E46	√	√	7		7
E47			9	√	9
E48		√	5		5
E49	√	√	8,5	√	8,5
E50	√		6,5	√	6,5
E51		√	4		4
E52			5	√	5
E53	√		4		4
E54			7,5	√	7,5
E55	√		4,5		4,5
E56			NP		NP
E57	√	√	5,5	√	5,5
E58	√		5	√	5
E59	√	√	4		4
E60		√	6,5	√	6,5
E61	√	√	6		6
E62			NP		NP
E63		√	NP		NP
E64			NP		NP
E65			NP		NP
E66			6,5	√	6,5
E67			6	√	6
E68	√	√	4	√	4
E69	√	√	6	√	6

Si focalizamos nuestra atención en el nivel de participación de los estudiantes en esta unidad didáctica, observamos que únicamente 9 personas entregaron todas las tareas no obligatorias de la unidad²⁹⁶. Si valoramos las tareas de forma individual, la participación de los estudiantes es muy homogénea: 34 personas (49,27% del total) entregaron la primera tarea no obligatoria, 33 (47,82% del total) entregaron la segunda (Tarea 2 de la unidad) y 32 estudiantes (46,37%) realizaron la Tarea final. Este nivel de participación es muy similar al alcanzado en las unidades didácticas anteriores, hecho que refleja que el ritmo de trabajo de los discentes es constante a lo largo de la acción formativa.

En relación con la tarea obligatoria (Tarea 3), los resultados no fueron tan positivos como en las unidades anteriores. A la luz de los datos recogidos en la tabla anterior,

²⁹⁶ A este respecto, cabría decir que, en el caso de la Tarea final, únicamente se ha contabilizado como “tarea entregada” cuando los discentes han presentado la traducción de todos los textos que integran la tarea.

observamos que el 30,43% de la muestra sometida a experimentación (21 estudiantes) obtuvo una calificación inferior a 5 puntos, porcentaje idéntico al que fue calificado con aprobado (entre 5 y 6,9), 12 estudiantes (17,39% del total) obtuvieron un notable y solo 5 estudiantes (un grupo) fueron calificados con sobresaliente. Tal y como describimos en la propuesta formativa base de esta investigación, esta tarea consistía en un taller cooperativo de traducción diseñado en la plataforma de teleformación de la asignatura, en el que los estudiantes tenían que traducir un texto especializado del ámbito empresarial de forma colaborativa y después evaluar las traducciones de sus compañeros (concretamente de dos grupos de trabajo). En el siguiente gráfico (Figura 8.5.) se representan visualmente estos resultados:



Figura 8.5. Calificaciones de la Tarea 3 de la Unidad Didáctica 4

A la vista de las calificaciones obtenidas, se decidió llevar a cabo en el aula una sesión presencial común de retroalimentación (*feedback*) en la que se analizaran detenidamente no solo el texto objeto de la traducción, sino también las correcciones que habían llevado a cabo los estudiantes, con el fin de determinar cuál había sido el problema real de esta tarea; tras escuchar las aportaciones de los discentes, comentarios que quedaron también reflejados en el cuestionario de autoevaluación de la unidad y en el portafolio de aprendizaje, concluimos que el principal problema al que se habían enfrentado los estudiantes no era la evaluación de las traducciones de sus compañeros, sino la traducción en sí misma. Fueron varios los grupos que afirmaron que habían encontrado dificultades tanto en la fase de comprensión del texto original, como en la fase de documentación; por otra parte, comentaron también que el tiempo asignado a la tarea les había resultado insuficiente.

Por lo que respecta a la participación de los estudiantes en la tarea, cabría destacar que fue elevada, puesto que únicamente un estudiante (además de los que no cursaron la asignatura desde el principio) no participó en ella. Al tratarse de una actividad

grupal, los discentes se sienten más responsables, ya que son conscientes de que su actuación va a influir de forma positiva o negativa en la calificación de sus compañeros.

8.3.1.1.5. Unidad Didáctica 5 (UD5): La traducción de memorias anuales e informes financieros

En la siguiente tabla presentamos las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las diferentes tareas que configuran la unidad. Al igual que en las unidades anteriores, las tareas no obligatorias no se han calificado, únicamente se ha tenido en cuenta si han sido o no entregadas.

CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS ESTUDIANTES EN LA FASE DE EXPERIMENTACIÓN					
UD5: La traducción de memorias anuales e informes financieros					
ESTUDIANTE	Valoración Tarea 1 (ME1 UD5)	Valoración Tarea 2 (ME2 UD5)	Valoración Tarea 3 (ME3 UD5)	Valoración Tarea final (ME Final UD5)	Valoración Total UD5
E1	7,4	8,25	√	√	7,8
E2	NP	NP			NP
E3	7,4	7	√	√	7,2
E4	6,2	5	√		5,6
E5	7,4	7		√	7,2
E6	NP	NP			NP
E7	8,6	7	√	√	7,8
E8	NP	NP			NP
E9	7,4	6,4	√	√	6,9
E10	NP	NP			NP
E11	8,5	8		√	8,2
E12	7,1	5,2	√		6,1
E13	7,4	6,4	√	√	6,9
E14	5,3	5,4			5,3
E15	6,2	5,4			5,8
E16	9,3	8,6	√	√	8,9
E17	7,1	5,2	√	√	6,1
E18	4,75	5,2			4,9
E19	7,1	5,2	√		6,1
E20	4,75	5,2			4,9
E21	7	7	√		7
E22	9,6	8	√	√	8,8
E23	3,6	6,4			5
E24	6,2	5			5,6
E25	9,6	8	√	√	8,8
E26	5,6	8			6,8
E27	7,4	8,25	√	√	7,8
E28	9,6	8	√		8,8
E29	8,6	7	√		7,8
E30	5,3	5,4			5,3
E31	7,75	7		√	7,3
E32	NP	NP			NP
E33	7,75	7			7,3
E34	7,4	8,25	√		7,8

E35	9,3	8,6	√	√	8,9
E36	6,2	5,4	√		5,8
E37	7,4	7		√	7,2
E38	5,75	7	√		6,3
E39	9,3	8,6	√		8,9
E40	9,3	8,6	√	√	8,9
E41	4,75	5,2			4,9
E42	8,6	7	√	√	7,8
E43	7,75	7			7,3
E44	6,2	5	√		5,6
E45	7,4	6,4		√	6,9
E46	7,4	7	√		7,2
E47	9,3	8,6	√		8,9
E48	5	8		√	6,5
E49	9,6	8	√	√	8,8
E50	8,5	8,6	√	√	8,5
E51	7,1	5,2			6,1
E52	5	8		√	6,5
E53	7,75	7			7,3
E54	7,4	8,25		√	7,8
E55	5,3	6,4	√		5,8
E56	5,3	5,4			5,3
E57	6,75	7	√	√	6,8
E58	8	8,6	√	√	8,3
E59	7,25	8,25	√		7,7
E60	8,5	8		√	8,2
E61	7	8	√		7,5
E62	NP	NP			NP
E63	NP	NP			NP
E64	NP	NP			NP
E65	NP	NP			NP
E66	8,5	8	√	√	8,2
E67	8	7	√		7,5
E68	7,25	8,25		√	7,7
E69	8	7	√	√	7,5

Como podemos observar en la tabla anterior, los resultados obtenidos por los estudiantes en las tareas obligatorias de la unidad (Tarea 1 y Tarea 2) son muy positivos. En ambos casos participaron todos los estudiantes, a excepción de los 9 que no siguieron, por diferentes motivos, la asignatura desde el principio. En relación con las valoraciones alcanzadas, podemos destacar que en el caso de la Tarea 1, el 47,82% de los discentes obtuvo una calificación de notable, el 20,28% de ellos fue valorado con aprobado y solo 4 estudiantes (un grupo de trabajo) suspendieron la tarea; por otra parte, 9 (organizados en dos grupos cooperativos diferentes) alcanzaron la máxima calificación.

En el caso de la Tarea 2, los resultados son parcialmente diferentes, ya que todos los estudiantes consiguieron superar la tarea: el 28,98% fue calificado con aprobado y el 57,97% restante recibió la valoración de notable. En este caso, ningún grupo de

estudiantes recibió la máxima calificación (sobresaliente). En las siguientes figuras aparecen representados gráficamente los resultados obtenidos en dichas tareas.

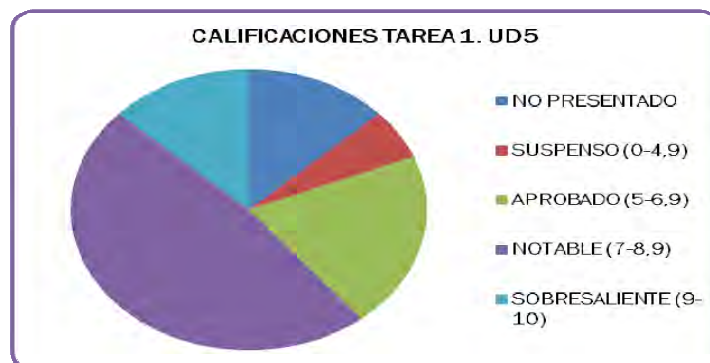


Figura 8.6. Calificaciones de la Tarea 1 de la Unidad Didáctica 5

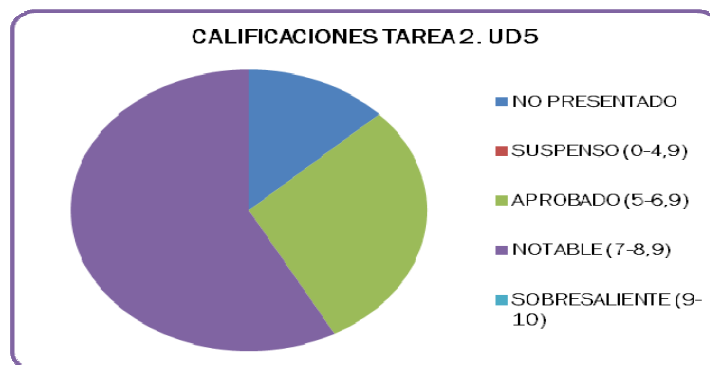


Figura 8.7. Calificaciones de la Tarea 2 de la Unidad Didáctica 5

Los resultados de aprendizaje derivados de ambas tareas reflejan, por lo tanto, que el trabajo cooperativo grupal ha funcionado de forma eficaz y que los discentes han participado de forma activa en el desarrollo de las tareas. Posteriormente, analizaremos, a la luz de los comentarios expresados por los estudiantes en los cuestionarios de autoevaluación, en las escalas de valoración de la responsabilidad en el trabajo grupal y en el portafolio de aprendizaje, cuál fue su percepción a este respecto.

Por lo que respecta al nivel de participación de los estudiantes en las tareas exclusivamente formativas de esta unidad didáctica, podríamos señalar que fueron 16 los que entregaron las dos tareas no obligatorias, lo que supone un 23,19% del total; si focalizamos nuestra atención en las tareas de forma individual, indicaremos que 36 discentes (52,17%) entregaron la Tarea 3 y 29 (42,02%) la Tarea final; consideramos que este nivel de participación es muy elevado si tenemos en cuenta que se trata de la última

unidad didáctica y que su desarrollo se encuentra muy próximo al final del curso y, por lo tanto, a los exámenes finales.

8.3.1.1.6. Prueba final y portafolio de aprendizaje

Dentro de la dimensión de evaluación sumativa de nuestra propuesta de diseño, se incluye también una prueba final de traducción y el portafolio de aprendizaje, en el que los estudiantes han de incluir todo aquel material que refleje el proceso de aprendizaje llevado a cabo, así como una reflexión sobre el mismo. Las calificaciones obtenidas en estos dos medios de evaluación aparecen recogidas en la siguiente tabla:

CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS ESTUDIANTES EN LA FASE DE EXPERIMENTACIÓN		
Prueba final y portafolio de aprendizaje		
ESTUDIANTE	Valoración prueba final	Valoración portafolio de aprendizaje
E1	4	9,5
E2	NP	NP
E3	8	9,5
E4	2,5	6,5
E5	6	7
E6	NP	NP
E7	8	9,5
E8	NP	NP
E9	4,5	6,5
E10	NP	NP
E11	7,5	8
E12	5	10
E13	6,6	6,5
E14	4,5	9,5
E15	2,5	6,75
E16	8	10
E17	2,5	5,75
E18	3,5	8
E19	6	10
E20	NP	NP
E21	7	3,5
E22	4,5	10
E23	NP	NP
E24	3,5	9,5
E25	7	10
E26	3,5	8
E27	6	9,75
E28	7	10
E29	7	9,75
E30	6	5
E31	4,5	8
E32	NP	NP
E33	4,5	6
E34	7	10
E35	7,5	10
E36	NP	NP

E37	4	8
E38	4,5	7
E39	7	9,75
E40	6	10
E41	5	6,5
E42	6,5	9
E43	6	7
E44	5,5	9,75
E45	6	9,75
E46	4	8,25
E47	7,5	10
E48	6	10
E49	2,5	4
E50	9,5	8
E51	5	6,5
E52	4,5	7,75
E53	8	8
E54	5,5	8,5
E55	7,5	9,25
E56	3	9,25
E57	6,5	7
E58	7,5	7
E59	5,5	7,5
E60	7	7,5
E61	7,5	9
E62	NP	NP
E63	NP	NP
E64	NP	NP
E65	NP	NP
E66	6,5	7
E67	7,5	9
E68	5,5	7
E69	7,5	9

Tal y como indican las valoraciones de la tabla, la actuación de los estudiantes en relación con la prueba final no fue demasiado positiva, ya que 18 estudiantes (26,08% del total) obtuvieron una calificación inferior a 5 puntos. Por otra parte, el mismo porcentaje de estudiantes (27,53%) obtuvo una valoración de aprobado y de notable; por lo que respecta a la máxima calificación, únicamente un estudiante alcanzó el sobresaliente en esta prueba final. Estos resultados podrían atribuirse a la limitación de tiempo impuesta en la prueba (dos horas y media) o al estado de tensión y ansiedad que conllevan este tipo de pruebas presenciales. En la Figura 8.8. se representan gráficamente estos resultados:



Figura 8.8. Calificaciones de la prueba final de la propuesta formativa

Una de las particularidades de esta prueba final era que uno de los textos que formaban parte de la misma, había sido ya traducido al inicio de la acción formativa por los estudiantes en el marco del cuestionario de evaluación diagnóstica. De esta forma, podríamos comprobar de forma más clara su evolución tras el proceso formativo. Para la valoración de dichas traducciones (al inicio del proceso de aprendizaje y al final del mismo) se utilizó, como en el resto de las traducciones que constituyen la propuesta, la plantilla de valoración de traducciones que diseñamos en el marco de nuestro diseño curricular. En la siguiente figura, recogemos la comparación de los resultados obtenidos en dichas pruebas:

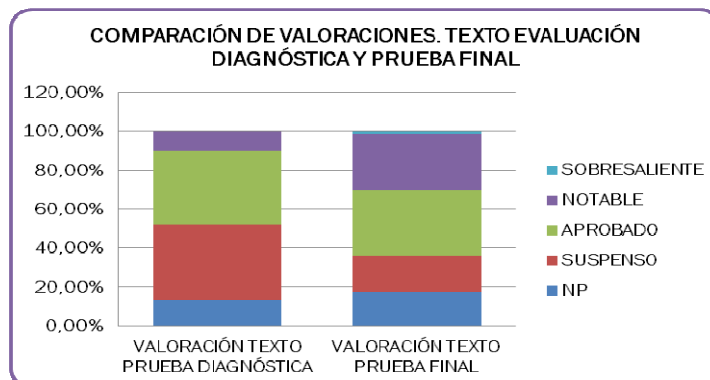


Figura 8.9. Comparación de las valoraciones obtenidas por los estudiantes en la prueba de evaluación diagnóstica y en la final

Si analizamos la gráfica precedente (Figura 8.9.), en primer lugar observamos que el porcentaje de estudiantes que no realizaron la prueba final fue ligeramente superior al que realizó la prueba diagnóstica (17,39% vs. 13,04%); esta cifra denota la pérdida de interés de algunos discentes por la asignatura²⁹⁷. En segundo lugar, señalamos que el número de suspensos se ha reducido de forma considerable (39,13% vs. 18,84%); a la luz

²⁹⁷ Varios estudiantes, concretamente 3, a la vista de las calificaciones negativas que habían obtenido en la mayor parte de las tareas entregadas, decidieron no presentarse a la prueba final de evaluación y centrar sus esfuerzos en otras asignaturas.

de esta evolución, podríamos afirmar que el aprendizaje de los estudiantes ha sido eficaz y que han mejorado sus competencias desde el inicio de la acción formativa. Por último, cabría señalar que ha disminuido ligeramente el porcentaje de estudiantes calificados con aprobado (33,33% vs. 37,68%), pero debido a que ha aumentado el número de discentes que han obtenido notable (28,98% vs. 10,14%) y sobresaliente²⁹⁸. Este dato refuerza nuestras percepciones iniciales en relación con la adquisición de competencias por parte de los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje.

El último de los medios de evaluación cuyos resultados analizamos tras la fase de experimentación es el portafolio de aprendizaje, documento que los estudiantes tenían que entregar al final del proceso formativo. Al igual que en el caso de la prueba final de traducción, fueron 12 los estudiantes que no presentaron este medio de evaluación, lo que supone un 17,39% del total de alumnos matriculados en la asignatura. Tal y como se desprende de la tabla de calificaciones, las valoraciones obtenidas por los discentes en relación con esta tarea de aprendizaje fueron muy positivas, ya que un gran número de ellos fueron calificados con notable (27,53%) o con sobresaliente (39,13%); únicamente dos estudiantes (2,89%) suspendieron la tarea y 9 recibieron un aprobado como calificación, lo que supone el 13,04% del total de los estudiantes de la asignatura. En la Figura 8.10, se representan visualmente los resultados obtenidos en el portafolio de aprendizaje.



Figura 8.10. Calificaciones obtenidas en los portafolios de aprendizaje

En relación con los resultados globales de la asignatura, cabría señalar que únicamente 3 estudiantes, es decir, el 4,34% del total de los alumnos que participaron en la experimentación, obtuvieron una calificación inferior a 5 puntos en la valoración global de la asignatura. Por otra parte, 29 estudiantes (42,03%) fueron calificados con aprobado,

²⁹⁸ Únicamente un estudiante recibió la máxima calificación en esta traducción de la prueba final; sin embargo, en la prueba diagnóstica inicial, ningún estudiante fue valorado con sobresaliente.

23 discentes (33,33%) recibieron la valoración de notable y 14 (es decir, el 20,28% del total) de no presentado²⁹⁹. De este primer parámetro de análisis, se desprende, por lo tanto, que la acción formativa, al menos en relación con el rendimiento académico, ha tenido unas consecuencias positivas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, tendremos que contrastar esta primera impresión con los resultados obtenidos en el resto de los parámetros de análisis, para plantear una conclusión más fundada sobre este particular.

8.3.1.2. Análisis de los cuestionarios de autoevaluación

Tal y como hemos expresado en el apartado dedicado a la autoevaluación (v. 6.3.5.1.4.), estos cuestionarios tienen como finalidad que los discentes reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y permiten obtener información sobre sus percepciones en relación con el proceso de aprendizaje llevado a cabo en cada una de las unidades didácticas que constituyen la propuesta de diseño.

El análisis de estos cuestionarios, a diferencia del llevado a cabo sobre los medios de evaluación de las diferentes unidades, se ha realizado con el programa informático SPSS (versión 15) para Windows³⁰⁰, que nos ha permitido gestionar los datos descriptivos de una forma más rápida y eficaz.

A continuación, examinaremos con detalle los resultados obtenidos en los cuestionarios de autoevaluación vinculados a cada una de las unidades didácticas de nuestra propuesta de diseño curricular.

8.3.1.2.1. Cuestionario de autoevaluación de la Unidad Didáctica 1 (UD1)

El cuestionario de autoevaluación de la UD1 estaba integrado por 25 ítems agrupados en cinco bloques diferentes en función de las competencias de aprendizaje genéricas y específicas trabajadas en dicha unidad. Además incluía una escala de autoevaluación global del aprendizaje y un cuadro de respuesta abierta, en el que los discentes podían incluir aquellos comentarios que consideraran oportunos en relación con el aprendizaje llevado a cabo en la unidad didáctica.

Este cuestionario fue cumplimentado por todos los estudiantes que siguieron la asignatura de forma habitual (un total de 60). A continuación mostramos el análisis de frecuencias y la valoración media de cada uno de los ítems que constituyen el cuestionario.

²⁹⁹ Esta calificación fue otorgada a aquellos estudiantes que tenían pendiente alguna tarea obligatoria (medio de evaluación), la prueba final o el portafolio de aprendizaje.

³⁰⁰ Los cuestionarios, tal y como hemos descrito previamente, se diseñaron con la herramienta gratuita *Google docs-forms*, que facilita, en gran medida, la recopilación de datos para su posterior análisis; este instrumento nos permitió exportar los resultados en formato xls. (Excel), para posteriormente, importarlos desde el programa de tratamiento de datos estadísticos SPSS; una vez importados, se definieron las variables y se asignaron los valores para el análisis estadístico de las frecuencias.

AUTOEVALUACIÓN UNIDAD DIDÁCTICA 1 (UD1): EL LENGUAJE ECONÓMICO-FINANCIERO					
Bloque 1. El lenguaje económico-financiero					
	FRECUENCIA (PORCENTAJE VÁLIDO DE RESPUESTAS) (%)				
	Nada(1)	Poco(2)	Regular(3)	Bastante(4)	Mucho(5)
P1. Identificar las particularidades léxicas propias del lenguaje de especialidad económico en lengua inglesa	0	0	21,7	56,7	21,7
P2. Identificar las particularidades léxicas propias del lenguaje de especialidad económico en lengua española	0	0	21,7	56,7	21,7
P3. Identificar las particularidades sintáctico-gramaticales propias del lenguaje de especialidad económico en lengua inglesa	0	3,3	30,0	58,3	8,3
P4. Identificar las particularidades sintáctico-gramaticales propias del lenguaje de especialidad económico en lengua española	0	3,3	28,3	61,7	6,7
P5. Identificar las particularidades semánticas propias del lenguaje de especialidad económico en lengua inglesa	0	0	40,0	51,7	8,3
P6. Identificar las particularidades semánticas propias del lenguaje de especialidad económico en lengua española	0	0	36,7	53,3	10,0
Bloque 2. Comprensión de textos semiespecializados y especializados de contenido económico					
P7. Comprender los principales conceptos e ideas expuestos en textos semiespecializados del ámbito económico, escritos en lengua inglesa	0	0	41,7	53,3	5,0
P8. Comprender los principales conceptos e ideas expuestos en textos especializados del ámbito económico, escritos en lengua inglesa	0	0	41,7	50,0	8,3
P9. Utilizar los recursos tecnológicos básicos para encontrar fuentes lexicográficas generales y especializadas, así como textos paralelos que me ayuden a comprender el contenido de los textos semiespecializados del ámbito económico	0	0	36,7	50,0	13,3
P10. Utilizar los recursos tecnológicos básicos para encontrar fuentes lexicográficas generales y especializadas, así como textos paralelos que me ayuden a comprender el contenido de los textos especializados del ámbito económico	0	0	31,7	55,0	13,3
P11. Analizar las fuentes y los textos paralelos encontrados con el fin de extraer de ellos información que me resulte útil para la comprensión de los textos originales de trabajo	0	0	38,3	51,7	10,0
P12. Documentarme sobre el tema abordado en los textos de trabajo, en vistas a la resolución de los problemas conceptuales y terminológicos que se pueden plantear en el mismo	0	0	28,3	53,3	18,3
Bloque 3. Aspectos relacionados con el trabajo autónomo y la planificación y gestión del trabajo personal					
P13. Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas	0	0	41,7	46,7	11,7
P14. Planificar y gestionar el tiempo en función de las tareas requeridas en la unidad didáctica	0	0	26,7	55,0	18,3
P15. Participar en las sesiones de tutoría	0	0	31,7	51,7	16,7

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

(presencial o virtual) planteando cuestiones de procedimiento y contenidos										
P16. Buscar, seleccionar y procesar la información pertinente para la elaboración de las tareas propuestas en la unidad didáctica	0	0	25,0	56,7	18,3					
P17. Autoevaluar mi progreso, reflexionando sobre mi propio proceso de aprendizaje y el nivel de logro de los objetivos y competencias propuestos en la unidad didáctica	0	0	33,3	50,0	16,7					
P18. Respetar los plazos de entrega fijados para las tareas establecidas en la unidad didáctica	0	0	16,7	60,0	23,3					
Bloque 4. Aspectos relacionados con el trabajo colaborativo										
P19. Trabajar de forma colaborativa con mis compañeros, elaborando planes de actuación para el grupo y asumiendo responsabilidades grupales	0	0	26,7	55,0	18,3					
P20. Respetar y consensuar puntos de vista diferentes, creando así un buen clima de trabajo que favorezca la comunicación, el intercambio de información y la interacción entre todos los miembros del grupo de trabajo	0	0	35,0	46,7	18,3					
P21. Anteponer los objetivos del grupo a los intereses personales	0	0	28,3	53,3	18,3					
Bloque 5. Dominio de herramientas tecnológicas para el aprendizaje										
P22. Participar en el foro de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar las planteadas por mis compañeros	0	0	35,0	50,0	15,0					
P22A. Participar en el chat de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar los problemas planteados en el trabajo grupal	0	0	6,7	31,7	61,7					
P23. Descargar archivos de diferentes formatos de la plataforma de la asignatura (Moodle)	0	0	0	63,3	36,7					
P24. Subir archivos a un directorio concreto de la plataforma de la asignatura (Moodle)	0	0	6,7	58,3	35,0					
AUTOVALORACIÓN GENERAL CON RESPECTO A LA UD1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	0	0	0	0	1,7	23,3	38,3	33,3	3,3	0

VALORACIÓN MEDIA POR ÍTEM (UD1) (1-5)															
		VALORACIÓN MEDIA DEL BLOQUE				VALORACIÓN MEDIA DEL BLOQUE									
P1	4,00	3,80				P13	3,70	3,88							
P2	4,00					P14	3,92								
P3	3,72					P15	3,85								
P4	3,72					P16	3,93								
P5	3,68					P17	3,83								
P6	3,73					P18	4,07								
P7	3,63	3,75				P19	3,92	3,88							
P8	3,67					P20	3,83								
P9	3,77					P21	3,90								
P10	3,82					P22	3,80					4,25			
P11	3,72					P22A	4,55								
P12	3,90					P23	4,37								
		P24	4,28												
AUTOVALORACIÓN GENERAL (1-10)						7,13									

Los dos primeros bloques de preguntas del cuestionario de autoevaluación de la Unidad Didáctica 1 tenían como finalidad valorar la percepción de los estudiantes en relación con las tres competencias específicas desarrolladas en dicha unidad (v. 6.4.2.1.1.); dichas competencias estaban vinculadas a las subcompetencias bilingüe y extralingüística del modelo de competencia traductora que hemos tomado como punto de partida en el presente estudio.

Si nos centramos en las respuestas del primer bloque de ítems, relacionado con el dominio de las particularidades léxicas, sintácticas y semánticas del lenguaje especializado económico en inglés y en español, observamos en la tabla de frecuencias que más de la mitad de los estudiantes que cumplieron el cuestionario valoraron con un “4” (es decir, “bastante”) todas las preguntas del bloque; estos valores ponen de manifiesto que los discentes consideran que su nivel de competencia en relación con los contenidos abordados en la unidad es elevado; resulta destacable que ningún estudiante haya valorado con un “1”(nada) alguno de los ítems que forman parte de este bloque y que solo 2 (3,3%) hayan valorado con un “2” (“poco”) dos preguntas del bloque (P3 y P4); por otra parte, en el caso de la primera y de la segunda pregunta del bloque (P1 y P2), el 21,7% de los discentes ha manifestado que su nivel de competencia es el máximo y ha valorado con “5” ambos ítems. Como consecuencia de estas apreciaciones, las medias de cada pregunta del bloque, tal y como podemos observar en la segunda tabla, son “4” o un valor próximo a este, siendo la media más baja del bloque la obtenida en la pregunta 5 (P5), que es de 3,68.

Al igual que en el bloque anterior, más de la mitad de los estudiantes que rellenaron este cuestionario de autoevaluación estiman que su nivel de competencia en relación con los ítems que constituyen el bloque 2 (comprensión de textos semiespecializados y especializados de contenido económico) es alto, ya que valoran con un “4” todas las preguntas. Por otra parte, ninguna de las preguntas del bloque ha sido valorada con “1” ó “2”, hecho que confirma la idea anterior; sin embargo, sí resulta destacable el elevado porcentaje de estudiantes (41,7%) que valora con un “3” los conocimientos y destrezas implícitos en las preguntas 7 y 8 (P7 y P8), vinculadas a la subcompetencia extralingüística. Esto no nos resulta sorprendente, puesto que al ser la primera unidad didáctica de la propuesta formativa, los estudiantes acaban de comenzar su proceso de aprendizaje en relación con la materia y se sienten inseguros con respecto a la misma; por otro lado, esta inseguridad viene reforzada por la arduidad propia de los textos económicos, que provoca el rechazo inicial de los estudiantes.

Tal y como se desprende de la segunda tabla, la puntuación media de este segundo bloque de ítems es de 3,75, siendo la más baja la obtenida en la pregunta 7 (P7), con una valoración de 3,63.

Por lo que respecta al bloque 3, en el que se incluyen preguntas vinculadas a las competencias genéricas instrumentales y sistémicas trabajadas en el marco de esta unidad didáctica³⁰¹, las apreciaciones de los estudiantes son también bastante positivas, puesto que, como mínimo, el 50% de los estudiantes valoran con un “4” su nivel de competencia en todas las preguntas que constituyen el bloque, a excepción de en la P13, en la que el 46,7% de los estudiantes elige esta autovaloración. Tal y como podemos observar en la tabla de frecuencias, ninguna de las preguntas han recibido una valoración de “1” ó “2”, hecho que demuestra que los estudiantes se sienten bastante seguros en relación con las competencias vinculadas a las mismas.

Resulta destacable que el 23,30% de los discentes califique con un “5” (mucho) su nivel de competencia en relación con la P18; esta cifra pone de manifiesto que los discentes se consideran responsables en su proceso de aprendizaje y son conscientes de la importancia de entregar las tareas en los plazos establecidos. Remarcable resulta, igualmente, que el 31,7% de los estudiantes que cumplieron el cuestionario califiquen de “regular” su nivel de participación en las sesiones de tutoría presenciales o virtuales (P15); este dato denota que algunos discentes no han participado de forma activa en las sesiones de tutorías planificadas dentro de la unidad didáctica; esta actuación podría responder al hecho de que la principal actividad evaluable de esta unidad era de carácter grupal, por lo que las dudas y cuestiones que pudieron surgir en el desarrollo de la misma, tuvieron la posibilidad de resolverse en el seno del grupo de trabajo. Por otra parte, al 33,33% de los estudiantes no les resulta sencillo autoevaluar su progreso en el proceso de aprendizaje (P17), debido quizá a que no están acostumbrados a llevar a cabo actividades de reflexión tras las acciones formativas.

En relación con las valoraciones medias, cabría decir que la media de este tercer bloque de ítems es de 3,88, una puntuación ligeramente superior a las obtenidas en los dos bloques anteriores.

El bloque cuarto del cuestionario de autoevaluación, por su parte, estaba vinculado a las competencias genéricas interpersonales desarrolladas en la unidad y su principal meta era que los estudiantes valoraran varios aspectos relacionados con el aprendizaje colaborativo. A este respecto, podríamos señalar que más del 50% de los estudiantes (en

³⁰¹ Estas competencias, junto con las interpersonales que se abordarán a continuación, aparecen detalladas en el capítulo 6.4.2.1.1. de la presente investigación.

concreto, el 55,5% y el 53,5%) evalúan con un “4” su nivel de competencia en relación con las preguntas P19 y P21 respectivamente. Por otra parte, la P20 es valorada con esta calificación por el 46,7% de los discentes, además 11 estudiantes otorgan la máxima calificación a su competencia en relación con los tres ítems que constituyen el bloque; a la luz de estos datos, podemos afirmar que al menos el 65% de los discentes sometidos a experimentación considera que dispone de las competencias y destrezas necesarias para trabajar de forma colaborativa. Esta idea aparece reforzada por el hecho de que ninguna de las preguntas haya sido calificada con “1” o con “2”, valoraciones mínimas de la escala. En relación con la valoración media del bloque, cabría apuntar que es la misma que la obtenida en el bloque anterior, es decir 3,88.

El último de los bloques que integran el cuestionario de autoevaluación de la primera unidad didáctica de nuestra propuesta de diseño está formado por cuatro preguntas, cuyo objetivo es mostrar qué percepción tienen los estudiantes en relación con su dominio de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje implicadas en la unidad: el foro de discusión, el chat y las aplicaciones de carga y descarga de archivos de la plataforma de teleformación. Tal y como se puede observar en la tabla de frecuencias, la gran mayoría de los discentes estima que su grado de competencia en relación con las herramientas virtuales de aprendizaje vinculadas a la unidad es elevado, puesto que el 63,3% de ellos, en el caso de la P23, y el 58,3% en el caso de la P24 lo califican con un “4”; además, el 36,7% y el 35% les otorgan a dichas preguntas (P23 y P24, respectivamente) la máxima valoración. En este mismo sentido, el 61,7% de los estudiantes elige la valoración de “5” para calificar su grado de participación en el chat de la unidad didáctica (P22A). Estos resultados no nos resultan sorprendentes, ya que la mayor parte de los estudiantes sometidos a la experimentación conocían la plataforma de teleformación Moodle³⁰² y habían trabajado con ella previamente en el marco de otras asignaturas. En el caso de la P22, las percepciones de los estudiantes no son tan positivas, ya que el 35% de ellos estima que su nivel de participación en el foro de discusión de la unidad didáctica podría ser calificado de “regular”, otorgándole una puntuación de “3”. Este resultado es coherente con el obtenido en la P15 y es que los discentes no siempre se atreven a participar en los diferentes sistemas de comunicación que tienen a su alcance para plantear sus dudas o comentarios en relación con las tareas de aprendizaje. Sin embargo, cabría destacar también que, al igual que en los tres bloques anteriores, ninguna

³⁰² Tal y como se desprende del cuestionario de evaluación diagnóstica aplicado a los estudiantes antes de iniciar el proceso formativo, el 91,6% de ellos había trabajado anteriormente con la plataforma de teleformación Moodle.

de las tres preguntas de este bloque ha sido valorada con las puntuaciones mínimas de la escala.

Si centramos nuestra atención en las valoraciones medias, la puntuación de este bloque es la más elevada del cuestionario (4,25), dato que demuestra que los discentes tienen una alta percepción de su nivel de dominio de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje.

En relación con la autovaloración general del aprendizaje alcanzado en la unidad didáctica, las calificaciones de los estudiantes se sitúan en el rango comprendido entre los valores “5” y “9”, siendo la media global del apartado “7,13”. Con el fin de ofrecer una visión lo más clara posible de los resultados obtenidos en este cuestionario de autoevaluación, presentamos la siguiente figura (Figura 8.11), en la que se representan gráficamente, y de forma agrupada, las percepciones de los discentes en relación con los diferentes ítems que constituyen el cuestionario de autoevaluación de la UD1³⁰³.

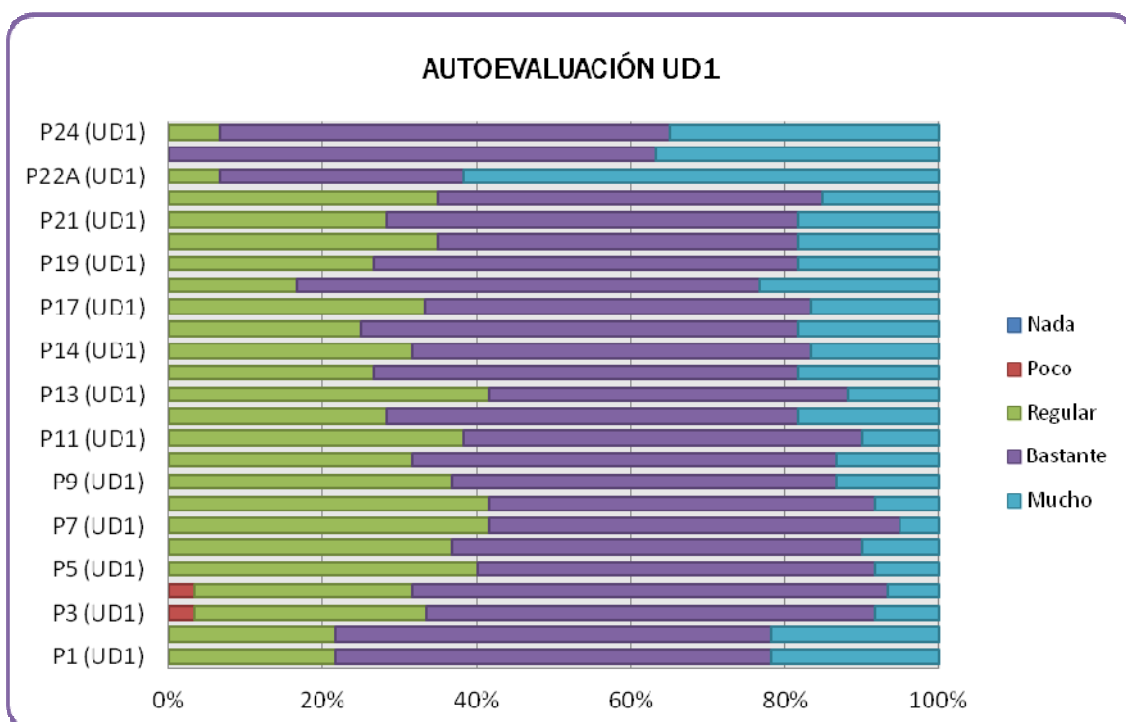


Figura 8.11. Representación gráfica de los resultados (agrupados) de los cuestionarios de autoevaluación de la UD1

Como hemos explicado previamente, los cuestionarios de autoevaluación incluían un apartado final de respuesta abierta en el que los estudiantes podían plasmar sus

³⁰³ En el CD-ROM que acompaña a la presente investigación doctoral incluimos también los gráficos en columnas en relación con los resultados obtenidos en los cuestionarios de autoevaluación. La ruta de acceso es la siguiente: Anexos/Cuestionarios/Gráficos en columnas.

opiniones y comentarios en relación con la unidad didáctica o expresar aquellas cuestiones que, a su parecer, no habían quedado claramente reflejadas en el cuerpo del cuestionario. En este sentido, cabría mencionar que únicamente cuatro estudiantes incluyeron alguna información en este bloque: dos de ellos se centraban en el trabajo cooperativo llevado a cabo en la unidad y los otros dos hacían referencia a los textos introductorios que formaban parte de las tareas formativas 2 y 3. En el siguiente cuadro, incluimos esta información:

E4: “Los textos introductorios me han parecido muy interesantes, ya que permiten un acercamiento a la materia antes de ponernos a traducir directamente”.
 E14: “Me parece buena idea lo que comenzar la asignatura con textos introductorios”.
 E17: “Me ha parecido muy enriquecedor el trabajo grupal de la tarea 1, ya que se puede afrontar la tarea desde diferentes puntos de vista”.
 E30: “Aunque nos ha costado un poco al principio, el trabajo en grupo que hemos realizado en la tarea 1 me ha parecido muy interesante, porque nos ha permitido reorganizarnos el trabajo y elaborar una versión común recogiendo las ideas de todos los miembros del grupo”.

8.3.1.2.2. Cuestionario de autoevaluación de la Unidad Didáctica 2 (UD2)

El cuestionario de autoevaluación de la segunda unidad didáctica de nuestra propuesta de diseño curricular estaba integrado por 23 ítems estructurados en cinco bloques diferentes en relación con las competencias de aprendizaje genéricas y específicas trabajadas en dicha unidad. Al igual que el resto de los cuestionarios, incluía una escala de autoevaluación global del aprendizaje y un cuadro de respuesta abierta.

Este cuestionario fue cumplimentado por un total de 50 estudiantes. A continuación mostramos el análisis de frecuencias y la valoración media de cada uno de los ítems que integran el cuestionario.

AUTOEVALUACIÓN UNIDAD DIDÁCTICA 2 (UD2): FUENTES DOCUMENTALES Y RECURSOS PARA LA TRADUCCIÓN ECONÓMICA INGLÉS-ESPAÑOL					
Bloque 1. Evaluación de las fuentes documentales y recursos para la traducción económica inglés-español					
	FRECUENCIA (PORCENTAJE VÁLIDO DE RESPUESTAS) (%)				
	Nada(1)	Poco(2)	Regular(3)	Bastante(4)	Mucho(5)
P1. Evaluar, de forma crítica y coherente, las fuentes documentales y recursos para la traducción económica escritos en lengua inglesa	0	0	24,0	44,0	32,0
P2. Evaluar, de forma crítica y coherente, las fuentes documentales y recursos para la traducción económica escritos en lengua española	0	0	24,0	44,0	32,0
P3. Identificar algunos de los criterios que van a determinar la fiabilidad de la información encontrada en una	0	0	36,0	50,0	14,0

determinada fuente					
P4. Señalar diferentes fuentes lexicográficas y terminológicas en lengua inglesa útiles y fiables para la traducción de textos económicos	0	0	20,0	76,0	4,0
P5. Señalar diferentes fuentes lexicográficas y terminológicas en lengua española útiles y fiables para la traducción de textos económicos	0	0	16,0	80,0	4,0
P6. Identificar varias fuentes de documentación generales sobre economía, que me faciliten la comprensión de conceptos desde una perspectiva global	0	0	28,0	66,0	6,0
P7. Identificar los principales problemas que se puede encontrar el traductor de textos especializados económicos en la fase de documentación en la combinación lingüística inglés-español	0	0	24,0	68,0	8,0
Bloque 2. Gestión de fuentes y recursos de información y documentación útiles para la traducción					
P8. Utilizar los recursos tecnológicos básicos para encontrar fuentes lexicográficas generales y especializadas, así como textos paralelos que me ayuden en el proceso traductor	0	0	14,0	72,0	14,0
P9. Analizar las fuentes y los textos paralelos encontrados con el fin de extraer de ellos información que me resulte útil para la traducción	0	0	16,0	70,0	14,0
P10. Documentarme sobre conceptos de naturaleza económica, en vistas a la resolución de los problemas conceptuales y terminológicos que se puedan plantear en la traducción de textos pertenecientes a este campo de especialidad	0	0	44,0	38,0	18,0
Bloque 3. Dominio de herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO)					
P11. Dominar programas específicos de gestión terminológica (SDL MultiTerm), que facilitan el trabajo del traductor	0	2,0	34,0	58,0	6,0
P12. Diseñar una base de datos bilingüe (EN-ES) con SDL MultiTerm con diferentes campos (por ejemplo, TO, TM, contexto TO, contexto TM, fuentes, etc.)	0	2,0	46,0	46,0	6,0
P13. Importar una base de datos en formato Excel a una base de datos diseñada con la herramienta SDL MultiTerm	0	2,0	38,0	54,0	6,0
P14. Elaborar una memoria de traducción con SDL Trados, optimizando, así, tu trabajo como traductor	0	4,0	46,0	38,0	12,0
Bloque 4. Aspectos relacionados con el trabajo autónomo y la planificación y gestión del trabajo					
P15. Planificar y gestionar el tiempo en función de las tareas requeridas en la unidad didáctica	0	4,0	22,0	52,0	22,0
P16. Revisar con detenimiento las entregas de tus tareas (estilo, léxico, ortotipografía) antes de enviarlas	0	0	14,0	46,0	40,0
P17. Participar en las sesiones de tutoría (presencial o virtual) planteando cuestiones de procedimiento y contenidos	0	22,0	26,0	42,0	10,0

P18. Buscar, seleccionar y procesar la información pertinente para la elaboración de las tareas propuestas en la unidad didáctica	0	0	22,0	42,0	36,0					
P19. Autoevaluar mi progreso, reflexionando sobre mi propio proceso de aprendizaje y el nivel de logro de los objetivos y competencias propuestos en la unidad didáctica	0	18,0	10,0	56,0	16,0					
P20. Respetar los plazos de entrega fijados para las tareas establecidas en la unidad didáctica	0	0	2,0	28,0	70,0					
Bloque 5. Dominio de herramientas tecnológicas para el aprendizaje										
P21. Participar en el foro de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar las planteadas por mis compañeros	20,0	28,0	26,0	24,0	2,0					
P22. Descargar archivos de diferentes formatos de la plataforma de la asignatura (Moodle)	0	0	2,0	20,0	78,0					
P23. Subir archivos a un directorio concreto de la plataforma de la asignatura (Moodle)	0	0	8,0	24,0	68,0					
AUTOVALORACIÓN GENERAL CON RESPECTO A LA UD2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	0	0	0	0	8,0	16,0	34,0	40,0	2,0	0

VALORACIÓN MEDIA POR ÍTEM (UD2) (1-5)					
		VALORACIÓN MEDIA DEL BLOQUE			VALORACIÓN MEDIA DEL BLOQUE
P1	4,08	3,89	P15	3,92	4,02
P2	4,08		P16	4,29	
P3	3,78		P17	3,40	
P4	3,84		P18	4,14	
P5	3,88		P19	3,70	
P6	3,78		P20	4,68	
P7	3,84				
P8	4,00	3,90	P21	2,60	3,98
P9	3,98		P22	4,76	
P10	3,74		P23	4,60	
P11	3,68	3,61	AUTOVALORACIÓN GENERAL (1-10)		7,12
P12	3,56				
P13	3,64				
P14	3,58				

Los tres primeros bloques de preguntas del cuestionario de autoevaluación de la Unidad Didáctica 2 tenían como meta hacer reflexionar a los estudiantes sobre su nivel de conocimiento y destreza en relación con las cinco competencias específicas desarrolladas en dicha unidad (v. 6.4.2.2.1.); dichas competencias estaban vinculadas, fundamentalmente, a la subcompetencia instrumental del modelo de CT desarrollado por el grupo PACTE, enfoque que hemos tomado como punto de partida en el presente trabajo.

Si focalizamos nuestra atención en las respuestas del primer bloque de ítems, relacionado con la evaluación de las fuentes documentales y recursos para la traducción económica en la combinación lingüística inglés-español, observamos en la tabla de frecuencias que todas los ítems del bloque, a excepción de P1 y de P2, han sido valorados

con “4” (bastante) por, al menos, la mitad de los estudiantes que han cumplimentado el cuestionario de autoevaluación; en el caso de estos ítems, el 44% de los discentes ha elegido la puntuación “4” al valorar su nivel de competencia en relación con los mismos y el 32% les ha otorgado la máxima calificación; de estas cifras se deduce que los estudiantes que han participado en la fase de experimentación, tras la finalización de la unidad didáctica, tienen la percepción de que poseen competencias suficientes para evaluar las fuentes y recursos documentales para la traducción de este lenguaje de especialidad.

Por otra parte, ninguna de las preguntas del bloque aparece valorada con las puntuaciones más bajas de la escala (“1” ó “2”), hecho que refuerza la idea anteriormente expuesta.

Resultan especialmente relevantes, los resultados obtenidos en los ítems P4 y P5, en los que el 76% y el 80% de los estudiantes respectivamente califica con un “4” su conocimiento sobre fuentes lexicográficas y terminológicas en lenguas inglesa y española fiables para la traducción de textos de contenido económico.

Tal y como aparece reflejado en la tabla de calificaciones medias, la media de este bloque es de 3,89, siendo la media de respuestas más baja la alcanzada en las preguntas P3 y P6 (3,78).

El segundo de los bloques del cuestionario estaba vinculado a la gestión de fuentes y recursos de información y documentación para la traducción de nuestro lenguaje de especialidad; en los resultados observamos que el 72% de los discentes autoevalúa con un “4” su nivel de competencia en relación con la utilización de sistemas y recursos tecnológicos de localización de fuentes documentales (P8); asimismo, el 70% de los discentes considera que sabe analizar las fuentes con bastante eficacia (P9); sin embargo, los resultados obtenidos en estas dos preguntas contrastan, en cierta medida, con la autovaloración que hacen los discentes en relación con la P10, puesto que el 44% de los estudiantes califica con un “3” su nivel de destreza a la hora de documentarse sobre conceptos de naturaleza económica en vistas a la resolución de problemas de traducción. A la luz de estos resultados, parece como que los estudiantes dominaran los sistemas de búsqueda documental o que fueran capaces de analizar las fuentes dadas, pero no tuvieran tanta confianza en sí mismos a la hora de buscar nuevas fuentes de documentación para la traducción de textos de contenido económico. Por el contrario, el 18% de los discentes, es decir, 9 del total, otorgan la máxima valoración a su nivel de competencia en relación con este ítem; este hecho podría deberse a que algunos estudiantes (concretamente 6) habían trabajado previamente con este tipo de fuentes en el marco de la asignatura *Traducción de textos económicos B/A (inglés)*, asignatura en la

que implementamos nuestra propuesta formativa en la fase de pilotaje. También cabría recalcar que, al igual que en el bloque anterior, ninguna de las preguntas aparece valorada con las puntuaciones más bajas de la escala.

Por otra parte, tal y como se desprende de la segunda tabla, la puntuación media de este segundo bloque de ítems es de 3,90, una valoración ligeramente superior a la alcanzada en el bloque anterior.

Por lo que respecta al bloque 3, relacionado con el dominio de herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO), observamos que, pese a que el número de estudiantes que han otorgado una puntuación de “4” a su nivel de competencia en relación con este tipo de herramientas (en concreto, 58% en P11, 46% en P12, 54% en P13 y 38% en P14) es significativo, el porcentaje de discentes que optan por la calificación de “3” (regular) en los ítems de este bloque es más elevado que en el resto de las preguntas que integran este cuestionario; este hecho pone de manifiesto que los discentes se sienten más inseguros a la hora de elaborar sus propios recursos de documentación (bases de datos y memorias de traducción) con un programa específico. En este sentido, remarcamos que el 46% de los estudiantes que participaron en la acción formativa considera que su nivel de competencia en relación con el diseño de bases de datos con SDL MultiTerm (P12) y de memorias de traducción con SDL Trados (P14) es “regular”(3); a partir de estos datos, podríamos afirmar que los estudiantes tienen una percepción demasiado negativa de sus capacidades en relación con estas competencias, pues los resultados de las tareas obligatorias de esta unidad fueron, como hemos analizados en el apartado anterior, bastante positivos (recordemos que el 42,02% de los discentes en el caso de la Tarea 2 y el 40,57% en el caso de la Tarea 3 fueron valorados con sobresaliente).

En relación con las valoraciones medias, cabría comentar que la media de este tercer bloque de ítems es de 3,61, la puntuación más baja de todo el cuestionario.

En cuanto al bloque cuarto de esta unidad didáctica, en el que se incluyen ítems vinculados con las competencias genéricas instrumentales y sistémicas trabajadas en el marco de la misma (v. 6.4.2.2.1.), las estimaciones de los estudiantes son también bastante positivas, puesto que, como mínimo, el 42% de los estudiantes valoran con un “4” su nivel de competencia en todas las preguntas que constituyen el bloque, a excepción de en la P20, en la que el 70% de los estudiantes se otorga la máxima calificación en relación con su grado de competencia. Resulta destacable que el 40% de los discentes califique con un “5” (mucho) su nivel de competencia en relación con la P16; esta cifra pone de manifiesto que los discentes se consideran responsables en su proceso de aprendizaje y son conscientes de la importancia de revisar con detenimiento sus tareas

antes de entregarlas. Remarcable resulta, igualmente, que el 22% de los estudiantes que cumplimentaron el cuestionario valoren con “regular” su nivel de participación en las sesiones de tutoría presenciales o virtuales (P17); este dato, aunque es inferior al obtenido en la UD1, denota que algunos discentes se han mostrado reacios a participar de forma activa en las sesiones de tutorías planificadas dentro de la unidad didáctica. Por otra parte, al 18% de los estudiantes no les ha resultado sencillo autoevaluar su progreso en el proceso de aprendizaje (P19) y han calificado su nivel de competencia con “3” (regular). Como podemos observar, el número de estudiantes que optan por esta valoración ha disminuido con respecto a la UD1, en la que el 33,3% de los discentes eligieron esta calificación.

En relación con las valoraciones medias, cabría apuntar que la media de este cuarto bloque de ítems es de 4,02, la puntuación más alta de este cuestionario de autoevaluación.

El último de los bloques que constituyen el cuestionario de autoevaluación de la segunda unidad didáctica de nuestro diseño curricular está compuesto por tres preguntas, cuya finalidad es medir qué percepción tienen los discentes en relación con su dominio de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje implicadas en la unidad: el foro de discusión y las aplicaciones de carga y descarga de archivos de la plataforma de teleformación. Tal y como se desprende de la tabla de frecuencias, la gran mayoría de los discentes estima que su grado de competencia en relación con las herramientas virtuales de aprendizaje vinculadas a la unidad es muy elevado, puesto que el 78% de ellos, en el caso de la P22, y el 68% en el caso de la P23 lo califican con un “5”, valoración máxima de la escala; además, el 20% y el 24% les otorgan a dichas preguntas (P22 y P23, respectivamente) la segunda valoración más alta. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en la UD1 y ponen de manifiesto que los estudiantes dominan estas herramientas integradas en la plataforma de teleformación. En el caso de la P21, las percepciones de los estudiantes no son tan positivas, ya que el 20% de ellos estima que su nivel de participación en el foro de discusión de la unidad didáctica ha sido nulo, otorgándole una puntuación de “1”. Asimismo, el 28% de los estudiantes afirma haber participado “poco” y el 26% otorga a su participación una valoración de “3” (regular). Estos resultados son afines a los obtenidos en la P17 y es que los discentes no siempre participan de forma activa en los diferentes sistemas de comunicación que tienen a su alcance para plantear sus dudas o comentarios en relación con las tareas de aprendizaje.

Si focalizamos nuestra atención en las valoraciones medias, la puntuación de este bloque es de 3,98, valoración ligeramente inferior a la alcanzada en el bloque cuarto y segunda más alta del cuestionario.

En relación con la autovaloración general del aprendizaje alcanzado en la unidad didáctica, las calificaciones de los estudiantes se sitúan, al igual que en la unidad didáctica anterior, en el rango comprendido entre los valores “5” y “9”, siendo la media global del apartado “7,12”.

Con el objetivo de ofrecer una visión lo más clara posible de los resultados obtenidos en este cuestionario, presentamos la siguiente figura (Figura 8.12), en la que se representan de forma agrupada, la percepción de los estudiantes en relación con los diferentes ítems que integran el cuestionario de autoevaluación de la segunda unidad didáctica.

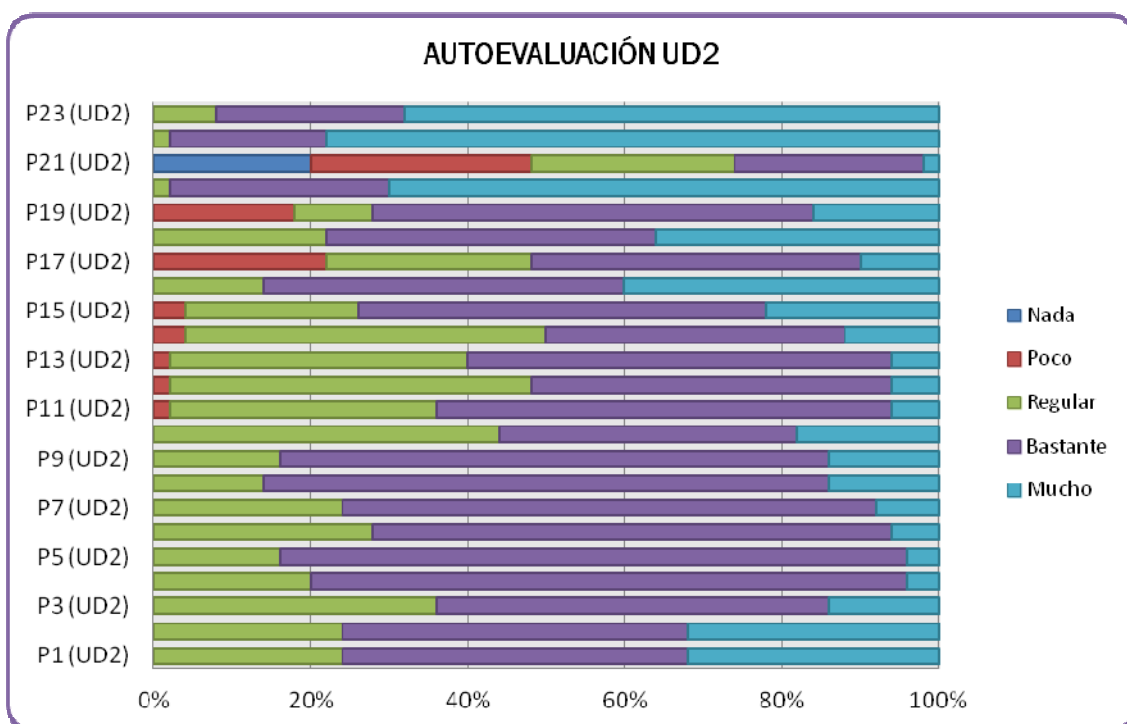


Figura 8.12. Representación gráfica de los resultados (agrupados) de los cuestionarios de autoevaluación de la UD2

Por último, en relación con el bloque de respuesta abierta, cabría comentar que, en esta ocasión, fueron nueve los estudiantes que añadieron algún comentario en este bloque; en el siguiente cuadro, podemos observar las citas textuales extraídas del cuestionario de autoevaluación, en las que los discentes manifiestan su opinión, fundamentalmente, en relación con las tareas de aprendizaje de la unidad:

E3: "Me ha parecido muy interesante la tarea de evaluar las fuentes de información".
 E5: "Me ha parecido muy bien que tuviéramos que elaborar una base de datos y una memoria para la asignatura; así nos ha servido para refrescar los conocimientos adquiridos en la asignatura de informática del primer cuatrimestre".
 E19: "Me ha gustado que tuviéramos que hacer una memoria y una base de datos; así hemos aplicado lo aprendido en informática y nos sirve para el futuro".
 E27: "Está muy bien el gran número de recursos (diccionarios, páginas...) para la traducción económica que podemos encontrar hipervinculados en la plataforma".
 E31: "Me ha gustado la actividad de evaluar las fuentes; los criterios estaban muy claros y, aunque lo habíamos estudiado en Documentación en segundo, no me acordaba :]".
 E37: "Me han parecido demasiadas tareas".
 E40: "Como no he cursado todavía la asignatura de Informática aplicada a la Traducción, me han resultado muy difíciles las dos tareas obligatorias de la unidad (TRADOS y MultiTerm); me he tenido que poner las pilas y aprender a usar los dos programas sola aunque ha merecido la pena, me ha costado bastante".

8.3.1.2.3. Cuestionario de autoevaluación de la Unidad Didáctica 3 (UD3)

Tal y como expusimos en la propuesta de diseño, este cuestionario estaba formado por 32 ítems organizados en ocho bloques diferentes, en vinculación directa con las competencias de aprendizaje genéricas y específicas trabajadas en dicha unidad didáctica. Al igual que el resto de los cuestionarios, incluía, al final del mismo, una escala de autoevaluación global del aprendizaje y un cuadro de respuesta abierta, para que los estudiantes pudieran añadir todos aquellos aspectos que consideraran necesarios en relación con el desarrollo de la unidad.

Este cuestionario fue cumplimentado por un total de 54 estudiantes. En las siguientes tablas revelamos el análisis de frecuencias y la valoración media de cada uno de los ítems que forman parte del cuestionario.

AUTOEVALUACIÓN UNIDAD DIDÁCTICA 3 (UD3): LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE LA PRENSA ECONÓMICA Y FINANCIERA					
Bloque 1. Dominio de las particularidades lingüísticas y extralingüísticas de los textos de la prensa económica y financiera					
	FRECUENCIA (PORCENTAJE VÁLIDO DE RESPUESTAS) (%)				
	Nada(1)	Poco(2)	Regular(3)	Bastante(4)	Mucho(5)
P1. Identificar las particularidades del lenguaje de la prensa económica y financiera en lengua inglesa	0	1,9	20,4	51,9	25,9
P2. Identificar las particularidades del lenguaje de la prensa económica y financiera en lengua española	0	0	16,7	53,7	29,6
P3. Identificar la macroestructura de un texto periodístico (prensa económica y financiera) en lengua inglesa	0	0	37,0	48,1	14,8
P4. Identificar la macroestructura de un texto periodístico (prensa económica y financiera) en lengua española	0	0	33,3	48,1	18,5
P5. Comprender textos de prensa económica y financiera escritos en lengua inglesa	0	1,9	38,9	53,7	5,6
Bloque 2. Aspectos metodológicos del proceso traductor					

P6. Identificar los principales problemas de traducción (lingüísticos, extralingüísticos, pragmáticos, etc.) que presentan los textos de prensa económica y financiera en la combinación lingüística inglés-español	0	0	22,2	61,1	16,7
P7. Aplicar las técnicas de traducción apropiadas en función de la situación comunicativa y de las particularidades del encargo de traducción	0	1,9	37,0	51,9	9,3
P8. Resolver los problemas de traducción que plantean los textos de la prensa económica y financiera en la combinación lingüística inglés-español	0	7,4	37,0	53,7	1,9
P9. Mejorar mi versión de la traducción a partir de los comentarios realizados por la docente o por los compañeros durante las sesiones presenciales o virtuales	0	0	5,6	40,7	53,7
Bloque 3. Gestión de fuentes y recursos de información y documentación necesarios para el ejercicio de la traducción					
P10. Utilizar los recursos tecnológicos básicos para encontrar fuentes lexicográficas generales y especializadas, así como textos paralelos que me ayuden en el proceso traductor	0	0	22,2	46,3	31,5
P11. Analizar las fuentes y los textos paralelos encontrados con el fin de extraer de ellos información que me resulte útil para la traducción	0	1,9	35,2	40,7	22,2
P12. Documentarme sobre el tema abordado en el texto a traducir en vistas a la resolución de los problemas conceptuales y terminológicos que se pueden plantear en el mismo	0	3,7	20,4	59,3	16,7
Bloque 4. Dominio de herramientas informáticas básicas y profesionales para la práctica traductora					
P13. Dominar herramientas informáticas básicas (por ejemplo, Word o programas de tratamiento de imágenes tipo Paint Shop Pro o Photoshop) para la traducción de textos que, además de contenido lingüístico, incluyen contenido gráfico	3,7	22,2	16,7	37,0	20,4
P14. Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas	0	1,9	20,4	50,0	27,8
P15. Aplicar a un encargo de traducción herramientas TAO profesionales (por ejemplo, TRADOS, WORDFAST, etc.)	0	5,6	22,2	29,6	42,6
Bloque 5. Aspectos relacionados con la producción en lengua meta					
P16. Traducir correctamente (léxica, terminológica y pragmáticamente) un texto perteneciente a la prensa económica y financiera en función de las particularidades del encargo	0	1,9	37,0	55,6	5,6
P17. Revisar la coherencia de las ideas expresadas en mi propia traducción antes de entregarla	0	0	20,4	53,7	25,9
P18. Revisar la corrección léxica, terminológica y estilística de mi propia traducción antes de entregarla	0	3,7	11,1	55,6	29,6
P19. Revisar si la versión definitiva de mi propia traducción contiene errores ortotipográficos antes de entregarla	0	0	5,6	53,7	40,7
Bloque 6. Aspectos relacionados con el trabajo autónomo y la planificación y gestión del trabajo					
P20. Planificar y gestionar el tiempo en	0	11,1	33,3	24,1	31,5

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

función de las tareas requeridas en la unidad didáctica													
P21. Participar en las sesiones de tutoría (presencial o virtual) planteando cuestiones de procedimiento y contenidos	1,9	18,5	37,0	20,4	22,2								
P22. Buscar, seleccionar y procesar la información pertinente para la elaboración de las tareas propuestas en la unidad didáctica	0	1,9	27,8	53,7	16,7								
P23. Autoevaluar mi progreso, reflexionando sobre mi propio proceso de aprendizaje y el nivel de logro de los objetivos y competencias propuestos en la unidad didáctica	0	0	29,6	48,1	22,2								
P24. Respetar los plazos de entrega fijados para las tareas establecidas en la unidad didáctica	1,9	1,9	3,7	18,5	74,1								
Bloque 7. Aspectos relacionados con el trabajo colaborativo													
P25. Trabajar de forma colaborativa con mis compañeros, elaborando planes de actuación para el grupo y asumiendo responsabilidades grupales	1,9	1,9	9,3	25,9	61,1								
P26. Respetar y consensuar puntos de vista diferentes, creando así un buen clima de trabajo que favorezca la comunicación, el intercambio de información y la interacción entre todos los miembros del grupo de trabajo	1,9	1,9	5,6	24,1	66,7								
P27. Anteponer los objetivos del grupo a los intereses personales	1,9	0	3,7	33,3	61,1								
Bloque 8. Dominio de herramientas tecnológicas para el aprendizaje													
P28. Participar en el foro de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar las planteadas por mis compañeros	20,4	18,5	38,9	16,7	5,6								
P28A. Participar en el chat de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar los problemas planteados en el trabajo grupal	0	0	7,4	27,8	64,8								
P29. Introducir términos en un glosario colaborativo dentro de la plataforma Moodle de la asignatura y después exportar dichos términos a una hoja de cálculo de Google-Docs	1,9	1,9	5,6	13,0	77,8								
P30. Descargar archivos de diferentes formatos de la plataforma de la asignatura (Moodle)	0	0	3,7	27,8	68,5								
P31. Subir archivos a un directorio concreto de la plataforma de la asignatura (Moodle)	0	1,9	3,7	22,2	72,2								
AUTOVALORACIÓN GENERAL CON RESPECTO A LA UD3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
	0	0	0	1,9	7,4	14,8	42,6	24,1	9,3	0			

VALORACIÓN MEDIA POR ÍTEM (UD3) (1-5)					
		VALORACIÓN MEDIA DEL BLOQUE			VALORACIÓN MEDIA DEL BLOQUE
P1	4,02	3,88	P16	3,65	4,04
P2	4,13		P17	4,06	
P3	3,78		P18	4,11	
P4	3,85		P19	4,35	
P5	3,63				
P6	3,94	3,90	P20	3,76	3,91
P7	3,69		P21	3,43	
P8	3,50		P22	3,85	

P9	4,48		P23	3,93	
			P24	4,61	
P10	4,09	3,93	P25	4,43	4,49
P11	3,83		P26	4,52	
P12	3,89		P27	4,52	
P13	3,48	3,87	P28	2,69	4,23
P14	4,04		P28A	4,57	
P15	4,09		P29	4,63	
			P30	4,65	
			P31	4,65	
AUTOVALORACIÓN GENERAL (1-10)					7,07

Los cinco primeros bloques de preguntas del cuestionario de la Unidad Didáctica 3 perseguían la autovaloración de los estudiantes en relación con las competencias específicas desarrolladas en dicha unidad (v. 6.4.2.3.1.); dichas competencias estaban vinculadas a todas las subcompetencias que integran la CT: subcompetencias instrumental, bilingüe, extralingüística, estratégica y subcompetencia sobre conocimientos de traducción.

Si focalizamos nuestra atención en las respuestas del primer bloque de ítems, relacionado con el dominio de las particularidades lingüísticas y extralingüísticas de los textos de la prensa económica y financiera, advertimos en la tabla de frecuencias que más de la mitad de los estudiantes que cumplimentaron el cuestionario valoraron con un “4” (es decir, “bastante”), todas las preguntas del bloque, a excepción de la P3 y la P4, en las que el 48,1% de los discentes eligieron esa valoración al reflexionar sobre su nivel de competencia; estas calificaciones ponen de relieve que los discentes consideran que su nivel de competencia en relación con los contenidos abordados en la unidad es elevado; resulta destacable que ningún estudiante haya valorado con un “1”(nada) alguno de los ítems que integran este bloque y que solo 1 (1,9%) haya valorado con un “2” (“poco”) una pregunta del bloque (concretamente la P5); por otro lado, en el caso de la primera y de la segunda pregunta del bloque (P1 y P2), el 25,9% y el 29,6% de los discentes respectivamente ha señalado que su nivel de competencia era el máximo y ha valorado con “5” ambos ítems.

Sin embargo, los resultados del análisis de frecuencias también reflejan que un porcentaje importante de estudiantes no estiman que su nivel de competencia en relación con los textos de la prensa económica y financiera sea el deseable, puesto que el 37%, el 33,3% y el 38,9% de los discentes que han cumplimentado el cuestionario valoran con un “3” (regular) su nivel de dominio de los contenidos implícitos en las P3, P4 y P5, respectivamente. En muchos casos, esta unidad didáctica supone el primer contacto que tienen los discentes con los textos periodísticos semiespecializados y especializados en

temática económica, por lo que no se sienten demasiado seguros a la hora de enfrentarse a su traducción.

Tal y como podemos observar en la tabla sobre las valoraciones medias de los ítems del cuestionario, la media de este primer bloque es de 3,88, siendo 3,63 la puntuación más baja del mismo (relativa a la P5).

Al igual que en el bloque anterior, más de la mitad de los estudiantes que cumplimentaron este cuestionario de autoevaluación consideran que su nivel de competencia en relación con los ítems que forman parte del bloque 2 (aspectos metodológicos del proceso traductor) es alto, ya que valoran con, al menos, un “4” todas las preguntas. En este sentido, resulta remarcable el hecho de que el 53,7% de los discentes autoevalúe con la máxima puntuación su nivel de competencia en relación con la P9.

Por otra parte, ninguna de las preguntas del bloque ha sido valorada con la puntuación mínima (“1”), hecho que confirma la idea anterior; sin embargo, sí resulta recalable el elevado porcentaje de estudiantes (37%) que valora con un “3” los conocimientos y destrezas implícitos en las preguntas 7 y 8 (P7 y P8), vinculadas a la subcompetencia sobre conocimientos de traducción y a la estratégica. Estos resultados son congruentes con los obtenidos en el primer bloque del cuestionario y ponen de relieve la sensación de inseguridad de algunos discentes en relación con la traducción de este tipo de textos.

En relación con la puntuación media del bloque, cabría indicar que es ligeramente superior a la alcanzada en el bloque anterior (3,90); por otra parte, la más baja del bloque, que se sitúa en 3,50, es la que recibe la P8.

Por lo que respecta al tercer bloque, en el que se incluyen preguntas vinculadas a la subcompetencia instrumental, las consideraciones de los estudiantes son también bastante positivas, puesto que, como mínimo, el 40,7% valoran con un “4” su nivel de competencia en todas las preguntas que constituyen el bloque; tanto es así, que el 31,5% y el 22,5% respectivamente optan por la máxima calificación al evaluar su nivel de competencia en relación con las preguntas P10 y P11.

Si fijamos nuestra atención en las respuestas a la P12, comprobamos que los estudiantes se sienten cada vez más seguros en relación con el proceso de documentación vinculado a la labor traductora, ya que el porcentaje de discentes que califican con “3” (regular) su dominio de esta competencia ha disminuido de forma considerable con respecto al de la unidad didáctica anterior (20,4% vs. 44%) y ha aumentado, como consecuencia, el número de estudiantes que autoevalúan esta destreza con un “4”.

En relación con las valoraciones medias, cabría añadir que la media de este tercer bloque de ítems es de 3,93, una puntuación ligeramente superior a las obtenidas en los dos bloques anteriores.

El cuarto bloque del cuestionario de autoevaluación tiene como finalidad valorar las consideraciones de los estudiantes sobre su dominio de herramientas informáticas básicas y profesionales para la práctica traductora, es decir, pretende valorar su percepción en relación con su nivel de subcompetencia instrumental. Como se desprende de la tabla de frecuencias, los discentes consideran que son capaces de desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas, puesto que 50% de ellos valora su nivel de competencia en relación con este ítem con un “4” y el 27,8% con un “5”. Acentuable resulta también su percepción en relación con su nivel de dominio de herramientas TAO profesionales (P15); aunque el 22,2% de los discentes califican de “regular” su nivel de competencia en relación con este ítem, el 42,6% de ellos le otorgan la valoración más alta de la escala y el 29,6% lo califica con un “4” (bastante).

Sin embargo, no es tan positiva su percepción en relación con el dominio de herramientas informáticas básicas, puesto que, aunque el 20,4% de los discentes que cumplimentaron el cuestionario valoraron su nivel de competencia con un “5”, el 22,2%, es decir, 12 estudiantes del total, juzgaron su nivel con un “2” (poco) y el 3,7% (2 estudiantes) con un “1” (nada). Resulta sorprendente que valoren de una forma tan positiva su nivel de destreza en relación con las herramientas TAO y de una forma tan negativa su uso de herramientas informáticas básicas. Este bloque de ítems recibe la calificación media más baja del cuestionario de autoevaluación, con una puntuación de 3,87.

El quinto bloque del cuestionario, que está integrado por cuatro ítems, hacía referencia a los aspectos relacionados con la producción en lengua meta; la tabla de frecuencias refleja que más de la mitad de los estudiantes que participaron en la fase de experimentación valoraron con un “4” (es decir, “bastante”), todas las preguntas del bloque; estos resultados evidencian que los discentes consideran que su nivel en relación con la subcompetencia estratégica vinculada a la unidad es alto; resulta destacable que ningún estudiante haya valorado con un “1” (nada) alguno de los ítems que forman parte de este bloque y que solo 2 (3,7%) hayan valorado con un “2” (“poco”) una pregunta del bloque (P18); por otra parte, en el caso de las tres últimas preguntas del bloque (P17, P18 y P19), un porcentaje significativo de discentes (25,9%, 29,6% y 40,7%, respectivamente) ha manifestado que su nivel de competencia es el máximo y ha valorado con “5” estos tres ítems. Como consecuencia de estas apreciaciones, la valoración media del apartado supera el 4 (en concreto su puntuación es 4,04). No obstante, de los resultados también

se deduce que no pocos estudiantes encuentran dificultades a la hora de traducir los textos pertenecientes a la prensa económica y financiera (P16), pues el 37% de ellos valora con un “3” (regular) su grado de dominio en relación con esta tarea. Tal y como hemos expuesto anteriormente, algunos estudiantes afrontan por primera vez en esta unidad didáctica la traducción de este tipo de textos, por lo que no es sorprendente que se muestren un tanto inseguros a la hora de enfrentarse al proceso traductor.

Por lo que respecta al sexto bloque, en el que se incluyen preguntas vinculadas a las competencias genéricas instrumentales y sistémicas trabajadas en el seno de esta unidad didáctica³⁰⁴, las percepciones de los discentes son bastante positivas, puesto que, a excepción de la P21, más del 50% de los estudiantes consideran que su nivel de autonomía y planificación del trabajo puede ser valorado con “4” ó “5”; cabe recalcar que el 74,1% de los discentes ha calificado con un “5” (mucho) su nivel de competencia en relación con la P24; este porcentaje señala que los estudiantes se consideran responsables en su proceso de aprendizaje y son conscientes de la importancia de entregar las tareas y actividades en los plazos establecidos. Remarcable resulta, igualmente, que el 37% de los estudiantes que cumplimentaron el cuestionario califiquen de “regular” su nivel de participación en las sesiones de tutoría presenciales o virtuales (P21); este dato es coherente con los obtenidos en los cuestionarios de las unidades anteriores y refleja que algunos discentes se han mostrado reacios a participar de forma activa en las sesiones de tutorías planificadas dentro de la unidad didáctica. Por otra parte, al 33,33% de los estudiantes han encontrado alguna dificultad a la hora de planificar y gestionar el tiempo en función de las tareas de la unidad didáctica (P20), puesto que han valorado con “3” (regular) su nivel de competencia en relación con este ítem. A este respecto, cabría mencionar que varios discentes plantearon en el bloque de respuesta abierta del cuestionario que les había costado mucho esfuerzo ajustarse a las limitaciones de tiempo impuestas en las tareas y habían tenido que dedicar una media de una hora más por tarea; quizá este hecho les haya provocado la sensación de inseguridad que refleja su respuesta.

En relación con las valoraciones medias, cabría decir que la media de este tercer bloque de ítems es de 3,91 una puntuación ligeramente inferior a la obtenida en el bloque anterior.

El séptimo bloque del cuestionario de autoevaluación, por su parte, estaba vinculado a las competencias genéricas interpersonales desarrolladas en la unidad didáctica y su principal objetivo era que los estudiantes valoraran varios aspectos

³⁰⁴ Estas competencias, junto con las interpersonales vinculadas al séptimo bloque de este cuestionario de autoevaluación, aparecen detalladas en el capítulo 6.4.2.3.1.

relacionados con la experiencia de aprendizaje colaborativo desarrollada en el marco de la unidad. A este respecto, podríamos resaltar que más del 60% de los estudiantes (en concreto, el 61,1%, 66,7% y 61,1%) evalúan con un “5”, es decir, con la puntuación máxima, su nivel de competencia en relación con las tres preguntas del bloque (P25, P26 y P27, respectivamente); además, el 25,9%, el 24,1% y el 33,3% las califican con un “4”, por lo que podríamos afirmar que, a la luz de estos resultados, la gran mayoría de los discentes sometidos a experimentación considera que dispone de las competencias y destrezas necesarias para trabajar de forma colaborativa. En relación con la valoración media del bloque, cabría apuntar que es la más alta del cuestionario, y se sitúa en 4,49.

El último de los bloques que constituye el cuestionario de autoevaluación de la UD3 de nuestra propuesta de diseño está formado por cinco ítems, cuyo objetivo es mostrar qué percepción tienen los estudiantes en relación con su dominio de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje implicadas en la unidad: el foro de discusión, el chat, el glosario de Moodle, la hoja de cálculo de *Google-docs* y las aplicaciones de carga y descarga de archivos de la plataforma de teleformación de la asignatura. Tal y como se puede observar en la tabla de frecuencias, la gran mayoría de los discentes estima que su grado de competencia en relación con las herramientas virtuales de aprendizaje vinculadas a la unidad es elevado, puesto que el 64,8% de ellos, en el caso de la P28A, el 77,8%, en el caso de la P29, el 68,5% en el caso de la P30 y el 72,2% en el caso de la P31 le otorgan la máxima calificación; además, el 27,8%, el 13%, el 27,8% y el 22,2% puntuaron estos ítems (P28A, P29, P30 y P31, respectivamente) con “4” (bastante). Estos resultados no nos resultan llamativos, ya que, tal y como hemos explicado previamente, la mayor parte de los estudiantes sometidos a la experimentación conocían la plataforma de teleformación Moodle y habían trabajado con ella previamente en el marco de otras asignaturas. En el caso de la P28, las percepciones de los estudiantes no son tan optimistas, ya que el 38,9% de ellos estima que su nivel de participación en el foro de discusión de la unidad didáctica podría ser calificado de “regular”, otorgándole una puntuación de “3”, y el 20,4% (es decir, 11 estudiantes del total) lo califica con “1” (nada). Este resultado es congruente con el obtenido en la P21 y en los dos cuestionarios anteriores; a este respecto, cabría añadir que muchas veces los estudiantes han preferido plantear sus dudas o comentarios directamente al docente por correo electrónico, antes que plantearlas en el foro de discusión a la vista de todos sus compañeros.

Si centramos nuestra atención en las valoraciones medias, la puntuación de este bloque es la segunda más elevada del cuestionario (4,23), cifra que refleja que los discentes que han participado en la experimentación tienen una alta percepción de su nivel de dominio de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje.

En relación con la autovaloración general del aprendizaje alcanzado en la unidad didáctica, las calificaciones de los estudiantes se sitúan en el rango comprendido entre los valores “4” y “9”, siendo la media global del apartado “7,07”. Al igual que en las dos unidades precedentes y con la finalidad de presentar una panorámica lo más clara posible de los resultados obtenidos en este cuestionario de autoevaluación, hemos elaborado la siguiente figura (Figura 8.13), en la que se representan gráficamente, y de forma agrupada, las percepciones de los discentes en relación con los diferentes ítems que constituyen este cuestionario de autoevaluación.

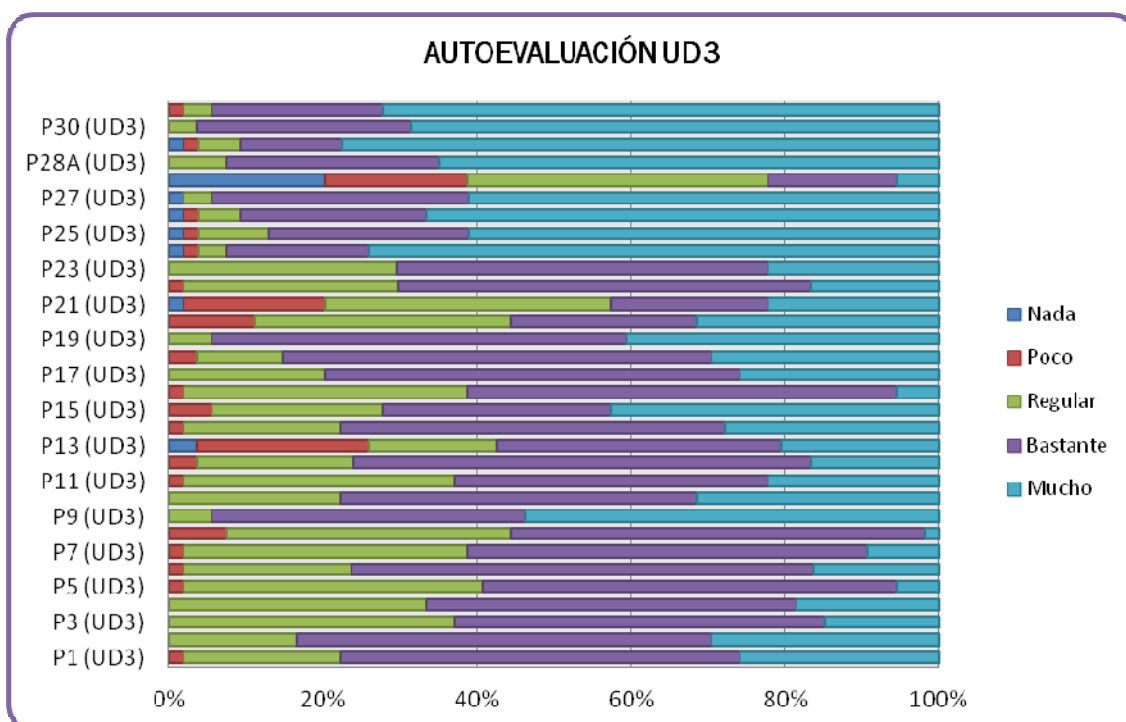


Figura 8.13. Representación gráfica de los resultados (agrupados) de los cuestionarios de autoevaluación de la UD3

Por lo que respecta al bloque final de respuesta abierta del cuestionario de autoevaluación, podríamos mencionar que se incrementó, ligeramente, el índice de respuesta, ya que fueron 11 estudiantes los que plantearon algún comentario en este bloque; se centraron sobre todo en su grado de satisfacción con la unidad didáctica, en las dificultades que habían encontrado en el transcurso de la misma y en el desarrollo de la tarea cooperativa (Tarea 1). Estas aportaciones pueden observarse en el siguiente cuadro:

E1: "He aprendido mucho vocabulario y estructuras económicas pero todavía encuentro dificultades en la comprensión del texto original debido a la falta de conocimientos económicos".

E3: "En general la UD3 me ha aportado bastantes conceptos que desconocía y la elaboración del glosario me ha parecido muy útil para un uso en futuras traducciones".

E7: "Todavía me resulta muy difícil este tipo de traducción especializada. Aunque también tengo que decir que ahora entiendo con más facilidad los textos y que presto más atención a las noticias económicas de los medios de comunicación".

E12: "Teniendo en cuenta que no sabía casi nada de economía, al traducir los textos he aprendido bastantes conceptos básicos, además de a entender ciertas expresiones fijas en inglés, que al principio no entendía".

E14: "Personalmente, esta unidad me ha servido para poder establecer un plan de trabajo con este tipo de textos en los que el lenguaje es especializado. Asimismo, he notado mucha mejora desde que empezó la asignatura hasta ahora".

E15: "Aún me queda mucho por aprender. He empezado esta asignatura sin tener la mínima base de economía y me está costando mucho. Creo que los textos económicos son bastante complicados y se necesita mucha práctica para coger el ritmo. La corrección de los textos en clase ayuda mucho a entender bien el tema de la traducción y a saber expresarlo".

E16: "Mis conocimientos económicos antes de empezar la asignatura eran muy escasos, aunque creo que poco a poco voy mejorando ya que me intereso más por este tema y como consecuencia lo voy entendiendo cada vez mejor".

E23: "El trabajo en el grupo me parece una buena forma de aprender algo nuevo, tanto en el aspecto profesional como en el personal. Por otra parte, creo que es muy importante dominar muy bien todas las particularidades lingüísticas y extralingüísticas antes de ponerse a traducir un texto, lo que puede mejorar la calidad de la traducción".

E27: "Me parece una buena idea la manera de trabajar, con todos los trabajos que hay que hacer. Creo que está muy bien para nosotros, los alumnos, es una manera muy buena de esforzarnos ya que todo cuenta para la nota y además creo que se aprende más de lo que se hace y de los fallos que si solo haces traducciones para clase".

E37: "Las mayores dificultades que he encontrado en la UD3 han sido la identificación de la macroestructura de los textos periodísticos en inglés así como la búsqueda de soluciones para resolver los problemas de traducción que plantean dichos textos".

E39: "La terminología económica me resulta bastante complicada en algunos casos, por lo que he tenido que invertir más tiempo en las tareas que el especificado por la profesora".

8.3.1.2.4. Cuestionario de autoevaluación de la Unidad Didáctica 4 (UD4)

El cuestionario de autoevaluación de la cuarta unidad didáctica de nuestra propuesta de diseño curricular estaba formado por 33 ítems estructurados en ocho bloques diferentes y relacionados con las competencias de aprendizaje genéricas y específicas trabajadas en dicha unidad didáctica. Al igual que el resto de los cuestionarios que formaban parte de la autoevaluación de los discentes, incluía, al final del mismo, una escala de autovaloración global del aprendizaje y un cuadro de respuesta abierta, en el que los estudiantes podían comentar todos aquellos aspectos que consideraran necesarios en relación con el desarrollo de la unidad.

Este cuestionario fue cumplimentado por un total de 55 estudiantes. En las siguientes tablas mostramos el análisis de frecuencias y la valoración media de cada uno de los ítems que constituían el cuestionario.

AUTOEVALUACIÓN UNIDAD DIDÁCTICA 4 (UD4): LA TRADUCCIÓN DE DOCUMENTOS SOCIETARIOS DE CONTENIDO ECONÓMICO					
Bloque 1. Dominio de las particularidades lingüísticas y extralingüísticas de los textos de los documentos societarios de contenido económico					
	FRECUENCIA (PORCENTAJE VÁLIDO DE RESPUESTA) (%)				
	Nada(1)	Poco(2)	Regular(3)	Bastante(4)	Mucho(5)
P1. Identificar las particularidades (macroestructura, aspectos léxicos, sintáctico-gramaticales, etc.) de un Informe de Gobierno Corporativo (<i>Directors' Report</i>) en inglés	0	0	50,9	30,9	18,2
P2. Identificar las particularidades macroestructura, aspectos léxicos, sintáctico-gramaticales, etc.) de un Informe de Gobierno Corporativo en español	0	0	38,2	40,0	21,8
P3. Identificar las particularidades del lenguaje empleado en un acta de reuniones del Consejo de Administración de una empresa en inglés	0	0	43,6	47,3	9,1
P4. Identificar las particularidades del lenguaje empleado en un acta de reuniones del Consejo de Administración de una empresa en español	0	0	41,8	49,1	9,1
P5. Definir qué es el plan económico (Business Plan) de una empresa y qué información debe contener	0	0	49,1	40,0	10,9
P6. Comprender documentos societarios de contenido económico (memorando de entendimiento, plan económico, actas de reuniones, plan de opciones sobre acciones, etc.)	0	1,8	47,3	41,8	9,1
Bloque 2. Aspectos metodológicos del proceso traductor					
P7. Identificar los principales problemas de traducción (lingüísticos, extralingüísticos, pragmáticos, etc.) que presentan los documentos societarios de contenido económico (memorando de entendimiento, plan económico, actas de reuniones, etc.) en la combinación lingüística inglés-español	0	3,6	36,4	47,3	12,7
P8. Aplicar las técnicas de traducción apropiadas en función de la situación comunicativa y de las particularidades del encargo de traducción	0	1,8	41,8	49,1	7,3
P9. Resolver los problemas de traducción que plantean los documentos societarios de contenido económico (memorando de entendimiento, plan económico, actas de reuniones, etc.) en la combinación lingüística inglés-español	0	14,5	36,4	41,8	7,3
P10. Mejorar mi versión de la traducción a partir de los comentarios realizados por la docente o por los compañeros durante las sesiones presenciales o virtuales	0	0	16,4	32,7	50,9
Bloque 3. Gestión de fuentes y recursos de información y documentación necesarios para el ejercicio de la traducción					
P11. Utilizar los recursos tecnológicos básicos para encontrar fuentes lexicográficas generales y especializadas, así como textos paralelos que me ayuden en el proceso traductor	0	0	21,8	38,2	40,0
P12. Analizar las fuentes y los textos paralelos encontrados con el fin de extraer	0	0	30,9	40,0	29,1

de ellos información que me resulte útil para la traducción					
P13. Documentarme sobre el tema abordado en el texto a traducir en vistas a la resolución de los problemas conceptuales y terminológicos que se pueden plantear en el mismo	0	0	30,9	41,8	27,3
P13A. Compilar un corpus <i>ad hoc</i> a partir de fuentes fiables que me facilite la labor traductora	0	0	28,3	43,5	28,3
Bloque 4. Dominio de herramientas informáticas básicas y profesionales para la práctica traductora					
P14. Dominar herramientas informáticas básicas (por ejemplo, Word o programas de tratamiento de imágenes tipo Paint Shop Pro o Photoshop) para la traducción de textos que, además de contenido lingüístico, incluyen contenido gráfico	0	18,2	29,1	30,9	21,8
P15. Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas	0	1,8	16,4	47,3	34,5
P16. Aplicar a un encargo de traducción herramientas TAO profesionales (por ejemplo, TRADOS, WORDFAST, etc.)	1,8	0	32,7	29,1	36,4
Bloque 5. Aspectos relacionados con la producción en lengua meta					
P17. Traducir correctamente (léxica, terminológica y pragmáticamente) a lengua española un documento societario de contenido económico (memorando de entendimiento, plan económico, actas de reuniones, etc.) escrito en lengua inglesa en función de las particularidades del encargo	0	0	54,5	41,8	3,6
P18. Revisar la coherencia de las ideas expresadas en mi propia traducción antes de entregarla	0	1,8	12,7	54,5	30,9
P19. Revisar la corrección léxica, terminológica y estilística de mi propia traducción antes de entregarla	0	0	12,7	56,4	30,9
P20. Revisar si la versión definitiva de mi propia traducción contiene errores ortotipográficos antes de entregarla	0	0	7,3	56,4	36,4
Bloque 6. Aspectos relacionados con el trabajo autónomo y la planificación y gestión del trabajo					
P21. Planificar y gestionar el tiempo en función de las tareas requeridas en la unidad didáctica	0	3,6	21,8	47,3	27,3
P22. Participar en las sesiones de tutoría (presencial o virtual) planteando cuestiones de procedimiento y contenidos	3,6	27,3	32,7	25,5	10,9
P23. Buscar, seleccionar y procesar la información pertinente para la elaboración de las tareas propuestas en la unidad didáctica	0	0	34,5	43,6	21,8
P24. Autoevaluar mi progreso, reflexionando sobre mi propio proceso de aprendizaje y el nivel de logro de los objetivos y competencias propuestos en la unidad didáctica	1,8	1,8	18,2	54,5	23,6
P25. Respetar los plazos de entrega fijados para las tareas establecidas en la unidad didáctica	0	0	3,6	18,2	78,2
Bloque 7. Aspectos relacionados con el trabajo colaborativo					
P26. Trabajar de forma colaborativa con mis compañeros, elaborando planes de actuación para el grupo y asumiendo responsabilidades grupales	1,8	0	3,6	30,9	63,6

P27. Respetar y consensuar puntos de vista diferentes, creando así un buen clima de trabajo que favorezca la comunicación, el intercambio de información y la interacción entre todos los miembros del grupo de trabajo	1,8	1,8	3,6	18,2	74,5					
P28. Anteponer los objetivos del grupo a los intereses personales	1,8	0	1,8	38,2	58,2					
Bloque 8. Dominio de herramientas tecnológicas para el aprendizaje										
P29. Participar en el foro de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar las planteadas por mis compañeros	12,7	30,9	27,3	21,8	7,3					
P29A. Participar en el chat de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar los problemas planteados en el trabajo grupal	0	0	5,5	32,7	61,8					
P30.Descargar archivos de diferentes formatos de la plataforma de la asignatura (Moodle)	0	0	3,6	14,5	81,8					
P31.Utilizar la aplicación interactiva "taller" de la plataforma de la asignatura (Moodle)	0	0	5,5	27,3	67,3					
AUTOVALORACIÓN GENERAL CON RESPECTO A LA UD4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	0	0	0	9,1	9,1	25,5	36,4	14,5	5,5	0

VALORACIÓN MEDIA POR ÍTEM (UD4) (1-5)					
		VALORACIÓN MEDIA DEL BLOQUE			VALORACIÓN MEDIA DEL BLOQUE
P1	3,67	3,67	P17	3,49	4,02
P2	3,84		P18	4,15	
P3	3,65		P19	4,18	
P4	3,67		P20	4,29	
P5	3,62				
P6	3,58				
P7	3,69	3,77	P21	3,98	3,93
P8	3,62		P22	3,13	
P9	3,42		P23	3,87	
P10	4,35		P24	3,96	
			P25	4,75	
P11	4,18		4,03	P26	
P12	3,98	P27		4,62	
P13	3,96	P28		4,51	
P13A	4,00				
P14	3,56	3,89		P29	2,80
P15	4,15		P29A	4,56	
P16	3,98		P30	4,78	
			P31	4,62	
AUTOVALORACIÓN GENERAL (1-10)					6,55

Al igual que en el cuestionario de la unidad precedente, los cinco primeros bloques de preguntas del cuestionario de esta unidad perseguían la autovaloración de los estudiantes en relación con las competencias específicas desarrolladas en dicha unidad (v. 6.4.2.4.1.); dichas competencias estaban vinculadas a todas las subcompetencias que definen la CT, según el modelo desarrollado por el grupo PACTE: subcompetencias instrumental, bilingüe, extralingüística, estratégica y subcompetencia sobre conocimientos de traducción.

Si centramos nuestro análisis en las respuestas del primer bloque de ítems, relacionado con el dominio de las particularidades lingüísticas y extralingüísticas de los documentos societarios de contenido económico, observamos en la tabla de frecuencias que un número significativo de estudiantes encuentra dificultades a la hora de abordar este tipo de documentos, ya que, como mínimo, 21 estudiantes (38,2%) han calificado como “regular” su nivel de competencia en relación con los ítems del bloque. Aún así, el porcentaje de estudiantes que valoran con un “4” las diferentes preguntas que constituyen el bloque no es nada desdeñable (30,9% en el caso de la P1, 40% en la P2 y en la P5, 47,3% en la P3, 49,1% en la P4 y 41,8% en la P6). A este respecto cabría recordar que el tipo de textos trabajados en esta unidad didáctica son de alto grado de especialización, por lo que no resulta extraño que los discentes no se muestren demasiado confiados a la hora de abordarlos. No obstante, consideramos positivo que ningún estudiante haya valorado con un “1”(nada) a alguno de los ítems que integran este bloque y que solo 1 (1,8%) haya valorado con un “2” (“poco”) a una pregunta del bloque (concretamente la P6); por otro lado, en el caso de la primera y de la segunda pregunta del bloque (P1 y P2), el 18,2% y el 21,8% de los discentes respectivamente ha señalado que su nivel de competencia era el máximo y ha calificado con “5” ambos ítems.

Tal y como se desprende de la tabla sobre las valoraciones medias de los ítems del cuestionario, la media de este primer bloque es de 3,67, siendo 3,58 la puntuación más baja del mismo (relativa a la P6).

Pese a que casi el 50% de los estudiantes que participaron en la experimentación valora con un “4” (bastante) su grado de competencia en relación con los aspectos metodológicos del proceso traductor (ítems del bloque 2) y ninguna de las preguntas del bloque ha sido valorada con la puntuación mínima (“1”), resulta significativo el porcentaje de discentes que muestran una cierta inseguridad sobre este particular, concretamente en los ítems P7, P8 y P9; en los tres casos, el número de estudiantes que opta por la valoración intermedia (es decir, “3”) es superior al 36%. Sin embargo, en contraposición con este resultado, resulta remarcable el hecho de que el 50,9% de los discentes autoevalúe con la máxima puntuación su nivel de competencia en relación con la última pregunta del bloque (P10). De aquí se desprende que los discentes consideran útil el proceso de revisión, ya sea presencial o virtual, de las traducciones llevado a cabo en la unidad, ya que les permite mejorar, en gran medida, su versión del texto meta.

Estos resultados son congruentes con los obtenidos en el primer bloque del cuestionario y evidencian la sensación de inseguridad de algunos discentes en relación con la traducción de este tipo de textos tan especializados.

En relación con la puntuación media del bloque, cabría indicar que es ligeramente superior a la alcanzada en el bloque anterior (3,77); por otra parte, la más baja del bloque, que se sitúa en 3,42, es la derivada de la P9.

Por lo que respecta al tercer bloque, en el que se incluyen preguntas vinculadas a la subcompetencia instrumental implícita en la gestión de fuentes y recursos documentales para la traducción, las consideraciones de los estudiantes son también bastante positivas, puesto que, como mínimo, el 38,2% de ellos valoraron con un “4” su nivel de competencia en todas las preguntas que constituyen el bloque; tanto es así, que un mínimo de 15 discentes (27,3%) optaron por la máxima calificación al valorar su nivel de competencia en relación con las preguntas del bloque (en concreto, 40% en la P11, 29,1% en la P12, 27,3% en la P13 y 28,3% en la P14). Además, ninguno de los estudiantes que participaron en la experimentación valoró con las puntuaciones mínimas de la escala (“1” ó “2”) su grado de competencia en relación con los ítems del bloque.

Si fijamos nuestra atención en las respuestas a la P13 y a la P14, comprobamos que no todos los estudiantes consideran sencillo el proceso de documentación en relación con los contenidos abordados en esta unidad didáctica, ya que el porcentaje de discentes que calificaron con “3” (regular) su dominio de esta competencia ha sido del 30,9%, en el caso de la P13 y de 28,3%, en el caso de la P14. Quizá, esta percepción responda a que no siempre resulta sencillo localizar textos paralelos en el campo de los documentos societarios de contenido económico, puesto que, algunos de ellos son documentos internos privados de la empresa a los que no se puede acceder si no existe una vinculación directa con la misma.

En relación con las valoraciones medias, cabría mencionar que la media de este tercer bloque de ítems es de 4,03, una calificación ligeramente superior a las obtenidas en los dos bloques anteriores.

El cuarto bloque del cuestionario de autoevaluación tiene como meta valorar qué opinión tienen los estudiantes sobre su dominio de herramientas informáticas básicas y profesionales para la práctica traductora; en otras palabras, pretende valorar su percepción en relación con su nivel de subcompetencia instrumental. En la tabla de frecuencias observamos que los discentes consideran que son capaces de desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas, puesto que el 47,3% de ellos valora su nivel de competencia en relación con este ítem con un “4” y el 34,5% con un “5”. Remarcable resulta también su apreciación en relación con su nivel de dominio de herramientas TAO profesionales (P16); aunque el 32,7% de los discentes califican de “regular” su nivel de competencia en relación con este ítem, el 36,4% de ellos le otorgan la valoración más alta de la escala y el 29,1% lo califica

con un “4” (bastante). Si comparamos estas cifras con las obtenidas en el cuestionario de la UD3 en relación con este particular, advertimos que ha aumentado ligeramente el número de estudiantes que han calificado de “regular” su grado de competencia en detrimento del número de discentes que se ha otorgado la máxima valoración. Este resultado quizá pueda responder a que fueron varios los estudiantes, tal y como veremos posteriormente en los datos cualitativos extraídos de los portafolios de aprendizaje, que manifestaron haber tenido problemas técnicos en esta unidad didáctica a la hora de incorporar los textos de trabajo a la memoria de traducción.

Por otra parte, su percepción en relación con el dominio de herramientas informáticas básicas (P14) no es tan positiva, puesto que, aunque el 21,8% de los discentes que cumplieron el cuestionario de autoevaluación valoraron su nivel de competencia con un “5”, el 29,1%, es decir, 16 estudiantes del total, calificaron su nivel con un “3” (regular) y el 18,2% (10 estudiantes) con un “2” (poco). Estos resultados son coherentes con los obtenidos en el cuestionario de la unidad didáctica anterior, aunque evidencian un incremento en la seguridad de los estudiantes en relación con esta competencia. Este ítem recibe la calificación media más baja del bloque (3,56), situándose la media del mismo en 3,89.

El quinto bloque del cuestionario, que hace referencia a los aspectos relacionados con la producción en lengua meta, está integrado por cuatro ítems; a la luz de las respuestas incluidas en la tabla de frecuencias, más de la mitad de los estudiantes que participaron en la fase de experimentación valoraron con un “4” (es decir, “bastante”), todas las preguntas del bloque, excepto la P17, en la que el 41,8% de los discentes eligió esta opción de respuesta; estos resultados evidencian que los discentes consideran que su nivel en relación con la subcompetencia estratégica vinculada a la unidad es elevado; resulta destacable que ningún estudiante haya valorado con un “1” (nada) alguno de los ítems que forman parte de este bloque y que solo 1 (1,8%) haya valorado con un “2” (“poco”) una pregunta del bloque (P18); por otra parte, en el caso de las tres últimas preguntas del bloque (P18, P19 y P20), un porcentaje importante de discentes (30,9%, 30,9% y 36,4%, respectivamente) ha manifestado que su nivel de competencia es el máximo y ha calificado con “5” su dominio en relación con estos tres ítems. Como consecuencia de estas valoraciones, la calificación media del apartado supera el 4 (en concreto su puntuación es 4,02).

Sin embargo, de los resultados obtenidos en el ítem más vinculado al proceso de traducción *per se* de este bloque (P17) también se desprende que una parte muy importante de los estudiantes encuentran dificultades a la hora de traducir documentos societarios de contenido económico, pues el 54,5% de ellos valora con un “3” (regular) su

grado de dominio en relación con esta tarea. Tal y como hemos expuesto anteriormente, se trata de textos de algo grado de especialización, en los que entran en juego muchos conceptos económicos difíciles de comprender, por lo que no es extraño que los estudiantes se muestren un tanto inseguros a la hora de enfrentarse al proceso traductor. Los resultados obtenidos en este cuestionario guardan una correlación con la calificación lograda por los discentes en la tarea obligatoria de la unidad, en la que, como hemos mostrado en el apartado dedicado al análisis de los medios de evaluación, más del 30% recibió una puntuación inferior a 4 (suspenseo).

Por lo que respecta al sexto bloque, compuesto por ítems vinculados a las competencias genéricas instrumentales y sistémicas trabajadas en la unidad didáctica³⁰⁵, las apreciaciones de los discentes son bastante positivas, puesto que, a excepción de la P22, más del 50% de los estudiantes consideran que su nivel de autonomía y planificación del trabajo puede ser valorado con “4” ó “5”; cabe destacar en este apartado que el 78,2% de los discentes ha calificado con un “5” (mucho) su nivel de competencia en relación con la P25; este alto porcentaje evidencia que los discentes se consideran responsables en su proceso de aprendizaje y son muy conscientes de la importancia de entregar las tareas y actividades en los plazos establecidos.

Resulta significativo, igualmente, que el 32,7% de los estudiantes que intervinieron en la fase de experimentación califiquen de “regular” su nivel de participación en las sesiones de tutoría presenciales o virtuales (P22) y que el 27,3% opte por la segunda valoración más baja de la escala (“2”); este dato es coherente con los obtenidos en los cuestionarios de las unidades anteriores y pone de manifiesto que algunos discentes se han mostrado reacios a participar de forma activa en las sesiones de tutorías planificadas dentro de la unidad didáctica.

En relación con las valoraciones medias, cabría decir que la media de este tercer bloque de ítems es de 3,93, una puntuación ligeramente inferior a la obtenida en el bloque anterior, pero superior a la derivada del cuarto bloque del cuestionario.

El séptimo bloque del cuestionario de autoevaluación, por su parte, estaba vinculado a las competencias genéricas interpersonales desarrolladas en la unidad didáctica y su principal finalidad era que los estudiantes valoraran varios aspectos relacionados con la metodología de aprendizaje colaborativo puesta en práctica en el transcurso de la unidad. A este respecto, podríamos resaltar que más del 58% de los estudiantes (en concreto, el 63,6%, 74,5% y 58,2%) evalúan con un “5”, es decir, con la puntuación máxima de la escala, su nivel de competencia en relación con las tres

³⁰⁵ Estas competencias, junto con las interpersonales a las que hace referencia el séptimo bloque de este cuestionario, aparecen detalladas en el capítulo 6.4.2.4.1.

preguntas del bloque (P26, P27 y P28 respectivamente); además, el 30,9%, el 18,2% y el 38,2% las califican con un “4”, por lo que podríamos afirmar que, a la luz de estas puntuaciones, la gran mayoría de los discentes sometidos a experimentación opina que ha desarrollado las competencias y destrezas necesarias para trabajar de forma grupal desde un enfoque colaborativo. En relación con la valoración media del bloque, cabría apuntar que, al igual que en la unidad didáctica anterior, es la más alta del cuestionario, y se sitúa en 4,56.

El bloque final del cuestionario de autoevaluación de la UD4 de nuestra propuesta de diseño curricular está integrado por cuatro ítems, cuyo objetivo es mostrar qué percepción tienen los estudiantes en relación con su dominio de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje implicadas en la unidad: el foro de discusión, el chat, el taller de Moodle y la aplicación de descarga de archivos de la plataforma de teleformación de la asignatura. Tal y como se evidencia en la tabla de frecuencias, la gran mayoría de los discentes considera que su grado de competencia en relación con las herramientas virtuales de aprendizaje vinculadas a esta unidad didáctica es elevado, puesto que el 61,8% de ellos, en el caso de la P29A, el 81,8%, en el caso de la P30, y el 67,3% en el caso de la P31 le otorgan la máxima puntuación de la escala; además, el 32,7%, el 14,5% y el 27,3% puntuaron estos ítems (P29A, P30 y P31, respectivamente) con “4” (bastante). Estos resultados no nos resultan llamativos, ya que, tal y como hemos apuntado previamente, la mayor parte de los estudiantes que han participado en la implementación de nuestra propuesta formativa conocían la plataforma de teleformación Moodle y habían trabajado con ella previamente en otras asignaturas. No obstante, en el caso de la P29, las percepciones de los estudiantes no son tan positivas, ya que el 30,9% de ellos estima que su nivel de participación en el foro de discusión de la unidad didáctica podría ser calificado de “poco”, otorgándole una puntuación de “2”, y el 27,3% (es decir, 15 estudiantes del total) lo califica con “3” (regular). Este resultado es coherente con el obtenido en la P22, vinculada a la participación en los sistemas de tutoría presencial y virtual, y en los cuestionarios de autoevaluación anteriores; a este respecto, cabría añadir que muchas veces los estudiantes han preferido plantear sus dudas o comentarios directamente al docente por correo electrónico o solucionarlas en el seno del grupo de trabajo.

Si centramos el análisis en las valoraciones medias, la puntuación de este bloque es la segunda más alta del cuestionario (4,19), valor que pone de manifiesto que los estudiantes que han participado en la experimentación tienen una alta percepción de su nivel de dominio de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje.

En relación con la autovaloración general del aprendizaje alcanzado en la unidad didáctica, las calificaciones de los estudiantes se sitúan en el rango comprendido entre los

valores “4” y “9”, siendo la media global del apartado “6,55”, la valoración más baja de todos los cuestionario de autoevaluación.

Con el fin de presentar un enfoque lo más claro posible de los resultados obtenidos en este cuestionario, presentamos la siguiente figura (Figura 8.14), en la que se representan gráficamente, y de forma agrupada, las percepciones de los discentes en relación con los diferentes ítems.

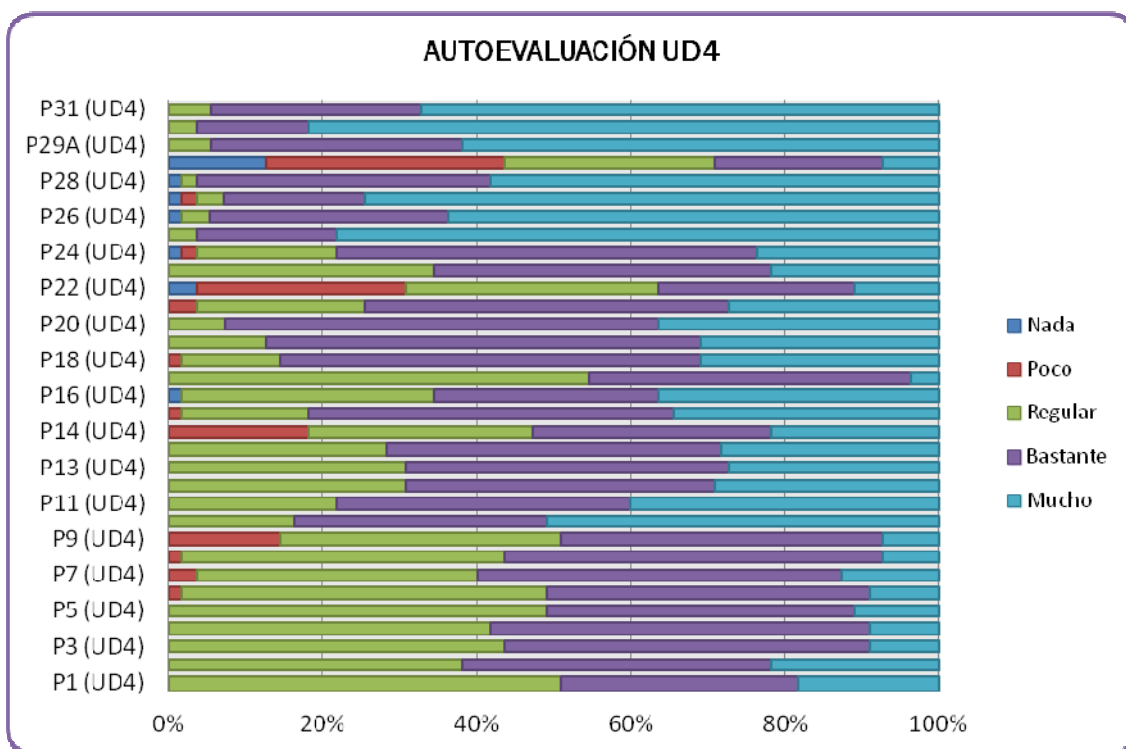


Figura 8.14. Representación gráfica de los resultados (agrupados) de los cuestionarios de autoevaluación de la UD4

Por lo que respecta al bloque final de respuesta abierta de este cuestionario de autoevaluación cabe señalar que, al igual que en la unidad didáctica anterior, el índice de respuesta fue muy elevado, ya que 43 estudiantes (es decir, el 78,18% de los discentes que cumplimentaron el cuestionario) aportaron información en este apartado final. Sus respuestas se centran, fundamentalmente, en la evolución en el aprendizaje, en las dificultades encontradas en el desarrollo de las tareas de la unidad y en lo que han aprendido con ellas. En el siguiente cuadro, recogemos algunas de estas aportaciones³⁰⁶:

³⁰⁶ Remitimos al lector al CD-ROM que acompaña al presente trabajo de investigación doctoral, si desea realizar un análisis más profundo de todos los comentarios introducidos por los estudiantes en el bloque de respuesta abierta de este cuestionario de autoevaluación (ruta de acceso: Anexos/Cuestionarios/Datos cuantitativos/Cuestionarios de autoevaluación/UD4).

E3: “Creo que se aprende mucho haciendo las traducciones, especialmente las colaborativas, porque se trabaja sobre varios puntos de vista diferentes y se aprende a analizar el texto origen y la traducción.”

E4: “LA UD4 me ha resultado más sencilla que la UD3. Esto se debe a que se trataba de textos que mezclaban contenido económico y jurídico. Son más comprensibles aunque en ocasiones resulte más complicado su reformulación. Por otro lado, hemos tenido problemas para documentarnos en relación con los planes de acciones. No sé si había pocos textos paralelos de este tipo disponibles en la web o que no hemos sabido dónde buscarlos”.

E16: “Algunos aspectos de la traducción de documentos societarios me han parecido más complicados que otras unidades didácticas, pero después de hacer los encargos y la tarea final y extraer vocabulario creo que he mejorado en cuanto a esta unidad didáctica”.

E17: “Creo que el trabajo en grupo que hemos realizado fue muy bueno, ya que todas aportamos muchas opciones justificando por qué apoyábamos una versión y no otra. Mi labor de investigación creo que también ha sido buena, ya que he intentado documentarme antes de ponerme a traducir para empaparme de vocabulario relacionado con el tema”.

E21: “Poco a poco noto como voy mejorando en el proceso traductológico. Además gracias a que hemos aprendido a usar Trados y MultiTerm el trabajo todavía me parece más interesante y un reto más en mi aprendizaje”.

E25: “Me ha parecido muy interesante este tipo de textos y la verdad es que he aprendido mucho en esta unidad didáctica, tanto haciendo el trabajo en el grupo como durante las clases”.

E38: “Cada vez me gusta más esta asignatura y cada vez veo que mi progreso es mayor. Aunque hay que trabajar mucho estoy muy contenta con los resultados que creo haber obtenido”.

E39: “La UD4 me ha parecido interesante en cuanto a los conocimientos que hemos adquirido. La mayor dificultad que he encontrado es saber resolver los problemas terminológicos adecuadamente”.

E45: “Me ha gustado mucho la forma en que se ha trabajado en esta unidad: aclaraciones en el foro, debates colaborativos en clase sobre términos/estructuras, explicaciones detalladas de la profesora durante las clases y trabajo cooperativo en las tareas grupales. Los conceptos que se han tratado me han quedado muy claros y me han ayudado a comprender los textos tanto en la LO como en la LM”.

E51: “Estoy preocupada porque aunque suelo tener bien mis traducciones, no me entero muy bien de lo que traduzco. Sé que tengo que documentarme más y aprenderme los conceptos básicos de cada unidad”.

8.3.1.2.5. Cuestionario de autoevaluación de la Unidad Didáctica 5 (UD5)

El último de los cuestionarios de autoevaluación de nuestra propuesta de diseño curricular estaba formado por 30 ítems estructurados agrupados en ocho bloques diferentes en función de las competencias de aprendizaje genéricas y específicas trabajadas en la unidad didáctica. Como el resto de los cuestionarios que formaban parte de la autoevaluación de los discentes, incluía, al final del mismo, una escala de autovaloración global del aprendizaje y un cuadro de respuesta abierta, en el que los discentes podían exponer todas aquellas ideas que consideraran necesarias en relación con el desarrollo de la unidad.

Este cuestionario fue cumplimentado por un total de 59 estudiantes. En las tablas que presentamos a continuación, se pueden observar tanto el análisis de frecuencias como la valoración media de cada uno de los ítems que componían este cuestionario de autoevaluación.

AUTOEVALUACIÓN UNIDAD DIDÁCTICA 5 (UD5): LA TRADUCCIÓN DE MEMORIAS ANUALES E INFORMES FINANCIEROS					
Bloque 1. Dominio de las particularidades lingüísticas y extralingüísticas de las memorias anuales y de algunos de los subgéneros que las integran					
	FRECUENCIA (PORCENTAJE VÁLIDO DE RESPUESTAS) (%)				
	Nada(1)	Poco(2)	Regular(3)	Bastante(4)	Mucho(5)
P1. Identificar las particularidades del lenguaje de las memorias anuales (y de los diferentes subgéneros que las integran) e informes financieros en lengua inglesa	0	0	15,3	62,7	22,0
P2. Identificar las particularidades del lenguaje de las memorias anuales (y de los diferentes subgéneros que las integran) e informes financieros en lengua inglesa	0	0	11,9	62,7	25,4
P3. Identificar la macroestructura de la memoria anual de una empresa, así como de los diferentes subgéneros que las componen, en lengua inglesa	0	0	15,3	50,8	33,9
P4. Identificar la macroestructura de la memoria anual de una empresa, así como de los diferentes subgéneros que las componen, en lengua española	0	0	15,3	50,8	33,9
P5. Comprender conceptos presentes en una memoria anual (por ejemplo, inmovilizado material e inmaterial, deterioro de los activos, enajenación de activos, fondo de comercio, etc.)	0	3,4	20,3	44,1	32,2
P5A. Comprender textos extraídos de una memoria anual escritos en lengua inglesa (por ejemplo, estados financieros consolidados, políticas contables aplicadas por la empresa, balance de situación, cuenta de pérdidas y ganancias, etc.)	0	5,1	23,7	49,2	22,0
Bloque 2. Aspectos metodológicos del proceso traductor					
P6. Identificar los principales problemas de traducción (lingüísticos, extralingüísticos, pragmáticos, etc.) que presentan las memorias anuales e informes financieros en la combinación lingüística inglés-español	0	1,7	25,4	40,7	32,2
P7. Aplicar las técnicas de traducción apropiadas en función de la situación comunicativa y de las particularidades del encargo de traducción	0	0	22,0	55,9	22,0
P8. Resolver los problemas de traducción que plantean los textos extraídos de memorias anuales e informes financieros en la combinación lingüística inglés-español	0	1,7	33,9	55,9	8,5
P9. Mejorar mi versión de la traducción a partir de los comentarios realizados por la docente o por los compañeros durante las sesiones presenciales o virtuales	0	1,7	5,1	25,4	67,8
Bloque 3. Gestión de fuentes y recursos de información y documentación necesarios para el ejercicio de la traducción					
P10. Utilizar los recursos tecnológicos básicos para encontrar fuentes lexicográficas generales y especializadas, así como textos paralelos que me ayuden en el proceso traductor	0	1,7	16,9	28,8	52,5
P11. Analizar las fuentes y los textos paralelos encontrados con el fin de extraer de ellos información que me resulte útil para la traducción	0	0	18,6	32,2	49,2
P12. Documentarme sobre el tema	0	1,7	27,1	28,8	42,4

abordado en el texto a traducir en vistas a la resolución de los problemas conceptuales y terminológicos que se pueden plantear en el mismo					
P12A. Compilar un corpus <i>ad hoc</i> de textos pertenecientes a una memoria anual a partir de fuentes fiables, que me facilite la labor traductora	0	0	28,8	28,8	42,4
Bloque 4. Dominio de herramientas informáticas básicas y profesionales para la práctica traductora					
P13. Dominar herramientas informáticas básicas (por ejemplo, Word o programas de tratamiento de imágenes tipo Paint Shop Pro o Photoshop) para la traducción de textos que, además de contenido lingüístico, incluyen contenido gráfico	1,7	0	33,9	25,4	39,0
P14. Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas	0	0	18,6	33,9	47,5
P15. Aplicar a un encargo de traducción herramientas TAO profesionales (por ejemplo, TRADOS, WORDFAST, etc.)	0	1,7	6,8	18,6	72,9
Bloque 5. Aspectos relacionados con la producción en lengua meta					
P16. Traducir correctamente (léxica, terminológica y pragmáticamente) a lengua española un texto extraído de una memoria anual o informe financiero escrito en lengua inglesa en función de las particularidades del encargo	0	0	35,6	49,2	15,3
P17. Revisar la coherencia de las ideas expresadas en mi propia traducción antes de entregarla	0	0	10,2	50,8	39,0
P18. Revisar la corrección léxica, terminológica y estilística de mi propia traducción antes de entregarla	0	0	11,9	42,4	45,8
P19. Revisar si la versión definitiva de mi propia traducción contiene errores ortotipográficos antes de entregarla	0	1,7	8,5	32,2	57,6
Bloque 6. Aspectos relacionados con el trabajo autónomo y la planificación y gestión del trabajo					
P20. Planificar y gestionar el tiempo en función de las tareas requeridas en la unidad didáctica	0	0	18,6	42,4	39,0
P21. Participar en las sesiones de tutoría (presencial o virtual) planteando cuestiones de procedimiento y contenidos	5,1	11,9	30,5	27,1	25,4
P22. Buscar, seleccionar y procesar la información pertinente para la elaboración de las tareas propuestas en la unidad didáctica	0	0	23,7	39,0	37,3
P23. Autoevaluar mi progreso, reflexionando sobre mi propio proceso de aprendizaje y el nivel de logro de los objetivos y competencias propuestos en la unidad didáctica	0	0	22,0	35,6	42,4
P24. Respetar los plazos de entrega fijados para las tareas establecidas en la unidad didáctica	0	0	3,4	33,0	74,6
Bloque 7. Aspectos relacionados con el trabajo colaborativo					
P25. Trabajar de forma colaborativa con mis compañeros, elaborando planes de actuación para el grupo y asumiendo responsabilidades grupales	0	3,4	3,4	25,4	67,8
P25A. Trabajar en un entorno virtual de trabajo cooperativo (BSCW), poniendo en práctica las principales herramientas integradas en el sistema.	0	3,4	3,4	25,4	67,8

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

P26. Respetar y consensuar puntos de vista diferentes, creando así un buen clima de trabajo que favorezca la comunicación, el intercambio de información y la interacción entre todos los miembros del grupo de trabajo	0	1,7	5,1	27,1	66,1					
P27. Anteponer los objetivos del grupo a los intereses personales	0	1,7	0	40,7	57,6					
Bloque 8. Dominio de herramientas tecnológicas para el aprendizaje										
P28. Participar en el foro de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar las planteadas por mis compañeros	13,6	16,9	28,8	23,7	16,9					
P28A. Participar en el chat de la unidad didáctica para plantear dudas o solucionar los problemas planteados en el trabajo grupal	0	0	1,7	25,4	72,9					
P29. Descargar archivos de diferentes formatos de la plataforma de la asignatura (Moodle)	0	0	1,7	11,9	86,4					
P30. Subir archivos a un directorio concreto de la plataforma de la asignatura (Moodle)	0	0	1,7	20,3	78,0					
AUTOVALORACIÓN GENERAL CON RESPECTO A LA UD5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	0	0	0	0	3,4	15,3	45,8	27,1	6,8	1,7

VALORACIÓN MEDIA POR ÍTEM (UD5) (1-5)					
		VALORACIÓN MEDIA DEL BLOQUE			VALORACIÓN MEDIA DEL BLOQUE
P1	4,07	4,08	P16	3,80	4,22
P2	4,14		P17	4,29	
P3	4,19		P18	4,34	
P4	4,19		P19	4,46	
P5	4,05				
P5A	3,88				
P6	4,03	4,08	P20	3,20	3,96
P7	4,00		P21	3,56	
P8	3,71		P22	4,14	
P9	4,59		P23	4,20	
			P24	4,71	
P10	4,32	4,22	P25	4,58	4,57
P11	4,31		P25A	4,58	
P12	4,12		P26	4,58	
P12A	4,14		P27	4,54	
P13	4,00				
		4,30	P28	3,14	4,36
			P28A	4,71	
P14	4,29		P29	4,85	
P15	4,63		P30	4,76	
AUTOVALORACIÓN GENERAL (1-10)					7,24

Al igual que en los cuestionarios de evaluación de las dos unidades didácticas anteriores, los cinco primeros bloques de preguntas del cuestionario de la UD5 tenían como finalidad que los estudiantes evaluaran el grado de desarrollo que habían alcanzado en relación con las competencias específicas desarrolladas en dicha unidad (v. 6.4.2.5.1.); estas competencias específicas estaban vinculadas a todas las subcompetencias que definen la competencia traductora, según el modelo que hemos tomado como punto de referencia en la investigación (PACTE, 2003-2011): subcompetencias instrumental, bilingüe, extralingüística, estratégica y subcompetencia sobre conocimientos de traducción.

El primero de los bloques que forman parte del cuestionario estaba relacionado con el dominio de las particularidades lingüísticas y extralingüísticas de las memorias anuales, así como de algunos de los subgéneros específicos que las integran; si observamos la tabla de frecuencias en relación con este bloque, podemos advertir que un número significativo de estudiantes valora con un “4” (bastante) su nivel de competencia en relación con todos los ítems del bloque; en este sentido resulta destacable el porcentaje de estudiantes (62,7%) que elige esta opción de la escala de valoración en relación con la P1 y la P2; por otra parte, un mínimo de 13 estudiantes (22% del total) valoran con un “5” (calificación máxima) todas las preguntas del bloque; estos datos evidencian que los discentes se sienten bastante cómodos con los contenidos abordados en la unidad didáctica. Sin embargo, la tabla de frecuencias también pone de manifiesto que algunos discentes encuentran dificultades a la hora de abordar la traducción de este tipo de documentos, ya que, el 20,3% de los discentes, en el caso de la P5, y el 23,7%, en el caso de la P5A, han calificado como “regular” su nivel de competencia en relación con estos dos ítems. A este respecto cabría recordar que el tipo de textos trabajados en esta unidad didáctica son, al igual que los de la unidad didáctica anterior, de alto grado de especialización, por lo que no resulta sorprendente que los discentes no se muestren demasiado seguros a la hora de enfrentarse al proceso de traducción.

No obstante, consideramos positivo que ningún estudiante haya valorado con un “1” (nada) a alguno de los ítems que integran este bloque y que solo 2 (3,4%), en el caso de la P5, y 3 (5,1%), en la P5A, hayan valorado con un “2” (“poco”) su nivel de competencia en relación con esos dos ítems.

Tal y como podemos observar en la tabla sobre las valoraciones medias del cuestionario, la media de este primer bloque es de 4,08, siendo 3,88 la puntuación más baja del mismo (relativa a la P5A).

Si fijamos nuestra atención en las respuestas del segundo bloque, advertimos que más del 40% de los estudiantes que participaron en la experimentación valora con, al menos, un “4” (bastante) su grado de competencia en relación con los aspectos metodológicos del proceso traductor (P6-P9) y que ninguna de las preguntas del bloque ha sido valorada con la puntuación mínima (“1”); no obstante, resulta significativo el porcentaje de discentes que muestran una cierta inseguridad sobre este particular, sobre todo en el caso de la P8, en la que el porcentaje de estudiantes que opta por la valoración intermedia (es decir, “3”) es superior al 30% (concretamente 33,9%). Sin embargo, en contraposición con este resultado, resulta destacable el hecho de que el 67,8% de los discentes autoevalúe con la máxima puntuación su nivel de competencia en relación con la última pregunta del bloque (P9). De aquí, deducimos que los discentes han considerado

útil el proceso de revisión presencial o virtual de las traducciones que se ha llevado a cabo en la unidad porque les ha permitido mejorar, en gran medida, su versión del texto meta.

Estos resultados, que evidencian la sensación de inseguridad de algunos discentes en relación con la traducción y, sobre todo con la comprensión, de este tipo de textos tan especializados, son coherentes con los aportados por los estudiantes en el primer bloque del cuestionario; tanto es así, que la puntuación media de ambos bloques es la misma (4,08).

En relación con las respuestas del tercer bloque de ítems, en el que se incluyen preguntas vinculadas a la subcompetencia instrumental implícita en la gestión de fuentes y recursos documentales para la traducción, cabría mencionar que las apreciaciones de los estudiantes fueron también bastante positivas, puesto que al menos el 42,4% de ellos (es decir, 25 estudiantes de los 59 que cumplimentaron el cuestionario) autovaloraron con la máxima puntuación su nivel de competencia en todas las preguntas que integran el bloque. Por otra parte, ninguno de los estudiantes que participaron en la experimentación valoró con la puntuación mínima de la escala (“1”) ninguno de los ítems y únicamente un discente evaluó con un “2” (poco) su grado de competencia en relación con los ítems P10 y P12.

Si fijamos nuestra atención en las respuestas a la P12 y a la P13, comprobamos que algunos estudiantes encuentran dificultades en el proceso de documentación sobre los contenidos abordados en esta unidad didáctica, ya que el porcentaje de discentes que calificaron con “3” (regular) su dominio de esta competencia ha sido del 27,1%, en el caso de la P12 y de 28,8%, en el caso de la P13. Si comparamos estos porcentajes con los obtenidos en el mismo bloque en el cuestionario de la unidad didáctica anterior, observamos que el número de estudiantes que han calificado con un “3” su nivel de dominio en la tarea de documentación vinculada a la traducción de textos especializados se ha reducido ligeramente y ha aumentado el número de discentes que se muestran más seguros sobre este particular y autoevalúan su nivel de destreza con las puntuaciones más elevadas de la escala.

En relación con las valoraciones medias, cabría mencionar que la media de este tercer bloque de ítems es de 4,22, una calificación ligeramente superior a la alcanzada en los dos bloques anteriores.

El cuarto bloque del cuestionario de autoevaluación tiene como finalidad valorar la opinión de los estudiantes en relación con su dominio de herramientas informáticas básicas y profesionales para la práctica traductora, es decir, persigue medir su percepción en relación con su nivel de subcompetencia instrumental para la práctica traductora. Tal y como podemos observar en la tabla de frecuencias del cuestionario, los discentes

consideran que son capaces de desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas, puesto que el 33,9% de ellos valora su nivel de competencia en relación con este ítem con un “4” y el 47,5% le otorga la máxima valoración de la escala (“5”). Muy destacable resulta también su valoración en relación con su nivel de dominio de herramientas TAO profesionales (P15), ya que el 72,9% de los discentes le otorgan a este ítem la valoración más alta de la escala y el 18,6% lo califica con un “4” (bastante). Si comparamos estas cifras con las obtenidas en el cuestionario de las unidades didácticas precedentes, advertimos que ha aumentado en gran medida la seguridad de los estudiantes en relación con esta competencia y que, por lo tanto, son conscientes de que se ha producido una evolución clara en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, su percepción en relación con el dominio de herramientas informáticas básicas (P13) no es tan positiva, puesto que, aunque el 39% de los discentes que cumplieron el cuestionario de autoevaluación valoraron su nivel de competencia con un “5”, el 33,9%, es decir, 20 estudiantes del total, calificaron su nivel con un “3” (regular). Estos resultados son coherentes con los obtenidos en el cuestionario de la unidad didáctica anterior, aunque evidencian un incremento claro en la seguridad de los estudiantes en relación con esta competencia. Este ítem recibe la calificación media más baja del bloque (4), situándose la media del mismo en 4,30, segunda valoración media más alta del cuestionario.

El quinto bloque de preguntas, que está integrado por cuatro ítems, hace referencia a varios aspectos relacionados con la producción en lengua meta; a la luz de los datos incluidos en la tabla de frecuencias, podemos afirmar que la mayor parte de los estudiantes considera que ha interiorizado los principales aspectos metodológicos vinculados al proceso traductor, sobre todo aquellos relacionados con las fases de producción y revisión; tanto es así que un mínimo del 42,4% de los discentes que participaron en la experimentación califica con “4” o con “5” su grado de competencia en relación con los ítems de este bloque. Refuerza esta idea el hecho de que ningún estudiante haya valorado con un “1” (nada) alguno de los ítems que forman parte de este bloque y que solo 1 (1,7%) haya valorado con un “2” (“poco”) una pregunta del bloque (P19). Estas percepciones tan optimistas guardan una correlación con la calificación lograda por los discentes en las tareas obligatorias de la unidad, en las que, como hemos mostrado en el apartado dedicado al análisis de los medios de evaluación, un porcentaje significativo de discentes recibió una calificación superior al aprobado, en concreto, el 47,82% de los discentes fueron calificados con notable (7-8,9) en la Tarea 1 de la unidad y en la Tarea 2, fue el 57,97% el que recibió esa nota.

Sin embargo, pese a que la valoración general media del bloque es muy positiva (4,22), son varios los discentes que no se muestran del todo convencidos con respecto a su nivel de competencia en relación con la traducción de textos extraídos de memorias financieras empresariales; en este sentido, cabría añadir que el 35,6%, es decir, 21 estudiantes de los que cumplimentaron el cuestionario, consideraron que su nivel de competencia en relación con ese particular era “regular” y lo valoraron con un “3”. Estos datos reflejan la inseguridad con la que se enfrentan los estudiantes a la traducción de este tipo de textos, debido a su alto grado de especialización y a la dificultad presente en muchos de los conceptos económicos que entrañan.

Por lo que respecta al sexto bloque, compuesto por ítems vinculados a las competencias genéricas instrumentales y sistémicas desarrolladas en la unidad didáctica³⁰⁷, las percepciones de los discentes son bastante positivas, puesto que, a excepción de la P21, más del 75% de los estudiantes consideran que su nivel de autonomía y planificación del trabajo puede ser valorado con “4” ó “5”; cabe señalar en este apartado que el 74,6% de los discentes ha calificado con un “5” (mucho) su nivel de competencia en relación con la P24; este alto porcentaje evidencia que los estudiantes se consideran responsables en su proceso de aprendizaje y son muy conscientes de la importancia de entregar las tareas y actividades en los plazos marcados. Resulta también destacable que el 42,4% de los estudiantes que participaron en la fase de experimentación de nuestro proyecto de investigación-acción calificaran con un “5”, es decir, la valoración máxima de la escala, su nivel de competencia en relación con la autoevaluación de su progreso en el aprendizaje; si comparamos estos datos con los obtenidos en el mismo bloque en el cuestionario de la unidad didáctica, las diferencias son muy importantes: en la primera unidad, los estudiantes que valoraban con “mucho” su nivel de destreza en la autoevaluación eran únicamente el 16,7%, mientras que en la última unidad, como hemos visto, el porcentaje se aproxima al 45%. Este incremento denota que los alumnos se han sentido cada vez más cómodos y seguros en el proceso de autoevaluación y han adquirido una cierta destreza en relación con esta actividad reflexiva necesaria en todo proceso formativo.

Resulta destacable, igualmente, que el 30,5% de los estudiantes que intervinieron en la experimentación califiquen de “regular” su nivel de participación en las sesiones de tutoría presenciales o virtuales (P21) y que el 11,9% opte por la segunda valoración más baja de la escala (“2”); este dato es coherente con los obtenidos en los cuestionarios de las unidades anteriores y muestra que algunos discentes se han mostrado reacios a

³⁰⁷ Estas competencias, junto con las interpersonales que se abordarán cuando hagamos referencia al séptimo bloque del cuestionario, aparecen detalladas en el capítulo 6.4.2.5.1. de la presente investigación.

participar de forma activa en las sesiones de tutorías planificadas dentro de la unidad didáctica. No obstante, más del 50% de los discentes valoran su participación en el proceso de tutorización vinculado a la acción formativa con “4” y con “5” (en concreto, el 27,1% opta por la primera valoración, mientras que el 25,4% opta por la segunda).

En relación con las valoraciones medias, cabría apuntar que este bloque, con una puntuación media de 3,96, es el que recibe la valoración más baja de todo el cuestionario.

El séptimo bloque del cuestionario de autoevaluación, por su parte, estaba vinculado a las competencias genéricas interpersonales trabajadas en la unidad didáctica y su principal meta era que los estudiantes valoraran varios aspectos relacionados con la metodología de aprendizaje colaborativo puesta en práctica en el transcurso de la unidad. A este respecto, podríamos resaltar que más del 90% de los estudiantes evalúan con un “4” y con un “5”, es decir, con las puntuaciones máximas de la escala, su nivel de competencia en relación con las cuatro preguntas del bloque (P20-P24); a la luz de estos resultados, podríamos afirmar que la gran mayoría de los discentes sometidos a experimentación opina que ha desarrollado las competencias y destrezas necesarias para trabajar de forma grupal desde un prisma colaborativo. Tanto es así, que este bloque, al igual que en las dos unidades didácticas precedentes, recibe la valoración más alta del cuestionario (4,56).

En este apartado resulta subrayable también la percepción de los estudiantes en relación con la plataforma de trabajo cooperativo BSCW utilizado en el marco de la unidad didáctica; tal y como se puede observar en la tabla de frecuencias, los estudiantes han valorado muy positivamente su nivel de competencia en relación con esta herramienta, ya que el 67,8% le ha otorgado una puntuación de “5” y el 25,4% lo ha calificado con “4”; tal y como veremos posteriormente cuando analicemos los resultados del bloque de respuesta abierta del cuestionario, varios estudiantes se mostraron muy satisfechos con la utilización de esta herramienta de trabajo cooperativo en el aula y pusieron de manifiesto muchas de sus funcionalidades y la importancia de su dominio de cara al mundo profesional.

El bloque final del cuestionario de autoevaluación de la UD5 de nuestra propuesta de diseño está formado por cuatro ítems, cuyo objetivo es mostrar qué percepción tienen los estudiantes en relación con su dominio de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje implicadas en la unidad: el foro de discusión, el chat y las aplicaciones de carga y descarga de archivos de la plataforma de teleformación de la asignatura.

Tal y como podemos observar en la tabla de frecuencias, la gran mayoría de los discentes considera que su grado de competencia en relación con las herramientas virtuales de aprendizaje vinculadas a esta unidad didáctica es elevado, puesto que el 72,9% de ellos, en el caso de la P28A, el 86,4%, en el caso de la P29, y el 78% en el caso

de la P30 le otorgan la máxima puntuación de la escala; además, el 25,4%, el 11,9% y el 20,3% puntuaron estos ítems (P28A, P29 y P30, respectivamente) con “4” (bastante). Estos resultados no nos resultan sorprendentes, ya que, tal y como hemos apuntado previamente, la mayor parte de los estudiantes que han participado en la implementación de nuestra propuesta formativa conocían la plataforma de teleformación Moodle y habían trabajado con ella previamente en el marco de otras materias.

No obstante, en el caso de la P28, las apreciaciones de los estudiantes no son tan optimistas, ya que el 28,8% de ellos (es decir, 17 estudiantes del total) estima que su nivel de participación en el foro de discusión de la unidad didáctica podría ser calificado de “regular”, otorgándole una puntuación de “3”, el 16,9% (es decir, 10 estudiantes del total) lo califica con “2” (poco) y 13,6 % (8 estudiantes) señala que su nivel de participación ha sido nulo. Si comparamos estas cifras con las registradas en las dos unidades didácticas anteriores en relación con esta misma herramienta de aprendizaje, vemos que en la última unidad un mayor número de discentes han valorado de forma positiva (con “4” o con “5”) su nivel de participación en los foros de discusión; sin embargo, siguen siendo muchos los que reconocen no haber participado de forma activa en el mismo. Ya señalamos anteriormente en este análisis, que en muchas ocasiones los estudiantes han preferido plantear sus dudas o comentarios con respecto a las unidades didácticas directamente al docente por correo electrónico o solucionarlas en el seno del grupo de trabajo.

Si focalizamos el análisis en las valoraciones medias, la puntuación de este bloque es bastante significativa (4,36), cifra que evidencia que los estudiantes que han participado en la experimentación tienen una alta percepción de su nivel de dominio de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje.

En relación con la autovaloración general del aprendizaje alcanzado en esta última unidad didáctica, las calificaciones de los estudiantes se sitúan en el rango comprendido entre los valores “5” y “10”, siendo la media global del apartado “7,24”; esta valoración es la más alta de todos los cuestionarios de autoevaluación, lo que pone de manifiesto que los estudiantes se han sentido muy orgullosos del aprendizaje alcanzado en esta unidad y del progreso logrado en la misma.

En la siguiente figura (Figura 8.15) se representan de forma agrupada, las autovaloraciones de los discentes en relación con los diferentes ítems que constituyen este cuestionario de autoevaluación.

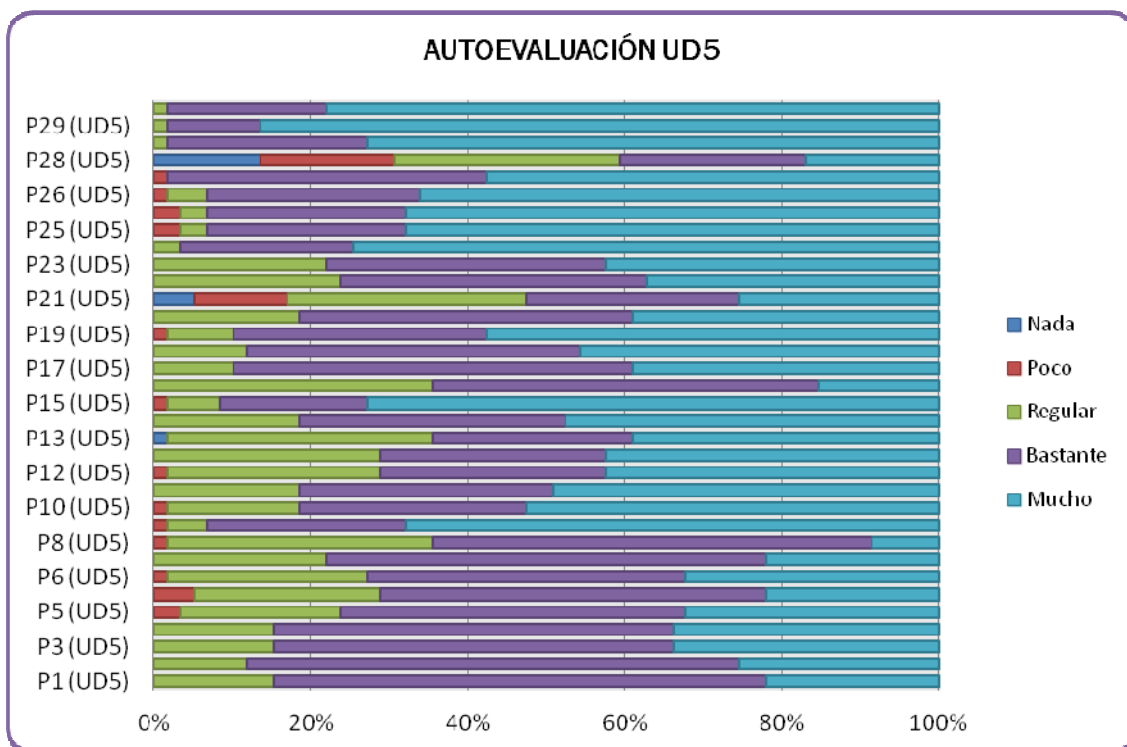


Figura 8.15. Representación gráfica de los resultados (agrupados) de los cuestionarios de autoevaluación de la UD5

Por lo que respecta al bloque final de respuesta abierta de este último cuestionario de autoevaluación, podríamos destacar que fue el que obtuvo un mayor nivel de participación, ya que fueron 47 los estudiantes que introdujeron algún comentario u opinión en este apartado. Sus respuestas se centran, sobre todo, en su grado de satisfacción en relación con la plataforma de trabajo cooperativo BSCW y con las tareas de aprendizaje de la unidad, en las dificultades encontradas en el desarrollo de dichas tareas, así como en los aspectos positivos y negativos de los géneros abordados; por otra parte, son varias las reflexiones que toman como punto de partida la evolución experimentada en el aprendizaje desde el comienzo de la acción formativa. En el siguiente cuadro, se reflejan algunas de estas aportaciones³⁰⁸:

³⁰⁸ Remitimos al lector al CD-ROM que complementa a este trabajo, si desea realizar un análisis más profundo de todos los comentarios introducidos por los estudiantes en el bloque de respuesta abierta de este cuestionario de autoevaluación (ruta de acceso: Anexos/Cuestionarios/Datos cuantitativos/Cuestionarios de autoevaluación/UD5).

E1: “Esta es una de las Unidades Didácticas que más me ha gustado, creo que en parte porque había hecho ya hojas de balance en el bachiller, y es algo que siempre me ha gustado hacer. Creo que es algo fundamental, para entender mejor el funcionamiento interno de cualquier empresa.”

E5: “Es una de las unidades que más me ha gustado. Sin embargo, aunque he aprendido mucho, considero también que es bastante difícil porque hay que documentarse mucho más que en el resto de unidades y comprender una gran cantidad de conceptos económicos para poder entender tu propia traducción”.

E7: “En mi opinión este tema contenía muchos conceptos nuevos a los que se les debería haber dedicado más tiempo”.

E14: “Me he dado cuenta de cómo he evolucionado a lo largo del curso y me apasiona la idea de que ahora sepa usar Trados y lo pueda aplicar en traducciones especializadas”.

E20: “A pesar de los resultados del examen, creo que sí he aprendido bastante aunque está claro que lo mío no es trabajar bajo presión”.

E21: “Me parece que la variedad de documentos trabajados en clase nos ha ayudado a comprender perfectamente este tipo de documentos”.

E25: “Este tema es el que más me ha gustado y creo que con el que más he aprendido, sobre todo a la hora de traducir términos económicos. Me ha parecido muy interesante”.

E29: “Creo que la plataforma BSCW es interesante. Por mi parte he conocido una nueva plataforma en la que puedes compartir información y recibir información. Aunque me ha parecido bien trabajar con una plataforma nueva, creo que no le he sacado todo el partido que se debería”.

E31: “El trabajo a través de la plataforma BSCW me ha parecido bastante útil, ha sido trabajo “en cadena” y la verdad es que, al habernos organizado bien entre las del grupo, pienso que le hemos sabido sacar partido y aprendido”.

E49: “Considero que si hubiese sido mayor mi asistencia a clase la nota global en la autoevaluación sería también mayor, así como la puntuación específica de los diferentes campos”.

E53: “En el trabajo grupal con la plataforma BSCW ha habido una falta de sincronización que ha afectado al resultado final de la traducción. Pienso que podíamos haber dedicado algo más de tiempo a la parte de contabilidad en documentos de sociedades porque este campo de la economía es bastante rígido, requiere mucha precisión y un buen conocimiento de fuentes de referencia y consulta”.

8.3.2. Responsabilidad en el trabajo grupal

Con el objetivo de ofrecer una panorámica lo más clara posible del análisis llevado a cabo durante la fase de experimentación en relación con este parámetro de estudio, resumimos en la siguiente tabla los instrumentos de recogida de información que se han utilizado durante la fase de experimentación.

PARÁMETROS DE ANÁLISIS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN		
PARÁMETROS DE ANÁLISIS		INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Responsabilidad en el trabajo grupal	UD1	Escala de medida de la responsabilidad en el trabajo grupal (vinculada a ME1 [UD1])
	UD4	Escala de medida de la responsabilidad en el trabajo grupal (vinculada a ME3 [UD4])
	UD5	Escala de medida de la responsabilidad en el trabajo grupal (vinculada a ME1 [UD5])
		Escala de medida de la responsabilidad en el trabajo grupal (vinculada a ME2 [UD5])

Tabla 8.2. Instrumentos de recogida de información en relación con la responsabilidad

Tal y como hemos expuesto previamente, nos hemos centrado en la valoración de la responsabilidad de los estudiantes en el trabajo grupal, puesto que la metodología de

aprendizaje cooperativo y colaborativo supone uno de los pilares de sustentación de la aproximación metodológica implementada en nuestro proyecto de investigación-acción y es una de las competencias genéricas interpersonales que aparecen identificadas en nuestra propuesta de diseño curricular.

El instrumento que nos ha permitido recoger información en relación con este parámetro estaba integrado por 14 ítems que describían la competencia “responsabilidad en el trabajo grupal” y permitía a los discentes autoevaluarse y evaluar esta competencia en sus compañeros en relación con los descriptores identificados. En el análisis realizado en el presente apartado, centraremos nuestra atención únicamente en el segundo aspecto, es decir, en las valoraciones que cada estudiante ha recibido de sus compañeros en los trabajos grupales que integran nuestra propuesta de diseño desde la perspectiva de la evaluación entre iguales. Somos conscientes de la fragilidad de este instrumento y de que en muchas ocasiones a los discentes les resulta complicado emitir una valoración negativa sobre el trabajo de sus compañeros, pero también somos conscientes de que suelen ser bastantes objetivos cuando la falta de responsabilidad de un determinado compañero afecta a su trabajo y a la calificación final del mismo (Terrón et al., 2009). De cualquier forma, nos permitirá detectar la percepción global de los estudiantes en relación con el trabajo cooperativo, percepción que podrá ser contrastada con los resultados obtenidos en el resto de los instrumentos de recogida de información.

En las siguientes tablas recogemos la información de cada una de las tareas grupales que constituyen las diferentes unidades didácticas; en el análisis, hemos prestado atención únicamente a las tareas que formaban parte de la evaluación sumativa³⁰⁹, ya que, como hemos comentado previamente en el apartado dedicado a los resultados del aprendizaje, no todos los estudiantes realizaron todas las tareas formativas no obligatorias, por lo que no se disponía de fichas de valoración en relación con todas las actividades grupales que integraban nuestra propuesta. En las tablas, por lo tanto, se representan las valoraciones que recibieron cada uno de los estudiantes por parte de sus compañeros de grupo, así como la media de las mismas.

VALORACIONES DE LA RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO GRUPAL					
UD1: El lenguaje económico financiero					
TAREA 1 (ME1 UD1)					
ESTUDIANTE	Valoración miembro 1	Valoración miembro 2	Valoración miembro 3	Valoración miembro 4	VALORACIÓN MEDIA
E1	9,2	8,5	9,7	8,8	9

³⁰⁹ Por este motivo, no aparecerá información en relación con la Unidad Didáctica 2, en la que no se había planificado ninguna actividad de corte grupal, ni de la Unidad Didáctica 3, en la que la Tarea 1 (de naturaleza cooperativa) no forma parte de la evaluación sumativa de la propuesta formativa.

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

E2	-----	-----	-----	-----	-----
E3	7,6	8,5	7,8	8,3	8
E4	8	6,4	6,1	6,1	6,6
E5	7,6	8,3	7,8	8	7,9
E6	-----	-----	-----	-----	-----
E7	10	10	10	9,7	9,9
E8	-----	-----	-----	-----	-----
E9	9,7	9,7	9,5	9,2	9,5
E10	-----	-----	-----	-----	-----
E11	10	10	9,2	10	9,8
E12	9,5	9,5	9,7	10	9,6
E13	9,5	9,2	9,2	9,5	9,3
E14	10	9,5	9	8,8	9,3
E15	9	8,5	8	8,3	8,4
E16	10	9,2	10	10	9,8
E17	6,6	6,4	6,6	6,1	6,4
E18	8,3	8,5	8,8	7,8	8,3
E19	8,5	9	9	8,8	8,8
E20	8,8	8,3	8,5	8	8,4
E21	8,3	8,5	7,6	7,3	7,9
E22	9,2	10	9,5	10	9,6
E23	1,2	1	2,3	2,8	1,8
E24	6,1	6,4	6,1	8	6,6
E25	9,2	10	9,5	10	9,6
E26	9,5	8,3	8	7,8	8,4
E27	9,7	9,5	9,5	9	9,4
E28	9,2	10	10	9,5	9,6
E29	10	10	10	9,7	9,9
E30	10	7,1	7,3	7,6	8
E31	7,6	8,5	8,3	8,8	8,3
E32	-----	-----	-----	-----	-----
E33	5	8,3	8	8,5	7,4
E34	9,5	10	9,5	9,5	9,6
E35	10	10	9,2	10	9,8
E36	6,1	5,9	2,3	3,5	4,4
E37	7,6	8	7,6	8,5	7,9
E38	10	10	10	10	10
E39	10	10	9,2	9,7	9,7
E40	10	10	10	9,2	9,8
E41	8,3	7,8	8	8,5	8,1
E42	10	10	10	10	10
E43	8,5	10	7,8	9	8,8
E44	9,2	8	7,8	7,6	8,1
E45	9,7	8,8	7,8	7,8	8,5
E46	8,8	8,5	8	8,8	8,5
E47	10	10	9,2	10	9,8
E48	6,4	7,1	7,1	6,9	6,8
E49	10	10	9,5	9,5	9,7
E50	10	9,2	10	10	9,8
E51	5,9	4	4	4,7	4,6
E52	2,1	4	4,7	4,7	3,8
E53	9,2	8,8	9,5	9,2	9,1
E54	9,2	6,9	5,2	5,9	6,8
E55	10	9	8,8	8,5	9

E56	10	8	7,8	8	8,4
E57	8	7,8	8,5	8,3	8,1
E58	7,8	8	8,3	8,5	8,1
E59	9,7	9,5	9,5	9,5	9,5
E60	9,2	10	10	9,5	9,6
E61	10	9,7	9,5	10	9,8
E62	-----	-----	-----	-----	-----
E63	-----	-----	-----	-----	-----
E64	-----	-----	-----	-----	-----
E65	-----	-----	-----	-----	-----
E66	10	10	9,2	9,7	9,7
E67	7,8	8,3	8,5	10	8,6
E68	10	10	10	10	10
E69	10	10	9,7	10	9,9

Tal y como podemos observar en la tabla precedente, la percepción global de los estudiantes en relación con la responsabilidad de sus compañeros en el trabajo grupal llevado a cabo en el marco de la Unidad Didáctica 1 es muy positiva, ya que únicamente 4 estudiantes fueron valorados con una puntuación inferior a 5 puntos (suspense). La gran mayoría de los discentes recibieron calificaciones altas; tanto es así, que el 50% de los estudiantes que realizaron esta tarea grupal fueron valorados con sobresaliente (9-10) por sus compañeros y el 35,66% con notable (7-8,9). En la Figura 8.16. podemos observar visualmente los resultados globales obtenidos en esta tarea en relación con el número total de estudiantes que la entregaron (60).

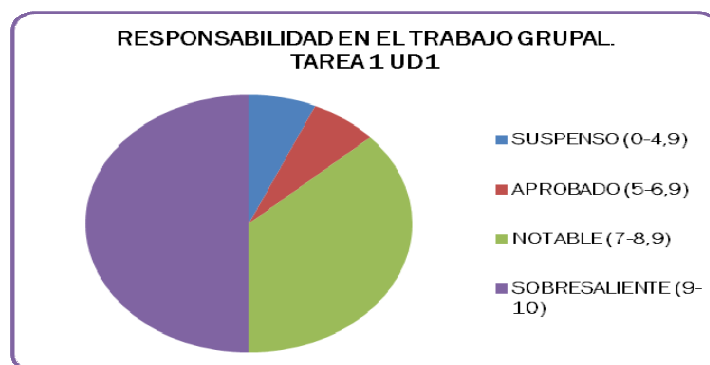


Figura 8.16. Resultados globales de la valoración de la responsabilidad en el trabajo grupal (Tarea1 UD1). Evaluación entre iguales

La siguiente tarea en la que hemos analizado el parámetro de la responsabilidad en el trabajo grupal es la Tarea 3 de la Unidad Didáctica 4. Esta tarea consistía, tal y como hemos visto en la descripción de nuestra propuesta de diseño en el capítulo 6, en un taller cooperativo de traducción diseñado en la plataforma de teleformación (Moodle). En la siguiente tabla, recogemos las calificaciones extraídas de las escalas de valoración entregadas por los diferentes estudiantes; en este caso, únicamente presentaron la escala

59 estudiantes, ya que uno de ellos (concretamente, el E56) no llevó a cabo la tarea de aprendizaje; por este motivo, ni él recibió valoración sobre su grado de responsabilidad ni valoró a sus compañeros de grupos (estudiantes E14, E15, E30 y E55).

VALORACIONES DE LA RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO GRUPAL					
UD4: La traducción de documentos societarios de contenido económico					
TAREA 3 (ME3 UD4)					
ESTUDIANTE	Valoración miembro 1	Valoración miembro 2	Valoración miembro 3	Valoración miembro 4	VALORACIÓN MEDIA
E1	9,5	8,8	9,7	9	9,2
E2	-----	-----	-----	-----	-----
E3	8,5	8	7,8	8,3	8,1
E4	7,3	7,6	8,5	8,3	7,9
E5	7,8	8,3	8	9	8,2
E6	-----	-----	-----	-----	-----
E7	10	10	10	10	10
E8	-----	-----	-----	-----	-----
E9	9,2	9	8,8	8,5	8,8
E10	-----	-----	-----	-----	-----
E11	10	10	9,2	9,5	9,6
E12	9,7	9,5	10	10	9,8
E13	10	8,5	9,2	7,8	8,8
E14	10	9	8,8	-----	9,2
E15	9,5	9	8,3	-----	8,9
E16	9,5	9,2	9,5	9,2	9,3
E17	3,8	4	5,9	4	4,4
E18	8	8,8	9	9	8,7
E19	9	9,5	9	9	9,1
E20	9	8,5	8,8	10	9
E21	8,8	7,8	8,3	8	8,2
E22	10	9,7	9	9,2	9,4
E23	2,3	4	2,8	4	3,2
E24	6,1	6,4	6,1	8	6,6
E25	9	10	9,5	10	9,6
E26	9,7	9	9,2	10	9,4
E27	9,5	9,7	9,5	8,8	9,3
E28	9,5	10	10	9,7	9,8
E29	10	9,5	9,7	9,7	9,7
E30	7,8	7,1	7,3	-----	7,4
E31	7,6	8,5	8,3	8,8	8,3
E32	-----	-----	-----	-----	-----
E33	6,1	6,4	8	8,5	7,2
E34	8,8	8,5	8,3	9	8,6
E35	9,7	9,5	9,2	10	9,6
E36	5,6	5,9	4	3,5	4,7
E37	8	8,8	7,6	8,5	8,2
E38	10	10	10	10	10
E39	10	10	9,7	9,2	9,7
E40	10	9,5	10	9,2	9,6
E41	8,8	8	7,8	7,8	8,1
E42	10	10	10	10	10
E43	8,8	10	7,8	9,2	8,9
E44	9,2	10	9,2	9,5	9,4

E45	9,5	9	9,2	9,5	9,3
E46	9	9,2	8,8	9,5	9,1
E47	9,5	10	9,2	10	9,6
E48	6,6	6,1	7,1	7,3	6,7
E49	10	9,7	9,5	9,5	9,6
E50	9,7	9,2	10	10	9,7
E51	5	4,7	5	5,7	5,1
E52	5,9	4	4,7	5	4,9
E53	9,7	9	9,2	9,5	9,3
E54	9	7,6	7,3	7,1	7,7
E55	8,5	9	8,5	-----	8,6
E56	-----	-----	-----	-----	-----
E57	8,5	9	9,2	9	8,9
E58	7,1	7,6	7,8	8,5	7,7
E59	9,2	9,5	9	8,8	9,1
E60	10	9,7	10	9,5	9,8
E61	10	10	9,7	9,7	9,8
E62	-----	-----	-----	-----	-----
E63	-----	-----	-----	-----	-----
E64	-----	-----	-----	-----	-----
E65	-----	-----	-----	-----	-----
E66	9,7	9,7	9,2	10	9,6
E67	8	8,8	8,5	9	8,5
E68	9,7	10	9,7	10	9,8
E69	9,5	9,5	9,7	10	9,6

Al igual que en la valoración de la tarea anterior, las apreciaciones de los estudiantes en relación con el grado de responsabilidad demostrado por sus compañeros de grupo a lo largo de la tarea son muy optimistas; en este caso, el 54,23% de los discentes son valorados con sobresaliente (9-10) por sus compañeros y el 33,89% con notable (7-8,9); por otra parte, fueron 4 (6,77%) los discentes que recibieron una calificación negativa en relación con los ítems identificados en la escala y 3 (5,08%) los que fueron valorados con aprobado (5-6,9). En la siguiente figura, exponemos gráficamente estos resultados, con el fin de ofrecer una panorámica general sobre los mismos.

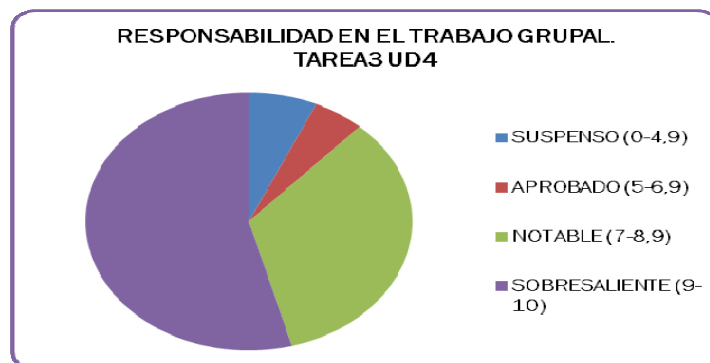


Figura 8.17. Resultados globales de la valoración de la responsabilidad en el trabajo grupal (Tarea3 UD4). Evaluación entre iguales

Por otra parte, en el marco de la última unidad didáctica de nuestra propuesta (UD5) eran dos las tareas de carácter grupal que se planificaron dentro del enfoque metodológico del aprendizaje por tareas, base de sustentación del diseño curricular presentado en esta investigación. Por este motivo, se consideró pertinente que los estudiantes cumplimentaran una escala de valoración de la responsabilidad en el trabajo grupal en relación con cada una de ellas. Los resultados de dichas valoraciones, pueden observarse en las siguientes tablas.

VALORACIONES DE LA RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO GRUPAL					
UD 5: La traducción de memorias anuales e informes financieros					
TAREA 1 (ME1 UD5)					
ESTUDIANTE	Valoración miembro 1	Valoración miembro 2	Valoración miembro 3	Valoración miembro 4	VALORACIÓN MEDIA
E1	9,7	9	9	8,8	9,1
E2	-----	-----	-----	-----	-----
E3	7,8	8	8,5	8,3	8,2
E4	7,1	8,5	7,8	7,6	7,7
E5	7,8	8,3	8	8,8	8,2
E6	-----	-----	-----	-----	-----
E7	9,7	9,5	10	10	9,8
E8	-----	-----	-----	-----	-----
E9	9,7	9,5	9	8,5	9,2
E10	-----	-----	-----	-----	-----
E11	8,8	10	9,5	10	9,6
E12	10	10	9,7	9,5	9,8
E13	9,2	9,7	9,2	9,7	9,5
E14	10	10	9,5	8,8	9,6
E15	9	8,5	8	8,3	8,5
E16	10	9,7	10	9,7	9,9
E17	5	5,9	6,6	5,9	5,9
E18	8,8	8,3	8,3	8	8,4
E19	9	9,5	9,5	10	9,5
E20	8	8,3	8	7,8	8
E21	8,8	8,3	7,6	8,8	8,4
E22	10	9,5	9,7	9,5	9,7
E23	5,2	5	4	2,8	4,3
E24	6,6	5,9	6,1	5	5,9
E25	10	9,2	9,5	9,7	9,6
E26	9,7	9	9,7	8	9,1
E27	9	9,2	9,7	9	9,2
E28	9,2	9,5	9	10	9,4
E29	10	10	10	10	10
E30	10	7,1	7,3	7,8	8,1
E31	7,3	7,6	8,3	9	8,1
E32	-----	-----	-----	-----	-----
E33	6,1	6,4	7,3	7,6	6,9
E34	9,5	10	10	9,5	9,8
E35	9,7	10	9,5	9,2	9,6
E36	6,1	5,2	5,2	3,5	5
E37	8,3	8	8,8	9	8,5

E38	10	9,7	10	10	9,9
E39	10	9,7	9,2	9	9,5
E40	10	10	10	10	10
E41	8,3	8	8,8	8	8,3
E42	10	9,7	10	10	9,9
E43	5,3	6,4	6,1	5,9	5,9
E44	9,2	8	8,3	8,5	8,5
E45	9,7	7,8	8	8,5	8,5
E46	9	8,5	8	10	8,9
E47	10	10	9,2	9,7	9,7
E48	6,6	7,1	7,3	7,6	7,2
E49	9,7	10	9,5	10	9,8
E50	10	9,7	9,2	9,5	9,6
E51	5,9	5	4	5	5
E52	4	5	4,7	5,2	4,7
E53	9,2	8,8	9	9,5	9,1
E54	7,3	8,5	7	7,3	7,5
E55	9,7	9,5	8,8	9	9,3
E56	9,5	8	8	9,2	8,7
E57	7,6	8	8,5	7,8	8
E58	8	8,5	7,6	8,8	8,2
E59	9,2	9,7	9,5	10	9,6
E60	9,5	9,7	10	10	9,8
E61	9,2	9,5	9,7	9	9,4
E62	-----	-----	-----	-----	-----
E63	-----	-----	-----	-----	-----
E64	-----	-----	-----	-----	-----
E65	-----	-----	-----	-----	-----
E66	10	10	10	9,2	9,8
E67	8	8,3	8,5	8,3	8,3
E68	9,7	9,5	10	9,7	9,7
E69	9,7	10	9,7	9	9,6

VALORACIONES DE LA RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO GRUPAL					
UD5: La traducción de memorias anuales e informes financieros					
TAREA 2 (ME2 UD5)					
ESTUDIANTE	Valoración miembro 1	Valoración miembro 2	Valoración miembro 3	Valoración miembro 4	VALORACIÓN MEDIA
E1	9,7	9,2	8,5	9	9,1
E2	-----	-----	-----	-----	-----
E3	8	8,8	9	9,2	8,8
E4	8,8	8	8,3	9	8,5
E5	7,8	8,5	7,8	8,5	8,2
E6	-----	-----	-----	-----	-----
E7	9,7	10	10	9,5	9,8
E8	-----	-----	-----	-----	-----
E9	10	9,7	9,5	9,5	9,7
E10	-----	-----	-----	-----	-----
E11	9,2	9,7	9,2	10	9,5
E12	10	9,7	10	10	9,9
E13	9,5	9,5	10	9,5	9,6
E14	10	10	9	9	9,5
E15	9,5	8,5	8,8	8,5	8,8

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

E16	10	10	10	10	10
E17	6,6	6,1	6,4	6,1	6,3
E18	8,8	7,8	8,8	8	8,4
E19	9	9,5	9	9,5	9,3
E20	9	8,3	8,8	9,2	8,8
E21	8,5	8,3	8	7,3	8
E22	10	10	9,5	9,7	9,8
E23	4	5	5,9	4,7	4,9
E24	6,1	5,9	5	4	5,3
E25	9,9	10	8,8	9,5	9,6
E26	9,5	8,8	9	8,3	8,9
E27	10	9,5	10	9	9,6
E28	9,2	9,5	9,5	9,5	9,4
E29	9,7	10	10	9,7	9,9
E30	8	8,3	7,3	7,6	7,8
E31	7,6	7,6	8,3	8	7,9
E32	-----	-----	-----	-----	-----
E33	5,9	6,9	7,3	7,6	6,9
E34	9,5	10	9,5	10	9,8
E35	9,2	9,2	9,5	10	9,5
E36	5,9	5,4	5,4	3,5	5,1
E37	7,8	7,3	7,6	8,5	7,8
E38	10	10	10	10	10
E39	10	10	10	10	10
E40	10	10	10	9,5	9,9
E41	8,5	8,8	9	8,8	8,8
E42	9,5	10	9,7	10	9,8
E43	9	10	8,3	8,5	9
E44	9,2	9	9	9,5	9,2
E45	10	9	9	9,5	9,4
E46	9	8,5	9,5	9,7	9,2
E47	10	10	9,5	9,5	9,8
E48	6,4	6,9	7,1	6,4	6,7
E49	7,3	7,8	8	7,6	7,7
E50	10	9,5	10	9,5	9,8
E51	5,9	5	4,7	5	5,2
E52	4	4	5	5,9	4,7
E53	9,7	9	9,5	9	9,3
E54	7,8	7,1	5,2	7,3	6,9
E55	10	9,5	8,8	9,7	9,5
E56	10	9,5	9,2	9,7	9,6
E57	8,3	8,8	8,5	8,8	8,6
E58	8	8,8	8,3	9	8,5
E59	9,7	9,5	10	10	9,8
E60	9,5	10	10	10	9,9
E61	9,7	9,7	10	10	9,9
E62	-----	-----	-----	-----	-----
E63	-----	-----	-----	-----	-----
E64	-----	-----	-----	-----	-----
E65	-----	-----	-----	-----	-----
E66	10	10	10	10	10
E67	8,8	9	9,5	10	9,3
E68	10	10	10	10	10
E69	10	10	10	10	10

En ambas tareas, las percepciones de los estudiantes en relación con el trabajo desempeñado por sus compañeros de grupo son muy positivas; tanto es así, que el 53,33% de los estudiantes en la Tarea 1 y el 60% en la Tarea 2 aparecen valorados con la máxima calificación (sobresaliente). Observamos también que el número de alumnos suspensos en esta competencia se ha reducido en comparación con las tareas cooperativas realizadas en las unidades didácticas precedentes. También es significativo el número de alumnos valorados con notable (7-8,9) en ambas tareas (33,33%, en el caso de la Tarea 1 y 25%, en el caso de la Tarea 2). En el siguiente gráfico, representamos de forma comparativa las valoraciones correspondientes a cada una de las tareas de la UD5.

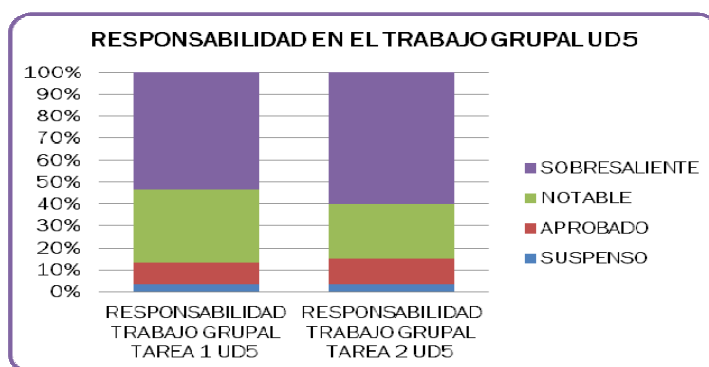


Figura 8.18. Resultados globales de la valoración de la responsabilidad en el trabajo grupal (UD5). Evaluación entre iguales

Somos conscientes de que los estudiantes pueden ser muy benévolo a la hora de evaluar el trabajo llevado a cabo por sus compañeros; sin embargo, estos resultados han sido contrastados con los obtenidos mediante otros instrumentos de valoración y no se han observado discrepancias significativas, sino que ha existido una correlación clara entre las puntuaciones otorgadas a los discentes por sus compañeros, los resultados obtenidos en las tareas y las impresiones registradas por la investigadora en su diario durante las sesiones presenciales y virtuales en las que los estudiantes tenían que trabajar de forma grupal.

8.3.3. Desarrollo del proceso de E/A

Dentro de la fase de observación de nuestro proyecto de I-A, resulta muy importante prestar atención al desarrollo del proceso de E/A, es decir, llevar un seguimiento de cómo se está desarrollando la experimentación, tanto en el aula como fuera de ella, con el objetivo de obtener información que nos permita reflexionar sobre el plan de acción y las estrategias de intervención puestas en práctica. En la siguiente tabla, presentamos el instrumento de recogida de información que nos ha permitido recabar

información sobre el desarrollo del proceso de E/A durante la fase de experimentación de nuestra propuesta de diseño.

PARÁMETROS DE ANÁLISIS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN		
PARÁMETROS DE ANÁLISIS		INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Desarrollo del proceso de E/A	UD1, UD2, UD3, UD4, UD5	Diario del investigador

Tabla 8.3. Instrumentos de recogida de información en relación con el proceso de E/A

Tal y como expusimos en el capítulo 7 del presente trabajo, dedicado a la metodología de la investigación, el diario del investigador estaba integrado por diferentes apartados que reflejaban los principales aspectos vinculados a la acción formativa: competencias desarrolladas, estrategias metodológicas implementadas, evaluación, aspectos vinculados con el trabajo presencial y virtual, rol desempeñado por el docente, materiales y recursos didácticos empleados e interés y motivación de los estudiantes en relación con el aprendizaje. En las siguientes páginas, resumimos las principales ideas registradas en este instrumento en relación con la implementación de cada una de las unidades didácticas³¹⁰.

La primera unidad didáctica fue desarrollada en su dimensión presencial entre el 14 y el 28 de febrero de 2011 (7 sesiones presenciales); sin embargo, el trabajo virtual en la plataforma de teleformación se extendió hasta el 7 de marzo de 2011, es decir, una semana más. Las principales ideas recogidas en el diario en relación con esta unidad didáctica son las siguientes:

COMPETENCIAS TRABAJADAS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA

- *Competencias específicas y genéricas (sistémicas, instrumentales e interpersonales) identificadas en la unidad.*

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

- *Estrategia metodológica básica: enfoque por tareas de traducción.*
- *Métodos de enseñanza aplicados: aprendizaje cooperativo y aprendizaje autónomo.*
- *Durante la primera sesión (2 horas) se presenta el programa de la asignatura y la guía docente y se exponen los principales puntos que vienen detallados en ella; se incide, sobre todo, en la aproximación metodológica y en las tareas que han de entregar en cada una de las unidades didácticas; se presenta también la plataforma de aprendizaje y se pide a los estudiantes que completen el cuestionario de evaluación diagnóstica que aparece hipervinculado en la misma.*
- *En la primera sesión se insiste también en la importancia que tiene el trabajo grupal en la asignatura y en la responsabilidad que adquieren para con sus compañeros en las tareas grupales.*

³¹⁰ En el presente capítulo aportamos únicamente un resumen de las ideas más significativas en relación con cada una de las unidades didácticas implementadas; en el CD-ROM que complementa a este trabajo se encuentran los archivos completos del diario vinculados a cada una de las unidades (ruta de acceso: Anexos/Diario de investigador).

- *Inicialmente, los estudiantes reaccionan bien ante las tareas que se plantean en la UD1, aunque algunos se muestran un poco reacios a los trabajos grupales, ya que han tenido malas experiencias en otras asignaturas; por este motivo y por los resultados de la experiencia piloto, se decide que sean los propios alumnos los que establezcan los grupos de trabajo (integrados por 5 personas), así se encontrarán más cómodos y el entorno de trabajo favorecerá más el aprendizaje.*
- *Además de la tarea grupal obligatoria, en el marco de la UD se plantean también tareas individuales, por lo que los discentes podrán trabajar también individualmente y desarrollar así su autonomía en el aprendizaje.*

EVALUACIÓN

- *Los estudiantes valoran muy positivamente el poder disponer de los instrumentos de evaluación junto con las instrucciones de las tareas, ya que así saben perfectamente cómo se les va a evaluar y pueden centrar sus esfuerzos en esa dirección.*
- *Consideran también positivo el hecho de poder valorar el trabajo que han realizado de forma grupal (autoevaluación), así como el trabajo de sus compañeros; creen que así, aumentará la responsabilidad de todos los miembros del equipo.*
- *En general, han funcionado bien todos los medios de evaluación, aunque los estudiantes se esfuerzan mucho más en las tareas (medios de evaluación) que forman parte de la evaluación sumativa, que en aquellos que solo pertenecen a la formativa. No todos los estudiantes entregan las tareas no obligatorias para la evaluación sumativa; solo 11 estudiantes de los 69 matriculados entregan todas las tareas formativas.*
- *Los estudiantes aceptan bien las escalas de autovaloración de las tareas no obligatorias para la evaluación sumativa, ya que dicen que así pueden saber cómo han realizado la tarea y obtener retroalimentación casi inmediatamente.*
- *Los resultados de la tarea obligatoria son satisfactorios; los estudiantes han llevado a cabo un buen trabajo.*
- *Los estudiantes valoran positivamente que la retroalimentación (feedback) de las tareas se aporte en un breve periodo de tiempo; así, les resulta más fácil asimilar los errores que han tenido y el aprender de ellos.*

TRABAJO EN EL AULA (PRESENCIAL)

- *Inicialmente, no se detecta un clima de competitividad en el aula; los estudiantes participan de forma activa en las sesiones de tutoría presencial en relación con el trabajo grupal (asisten todos los grupos de trabajo, aunque faltan miembros de los grupos 7, 9 y 12).*
- *4 estudiantes (grupos 1, 3, 5 y 7) asisten a tutorías presenciales en relación con la tarea obligatoria para la evaluación sumativa.*
- *3 estudiantes (E1, E7, E35) asisten a tutorías presenciales en relación con las dos tareas no obligatorias para la evaluación sumativa; no entienden varios conceptos de los que aparecen reflejados en los textos de trabajo (sobre todo en los de la tarea3).*
- *Las actividades presenciales han funcionado sin incidencias.*

TRABAJO FUERA DEL AULA (NO PRESENCIAL Y EVA)

- *Los estudiantes reaccionan positivamente ante la plataforma de teleformación; la mayoría (a excepción de los estudiantes que acceden a segundo ciclo) ya la conocen y han trabajado con ella en cursos anteriores.*
- *El chat planificado en la unidad para solucionar los problemas vinculados a la tarea de trabajo cooperativo obligatoria para la evaluación sumativa ha funcionado bien y todos los coordinadores (a excepción de los del grupo 7 y 5 -que habían asistido a la tutoría presencial-) han estado presentes en la sala de chat a la hora convenida y han participado en la sesión.*
- *Se han recibido varios correos electrónico (concretamente 8) con dudas en relación con las tareas individuales 2 y 3; se ha pedido a estos estudiantes que plantearan estas mismas dudas en foro de la unidad, para que todos los estudiantes pudieran ver la respuesta y dejar así un registro de la misma en la plataforma.*
- *El foro no ha funcionado demasiado bien, ya que, aunque los estudiantes lo consideran útil, solo participan de forma activa unos cuantos estudiantes y siempre los mismos. La docente intenta incentivar el debate, pero sin demasiado éxito.*
- *Varios grupos de trabajo (concretamente los grupos 9 y 11) han manifestado al final de la*

UD, que uno de los miembros de sus grupos no han participado de forma activa en la realización de la tarea cooperativa; la docente considera pertinente no intervenir en este primer conflicto y dejar que los estudiantes solucionen sus problemas grupales entre ellos; confía en que los propios estudiantes del grupo puedan motivar a sus compañeros para cumplir con sus obligaciones en el trabajo grupal en la siguiente tarea, aunque observará muy de cerca el comportamiento de estos discentes en la siguiente unidad didáctica.

ROL DESEMPEÑADO POR LA DOCENTE EN LA UD

- *Rol en consonancia con la aproximación metodológica puesta en marcha; la docente se muestra ante los estudiantes como una guía y orientadora del aprendizaje, más que como una “fuente de información”, a excepción de las primeras sesiones, que al ser de carácter explicativo, exigen menos participación por parte de los discentes. En el resto de las sesiones, se aboga por la construcción cooperativa del conocimiento.*
- *La docente está disponible durante las tutorías presenciales (seis horas a la semana), por medio de chat en las horas especificadas y siempre por correo electrónico.*

MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

- *Los materiales de aprendizaje que forman parte de cada una de las tareas son bien aceptados por los estudiantes; los de corte teórico vinculados a la primera tarea les parecen un poco más arduos, pero les ayudan a estructurar el trabajo que tienen que realizar.*
- *En esta unidad, los estudiantes no han aportado materiales de aprendizaje propios.*
- *Varios estudiantes de los que han llevado a cabo las tareas no obligatorias manifiestan que los textos de trabajo de la tarea 3 (comprensión de textos especializados del ámbito económico-financiero) les han resultado especialmente complicados, porque no entendían en muchos de los casos el contenido aportado en los mismos.*

INTERÉS Y MOTIVACIÓN

- *En esta primera unidad, se percibe una cierta inseguridad entre los estudiantes; muchos de ellos se enfrentan a este tipo de textos especializados por primera vez y los consideran difíciles y arduos; la temática de los textos no les resulta especialmente atractiva y el contenido les parece difícil de asimilar. La docente intenta darles ánimos y motivarles para el trabajo.*

La segunda unidad didáctica, por su parte, fue desarrollada en su dimensión presencial desde el 3 hasta el 7 de marzo de 2011 (únicamente 3 sesiones presenciales), aunque el trabajo virtual en la plataforma de teleformación y las sesiones no presenciales de trabajo se extendieron hasta el final de la asignatura. En la siguiente tabla, resumimos las principales ideas recogidas en el diario de investigación en relación con esta unidad didáctica:

COMPETENCIAS TRABAJADAS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA

- *Competencias específicas y genéricas (sistémicas, instrumentales) identificadas en la unidad didáctica.*

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

- *Estrategia metodológica básica: enfoque por tareas de traducción.*
- *Métodos de enseñanza aplicados: aprendizaje autónomo. En esta unidad didáctica, no se plantean actividades de trabajo cooperativo.*
- *Durante la primera sesión (2 horas) se presenta la unidad didáctica a los discentes y se explican las diferentes tareas que la componen; en principio, hay una buena aceptación de las tareas por parte de los estudiantes, ya que ven su vinculación clara con los contenidos que han aprendido en el primer cuatrimestre en el marco de la asignatura de Informática aplicada a la traducción. Sin embargo, hay dos estudiantes que manifiestan no conocer las herramientas TAO necesarias para realizar estas tareas (SDL Trados y SDL MultiTerm); la docente les proporciona a estos estudiantes materiales de apoyo (texto y*

multimedia) en relación con esas herramientas para que aprendan de forma autónoma a trabajar con ellas; además, asisten a varias tutorías presenciales para aprender los rudimentos básicos para ir empezando a trabajar con ellas.

- En la segunda sesión se presentan las fuentes y recursos que aparecen hipervinculados en la plataforma de teleformación y se motiva a los estudiantes a que aporten sus propios materiales de documentación para ampliar los ya existentes.

EVALUACIÓN

- Los estudiantes valoran muy positivamente el poder disponer de los instrumentos de evaluación junto con las instrucciones de las tareas, ya que así saben perfectamente cómo se les va a evaluar y pueden centrar sus esfuerzos en esa dirección.
- En esta unidad didáctica se muestran más relajados porque las entregas de las dos tareas obligatorias (Tarea 2 y Tarea 3) no se realizarán hasta el final de la asignatura (2 de junio de 2011). Se les insiste en que han de ir introduciendo día a día todos los textos de trabajo en la memoria de traducción y no todos al final, ya que la finalidad de la tarea es que se acostumbren a trabajar con la herramienta y no que entreguen una memoria final confeccionada solo para entregar.
- En este sentido y quizá, por el motivo que acabamos de exponer, aumenta el número de estudiantes que entregan la tarea no obligatoria de la unidad (en este caso son 33); esto demuestra, por una parte, que los estudiantes la consideran útil y, por otro, que quizá su volumen de trabajo no es tan elevado como en otros momentos del curso.
- Los discentes consideran positivo el hecho de autoevaluar su aprendizaje al final de la unidad, aunque son varios los que manifiestan que el instrumento de evaluación (cuestionario) les resulta muy monótono y muy largo.
- Dos estudiantes (E7 y E14) expresan que han tenido problemas a la hora de cumplimentar el cuestionario de autoevaluación; explican que una vez rellenas todas las casillas, no les permitía “enviar” el cuestionario; la docente revisa el diseño del cuestionario y comprueba que una de las características que lo definían (concretamente “recibir respuestas”) no estaba activada, por lo que el cuestionario no permitía el envío de respuestas; se soluciona este problema y se solicita a los estudiantes que, por favor, lo vuelvan a cumplimentar.
- Los resultados de las tareas obligatorias son muy satisfactorios; los estudiantes han llevado a cabo un buen trabajo y se pone de manifiesto que su nivel de competencia en relación con las herramientas TAO implicadas es alto.

TRABAJO EN EL AULA (PRESENCIAL)

- El clima de trabajo en el aula es positivo.
- 2 estudiantes (E4 y E21) asisten a tutorías presenciales en relación con las dos tareas obligatorias para la evaluación sumativa; no han cursado la asignatura de Informática aplicada a la traducción y no conocen las herramientas necesarias para la realización de las tareas.
- Las sesiones presenciales (3 horas) se han desarrollado sin incidencias.

TRABAJO FUERA DEL AULA (NO PRESENCIAL Y EVA)

- Durante el transcurso de la unidad didáctica (concretamente a partir del 11 de marzo de 2011) surgen problemas en la plataforma, cuestiones técnicas que están fuera de nuestro alcance; estuvo dos días fuera de servicio por problemas en el servidor que la alberga; este hecho influyó de forma decisiva en el desarrollo de la UD, ya que los estudiantes no podían acceder al material para llevar a cabo la tarea a (no obligatoria para la evaluación sumativa); este hecho obligó a retrasar la entrega de dicha tarea una semana más.
- 8 estudiantes (E1, E7, E11, E13, E19, E38, E46 y E69) han planteado dudas sobre las tareas obligatorias a la docente por correo electrónico.
- El foro sigue sin funcionar demasiado bien; los estudiantes prefieren escribir directamente un correo electrónico a la docente para solucionar sus dudas o para realizar cualquier comentario sobre el proceso de E/A.

ROL DESEMPEÑADO POR LA DOCENTE EN LA UD

- Rol en consonancia con la aproximación metodológica puesta en marcha; la docente se muestra ante los estudiantes como una guía y orientadora del aprendizaje, más que como una “fuente de información”, a excepción de la primera sesión en la que explica las particularidades de la unidad didáctica.

- *La docente está disponible durante las tutorías presenciales (seis horas a la semana) y siempre por correo electrónico.*

MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

- *Los materiales de aprendizaje que forman parte de cada una de las tareas son bien aceptados por los estudiantes; además 4 de ellos (en concreto, E16, E35, E54 y E69) participan de forma activa en la aportación de nuevos recursos documentales para la traducción económica (glosarios, hipervínculos a bases de datos, etc.). Uno de ellos aporta la dirección de un metabuscador muy interesante; estos recursos se añaden a la plataforma de teleformación para que todos los estudiantes puedan acceder a ellos.*
- *Los estudiantes valoran positivamente las fichas de presentación de las tareas de aprendizaje, ya que en ellas se detalla paso a paso cómo han de proceder para la realización de las mismas.*

INTERÉS Y MOTIVACIÓN

- *Se percibe que los discentes están algo más motivados; los buenos resultados obtenidos en la tarea obligatoria de la Unidad Didáctica 1 les han dado fuerzas para seguir trabajando.*

OTRAS OBSERVACIONES

- *Se comprueba que los 9 estudiantes que no llevaron a cabo las tareas de la UD1, siguen sin “aparecer” en la UD2. Varios han escrito correos electrónicos a la docente para decir que estaban disfrutando de una beca ERASMUS, pero de otros estudiantes no se tiene ninguna información.*

La tercera unidad didáctica de nuestra propuesta de diseño curricular fue implementada en el aula en su dimensión presencial desde el 10 hasta el 28 de marzo de 2011 (9 sesiones presenciales), aunque el trabajo virtual en la plataforma de teleformación y las sesiones no presenciales de trabajo se extendieron hasta el 11 de abril de 2011. En la siguiente tabla, resumimos las principales ideas extraídas del diario de investigación en relación con esta unidad didáctica:

COMPETENCIAS TRABAJADAS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA

- *Competencias específicas y genéricas (sistémicas, instrumentales e interpersonales) identificadas en la unidad didáctica.*

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

- *Estrategia metodológica básica: enfoque por tareas de traducción.*
- *Métodos de enseñanza aplicados: aprendizaje autónomo y aprendizaje cooperativo.*
- *Durante la primera sesión (2 horas) se presenta la unidad didáctica a los discentes y se explican las diferentes tareas que la integran; en principio, hay una buena aceptación de las tareas por parte de los estudiantes.*
- *La elaboración de un glosario colaborativo les resulta muy interesante (sobre todo su exportación a SDL MultiTerm), porque así pueden conseguir una base de datos bastante completa con gran cantidad de información (contexto, fuentes, etc.) por no demasiado esfuerzo; piensan que, si la hicieran de forma individual, sería complicado conseguir una base con más de 300 términos tan completa, así introduciendo solo cinco términos cada uno, pueden tenerla; se minimizan esfuerzos y se obtiene un buen producto. Por otra parte, ven la vinculación directa entre esta tarea y los conocimientos adquiridos en la asignatura del primer cuatrimestre Informática aplicada a la traducción.*
- *El trabajo cooperativo y colaborativo planificado en la unidad es en general, bien aceptado por los estudiantes; se observa de cerca el comportamiento de los dos estudiantes (grupos 9 y 11) que no participaron de forma activa en la tarea cooperativa de la UD1.*
- *Por otra parte, los estudiantes aceptan también bien las tareas individuales (traducción de los textos de la tarea final), aunque se observa que en las sesiones presenciales de revisión de estas traducciones no todos los estudiantes tienen hecha la traducción. Se*

advierte también que en los primeros textos, los estudiantes tienen problemas de comprensión en los textos; resulta necesario explicar durante las sesiones presenciales muchos de los conceptos económicos que aparecen en los textos; se les insiste en la necesidad de llevar a cabo un proceso minucioso de documentación, que les lleve a la comprensión total del TO, antes de traducir.

EVALUACIÓN

- Los estudiantes valoran muy positivamente el poder disponer de los instrumentos de evaluación junto con las instrucciones de las tareas antes de enfrentarse a las mismas, ya que así saben perfectamente cómo se les va a evaluar y pueden centrar sus esfuerzos en esa dirección.
- Al igual que en la unidad didáctica anterior, son 33 estudiantes los que entregan la Tarea 1 (no obligatoria para la evaluación sumativa) (6 grupos de 5 personas y uno de 3); por otra parte, son 34 los que incluyen la traducción de todos los textos incluidos en la tarea final en el portafolios de la asignatura; consideramos que estos resultados son bastante positivos, pues implican a más de la mitad de los estudiantes que cursan de forma habitual la asignatura.
- Los resultados de la tarea obligatoria son bastante satisfactorios, aunque la revisión de todos los términos del glosario ha implicado un gran esfuerzo para la docente, sobre todo, porque en algunos casos ha sido necesario revisar los términos hasta en tres ocasiones, para poder validarlos.
- Se observa un pequeño cambio en la percepción de los estudiantes en relación con los cuestionarios de autoevaluación; aunque les parece un medio adecuado para fijar algunos de los contenidos abordados en la unidad y, en definitiva, para el aprendizaje, no se sienten muy motivados en relación con el mismo; les parece un instrumento monótono y aburrido. Sin embargo, la índice de respuesta, al considerarse un medio de evaluación obligatorio, sigue siendo bastante alto.

TRABAJO EN EL AULA (PRESENCIAL)

- El clima de trabajo en el aula es positivo.
- Las sesiones presenciales de revisión de traducciones (vinculadas a la Tarea final) han resultado muy enriquecedoras; los estudiantes, en general, se muestran activos y participativos y aportan no solo versiones justificadas de sus traducciones, sino también aclaraciones en relación con algunos de los términos “conflictivos” que aparecen en los textos. Sin embargo, se observa que algunos estudiantes tienen problemas de comprensión del contenido de los textos, se les motiva para que lean diariamente y comprendan en español textos de temática económica (tienen hipervinculados mediante RSS noticias económicas en la plataforma de teleformación).
- Ningún estudiante asiste a tutorías presenciales en relación las tareas de esta unidad didáctica.

TRABAJO FUERA DEL AULA (NO PRESENCIAL Y EVA)

- 5 estudiantes (E1, E9, E11, E38, E67 y E69) han planteado dudas sobre las tareas no obligatorias a la docente por correo electrónico; como eran dudas generales que podían ser de interés para el resto de los discentes de la asignatura, la docente les ha pedido que las plantearan en el foro de la unidad didáctica para que todo el mundo tuviera acceso a la información.
- Parece que el foro de la unidad presenta algo más de participación que en las unidades anteriores; la docente intenta motivar el debate, pero son siempre los mismos estudiantes los que contestan. Se establecen varios debates interesantes en relación con las traducciones de la tarea final; se utiliza también este medio de comunicación asincrónica para solucionar algunas cuestiones que han quedado pendientes en las sesiones presenciales.
- El chat de esta unidad didáctica no ha funcionado tan bien como en la UD1; de los doce grupos convocados a la sala de chat, solo 6 han asistido (obviamente, los 6 que han entregado la tarea grupal no obligatoria); entendemos que esto se ha debido a que la tarea de trabajo cooperativo no era obligatoria para la evaluación sumativa.
- Los estudiantes prefieren las tutorías virtuales a las presenciales; les resulta más cómodo asistir a un chat o enviar un correo electrónico desde casa que desplazarse hasta el despacho de la docente en la facultad.

ROL DESEMPEÑADO POR LA DOCENTE EN LA UD
<ul style="list-style-type: none">• Rol en consonancia con la aproximación metodológica puesta en marcha; la docente se muestra ante los estudiantes como una guía y orientadora del aprendizaje, más que como una “fuente de información”, a excepción de la primera sesión en la que explica las particularidades de la unidad didáctica.• La docente está disponible durante las tutorías presenciales (seis horas a la semana), por medio de chat en las horas especificadas y siempre por correo electrónico.
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS
<ul style="list-style-type: none">• Los materiales de aprendizaje que forman parte de cada una de las tareas son bien aceptados por los estudiantes, sobre todo los textos 1 y 2 (encargos 1 y 2) de la tarea final; los estudiantes, en general, consideran que, aunque su traducción les resulta complicada y tienen que documentarse mucho, son textos que les sirven para aprender conceptos básicos de economía.• Los estudiantes valoran positivamente las fichas de presentación de las tareas de aprendizaje, ya que en ellas se detalla paso a paso cómo han de proceder para la realización de las mismas.• Destacan también la utilidad de Google Docs para la creación colaborativa de documentos (en este caso el diseño del glosario colaborativo una vez validados todos los términos).
INTERÉS Y MOTIVACIÓN
<ul style="list-style-type: none">• Los discentes están bastante motivados, aunque el hecho de no comprender demasiado bien el contenido de los textos les preocupa bastante; se les motiva para que sigan trabajando; el índice de asistencia a clase durante las sesiones presenciales es bastante alto (aproximadamente 45 estudiantes).
OTRAS OBSERVACIONES
<ul style="list-style-type: none">• Se comprueba que los 9 estudiantes que no llevaron a cabo las tareas de las UD1 y UD2, siguen sin “aparecer” en esta unidad didáctica. Por otra parte, otros dos estudiantes más no realizan la tarea obligatoria.• La revisión de los glosarios ha resultado demasiado dura, pues el número de estudiantes matriculados en la asignatura es elevado; en algunas ocasiones ha sido necesario revisar los términos hasta en tres ocasiones, por problemas de formato, citación, etc.• El estudiante no participativo del grupo 9 continúa con la misma actitud en esta unidad didáctica, por lo que se considera necesario hablar con él e intentar encontrar una solución al problema; se plantea la posibilidad de integrar a este estudiante en el grupo de trabajo 3, con el que, tiene, a su juicio una mayor afinidad; un estudiante voluntario de este grupo se integra, por lo tanto, en el grupo 9. Analizaremos en la siguiente unidad didáctica cómo funcionan estas nuevas agrupaciones.

Por otra parte, la cuarta unidad didáctica de la propuesta de diseño, dedicada a la traducción de documentos societarios de contenido económico, fue implementada en el aula en su dimensión presencial desde el 31 de marzo hasta el 5 de mayo de 2011 (13 sesiones presenciales), aunque las sesiones no presenciales y el trabajo virtual en la plataforma de teleformación se prolongaron hasta el 13 de mayo de 2011, es decir una semana más. En la siguiente tabla, resumimos las principales ideas recogidas en el diario de investigación en relación con esta unidad didáctica:

COMPETENCIAS TRABAJADAS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA
<ul style="list-style-type: none">• Competencias específicas y genéricas (sistémicas, instrumentales e interpersonales) identificadas en la unidad didáctica.
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none">• Estrategia metodológica básica: enfoque por tareas de traducción.• Métodos de enseñanza aplicados: aprendizaje autónomo y aprendizaje cooperativo.

- Durante la primera sesión (2 horas) se presenta la unidad didáctica a los discentes y se explican las diferentes tareas que la integran; en principio, hay una buena aceptación de las tareas por parte de los estudiantes, aunque manifiestan que son demasiadas tareas para una sola unidad didáctica.
- La elaboración de un corpus de textos vinculados con esta unidad didáctica les parece, en general, una buena idea ya que los consideran muy útil para su futuro desarrollo profesional.
- El trabajo cooperativo planificado en la unidad es, en general, bien aceptado por los estudiantes; se observa de cerca el funcionamiento de las nuevas agrupaciones de estudiantes (grupos 3 y 9). Una de las tareas cooperativas (Tarea 1) no es obligatoria para la evaluación sumativa por lo que no todos los estudiantes la llevan a cabo. La entregan 34 personas, 6 grupos de 5 (habituales) y una reorganización de 4 personas (pertenecientes a dos grupos habituales). Utilizan las sesiones presenciales para el establecimiento de esta nueva agrupación.
- Por otra parte, aunque los estudiantes aceptan también bien las tareas individuales (Tarea 2 y Tarea final), se observa que no todos los discentes diseñan el corpus de textos (solo lo entregan 33 estudiantes) y que no todos los discentes que asisten a las sesiones presenciales de revisión de traducciones (vinculadas a la Tarea final) tienen hecha la traducción. En relación con estas dos tareas, muchos estudiantes manifiestan que les resulta muy complicado encontrar textos paralelos en relación con algunos de los géneros (por ejemplo, planes de acciones de las empresas); son textos de carácter privado y no resulta sencillo acceder a ellos; por este motivo, la docente pone a disposición de los discentes en la plataforma algunos textos relacionados con este género que ha ido recopilando durante su trayectoria profesional.
- Varios estudiantes informan de que han tenido problemas técnicos con la memoria de traducción y no han podido incorporar los textos trabajados en la unidad didáctica. La docente les aconseja que si el problema persiste, desinstalen SDL Trados y vuelvan a instalarlo de nuevo y a diseñar la memoria desde el principio.

EVALUACIÓN

- Al igual que en las unidades anteriores, los estudiantes valoran muy positivamente el poder disponer de los instrumentos de evaluación junto con las instrucciones de las tareas antes de enfrentarse a las mismas, ya que así saben perfectamente cómo se les va a evaluar y pueden centrar sus esfuerzos en esa dirección. Asimismo, consideran muy importante que se les proporcione retroalimentación, en relación con las tareas de aprendizaje entregadas, lo antes posible. De esta forma, ven continuidad en su proceso de aprendizaje y son capaces de interiorizar más rápido los errores que han cometido y los comentarios críticos de la docente.
- Al igual que en las unidades anteriores, una media de 33 estudiantes entregan las tareas no obligatorias (la mayoría de ellos coincidentes); consideramos que estos resultados son bastante positivos, pues implican a más de la mitad de los estudiantes que cursan de forma habitual la asignatura.
- Los discentes consideran positivo el hecho de poder evaluar su grado de responsabilidad y el de sus compañeros en las escalas de valoración, estiman que, de esta forma, todos participan de una forma más activa en el trabajo.
- Los resultados de la tarea obligatoria no son tan satisfactorios como en las unidades anteriores; los discentes consideran que el texto objeto del taller presencial era muy complicado y que la previsión de tiempo que aparecía especificada en la ficha de presentación de la tarea no era realista; informan de que necesitaron al menos dos horas más de las que aparecían detalladas; por este motivo, se consideró pertinente dedicar una sesión presencial entera (dos horas) a la revisión del texto del taller
- Los estudiantes continúan expresando su “aburrimiento” en relación con los cuestionarios de autoevaluación; aunque les parece un medio adecuado para fijar algunos de los contenidos abordados en la unidad y, en definitiva, para el aprendizaje, no se sienten muy motivados en relación con el mismo; les parece un instrumento monótono y aburrido. Sin embargo, el índice de respuesta, al considerarse un medio de evaluación obligatorio, sigue siendo bastante alto.

TRABAJO EN EL AULA (PRESENCIAL)

- El clima de trabajo en el aula es positivo.

- Las sesiones presenciales de revisión de traducciones (vinculadas a la tarea final) han resultado muy enriquecedoras; los estudiantes, en general, se muestran activos y participativos y aportan no solo versiones justificadas de sus traducciones, sino también aclaraciones en relación con algunos de los términos “conflictivos” que aparecen en los textos.
- Resulta necesario dedicar una sesión de dos horas, tal y como se ha especificado anteriormente, a la revisión del texto del taller.
- Ningún estudiante asiste a tutorías presenciales en relación con las tareas de esta unidad didáctica.
- Los estudiantes, en general, se muestran bastante inseguros en relación con la tarea 3 (obligatoria para la evaluación sumativa); en ella tienen que evaluar el trabajo realizado por sus compañeros mediante la herramienta Taller de Moodle y no se sienten muy seguros; se decide emplear una de las sesiones presenciales a explicar cómo funciona esta herramienta y cómo se lleva a cabo la evaluación en el mismo, para que los estudiantes adquieran seguridad en su proceso evaluador.

TRABAJO FUERA DEL AULA (NO PRESENCIAL Y EVA)

- 4 estudiantes (E1, E9, E16, E21) han planteado dudas sobre las tareas no obligatorias a la docente por correo electrónico; como eran dudas generales que podían ser de interés para el resto de los discentes de la asignatura, la docente les ha pedido que las plantearan en el foro de la unidad didáctica para que todo el mundo tuviera acceso a la información.
- Parece que el foro de la unidad presenta algo más de participación que en las unidades anteriores; la docente intenta motivar el debate, pero son siempre los mismos estudiantes los que contestan. Se establecen varios debates interesantes en relación con las traducciones de la tarea final; se utiliza también este medio de comunicación asincrónica para solucionar algunas cuestiones que han quedado pendientes en las sesiones presenciales.
- En el marco de esta unidad se planificaron dos sesiones de chat: una vinculada a la Tarea 1 (no obligatoria para la evaluación sumativa) y otra en relación con la Tarea 3 (obligatoria para la evaluación sumativa). Si atendemos al nivel de participación, funcionó mejor el segundo, porque los coordinadores de todos los grupos de trabajo asistieron a la sala de chat a la hora convenida y participaron de forma activa.
- Los estudiantes prefieren las tutorías virtuales a las presenciales; les resulta más cómodo asistir a un chat o enviar un correo electrónico desde casa que desplazarse hasta el despacho de la docente en la facultad.

ROL DESEMPEÑADO POR LA DOCENTE EN LA UD

- Rol en consonancia con la aproximación metodológica puesta en marcha; la docente se muestra ante los estudiantes como una guía y orientadora del aprendizaje, más que como una “fuente de información”, a excepción de la primera sesión en la que explica las particularidades de la unidad didáctica.
- La docente está disponible durante las tutorías presenciales (seis horas a la semana), por medio de chat en las horas especificadas y siempre por correo electrónico.
- En la sesión presencial de trabajo grupal (taller vinculado a la Tarea 3), la docente observa el funcionamiento de los grupos y soluciona todas aquellas dudas que han ido surgiendo. Observa que, en la mayor parte de los grupos, les resulta complicado aunar versiones y llegar a una que satisfaga a todos; debaten las diferentes posturas e intentan llegar al consenso, aunque en muchas ocasiones les lleva mucho tiempo.

MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

- Los materiales de aprendizaje que forman parte de cada una de las tareas son bien aceptados por los estudiantes; son textos reales, por lo que los consideran muy útiles por su vinculación con el mundo profesional.
- Los estudiantes valoran positivamente las fichas de presentación de las tareas de aprendizaje, ya que en ellas se detalla paso a paso cómo han de proceder para la realización de las mismas.

INTERÉS Y MOTIVACIÓN

- Los discentes están bastante motivados, aunque el hecho de no comprender demasiado bien el contenido de los textos les preocupa bastante; se les motiva para que sigan trabajando; el índice de asistencia a clase durante las sesiones presenciales es bastante

<p><i>alto (aproximadamente 45 estudiantes).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los textos que tienen que traducir les motivan porque piensan que pueden ser similares a futuros encargos de traducción en su vida profesional.</i>
<p>OTRAS OBSERVACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Se comprueba que los 9 estudiantes que no llevaron a cabo las tareas de las UD1 y UD2, siguen sin “aparecer” en esta unidad didáctica. Un estudiante más, a demás de estos, no entrega la tarea obligatoria.</i> • <i>Se necesita una sesión más (segunda hora de la sesión del 5 de mayo) para completar la revisión de todos los textos que integran la tarea final de la unidad didáctica.</i> • <i>Se observa que los nuevos agrupamientos de estudiantes han funcionado bien; se analizan con detenimiento las escalas de valoración de la responsabilidad en el trabajo grupal y no se advierten problemas significativos en los grupos de trabajo.</i>

Por último, la quinta unidad didáctica de nuestra propuesta, fue implementada en el aula en su dimensión presencial desde el 9 de mayo hasta el 2 de junio de 2011 (13 sesiones presenciales), aunque las sesiones no presenciales y el trabajo virtual en la plataforma de teleformación se prolongaron hasta el 7 de junio de 2011, fecha en la que tuvo lugar la prueba final de la asignatura. Las principales ideas recogidas en el diario de investigación en relación con esta unidad didáctica aparecen reflejadas en la siguiente tabla:

<p>COMPETENCIAS TRABAJADAS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Competencias específicas y genéricas (sistémicas, instrumentales e interpersonales) identificadas en la unidad didáctica.</i>
<p>ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estrategia metodológica básica: enfoque por tareas de traducción.</i> • <i>Métodos de enseñanza aplicados: aprendizaje autónomo y aprendizaje cooperativo.</i> • <i>Durante la primera sesión (1 hora) se presenta la unidad didáctica a los discentes y se explican las diferentes tareas que la integran; en principio, hay una buena aceptación de las tareas por parte de los estudiantes, aunque manifiestan que son demasiadas tareas obligatorias para una sola unidad didáctica y que, al aproximarse el final de curso, tienen un gran volumen de trabajo.</i> • <i>En esta unidad didáctica final se plantean dos tareas de tipo cooperativo (Tarea 1 y Tarea 2); esta última conlleva además la utilización de una plataforma de trabajo cooperativo (BSCW) desconocida para los estudiantes; se considera necesario, por lo tanto, celebrar un seminario formativo de dos horas y media de duración para analizar las potencialidades de esta herramienta y para que los estudiantes trabajen con ella antes de enfrentarse a la tarea. Este seminario se lleva a cabo fuera del horario lectivo de la asignatura el lunes 16 de mayo de 17:00 a 19:30 en el Laboratorio Multimedia de la Facultad.</i> • <i>Al igual que en la unidad didáctica anterior, la elaboración de un corpus de textos vinculados con esta unidad didáctica les parece, en general, una buena idea, ya que los consideran muy útil para su futuro desarrollo profesional. Algunos estudiantes plantean que, al igual que se ha hecho en la UD3 con el glosario colaborativo, quizá podría ser interesante crear un corpus amplio de documentos a partir de los corpus entregados por los diferentes alumnos. Nos parece una buena idea, ya que, observamos que han interiorizado el concepto de trabajo colaborativo y las ventajas del mismo.</i> • <i>Por otra parte, aunque los estudiantes aceptan también bien las tareas individuales (Tarea 3 y Tarea final), se observa que no todos los discentes diseñan el corpus de textos (lo entregan 36 estudiantes) y que no todos los discentes que asisten a las sesiones presenciales de revisión de traducciones (vinculadas a la Tarea final) tienen hecha la traducción. Solo 16 estudiantes entregan estas dos tareas no obligatorias para la evaluación sumativa.</i>

- *Varios estudiantes se quejan de la plataforma BSCW; aunque les parece intuitiva, un seminario de dos horas y media no les parece suficiente para conocer todas las potencialidades de la herramienta y saber manejarla con destreza. La docente se pone a su disposición para solucionar cualquier duda técnica que les pueda surgir en relación con el funcionamiento de la herramienta.*

EVALUACIÓN

- *Al igual que en las unidades anteriores, los estudiantes valoran muy positivamente el poder disponer de los instrumentos de evaluación junto con las instrucciones de las tareas antes de enfrentarse a las mismas, ya que así saben perfectamente cómo se les va a evaluar y pueden centrar sus esfuerzos en esa dirección. Asimismo, consideran muy importante que se les proporcione retroalimentación, en relación con las tareas de aprendizaje entregadas, lo antes posible. De esta forma, ven continuidad en su proceso de aprendizaje y son capaces de interiorizar más rápido los errores que han cometido y los comentarios críticos de la docente.*
- *Una media de 32-33 estudiantes entregan las tareas no obligatorias (la mayoría de ellos coincidentes); consideramos que estos resultados son bastante positivos, pues implican a más de la mitad de los estudiantes que cursan de forma habitual la asignatura.*
- *Los discentes consideran positivo el hecho de poder evaluar su grado de responsabilidad y el de sus compañeros en las escalas de valoración, estiman que, de esta forma, todos participan de una forma más activa en el trabajo. Se observa que los estudiantes son bastante objetivos en sus valoraciones, el instrumento, de cualquier forma, nos ayuda a percibir si ha habido problemas en el grupo o si algún estudiante no ha participado de forma activa en la realización de las tareas.*
- *Varios estudiantes se quejan de que se les valore dentro de la Tarea 2 el trabajo realizado en la plataforma de trabajo cooperativo BSCW; creen que el seminario formativo debería haber durado más tiempo y se sienten, antes de comenzar la tarea, un poco inseguros con respecto a la herramienta. Una vez que comienzan a trabajar se dan cuenta de que es más intuitiva de lo que pensaban.*
- *Los resultados de las tareas obligatorias son bastante satisfactorios: casi la mitad de los estudiantes que siguen la asignatura alcanza la valoración de notable en la primera tarea y más de la mitad en la segunda tarea.*
- *Varios estudiantes se siguen quejando de los cuestionarios de autoevaluación y de las escalas de valoración del trabajo grupal.*

TRABAJO EN EL AULA (PRESENCIAL)

- *El clima de trabajo en el aula es positivo. Los estudiantes en general se muestran muy participativos; han ido adquiriendo confianza en sí mismos a lo largo del proceso de aprendizaje y se muestran mucho más confiados.*
- *Las sesiones presenciales de revisión de traducciones (vinculadas a la tarea final) han resultado muy enriquecedoras; los estudiantes, en general, se muestran activos y participativos y aportan no solo versiones justificadas de sus traducciones, sino también aclaraciones en relación con algunos de los términos “conflictivos” que aparecen en los textos.*
- *Varios estudiantes (gestores del proyecto de los grupos 5 y 8) asisten a las tutorías presenciales para solucionar problemas con la creación y asignación de roles en la plataforma BSCW (en relación con la Tarea 2 de la unidad).*
- *Tal y como hemos especificado previamente, se llevó a cabo un seminario formativo presencial de dos horas y media de duración sobre la herramienta de trabajo cooperativo BSCW fuera del horario lectivo de la asignatura.*

TRABAJO FUERA DEL AULA (NO PRESENCIAL Y EVA)

- *10 estudiantes (E3, E11, E12, E14, E16, E18, E20, E22, E38, E56) han planteado dudas en relación con el funcionamiento de la plataforma BSCW en el foro de la asignatura. El nivel de participación en esta herramienta de comunicación ha sido más elevado; en varios casos han sido los propios estudiantes los que han solucionado las dudas planteadas por sus compañeros; también se utiliza también este medio de comunicación asincrónica para solucionar algunas cuestiones que han quedado pendientes en las sesiones presenciales, sobre todo en las sesiones de revisión de las traducciones de la tarea final.*

<ul style="list-style-type: none"> • En el marco de esta unidad se planificaron dos sesiones de chat: una vinculada a la Tarea 1 y otra en relación con la Tarea 3 (obligatoria para la evaluación sumativa). La participación en ambos fue aceptable, aunque en el segundo la mayor parte de las intervenciones tenían que ver con problemas técnicos de la plataforma BSCW. • Los estudiantes prefieren las tutorías virtuales a las presenciales; les resulta más cómodo asistir a un chat o enviar un correo electrónico desde casa que desplazarse hasta el despacho de la docente en la facultad.
ROL DESEMPEÑADO POR LA DOCENTE EN LA UD
<ul style="list-style-type: none"> • Rol en consonancia con la aproximación metodológica puesta en marcha; la docente se muestra ante los estudiantes como una guía y orientadora del aprendizaje, más que como una “fuente de información”, a excepción de la primera sesión en la que explica las particularidades de la unidad didáctica. • La docente está disponible durante las tutorías presenciales (seis horas a la semana), por medio de chat en las horas especificadas y siempre por correo electrónico.
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Al igual que en la unidad precedente, los materiales de aprendizaje que forman parte de cada una de las tareas son bien aceptados por los estudiantes; son textos reales, por lo que los consideran muy útiles por su vinculación con el mundo profesional. • Los estudiantes intercambian los textos que integran sus corpus de documentos, con el fin de obtener un corpus de textos paralelos mucho más amplio. • Los estudiantes valoran positivamente las fichas de presentación de las tareas de aprendizaje, ya que en ellas se detalla paso a paso cómo han de proceder para la realización de las mismas.
INTERÉS Y MOTIVACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Los discentes están bastante motivados, aunque un poco agobiados al final de curso; se les han juntado varias tareas no solo de esta asignatura, sino de otras del segundo cuatrimestre. • En las últimas sesiones presenciales de revisión de textos disminuye la asistencia a clase (un media de 30 estudiantes asisten). • Los textos que tienen que traducir les motivan porque piensan que pueden ser similares a futuros encargos de traducción en su vida profesional.
OTRAS OBSERVACIONES
<ul style="list-style-type: none"> • El último texto que forma parte de la Tarea final es revisado por medio del foro de la unidad didáctica, ya que no quedan sesiones presenciales para hacerlo. Como se trata de una hoja de balance en la que aparecen únicamente términos, se van proponiendo opciones justificadas de traducción para cada una de ellas; el índice de participación en esta actividad es bastante elevado, aunque hay tres estudiantes que destacan: E39, E66 y E69.

8.3.4. Grado de satisfacción con la propuesta formativa

Antes de analizar de forma detallada los resultados cuantitativos y cualitativos en relación con este parámetro, hemos considerado pertinente, en aras de la claridad expositiva, presentar una tabla en la que resumimos los instrumentos de recogida de información que se han utilizado en las diferentes unidades didácticas que forman la propuesta de diseño en relación con el grado de satisfacción.

PARÁMETROS DE ANÁLISIS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN		
PARÁMETROS DE ANÁLISIS	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	
Grado de satisfacción con la propuesta formativa	UD1, UD2, UD3, UD4, UD5	Cuestionario final de evaluación (Grado de satisfacción de los estudiantes)

		Diario del investigador (Grado de satisfacción de la docente)
--	--	--

Tabla 8.4. Instrumentos de recogida de información en relación con el grado de satisfacción

8.3.4.1. Análisis del cuestionario final de evaluación

El cuestionario final de evaluación, cuyo objetivo era medir el grado de satisfacción de los estudiantes en relación con la propuesta formativa implementada, estaba integrado por 43 ítems estructurados en seis bloques diferentes, relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto en práctica: planteamiento general de la asignatura, modalidad mixta de enseñanza, proceso de tutorización, sistema de evaluación, carga de trabajo de la asignatura y grado de satisfacción global. Cada uno de estos bloques incluía al final un cuadro de respuesta abierta, en el que los estudiantes podían plantear todas aquellas cuestiones que consideraran pertinentes en relación con cada uno de los bloques y los cuatro primeros contenían también una escala de valoración global (1-10) con respecto al grado de satisfacción alcanzado en relación con el bloque. Además, al final del cuestionario había un cuadro de respuesta abierta denominado “Observaciones”, en el que podían añadir todos los comentarios que estimaran oportunos en relación con la acción formativa implementada.

Este instrumento, tal y como hemos explicado anteriormente, iba precedido por una carta de presentación en la que se detallaban las instrucciones para la cumplimentación del mismo y se aclaraban algunos conceptos que podían resultar especialmente complicados para los discentes.

Este cuestionario final fue cumplimentado por un total de 60 estudiantes, todos los que siguieron de forma habitual la asignatura en la que fue implantada la propuesta. A continuación mostramos el análisis de frecuencias y la valoración media de cada uno de los ítems numéricos que integran el cuestionario. Los resultados correspondientes a los cuadros de respuesta abierta, así como los derivados de la pregunta cerrada P5, de las categorizadas (P26 y P40) y de la abierta P43 serán analizados en el marco del bloque correspondiente.

CUESTIONARIO FINAL DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA FORMATIVA					
Bloque: Planteamiento general de la asignatura					
	FRECUENCIA (PORCENTAJE VÁLIDO DE RESPUESTA) (%)				
	Nada(1)	Poco(2)	Regular(3)	Bastante(4)	Mucho(5)
P1. Los objetivos planteados en la asignatura se han alcanzado en el transcurso de la misma	0	1,7	13,3	36,7	48,3
P2. A lo largo de la asignatura se han trabajado tanto las competencias generales como las específicas que la definen	0	0	8,3	33,3	58,3
P3. Las competencias adquiridas en la	0	3,3	6,7	28,3	61,7

asignatura serán útiles para mi posterior práctica profesional										
P4. Los contenidos abordados y su progresión han sido adecuados	0	1,7	13,3	45	40					
P6. El volumen de información aportado (materiales de apoyo, textos paralelos, recursos documentales, etc.) es suficiente para la comprensión de los contenidos que conforman el programa de la asignatura	0	1,7	23,3	30	45					
P7 Las tareas propuestas a lo largo de la asignatura me han facilitado la comprensión del contenido	0	1,7	11,7	41,7	45					
P8. En general, la valoración (1-10) que realizaría del programa de la asignatura desde el punto de vista de la calidad didáctica-evaluativa de los contenidos ofrecidos es...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	0	0	0	0	0	3,3	26,7	28,3	31,7	10
Bloque: Modalidad mixta de enseñanza (presencialidad-virtualidad)										
P10. La combinación de prácticas presenciales con la modalidad no presencial (virtual) de enseñanza puesta en práctica en el transcurso de la asignatura me ha parecido adecuada	0	0	21,7	40	38,3					
P11. El número y tipo de actividades llevadas a cabo de forma presencial (talleres en el aula, revisión colaborativa de textos, clases teóricas, etc.) me ha parecido acertada.	0	5	18,3	51,7	25					
P12. El número y tipo de actividades llevadas a cabo de forma no presencial (traducciones individuales o colaborativas, participación en foros fuera del aula, etc.) me ha parecido acertada.	0	6,7	30	40	23,3					
P13. El trabajo colaborativo/cooperativo llevado a cabo en varias tareas de la asignatura me ha resultado enriquecedor	0	3,3	16,7	38,3	41,7					
P14. La existencia de una plataforma de teleformación (Moodle) para la asignatura me ha resultado útil	0	0	5	16,7	78,3					
P15. La interfaz de la plataforma me resulta intuitiva y "amigable"	0	0	10	33,3	56,7					
P16. La disposición de materiales (textos paralelos, hipervínculos a fuentes bibliográficas y documentales, etc.) y de contenidos en la plataforma me parece adecuada	0	1,7	5	38,0	55					
P17. Considero que la plataforma me ha ayudado durante mi proceso de aprendizaje en la asignatura	0	1,7	10	33,3	55					
P18. Considero que el uso de la plataforma me ha resultado positivo en mi aprendizaje porque me ha permitido elegir cuándo, dónde y cómo aprender y preparar la asignatura	0	0	5	40	55					
P19. Las tareas y recursos de la plataforma (por ejemplo, foros, subida avanzada de archivos al docente, glosarios, etc.) han sido útiles para mi aprendizaje en el transcurso de la asignatura	0	1,7	6,7	31,7	60					
P20. Me ha resultado positivo recibir <i>feedback</i> online de las tareas (encargos de traducción, valoración de las entradas del glosario, respuesta colaborativa a las cuestiones planteadas en el foro, etc.) realizadas en el transcurso de la asignatura	0	0	10	16,7	73,3					

La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula

P21. Considero que la plataforma de la asignatura ha sido una herramienta que ha facilitado la comunicación e interactividad entre los alumnos y el docente	0	0	5	23,3	71,7					
P22. Considero que la plataforma de la asignatura ha dinamizado mi proceso de aprendizaje y me ha obligado a trabajar de una forma activa y a implicarme más en mi propio proceso formativo	0	1,7	11,7	35	51,7					
P23. Considero que, mediante la plataforma de la asignatura, la docente me ha estimulado a reflexionar y a trabajar de forma autónoma	0	1,7	18,3	35	45					
P24. En general, la valoración (1-10) que realizaría de la metodología utilizada en la asignatura es...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	0	0	0	0	0	5	18,3	20	40	16,7
Bloque: Tutoría										
P27. En general, la valoración (1-10) que realizarías de las tutorías puestas en práctica durante el transcurso de la asignatura es...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	0	0	0	0	0	0	23,3	23,3	25	28,3
Bloque: Evaluación										
P29. El proceso de evaluación formativa (continua) implementado ha sido útil para valorar mi proceso de aprendizaje	1,7	1,7	21,7	45	30					
P30. Los contenidos de las tareas que han formado parte de la evaluación sumativa se han correspondido con los contenidos especificados en el programa	0	0	10	38,3	51,7					
P31. Las tareas que han formado parte de la evaluación sumativa me han parecido coherentes en relación con las competencias perseguidas por la asignatura	0	0	13,3	51,7	35					
P32. Las tareas que han formado parte de la evaluación sumativa me han parecido suficientemente diversas	0	1,7	15	43,3	40					
P33. Los medios de evaluación utilizados (encargos de traducción, bases de datos, glosario colaborativo, etc.) me han parecido acertados	0	1,7	20	38,3	40					
P34. Los cuestionarios de autoevaluación que acompañaban cada unidad didáctica me han parecido acertados para reflexionar sobre mi propio proceso de aprendizaje	5	16,7	43,3	20	15					
P35. Las fichas de autoevaluación y de evaluación entre iguales de los trabajos colaborativos que acompañaban a las tareas grupales me han parecido acertadas para reflexionar sobre la implicación y la responsabilidad de todos los miembros del grupo ...	5	18,3	35	25	16,7					
P36. Me ha parecido correcta la puntuación otorgada a las diferentes tareas de las distintas unidades didácticas	1,7	10	35	30	23,3					
P37. En general, la valoración (1-10) que realizaría del sistema de evaluación puesto en práctica en la asignatura es...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	0	0	0	6,7	1,7	16,7	23,3	25	18,3	8,3
Bloque : Carga de trabajo de la asignatura										
P39. La carga de trabajo de la asignatura me ha parecido adecuada	0	13,3	43,3	31,7	11,7					
Bloque : Satisfacción general con la asignatura										
P42. La asignatura ha respondido a mis expectativas	0	1,7	15	38,3	45					

VALORACIÓN MEDIA POR ÍTEM. CUESTIONARIO FINAL DE EVALUACIÓN					
		VALORACIÓN MEDIA DEL BLOQUE	VALORACIÓN MEDIA DEL BLOQUE		
Bloque: Planteamiento general de la asignatura			Bloque: Tutorías		
P1	4,32	4,3	P27	8,45	
P2	4,50		Bloque: Evaluación		
P3	4,48		P29	4	3,8
P4	4,23		P30	4,42	
P6	4,18		P31	4,22	
P7	4,30		P32	4,22	
P8	8,18		P33	4,17	
Bloque: Modalidad de enseñanza mixta			P34	3,23	
P10	4,17	4,3	P35	3,30	
P11	3,97		P36	3,63	
P12	3,80		Bloque: Carga de trabajo		
P13	4,18		P39	3,42	3,42
P14	4,73		Bloque: Satisfacción general con la asignatura		
P15	4,47		P42	4,27	4,27
P16	4,47				
P17	4,42				
P18	4,50				
P19	4,50				
P20	4,63				
P21	4,67				
P22	4,37				
P23	4,23				
P24	8,45				

El primero de los bloques del cuestionario final tenía como meta valorar el grado de satisfacción de los estudiantes en relación con el planteamiento general de la asignatura, por lo que se incluían en el mismo ítems relacionados con los objetivos de aprendizaje, las competencias desarrolladas, las tareas de aprendizaje, la relación práctica-teoría de la asignatura, etc.

A la luz de los datos recogidos en la tabla de frecuencias, estimamos que el grado de satisfacción de los discentes en relación con todos estos aspectos es bastante elevado, ya que un mínimo del 40% de los estudiantes valora con la puntuación máxima de la escala (“5”) todos y cada uno de los ítems que integran el bloque; en este sentido, destacamos que el 61,7% de los estudiantes que cumplimentaron la encuesta califican con esta puntuación máxima su nivel de satisfacción en relación con la P3, relacionada con la vinculación de las competencias trabajadas en la asignatura y el mundo profesional, y el 58,3% en el caso de la P2, en la que se preguntaba a los estudiantes por el nivel de desarrollo de competencias genéricas y específicas alcanzado en la acción formativa.

Además, ninguna de las preguntas del bloque aparece valorada con la puntuación más baja de la escala (“1”), hecho que refuerza la idea anteriormente expuesta en relación con el grado de satisfacción global de los discentes con la planificación general de la propuesta formativa. En este sentido, resulta significativo también el alto porcentaje de estudiantes que califican con un “4”, todas las preguntas del bloque, alcanzando en algunos casos hasta el 45% (P4) de los alumnos.

Por otra parte, resulta también destacable que el 23,3% de los discentes que participaron en la fase de experimentación de nuestra propuesta formativa (14 del total) calificaron con un “3” (regular) su grado de satisfacción respecto al volumen de información y materiales de apoyo en relación con la asignatura (P6). Tal y como veremos posteriormente, fueron varios los estudiantes que comentaron en el bloque de respuesta abierta que habría sido de utilidad disponer de más material en relación con el campo de la economía, en el que se aclararan conceptos teóricos e ideas básicas sobre el mismo. Esta pregunta es la que recibe la calificación media más baja del bloque (4,18); aún así, se trata de un valor medio muy positivo, pues se encuentra entre las puntuaciones más altas de la escala.

En relación con la P5, una de las preguntas cerradas del cuestionario, cabría decir que el 76,6% de los discentes considera que la relación entre la teoría y la práctica presente en el programa de la acción formativa es adecuada, mientras que el 23,3% de ellos hubieran preferido más carga teórica. Esta idea aparece enfatizada, tal y como veremos posteriormente, en los comentarios de los estudiantes en el cuadro abierto de respuesta del bloque (P9).

Si focalizamos nuestra atención en la valoración general del grado de satisfacción en relación con el bloque, las calificaciones de los estudiantes se sitúan en el rango comprendido entre los valores “6” y “10”, siendo la media global del apartado “8,18”. Por otra parte, la media del bloque es de 4,3, puntuación más alta del cuestionario junto con la obtenida en el siguiente bloque (también de 4,3).

Con respecto a las aportaciones de los discentes en el cuadro de respuesta abierta de este apartado (P9), cabría indicar que fue muy elevado, ya que fueron 57 estudiantes (de un total de 60) los que realizaron algún tipo de comentario en este bloque. En la siguiente tabla se recogen los datos correspondientes a sus respuestas:

E3: “Me ha gustado mucho el trabajo en clase, la revisión de los textos en común y tan detalladamente, aunque quizá he echado en falta algo de material general sobre economía.”
E4: “Creo que el programa es bastante completo y los objetivos se han cumplido con creces”.
E5: “Al haber traducido varios textos económicos de todo tipo, he aprendido bastante sobre este tema, pero me hubiera gustado que hicieras unas explicaciones más amplias sobre los conceptos económicos y contables”.
E7: “Lo único que he echado en falta es quizás un par de clases de explicación de la contabilidad en inglés y en español, viendo más en profundidad su estructura”.
E9: “En general los temas tratados me han parecido adecuados y útiles pero hubiera preferido dedicar menos tiempo a los primeros sobre artículos periodísticos para tener más tiempo y tratar los últimos temas en profundidad, ya que me han parecido más difíciles. Además, quizá me hubiera gustado traducir algún informe de bolsa o algo parecido porque creo que el vocabulario sobre venta y compra de acciones y compañías, cambios de divisas, etc. puede resultar interesante”.
E11: “Lo que más valoro de la asignatura es el trabajo hecho en clase. Creo que esa es la parte de la asignatura más importante porque es ahí donde reflexionas más acerca de los errores de las traducciones y hay debate sobre las distintas opciones que pueden surgir”.
E12: “Yo creo que es una asignatura que debería extenderse a lo largo de todo el curso y no solo de un

cuatrimestre ya que son demasiados los palillos que hay que tocar (aunque creo que moriría un curso entero haciendo tablitas y cuestionarios!! :)). Los materiales han sido supercompletos y por supuesto que han contribuido a facilitar las traducciones y sobre todo la comprensión de los conceptos traducidos. En general estoy muy satisfecha con todo lo que se ha abordado en la asignatura. Simplemente ampliaría su duración puesto que el aprobarla nos permite acceder a un título de traductor jurado y deberíamos acabar suficientemente preparados”.

E13: Me ha gustado la variedad de textos tratados, su mecánica de trabajo, etc. Sin embargo, considero que sería aconsejable poseer más conocimientos económicos para poder enfrentarnos a estos tipos de textos con mayor profundidad y certeza. Quizá ha faltado algo de material general sobre aspectos de economía para adquirir unos conocimientos básicos antes de enfrentarnos a los textos. También creo conveniente que, aunque han podido parecer muchos los textos y trabajos a realizar, la verdad es que han servido para aprender bastante”.

E14: “CREO QUE HACE FALTA MAS TEORIA PORQUE NO HEMOS TENIDO MUCHAS, O NINGUNA, ASIGNATURA QUE NOS EXPLIQUE ECONOMIA, Y ESO HARIA MAS FACIL DE LLEVAR LA ASIGNATURA Y SERIA MAS UTIL”.

E15: “Me parece que tiene demasiada carga de trabajo en casa en comparación con los porcentajes que valen los diferentes trabajos. Además del volumen de trabajo, también son tareas muy complejas”.

E16: “Me parece muy adecuada la forma en la que se ha estructurado la asignatura desde un enfoque más general a uno más específico. Además, el hecho de poder tener acceso a materiales adicionales y textos paralelos proporcionados a través de la plataforma de la asignatura ha ayudado bastante”.

E17: “Creo que la asignatura está enfocada de forma que podamos tratar textos de índole muy diversa, aunque me hubiera gustado una mayor carga teórica, al menos al principio, de forma que la traducción nos hubiera resultado más sencilla”.

E18: “En general estoy contento con el desarrollo de la asignatura. La metodología me parece la más acertada, centrándose en la práctica, puesto que considero que la única forma de aprender a traducir es mediante la práctica. Los temas tratados creo que han sido adecuados puesto que han abarcado la mayoría de tipos de texto económico, o al menos los más habituales, y ha habido tiempo suficiente para trabajar todos ellos adecuadamente”.

E19: “Uno de los aspectos que mejoraría es hacer mayor hincapié en el uso de herramientas de traducción automáticas desde el inicio del curso, puesto que en mi caso, que no había tenido ningún tipo de contacto con este tipo de programas, me ha resultado difícil pero a la vez muy positivo aprender su uso en este cuatrimestre y no lo he conseguido hasta prácticamente finalizada la asignatura. Por ello creo que se debe hacer más hincapié en su uso desde el principio”.

E20: “Lo que menos me ha gustado ha sido el tercer tema trabajado, el de los textos periodísticos. Creo que estuvimos demasiado tiempo traduciendo ese tipo de textos y en mi opinión, debería ser uno de los últimos temas a trabajar, pues son bastante difíciles de traducir por su vocabulario y estructura. En cuanto al resto de temarios, me parecen los adecuados, así como los materiales aportados para el estudio de cada uno”.

E22: “Lo que cambiaría sería el horario, pues dos días seguidos a la semana "entorpece" un poco el ritmo de trabajo. Mantendría prácticamente lo demás, en especial el glosario colaborativo, me parece muy útil”.

E23: “A mi me parece que los textos económicos periodísticos son bastante subjetivos. Estos son los que más difícil me resulta realizar su traducción. En cuanto a las últimas tablas, las relacionadas con los informes anuales, son las que me parecen más interesantes y me gustan bastante más que el resto de los textos”.

E24: “Creo que los materiales aportados han sido adecuados, siempre la teoría con su práctica y creo que los textos que se han trabajado en clase eran adecuados aunque mucha carga”.

E25: “Creo que los contenidos estudiados en esta asignatura son los apropiados, pero creo que se debería aportar un poco de teoría y terminología antes de empezar cada texto para ayudar a su comprensión”.

E26: “Me ha parecido adecuado todo lo que se ha visto en clase. No modificaría nada”.

E27: “Creo que ha habido demasiados trabajos”.

E28: “Me parece que la asignatura es muy completa en cuanto a contenidos y materiales”.

E29: “Lo que me parece más interesante de la asignatura es la dinámica de trabajo en grupo, porque así aprendes no solo de mano de la profesora sino también de tus compañeros. De los contenidos, me hubiera gustado haber tenido más tiempo para los balances y las cuentas de resultados”.

E31: “Creo que la asignatura sería más completa si incluyese pequeñas explicaciones sobre términos económicos relevantes”.

E33: “Los temas me han parecido muy adecuados y que se han planteado de cara al futuro profesional. No obstante, hubiera preferido que no se parecieran tanto en algunos casos a los tratados en la asignatura optativa. Por otro lado, estoy muy satisfecha con los trabajos en grupo y con las sesiones presenciales. Los textos paralelos aportados y los foros de la plataforma también me han parecido muy útiles. El único aspecto parcialmente negativo que debo destacar es el de los cuestionarios. Estoy de acuerdo en que se pregunte al alumno (de hecho es algo que casi ningún profesor hace y que me parece muy acertado), pero preferiría que se nos preguntara un poco menos o tres veces por asignatura (no una vez por tema) porque sinceramente, al final no sé muy bien qué decir. La idea de la reflexión final del portafolios me gusta y creo que con ella se podría eliminar esta autoevaluación final. Ya que los aspectos que se tratan son los mismos”.

E34: “Lo que menos me ha gustado es hacer cuestionarios porque se me olvidan casi siempre, sean de lo que sean”.

E35: “Los contenidos de la asignatura me parecen adecuados: hemos tratado la economía desde muchos

puntos de vista y como consecuencia, hemos adquirido conocimientos en los diferentes ámbitos”.

E36: “El material aportado ha sido adecuado. Hemos tenido muchos recursos a los que acceder a través del campus virtual”.

E37: “Cambiaría el tiempo de dedicación a la misma quizás con alguna tarea grupal menos”.

E38: “Creo que la dejaría más o menos como está. Se trabajan más o menos los tipos textuales más importantes y considero que no sería adecuado quitarle parte del tiempo que se dedica a algunos para ocuparlo en otros”.

E39: “Lo que cambiaría sería lo de sacar las características de los tipos de textos, ya que creo que es un trabajo que lleva mucho tiempo y creo que podríamos invertir ese tiempo en otro tipo de trabajos más prácticos”.

E40: “El planteamiento de la asignatura y el funcionamiento de las clases me ha parecido muy adecuado, ya que se ha empleado el tiempo oportuno para la total comprensión de los textos”.

E41: “El método utilizado me parece muy oportuno. Lo único que añadiría antes de empezar cada unidad didáctica es una introducción general teórica”.

E42: “Lo que más me ha gustado ha sido el trabajo colaborativo”

E43: “Quizá lo que menos me ha gustado ha sido sacar las características léxicas, gramaticales, semánticas... de los textos en lengua inglesa y española. Más que nada porque es muy cansado y monótono. Sin embargo, pienso que también es una forma de aprender”.

E44: “Lo que más me ha gustado ha sido dedicar el tiempo que ha hecho falta a las correcciones de los textos en clase. Es la mejor forma de aprender”.

E45: “Ya lo comenté en otra autoevaluación y considero que esta asignatura debería ser anual para poder comprender mejor todos los contenidos. Me hubiera gustado que se explicaran más detalladamente los conceptos. En general, todo el material aporta me ha sido muy útil”.

E46: “La asignatura me parece muy completa, se aprende mucho pero eso también requiere mucho esfuerzo. Teniendo tantas asignaturas como tenemos la carga de trabajo con tantos talleres obligatorios algunas semanas se ha hecho excesiva”.

E47: “Estoy bastante contenta, me ha parecido una asignatura bien estructurada”.

E48: “Los contenidos que hemos tratado a lo largo del curso me parecen estupendos porque hemos trabajado el tipo de textos que más se traducen en el mundo laboral. Lo único que he echado en falta en la asignatura es una mayor carga teórica porque aunque yo busque en casa por mi cuenta la información que necesito para comprender el texto, cuando lo comprendo bien del todo es cuando lo explica la profesora en clase y pone ejemplos”.

E49: “Lo que más me ha gustado de la asignatura ha sido la realización de traducciones para practicar en el ámbito económico, con su adecuada corrección en clase hasta llegar a entender el significado de los términos o frases. La dinámica y al velocidad de la asignatura a mi parecer son correctas”.

E50: “Los trabajos grupales han ayudado mucho a dialogar, conversar y decidir de forma conjunta. El trabajo colaborativo es muy importante”.

E51: “Creo que tanto el contenido como el desarrollo de la asignatura ha sido adecuado”.

E52: “Considero que los materiales aportados han sido de mucha utilidad, aunque quizá se podría haber profundizado un poco más en materiales teóricos sobre conceptos generales del campo de la economía”.

E53: “Lo que más me ha gustado ha sido el método de aprendizaje que se ha seguido y el hecho de que todas y cada una de las dudas que teníamos quedasen resueltas. No se trataba solo de traducir el texto sino de llegar a comprender de lo que se estaba hablando”.

E54: “Lo que menos, como ya mencioné en el portafolio, fueron las estimaciones de tiempo para las tareas, ya que en todas las ocasiones eran escasas y resultaban en frustración”.

E55: “En general, creo que la asignatura está bien gestionada y que los contenidos son los adecuados. Lo que menos me ha gustado de esta son las tareas no relacionadas con la traducción, creo que son las dos primeras que realizamos. Me parecen bastante costosas y algo pesadas. Aunque por otra parte creo que con ellas aprendes a analizar bien ese tipo de textos. Del resto no cambiaría nada, ya que lo que más se echa en falta quizás es la falta de teoría, pero a medida que surgen términos en las traducciones se van explicando en clase. Además al ser una asignatura de un solo cuatrimestre me parece bien que se aproveche todo el tiempo para traducir y corregir traducciones”.

E56: “Lo que más me gusta es cómo damos las clases, ya que todos participamos en ellas y nunca queda ninguna duda pendiente”.

E57: “Creo que la asignatura se ha ceñido bien al programa y a los objetivos propuestos, y se ha aportado suficiente material para todas las partes trabajadas. La parte que menos me ha gustado ha sido la de los documentos societarios”.

E58: “Lo que menos me ha gustado es el uso obligatorio de Trados porque da demasiados problemas”.

E59: “La asignatura me ha parecido muy interesante porque al ser traductores creo que debemos conocer un poco de todos los campos. También es verdad que me ha resultado una asignatura bastante difícil... Había muchas traducciones, muchos trabajos y a veces no daba tiempo a todo”.

E60: “Está bastante bien explicado y planteado todo, sobre todo los contenidos de apoyo ofrecidos”.

E61: “Quizás reduciría el número de trabajos ya que todos son muy extensos”.

E66: “Yo intentaría aumentar el contenido teórico en cuanto a la terminología, aunque claro, esta no es una asignatura de economía, sino de traducción económica”.

E67: “En general, me ha parecido que los contenidos, el material de apoyo, las tareas, etc. eran muy adecuadas. Personalmente, no entiendo muy bien la economía, pero creo que ahora la comprendo un poquito mejor”.

E68: “Creo que no cambiaría nada. Me parece que las unidades están muy bien organizadas y que para impartirse solo durante un cuatrimestre se aprende mucho. Con los talleres hay que trabajar mucho y sí que es verdad que a veces no hay tiempo, ya que tenemos más asignaturas, pero al final compensa”.

E69: “Me parece un poco violento tener que evaluar a tus compañeros con nombres y apellidos”.

Tal y como podemos observar en el cuadro precedente, los estudiantes que responden a esta pregunta abierta centran sus comentarios en diferentes aspectos vinculados con la asignatura: contenidos, metodología puesta en práctica, volumen de trabajo, grado de satisfacción general en relación con la asignatura, etc.

Algunas de las aportaciones más significativas en relación con este bloque son las siguientes: 9 estudiantes (E5, E7, E13, E14, E17, E25, E31, E41 y E48) consideran que en el planteamiento global de la asignatura habría sido necesario incluir mayor carga teórica para poder acceder a los textos de trabajo con mayor seguridad; por otra parte, 8 discentes (E3, E11, E16, E18, E29, E541, E50 y E56) valoran positivamente la metodología desarrollada en la fase de experimentación y expresan su alto grado de satisfacción en relación con el enfoque de aprendizaje cooperativo implementado en la propuesta formativa. En relación con los materiales de aprendizaje, encontramos entre las respuestas diversas opiniones: varios estudiantes, como, por ejemplo, E12, E16, E24, E28, E33, E36, E45 o E57 valoran positivamente los materiales de trabajo de la asignatura, pero otros, tales como E1 y E13 estiman que habría sido necesario incluir más material teórico general para el desarrollo ideal de la asignatura. Por último, varios discentes se centran en el exceso de volumen de trabajo implicado en la asignatura (E15, E27 y E46) y otros critican aspectos relacionados con el sistema de evaluación (E33, E34 y E69).

Estas respuestas, como hemos visto, enfatizan los resultados obtenidos en los ítems de este primer bloque del cuestionario y anticipan, en algunos casos, información en relación con el grado de satisfacción de los discentes con algunos de los aspectos del proceso de E/A incluidos en otros bloques de este instrumento de evaluación.

El segundo bloque de ítems del cuestionario estaba relacionado con la modalidad mixta de enseñanza en la que se basa nuestra propuesta de diseño curricular; si atendemos a la tabla de frecuencias, podemos observar que todas las preguntas del bloque han sido valoradas muy positivamente por los estudiantes (valoraciones de “4” o de “5”); tanto es así que el 78,3% de los estudiantes, en el caso de la P14, el 60%, en el caso de la P19, el 73,3 % en la P20 y el 71,7% en el caso de la P21, han calificado su nivel de satisfacción en relación con esos ítems con la máxima puntuación.

Especialmente significativos desde la perspectiva de nuestra investigación nos parecen los resultados en relación con el aprendizaje cooperativo (P13), uno de los pilares de nuestro enfoque metodológico, y con la plataforma de teleformación que sirve de apoyo a nuestra propuesta de diseño (P14-P23); en relación con el primer aspecto, cabría señalar que 41,7% de los estudiantes que han participado en la fase de experimentación de nuestra investigación se muestran muy satisfechos con este método de enseñanza y el 38,3% (es decir, 23 discentes del total) se muestran “bastante” satisfechos. Estos datos resultan muy positivos, pues ponen de manifiesto que nuestro enfoque metodológico ha tenido buena aceptación por parte de los estudiantes y lo han concebido como un modelo útil para aprender.

En relación con la plataforma de aprendizaje, cabría mencionar que los resultados son igualmente positivos. Tal y como hemos comentado previamente, el 78,3% de los discentes estima que la existencia de una plataforma de teleformación le ha resultado útil para el desarrollo del proceso de E/A; en este mismo sentido, podríamos destacar que el 55% de ellos opina que esta herramienta le ha ayudado “mucho” (valoración con “5” puntos en la escala) durante su proceso de aprendizaje de la asignatura y el 33,3% considera que le ha ayudado “bastante” (valoración de “4” puntos en la escala). Asimismo, el 60% considera que las tareas y recursos incluidos en la plataforma han desempeñado un papel fundamental en el aprendizaje de las diferentes unidades didácticas (P19).

Por otra parte, son muchos los que destacan la flexibilidad que aporta la plataforma de teleformación en el proceso de E/A (P18); en este sentido, el 55% de los discentes considera que el uso de esta herramienta ha resultado muy positivo porque le ha permitido decidir cuándo, cómo y dónde aprender.

En este bloque de respuestas, también se vislumbra el grado de satisfacción de los estudiantes en relación con otra de las potencialidades de la plataforma de teleformación: la interacción y la comunicación entre los participantes en el proceso formativo. En este sentido, cabría destacar que el 71,7% de los estudiantes han valorado con un “5” y el 23,3% con un “4” su grado de satisfacción en relación con la comunicación y la interactividad propiciadas por esta herramienta de aprendizaje virtual.

Además, el 51,7% de los discentes que han cumplimentado el cuestionario estima que la plataforma ha dinamizado “mucho” (valoración con “5” puntos en la escala) su proceso de aprendizaje y les ha obligado a participar de forma más activa y a implicarse en el proceso formativo (P22).

En el marco de este bloque de ítems también percibimos que los discentes valoran muy positivamente la posibilidad que ofrece la plataforma de teleformación de recibir retroalimentación *online* de las tareas formativas llevadas a cabo en las diferentes

unidades que integran la asignatura; así el 73,3% de los estudiantes valora este hecho con la máxima puntuación de la escala.

Dentro de este apartado, nos gustaría también remarcar los resultados obtenidos en relación con la P12, vinculada a las actividades y tareas no presenciales de la propuesta formativa; no nos sorprende que el 30% de los estudiantes hayan calificado su grado de satisfacción en relación con este ítem con un “3” (regular). Tal y como hemos visto reflejado en el diario del investigador, fueron varios los estudiantes que se quejaron a lo largo de la acción formativa del exceso de trabajo no presencial planificado en la propuesta de diseño; esta misma idea aparecerá reflejada también en el cuadro de respuesta abierta de este segundo bloque.

En relación con la valoración general del grado de satisfacción en relación con este segundo bloque, las calificaciones de los estudiantes se sitúan en el rango comprendido entre los valores “7” y “10”, siendo la media global del apartado “8,45”, la más elevada de todo el cuestionario. Por otra parte, la media del bloque es la misma que la obtenida en el bloque anterior (4,3).

Con respecto a los comentarios de los estudiantes en el cuadro de respuesta abierta de este bloque (P25), podríamos señalar que, al igual que en el bloque anterior, el índice de respuesta fue muy alto, puesto que fueron 55 estudiantes (de un total de 60) los que añadieron algún tipo de información en este bloque. En la siguiente tabla, incluimos estas aportaciones:

E3: “La plataforma siempre está un poco caótica. Hubiera sido muy útil tener, p.ej., una pequeña descripción de los enlaces a las fuentes, ya que eran tantos que no tenía tiempo (ni ánimos) de mirarlos todos. Con más información igual hubiera podido preelegir que mirarme”.

E4: “Desde mi punto de vista, la plataforma es un recurso informático que da muchas ventajas”.

E5: “Me gusta la metodología empleada en la asignatura y, aunque me hubiera gustado realizar más tareas en horas lectivas, entiendo que quizás no había tiempo para ello. No tengo nada negativo que decir sobre la plataforma”.

E7: “Igual hubiese sido bueno hacer más talleres en clase”.

E9: “Estoy totalmente a favor de la plataforma Moodle pero creo que no hace falta extender la asignatura para hacer también wikis o talleres del estilo. Personalmente creo que con las wikis se pierde un poco el tiempo y que se aprende más en clase, en los trabajos colaborativos o a través del foro”.

E11: “El único aspecto negativo de Moodle creo que es el relacionado con el tiempo. La organización es mucho más espontánea y no se sabe muy bien cuando se va a empezar un tema nuevo o cuando se va a tener que hacer una actividad relacionada con el mismo tema”.

E12: “Lo que más me ha gustado ha sido el método de comentar cada aspecto de las traducciones en clase porque es como mejor se aprende. También considero que las actividades de la base de datos y la memoria son muy útiles, aunque la base de datos podría ser eficaz incluso con menos campos”.

E13: “Desde luego que la plataforma ha sido de gran ayuda porque te permite entregar trabajos sin tener que acudir al profesor además de la gran cantidad de recursos que se pueden poner a disposición del alumno y que complementan la formación. En mi caso, los mails de la plataforma me llegaban al día siguiente y si no me metía directamente en la plataforma no los leía hasta entonces, así que a veces iba un poco perdida. Estos recursos tecnológicos tienen sus pros y contras (como que tengas problemas al subir archivos o el problema de los mails) pero en general la experiencia ha sido positiva”.

E14: “Me hubiera gustado haber realizado menos traducciones grupales ya que nos resulta difícil compaginar horarios y aunque bien es cierto que ven más 6 ojos que dos (y más en una asignatura complicada y con una profe tan exigente;), tiene su parte negativa también”.

E15: “Creo que no utilizamos demasiado el foro entre los alumnos y se debería potenciar más. Pero eso es

culpa nuestra, claro. Quizá un empujoncito....En algunos temas, me hubiera parecido buena idea, sobre todo cuando hemos tratado ciertos aspectos económicos difíciles de comprender, habernos preparado la base teórica nosotros, cada uno una parte, y haber dedicado una clase a explicar a los otros lo que nos ha tocado. (Por ejemplo, hacer un Power Point fácil como el que nos pasaste sobre conceptos de "amortización", etc., pero haberlo preparado nosotros sobre tipos de valores, etc.)".

E16: "Me ha gustado la manera de trabajar, con tareas (a veces demasiadas, en mi opinión) para luego subirlas a Moodle. El poder trabajar con un montón de material incorporado en la plataforma, además de utilizar glosarios y otras fuentes nos ha ayudado mucho a la hora de trabajar los textos

E17: "La plataforma me ha resultado muy útil especialmente por contener una serie variada de recursos de apoyo a la asignatura bien organizados".

E18: "LA PLATAFORMA FUE MUY UTIL A LA HORA DE RESPONDER DUDAS CONCRETAS. NUNCA TUVE PROBLEMAS TECNICOS".

E19: "Me parece que el uso de la plataforma es más que positivo ya que hace que todo sea más fácil sobre todo a la hora de resolver dudas de una forma rápida y de entregar tareas y el propio examen. Además, gracias al uso de esta herramienta online podemos entregar las tareas online y a través del ordenador, lo cual será el medio que más usaremos en nuestro futuro profesional".

E20: "La plataforma en línea de la asignatura ha ayudado a dinamizar el trabajo así como poder realizar una entrega de archivos en cualquier momento, desde cualquier punto y de forma más efectiva. Sin embargo, la plataforma en ocasiones da problemas, algo que no es posible controlar".

E21: "Algo que he valorado bastante a lo largo de la asignatura ha sido la entrega de *feedback* de las tareas entregadas, lo que nos ha servido para ver los fallos de forma individual".

E22: "Me parece muy satisfactorio el uso de este tipo de herramientas porque nos permiten tener acceso a varios recursos de forma muy sencilla. Por otro lado, creo que hubiera sido interesante haber realizado una especie de cuestionario teórico al final de cada evaluación para comprobar los puntos "débiles" de cada uno".

E23: "Creo que la plataforma ha sido una herramienta clave en el desarrollo de la asignatura. Es muy cómodo para todos conocer con solo entrar (sea cuando sea) las tareas pendientes, las dudas planteadas por otros compañeros, información de cualquier tipo que alguien quiere compartir, etc."

E24: "En cuanto al tema de la plataforma, no tengo ninguna pega. Ya estaba acostumbrada al uso de Moodle y desde siempre, me ha parecido una buena herramienta para trabajar. Aspectos negativos...la carga de trabajo por la realización de las tareas no presenciales y a la vez la realización de las traducciones para clase. No me daba tiempo a hacer todo y he estado bastante agobiada".

E25: "Considero que el uso de la plataforma ha sido muy enriquecedor y se nos ha dado una mayor posibilidad de contacto con el profesor para preguntar cualquier duda puntual".

E26: "La plataforma Moodle me parece bastante positiva en todos sus aspectos. La única "pega" que le veo es el tener que estar siempre pendiente de ella".

E28: "Creo que el uso de la plataforma ayuda mucho a la formación del estudiante. Además me parece estupendo su uso porque así todo el mundo puede estar al tanto de todo lo que ocurre en clase si no puede acudir a las clases, como en mi caso, en particular. Estoy en Alemania y aunque me ha resultado más difícil el seguir la asignatura creo que el hecho de tener la plataforma me ha ayudado muchísimo".

E29: "El hecho de poder subir/ descargar archivos, los glosarios, los hipervínculos que se han subido o los textos paralelos y como todas las practicas y teoría...creo que el uso de la plataforma es una de las mejores herramientas para una asignatura como esta".

E30: "Al igual que comenté en la autorreflexión del portafolio, creo que aunque la plataforma me parece en general muy útil para trabajar, sobre todo para acceder a gran cantidad de material y para comunicarse, también creo que hace que dependas de vivir conectado a internet para ver lo que está pasando en ella, sin que exista un horario fijo que destines a esta asignatura lo cual genera un poco de caos e inseguridad en lo que respecta a la realización de todas las tareas".

E31: "Utilizar Moodle es siempre una buena opción ya que al trabajar en línea con el resto de compañeros y el profesor, la enseñanza es continua".

E33: "Lo que más me ha gustado ha sido la creación de glosarios colaborativos que nos ayuden a la hora de traducir".

E34: "La plataforma me parece una herramienta perfecta para la comunicación en una asignatura porque da libertad de cómo trabajar la asignatura. En cuanto a los foros, me parecen muy útiles porque son un medio para resolver dudas de forma grupal. Lo único que no me gusta es que hay que recargarla con frecuencia".

E36: "Los aspectos más positivos han sido los foros y el glosario porque han permitido que se trabaje de forma colaborativa entre unas 60 personas, algo que en otras circunstancias hubiera sido complicado. Por otra parte, el envío de la corrección de las traducciones ha sido especialmente útil porque al hacerse de forma personalizada y al justificar dónde está el error, se presta más atención a los errores propios y se sabe exactamente cuáles son".

E37: "Creo que el planteamiento de la asignatura ya ha sido muy estudiado por parte de la docente y yo no cambiaría nada. En todo caso abriría foros de dudas de las traducciones con anterioridad a que se corrigieran en clase para que se plantearan las dificultades y luego se pudieran corregir más rápido. De esta forma quizá daría tiempo a ver más textos para coger más agilidad con las expresiones difíciles, ya que una vez aclarados los conceptos clave, es lo que más cuesta".

E38: "La metodología me parece correcta, además fomentar el trabajo colaborativo es muy enriquecedor".

- E39: "En general me parece que la plataforma de apoyo a la asignatura es muy adecuada".
- E40: "En general me parece todo un acierto el uso de la plataforma. Es la mejor manera de optimizar el trabajo entre todos y considero que es muy sencilla e intuitiva, al mismo tiempo que eficaz".
- E41: "Me parece que la plataforma es de gran utilidad ya que te permite trabajar en el momento que desees y desde casa. Además, también veo positivas las aportaciones realizadas en los foros".
- E42: "Los recursos empleados en clase como la pizarra táctil, internet, etc. han hecho que el rendimiento en las mismas fuera mucho mayor. Además, todos los recursos de los que los alumnos hemos podido disponer a lo largo de la asignatura me parece que han encajado perfectamente con los objetivos a cumplir".
- E43: "La plataforma es muy útil para la comunicación entre el profesor y el alumno así como entre todos los alumnos. Una pregunta en el foro realizada por uno de los estudiantes resuelve también las dudas de los demás y permite tener a disposición del usuario numerosos recursos".
- E44: "Mi opinión sobre la plataforma es muy positiva y sobretodo me parecen muy interesantes los foros ya que en ellos podemos comentar nuestras dudas y opiniones".
- E45: "Creo que no tengo ninguna pega sobre el tema de la plataforma. Me resulta muy útil para estar en contacto con los compañeros y la profesora y para resolver dudas en cualquier momento: ya sea a través de los foros o del material colgado".
- E46: "Los glosarios en línea y los foros me parecen lo más positivo de este apartado".
- E48: "La metodología me ha parecido excelente. El uso de la plataforma virtual debería ser obligatorio en todas las asignaturas porque, desde mi punto de vista, solo presenta ventajas. Por ejemplo, hace que estés más pendiente de la asignatura y te permite descargar toda la documentación necesaria. Además, es mucho más cómodo entregar las tareas por este medio y no en mano".
- E49: "Me parece apropiado el uso de las herramientas virtuales ya que resulta muy útil, sobre todo la comunicación en los foros, la subida de archivos y el glosario en línea que realizamos".
- E50: "Me gusta estas combinaciones de dentro-fuera del aula y trabajo a través de encargos-plataforma. La hacen más amena".
- E51: "La metodología empleada me ha parecido bastante apropiada y la plataforma me parece que es una herramienta muy útil para ver el transcurso de la asignatura donde quiera que estés, sobre todo si algún día no has ido a clase o si quieres ampliar información, si quieres compartirla con tus compañeros y lo más práctico: el recordatorio de las fechas de entrega!"
- E52: "Lo que más me ha gustado es el glosario colaborativo".
- E53: "La metodología es adecuada. El ritmo y el ambiente en clase es agradable, se puede participar, preguntar sin tener miedo al qué dirán. La plataforma es una herramienta muy útil porque está disponible las 24 horas al día y porque en ella se puede acceder a cada documento. Sin embargo BSCW no me ha parecido tan práctico en cuando a su uso, lo veo algo más complicado".
- E54: "La plataforma nos hacen trabajar en equipo y ayudarnos unos a otros".
- E55: "Creo que el material y los recursos de la plataforma son suficientes para el desarrollo de la misma, ya que si se añadieran nuevos espacios el alumno quizás se vería sobrepasado".
- E56: "Me gusta mucho la metodología de la asignatura y el uso de la plataforma Moodle, por lo que no tengo nada que decir al respecto".
- E57: "Me parece que la enseñanza mixta que se ha llevado a cabo es la ideal para asignaturas como esta, que es participativa, colaborativa, y además tenemos que disponer de material y a la vez entregarlo... Me parece muy útil y práctica".-
- E58: "Creo que esta herramienta y el BSCW son útiles".
- E59: "La metodología empleada me parece correcta. En mi opinión el foro es interesante en el caso de plantear dudas ya que mejora la comunicación entre los alumnos y la profesora e incluso entre los mismos alumnos".
- E60: "Sí es verdad que la plataforma es muy, muy útil... En ella tienes toda la información necesaria, desde enlaces a periódicos hasta enlaces a diccionarios especializados".
- E61: "La plataforma con la que estamos trabajando está muy bien, el problema que yo le veo es la limitación de tiempo y que a veces funcione mal".
- E66: "Valoro de manera especialmente positiva el glosario en línea".
- E67: "Tengo que admitir que al principio (al principio de la carrera), cuando tuvimos que utilizar por primera vez una plataforma de teleformación, me resultó un fastidio, pero poco a poco he ido dándome cuenta de lo útil que resulta tener un campus virtual en el que poder compartir cosas con los compañeros y los docentes. Hace las cosas bastante más fáciles".
- E68: "La plataforma me parece una herramienta muy útil a la hora de mantener el contacto tanto entre alumnos como con el docente. Además, facilita el trabajo, las entregas de documentos, etc."
- E69: "En líneas generales creo que la plataforma ha sido un herramienta más que útil para el desarrollo de la asignatura. Ha habido algunos fallos a lo largo del cuatrimestre pero nada que haya impedido el fácil uso de la misma. No obstante, me gustaría disponer de más material teórico on-line, bien sea glosarios, bien sea textos paralelos correspondientes a cada unidad, diccionarios etc.

Tras analizar con detenimiento las respuestas de los estudiantes a la pregunta abierta en relación con la modalidad mixta de enseñanza puesta en práctica y la utilidad de la plataforma de teleformación en el marco de la propuesta formativa, confirmamos las ideas extraídas de las respuestas de los estudiantes a los diferentes ítems del segundo bloque del cuestionario final de evaluación. En este sentido cabría enfatizar que la mayoría de los estudiantes, pese a los problemas técnicos identificados por algunos (E13, E20, E61 y E69), considera que la plataforma de teleformación es una herramienta muy útil en el marco de la modalidad mixta de enseñanza, puesto que se perfila no solo como un espacio virtual de aprendizaje, en el que podemos encontrar todo el material necesario para la acción formativa (E13, E16, E17, E22, E29, E30, E42, E55 y E57), sino también como un medio de comunicación que favorece la interacción, tanto entre el docente y los discentes, como entre los propios discentes (E18, E19, E25, E30, E34, E41, E43, E44, E45, E49, E59 y E68).

Por otra parte, en los comentarios de los discentes subyacen otras dos ideas en relación con la plataforma de teleformación que nos gustaría poner de manifiesto por su relevancia: por una parte, varios estudiantes (E28 y E51) destacan la flexibilidad en el aprendizaje como la principal ventaja de esta herramienta virtual, es decir, la plataforma permite que el aprendizaje se pueda llevar a cabo en cualquier momento y en cualquier lugar³¹¹. Sin embargo, esta aparente ventaja es vista por varios discentes (E26 y E30) como una desventaja clara y manifiestan que no consideran positivo el hecho de depender de forma constante de la herramienta y estar continuamente pendiente de ella y de las modificaciones que se producen en su seno. Esta idea aparecerá también reflejada en el diario del investigador cuando abordemos el grado de satisfacción de la docente con la acción formativa.

Nos gustaría también señalar en este apartado que son varios los estudiantes que plantean que hubieran preferido una mayor carga de trabajo presencial en el aula (E5 y E7) en vez de tanto trabajo no presencial en el marco de la asignatura; esta idea pone de manifiesto que algunos discentes no están acostumbrados a la dinámica propia de los modelos mixtos de enseñanza y a desempeñar un papel activo y participativo en el proceso de aprendizaje.

El tercero de los bloques del cuestionario, formado únicamente por una pregunta cerrada (P26) además del cuadro de respuesta abierta y de la escala de valoración global del bloque, estaba vinculado al sistema de tutorización puesto en práctica en la fase de experimentación; en dicha pregunta se pone de manifiesto que la mayor parte de los

³¹¹ Esta era, sin duda, una de las principales características de los nuevos entornos formativos (Cabero, 2005) y de los nuevos modelos de enseñanza de *m-learning* cada vez más presentes en nuestra sociedad.

estudiantes prefieren el sistema de tutorización virtual (ya sea mediante foro -28,3% de los estudiantes- o mediante correo electrónico -31,7% de los estudiantes-) ante la tutorización tradicional de corte presencial (6,7%). Por otra parte, también han valorado de forma muy positiva en el cuestionario, las tutorías presenciales grupales que se han puesto en marcha en el aula en relación con las tareas grupales de las diferentes unidades didácticas (30%). En la siguiente figura (Figura 8.19.), podemos observar gráficamente los resultados obtenidos en esta pregunta.

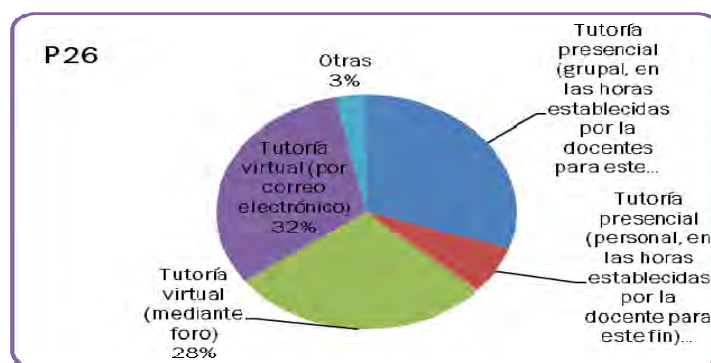


Figura 8.19. Resultados del ítem P26 del cuestionario final de evaluación

Al igual que en el bloque anterior, la valoración general del nivel de satisfacción en relación con este tercer bloque de preguntas (P27) se ha situado entre los valores “7” y “10”, siendo la media global del apartado “8,45”, la más elevada de todo el cuestionario, junto con la obtenida en el bloque relacionado con la modalidad mixta de enseñanza (misma valoración).

Con respecto a los comentarios de los estudiantes en el cuadro de respuesta abierta de este bloque (P28), podríamos destacar que, al igual que en el bloque anterior, el índice de respuesta fue ligeramente inferior al registrado en los primeros bloques, ya que fueron 49 estudiantes los que añadieron algún tipo de información en este cuadro de respuesta. En la siguiente tabla, incluimos estos datos cualitativos:

- E3: “Me he sentido muy bien atendida siempre”.
- E4: “La plataforma también facilita las dudas ya que tus compañeros pueden tener la misma duda y de esa manera se aclara a nivel general”.
- E5: “No creo que haya ningún problema con las tutorías, ya que no solo se puede ir a las personales establecidas por la profesora, sino que también se puede preguntar a través de la plataforma o a través de email, en cuyo caso siempre recibes una respuesta rápida, además de las dudas que se preguntan en clase que la profesora siempre aclara. También valoro mucho el hecho de que cuando no se resuelve una duda en clase, la profesora mande un email posteriormente aclarándola”.
- E7: “Estoy muy satisfecha con las tutorías ofrecidas porque han servido para solucionar dudas de cualquier tipo. Además, han mejorado el método de trabajo gracias a la plataforma y al hecho de que las respuestas hayan sido muy rápidas y precisas”.
- E9: “Creo que las tutorías presenciales son mucho más útiles que las virtuales, que están bien para servir de

complemento o para dudas específicas. No tengo quejas porque tanto en las virtuales como en las presenciales la profesora siempre estaba disponible y respondía con rapidez”.

E11: “No comments. ¡¡¡La docente siempre ha estado ahí para todo!!!”.

E12: “No he recibido ninguna tutoría así que no me encuentro de disposición de contestar. Sin embargo, tengo que decir que las respuestas a preguntas de otros compañeros son importantes”.

E13: “Solo puedo comentar de las tutorías grupales, pues son las únicas a las que he asistido. La asistencia a las mismas me ha resultado fundamental en el desarrollo de la asignatura, por lo tanto las considero importantes”.

E14: “DEBERIA HABER MAS TUTORIAS GRUPALES QUE SON MUY UTILES”.

E15: “Me parece que la disposición de la docente a la hora de resolver dudas es muy buena. Desde mi experiencia personal cada vez que he necesitado ayuda o resolver algún tipo de duda siempre he recibido una contestación positiva y rápida”.

E16: “Disponer de tutorías a nivel individual y grupal (cuando se han necesitado) ha sido de gran ayuda para poder ser consciente de los errores o alternativas posibles al trabajo realizado. Otro aspecto a destacar es la ventaja que supone tener acceso a varios medios para contactar con el tutor u otros miembros del grupo”.

E17: “Creo que las dudas se han resuelto en un periodo de tiempo muy breve, lo que facilita el aprendizaje”.

E18: “Me parece realmente interesante la posibilidad de plantear dudas en un foro. De este modo, no solo se pregunta a la profesora sino que cualquier otro compañero matriculado en el curso puede ser útil y puede aportar ideas u otras dudas que le pueden surgir. Esta posibilidad de tutorías la considero todo un acierto”.

E19: “ME parece muy positivo el hecho de tener tutorías virtuales”.

E20: “Siempre que he necesitado ayuda he tenido una respuesta”.

E21: “La comunicación docente-tutora ha sido de las mejores a las que he tenido acceso en toda la carrera”.

E22: “En mi caso me hubiera gustado tener tutorías presenciales, pero al no estar en España he de comentar que cada vez que he necesitado algo y he escrito a la profesora me ha contestado en el mismo día o al día siguiente, cosa que creo que es bastante importante”.

E23: “Considero algo muy positivo que haya unas horas fijadas para poder hablar en persona, que siempre es mejor que comunicarse por internet”.

E24: “Me parece bien la prontitud de respuesta respecto a las dudas planteadas”.

E25: “Desde mi punto de vista, el hecho de que un docente te resuelva muchas dudas vía e-mail o foro de la plataforma casi de forma inmediata, es una ventaja enorme para que nuestro trabajo pueda ser fluido y rápido. Así que puedo decir que no tengo quejas en cuanto a las tutorías”.

E26: “Creo que las tutorías han estado bien, ya que las dudas se respondían con bastante rapidez”.

E27: “La tutora se ha dedicado a esta asignatura con mucha energía. Ha respondido a los foros casi al momento en que se planteaban las dudas, ha subido muchos recursos útiles y nos ha puesto al alcance de la mano cualquier cosa que pudiéramos necesitar. Las correcciones de las tareas han sido exigentes pero teniendo en cuenta el nivel de trabajo tanto en clase como fuera de ella, creo que es lógico”.

E28: “Personalmente, si tenía cualquier duda la he planteado o en clase o por email, o por foro, en alguna ocasión. Estoy satisfecha con los tres métodos y no se me ocurre ninguno para mejorar la comunicación, ya es buena”.

E29: “Los medios de comunicación más útiles desde mi punto de vista son la plataforma y el correo electrónico, suficientes. Ya que si no puedes asistir en horas de tutorías puedes hacerlo en línea”.

E30: “Es muy rápido y sencillo consultar vía foro, porque además puede que la duda que tu plantees la tengan también algunos de tus compañeros y les pueda servir de ayuda. Me parece que en este sentido las tutorías presenciales van perdiendo poco a poco su importancia. Ahora mismo es mucho más rápido y eficaz enviar un correo electrónico (que además puede llegar a los demás miembros de la plataforma y puede ser de utilidad también para ellos)”.

E31: “Creo que la modalidad de tutorías que hemos llevado a cabo del curso es la correcta, ya que hemos ido alternando las virtuales con alguna presencial cuando ha sido necesario”.

E33: “Me parecen muy útiles las clases que hemos dedicado a corregir los talleres, pues es una manera de poder corregir fallos comunes/individuales y poder corregirlos de cara a futuros encargos”.

E34: “En esta asignatura en particular no he asistido a ninguna tutoría presencial porque no lo he considerado necesario. Las dudas que he tenido han sido solucionadas a través de la plataforma, muy útil para no acudir continuamente a la profesora. Si se trata de asuntos más importantes o que no se pueden solucionar virtualmente sí es conveniente acudir directamente a ella”.

E35: “Mi opinión es muy positiva ya que la comunicación entre la docente y los alumnos es muy fluida.”

E36: “Tengo que felicitarte Susana, porque has estado disponible casi las 24h del día y me has resuelto todas las dudas”.

E37: “Me encanta la forma que tienes de llevar la asignatura”.

E38: “Como he dicho anteriormente, el mejor método para una tutoría es el virtual a través del foro ya que otros compañeros pueden tener las mismas dudas que nosotros y, así, evitamos que la docente tenga que responder dos veces a la misma cuestión”.

E39: “Ninguna queja sobre este aspecto, la profesora siempre está disponible para resolver dudas, ya sea virtual como personalmente”.

E40: “Estoy muy satisfecha con las tutorías porque siempre que lo he necesitado, la docente ha respondido de forma inmediata a mis dudas y esa eficiencia me ha parecido estupenda”.

E41: "Me ha sorprendido la rapidez con la que la docente contesta a los correos".
 E42: "Creo que la disponibilidad de la profesora en las tutorías es muy buena, ya que mantiene un contacto con los alumnos".
 E43: "Considero que han sido muy instructivas para el alumno".
 E44: "Los foros de la plataforma son un recurso muy útil para estar en contacto con el personal docente de manera constante y plantear todas las dudas que vayan surgiendo. Además, al estar abierto para todas las personas matriculadas en el curso, todos pueden beneficiarse de las preguntas planteadas por otros compañeros."
 E45: "No he tenido que asistir a ninguna tutoría personal con la docente. Esta es una de las cosas más útiles de la plataforma, ya que la profesora atiende y resuelve todas las dudas por medio de esta o por email. También valoro que siempre tarde poco en responder"
 E46: "Creo que eres quien más rápido contesta a los correos y foros y es de agradecer".
 E47: "Me parece que la comunicación con la docente es muy fácil, ya que si no puedes contactar con ella de manera presencial siempre puedes utilizar el foro o el correo electrónico, lo cual se agradece en caso de tener una duda que debe ser resuelta en un tiempo breve".
 E48: "Siempre que he tenido alguna duda se me ha resuelto, así que no tengo quejas".
 E49: "Todas las tutorías son bastante útiles".
 E50: "Qué decir... Susana casi siempre está disponible jeje".
 E51: "Desde el punto de vista del alumno, la tutoría virtual me parece mucho más cómoda, pero también entiendo que desde el punto de vista del docente no debe serlo tanto porque puede llegar una consulta a cualquier hora".
 E57: "Tanto para dudas de trabajos grupales como individuales, las tutorías mediante foros y correos electrónicos me parecen muy útiles, rápidas y fáciles a la hora de consultar dudas".
 E58: "Excelente. Siempre se esfuerza por resolver nuestras dudas y si surge una duda en clase, la investiga y después nos cuenta a través de la plataforma lo que ha encontrado. Además, contesta muy rápido si planteamos dudas en Moodle".
 E60: "Opino que una teoría colectiva con posibles dudas unos días antes de la entrega de un encargo sería más eficaz y rápida que las dudas planteadas vía plataforma".
 E69: "No he tenido problemas cuando he necesitado la ayuda de la tutora".

Las respuestas registradas en la tabla anterior confirman el alto grado de satisfacción de los discentes con el sistema tutorías planteado en la acción formativa y confirman los resultados obtenidos en el ítem 26 (representados en la Figura 8.19); en el marco de la tutoría virtual, ya sea mediante el foro de la plataforma de teleformación o mediante correo electrónico, varios estudiantes (E7, E11, E15, E22, E24, E25, E26, E27, E36, E39, E40, E41, E42, E45, E46, E47, E50 y E58) valoran muy positivamente en el proceso de aprendizaje desarrollado fuera del aula la disponibilidad de la docente y su rapidez en la respuesta³¹².

Por otra parte, varios discentes (E13, E14, E33 y E60) ponen de manifiesto la utilidad de las tutorías grupales dentro del modelo formativo implementado.

Por lo que respecta al cuarto bloque del cuestionario, relacionado con el sistema de evaluación implantado en la propuesta formativa, observamos que hay una diferencia importante entre las respuestas de los cinco primeros ítems del bloque y las de los tres últimos. La mayor parte de los discentes que cumplimentan el cuestionario consideran que el proceso de evaluación formativa implementado en la propuesta didáctica ha sido útil

³¹² Desde nuestra perspectiva, este es uno de los aspectos más relevantes de la vertiente no presencial de los modelos mixtos de enseñanza; el tutor ha de evitar que el estudiante durante las sesiones no presenciales se sienta aislado y "abandonado"; ha de intentar crear un clima que motive el aprendizaje y supervisar continuamente al estudiante, con el fin de guiarle en la consecución de sus fines formativos.

para valorar el proceso de aprendizaje que han llevado a cabo (P29), ya que el 45% de ellos valora su grado de satisfacción con esta idea con un “4” y el 30% con un “5”. Igualmente, la mayoría de los estudiantes considera que los contenidos abordados en las tareas de aprendizaje pertenecientes a la evaluación sumativa se han correspondido con los contenidos detallados en el programa de la asignatura (P31) y han sido coherentes con las competencias específicas y genéricas perseguidas en cada una de las unidades didácticas (P32); en este sentido, cabría señalar que más del 80% de los estudiantes que han participado en la fase de experimentación de la propuesta han calificado con las puntuaciones más altas de la escala (“4” y “5”) su nivel de satisfacción en relación con estos dos últimos ítems.

Por otra parte, el 40% de los estudiantes valoran con “5” su grado de satisfacción en relación con las tareas de aprendizaje planificadas en el marco de la propuesta por su variedad (P32) y por su pertinencia (P33); asimismo, el 43,3% de los discentes, en el caso de la P32, y el 38,3%, en el caso de la P33, lo valoran con “4”. Estos valores ponen de manifiesto la gran aceptación que han tenido las tareas de aprendizaje entre los estudiantes que han participado en la experimentación.

Sin embargo, los resultados en relación con las tres últimas preguntas del bloque no son tan optimistas. En el caso concreto de la P34, relacionada con los cuestionarios de autoevaluación del aprendizaje, el 43,3% de los estudiantes señala que su nivel de satisfacción en relación con estos instrumentos es “regular” y el 16,7% (es decir, 10 estudiantes del total) lo califica de “poco”, eligiendo la puntuación “2” en la escala de valoración. Estos datos no nos resultan sorprendentes, puesto que, a partir de la UD3, fueron varios los estudiantes que manifestaron en las sesiones presenciales que estos cuestionarios, aunque útiles para la reflexión, eran demasiado largos y monótonos.

Una tónica similar siguen las respuestas de la P35, vinculada a las escalas de evaluación de la responsabilidad en el trabajo grupal. Aunque el 41,7% de los discentes calificaron su nivel de satisfacción en relación con este instrumento con las puntuaciones más altas de la escala (“4” y “5”), el 35% del total (es decir, 21 estudiantes) lo calificaron de “regular” y el 18,3% de “poco”. Al igual que en el caso de los cuestionarios de autoevaluación, la información obtenida en relación con estos instrumentos de medida de la responsabilidad confirma las percepciones reflejadas en el diario del investigador en relación con los mismos.

Por último, la P36 tiene como finalidad analizar la percepción de los estudiantes en relación con la puntuación otorgada a las diferentes tareas de las unidades didácticas que constituyen la propuesta formativa. Si prestamos atención a la tabla de frecuencias, advertimos que, pese a que más de la mitad de los discentes que participaron en la

experimentación puntúan con las valoraciones máximas de la escala (“4” y “5”) su grado de satisfacción en relación con este aspecto, el 35% (es decir, 21 estudiantes del total) lo tilda de “regular”. Tal y como veremos más adelante en el análisis de los cuadros de respuesta abierta en relación con este bloque, fueron varios los estudiantes que manifestaron que la carga de trabajo implicada en las diferentes tareas de aprendizaje no era directamente proporcional a la puntuación que tenían en la evaluación sumativa; este hecho provocó en los estudiantes una cierta sensación de “frustración”, porque, a su juicio, todo el esfuerzo invertido en las tareas no se veía justamente reflejado en la calificación final.

En relación con las valoraciones medias, cabría comentar que la media de este cuarto bloque de ítems es de 3,8; por otra parte, las calificaciones globales de los estudiantes respecto al sistema de evaluación (P37) se sitúan entre los valores “4” y “10”, siendo la media global de este ítem 7,47.

Con respecto a las aportaciones de los discentes en el cuadro de respuesta abierta de este bloque (P38), cabría mencionar que fue muy similar al registrado en el bloque anterior; en esta ocasión, fueron 42 los alumnos que añadieron algún tipo de comentario en esta pregunta abierta. En la siguiente tabla, registramos sus respuestas:

E1: “El hecho de que en el examen se saque menos nota que en las tareas grupales no quiere decir que no nos hayamos implicado en el trabajo grupal, es más, quiere decir que hemos tenido que esforzarnos y dedicar más tiempo todavía para poder seguir el ritmo de nuestras compañeras o compañeros y no retrasar ni perjudicar su trabajo”.

E3: “Me gusta mucho que la nota final se compone de muchos trabajos diversos, permitiendo así ver la propia evolución y si hay que esforzarse aún más o si uno va bien. Lo único es que igual no hubiera evaluado cosas tan personales como el uso de Trados, ya que hay alumnos a quienes no les gusta trabajar con este programa y que aún así realizan traducciones muy buenas”.

E4: “En algunos casos, creo que la corrección ha sido muy rígida, aunque también es una manera de espabilar y auto-mejorar”.

E5: “En general estoy de acuerdo con el proceso de evaluación, aunque no me gustan demasiado las fichas de autoevaluación y evaluación ya que no creo que sean siempre del todo objetivas. Además de que, al ser tan repetitivas no creo que se conteste siempre con demasiada atención”.

E7: “Susana, lo único que creo que no me ha ayudado mucho es el estudio pormenorizado de características textuales, no creo que sea más útil que más teoría o un poco más de práctica”.

E9: “Esta asignatura es muy exigente en cuanto a la calificación pero me parece normal porque en general, lo que se pregunta se ha dado en clase (digo "en general" porque en el examen salieron un par de cosillas que se habían trabajado en los trabajos en grupo pero que no estaban corregidas). Además estoy de acuerdo con el sistema de evaluación continua porque exige un trabajo constante gracias al cual los conocimientos se asimilan mejor”.

E11: “Las correcciones realizadas me han parecido correctas pero en algún caso demasiado "puntillosas", por decirlo de alguna manera. Considero que podrían haberse aceptado igualmente o al menos haberse calificado de otra manera (siempre hay que ver caso por caso, no me refiero a normalmente).”

E12: “Creo que ha habido algún encargo que no se correspondía en absoluto el esfuerzo y trabajo que nos requirió con lo que contaba para la calificación. Y quizá debería también contar algo más el trabajo diario de los textos que hemos ido trabajando en clase”.

E13: “En general, salvo algunas notas concretas, estoy bastante satisfecho con los resultados obtenidos”.

E14: “Me ha parecido muy bien que dentro de la evaluación sumativa, la evaluación de las tareas fuera aumentando a medida que transcurría la asignatura y la profundización en las unidades”.

E15: “ME PARECIO BIEN QUE EL EXAMEN NO TUVIERA UN PORCENTAJE DE LA NOTA FINAL TAN ALTO”.

E16: “Pienso que la carga de tareas, sobre todo no presenciales, ha sido en algunos momentos excesiva teniendo en cuenta la duración de la asignatura, la dificultad de estas tareas y el porcentaje que valían las

mismas. Sin embargo, hay que reconocer que gracias a este trabajo personal y grupal he conseguido mejorar y conseguir un resultado satisfactorio al terminar la asignatura”.

E17: “La evaluación ha sido coherente en base a las pautas de evaluación establecidas”.

E19: “Creo que, en algunos casos, la carga de trabajo no se corresponde con la calificación obtenida. En general me ha parecido un buen método, pero me hubiera gustado realizar alguna entrega de traducción individual durante el curso”.

E20: “Creo que es muy acertado que se valore de esta forma el trabajo constante. Es la mejor manera de evaluar aunque suponga un esfuerzo añadido. De otro modo, sería mucho más difícil llegar al examen con la práctica adquirida con esta metodología”.

E21: “La calificación de las tareas creo que es bastante acertada, teniendo más peso las últimas tareas, en las que tienes más soltura, que en las primeras, pese a que probablemente éstas fueran más difíciles”.

E22: “Se podría ser menos estricto a la hora de corregir las traducciones, pero a la vez, me parece un buen método porque es una buena forma de exigirnos más a nosotros mismos y aprender más. Aún así, en muchos trabajos hemos trabajado mucho y quizá la nota podría haber sido algo más alta”.

E23: “Lo que menos me ha gustado es el hecho de tener que evaluar a mis compañeros, aunque en mi grupo creo que la evaluación ha sido muy positiva”.

E24: “Diferente a lo de siempre, no ha estado mal cambiar”.

E26: “Creo que la evaluación de las tareas ha sido adecuada”.

E27: “Respecto al sistema de evaluación creo que las horas invertidas en la asignatura no son equiparables a los resultados, en general. La nota, en la mayoría de las ocasiones, es inferior a lo que considero que debería obtener debido no solo a mi esfuerzo sino al resultado. Por otra parte, creo que mi trabajo depende en gran medida de las decisiones de mis compañeros, y que una mala decisión nos afecta enormemente a todos, y me gustaría que se pudieran evaluar más las competencias traductológicas individuales”.

E29: “Cada vez me gusta más esta forma de trabajo, porque, aunque tienes que trabajar mucho todos los días, el resultado de aprendizaje es muy bueno y puedes interiorizar conceptos porque los vas utilizando todos los días, no solo el día del examen”.

E30: “Sé que es muy complicado, pero yo hasta propondría que para las personas que trabajamos a diario y sus resultados son constantes y buenos, el examen tendría que valer menos (o incluso no existir) porque hay veces que tienes un día malo y es una pena que te baje la nota por dos horas de todo el curso.

Creo que el proceso de evaluación es el correcto, ya que de esa forma no nos jugamos toda la nota en el examen final”.

E33: “La evaluación de la asignatura me parece lógica, ya que al ser una asignatura de traducción no veo razonable que la nota dependa de un único examen”.

E34: “Respecto al cuestionario de autoevaluación de cada tema debo decir que no me convence demasiado porque reflexiono sobre lo que he aprendido cuando estoy haciendo una traducción sobre el tema y veo que conozco los conceptos sin ayuda de MultiTerm, o que reconozco una estructura porque me la han explicado en clase. Cuando me preguntan en general si he utilizado un recurso u otro, o si quiero destacar un aspecto concreto del tema, no sé muy bien qué decir. Sé que he aprendido muchos términos y que me siento capaz, o no, de enfrentarme a ese tema pero para eso no veo la necesidad de rellenar un cuestionario.

Supongo que se harán para después hacer un estudio sobre lo que se aprende en cada tema o algo así (y por eso no me importa rellenarlos), pero si fuera posible hacerlos más cortos, o simplemente meter un apartado obligatorio en el que se pidieran 100 palabras como conclusión del tema, yo lo agradecería. Los porcentajes de las distintas tareas, talleres, me parecen adecuadas, es una buena manera de valorar el trabajo continuo de forma más rigurosa. Aunque el trabajo, por ejemplo, en la memoria, es la parte más pesada.”

E35: “Me parecen adecuados los medios de evaluación así como las calificaciones obtenidas”.

E36: “En la evaluación de la asignatura, me parece acertado el sistema de evaluación continua. Quizá cambiaría el sistema de evaluación de los talleres presenciales. No me parece justo evaluar del mismo modo ese tipo de tareas que las tareas de grupo no presenciales, puesto que éstas últimas exigen mayor esfuerzo”.

E38: “Creo que todo me ha parecido correcto, ya que ahora mismo no recuerdo nada que no me pareciera oportuno”.

E39: “La evaluación sumativa permite una evaluación continua del alumno y hacer que éste no se juegue todo en el examen final, sino que vea reconocido su trabajo a lo largo de toda la asignatura”.

E40: “En ocasiones no he estado de acuerdo con algunas calificaciones, pero supongo que a todos nos ha pasado lo mismo en algún trabajo”.

E41: “La evaluación ha sido correcta pero las calificaciones son un poco bajas”

E42: “Nada que añadir, el método me parece adecuado”.

E43: “Simplemente comentar que la ficha de colaboración grupal me ha parecido un poco innecesaria.. aunque quizás sea así porque en mi grupo ha existido un buen ambiente de trabajo y colaboración. Quizás en otros grupos donde no haya habido ese equilibrio sí que resulte útil”.

E45: “Lo único que me gustaría añadir es que en muchos casos me ha frustrado mucho el hecho de que no se viera reflejado en la valoración de los proyectos y encargos todas las horas que le he dedicado a la asignatura, que son muchísimas, y a mi parecer, aunque reconozco que algunos textos estaban muy mal, otros no estaban tan mal y al no evaluarlos de forma global, sino solo en base a las palabras que se tienen mal, el resultado no ha sido el esperado. Por eso mi conclusión es que las correcciones me han parecido demasiado duras y exigentes”.

E48: "Creo que la evaluación propuesta en esta asignatura favorece a los alumnos que trabajen y se impliquen, ya que "jugárselo" todo a un examen no siempre es beneficioso. Por lo tanto, a mi parecer es una buena idea que aunque es de horas de dedicación al final se puede obtener un resultado al esfuerzo realizado".

E49: "Considero que las calificaciones van acordes con el trabajo realizado".

E50: "La primera tarea me pareció más compleja y algo menos adaptada a la traducción. Las siguientes, al incluir una traducción, me parecieron más interesantes, ya que se trataba de aplicar los resultados del estudio comparativo a una traducción".

E51: "En general, me gusta el sistema de evaluación de la asignatura, aunque no me gusta mucho tener que hacer los cuestionarios de autoevaluación, ni los de evaluación del trabajo grupal, ya que a veces es difícil valorar las respuestas".

E52: "Creo que el portafolios no debería ser obligatorio o que no debería haber examen, pero no las dos cosas.

E55: "Vale que con las autoevaluaciones nos planteemos lo que hemos conseguido y nuestro trabajo, pero no las veo necesarias"

E59: "El método de evaluación me parece correcto".

E66: "En general creo que se ha llevado a cabo una evaluación adecuada. Tal vez la evaluación del glosario inicial, al hacerlo todo vía plataforma, dependía más de factores tecnológicos que del factor humano y por ello se dieron algunos fallos que, a mí personalmente me imposibilitaron la evaluación misma, y con ello la no calificación del trabajo, al cual me llevó el mismo tiempo y dedicación que a cualquiera de mis compañeros".

Tras analizar los datos cualitativos recogidos en esta tabla, lo primero que nos llama la atención es que los estudiantes, en general, siguen identificando evaluación con calificación, es decir, con la vertiente sumativa de la evaluación; no perciben la evaluación y los medios de evaluación como herramientas para el aprendizaje, sino como elementos calificadores que les van a permitir superar o no superar la asignatura. Desde este prisma, son varios los discentes que consideran que las calificaciones otorgadas a las diferentes tareas son demasiado bajas, porque el sistema de corrección ha sido muy estricto (E4, E9, E11, E22 y E40); por otra parte, son también varios los estudiantes que manifiestan que la calificación obtenida en las tareas no se corresponde con el esfuerzo y el trabajo dedicados al desarrollo de las mismas (E12, E19, E27 y E45); esta última idea corrobora los resultados obtenidos en el ítem P26 del cuestionario de evaluación.

Por otra parte, los comentarios de los estudiantes también evidencian que, en general, se sienten satisfechos con el sistema de evaluación formativa planteado (E3, E5, E9, E20, E29, E33, E34, E36, E39 y E48) y reconocen que, pese al trabajo realizado, es un sistema que favorece el aprendizaje.

Por último, también se desprende de las aportaciones de los discentes que no se han sentido demasiado cómodos con los cuestionarios de autoevaluación (E5, E34, E51 y E55), ni con las escalas de valoración del trabajo grupal (E23, E43 y E51); estos dos últimos aspectos ratifican los resultados obtenidos, no solo en varios ítems de este bloque (P34 y P35), sino también en las percepciones registradas por la docente en el diario del investigador durante la fase de observación de nuestro proyecto de investigación-acción.

En cuanto al quinto bloque del cuestionario, en el que se incluyen ítems relacionados con la carga de trabajo de la asignatura, los resultados no son muy positivos, puesto que el 43,3% de los estudiantes considera que la carga de trabajo de la asignatura

no ha sido adecuada (P39); estos resultados vienen a confirmar la información recogida en el diario del investigador en relación con el exceso de trabajo implicado en la asignatura y son coherentes, tal y como veremos más adelante, con los comentarios realizados por los estudiantes en el cuadro de respuesta abierta de este bloque.

No obstante, este grado de insatisfacción no es una tónica común en todos los discentes, ya que 31,7% de ellos valora con “4” su nivel de satisfacción en relación con la carga de trabajo y el 11,7% con “5”.

En relación con la cantidad media de trabajo semanal dedicada a la asignatura fuera de las sesiones presenciales (P40), la mayor parte de los estudiantes ha elegido la opción “entre 4 y 6 horas semanales” (40%) y “entre 6 y 10 horas semanales” (48,3%). El desglose pormenorizado de las respuestas de este ítem puede visualizarse en la siguiente gráfica (Figura 8.20).



Figura 8.20. Resultados del ítem P40 del cuestionario final de evaluación

La valoración media de este bloque es de 3,42, cifra que la convierte en la más baja del cuestionario.

Con respecto a los comentarios adicionales sobre la carga de trabajo de la asignatura (pregunta abierta P41), cabría destacar que el índice de respuesta fue bastante alto, ya que fueron 53 los discentes que contestaron a esta pregunta abierta. En la siguiente tabla, recogemos la información que aportaron:

E1: “Me parece que el trabajo fuera del aula, incluyendo trabajos grupales es muy numeroso y necesita dedicarle mucho tiempo. Las horas estimadas de dedicación de la profesora en los encargos no son correctas, ya que requieren muchísimo más tiempo del que se estima”.

E3: “Considerando que tenemos otras asignaturas, y que sería imposible cumplir con ellas, si todas exigieran tanto trabajo, me parece mucho tiempo. Al otro lado debo decir que justo por este empeño he aprendido mucho en esta asignatura (y en otras con menos cargo no). Opino que sería lo más sensato darle más créditos a esta asignatura, por ejemplo, si fuera posible”.

E4: “Desde mi punto de vista, la carga de trabajo ha sido mucha. La dedicación a esta asignatura ha sido muy grande y el hecho de no solo tener esta asignatura, sino tener que meter las mismas horas a otras supone una falta de tiempo”.

E5: "Creo que es la asignatura para la que más he tenido que trabajar este cuatrimestre, ya que no solo tenía que realizar todas las semanas traducciones para clase, sino que normalmente tenía que hacer también las tareas grupales obligatorias. Me gustaría añadir que el tiempo de estimado de realización de la tarea que establecía la profesora no era ese nunca, solía ser bastante más. En cualquier caso, estoy de acuerdo con que tenga tanta carga de trabajo, porque realmente se aprende muchísimo".

E7: "Con esta nueva modalidad de evaluación sumativa la asignatura requiere de una cantidad de tiempo fuera del aula de la que no todos disponemos, pero por otra parte deduzco que es a través de todo este trabajo que hemos aprendido tanto".

E9: "Una de las cosas que más me ha ayudado ha sido poder ver mis traducciones corregidas para tomar nota y no volver a cometer el mismo fallo".

E11: "Los trabajos en grupo han ocupado mucho más tiempo del especificado en la pregunta anterior porque han exigido varias horas en casa de preparación y después otras tantas de puesta en común con el resto de compañeros".

E12: "Estoy totalmente convencida de la eficacia de los trabajos en grupo pero considero que deberían estar más espaciados en el tiempo (las tres últimas semanas de la asignatura han dado demasiada información de golpe)".

E13: "A parte de esto la carga de trabajo ha sido considerable pero necesaria para aprender un tema tan complicado como el de los textos económicos. Las horas dedicadas dependían de la semana porque, al menos en nuestro caso, cuando tocaba realizar trabajos grupales invertíamos muchas más horas. Pero de media cada semana (también dependiendo de la traducción) unas 7h".

E14: "La carga de trabajo ha sido importante... considerando ya no solo el tiempo dedicado, sino la dificultad de la asignatura".

E15: "Contando las semanas más duras en las que ha habido textos y tareas a entregar, la carga de trabajo ha sido importante porque en los trabajos grupales hemos invertido muchísimas horas".

E16: "A duras penas he conseguido terminar dos encargos la tarde de los sábados que era la única que podía emplear para trabajar en una misma asignatura sin interrupciones. Las tareas grupales varias veces han duplicado el tiempo estimado. Mi vida social se ha reducido considerablemente porque, además de esta asignatura, tenía la de Lenguajes de Especialidad. Sin embargo, ahora que ya ha pasado, y por mucho que me haya quejado en el transcurso del cuatrimestre, estoy muy contenta. Personalmente siempre he preferido esforzarme y no aburrirme a tener las cosas más fáciles".

E17: "CREO QUE AUNQUE SEA BUENO ESTAR TRABAJANDO CONSTANTEMENTE EN LA ASIGNATURA PARA NUESTRO PROPIO BIEN, FUE DEMASIADA".

E18: "Ha sido la asignatura a la que más tiempo he dedicado con mucha diferencia, no solo de este curso si no de todos los cursos. Como ya he señalado antes, me parece que la carga de trabajo fuera del aula ha sido excesiva teniendo en cuenta el tiempo, la dificultad y el porcentaje que valía cada tarea. Sin embargo, gracias a esta carga he conseguido aprender mucho de forma individual y conseguir un resultado satisfactorio al terminar la asignatura".

E19: "El nivel de exigencia ha sido muy alto pero satisfactorio a su vez".

E20: "En algunas ocasiones nos hemos visto ligeramente desbordados por la cantidad de trabajo".

E21: "Inicialmente pensaba dedicar menos tiempo a la asignatura del que finalmente le he dedicado. Esto se debe a la metodología de evaluación empleada, que exige mucho trabajo constante. En ocasiones, la carga de trabajo ha sido realmente elevada, suponiendo dedicar menos tiempo del que deberíamos a otras asignaturas, para poder realizar a tiempo las tareas obligatorias de esta asignatura, lo cual tampoco lo considero bueno".

E22: "Ya lo he comentado en un apartado anterior. Teniendo en cuenta que es una asignatura cuatrimestral, creo que la carga de trabajo debería disminuir. No he tenido vida social, porque cuando no estaba traduciendo textos económicos, estaba traduciendo textos jurídicos. En mi opinión, se nos ha exigido demasiado y el día solo tiene 24h".

E23: "Cuando teníamos pendientes trabajos en grupo se nos juntaba con las traducciones que teníamos que hacer para clase y repasar las anteriores para sacar dudas y vocabulario, además de con las otras asignaturas, en las que el trabajo tampoco era poco".

E24: "Se ha adecuado totalmente al 70% correspondiente de la nota final. Quizás un poquito excesivo".

E25: "Las semanas de trabajo en tareas grupales sí que han sobrepasado las 10 horas".

E27: "Creo que la carga de la asignatura es normal. Para poder traducir bien hay que practicar...y eso es lo que se ha pedido durante el cuatrimestre".

E28: "En algunos momentos, como entregas de tareas, la carga era mayor, pero por lo general siempre hay algo que hacer para esta asignatura, pero creo que esta es la manera de aprender".

E29: "La carga de trabajo es la adecuada en las semanas en las que no hay talleres, creo que el ritmo de traducción en clase es el idóneo. Sin embargo, como ya especificué en el portafolios, en las semanas en las que hay talleres/trabajos, la carga se triplica y no hay tiempo para el resto de asignaturas".

E30: "Para mi gusto, demasiado trabajo".

E33: "Las semanas que teníamos entrega habré empleado cuatro o cinco horas más en la asignatura. Aunque es una asignatura con mucha carga de trabajo, el hecho de que las tareas y los encargos estén desde el inicio de la Unidad en la plataforma te ayuda a organizarte y administrar mejor tu tiempo y así poder ir algo más relajada".

E34: "Demasiados trabajos grupales y muchos textos para traducir, teniendo en cuenta, que es una

asignatura cuatrimestral”.

E35: “Mucha carga de trabajo”

E37: “Se trata de una asignatura especializada y hay que dedicarle más horas que a otras porque los conceptos son más complicados. No obstante, debo decir que quitando las tareas colaborativas que llevan mucho tiempo, para las traducciones individuales no he necesitado tanto tiempo como pensaba porque varios conceptos estudiados ya aparecían en la memoria de MultiTerm o de Trados por la asignatura optativa. Esto no quiere decir que las dos memorias no hayan seguido aumentando”.

E39: “La carga de trabajo a veces se me ha hecho pesada. Lo que más me ha llamado la atención es el tiempo estimado de las tareas y luego el que me ha costado realizarlas que siempre era superior”.

E40: “He marcado la opción de entre 6 y 10 horas, pero hay semanas que debido a las tareas grupales he invertido más horas, y semanas que si me he adelantado el trabajo de los encargos para clase la semana anterior, he invertido menos”.

E41: “En general considero que la carga de trabajo es fuerte, pero a la vez pienso que es necesario que sea así. Es la única manera de aprender algo bastante difícil como la traducción de textos económicos. Quizá le restaría importancia a los trabajos en grupo para dársela a las traducciones de clase”.

E42: “En algunos momentos la carga de trabajo ha sido demasiado elevada, ya que teníamos trabajos grupales de todas las asignaturas”.

E43: “La pregunta número 40 variaría en función de los encargos de las diferentes unidades didácticas y de las tareas grupales, algo que ha requerido una mayor dedicación y documentación”.

E44: “Hay que dedicar muchas horas a la asignatura para consultar textos paralelos, diccionarios, etc, así que en cada texto se invierten muchas horas, sobre todo si se preparan en grupo. Creo que la carga ha sido apropiada”.

E45: “Hemos tenido una gran carga de trabajo en esta asignatura”.

E46: “Ya lo comenté en el portafolios que me ha parecido excesiva en algunos momentos pero creo que es la única manera de aprender”.

E47: “La carga de trabajo ha sido muy abundante, ya que tenemos otras asignaturas que también exigen mucho y hay semanas en las que no se da a basto con todo”.

E48: “Me ha parecido adecuada”.

E49: “Ha habido muchísima carga de trabajo en la asignatura pero a la vez hemos aprendido mucho, con lo cual el balance es bastante positivo”.

E50: “Creo que hay que dedicarle bastante tiempo, ya que la asignatura requiere un cierto conocimiento de economía”.

E51: “Para el día a día la carga de trabajo no era excesiva, pero en cuanto había una tarea que entregar el tiempo dedicado era mucho. No obstante, no era una tarea de un día a otro, por lo que teníamos una semana para realizarlo”.

E52: “En ocasiones parece que la carga es mucha pero en otras no hay, me parece un poco descompensado”.

E53: “Al ser una asignatura cuatrimestral, lo cierto es que no esperaba una carga de trabajo tan elevada. Normalmente dedicaba entre 4 y 6 horas a la semana, pero cuando había entrega de tareas o talleres solía dedicar mucho más tiempo”.

E54: “No sé exactamente cuántas horas le dedico a la asignatura, pero la carga de trabajo es bastante alta. Sin embargo, me he dado cuenta de que he aprendido muchísimo, por lo que merece la pena dedicarle ese tiempo”.

E55: “Creo que a lo largo del semestre se ha llevado un ritmo de trabajo asequible”.

E56: “La verdad es que la carga en algunas ocasiones me ha parecido elevada. Más que nada porque este año tenemos muchas asignaturas en las que tenemos que hacer trabajos, entregar traducciones, etc. entonces por muchas horas que tenga el día muchas veces no da tiempo a hacer todo. Por otra parte, he agradecido que la carga fuese elevada porque así he aprendido más que si solo hubiésemos hecho un texto de cada”.

E57: “El trabajo nos enseña, pero en ocasiones ha sido demasiado trabajo teniendo en cuenta el tiempo que tenemos para realizarlo”.

E58: “La carga de trabajo es bastante importante. En este aspecto ha sido la más exigente que he tenido este cuatrimestre (con diferencia). No obstante me ha parecido adecuada, dado el grado de complejidad de la misma”.

E59: “A veces me ha parecido un poco excesiva porque también teníamos que hacer trabajos y traducciones del resto de asignaturas, pero bueno, manejable”.

E65: “Me parece que la carga de trabajo no se corresponde con los créditos que se le asignan a la asignatura. Mucha carga de trabajo, sobre todo si tenemos en cuenta que aparte tenemos otras asignaturas y en la mayoría también tenemos que trabajar mucho. Pero bueno, en este caso, como he aprendido mucho y me ha parecido una buena metodología, creo que veo conveniente la cantidad de trabajo que se ha exigido”.

E66: “La carga de trabajo no me ha parecido uniforme en todas las unidades pero supongo que tampoco se tiene que dar una continuidad lineal en cuanto a encargos”.

E68: “Es mucho trabajo, pero supongo que es lo necesario para que la asignatura resulte útil”.

Tal y como podemos observar en los comentarios anteriores, la mayor parte de los estudiantes considera que la carga de trabajo implicada en la propuesta formativa, sobre todo en su dimensión no presencial, ha sido excesiva; de hecho, únicamente cuatro estudiantes (E44, E48, E55 y E59) consideran la carga de trabajo asequible y adecuada a las características de la asignatura. Sin embargo, algunos de estos estudiantes matizan que, aunque el volumen de trabajo ha sido muy elevado a lo largo de todo el proceso formativo, se muestran satisfechos con el aprendizaje logrado, por lo que reconocen que el esfuerzo invertido ha valido la pena (E3, E7, E13, E18, E19, E27, E41, E46, E49, E54, E56, E57 y E68).

También se desprende de los comentarios de los estudiantes que, desde su perspectiva, las estimaciones del tiempo de realización detalladas por la docente en las fichas de presentación de las tareas no se ha correspondido con el tiempo real que han invertido, sino que este ha sido muy superior (E1, E5, E11 y E39).

Finalmente, el último de los bloques que constituyen el cuestionario final de evaluación estaba compuesto por dos preguntas, cuya finalidad era valorar el grado de satisfacción general con la propuesta de diseño implementada en la asignatura objeto de la experimentación. En ambos casos, los resultados son muy alentadores, ya que el 45% de los discentes que cumplimentan el cuestionario piensa que la propuesta formativa ha respondido totalmente a sus expectativas (valoración 5 de la escala) y el 38,3% estima que ha respondido bastante (valoración 4 de la escala).

La segunda pregunta del bloque, por su parte, era de tipo abierto (P43) y sus resultados confirman los obtenidos en la pregunta anterior, pues el 92% de los estudiantes que participaron en la experimentación recomendarían esta asignatura a sus compañeros. En la siguiente tabla, resumimos algunas de las respuestas dadas por los estudiantes en relación con este ítem³¹³:

E1: "Por supuesto. Se aprende muchísimo y de una manera muy amena y dinámica".
 E3: "Sí. A mí ni siquiera me gusta la economía pero me gusta esta asignatura".
 E4: "Si quiere ser traductor jurado sí, pero si no, la verdad es que es de las que más (si no la que más) tiempo requiere fuera del aula de toda la carrera. Se aprende mucho pero hay que invertir mucho tiempo".
 E11: "Si, se aprende bastante sobre cómo traducir textos económicos ingleses al español. De todas formas creo que podría estar bien dar una pequeña introducción (con una o dos horas suficiente) sobre los distintos textos económicos que se pueden encontrar. Esto podría ayudar a situarse mejor en el contexto apropiado. La asignatura se ha ajustado a mis expectativas y creo que el hecho de ver cómo la profesora ha trabajado muchísimo y ha respondido a todas las dudas, tareas, etc. con rapidez y eficacia ha influido positivamente en que el resto trabajáramos y aprendiéramos más".
 E12: "Les diría que van a tener que dedicarle mucho tiempo... y que requiere esfuerzo. Pero el que algo quiere,

³¹³ La mayor parte de los estudiantes respondieron a este ítem simplemente con "sí" o "no"; por eso, hemos reflejado únicamente en la tabla aquellas respuestas que aportaban más información. Remitimos al lector al CD-ROM que acompaña a este trabajo, si desea analizar los datos en bruto del cuestionario (ruta de acceso: Anexos/Cuestionarios/Datos cuantitativos/Cuestionario final de evaluación).

algo le cuesta”.

E17: “Sí porque se aprenden cosas y es necesaria para aprender a traducir textos económicos con cierta fluidez”.

E20: “Sí. Porque aunque es una asignatura difícil y costosa, se aprende mucho tanto en lo que corresponde a la traducción económica como a las competencias generales de un buen traductor profesional”.

E23: “Sí, por supuesto. Creo que he aprendido mucho y he establecido una rutina de trabajo muy buena”.

E34: “Sí. Creo que aunque a veces haya mucha carga de trabajo, me parece una asignatura muy interesante”.

E37: “Sí y no. Sí porque considero fundamental aprender este ámbito de especialidad y porque en global se aprende mucho en la asignatura, y no porque supone dedicarle igual de tiempo que a todo el resto de asignaturas juntas”.

E38: “Recomendaría esta asignatura a una persona a la que le gusten los textos económicos, o no le importe traducirlos, y que sea trabajadora”.

E39: “Sí, a todos los que les guste la traducción económica o la economía y estén interesados pueden aprender mucho”.

E40: “Sí, sin dudarlo. Creo que los conocimientos adquiridos en esta asignatura son indispensables para todo traductor”.

E43: “La recomendaría porque aunque no se vean capaces y no tengas conocimientos previos, poco a poco se va aprendiendo y al menos se va adquiriendo una base que antes no se tenía”.

E45: “Sí, porque se aprende mucho en ella y es muy dinámica”.

E46: “Sí. Teniendo en cuenta que a pesar de que la carga de trabajo es muy abundante también se aprende muchísimo”.

E48: “Sí, se aprende mucho aunque también se trabaja mucho. Es un esfuerzo diario”.

E50: “Creo que es interesante y bastante útil para la vida laboral que nos espera. Además es una asignatura obligatoria y necesaria para obtener el título de traductor jurado”.

E51: “Hombre, creo que la asignatura es interesante y se aprende por lo que no dejaría de recomendarla. De todos modos es eso, es obligatoria”.

E52: “Sí, porque se aprende mucho”.

E53: “Es una asignatura obligatoria pero si no lo fuese lo haría”.

E54: “Obviando el hecho de que es obligatoria, se la recomendaría a aquellas personas con interés por la economía y ganas de trabajar duro”.

E56: “Sí, la verdad es que he aprendido mucho”.

E57: “Aunque se trata de una asignatura que se tiene que cursar obligatoriamente en la licenciatura, si no fuera así, la recomendaría, ya que se aprende mucho sobre la traducción especializada económica”.

E60: “Claro que sí. Como he dicho anteriormente, me parece que esta asignatura te da una preparación estupenda para el mundo laboral y que se aprende mucho. Cuando más me percate de esto fue cuando escuché discursos de Obama antes del examen de interpretación y vi que entendía la gran mayoría de las palabras porque habíamos visto todas en clase”.

La valoración media de este bloque, por su parte, es de 4,27, una de las más elevadas del cuestionario.

En aras de ofrecer una visión lo más clara posible de los resultados obtenidos en este cuestionario, presentamos la siguiente figura (Figura 8.21), en la que se muestran de forma agrupada³¹⁴, la percepción de los estudiantes en relación con los diferentes ítems numéricos que integran este instrumento final de evaluación de la propuesta formativa.

³¹⁴ Al igual que en el caso de los cuestionarios de autoevaluación, se podrá consultar el gráfico en columnas en relación con los resultados obtenidos en este cuestionario en el CD-ROM. La ruta de acceso es la siguiente: Anexos/Cuestionarios/Gráficos en columnas.

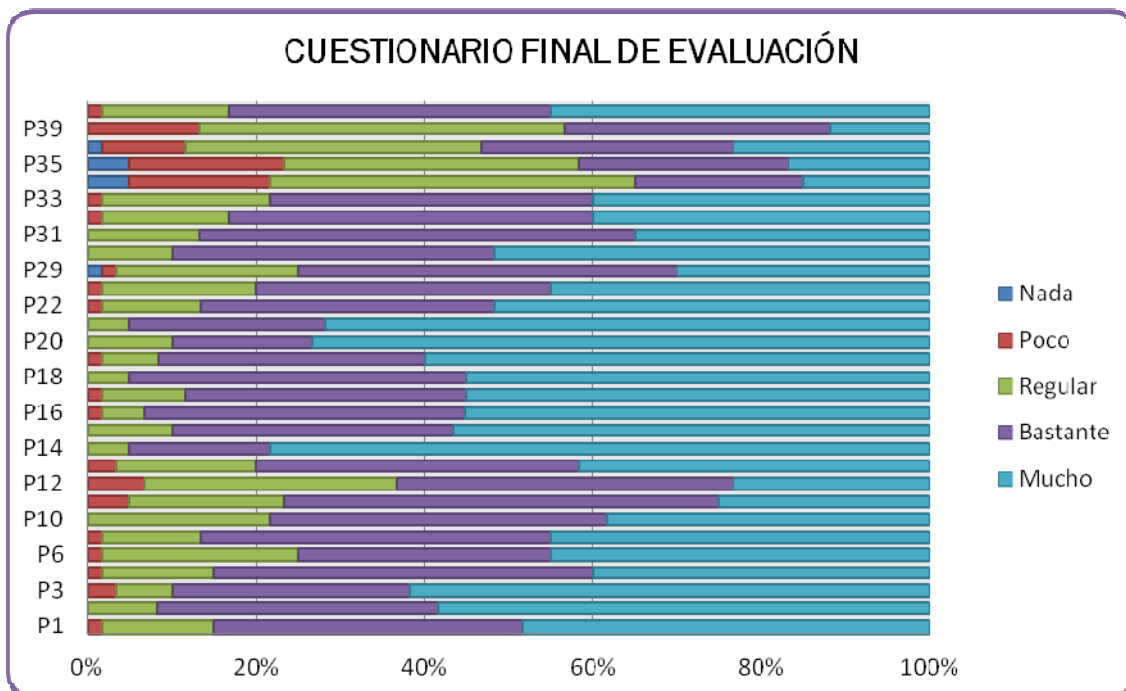


Figura 8.21. Representación gráfica de los resultados (agrupados) del cuestionario final de evaluación de la propuesta formativa

Por último, en relación con el apartado final de “observaciones”, cabría comentar que, en esta ocasión, fueron únicamente cinco los estudiantes que añadieron algún comentario al final del cuestionario, algunos para puntualizar y remarcar las ideas expuestas previamente; en el siguiente cuadro, recogemos las citas textuales de estas aportaciones:

E25: “Creo que la profesora hace que despertemos interés por la asignatura ya que responde cualquier duda sin problemas y nos lo explica todo de manera muy detallada, además de poner mucho interés en nuestro constante aprendizaje”.

E37: “Como ya he comentado anteriormente, el tema del horario de la asignatura, intentar que no sean 2 días seguidos”.

E52: “Como he dicho en anteriores ocasiones, estoy muy contenta con los conocimientos adquiridos y con la metodología y enseñanza en general”.

E65: “Uno de los aspectos que, sin duda, más valoro de esta asignatura es la integración de herramientas TAO. Considero fundamental que los profesores nos exijan una mínima utilización de estas (al menos, de las básicas), ya que enseguida se pierde la práctica y luego es más difícil volver a acostumbrarte a ellas”.

E68: “En general, creo que la experiencia ha sido muy satisfactoria e, independientemente, de los resultados obtenidos, considero que el grado de aprendizaje ha sido positivo”.

Como hemos podido observar a lo largo de este apartado, el grado de satisfacción de los estudiantes en relación con la propuesta formativa implementada en el marco de la asignatura *Traducción especializada BII económica (inglés)* es bastante elevado; la valoración media de todos los bloques del cuestionario es, en todos los casos, superior a 3,4 puntos (en una escala de valoración de 0-Nada a 5-Mucho), siendo en tres bloques de preguntas superior a 4,2. El bloque que recibe una menor valoración por parte de los

estudiantes es el vinculado a la carga de trabajo (3,42), por lo que, quizá deberíamos reflexionar sobre el planteamiento general de la propuesta en relación con este aspecto de cara a futuros cursos académicos.

Una vez analizados los datos en relación con el grado de satisfacción de los discentes con respecto a la propuesta diseñada, sin duda uno de los objetivos más importantes de nuestra investigación, resulta necesario también prestar atención a este aspecto desde la perspectiva docente. En el siguiente apartado, abordaremos, por lo tanto, el grado de satisfacción de la profesora implicada en la implantación de la propuesta, información que aparece recogida en el diario del investigador.

8.3.4.2. Análisis del diario del investigador

Tal y como hemos explicado en el capítulo dedicado a la metodología de la investigación (v. 7.3.2.2.1.), el diario del investigador tenía dos partes claramente diferenciadas; la primera de ellas tenía como finalidad el registro de información en relación con el desarrollo del proceso de E/A (competencias trabajadas, estrategias metodológicas implantadas, evaluación, trabajo presencial y no presencial, etc.). Sin embargo, el segundo apartado del diario tenía como meta la reflexión de la docente sobre su grado de satisfacción en relación con la acción formativa implementada y los resultados de la misma. En este apartado, se identifican varios bloques vinculados con la acción formativa desarrollada: planificación y planteamiento general de la asignatura, metodología docente y modalidad mixta de enseñanza, sistema de tutorización y sistema de evaluación. Por último, el diario incluye también un bloque final de valoración, en el que la docente podía incluir información sobre su grado de satisfacción global con el desarrollo de la asignatura, así como futuras áreas que, desde su perspectiva de investigador, precisan de atención.

A continuación incluimos las aportaciones de la docente en este instrumento de recogida de información³¹⁵:

PLANIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA ASIGNATURA

- *Las competencias específicas y genéricas (sistémicas, instrumentales e interpersonales) identificadas en la propuesta formativa definen perfectamente, a nuestro modo de ver, el perfil de un traductor especializado (en este caso en el ámbito de la traducción económica). Ambas dimensiones competenciales tomaban como base documentos normativos muy reflexionados como son la Memoria de Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid (para las competencias específicas) y el Proyecto Tuning (para las competencias genéricas).*

³¹⁵ Toda la información recogida en este instrumento puede encontrarse, tal y como hemos expuesto previamente, en el CD-ROM que acompaña a la presente investigación (ruta de acceso: Anexos/Diario del investigador).

- Consideramos que la relación entre teoría-práctica definida en la propuesta es adecuada; sin embargo, como hemos reflejado anteriormente, son varios los estudiantes que consideran que la propuesta debería incluir más contenidos teóricos. En nuestra opinión, el enfoque de la asignatura para 6 ECTS con 45 horas de presencialidad debería ser eminentemente práctico; ahora sí, en muchas ocasiones a lo largo de la acción didáctica hemos tenido que explicar conceptos e ideas vinculadas con el contenido de los textos abordados, que presuponíamos que nuestros estudiantes conocían. Quizá, una posible solución a esta situación sería motivar a los estudiantes para que cursaran asignaturas de corte más teórico (por ejemplo, “Introducción a la economía” en la que se abordaran conceptos básicos necesarios para enfrentarse a los textos de trabajo); estimamos que es, más oportuno, realizar esta formación fuera del marco de la asignatura y no restar créditos prácticos a la misma con contenidos teóricos que los estudiantes ya deberían tener interiorizados.
- La estructura del programa consideramos que es adecuada, pues parte de lo más general y se va especializando a medida que los estudiantes van adquiriendo más competencias en relación con la asignatura.
- Los materiales de trabajo consideramos que han sido suficientes; se han proporcionado no solo fichas detalladas de presentación de las tareas, artículos de lectura y reflexión (sobre todo en las primeras unidades), fuentes y recursos para la documentación, textos paralelos, etc. De hecho, varios estudiantes han comentado en las sesiones presenciales que en la plataforma de teleformación de la asignatura había demasiado material. Quizá sería conveniente, de cara a futuras implementaciones de la propuesta, estructurarlo de una forma más clara o utilizar algún otro sistema de clasificación de hipervínculos (como podría ser Delicious) para evitar tener tanto material documental hipervinculado en la plataforma de teleformación que haga “perderse” a los estudiantes en el proceso formativo.
- En relación con las tareas de aprendizaje, consideramos que son variadas y permiten desarrollar las competencias identificadas al inicio de la propuesta de diseño. Consideramos, igualmente, que la correlación entre tareas formativas no obligatorias para la evaluación sumativa y las obligatorias es acertada, pues con un grupo de más de 65 estudiantes sería inviable planificar más tareas obligatorias. Estamos de acuerdo con los estudiantes en la que la carga de trabajo derivada de la acción formativa ha sido excesiva; ha sido muy costoso para la docente revisar todas las tareas obligatorias con rapidez para ofrecer a los estudiantes la retroalimentación correspondiente en el menor tiempo posible, favoreciendo así su proceso de formación continua. Sin embargo, estimamos que, aunque el esfuerzo ha sido importante, los discentes han aprendido mucho a lo largo de la acción formativa, por lo que el trabajo desarrollado ha merecido la pena.
- Tanto las tareas grupales como las individuales han funcionado bien y los estudiantes han participado de forma activa en el desarrollo de las mismas, por lo que, desde nuestra perspectiva, la planificación de las mismas es acertada.
- En relación con el porcentaje otorgado a cada tarea en relación con la evaluación sumativa final, opinamos que es adecuado; los estudiantes se quejaron fundamentalmente de la poca puntuación otorgada a la primera tarea obligatoria (5%), que consistía en el análisis comparativo de las particularidades del lenguaje económico en las lenguas inglesa y española. Nuestra experiencia docente nos dice que los estudiantes, cuando comienzan una asignatura, necesitan un cierto tiempo de adaptación y “rodaje” para estar al máximo de sus posibilidades; por eso, optamos, por asignar las menores valoraciones a las primeras tareas obligatorias.

METODOLOGÍA DOCENTE Y MODALIDAD MIXTA DE ENSEÑANZA

- El enfoque por tareas de traducción ha sido materializado en el aula mediante tres métodos docentes (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje autónomo), que nos han permitido trabajar, tanto de forma presencial como no presencial, las competencias de aprendizaje identificadas en nuestra propuesta formativa.
- Nuestra valoración en relación con la aproximación metodológica puesta en práctica es muy positiva; los grupos de trabajo establecidos por los propios discentes han funcionado, en general, muy bien y los estudiantes han demostrado, en términos generales, un alto grado de autonomía en el aprendizaje.

- *La plataforma de teleformación, en este sentido, ha desempeñado un rol fundamental en la fase de experimentación; esta herramienta se ha concebido no solo como un repositorio de materiales de aprendizaje y de fuentes de documentación y de consulta, sino como un instrumento de interacción entre la docente y los discentes y entre los propios discentes; por otra parte, ha sido también, además del correo electrónico, uno de los principales vehículos de comunicación entre los participantes en la acción formativa. Aunque ha habido estudiantes que han participado de forma activa en los foros de las diferentes unidades didácticas planteando dudas o aportando soluciones, quizá sería necesario incentivar más esta participación, ya que ha habido alumnos que no han intervenido nunca en los debates suscitados. Los chats, sin embargo, vinculados a cada una de las tareas cooperativas de las diferentes unidades, han tenido mejor aceptación por parte de los estudiantes, quizá por la novedad.*
- *Desde nuestra perspectiva docente, vemos especialmente útiles en la plataforma la “subida avanzada de archivos”, porque nos permite gestionar todas las entregas de forma ordenada y ofrecer retroalimentación (feedback) a los estudiantes en cada una de ellas.*
- *Nos encontramos especialmente satisfechos con el nivel de participación de los estudiantes en todas las tareas, tanto en las obligatorias como en las no obligatorias; aunque estas últimas no han sido entregadas por el 100% de los discentes, el número de estudiantes que las han trabajado ha sido significativo. Los discentes se han mostrado muy motivados a lo largo de la acción formativa y se han involucrado en el proceso de E/A.*
- *El único inconveniente de este enfoque metodológico, desde nuestra perspectiva, es la gran carga de trabajo que hemos tenido a lo largo de todo el cuatrimestre. En grupos numerosos como el nuestro, el esfuerzo que ha de realizar el docente, si quiere trabajar con esta metodología, es ímprobo. Sin embargo, los estudiantes han aprendido mucho desde el inicio de la acción formativa, por lo que consideramos que el enfoque metodológico elegido ha sido un éxito.*

SISTEMA DE TUTORIZACIÓN

- *El modelo de tutorización implantado en la acción formativa ha tenido tres dimensiones diferentes: la tutorización presencial (individual), tutorización presencial (grupal) y tutorización virtual. Desde nuestra perspectiva, los sistemas que han funcionado mejor han sido los dos últimos; la tutorías grupales nos han servido, tanto para la planificación de las tareas grupales, como para la revisión pormenorizada de las mismas; por otra parte, los estudiantes han utilizado muy frecuentemente el sistema de tutorización virtual (mediante correo electrónico o mediante el foro de la plataforma) para plantear sus dudas y sus comentarios en relación con la acción formativa. El único inconveniente del uso de este último sistema, desde el punto del vista del tutor, es que, para que funcione y los estudiantes no se sientan “aislados”, ha de estar muy pendiente tanto del correo electrónico como de la plataforma de teleformación y responder a lo que se allí se plantea con rapidez para que el proceso de aprendizaje resulte fluido.*
- *En relación con la tutorización presencial (individual) cabría decir que ha sido bastante escasa; únicamente se incrementaba algo la presencia de los estudiantes en el despacho cuando se aproximaba la entrega de las tareas o la prueba final.*

SISTEMA DE EVALUACIÓN

- *En términos generales, estamos bastante satisfechos con el funcionamiento del sistema de evaluación en el marco de la propuesta de diseño curricular. Consideramos que ha sido muy positivo el hecho de partir de un concepto de evaluación formativa, en la que los medios de evaluación no se perciben como elementos para la calificación, sino como herramientas para el aprendizaje. Este sistema, según hemos percibido en el aula y en los comentarios de los estudiantes en los cuadros de respuesta abierta del cuestionario final no es el más habitual en el contexto universitario (o al menos no lo era hasta la puesta en marcha de los nuevos planes de estudios basados en el denominado Plan Bolonia.*
- *Por otra parte, también consideramos muy positivo el hecho de que nuestra concepción de la evaluación sea integradora y haga partícipes a los estudiantes del proceso evaluador, no solo desde la perspectiva de la autoevaluación, sino también desde la evaluación entre iguales. Consideramos que estas dos dimensiones de la evaluación han resultado un poco complicadas para los estudiantes; por una parte, no están acostumbrados a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y, por otra, les resulta “incómodo” valorar y calificar el trabajo desarrollado por sus compañeros. Quizá, de cara a nuevas*

implementaciones de nuestra propuesta formativa, sería necesario reflexionar sobre estas dos vertientes de la evaluación y diseñar nuevos instrumentos que faciliten aún más a los estudiantes su labor evaluadora.

- Estimamos también que el sistema de evaluación desarrollado es coherente con las competencias identificadas en la propuesta formativa y, sobre todo, con la aproximación metodológica puesta en práctica.
- Por otra parte, estimamos que ha resultado muy positivo el hecho de dotar a los discentes de los instrumentos de evaluación que se iban a emplear en la valoración de sus tareas formativas, ya que de esta manera, conocían perfectamente cómo se les iba a evaluar y en qué aspectos tenían que incidir en la tarea.
- Queremos destacar también la importancia de la plataforma de teleformación en el proceso de gestión y evaluación de las tareas de la propuesta, así como de los cuestionarios de autoevaluación y el cuestionario final.
- El único inconveniente de este sistema de evaluación para el docente es, como hemos expuesto previamente, el exceso de trabajo generado en los grupos muy numerosos.

SATISFACCIÓN GENERAL CON EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA Y FUTURAS ÁREAS DE ATENCIÓN

- El nivel general de satisfacción con la acción formativa desarrollada es alto, tanto en relación con el planteamiento general de la asignatura (competencias desarrolladas, contenidos abordados, materiales de trabajo, metodología de enseñanza, etc.) como con la modalidad de enseñanza presencial-virtual.
- Desde nuestro enfoque, la correlación entre las horas presenciales y las no presenciales de trabajo autónomo del estudiante es adecuada y responde a los planteamientos básicos del EEES.
- Estamos satisfechos igualmente con el sistema de evaluación y de tutorización, ya que han cumplido con la finalidad última del proceso formativo: el aprendizaje de los estudiantes. En este punto, nos gustaría señalar que, debido al elevado número de estudiantes, ha resultado muy costoso el proceso de tutorización y el seguimiento de los estudiantes a lo largo del cuatrimestre.
- La plataforma de teleformación de la asignatura, así como las diferentes herramientas de aprendizaje que se han implementado han resultado de gran utilidad a lo largo de la acción formativa. Por otra parte, también estamos satisfechos con los resultados y la participación de los estudiantes en la experiencia desarrollada en la plataforma de trabajo cooperativo BSCW.
- Aunque el volumen de trabajo ha sido importante a lo largo de toda la acción formativa, nuestro grado de satisfacción en relación con las competencias marcadas es alto, ya que consideramos que los estudiantes han aprendido y han conseguido desarrollar muchas competencias que no poseían al principio del proceso formativo y afianzar otras que había desarrollado ya en otras asignaturas.
- Uno de los principales problemas a los que nos hemos enfrentado durante la fase de experimentación es que los estudiantes no estaban acostumbrados a trabajar mediante un modelo mixto de enseñanza; conocían la plataforma de teleformación, pero la habían utilizado fundamentalmente como repositorio de materiales no como elemento básico de apoyo a toda la actividad no presencial implicada en una asignatura.
- En relación con las futuras áreas de atención, cabría identificar fundamentalmente dos, tal y como hemos ido esbozando en los diferentes apartados de esta reflexión final: por una parte, la revisión de la estructuración y organización de las fuentes y recursos para la documentación en la plataforma de teleformación y, por otra, la revisión de los actuales instrumentos de autoevaluación y evaluación entre iguales.

Una vez llevada a cabo la fase de observación de nuestro proyecto de investigación-acción, resulta necesario reflexionar detenidamente sobre los resultados obtenidos, con el fin de extraer conclusiones sobre el plan de acción desarrollado. En el siguiente capítulo abordaremos, por lo tanto, las principales conclusiones de nuestro trabajo, así como las futuras líneas de investigación vinculadas al mismo.

CONCLUSIONES

Una vez expuestos los principales resultados obtenidos en la fase de observación de nuestro proyecto de investigación-acción, este último capítulo tiene como finalidad dar respuesta a los objetivos de investigación formulados, así como a las hipótesis de partida de la experimentación. Para ello, retomaremos las preguntas de investigación materializadas en los objetivos principales y secundarios del trabajo, para plantear las que son, a nuestro entender, las conclusiones finales de la presente tesis doctoral.

Por último, completaremos este apartado con algunas líneas de investigación futuras, que permitirán desarrollar nuevos estudios que contrasten los resultados obtenidos y diseñar nuevas propuestas que llenen el vacío existente en el campo de la formación de traductores especializados en el ámbito económico.

Objetivo principal 1

Diseñar una propuesta pedagógica basada en un modelo mixto (presencial-virtual) innovador para la enseñanza de la traducción económica en la combinación lingüística inglés-español en el marco del EEES, que permita desarrollar la competencia traductora (CT) en los discentes y su autonomía en el proceso de aprendizaje.

Antes de analizar con detenimiento los resultados vinculados a este objetivo principal de investigación, consideramos necesario examinar las conclusiones obtenidas en relación con cada uno de los objetivos secundarios en los que se desglosa dicho objetivo principal, ya que supondrán su base teórica de sustentación.

Objetivos secundarios

Analizar el papel desempeñado por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el mundo educativo, sobre todo en el ámbito de la educación superior.

Tras pasar revista a las principales fuentes bibliográficas en torno a la integración de las TIC en mundo educativo, se han extraído las siguientes conclusiones:

- La incorporación de las TIC al mundo educativo ha generado no solo nuevos contenidos y competencias instrumentales a las que se ha de prestar atención desde una dimensión formativa, sino también nuevos canales comunicativos para el aprendizaje y la colaboración, que abren nuevos caminos para la renovación y flexibilización de los modelos tradicionales de enseñanza. En este sentido,

permiten crear nuevos entornos más flexibles e interactivos para el aprendizaje, que implican al estudiante en el proceso de E/A.

- La flexibilidad y la interactividad propia de estas herramientas de aprendizaje favorecen, en gran medida, la puesta en práctica de nuevos enfoques metodológicos que potencian en los discentes el aprendizaje autónomo y el trabajo cooperativo y colaborativo, métodos que permiten abordar no solo los conocimientos conceptuales, sino también las habilidades sociales, afectivas y profesionales.
- La incursión de las TIC en el mundo de la educación superior ha dado como resultado también la aparición de nuevos modelos organizativos que intentan dar respuesta a las necesidades formativas de la sociedad actual. Las universidades tradicionales de modalidad presencial conviven en la actualidad con instituciones completamente virtuales y otras mixtas (presencial-virtual), que aprovechan las potencialidades que ofrecen las herramientas tecnológicas para intentar acortar la distancia entre docentes y discentes, propia de los modelos no presenciales de enseñanza.
- En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las TIC se perfilan no solo como contenidos formativos básicos, sino también como herramientas para mejorar los procesos de E/A y garantizar el diseño de itinerarios de aprendizaje flexibles, que permitan a los discentes llevar a cabo su proceso de formación continua independientemente de sus circunstancias particulares. Por otra parte, desde la perspectiva de la revolución metodológica propulsada por el proceso de convergencia europeo, las TIC, debido a su flexibilidad e interactividad, se erigen en factores clave para la implantación de enfoques que promuevan la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- En la última década, las instituciones de educación superior españolas han sufrido, como consecuencia de la integración de las TIC en el panorama formativo, notables cambios no solo en su marco organizativo y de gestión académica, sino también en el plano docente e investigador. En relación con este último aspecto, cabría concluir que son cada vez más los medios tecnológicos (pizarras digitales, proyectores multimedia, plataformas de teleformación, etc.) con los que cuentan las universidades para abordar los procesos formativos en el contexto del EEES y para hacer frente a retos planteados desde el punto de vista de la investigación. En consonancia con esta idea, cabría señalar también en el marco de nuestras conclusiones, que cada vez son más los cursos de formación en TIC que ofrecen las

universidades, con el fin de que los usuarios adquieran las competencias necesarias para sacar el máximo provecho a estas herramientas.

Examinar cómo han influido las TIC en el diseño e implantación de nuevas modalidades de enseñanza, prestando especial atención a los modelos mixtos (presencial-virtual).

- Tal y como hemos anticipado en las conclusiones del bloque anterior, la incursión de las TIC en el mundo educativo ha favorecido la aparición de modalidades de enseñanza innovadoras que aprovechan las potencialidades de la tecnología para adecuarse a las nuevas coordenadas espacio-temporales del aprendizaje del siglo XXI, no solo desde la perspectiva de la virtualidad (*e-learning*), sino también como apoyo a los paradigmas educativos tradicionales de corte presencial (modelos mixtos o *b-learning*).
- Son muchos los enfoques acerca de la modalidad de enseñanza mixta (*blended learning*) que encontramos en la bibliografía, planteamientos que nos han ayudado a sentar las bases teóricas para la planificación y diseño de nuestra propuesta curricular, sobre todo en relación con los siguientes aspectos:
 - Conceptualización de la enseñanza mixta. Concebimos *b-learning* como una modalidad formativa que combina algunas de las particularidades y herramientas propias de la enseñanza virtual (*e-learning*) con otras propias de la formación presencial, en aras de mejorar la calidad del proceso formativo y de aumentar su flexibilidad.
 - Teoría pedagógica subyacente. Parece existir acuerdo entre los investigadores en que la teoría subyacente en los modelos de enseñanza mixta (presencial-virtual) es constructivista, ya que el estudiante se erige en constructor activo de su aprendizaje y principal responsable de la adquisición del mismo.
 - Metodología de enseñanza propia de la modalidad. Hemos concluido que las acciones formativas mediante modelos mixtos han de favorecer la interacción y la construcción social del conocimiento y que las prácticas instruccionales han de estar basadas en problemas o situaciones reales. Dentro del marco metodológico, hemos observado también que resulta necesario prestar atención a los siguientes elementos:
 - Los entornos de aprendizaje de los modelos mixtos de enseñanza. Además del escenario presencial (aula), en los modelos basados en *blended learning* se definen nuevos espacios que

integran herramientas tecnológicas virtuales de aprendizaje y de comunicación, que facilitan la cooperación entre docentes y discentes en un marco de interacción dinámica.

- Los participantes en el proceso de E/A. La puesta en práctica de modelos formativos innovadores conlleva también cambios en los roles desempeñados tradicionalmente por los participantes de la acción formativa; los estudiantes pasarán a desempeñar un papel más activo y responsable en su propio proceso de aprendizaje, adquiriendo así la autonomía necesaria para adaptarse a las necesidades impuestas por la sociedad actual; los docentes, por su parte, dejarán de ser los transmisores de la información y se encargarán de facilitar el aprendizaje y de guiar a los estudiantes durante el periodo formativo.
- Los materiales de aprendizaje. En los modelos con un componente no presencial se convierten en la guía básica de orientación del discente, por lo que han de contener explicaciones claras y precisas de la finalidad para la que están diseñados; en este sentido, concluimos que han de ser flexibles y coherentes tanto con la acción formativa diseñada, como con los objetivos y competencias perseguidos, interactivos y motivadores.
- Las actividades y tareas de aprendizaje. Han de estar vinculadas a las competencias y a los objetivos planteados al inicio de la acción formativa y han de estar en consonancia con los contenidos de la misma; por otra parte, en su presentación se ha de definir perfectamente el contexto en el que se han de llevar a cabo (presencial-virtual), límites temporales tanto de la realización como de la entrega, recursos y herramientas necesarios, modalidad de participación (individual o grupal), las pautas para llevarlas a cabo, así como las estrategias e instrumentos que se utilizarán para su valoración.
- Evaluación en el marco de los modelos mixtos. La evaluación se perfila como uno de los componentes más importantes del diseño curricular, ya que permite comprobar si se han conseguido o no las metas perseguidas en el aprendizaje; en relación con este elemento, establecemos las siguientes conclusiones:

- La evaluación en los modelos formativos mixtos no ha de ceñirse al aprendizaje de los estudiantes, sino que ha de concebirse desde un prisma más amplio e incluir otros aspectos como los materiales y herramientas de aprendizaje, la acción formativa diseñada, así como la metodología docente empleada.
 - En relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, la evaluación debería concebirse desde un enfoque formativo, es decir la principal finalidad de la misma ha de ser el aprendizaje de los discentes; por este motivo, resulta necesario llevar a cabo un seguimiento continuado e individualizado del proceso formativo, tanto en su vertiente presencial como no presencial.
 - La evaluación del proceso de aprendizaje ha de incluir no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes, es decir, las competencias genéricas y específicas que definan el perfil de los estudiantes.
 - El docente deja de ser el único responsable del proceso evaluador y entran en juego nuevos modelos de autoevaluación y evaluación entre iguales, haciendo así partícipes a los discentes del proceso evaluativo y, por consiguiente, formativo.
 - Las nuevas herramientas de aprendizaje de los modelos mixtos, sobre todo en su vertiente virtual, ayudan a diseñar nuevos instrumentos de evaluación flexibles que permiten obtener información en relación con el proceso de E/A y con el nivel de participación de los discentes en el mismo.
- En el diseño de acciones formativas basadas en modelos mixtos de enseñanza, la dimensión técnica (es decir las herramientas tecnológicas implicadas) no desempeña el rol protagonista, sino que ha de estar supeditada a los diferentes componentes de la dimensión pedagógica (competencias perseguidas, metodología de enseñanza, materiales de aprendizaje, sistema de evaluación, participantes, etc.) y a la teoría educativa sobre la que se sustenta.
 - En relación con la situación de los modelos de enseñanza virtual (*e-learning*) y de enseñanza mixta (*b-learning*) en el contexto universitario actual, podríamos concluir que ya en 2010 la mayor parte de las instituciones de educación superior de modalidad presencial contaban con un entorno específico para la docencia virtual que apoyaba las acciones formativas presenciales. Este hecho pone de manifiesto

la importancia que han tomado en los últimos años los modelos formativos con apoyo tecnológico.

Analizar las principales herramientas utilizadas en los modelos mixtos de enseñanza (presencial-virtual), con el fin de sentar las bases de la dimensión instrumental de nuestra propuesta.

- Los modelos formativos mixtos, en los que se combina la presencialidad con la virtualidad, favorecen la integración de diferentes herramientas y recursos tecnológicos, que dinamizan el proceso de enseñanza y permiten definir entornos interactivos para el aprendizaje.
- Dentro de este marco de referencia, los sistemas de aprendizaje virtual o entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVA) se perfilan como unos instrumentos de gran utilidad, puesto que permiten integrar en un mismo entorno diferentes tipos de herramientas (de comunicación sincrónica y asincrónica, de generación de contenidos, instrumentos para la recuperación de la información, etc.), con el fin de optimizar las oportunidades educativas en función de las necesidades de los participantes y de los objetivos perseguidos por la acción formativa. Se conciben, por lo tanto, como espacios sociales específicamente diseñados para el aprendizaje, en los que conviven diferentes herramientas que estimulan la colaboración y la comunicación durante el proceso formativo.

Describir el estado de la cuestión en torno a la enseñanza de la traducción, centrandó nuestro enfoque en aquellas investigaciones que focalizan su atención en la enseñanza de la traducción especializada económica.

A partir de la revisión exhaustiva de las principales investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la enseñanza de la traducción, hemos alcanzado las siguientes conclusiones:

- La enseñanza de la traducción, una de las áreas de estudio de la vertiente aplicada de la traductología sobre la que menos se ha investigado, se ha ido configurando como disciplina no solo por los avances llevados a cabo en el seno de la propia traductología y de la lingüística, sino también por el desarrollo propio de la ciencia pedagógica, que, partiendo de enfoques tradicionales centrados en la enseñanza y en el docente, ha ido evolucionando hacia modelos centrados en el proceso de aprendizaje y en el papel desempeñado por el estudiante en dicho proceso.
- Desde los primeros modelos para la enseñanza de la traducción, ligados a la docencia de segundas lenguas y a los estudios lingüísticos y contrastivos, hasta las

actuales propuestas basadas en el desarrollo de competencias, son varios los enfoques que, a nuestro entender, han ido sentando las bases de la disciplina en su proceso de consolidación por su dimensión pedagógica:

- Enfoque de Delisle (1980). Supone el primer intento real de sistematizar la enseñanza de la traducción y ofrecer ciertas directrices pedagógicas apoyadas en objetivos de aprendizaje, que se conciben como el motor que ha de guiar el proceso de formación de los traductores. Este modelo preconiza, además, una pedagogía activa y heurística, centrada en el estudiante, que se transforma en el principal protagonista del proceso de aprendizaje.
- Enfoque profesional y comunicativo de Nord (1991). Este enfoque parte de la premisa inicial de que las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el marco de la formación de traductores han de emular las situaciones propias de la práctica profesional. Desde una perspectiva pedagógica, este modelo resulta especialmente relevante porque aporta ideas en relación el diseño curricular, la selección de materiales y textos para el aprendizaje, la progresión de los textos, así como criterios y parámetros de evaluación de traducciones y del proceso traductor.
- Enseñanza de la traducción basada en tareas de aprendizaje. Este enfoque, inicialmente aplicado al campo de la enseñanza de la traducción por Hurtado (1995, 1996, 1999), supone uno de los pilares de la disciplina, puesto que sienta las bases de su dimensión metodológica y de diseño curricular.
- Enseñanza de la traducción estructurada en unidades didácticas y basada en objetivos de aprendizaje. Esta propuesta, que encontramos también en Hurtado (1999) y que fue desarrollada en modelos como el de Díaz Fouces (1999), supone un hito fundamental en el proceso de consolidación de la disciplina, puesto que aborda aspectos vinculados con el desarrollo curricular, otra de las bases que definen el marco pedagógico de la enseñanza de la traducción.
- Enfoque socioconstructivista aplicado a la enseñanza de la traducción. Esta perspectiva, defendida fundamentalmente por Kiraly (2000), aporta, no solo una nueva dimensión pedagógica de corte teórico al campo de la enseñanza de la traducción, sino también un nuevo eje metodológico basado en el diseño de proyectos colaborativos de aprendizaje.
- Enfoque sistemático del diseño curricular, representado por el modelo de Kelly (2005). Se trata de una investigación de carácter teórico y sistemático que analiza con exhaustividad los elementos pedagógicos básicos (objetivos,

contenidos, metodología, evaluación) vinculados al diseño curricular en relación con la formación de traductores.

- El proceso de convergencia que están viviendo actualmente las instituciones de educación superior a nivel europeo ha obligado a replantear algunos de los parámetros que han regido el diseño de las acciones formativas hasta el momento; en este contexto, el concepto de competencia surge con fuerza en el marco de la formación de traductores desde una doble perspectiva: por una parte, la denominada competencia traductora (CT) se perfila como un instrumento clave para la descripción del comportamiento y de las capacidades y destrezas necesarias para el ejercicio de la traducción como actividad experta y, por otra, supone, desde un enfoque académico-institucional, el pilar básico del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
 - En relación con la primera perspectiva, podríamos concluir que no encontramos en la bibliografía una definición unánime con respecto al concepto de CT; lo que sí se desprende de todos los modelos analizados es que el traductor profesional necesita un conjunto de conocimientos de tipo declarativo, procedimental y actitudinal para llevar a cabo con éxito su labor de mediador.
 - Tal y como se ha podido comprobar a lo largo de la presente tesis doctoral, la propuesta de diseño que presentamos ha tomado como punto de referencia el modelo holístico desarrollado por el grupo de investigación PACTE (2003-2011); en él establecen que la CT está integrada por cinco subcompetencias interrelacionadas (bilingüe, extralingüística, de conocimientos sobre la traducción, instrumental y estratégica) y una serie de componentes psicofisiológicos, que afectan a todo el proceso. Por otra parte, defienden que el proceso de adquisición de esta competencia es un proceso dinámico y cíclico de reconstrucción y desarrollo de las subcompetencias que la constituyen, así como de los elementos psicofisiológicos que la determinan.
 - En relación con la segunda perspectiva, los nuevos programas de formación de traductores habrán de dar respuesta a las necesidades formativas actuales, así como a las nuevas directrices marcadas por la institución; en este sentido, los diseños deberán promover no solo el desarrollo de determinadas competencias específicas vinculadas con la profesión, sino también competencias genéricas, que se conciben como las destrezas necesarias para el empleo y la vida en sociedad de todos los individuos.

- La mayor parte de las aproximaciones que encontramos en la literatura en relación con la enseñanza de la traducción especializada toman como punto de partida la definición de objetivos de aprendizaje y el enfoque por tareas de traducción, introducido en el campo de la formación de traductores por Hurtado (1999). Asimismo, encontramos varios manuales de corte teórico en los que se aportan conceptos y planteamientos generales que pueden resultar de gran utilidad a la hora de diseñar enfoques pedagógicos específicos.
- Por otra parte, en el ámbito específico de la traducción especializada económica detectamos una carencia importante de investigaciones que supongan propuestas de diseño exhaustivas para la formación de traductores especializados en esta área en concreto. Son más frecuentes, sin embargo, los estudios que analizan las particularidades de este lenguaje de especialidad, así como de su traducción en diferentes combinaciones lingüísticas.
- A la luz de estas dos últimas conclusiones, creemos estar en posición de afirmar que resulta preciso diseñar nuevas propuestas pedagógicas para la enseñanza de la traducción especializada (y en concreto en el ámbito económico), que describan con detalle todas las dimensiones del diseño curricular y que ayuden a desarrollar en los estudiantes, desde un eje profesional, la CT y las subcompetencias que la integran.

Describir el estado de la cuestión en relación con las aproximaciones que abordan la enseñanza de la traducción desde un prisma tecnológico, centrandó nuestra atención en aquellos modelos innovadores de carácter mixto (presencial-virtual) que se apoyan en las herramientas tecnológicas para la formación de traductores.

- Aunque encontramos algunas propuestas y experiencias docentes relevantes centradas en la integración de las tecnologías en la enseñanza de la traducción, todavía queda mucho camino por recorrer y resulta preciso diseñar y aplicar nuevas propuestas formativas completas con apoyo tecnológico, que permitan desarrollar en los estudiantes todas las competencias necesarias para la formación de traductores profesionales.
- Tal y como hemos puesto de manifiesto en el capítulo 5 del presente trabajo, en el ámbito concreto de la formación de traductores mediante modelos mixtos de enseñanza (presencial-virtual), la situación no es muy diferente, ya que únicamente identificamos algunas propuestas aisladas y varios proyectos de innovación educativa enmarcados en el EEES, que permiten dar una cierta visibilidad a esta modalidad formativa en el campo de la enseñanza de la traducción.

- Como resultado de estas conclusiones y a la luz del alto nivel de implantación de la tecnología en las instituciones de educación superior, consideramos que resulta necesario elaborar propuestas pedagógicas completas basadas en modelos mixtos de enseñanza, que favorezcan el desarrollo de competencias específicas y genéricas en la formación de traductores, tanto en el marco de la traducción general, como en la traducción especializada.

Una vez expuestas las conclusiones derivadas del primer bloque de objetivos secundarios, ideas que engloban el marco teórico de nuestro proyecto de investigación doctoral, estimamos pertinente retomar el primer objetivo principal, enunciado al inicio de este apartado, con el fin de abordar las conclusiones emanadas del mismo; este objetivo, que aparece materializado en el capítulo 6, supone una de las contribuciones más importantes de nuestra investigación:

Diseñar una propuesta pedagógica basada en un modelo mixto (presencial-virtual) innovador para la enseñanza de la traducción económica en la combinación lingüística inglés-español en el marco del EEES, que permita desarrollar la competencia traductora (CT) en los discentes y su autonomía en el proceso de aprendizaje.

Una vez sentadas las bases teóricas de nuestro trabajo, hemos elaborado una propuesta pedagógica basada en un modelo mixto de enseñanza (presencial-virtual) para la formación de traductores en el ámbito concreto de la traducción especializada económica en la combinación lingüística inglés-español. La finalidad principal de esta propuesta de diseño curricular, enmarcada dentro del contexto del EEES, era desarrollar en los estudiantes un conjunto de competencias específicas (vinculadas a la CT) y genéricas, que les dotaran de las herramientas necesarias para acceder al mundo profesional. Con respecto a esta propuesta, cabría mencionar los siguientes resultados:

- Determinación de los marcos traductológico y pedagógico de la propuesta de diseño.
 - En relación con el marco traductológico, y siguiendo a Hurtado (2001, 2006), hemos tomado como base para el diseño de nuestra propuesta una concepción integradora de la traducción como acto complejo, en el que se conjugan tres aspectos fundamentales: finalidad comunicativa, operación textual y actividad cognitiva. Desde este enfoque, resulta necesario prestar atención al funcionamiento de los textos en las lenguas origen y meta, a sus relaciones con el contexto, a los procesos mentales implicados en el proceso traductor, así como a los conocimientos y destrezas requeridos para llevar a cabo este proceso.

- En vinculación directa con este último aspecto, hemos considerado relevante apoyarnos en el modelo holístico de competencia traductora desarrollado por el grupo PACTE (2003-2011), así como en su concepción dinámica de la adquisición de dicha competencia.
- Con respecto al marco pedagógico, hemos adoptado el paradigma cognitivo-constructivista, en el que los discentes, de forma individual o en cooperación, construyen el conocimiento bajo la guía y orientación continua del docente. Desde la perspectiva de la enseñanza, hemos basado nuestra propuesta en un enfoque curricular abierto e integrador, que nos ha permitido ensamblar todos los componentes que determinan el proceso de E/A en una planificación coherente con los fines perseguidos en la acción formativa.
- Formulación de las competencias genéricas y específicas de aprendizaje. En el contexto del aprendizaje basado en competencias (ABC), nuestra propuesta ha tomado como base de sustentación la clasificación de competencias específicas de la Memoria de Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid, aprobada por ANECA el 20 de noviembre de 2009; en relación con la identificación de las competencias genéricas, se ha basado en el *Proyecto Tuning*, financiado por la Comisión Europea y coordinado por la Universidad de Deusto (Bilbao) y la Universidad de Groningen (Países Bajos). Por otra parte, con el fin de interrelacionar de una forma más clara los marcos pedagógico y traductológico en nuestro diseño, se ha considerado pertinente vincular cada una de estas competencias específicas a los subcomponentes de la CT.
- Formulación de los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias. En el marco de la propuesta, se han establecido también los resultados de aprendizaje vinculados a cada una de las competencias específicas y genéricas, con el fin de concretarlas y delimitar el significado atribuido a cada una de ellas.
- Estructuración de la propuesta. Se han delimitado cinco unidades didácticas, que siguen una secuencia de dificultad creciente:
 - Unidad Didáctica 1 (UD1): El lenguaje económico-financiero.
 - Unidad Didáctica 2 (UD2): Fuentes documentales y recursos para la traducción económica inglés-español.
 - Unidad Didáctica 3 (UD3): La traducción de textos de la prensa económica y financiera.
 - Unidad Didáctica 4 (UD4): La traducción de documentos societarios de contenido económico.

- Unidad Didáctica 5 (UD5): La traducción de memorias anuales e informes financieros.
- Dichas unidades presentan una estructura paralela, integrada por los siguientes apartados: número y título de la unidad, competencias específicas y genéricas desarrolladas, tabla de dedicación del estudiante, contenidos abordados, metodología de enseñanza (tareas de aprendizaje, herramientas y métodos docentes) y estrategias de evaluación.
- Selección de los contenidos de aprendizaje. Los contenidos que forman parte de nuestra propuesta se han seleccionado en función de las competencias de aprendizaje identificadas y aparecen estructurados en cinco bloques diferentes: contenidos vinculados con los principios metodológicos y estratégicos de la traducción especializada económica, contenidos relacionados con la competencia extralingüística, contenidos relacionados con la competencia instrumental y contenidos relacionados con la competencia textual; los contenidos siguen una progresión gradual en cuanto al nivel de dificultad y aparecen materializados en cada una de las unidades didácticas que integran el programa formativo.
- Planificación de la metodología de enseñanza. El enfoque metodológico en el que se apoya nuestra propuesta se ha configurado a partir de tres dimensiones diferentes: el énfasis en el aprendizaje desde una perspectiva social y cooperativa, la necesidad de desarrollar el aprendizaje autónomo en los discentes y la apuesta por un enfoque formativo basado en el desarrollo de competencias. Teniendo en cuenta estos ejes, se ha definido un marco metodológico global, que al mismo tiempo, ha actuado como elemento integrador del diseño curricular: el enfoque por tareas. Una vez delimitada la metodología, se ha considerado necesario prestar atención a otros aspectos vinculados con la misma:
 - Identificación de los métodos docentes. Con el fin de materializar el enfoque metodológico planificado, se han adoptado varios métodos docentes, que nos han ayudado a vertebrar el proceso de enseñanza y la acción instructiva diseñada: el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje orientado a proyectos y el estudio y trabajo autónomos del estudiante.
 - Programación de las tareas y proyectos de aprendizaje. Las tareas y proyectos de aprendizaje se han planificado en función de las competencias específicas y genéricas identificadas e incluyen una ficha de presentación en la que se detallan sus particularidades (presencial o no presencial, individual o grupal, tiempo de realización, recursos necesarios, etc.); además, se ha considerado pertinente que fueran acompañadas de los instrumentos de

evaluación que se iban a utilizar para su valoración, con el fin de orientar a los discentes en la realización de las mismas.

- Elaboración de los materiales de aprendizaje. En nuestra propuesta se han diseñado cuatro tipos de materiales diferentes: en primer lugar, la guía docente de la asignatura, en la que se detallan todos los aspectos del diseño curricular; en segundo lugar, los textos de trabajo (para análisis o traducción), que aparecerán hipervinculados en la plataforma de teleformación de la asignatura; en tercer lugar, los materiales de apoyo y documentación, es decir, el material de trabajo del que hará uso el estudiante para la cumplimentación de las tareas o para el proceso de documentación que acompaña a la labor traductora y, por último, las fichas de trabajo vinculadas a las tareas de aprendizaje.
 - Selección de las herramientas y recursos para el aprendizaje. En el marco de la propuesta formativa, se han seleccionado dos herramientas que han ayudado a configurar el entorno de aprendizaje virtual en el que se desarrolla la acción formativa: por un lado, la plataforma de teleformación Moodle (Campus Virtual UVa) y, por otro, la plataforma de trabajo cooperativo BSCW (*Basic Support for Cooperative Working*). En ambos entornos se integran materiales de aprendizaje, herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, así como otras tareas y actividades interactivas de aprendizaje.
 - Planificación del sistema de tutorización. Dentro de la dimensión metodológica de nuestro diseño, ha resultado necesario también contemplar el modelo de tutorización, concebido como una estrategia didáctica centrada en el proceso de E/A, que va a permitir al docente orientar a los estudiantes durante el proceso formativo; en este sentido, y teniendo muy presente la modalidad mixta en la que se había definido la acción formativa, se han establecido dos modalidades de tutorización: presencial (individual o grupal) y virtual.
- Planificación de las estrategias de evaluación. En relación con este elemento del diseño curricular, en nuestro modelo formativo de enseñanza mixta (presencial-virtual) se han abordado los siguientes aspectos:
 - Determinación del tipo de evaluación en la que se va a basar el proceso formativo. Hemos identificado diferentes tipos de evaluación en función de tres criterios diferentes: la finalidad y función de la evaluación, los agentes implicados en el proceso evaluador y la amplitud o extensión de la evaluación.
 - En relación con el primer criterio, se han distinguido tres tipos de evaluación: diagnóstica, que nos ha permitido valorar las características y nivel de competencia que presentan los estudiantes

antes de comenzar el proceso de E/A; formativa, cuya meta principal es el aprendizaje del estudiante y sumativa, que se centra en los resultados logrados como consecuencia de dicho proceso.

- Por lo que respecta al segundo criterio, es decir, a los agentes implicados en la evaluación, se han identificado también tres tipos de evaluación en nuestro modelo, que se materializarán en diferentes medios e instrumentos de evaluación: autoevaluación, heteroevaluación y evaluación entre iguales.

- En relación con el último criterio, se ha desarrollado un modelo de evaluación global e integral, que persigue la evaluación no solo del aprendizaje logrado por los estudiantes, sino de todos los componentes o dimensiones que intervienen en el proceso (enfoque metodológico implementado, plan de evaluación, modelo didáctico, actuación docente, etc.).

- Programación y diseño de los medios e instrumentos de evaluación; en nuestro plan de evaluación se han contemplado medios e instrumentos de evaluación variados y versátiles que configuran los diferentes tipos de evaluación identificados en la misma:

- En el marco de la evaluación diagnóstica, se ha diseñado un cuestionario inicial, compuesto por cinco dimensiones (perfil de los discentes, experiencias previas en el campo de la traducción, dominio de las TIC y de las herramientas TAO, aproximación a la traducción especializada económica, metodología e instrumentos de trabajo) y una prueba inicial de traducción.

- En el contexto de la evaluación formativa, las tareas de aprendizaje diseñadas se conciben como medios de evaluación, puesto que van a permitir valorar el grado de adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Nuestra propuesta de diseño está integrada por 19 medios de evaluación distribuidos en las diferentes unidades didácticas que la componen y por 14 instrumentos de evaluación, que, por una parte, han guiado a los estudiantes en la materialización de los medios de evaluación y, por otra, han permitido llevar a cabo el proceso de valoración de dichos medios, con el fin de ofrecer a los discentes la retroalimentación necesaria para su aprendizaje.

- Desde la perspectiva de la evaluación sumativa, han sido varios los medios de evaluación formativa que se han planificado como actividades calificadoras y que nos han permitido valorar con una puntuación las actuaciones de los estudiantes a lo largo del proceso de E/A; en concreto, han sido 7 medios de evaluación, además del portafolio del estudiante y de la prueba final.
- En el marco de la autoevaluación, cuya finalidad principal es que los estudiantes reflexionen sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo, se han diseñado varios instrumentos, algunos con la finalidad de evaluar el aprendizaje alcanzado con la realización de algunas tareas (tales como las escalas de valoración que se han planificado en vinculación con los medios de evaluación 2 y 3 de la UD1 y con el medio de evaluación 1 de la UD3) y otros para reflexionar sobre las competencias adquiridas y sobre el proceso de E/A desarrollado en las diferentes unidades didácticas que integran la propuesta (como es el caso de los cinco cuestionarios de autoevaluación que acompañan a cada una de estas unidades).
- En relación con la evaluación entre iguales, se han planteado en el seno de nuestra propuesta de diseño curricular varios instrumentos de evaluación en dos ejes diferentes; por un parte, se ha integrado a los estudiantes en el proceso evaluador de uno de los medios planificados en la UD4 (concretamente en la Tarea 3) y, por otra, se ha diseñado una escala de medida específica para valorar la percepción de los estudiantes en relación con su grado de responsabilidad en los trabajos cooperativos implicados en el proceso formativo.
- En el contexto de la evaluación global, se han diseñado también varios instrumentos, que nos han permitido valorar el proceso de E/A, así como todos los componentes del mismo, desde una perspectiva integral; tal es el caso del cuestionario final de evaluación y del diario del investigador.

Objetivo principal 2

Experimentar en el aula la propuesta pedagógica diseñada, llevando a cabo un estudio que nos aporte datos empíricos en relación con la implementación de la modalidad mixta de enseñanza en la formación de traductores especializados en el ámbito de la economía.

Tras diseñar nuestra propuesta didáctica en el marco de la enseñanza mixta (presencial-virtual), se ha llevado a cabo la experimentación de la misma en el aula en dos etapas diferentes en el contexto metodológico de la investigación-acción: por una parte, la prueba piloto (aplicada sobre 47 estudiantes) y, por otra, la fase de experimentación *per se* (con una muestra de 60 sujetos).

La prueba piloto, realizada en el marco de la asignatura optativa *Traducción de textos económicos B/A (inglés)* del plan de estudios de Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid durante el primer cuatrimestre del curso académico 2010-2011, nos ha permitido ajustar la propuesta de diseño curricular trazada inicialmente y llevar a cabo la fase de pilotaje del cuestionario final de evaluación diseñado.

La fase de experimentación, por su parte, se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre del mencionado curso académico en el contexto de la asignatura obligatoria *Traducción especializada B-A II económica (inglés)*, perteneciente al cuarto curso de dicho plan de estudios, y nos ha proporcionado datos para la reflexión (v. 8.3) en relación con los parámetros de análisis identificados en la investigación y vinculados a los siguientes objetivos secundarios.

Objetivos secundarios

Determinar el rendimiento académico de los estudiantes a partir de la implementación de la propuesta didáctica diseñada.

En la presente investigación se ha valorado el rendimiento académico en función de los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos de recogida de información: medios de evaluación de las unidades didácticas, prueba final, portafolio de aprendizaje y cuestionarios de autoevaluación.

- En relación con los medios de evaluación de las diferentes unidades didácticas, se han extraído las siguientes conclusiones:
 - A excepción de la tarea obligatoria de la UD4, en la que el 30,43% de los estudiantes obtuvo una calificación inferior a 5 puntos, la mayor parte de los estudiantes de la asignatura (un mínimo del 85% del total) han superado con

éxito todas las tareas planteadas en la propuesta didáctica. En esta misma línea se encuentran los resultados globales de la asignatura, ya que el 75,36% de los estudiantes ha superado la primera convocatoria (42,03% con una calificación de aprobado y 33,33% con una valoración de notable).

- En líneas generales, consideramos que estos resultados son muy positivos, sobre todo si prestamos atención al histórico de calificaciones tanto de la asignatura en la que se ha llevado a cabo la experimentación, como en la que se ha realizado la prueba piloto. Somos conscientes de que no tiene mucho sentido, desde el punto de vista investigador, comparar los resultados obtenidos en dos acciones formativas que se han llevado a cabo en condiciones diferentes (alumnos, contexto de E/A, etc.); sin embargo, consideramos que esta comparación nos puede aportar, al menos, un punto de partida para la reflexión y para el inicio de nuevos trabajos de investigación educativa.
- El nivel de participación de los estudiantes en las tareas no obligatorias para la evaluación sumativa ha ido aumentando a lo largo de la acción formativa. De esta observación podríamos concluir que el interés de los discentes por la asignatura se ha ido incrementando a medida que se desarrollaban las diferentes unidades didácticas, lo que ha supuesto un aspecto muy positivo en su proceso de aprendizaje.
- Tras centrar nuestro análisis en los resultados obtenidos en la prueba final de evaluación, hemos comprobado que los estudiantes, en términos generales, han aprendido de forma eficaz y han mejorado sus competencias desde el inicio de la acción formativa. Sin embargo, estimamos que el número de estudiantes que no ha superado la prueba final ha sido demasiado elevado (27,53%) en relación con los resultados obtenidos en el resto de las tareas que forman parte de la propuesta formativa. Sabemos que, en muchas ocasiones, las pruebas finales crean en los discentes una situación de estrés y de ansiedad que no está presente en la realización de otras tareas; no obstante, consideramos necesario seguir investigando sobre este aspecto, ya que también podría deberse a que los estudiantes realizan una actuación mucho más positiva cuando trabajan de forma cooperativa que cuando lo hacen individualmente; por un lado, porque aumenta su grado de responsabilidad en la realización de la tarea -lo cual resulta muy positivo para su proceso de aprendizaje- pero, por otro, porque, al ser grupos heterogéneos, aquellos estudiantes con un menor nivel de competencia se apoyan en los discentes con más conocimientos, hecho que produce una mejora significativa en su rendimiento global.

- Los resultados vinculados al portafolio de aprendizaje han sido también muy positivos, ya que si se suman las valoraciones de notable y sobresaliente obtenidas en relación con esta tarea, se supera el 60% del total de los discentes que han participado en la experimentación. Este medio de evaluación nos ha permitido valorar el proceso de aprendizaje llevado a cabo por los estudiantes y les ha permitido desarrollar tanto competencias genéricas vinculadas con la gestión, organización y síntesis de la información, como su autonomía en el proceso de aprendizaje.
- Los resultados obtenidos en los distintos cuestionarios de autoevaluación que integran nuestra propuesta de diseño nos han aportado la percepción de los estudiantes en relación con su nivel de adquisición, no solo de las competencias específicas vinculadas con la acción formativa, sino también de aquellas de tipo genérico que ayudan a consolidar su perfil profesional. A la luz de estos resultados, podemos establecer las siguientes conclusiones:
 - En términos generales, los estudiantes han valorado de forma positiva el aprendizaje alcanzado en cada una de las unidades didácticas que integran nuestra propuesta de diseño curricular. Las valoraciones otorgadas en la escala final de los cuestionarios (con un rango de puntuaciones entre 1 y 10) han oscilado entre 6,55 (en la UD4) y 7,24 (en la UD5), situándose la media de todos los cuestionarios de autoevaluación en 7,02 (notable). Estos resultados ponen de manifiesto que los discentes que han participado en la acción formativa se sienten satisfechos con el aprendizaje alcanzado a lo largo de la misma.
 - En relación con la adquisición de competencias específicas (vinculadas a la competencia traductora y a sus subcompetencias), consideramos pertinente resaltar las siguientes apreciaciones:
 - Los discentes han considerado que, aunque han aprendido a lo largo del proceso de E/A, tienen problemas para comprender el contenido expresado en los textos económicos, sobre todo en aquellos de carácter muy especializado (UD4 y UD5). Este resultado, vinculado con la subcompetencia extralingüística, pone de manifiesto uno de los problemas más frecuentes con los que nos encontramos en el ámbito de la traducción especializada y es la falta de conocimientos sobre el campo temático implicado en la traducción. Quizá, de cara a futuras propuestas de diseño, sería necesario enfatizar la formación en este sentido con diseños curriculares que

prestaran especial atención al desarrollo de esta subcompetencia en el área de especialidad. Sin embargo, consideramos que para afrontar este reto con éxito serían necesarias acciones formativas de mayor duración y mayor carga crediticia que la que presentamos en este proyecto de investigación doctoral.

- Los estudiantes se han mostrado cada vez más seguros en relación con su nivel de competencia a la hora de gestionar las fuentes y recursos de información y documentación para la traducción especializada económica. Aunque, hemos comprobado que en la UD2 casi la mitad de los estudiantes calificaba de “regular” su nivel de destreza para documentarse sobre conceptos de naturaleza económica, en la última unidad de nuestro diseño observamos que esta cifra se había reducido de forma significativa y que el 42,4% de los estudiantes considera que su nivel de competencia en relación con esta actividad instrumental era muy elevado. Este hecho pone de relieve que la acción formativa implementada les ha servido para desarrollar dicha competencia instrumental.

- Muy destacable resulta también la evolución de las percepciones de los estudiantes en relación con su nivel de dominio de herramientas TAO profesionales. Tal y como hemos visto en el capítulo anterior, en la UD2 el 46% de los estudiantes han calificado con “3” su nivel de competencia en relación con herramientas para la traducción profesional (concretamente, SDL Trados); sin embargo, en la UD5 el 72,9% de los discentes han valorado con “5”, es decir, la máxima calificación de la escala, su nivel de dominio a este respecto. Se advierte, por lo tanto, que ha aumentado de forma significativa la seguridad de los estudiantes en relación con esta subcompetencia instrumental y que, por lo tanto, son conscientes de que se ha producido una clara evolución en su proceso de aprendizaje gracias a la acción didáctica puesta en marcha. Sin embargo, los estudiantes no tienen una percepción tan positiva en relación con su grado de conocimiento de herramientas informáticas básicas (por ejemplo, programas para el tratamiento de imágenes), puesto que el ítem vinculado a esta competencia es el que recibe la valoración más baja del bloque de herramientas básicas y profesionales de los diferentes

cuestionarios de autoevaluación. Esta situación nos resulta preocupante, porque en muchas ocasiones el traductor profesional de textos económicos ha de manipular las imágenes y gráficos integrados en los textos, por lo que es conveniente dominar alguno de estos programas. Quizá, de cara a futuras implementaciones de nuestra propuesta didáctica, sería necesario enfatizar estos conocimientos en una acción coordinada con otras asignaturas como por ejemplo *Informática aplicada a la traducción*.

- En relación con la subcompetencia estratégica, los estudiantes han estimado que han interiorizado, a lo largo de la acción formativa, los principales aspectos metodológicos vinculados al proceso traductor, sobre todo aquellos relacionados con las fases de producción y revisión. Sobre este último aspecto, han expresado también que han considerado muy útil el proceso de revisión de las traducciones, presencial o virtual, que se ha planteado en el marco metodológico de las diferentes unidades didácticas, porque les ha permitido mejorar, en gran medida, su versión del texto.
- Respecto a la adquisición de competencias genéricas (instrumentales, sistémicas e interpersonales), los resultados obtenidos en los cuestionarios de autoevaluación han puesto de manifiesto las siguientes ideas:
 - Los discentes han observado que la propuesta formativa y, sobre todo, el enfoque metodológico subyacente a la misma, les ha ayudado a incrementar su nivel de autonomía en el proceso de aprendizaje:
 - En primer lugar, les ha ayudado a mejorar su competencia en relación con la planificación y la gestión del trabajo; tanto es así, que en la última unidad didáctica el 42,4% y el 39% de los estudiantes han valorado con “4” y con “5” respectivamente su nivel de destreza en relación con este aspecto.
 - En segundo lugar, les ha permitido perfeccionar las técnicas para la búsqueda, selección y procesamiento de la información para la elaboración de las tareas de aprendizaje, lo cual ha derivado en un incremento claro de su autonomía en el proceso de E/A.

- En tercer lugar, les ha facilitado el proceso de reflexión sobre el aprendizaje, así como el desarrollo de competencias vinculadas con la autoevaluación de su trabajo y del progreso realizado a lo largo del proceso formativo; de hecho, en el cuestionario de la UD5, el 42,4 % de los discentes (en contraposición al 16,7% obtenido en la UD1) han calificado con “5”, es decir, la máxima valoración, su nivel de destreza en relación con este elemento. Esta competencia desempeña, a nuestro juicio, un papel muy importante en el proceso formativo, puesto que los estudiantes han de ser capaces de valorar sus propias prácticas para mejorarlas, no solo en el contexto académico, sino también como preparación para su vida profesional.
- Por último, ha hecho más conscientes a los estudiantes de la importancia de respetar los plazos de entrega fijados para las tareas; tanto es así, que en el cuestionario de la última unidad didáctica de nuestra propuesta el 74,6 % de los discentes ha optado por la máxima valoración de la escala a la hora de calificar su nivel de competencia en relación con este aspecto. El hecho de que hayan interiorizado esta actuación responsable repercutirá de forma muy positiva en su futura práctica profesional, sobre todo en un mercado como el nuestro, en el que el respeto de los tiempos establecidos desempeña un papel tan importante.
 - Los estudiantes han desarrollado las competencias y destrezas necesarias para trabajar de forma cooperativa. Al final de la acción formativa, la gran mayoría de los discentes que han participado en la experimentación han señalado que son capaces de asumir responsabilidades a nivel grupal, respetar y consensuar diferentes puntos de vista para favorecer la comunicación y la interacción en el seno del equipo de trabajo, y anteponer los objetivos del grupo a los propios. Esta competencia representa en el perfil profesional de los estudiantes un papel preponderante, puesto que la traducción, tal y como hemos expuesto en el apartado dedicado a la metodología

didáctica empleada en el diseño (v. 6.3.4.), se concibe en muchas ocasiones como una actividad grupal que exige el trabajo coordinado de diferentes profesionales.

- En relación con las herramientas tecnológicas para el aprendizaje, todas las autoevaluaciones han reflejado que los discentes consideran que su nivel de competencia en relación con estas herramientas es muy elevado; de hecho, los ítems relacionados con este aspecto han recibido en todos los cuestionarios las valoraciones más altas. Estos resultados son muy positivos en el contexto universitario en el que nos encontramos, ya que una de prioridades que ha emanado de las diversas declaraciones que han ido gestando el EEES era la integración de las TIC en el marco de la educación superior, no solo desde la perspectiva de la innovación educativa, sino también como respuesta a las necesidades de la Sociedad de la Información y de la Comunicación.

Valorar el grado de responsabilidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo.

En el marco de nuestra investigación, se ha valorado la responsabilidad de los estudiantes en el proceso formativo -una de las competencias genéricas interpersonales identificadas en la propuesta de diseño- en función de los resultados obtenidos en las diferentes escalas de medida vinculadas a los medios de evaluación obligatorios basados en trabajo cooperativo (ME1 [UD1], ME3 [UD4], ME1 y ME2 [UD5]). A la luz de los resultados obtenidos en estos instrumentos de recogida de información, podrían plantearse las siguientes conclusiones:

- Los discentes han valorado de forma muy positiva el nivel de responsabilidad de sus compañeros en las tareas de trabajo cooperativo implicadas en la propuesta de diseño; en todas ellas, como mínimo el 50% de los discentes ha recibido la máxima valoración (sobresaliente) y aproximadamente el 30% la segunda mejor puntuación (notable). Por otra parte, 4 estudiantes en el caso de las dos primeras tareas y 2, en el caso de las dos últimas, han sido valorados negativamente por el resto de los miembros de su grupo de trabajo. Estas cifras reflejan que, a ojos de los discentes, el grado de responsabilidad en el trabajo grupal mostrado por sus compañeros ha sido muy alto durante el transcurso de la acción formativa, por lo que podríamos deducir que, al menos, uno de los principios en los que se basa el método docente del aprendizaje cooperativo, se ha cumplido con éxito.

- Tal y como hemos planteado en el capítulo anterior (v. 8.3.2.), hemos sido conscientes durante la investigación de que los discentes podían ser muy benévolo a la hora de evaluar la actuación de sus compañeros; por este motivo, consideramos necesario contrastar estos resultados con los obtenidos en otros instrumentos de valoración; a este respecto, cabría señalar que ha existido una correlación clara entre las puntuaciones derivadas de la escala, los resultados obtenidos en las tareas y las consideraciones registradas por la investigadora en su diario durante las sesiones presenciales y no presenciales de trabajo grupal. Por este motivo, concluimos que los discentes han respondido de forma responsable a las tareas planteadas dentro del marco metodológico del aprendizaje cooperativo.

Observar el desarrollo del proceso de E/A, con el fin de obtener información que nos permita reflexionar sobre la experimentación llevada a cabo y sobre la propuesta formativa implementada.

Dentro de la fase de observación de nuestro proyecto de investigación-acción, hemos analizado también el desarrollo del proceso de E/A, con el objetivo de obtener información que nos permita reflexionar sobre el plan de acción y las estrategias de intervención puestas en práctica. Tras analizar la información recogida en el diario del investigador, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- El enfoque metodológico que subyace a la propuesta de diseño implementada (enfoque por tareas), junto con los métodos docentes empleados (aprendizaje cooperativo, aprendizaje orientado a proyectos y estudio y trabajo autónomos del estudiante) han permitido desarrollar en los discentes las competencias genéricas y específicas identificadas en la propuesta formativa.
- Aunque al inicio del proceso de E/A los estudiantes no se han mostrado muy partidarios del trabajo grupal cooperativo, han ido cambiando su visión en relación con este método docente a lo largo de la acción formativa y han ido adquiriendo las competencias y destrezas necesarias para llevarlo a cabo con éxito. Este cambio de perspectiva ha tenido como consecuencia que los estudiantes se encontraran más motivados para el aprendizaje y fueran más responsables en sus actuaciones grupales.
- Tanto las tareas de aprendizaje como los materiales (fichas de presentación de las tareas, documentación y textos de trabajo, etc.) han sido bien acogidos por parte de los estudiantes a lo largo del proceso formativo. También estos han valorado positivamente que los textos para analizar o para traducir en las diferentes

unidades didácticas fueran textos reales, que ponían de manifiesto la relación directa entre el mundo académico y el profesional.

- Los estudiantes han participado de forma activa en la realización de las tareas de aprendizaje, tanto en las de corte presencial como en las virtuales; sin embargo, han dedicado más esfuerzo a las actividades obligatorias para la evaluación sumativa que a las actividades únicamente formativas. De esta actuación se deduce que los estudiantes siguen concibiendo la evaluación como un medio calificador y no como un medio para el aprendizaje, siguiendo la concepción tradicional de la evaluación en los contextos formativos.
- En relación con la evaluación puesta en práctica en la fase de experimentación, los estudiantes han valorado muy positivamente el poder disponer de los instrumentos de evaluación antes de enfrentarse a las tareas de aprendizaje; de esta forma, conocen perfectamente los criterios de evaluación vinculados a cada medio de evaluación y pueden centrar sus esfuerzos en esa dirección. Asimismo, han considerado muy positivo en el transcurso de la acción formativa, el hecho de que se les haya proporcionado retroalimentación poco tiempo después de la entrega de las tareas; así, han podido interiorizar los comentarios críticos proporcionados y los errores cometidos en un contexto de formación continua.
- El grado de motivación de los estudiantes se ha ido incrementando a lo largo del proceso formativo y, como consecuencia de ello, han ido adquiriendo mayor seguridad en el proceso de aprendizaje y en su nivel de adquisición de competencias, lo que ha repercutido positivamente en su rendimiento académico.
- Las herramientas de aprendizaje vinculadas a la acción formativa, sobre todo, los recursos estáticos y las herramientas interactivas y sociales integradas en la plataforma de teleformación han resultado de gran utilidad para el desarrollo de las diferentes unidades didácticas, en especial en el marco de las sesiones no presenciales.
- La tutorización, en especial la de carácter virtual, ha desempeñado un papel fundamental durante el desarrollo del proceso formativo. Los estudiantes han planteado, bien mediante correo electrónico bien mediante el foro o el *chat* de la asignatura, todas aquellas cuestiones o dudas que les han ido surgiendo a lo largo del proceso de aprendizaje. La interacción entre docente y discentes que ha motivado este sistema de tutorización ha sido uno de los elementos clave de la experimentación llevada a cabo.

Valorar el nivel de satisfacción de los discentes en relación con la propuesta formativa diseñada e implementada.

Valorar el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a la acción formativa diseñada y experimentada en el aula suponía uno de los ejes fundamentales de nuestra investigación, ya que nos aportaría información sobre aquellos aspectos de la acción didáctica que los protagonistas de la misma consideraban valiosos y útiles y aquellos que, por el contrario, eran susceptibles de modificación de cara a futuras implementaciones. Tras analizar los resultados obtenidos en los diferentes bloques que constituyen el cuestionario final de evaluación, podemos formular las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes han valorado positivamente el planteamiento general de la asignatura, ya que estiman que la propuesta implementada favorece el desarrollo de competencias genéricas y específicas de gran utilidad en el mundo profesional; sin embargo, algunos de ellos (en concreto el 23,3% del total) han considerado que el diseño debería incluir más contenidos y materiales de tipo teórico, que les aportaran una base más sólida para enfrentarse a los textos de trabajo con mayor seguridad.
- El nivel de satisfacción de los discentes en relación con el segundo bloque del cuestionario, es decir, con la modalidad mixta (presencial-virtual) de enseñanza, es muy elevado, no solo desde la perspectiva de los métodos docentes utilizados en el marco de esta modalidad, sino también desde la dimensión de las herramientas utilizadas en el proceso de aprendizaje:
 - Por una parte, el aprendizaje cooperativo se ha valorado muy positivamente al final de la acción formativa, puesto que se ha considerado como un método que favorece el aprendizaje y el desarrollo de competencias específicas y genéricas.
 - Por otra parte, la plataforma de teleformación se ha percibido como una herramienta muy útil para el proceso de E/A, no solo por la flexibilidad que aporta, sino también por las posibilidades de interacción y comunicación que proporciona. Los discentes han destacado, sobre todo, la posibilidad que ofrece esta herramienta de recibir retroalimentación *online* de las diferentes tareas de aprendizaje, así como la dinamización del proceso de aprendizaje que suscita. Asimismo, han valorado muy positivamente las tareas y recursos que integra (glosarios, foros, talleres, etc.), así como la autonomía en el aprendizaje que proporciona esta herramienta tan versátil.

- En este contexto, los estudiantes también han identificado varios aspectos negativos vinculados a estas herramientas aprendizaje: por un lado los problemas técnicos surgidos con la plataforma de teleformación y por otro, la excesiva dependencia de la herramienta (y sobre todo de Internet) a lo largo del proceso de aprendizaje.
- Los discentes han evaluado de forma muy positiva el sistema de tutorización puesto en práctica en la fase de experimentación de la propuesta; han resaltado, sobre todo, las ventajas que proporciona la tutoría virtual y la tutoría presencial de carácter grupal. En el marco de la primera, es decir, la que se ha llevado a cabo mediante herramientas virtuales, los discentes han valorado muy positivamente la disponibilidad de la docente y su rapidez en la respuesta. Este es, quizá, uno de los elementos que puede garantizar el éxito en las modalidades de enseñanza virtual y mixta, tal y como han puesto de manifiesto investigaciones como Berge (1995), Duggley (2001) y Salmon (2004).
- Respecto al sistema de evaluación desarrollado en la propuesta de diseño, los resultados obtenidos en el cuestionario final han reflejado las siguientes ideas:
 - Los estudiantes han considerado que el proceso de evaluación formativa implementado en la propuesta didáctica ha resultado muy útil para valorar todo el proceso de aprendizaje que han llevado a cabo.
 - Las tareas de aprendizaje planificadas han tenido muy buena acogida entre los discentes que han participado en la experimentación, no solo por su variedad, sino también por su pertinencia; asimismo, han subrayado que las tareas implicadas en la evaluación sumativa se han correspondido con los contenidos de aprendizaje y han sido coherentes con las competencias genéricas y específicas identificadas al inicio de la acción formativa.
 - Aunque los estudiantes han valorado positivamente las oportunidades de reflexión que brindaban los cuestionarios de autoevaluación, su nivel de satisfacción global en relación con estos instrumentos, en términos generales, no ha sido demasiado elevado, puesto que han considerado que eran demasiado largos y repetitivos.
 - En el marco de la evaluación entre iguales, algunos discentes (aproximadamente el 40% del total) han valorado negativamente las escalas de valoración de la responsabilidad en el trabajo grupal. Aunque han considerado que era positivo el hecho de poder evaluar el trabajo desempeñado por el resto de los compañeros en las tareas cooperativas, han recalcado que la

cumplimentación del instrumento en cada una de tareas, les ha resultado muy monótona.

- Algunos estudiantes han reflejado que no existía una correlación entre la carga de trabajo implicada en las diferentes tareas de aprendizaje y la valoración que recibían (porcentaje) en la evaluación sumativa total, es decir, que el esfuerzo invertido en algunas tareas no se veía lo suficientemente recompensado.
- Los discentes, anclados en modelos formativos de corte tradicional, no conciben la evaluación como un medio para el aprendizaje, sino que la siguen identificando con el concepto de calificación, es decir, con la dimensión sumativa del proceso evaluador.
- Los estudiantes han estimado que la carga de trabajo implicada en la propuesta de diseño (sobre todo, en su eje no presencial) ha sido muy elevada, aunque reconocen que las tareas planteadas les han servido para aprender y para desarrollar competencias que no tenían y para reforzar otras que habían adquirido previamente.
- Por último, los discentes han manifestado que la propuesta formativa implementada ha respondido totalmente a sus expectativas, por lo que deducimos que su grado de satisfacción global con el diseño implementado es elevado.

Valorar el nivel de satisfacción de la docente en relación con la acción formativa diseñada e implementada

En la presente tesis doctoral se ha valorado el nivel de satisfacción de la docente en relación con la experiencia desarrollada a partir de la información recogida sobre este particular en el diario del investigador; del análisis de esta información se han derivado las siguientes conclusiones:

- El nivel general de satisfacción con la acción formativa desarrollada es muy alto, tanto en relación con el planteamiento global de la asignatura (competencias desarrolladas, contenidos abordados, materiales de trabajo, metodología, sistema de evaluación, etc.) como con la modalidad mixta de enseñanza en la que se ha basado la acción didáctica.
- La plataforma de teleformación, desde la perspectiva docente, ha desempeñado un papel fundamental en el proceso de E/A, puesto que ha simplificado, en gran medida, no solo la estructuración de los contenidos y tareas de la asignatura, sino también la gestión de las entregas y de la retroalimentación proporcionada a los

estudiantes. Además, las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas integradas en la plataforma han motivado la interacción entre la docente y los discentes y han posibilitado el buen desarrollo del sistema de tutorización virtual. Por otra parte, la plataforma ha facilitado también el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- La docente se ha mostrado muy satisfecha en relación con los resultados de los métodos docentes implementados, ya que los discentes han participado de forma activa en la realización de las tareas cooperativas y han demostrado, en términos generales, un alto grado de autonomía en el aprendizaje. Ambos aspectos se han plasmado en el rendimiento académico alcanzado por los discentes.
- El único elemento negativo identificado por la profesora en relación con la propuesta formativa ha sido la elevada carga de trabajo derivada de la modalidad mixta de enseñanza y del proceso de tutorización continua que lleva implícita esta modalidad. Esta idea corrobora los resultados obtenidos en otras investigaciones como Moreno y Santiago (2003), Llorente Cejudo (2009a) o Galán Mañas (2009).

A la luz de estas conclusiones, consideramos necesario reflexionar sobre varios aspectos vinculados a nuestra propuesta de diseño, con el fin de realizar reajustes en la misma, que nos permitan mejorarla de cara a futuras implementaciones.

En primer lugar, consideramos pertinente introducir en el contexto formativo nuevas fórmulas que nos permitan desarrollar la competencia extralingüística de los estudiantes (conocimientos sobre el área temática) antes de iniciar la acción formativa. Tal y como hemos reflejado en el diario del investigador, podría ser aconsejable que los estudiantes cursaran, antes de enfrentarse a la traducción de textos, asignaturas de carácter teórico sobre temática económica. Esta posibilidad, de hecho, ya aparece reflejada en el plan de estudios de Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid, en el que las asignaturas de traducción especializada llevan vinculada en el mismo módulo una asignatura teórica sobre el campo de especialidad del que se trate, que permitirá a los discentes adquirir una base teórica para enfrentarse a la práctica traductora con mayor seguridad.

En segundo lugar, estimamos oportuno, también, revisar los instrumentos de evaluación diseñados en el contexto de la autoevaluación y de la evaluación entre iguales, es decir, los cuestionarios de autoevaluación de las diferentes unidades didácticas y la escala de valoración de la responsabilidad en el trabajo grupal, con el fin de dotarles de un mayor dinamismo y hacerlos más atractivos para los discentes, aumentando así su motivación hacia estas dimensiones del proceso evaluador.

En tercer lugar, a tenor de los comentarios de los discentes, resultaría preciso reestructurar los recursos de aprendizaje hipervinculados en la plataforma de teleformación, con el fin de facilitar su consulta y utilización durante el proceso de E/A.

Por último, si partimos de las aportaciones de los estudiantes en relación con las tareas de aprendizaje que constituyen nuestro diseño, sería necesario replantear los tiempos asignados a algunas de ellas, ya que no se ajustan al tiempo real que han empleado los estudiantes en la realización de las mismas. En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, este aspecto desempeña un papel fundamental, pues es necesario contabilizar con precisión no solo las horas presenciales en el aula, sino también las horas de trabajo personal del estudiante.

Por otra parte, resulta indudable que la pertinencia del apartado Conclusiones de cualquier proyecto de investigación doctoral estriba en la validación o refutación de la(s) hipótesis de partida, así como en dar respuesta a las preguntas de investigación que han suscitado el estudio. A partir de los resultados obtenidos y de las conclusiones que acabamos de exponer en relación con los objetivos perseguidos por la investigación, creemos estar en situación de validar tanto la hipótesis predictiva como la hipótesis descriptiva que hemos planteado al inicio de nuestro proyecto de investigación-acción:

Hipótesis predictiva: la implementación de un modelo de enseñanza mixto (presencial-virtual) en el aula de traducción económica (inglés-español) optimizará el proceso de E/A de esta rama específica y contribuirá al desarrollo de la CT en los discentes, lo que se reflejará en su rendimiento académico.

A partir de los resultados obtenidos en la fase de experimentación en relación con el rendimiento académico de los estudiantes, así como con el desarrollo del proceso de E/A, podemos concluir que el modelo de enseñanza implementado, en el que se conjuga la presencialidad con el uso de herramientas virtuales de aprendizaje, constituye una fórmula didáctica eficaz para el desarrollo de la CT en los discentes en el marco concreto de la traducción especializada económica en la combinación lingüística inglés-español.

Por otra parte, esta hipótesis de partida se corrobora, también, si atendemos al nivel de aprendizaje referido por los estudiantes durante el transcurso y al final de la acción formativa.

Hipótesis descriptiva: los estudiantes muestran un nivel de satisfacción alto en relación con el modelo de enseñanza mixto (presencial-virtual) en el aula de traducción económica (inglés-español).

Tras examinar detenidamente las conclusiones derivadas de los resultados del análisis del grado de satisfacción de los discentes en relación con el modelo de enseñanza puesto en práctica, podemos aseverar que esta segunda hipótesis de investigación también se ha confirmado, pues el nivel de aceptación de la propuesta formativa diseñada y de la metodología aplicada ha sido muy elevado.

Por último, la información recopilada a lo largo de nuestra experimentación a través de los diferentes instrumentos diseñados nos permite también dar respuesta a las preguntas de investigación que, junto con las hipótesis de partida, han originado el presente estudio (v. 7.3.1.3.):

- La modalidad mixta de enseñanza (presencial-virtual) favorece el aprendizaje autónomo de los estudiantes, pues la flexibilidad que aporta esta modalidad formativa posibilita el desarrollo de competencias genéricas vinculadas a la gestión y planificación del trabajo. Asimismo, las herramientas de aprendizaje utilizadas en *b-learning* (sobre todo en su dimensión virtual) posibilitan que los discentes puedan desarrollar su proceso de aprendizaje con libertad y a su propio ritmo, rompiendo así las barreras espacio-temporales propias de los modelos formativos de corte tradicional. Esta idea es coherente con los resultados obtenidos en trabajos anteriores como Borja y Monzó (2001), Montalt (2002b), Olvera *et al.* (2003), Varela (2007) y Galán Mañas (2009).
- La aplicación de métodos docentes que toman como base la cooperación en el proceso de aprendizaje aumenta de forma significativa el nivel de responsabilidad y de participación de los estudiantes en el proceso formativo, puesto que los discentes, al verse responsables del éxito o fracaso de una determinada actuación grupal, se implican mucho más en la realización de la misma. Esta conclusión corrobora los resultados de investigaciones anteriores como Terrón *et al.* (2009) y Álvarez (2012b).
- Los discentes consideran que el uso de plataformas de teleformación dentro del marco de la modalidad mixta de enseñanza resulta útil y positivo para su proceso de aprendizaje. A pesar de las dificultades técnicas que puedan entrañar, los discentes ponen de relieve la idoneidad de estas herramientas de aprendizaje, no solo por su capacidad para gestionar y organizar los contenidos de la materia de

estudio, sino también por las posibilidades de interacción y comunicación que promueven.

Además, el trabajo llevado a cabo permite plantear una serie de futuras áreas de investigación, que le darán continuidad y ayudarán a llenar el vacío existente en el campo de la enseñanza de la traducción en general, y en el ámbito de la formación de traductores mediante modalidades formativas con apoyo tecnológico en particular. En concreto, proponemos las siguientes líneas de investigación:

- Experimentar nuestra propuesta formativa y todos los instrumentos de recogida de información con otros estudiantes, con el fin de contrastar los resultados obtenidos en el presente trabajo.
- Incorporar en nuestro diseño nuevas herramientas de aprendizaje basadas en la web 2.0. (por ejemplo, *wikis*) que nos permitan poner en práctica modelos formativos cooperativos para la construcción del aprendizaje. Además de las herramientas de trabajo cooperativo contenidas en la propuesta (por ejemplo, taller de Moodle, *Google-docs*, etc.) estimamos pertinente incluir otras herramientas que nos permitan diseñar nuevas tareas de aprendizaje para desarrollar competencias genéricas y específicas en los futuros traductores.
- Profundizar en el estudio de las potencialidades de las diferentes herramientas de aprendizaje integradas en la propuesta formativa, con el fin de optimizar el proceso de E/A desde la perspectiva de la innovación educativa. El análisis profundo de las herramientas utilizadas nos permitirá desarrollar nuevas actividades de aprendizaje que complementen a las ya presentes. Desde esta perspectiva, consideramos clave analizar con detenimiento las posibilidades evaluadoras que ofrece el módulo EVALComix, integrado en el Campus Virtual UVA desde el curso académico 2011-2012³¹⁶.
- Diseñar nuevas propuestas formativas apoyadas en modelos mixtos (presencial-virtual), tanto para la enseñanza de la traducción general como de la traducción especializada en diferentes ramas de especialidad (jurídico, científico-técnico, etc.), que llenen el vacío existente en esta modalidad específica de la formación de traductores.

³¹⁶ Recordamos al lector que esta herramienta ha sido utilizada de forma experimental para diseñar los instrumentos de evaluación de la propuesta presentada. Sin embargo, no se pudo utilizar dentro de la plataforma de teleformación que servía de apoyo a la propuesta formativa porque no estaba integrada en el Campus Virtual UVA en el momento en el que se llevó a cabo la experimentación.

- Adaptar la propuesta de diseño presentada al modelo formativo virtual (*e-learning*), dando así respuesta a las necesidades formativas de un mayor número de estudiantes. Resultará preciso estudiar con detalle las particularidades que definen este modelo de enseñanza, con el fin de transformar aquellos elementos del eje presencial de nuestro diseño en otros característicos de la virtualidad, garantizando, así, el éxito en el proceso de E/A.
- Desarrollar, en colaboración con expertos en el área de las TIC, aplicaciones específicas para dispositivos móviles (*smartphones, tablet PC, PDA, etc.*), que permitan aumentar el conocimiento extralingüístico de los discentes en el campo de la economía de una forma motivadora y flexible. Estas aplicaciones permitirán integrar en la propuesta de diseño actividades de aprendizaje en el marco del *m-learning*, para que los estudiantes puedan adentrarse en el proceso de E/A en cualquier momento y en cualquier lugar en función de sus necesidades.

BIBLIOGRAFÍA

- ACCINO DOMINGUEZ, J.A. (2007) Entornos integrados de enseñanza virtual. En CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (Coord.) *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Ed. Narcea, 119-155.
- ADELL SEGURA, J. (1997) Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7. Disponible en <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- ADELL SEGURA, J. y GISBERT CERVERÁ, M. (1997) Educació a la Internet: l'aula virtual. *Terms d'Educació*, 18, 278-363.
- ADELL SEGURA, J. (1998) Nuevas tecnologías e innovación educativa. *Organización y gestión educativa*, 1, 3-7.
- ADELL SEGURA, J. (2001) Tendencias en Educación en la sociedad de las Tecnologías de la Información. En AREA MOREIRA, M. (Coord.) *Educación en la Sociedad de la Información*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 103-139.
- ADELL SEGURA, J. (2007) Wikis en educación. En CABERO ALMENARA, J. y BARROSO OSUNA, J. (Coords.) *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Octaedro Andalucía, 323-333.
- AECT (1972) The Field of Educational Technology: A Statement of Definition. *Audiovisual Instruction*, 17, 36-43.
- AECT (1987) The Definition of Educational Technology: a Summary. En ELY, D.P. y PLOMP, T. *Classic Writings on Instructional Technology*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc, 1-16.
- ALBERT GÓMEZ, M.J. (2006) *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGrawHill.
- ALCARAZ VARÓ, E. (2001a) Problemas metodológicos de la traducción del inglés de los negocios. En *Proceedings of First International Conference on Specialized Translation*. Barcelona: Pompeu Fabra, 11-21.
- ALCARAZ VARÓ, E. (2001b) La traducción del español jurídico y de los negocios. La traducción del español jurídico y económico. Ponencia presentada en II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid (España), 16-19 octubre de 2001. Disponible en <http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/>

[nuevas fronteras del espanol/1 la traduccion en espanol/alcaraz e.htm](#) [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

- ALCINA CAUDET, A. (2003) *Informática aplicada a la traducción. Cuaderno de trabajo*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- ALEMANY MARTÍNEZ, D. (2007) Blended learning: modelo virtual-presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional Escuela y TIC. IV Forum Novadors. Más allá del software libre. Nucía, 3-4 de julio de 2007. Disponible en http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/31972.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- ALLAN, B. (2007) *Blended Learning: Tools for Teaching and Training*. London: Facet Publishing.
- ALONSO CANO, C. (Coord.) (1997) *La Tecnología Educativa a finales del siglo XX: concepciones, conexiones y límites con otras disciplinas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ALONSO GARCÍA, M. y GALLEGO GIL, D. (2007) Videoconferencia y su utilización en la enseñanza. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Madrid: McGraw Hill, 169-189.
- ALSINA MASMITJÁ, J., COMALAT NAVARRA, M., FÉLES RODRÍGUEZ-MUÑOZ, B. ET AL. (2005) Pautas y orientaciones para elaborar, seleccionar y utilizar materiales para la docencia universitaria en soporte papel y electrónico. En PARCERISA ARAN, J. (Coord.) *Materiales para la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 83-118.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, S. (2011) La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción especializada: el caso concreto de la plataforma de trabajo cooperativo BSCW. En DE PABLOS PONS, J. (Ed.) *Jute 2011. XIX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, S. (2012a) Aplicación de la herramienta de trabajo cooperativo BSCW a la enseñanza de la traducción especializada. En ORDÓÑEZ LÓPEZ, P. y CONDE, T. (Eds.) *Estudios de Traducción e Interpretación. Perspectivas Transversales*. Castellón de la Plana: Servicio de publicaciones de la Universidad Jaime I, 151-167.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, S., CUÉLLAR LÁZARO, C., ADRADA RAFAEL, C. ET AL. (2012b) El aprendizaje cooperativo: un reto para la adquisición de competencias en asignaturas de traducción en el marco del EEES. En ORDÓÑEZ LÓPEZ, P. y CONDE,

- T. (Eds.) *Estudios de Traducción e Interpretación. Perspectivas Transversales*. Castellón de la Plana: Servicio de publicaciones de la Universidad Jaime I, 167-183.
- ÁLVAREZ ROJO, V. GARCÍA JIMÉNEZ, E., GIL FLORES, J. ET AL. (2004) *La enseñanza universitaria: planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS Universitaria.
- ALVSTAD, C., HILD, A. ET AL. (Eds.) (2011) *Methods and Strategies of Process Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- AMAYA GALVÁN, CORPAS PASTOR, G. ET AL. (2005) Integración de la metodología de enseñanza-aprendizaje de la traducción especializada (jurídica y socioeconómica) en la plataforma DEVLTE del campus de la Universidad de Málaga. En ROMANA GARCÍA, M.L. (Ed.) *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Madrid: AIETI, 653-673. Disponible en http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_MC_AG_GCP_JJLR_Integracion.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- ANDERMAN, G. y ROGERS, M. (2000) Translator Training between Academia and Profession: a European Perspective. En SCHÄFFNER, CH. y ADAB, B. (Eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 63-73.
- ANDÚJAR MORENO, G. y CAÑADA PUJOLS, M.D. (2011) El enfoque por tareas en la didáctica de la traducción jurídica: propuesta de aplicación. *Estudios de Traducción*, 1, 185-204.
- ANECA (2003) *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Disponible en http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- AMAR RODRÍGUEZ, V.M. (2006) *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- ANDERSON, T. (2004) Teaching in an Online Learning Context. En ANDERSON, T. y ELLOUMI, F. *Theory and Practice of Online Learning*. Canadá: Athabasca University: AU Press, 273-294.
- ANDRADE OLALLA, A. (2007) Aprendizaje combinado como propuesta en la convergencia europea para la enseñanza de las ciencias naturales. *E-learning papers*, 3, 1-12. Disponible en <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media12175.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- APODACA URQUIJO, P. (2006) Estudio y trabajo en grupo. En DE MIGUEL DÍAZ, M. (Coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*.

- Orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES*. Madrid: Alianza Editorial, 169-191.
- ARACIL SANTONJA, J. (1986) *Máquinas, sistemas y modelos. Un ensayo sobre sistémica*. Madrid: Tecnos.
- AREA MOREIRA, M. (1991) La tecnología educativa en la actualidad: las evidencias de una crisis. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 3, 3-18.
- AREA MOREIRA, M. (2000) ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la Educación Superior? En PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.) *Redes multimedia y diseños virtuales. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 128-135.
- AREA MOREIRA, M. y GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (2001) Los materiales didácticos en la era digital. Del texto impreso a los webs inteligentes. En AREA MOREIRA, M. (Coord.) *Educación en la Sociedad de la Información*. Bilbao: Desclée Brouwer, 409-441.
- AREA MOREIRA, M. (2004) *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- AREA MOREIRA, M, SANABRIA MESA, A.L. y GONZÁLEZ AFONSO, M. (2008) Análisis de una experiencia de docencia universitaria semipresencial desde la perspectiva del alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11 (1), 231-254.
- ARNAL AGUSTÍN, J., DEL RINCÓN IGEA, D., LATORRE BELTRÁN, A. (1992) *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.
- AUSTERMÜHL, F. (2001) *Electronic Tools for Translators*. Manchester: St. Jerome.
- AUSUBEL, D.P. (1978) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- AZNAR DÍAZ, I. (2005) La metodología blended e-learning aplicada a la formación universitaria como respuesta a los planteamientos de reforma establecidos en la declaración de Bolonia: estudio de un caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4), 1-5. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2170/217017876004.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- BACHMANN, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- BAIGORRI AGOIZ, A. (2000) La fractura digital en la Universidad. I Congreso mundial de Alfabetización Tecnológica. Cáceres. Noviembre/diciembre de 2000. Disponible en http://www.cibersociedad.net/congreso/gt12_t2.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012]
- BALLESTEROS, M.A. (2002) Plataformas tecnológicas para la teleformación. En MARCELO GARCÍA, C. (Coord.) *E-learning-Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000, 153-211.
- BALLESTEROS REGAÑA, C. LÓPEZ MENESES, E. y TORRES BARZABAL L.M. (2004) Las plataformas virtuales: escenarios alternativos para la formación. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional sobre Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Edutec 2004: Educar con tecnologías, de lo excepcional a lo cotidiano. Disponible en <http://www.lmi.ub.es/edutec2004/pdf/195.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- BAKER, M. (1992) *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Londres: Routledge.
- BARBERÁ GREGORI, E. (Coord.) (2001) *La incógnita de la Educación a distancia*. Barcelona: ICE-Horsori.
- BARBERÁ GREGORI, E. (2008) *Aprender e-learning*, Barcelona: Paidós.
- BARCELÓ MARTÍNEZ, T. y DELGADO PUGÉS, I. (2010) Dificultades de la traducción económica: propuestas didácticas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En ALARCOS NAVÍO, E. (Ed.) *La traducción en contextos especializados. Propuestas didácticas*. Granada: Editorial Atrio, 173-187.
- BARRAGÁN SÁNCHEZ, R. (2005) El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-139.
- BARRAGÁN SÁNCHEZ, R., GARCÍA, R., BUZÓN, O. ET AL. (2009) E-portafolios como estrategia de aprendizaje y evaluación: innovaciones en el EEES. En MARTINEZ SEGURA, M.J. (Coord.) *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 75-103.
- BARRIENTOS PARRA, X. y VILLASEÑOR SÁNCHEZ, G. (2006) De la enseñanza a distancia al e-learning. *Telos. Cuadernos de comunicación e Innovación*, 67. Disponible en <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=4&rev=67.htm> [Fecha de última consulta: 15/08/2012].

- BARRO AMENEIRO, S. (2004) *Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el Sistema Universitario español*. Madrid: CRUE.
- BARRO AMENEIRO, S., BURILLO LÓPEZ, P. ET AL. (2006) *Las TIC en el Sistema Universitario Español (2006): un análisis estratégico*. Madrid: CRUE.
- BARRON, A. (1998) Designing Web-Based Training. *British Journal of Educational Technology*, 29(4), 355-370.
- BARROSO OSUNA, J. y LLORENTE CEJUDO, M.C. (2007a) La utilización de las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para la teleformación. En CABERO ALMENARA, J. y BARROSO OSUNA, J. (Coords.) *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Octaedro Andalucía, 69-89.
- BARROSO OSUNA, J. y LLORENTE CEJUDO, M.C. (2007b) La evaluación en teleformación y las herramientas para la creación de exámenes para la red. En CABERO ALMENARA, J. y BARROSO OSUNA, J. (Coords.) *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Octaedro Andalucía, 247-268.
- BARROSO OSUNA, J. y CABERO ALMENARA, J. (2010) *La investigación educativa en TIC*. Madrid: Síntesis.
- BARTOLOMÉ PINA, A. (1995) Algunos modelos de enseñanza para los nuevos canales. Biblioteca virtual de Tecnología Educativa. Disponible en http://www.lmi.ub.es/te/any95/bartolome_cera/ [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- BARTOLOMÉ PINA, A. (1999) Concepción de la tecnología educativa a finales de los ochenta. Disponible en http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolome_tit_88/index.html [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- BARTOLOMÉ PINA, A. (2004) Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. Disponible en http://www.lmi.ub.es/te/any2004/documentacion/1_bartolome.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- BARTOLOMÉ CRESPO, D. (2003) Formación en una Sociedad de Comunicación. En SEVILLANO GARCÍA, M.L., BARTOLOMÉ CRESPO, D., PASCUAL SEVILLANO, M.A. ET AL. (Coords.) *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: UNED, 87-121.
- BATES, A.W. (2001) *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Madrid: Ed. Gedisa.

- BAUMANN, P., TESSIO, N., LÓPEZ, S. ET AL. (2007) Herramientas para el trabajo colaborativo en línea. Comunicación presentada en el VIII Encuentro Internacional Virtual Educa Brasil 2007. Disponible en <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/150-PBL.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. y ALBA PASTOR, C. (1997) ¿Qué es la Tecnología Educativa?: autores y significados. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 9, 51-62.
- BAUTISTA PÉREZ, G., BORGES SÁIZ, F. ET AL. (2006) *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- BEAUCHAMP, G. (1982). Curriculum Theory: Meaning, Development and Use. *Theory into Practice*, 21 (1), 23-27.
- BEEBY, A. (1996) *Teaching Translation from Spanish to English. Worlds beyond Words*. Ottawa: Ottawa University Press.
- BEGGETUN, R. (2006) Prácticas emergentes en las web y nuevas oportunidades educativas. *Revista Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 67. Disponible en <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=5&rev=67.htm> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- BELANGER, F. y JORDAN, D.H. (2000) *Evaluation and Implementation of Distance Learning: Technologies, Tools and Techniques*. Hershey: Idea Group Publishing.
- BELL, R. (1991) *Translation and Translating*. Londres: Longman.
- BENEDITO ANTOLÍ, V. (1987) *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- BENITO CAPA, A. y CRUZ CHUST, A. (2005) Recursos tecnológicos. En BENITO CAPA, A. y CRUZ CHUST, A. (Coord.) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES*. Madrid: Ed. Narcea, 101-124.
- BENEDITO ANTOLÍ, V., FERRER I CERVERÓ, V., FERRERES PAVÍA, V. ET AL (1995) *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- BERGE, Z. (1995) Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35 (1), 22-30.
- BERSIN, J. (2004) *The Blended Learning Book. Best Practices, Proven Methodologies and Lessons Learned*. San Francisco CA: Pfeiffer.

- BHATIA, V. (2002) Applied Genre Analysis: a Multiperspective Model. *Iberica*, 4, 3-19. Disponible en <http://www.aelfe.org/documents/text4-Bhatia.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- BISQUERRA ALZINA, R. (1995) *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.
- BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLANCO BLANCO, A. (2008) Formación universitaria basada en competencias. En PRIETO NAVARRO, L. (Coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Ed. Octaedro, 31-61.
- BLANCO FERNÁNDEZ, A. (Coord.) (2009) *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Ed. Narcea.
- BLANCO SUÁREZ, S. (2002) Introducción al BSCW. Disponible en http://users.servicios.retecal.es/sblanco2/html/introduccion_al_bscw.html [Fecha de última consulta: 10/09/2009].
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F. y ALONSO DÍAZ, L. (2009) Funciones del profesor de e-learning. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 34, 205-215.
- BOLAÑOS MEDINA, A., GUERRA MARTÍN-FERNÁNDEZ, D.M. y MÁÑEZ RODRIGUEZ, P. (2000) Una experiencia innovadora de didáctica de la traducción en un entorno virtual de trabajo cooperativo: metodología y resultados. En BARR, A., MARTIN RUANO, M.R. y TORRES DEL REY, J. (Eds.) *Últimas corrientes teóricas en los Estudios de Traducción y sus aplicaciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 53-66.
- BOLAÑOS MEDINA, A. (2002) *Diseño y aplicación de un modelo didáctico innovador para la traducción de géneros digitales*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- BONEU, J.M. (2007) Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. Monográfico "Contenidos educativos en abierto". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4 (1). Disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

- BONK, C.J. (2006) Introduction to Blended Learning. En BONK, C.J. y GRAHAM, C.R. (Eds.) *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco (CA): Pfeiffer, 3-22.
- BORJA ALBI, A. (1996) La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/borja.htm> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- BORJA ALBI, A. y HURTADO ALBIR, A. (1999) La traducción jurídica. En HURTADO ALBIR, A. (Dir.) *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa, 154-167.
- BORJA ALBI, A. y MONZÓ NEBOT, E. (2001) Aplicación de los métodos de aprendizaje cooperativo a la enseñanza de la traducción jurídica: cuaderno de bitácora. Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible. Disponible en <http://www.uib.es/depart/gte/edutec01/edutec/comunic/EXP30.html> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- BORJA ALBI, A. (2002) La enseñanza de la traducción jurídica y las nuevas tecnologías. *Discursos, Estudos de Tradução*, 2. Disponible en <http://www.gentt.uji.es/Publicacions/BorjaDiscursosLisboa%5B1%5D.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- BORJA ALBI, A. (2007) *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica inglés-español*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- BORK, A. y GUNNARSDOTTIR, S. (2002) *Tutorial Distance Learning. Rebuilding our Educational System*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- BOURNE, J.R., MCMASTER, E. ET AL. (2000) Paradigms for On-line Learning: a Case Study in the Design and Implementation of an Asynchronous Learning Networks (ALN) course. Disponible en <http://fie-conference.org/fie97/papers/1039.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- BOWKER, L. (2002) *Computer-aided Translation Technology: a Practical Introduction*. Ottawa: Ottawa University Press.
- BRAVO RAMOS, J.L. (2006) La formación virtual como parte de la respuesta metodológica ante las experiencias del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educaweb*. Disponible en <http://www.educaweb.com/noticia/2006/09/14/formacion-virtual-como-parte-respuesta-metodologica-exigencias-11871.html> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

- BRAVO UTRERA, S. (2001) Modelo didáctico para la interpretación y análisis del texto original en las clases de traducción: vinculación entre la teoría y la práctica. En MENÉNDEZ, E. y DELGADO, A. (Eds.) *Lengua y cultura: enfoques didácticos*. Las Palmas de Gran Canaria: SEDLL / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 203-211.
- BRAVO UTRERA, S. ET AL. (2002) Un proyecto de investigación: de la traducción general a la traducción especializada: modelos didácticos. En BRAVO UTRERA, S. (Coord.) *Estudios de filología moderna y traducción en los inicios del nuevo milenio*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la ULPGC, 133-154.
- BRAVO UTRERA, S. (2004) *La traducción de los sistemas culturales. Ensayos sobre traducción y literatura*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la ULPGC.
- BRAVO UTRERA, S y FIDALGO GONZÁLEZ, L. (2005) Aplicaciones didácticas de los resultados de una investigación de mercado en la enseñanza de la traducción escrita. En GARCÍA GARCÍA, M.E., GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, A. ET AL. (Eds.) *IV Jornadas sobre la formación y profesión del traductor e intérprete. Calidad y Traducción, perspectivas académicas y profesionales*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Europea de Madrid.
- BRENNAN, J. y WILLIAMS, R. (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). Disponible en http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/resourcedatabase/id352_collecting_and_using_student_feedback_a_guide_to_good_practice.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- BREW, A. (2003) La autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En BROWN, S. y GLASNER, A. (Eds.) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Ed. Narcea, 179-191.
- BRICALL MASIP, J.M. (2000) *Informe Universidad 2000*. Barcelona: CRUE. Disponible en <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- BRODSKY, M.W. (2003) Four Blended Learning Blunders and How to Avoid Them. *Learning Circuits*. Disponible en [www.electromeet.com/library/Four blended e-learning blunders.doc](http://www.electromeet.com/library/Four_blended_e-learning_blunders.doc) [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

- BUENDÍA EISMAN, L. (1992a) El proceso de investigación. En COLÁS BRAVO, M.P. y BUENDÍA EISMAN, L. *Investigación educativa*. Sevilla: Ed. Alfar, 69-109.
- BUENDÍA EISMAN, L. (1992b) Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En COLÁS BRAVO, M.P. y BUENDÍA EISMAN, L. *Investigación educativa*. Sevilla: Ed. Alfar, 201-248.
- BURILLO LÓPEZ, P. (2010) El tiempo de las TIC: pretérito perfecto. En UCEDA ANTOLÍN, J., BARRO AMENEIRO, S. ET AL. *Las TIC en el Sistema Universitario Español (2010): UNIVERSITIC 2010*. Madrid: CRUE, 99-100.
- CABERO ALMENARA, J. (1994) Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza. En SANCHO, J. (Coord.) *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori, 241-267.
- CABERO ALMENARA, J. (1996a) Nuevos canales de la información y comunicación y sus posibilidades para la educación y la instrucción. En GÓMEZ, M.N. (Coord.) *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España*. Sevilla: Kronos, 505-522.
- CABERO ALMENARA, J. (1996b) Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1. Disponible en <http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- CABERO ALMENARA, J. y MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D. (Eds.) (1997) *Colaborando-aprendiendo. La utilización del vídeo en la enseñanza de la geografía*. Sevilla: SAV de la Universidad de Sevilla.
- CABERO ALMENARA, J. (Ed.) (1999a) *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- CABERO ALMENARA, J. (1999b) La organización de los medios en el sistema educativo y su impacto en las organizaciones educativas. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) *Tecnología Educativa*. Madrid: Síntesis, 163-179.
- CABERO ALMENARA, J. y DUARTE HUEROS, A. (1999) Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia. *Revista Píxel-Bit*, 13, 23-45. Disponible en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n13/n13art/art133.htm> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- CABERO ALMENARA, J. (Ed.) (2000) *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*, Madrid: Síntesis Educación.
- CABERO ALMENARA, J. (2001) *Tecnología educativa: diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

- CABERO ALMENARA, J. (2002) *Las TIC en la universidad*. Sevilla: MAD.
- CABERO ALMENARA, J. (2003) Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la teleenseñanza. En MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (Comp.) *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós, 129-156.
- CABERO ALMENARA, J. (2004) Cambios organizativos y administrativos para la incorporación de las TICs a la formación. Medidas a adoptar. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología educativa*, 18. Disponible en http://www.uib.es/depart/gte/edutece/revelec18/cabero_18.htm [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- CABERO ALMENARA, J. (2005) Reflexiones sobre los nuevos escenarios tecnológicos y los nuevos modelos de formación que generan. Comunicación presentada en el IV Congreso de Formación para el trabajo. Zaragoza, 9-11 de noviembre de 2005. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/Documentos/lin7cab.pdf> [Fecha de última consulta: 19/06/2010].
- CABERO ALMENARA, J. y LLORENTE CEJUDO, M.C. (2005) Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación. *Alternativas de Educación y comunicación*. Disponible en http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/plataformas_virtuales_teleformacion_2005.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- CABERO ALMENARA, J. y GISBERT CERVERA, M. (2005) *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla: Editorial MAD (Eduforma).
- CABERO ALMENARA, J. (2006a) Bases pedagógicas del e-Learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1). Disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- CABERO ALMENARA, J. (2006b) Las Nuevas Tecnologías en la Sociedad de la Información. En CABERO; J. (Coord.) *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Madrid: McGraw Hill, 1-21.
- CABERO ALMENARA, J. (2006c) Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29. Disponible en <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutece/revelec20/cabero20.htm> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

- CABERO ALMENARA, J. y ROMÁN GRAVÁN, P. (2006) *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: Ed. MAD (Eduforma).
- CABERO ALMENARA, J., LLORENTE CEJUDO, M.C. y GISBERT CERVERA, M. (2006) El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos tecnológicos de formación. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Madrid: McGraw Hill, 261-293.
- CABERO ALMENARA, J. (2007) Tecnología educativa: su evolución histórica y su conceptualización. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) *Tecnología Educativa*. Madrid: McGraw Hill, 13-29.
- CABERO ALMENARA, J. y BARROSO OSUNA, J. (2007) El diseño de acciones formativas apoyadas en videoconferencias. En CABERO ALMENARA, J. y ROMERO TENA, R. (Coords.) *Diseño y producción de TIC para la formación*. Barcelona: Editorial UOC, 167-180.
- CABERO ALMENARA, J., CASTAÑO GARRIDO, C. ET AL. (2007) Las TIC en los procesos de formación. Nuevos medios, nuevos escenarios para la formación. En CABERO ALMENARA, J. y ROMERO TENA, R. (Coords.) *Diseño y producción de TIC para la formación*. Barcelona: Editorial UOC, 13-29.
- CABERO ALMENARA, J. y LLORENTE CEJUDO, M.C. (2008) Del *e-learning* al *blended learning*: nuevas acciones educativas. *Quaderns digitals*, 51. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloLU.visualiza&articulo_id=10440 [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- CABERO ALMENARA, J. y LLORENTE CEJUDO, M.C. (2009) Actitudes, satisfacción, rendimiento académico y comunicación online en procesos de formación universitaria en *blended learning*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (1), 172-189. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca32.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- CABERO ALMENARA, J., LLORENTE CEJUDO, M.C. y ROMÁN GRAVÁN, P. (2004) Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 27-41. Disponible en http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/PIXEL_BIT_23.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

- CABERO ALMENARA, J., LÓPEZ MENESES, E. y LLORENTE CEJUDO, M. C. (2009) *La docencia universitaria y las tecnologías web 2.0. Renovación e innovación en el Espacio Europeo*. Sevilla: Mergablum.
- CABRÉ CASTELLVI, M.T. (1993) *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida.
- CABRERA RODRÍGUEZ, F. y ESPÍN LÓPEZ, J.V. (1986) *Mediación y evaluación educativa: Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona: PPU.
- CABRERA RODRÍGUEZ, F. (2000) *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- CALVO ENCINAS, E. (2006) Orientación profesional para futuros licenciados en Traducción e Interpretación: Estrategias centradas en las necesidades del estudiantado. En BRAVO UTRERA, S. y GARCÍA LÓPEZ, R. (Coords.) *Estudios de Traducción: Problemas y perspectivas*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 633-647.
- CALVO ENCINAS, E. (2009) *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: la perspectiva del estudiantado*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- CAMACHO MARTÍ, M. (2010) Las redes sociales para enseñar y aprender. Reflexiones pedagógicas básicas. En CASTAÑEDA QUINTERO, L. (Coord.) *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: Editorial MAD, 91-104.
- CAMPBELL, S. (1998) *Translation into the Second Language*. Londres y Nueva York: Longman.
- CANO GARCÍA, E. (2005) *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro ICE.
- CÁNOVAS MÉNDEZ, M., COTONER CERDÓ, L. y GODAYOL NOGUÉ, P. (2003) Traducción de textos jurídicos y económicos. En GONZÁLEZ DAVIES, M. (Coord.) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro EUB, 89-109.
- CÁNOVAS MÉNDEZ, M. (2004) Diseño e impartición en un entorno digital de una asignatura de traducción especializada jurídica y económica. Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Traducción e Interpretación: Enseñanza a distancia de traducción y lenguas. Universidad de Barcelona, 10-12 de mayo de 2004.

Disponible en <http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/142/tradesp.pdf?sequence=1> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez-Roca.

CARRACEDO VERDE, J.D. (2004) Jerarquías y desigualdades en el diseño de las Sociedades de la Información: Explorando la estratificación digital. GT1: La fractura digital: ¿hacia una cibernsiedad dual? II Congreso *online* OCS, 2-14 de noviembre de 2004. Disponible en http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?idioma=es&id=612&grup=1 [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

CASADO ORTIZ, R. (2000) El aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la creación de redes de aprendizaje colaborativo: la experiencia de Telefónica de España. Comunicación presentada en Online Educa Madrid 2000. Madrid, 15-16 de junio de 2000. Disponible en <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:1499&dsID=n04casadoVE00.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

CASAMAYOR PÉREZ, G. (Coord.) (2008) *La formación online. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning...* Barcelona: Editorial Graó.

CASARES SÁNCHEZ, J. (1997), *Diccionario ideológico de la lengua española*, Barcelona: Gustavo Gili, 2ª Ed.

CASTAÑEDA QUINTERO, L. (2010) *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: Editorial MAD

CASTAÑEDA QUINTERO, L. y GUTIÉRREZ PORLÁN, I. (2010) Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En CASTAÑEDA QUINTERO, L. (Coord.) *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: Editorial MAD, 17-41.

CASTAÑO GARRIDO, C. (2007) Herramientas telemáticas de apoyo a la teleenseñanza. En CABERO ALMENARA, J., MARTINEZ SÁNCHEZ, F. ET AL. (Coords.) *Profesor, ¿estamos en el ciberespacio?* Barcelona: Ed. Davinci, 235-255.

CASTAÑO GARRIDO, C. y PALACIO ARKO, G.J. (2006) Edublogs para el autoaprendizaje continuo en la web semántica. En CABERO ALMENARA, J. y ROMÁN GRAVÁN, P. (Coord.) *E-actividades. Un referentes básico para la formación en Internet*. Sevilla: Ed. MAD (Eduforma), 95-112.

- CASTAÑO GARRIDO, C. y LLORENTE CEJUDO, M.C. (2007) La organización de los escenarios tecnológicos. La influencia de las TIC en la organización educativa. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) *Tecnología Educativa*. Madrid: McGraw Hill, 281-297.
- CASTELLS OLIVÁN, M. (1998) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (Vol. 1. La sociedad red). Madrid: Alianza.
- CASTELLS OLIVÁN, M. (2001) *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza y Janés.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1997) Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29. Disponible en <http://www.uib.es/depart/gte/revelec6.html> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y BONFILL, C. (2007) Estudio de las competencias docentes en el uso de la videoconferencia por satélite. En CABERO ALMENARA, J., MARTINEZ SÁNCHEZ, F. ET AL (Coords.) *Profesor, ¿estamos en el ciberespacio?* Barcelona: Ed. Davinci, 155-178.
- CENTRE D'EDUCACIÓ I NOVES TECNOLOGIES (2004) *Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Univesitat Jaume I*. Centre d'Educació i Noves Tecnologies de la UJI con la colaboración del Servei d'Informatica y del Gabinet Tècnic del Rectorat, documento interno. Disponible en http://cent.uji.es/doc/eveauji_es.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- CHADWICK, C. (1979) Why Educational Technology is Failing (and What Should Be Done to Create Success? *Educational Technology*, 19 (1), 7-19.
- CHADWICK, C. (1987) *Tecnología educacional para el docente*. Buenos Aires: Paidós, 2ª Ed.
- CHESTERMAN, A. (1997) *Memes of Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- CHUECA MONCAYO, F.J. (2002) *La terminología como elemento de cohesión en los textos de especialidad del discurso económico-financiero*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- CILT (2007) *National Occupational Standards in Translation*. Londres: CILT. Disponible en http://www.cilt.org.uk/home/standards_and_qualifications/uk_occupational_standards/translation.aspx [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

- COATEN, N. (2003) Blended e-learning. *Educaweb*, 69. 6 de octubre de 2003. Disponible en <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076-a.html> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- COHEN, L. y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS BRAVO, M.P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1992) *Investigación educativa*. Sevilla: Ed. Alfar.
- COLINA, S. (2003a) *Translation Teaching. From Research to the Classroom. A Handbook for Teachers*. Boston: McGraw Hill.
- COLINA, S. (2003b) Empirically-based Translation Pedagogy. En JAMES BAER, B. y KOBY, G. (Eds.) *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 33-61.
- COMISIÓN EUROPEA (2001) *Comunicación al Consejo y al Parlamento Europeo. Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el ámbito del desarrollo. El papel de las TIC en la política comunitaria de desarrollo*. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0770:ES:HTML> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- COMMISSION ON INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY (1970) *To improve learning: A report to the President and the Congress of the United States*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- CONTRERAS-CASTILLO, J., FAVELA, J., PÉREZ FRAGOSO, C. ET AL. (2004) Informal Interactions and their Implications for Online Courses. *Computers & Education*, 42, 149-168.
- CORONEL LLAMAS, J.M. (1998) *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- CUBAN, L. (1986) *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*. Columbia University, NY: Teachers College Press.
- DALE, E. (1964) *Métodos de enseñanza audiovisual*. México: Reverté.
- DE BENITO CROSETTI, B. (2000) *Posibilidades educativas de las webtools*. Palma de Mallorca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Islas Baleares.
- DE BENITO CROSETTI, B. y SALINAS IBÁÑEZ, J. (2004) Diseño de acciones formativas soportadas en videoconferencia. En SALINAS IBÁÑEZ, J. , AGUADED GÓMEZ, J.I. y CABERO ALMENARA, J. (Coords.) *Tecnologías para la Educación. Diseño,*

producción y evaluación de medios para la formación docente. Madrid: Alianza Editorial, 231-249.

- DE BENITO CROSETTI, B. (2008) Cambios metodológicos. Estrategias metodológicas para el aprendizaje en red. En SALINAS IBÁÑEZ, J. (Coord.) *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 115-125.
- DEBOURGH, G.A. (1999) Technology is the Tool, Teaching is the Task: Student Satisfaction in Distance Learning. Comunicación presentada en SITE 99: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, San Antonio, TX, 28 febrero- 4 marzo, 1999. Disponible en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED432226.pdf> [Fecha de última consulta: 12/10/2010].
- DÉCOTE, G. y COUFFIGNAL, L. (1966) *La enseñanza programada*. Barcelona: Teide.
- DE HARO OLLÉ, J.J. (2011) *Redes sociales para la educación*. Madrid: Grupo Anaya.
- DE LA CRUZ VICENTE, O., OLIVARES LEYVA, M. ET AL. (2005) Enseñar y aprender a diseñar materiales docentes para la enseñanza virtual: reflexiones desde la práctica en la Universidad de Alcalá. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M2/cruz7.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- DE LA TORRE DE LA TORRE. S. (1993) *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson, S.L.
- DE LA TORRE ESPEJO, A. (2006) Web educativa 2.0. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. Disponible en <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutece/revelec20/anibal20.htm> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- DE LA TORRE GARCÍA, A. y CONDE VIÉITEZ, J. (1998) *El desafío del cambio tecnológico: hacia una nueva organización del trabajo*. Madrid: Tecnos.
- DELISLE, J. (1980) *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, J. (1988) L'initiation à la traduction économique. *Meta*, 33(2), 204-215.
- DELISLE, J. (1993) *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation á la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- DELISLE, J. (1998) Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. En GARCÍA IZQUIERDO, I. y VERDEGAL, J. (Eds.) *Los*

- Estudios de Traducción: un reto didáctico*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 13-45.
- DELGADO CEJUDO, S. (2003) *E-learning. Análisis de plataformas gratuitas*. Universidad de Valencia. Proyecto fin de carrera.
- DELGADO PUGÉS, I. y BARCELÓ MARTÍNEZ, T. (2011) El proceso de documentación en el aula de traducción económica (francés-español): recopilación de recursos electrónicos sobre el mundo de la empresa. *Cédille. Revista de Estudios Franceses*, 7, 116-136.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- DEL RINCÓN IGEA, D., ARNAL AGUSTÍN, J., LATORRE BELTRÁN, A. ET AL. (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2005) Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27. Disponible en <http://nevada.ual.es:81/ufid/archivos/cambio%20paradigma%20metodologia-EEES.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (Dir.) (2006) *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- DEMIRKOVA, R. (2010) Some Observations on Teaching Business Translation to Bulgarian Undergraduate Students. *Beta IATEFL*. Disponible en <http://www.beta-iatefl.org/1614/blog-publications/some-observations-teaching-business-translation-bulgarian-undergraduate-students/> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- DE PABLOS PONS, J. (1994a) Visiones y conceptos sobre la tecnología educativa. En: SANCHO GIL, J.M. (Coord.) *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori, 39-60.
- DE PABLOS PONS, J. (1994b) *La Tecnología Educativa en España*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- DE PABLOS PONS, J. (1996) *Tecnología y educación: una aproximación sociocultural*. Barcelona: Cedecs.

- DIAZ FOUCES, O. (1999) *Didáctica de la traducción (portugués-español)*. Vigo: Universidad de Vigo.
- DI VESTA, F. (1989) Applications of Cognitive Psychology to Education. En WITTRICK, M.C. y FARLEY, F. (Eds.) *The Future of Educational Psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 37-73.
- DOMINGUEZ FERNÁNDEZ, L., TORRES BARZABAL, M y LÓPEZ MENESES, E. (2010) *Aprendizaje con wikis. Usos didácticos y casos prácticos*. Sevilla: MAD.
- DRISCOLL, M. (2002) Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype. *E-learning*, 1. Disponible en <http://www.ltineonline.com/ltimagazine/article/articleDetail.jsp?id=11755> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- DUARTE HUEROS, A. y CABERO AMENARA, J. (1993) Modelos de organización de centros y medios de enseñanza. En CORONEL LLAMAS, J.M. ET AL. (Coords.) *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: GID, 701-720.
- DUDLEY-EVANS, T. y W. HENDERSON, W. (Eds.) (1990) *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse*. Londres: Macmillan.
- DUFF, A. (1989) *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- DUGGLEY, J. (2001) *El tutor online. La enseñanza a través de Internet*. Bilbao: Deusto.
- EBBUTT, D. (1983) *Educational Action Research: Some General Concerns and Specifics Quibbles*. Cambridge: CIE.
- ECHEVERRÍA EZPONDA, J. (1995) *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- EDUCARED (Ed.) (2005) *Enseñar @ aprender. Internet en la Educación. Nuevos paradigmas y aplicaciones educativas*. Madrid: Fundación Telefónica.
- ELENA GARCÍA, P. (2004) Metodología de la enseñanza de la traducción especializada. *Hieronymus Complutensis*, 4-5, 65-70.
- ELENA GARCÍA, P., ROISS, S., VALDERREY, C. ET AL (2010) *La enseñanza de la traducción especializada y su aprendizaje activo. Memoria de actividades*. Universidad de Salamanca. Disponible en <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/81773> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- ELLINGTON, H., PERCIVAL, F. y RACE, P. (1993) *Handbook of Educational Technology*. London: Kogan Page.

- ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELLIS, A.L., LONGMIRE, W.R. ET AL. (1999) *Managing Web-based Training*. Alexandria: American Society for Training and Development.
- ELY, D. (1989) Field of Study. En ERAUT, M. *The International Encyclopaedia of Educational Technology*, Oxford: Pergamon Press, 22-24.
- ERTMER, P.A. Y NEWBY, T.J. (1993) Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1987) La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (2003) *La tercera revolución educativa: la educación en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- FALZOI, M.C. (2005) *Aproximación a la metodología didáctica de la traducción jurídica. Teoría y práctica*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- FANDOS GARRIDO, M. (2006) El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de formación. *Educar*, 38, 243-258. Disponible en <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn38p243.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- FANDOS GARRIDO, M. (2009) *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación: un proceso de cambio*. Tarragona: Servicio de Publicaciones de la Universitat Rovira i Virgili.
- FERNÁNDEZ CANO, A. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2008) Enfoques de evaluación educativa en la enseñanza universitaria. En LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (Ed.) *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada, 29-46.
- FERNÁNDEZ CARRASCO, F. (2007) La tutoría virtual en la teleformación. En CABERO ALMENARA, J. y BARROSO OSUNA, J. (Coords.) *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Octaedro Andalucía, 47-69.
- FERNÁNDEZ DE VILLALTA, J.M. y MABABU, M.R. (1999) Tele-educación, teleformación y teletrabajo: marco conceptual. En ALCANTUD MARÍN, F. (Ed.) *Teleformación: Diseño*

para todos. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 25-47.

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. (2004) *E-tradumática. Fonaments pedagògics i didàctics per a l'ensenyament de la tradumàtica a distància*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

FERRÁNDEZ ARENAZ, A., SARRAMONA LÓPEZ, J. y TARÍN MARTÍNEZ, L. (1979) *Tecnología educativa: teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona: Ediciones CEAC, 4ª Ed.

FERRÁNDEZ ARENAZ, A. (1993) La organización escolar como objeto de estudio. En GAIRÍN SALLÁN, J. y ANTÚNEZ MARCOS, S. (Coords.) *Organización escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias (PPU), 21-46.

FERRÁNDEZ ARENAZ, A. (1996) La formación ocupacional en el marco de la formación continua en adultos. En BERMEJO CAMPOS, B. ET AL. (Coords.) *Formación profesional ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica, 3-49.

FERRO, C., MARTÍNEZ, A.I. ET AL. (2009) Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29. Disponible en http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/articulos_n29_pdf/5EduTec-E_Ferro-Martinez-Otero_n29.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

FUERTES OLIVERA, P. A., SAMANIEGO FERNÁNDEZ, E., MONTERO MARTÍNEZ, S. y GARCÍA DE QUESADA, M. (2002), La traducción económica inglés-español: reflexiones desde una perspectiva discursiva y terminológica. *Terminologie et Traduction*, 2, 107-133.

FUNDACIÓN FRANCE TELECOM ESPAÑA (2006) *EEspaña 2006. Informe anual sobre el desarrollo de la Sociedad de la Información en España*. Madrid: Fundación France Telecom. Disponible en http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/eEspana_2006.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

FUNDACIÓN ORANGE (2008) *EEspaña 2008. Informe anual sobre el desarrollo de la Sociedad de la Información en España*. Madrid: Fundación Orange. Disponible en http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/e2008.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

- FUNDACIÓN ORANGE (2009) *EEspaña 2009. Informe anual sobre el desarrollo de la Sociedad de la Información en España*. Madrid: Fundación Orange. Disponible en http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/e2009.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- FUNDACIÓN ORANGE (2010) *EEspaña 2010. Informe anual sobre el desarrollo de la Sociedad de la Información en España*. Madrid: Fundación Orange. Disponible en <http://www.informeeespana.es/docs/eE2010.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- FUNDESCO (1998) *Teleformación: un paso más en el camino de la formación continua*. Madrid: FUNDESCO.
- GAGNÉ, R. y BRIGGS, L. (1980) *La planificación de la enseñanza: sus principios*. México: Trillas.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1994) Organización de los recursos materiales. En GAIRÍN SALLÁN, J. y DARDER VIDAL, P. *Organización de centros educativos*. Barcelona: Praxis, 153-177.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1996) *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GALÁN MAÑAS, A. (2007) La enseñanza por competencias, por tareas y por objetivos de aprendizaje: el caso de la traducción jurídica portugués-español. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 27-57.
- GALÁN MAÑAS, A. (2009) *La enseñanza de la Traducción en modalidad semipresencial*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- GALÁN MAÑAS, A. y HURTADO ALBIR, A. (2010) Blended Learning in Translation Training. Methodology and Results of an Empirical Validation. *The Interpreter and Translator Trainer*, 4(2), 197-231.
- GALLEGO GIL, D.J., ALONSO GARCÍA, C.M. y CANTÓN MAYO, I. (Coords.) (1996) *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- GALLEGO GIL, D.J. y ALONSO GARCÍA, C.M. (2007) La educación a distancia en los nuevos contextos socioeducativos. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) *Tecnología Educativa*. Madrid: McGraw Hill, 195-219.
- GALLEGO HERNÁNDEZ, D. (2012) *Traducción económica y corpus: del concepto a la concordancia. Aplicación al francés y al español*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.

- GAMBAU MEZQUITA, J.P. (2010) Administración electrónica. En UCEDA ANTOLÍN, J., BARRO AMENEIRO, S. ET AL. *Las TIC en el Sistema Universitario Español (2010): UNIVERSITIC 2010*. Madrid: CRUE, 109-112.
- GAMERO PÉREZ, S. y HURTADO ALBIR, A. (1999) La enseñanza de la traducción especializada. En HURTADO ALBIR, A. (Dir.) *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa, 139-153.
- GAMERO PÉREZ, S. (2001) *La traducción de textos técnicos. Descripción y análisis de textos (alemán-español)*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas.
- GAMERO PÉREZ, S. (2005) *Traducción alemán-español: Aprendizaje activo de destrezas básicas*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- GÁMIZ SÁNCHEZ, V.M. (2009) *Entornos virtuales para la formación práctica de estudiantes de educación: implementación, experimentación y evaluación de la plataforma Aulaweb*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- GARCÍA ARETIO, L. (1987) Hacia una definición de Educación a Distancia. *Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia*, 18, 1-5.
- GARCÍA ARETIO, L (1999) Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 2(1), 11-40. Disponible en <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol2-1/historia.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- GARCÍA ARETIO, L. (2001) *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA ARETIO, L. (2002) ¿Por qué e-learning?. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. Disponible en <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20132&dsID=porquelearning.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- GARCÍA ARETIO, L. (2004a) Características de la producción de materiales para la formación a distancia. En SALINAS IBÁÑEZ, J., AGUADED GÓMEZ, J.I. ET AL. (Coords.) *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza Editorial, 249-269.
- GARCÍA ARETIO, L. (2004b) Blended Learning, ¿enseñanza y aprendizaje integrados? *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. Disponible en

- <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/publicaciones.html> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- GARCÍA ARETIO, L. (2006) Wiki en contextos educativos. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. Disponible en http://www.mora.edu.mx/Divulgacion/Curso_Tecnologia/Lecturas%20B/Secundarias/Garc%C3%ADa%20Aretio%20wiki.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- GARCÍA ARETIO, L. (Coord.), RUIZ CORBELLA, M. y DOMINGUEZ FIGAREDO, D. (2007) *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel Educación.
- GARCÍA ESTEBAN A.I. y VARELA SALINAS, M.J. (2009) Propuesta de una unidad didáctica de traducción biosanitarias alemán-español. En VARELA SALINAS, M.J. (Ed.) *Panorama actual del estudio y la enseñanza de discursos especializados*. Berna (Suiza): Peter Lang, 123-145.
- GARCÍA GARCÍA, M.J., TERRÓN LÓPEZ, M.J. y BLANCO ARCHILLA, Y. (2010) Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. *Revisión*, 3(2). Disponible en [http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&op=view&path\[\]=70&path\[\]=113](http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&op=view&path[]=70&path[]=113) [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- GARCÍA IZQUIERDO, I. (2011) *Competencia textual para la traducción*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- GARCÍA MANSO, A. y MORENO DÍAZ, P. (2006) Experiencia b-learning: la convergencia de las TICs en el Espacio Europeo de Educación Superior. Comunicación presentada en el III Congreso Online: Observatorio para la cibernsiedad, 20 de noviembre-3 de diciembre de 2006. Disponible en <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=562> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- GARCÍA ROLDÁN, J. L. (1995) *Cómo elaborar un proyecto de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- GARCÍA SÁNCHEZ, I.M. (2010) *Sistemas de evaluación*. Universidad de Salamanca. Edición electrónica gratuita. Disponible en <http://www.eumed.net/libros/2010b/687/> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (2003) *Tecnología Educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. y DANERI ALONZO, M. (2009) Formación del profesorado universitario. En GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (Coord.) *La*

incorporación de las TIC en la docencia universitaria: recursos para la formación del profesorado, Barcelona: Davinci Continental, 11-37.

GARCÍA PEÑALVO, F.J. (2005) Estado actual de los sistemas *e-learning*. *Teoría de la Educación*, 6(2). Disponible en http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_garcia_penalvo.htm [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

GARGALLO LÓPEZ, B., PÉREZ PÉREZ, C., SERRA CARBONELL, B. ET AL. (2007) Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-11.

GARRISON, D.R. (1985) Three Generations of Technological Innovation in Distance Education. *Distance Education*, 6, 235-241. Disponible en <http://www.c3i.uni-oldenburg.de/cde/media/readings/garrison85.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

GARRISON, D.R. y ANDERSON, T. (2005) *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

GARRISON, D.R. y VAUGHAN, N. (2008) *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles and Guidelines*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

GENOVARD ROSELLÓ, C., GOTZENS BUSQUETS, C. ET AL. (1981) *Psicología de la educación: una nueva perspectiva interdisciplinaria*. Barcelona: CEAC.

GEWERC BARUJEL, A. (Coord.) (2007) *Modelos de enseñanza y aprendizaje presentes en los usos de plataformas de e-learning en universidades españolas y propuestas de desarrollo. Informe final*. Madrid: Dirección General de Universidades. Disponible en <http://swad.ugr.es/paper/pdf/20080616184853PEA-EA2007-0046.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

GILE, D. (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

GILE, D. (1998) Observational Studies and Experimental Studies in the Investigation of Conference Interpretation. *Target*, 10(1), 69-93.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) (2008) *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya, 7ª Ed.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós y Ministerio de Educación.
- GISBERT CERVERA, M. (2002) El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*, 11 (1), 48-59. Disponible en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17053/1/art5_v11n1.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- GISBERT CERVERA, M., ADELL SEGURA, J. ET AL. (2002) Entornos de formación presencial virtual y a distancia. *Boletín RedIRIS*, 40. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/108.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- GISBERT CERVERA, M. y RALLO MOYA, R. (2003) Las herramientas para el trabajo cooperativo en red. En MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (Coord.) *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Editorial Paidós, 259-279.
- GISBERT CERVERA, M. CABERO ALMENARA, J. y LLORENTE CEJUDO, M.C. (2007) El papel del profesor y el estudiante en los entornos tecnológicos de formación. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) *Tecnología Educativa*, Madrid: McGraw Hill, 263-281.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, N.D. y GÓMEZ, J.I. (2011) Aproximación a una didáctica de la traducción de textos científicos y técnicos inglés-español. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 27, 135-159.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- GONZÁLEZ DAVIES, M. (Coord.) (2003) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro EUB.
- GONZÁLEZ DAVIES, M. (2004a) *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- GONZÁLEZ DAVIES, M. (2004b) Undergraduate and Postgraduate Translation Degrees. En MALMKJAER, K. (Ed.) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 67-81.

- GONZÁLEZ DAVIES, M. (2010) Socioconstructivismo, humanismo y plataformas pedagógicas: de la teoría al proyecto auténtico de traducción. En CÁNOVAS MÉNDEZ, M., GONZÁLEZ DAVIES, M. y KEIM, L. *Acortar distancias. Las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ed. Octaedro, 143-158.
- GONZÁLEZ GARCÍA, M., MELO MARTÍN, M.I. ET AL. (1994) Las concepciones de la tecnología. *Arbor*, 585, 124-145.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1993) Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas. En GAIRÍN SALLÁN, J. y ANTÚNEZ MARCOS, S. (Coords.) *Organización escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias (PPU), 159-194.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2005) La integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación Superior: experiencias en la UDC. En SARCEDA GORGOSO, M.C. y RAPOSO RIVAS, M. (Eds.) *Experiencias prácticas educativas con nuevas tecnologías*. Ourense: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial, 69-88.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2007) Las TIC como factor de innovación y mejora de la calidad de la enseñanza. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) *Tecnología Educativa*. Madrid: McGraw Hill, 219-232.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. y RAPOSO RIVAS, M. (2007) Tecnologías de la Comunicación en el EEES. En CABERO ALMENARA, J., MARTINEZ SÁNCHEZ, F. ET AL. (Coords.) *Profesor, ¿estamos en el ciberespacio?* Barcelona: Ed. Davinci, 193-210.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P., GISBERT CERVERA, M. ET AL. (1996) Las nuevas tecnologías en la educación. En SALINAS IBÁÑEZ, J. ET AL. (Coords.) *Redes de comunicación. Redes de aprendizaje*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 409-422.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. (2007) Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y el EEES. En CABERO ALMENARA, J. y BARROSO OSUNA, J. (Coords.) *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Editorial Octaedro Andalucía, 5-21.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. (2009) Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y del Aprendizaje y la Comunicación (TAC) y revolución formativa. *Actas del V Congreso Internacional de Formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta Ediciones, S.L.U.

- GONZALO GARCÍA, C. y FRAILE VICENTE, E. (2004) Selección y evaluación de recursos lingüísticos en Internet para el traductor especializado. EN GONZALO GARCÍA, C. y GARCÍA YEBRA, V. (Eds.) *Manual de Documentación y Terminología para la Traducción especializada*. Madrid: Arco Libros, 337-360.
- GÖPFERICH, S. y JÄÄSKELÄINEN, R. (2009) Process Research into the Development of Translation Competence: Where Are We and Where Do We Need to Go? *Across Languages and Cultures*, 10 (2), 169-191.
- GOUADEC, D. (1994) L'assurance de qualité in traduction- perspectives professionnelles, implications pédagogiques. Comunicación presentada en las I Jornadas Internacionales en Traducción e Interpretación. Las Palmas de Gran Canaria, 24-26 de febrero de 1994.
- GOUADEC, D. (2003) Position Paper: Notes on Translator Training. En PYM, A., FALLADA, C. BIAU, J.R. ET AL. (Eds.) *Innovation and E-Learning in Translator Training*, 11-19.
- GRELLET, F. (1991) *Apprendre à traduire*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- GROPPER, G.L. (1976) A Behavioral Perspective on Media Selection. *AV Communication Review*, 24 (2), 157-186.
- GUMBAU MEZQUITA, J.P. (2010) Administración electrónica. En UCEDA ANTOLÍN, J., BARRO AMENEIRO, S. ET AL. *Las TIC en el Sistema Universitario Español (2010): UNIVERSITIC 2010*. Madrid: CRUE, 109-111.
- HANNA, D.E. (1998) Higher Education in an Era of Digital Competition: Emerging Organizational Models. *Journal of Asynchronous Learning Network (JALN)*, 2(1), 66-95.
- HANNA, D.E. (2002) *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- HANNUM, W. (2001) Web-based Training: Advantages and Limitations. En KHAN, B. (Ed.) *Web-based Training*. Nueva Jersey: Educational Technology Publications, 13-21.
- HARRSCH, M. (2003) RSS: The Next Killer App for Education. Disponible en <http://www.wvu.edu/~itdc/resources/IT%20General/RSS.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- HARTMANN. R.K. (1980) *Contrastive Textology. Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics*. Heidelberg: Julius Groos.
- HATIM, B. y MASON, I. (1990) *Discourse and the Translator*. Londres: Longman.
- HATIM, B. y MASON, I. (1997) *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.

- HAWKRIDGE, D. (1981) The Telesis of Educational Technology. *British Journal of Educational Technology*, 1 (12), 4-18.
- HENDERSON, W., DUDLEY-EVANS, R. y BACKHOUSE, R. (Eds.) (1993) *Economics and Language*. Londres: Routledge.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, P. (1998) *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2007) *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- HERRERA GARCÍA, M^a E., NIETO MARTÍN, S., RODRÍGUEZ CONDE, M^a J. ET AL. (1999) Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 413-421.
- HINOJO LUCENA, F.J., AZNAR DÍAZ, I., ET AL. (2009) Percepciones del alumnado sobre blended learning en la Universidad. *Comunicar*, 33, 165-174.
- HORTON, W. (2000) *Designing Web-based Training. How to Teach Anyone, Anything, Anytime*. New York: Wiley.
- HOUSE, J.D. y PRION, S.K. (1998) Student Attitudes and Academic Background as Predictors of Achievement in College English. *International Journal of Instructional Media*, 25(1), 29-42.
- HURTADO ALBIR, A. (1995) La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual. En FERNÁNDEZ NISTAL, P. y BRAVO GOZALO, J.M. (Coords.) *Perspectivas de la traducción inglés-español. Tercer curso superior de traducción*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación (Universidad de Valladolid), 49-74.
- HURTADO ALBIR, A. (Ed.) (1996) *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- HURTADO ALBIR, A. (1999) *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Teoría y fichas prácticas*. Madrid: Edelsa.
- HURTADO ALBIR, A. (2001) *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.
- HURTADO ALBIR, A. (2006) Marco teórico de la didáctica de la traducción. El enfoque por tareas de traducción. En GONZALO GARCÍA, C. y HERNÚÑEZ, P. (Coord.) *Corcillum. Estudios de Traducción, Lingüística y Filología* (dedicados a Valentín García Yebra). Madrid: Ed. Arco Libros, 619-648.

- HURTADO ALBIR, A. (2007) Competence-based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2), 163-195.
- HURTADO ALBIR, A. (2008) Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR (Traduction, Terminologie, Rédaction)*, 21(1), 17-65.
- IBARRA SÁIZ, M.S. (Dir.) (2008) *Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz. Disponible en <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/evalcomix.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- IBARRA SÁIZ, M.S. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (2011) Los procedimientos de evaluación. En RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. e IBARRA SÁIZ, M.S. (Eds.) *E-evaluación orientada al E-aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Ed. Narcea, 57-79.
- IOL (2011) *IoL Educational Trust (IoLET) Diploma in Translation Handbook for Candidates*. Londres: IoL Educational Trust. Disponible en <http://www.iol.org.uk/qualifications/DipTrans/DipTransHandbook.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- JÄÄSKELÄINEN, R. (2009) Think-Aloud Protocols. En BAKER, M. (2009) *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies*. London: Routledge, 290-294.
- JIMÉNEZ GARCÍA, T. (2010) Software libre. En UCEDA ANTOLÍN, J., BARRO AMENEIRO, S. ET AL. *Las TIC en el Sistema Universitario Español (2010): UNIVERSITIC 2010*. Madrid: CRUE, 113-115.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B., GONZÁLEZ SOTO, A.P. ET AL. (1989) *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: PPU.
- JIMÉNEZ SERRANO, O. (2002) *La traducción técnica inglés-español. Didáctica y mundo profesional*. Granada: Editorial Comares.
- JOCHEMS, W., VAN MERRIËNBOER, J. y KOPER, R. (2003) An Introduction to Integrated E-learning. En JOCHEMS, W., VAN MERRIËNBOER, J. y KOPER, R. (Eds.) *Integrated E-learning. Implications for Pedagogy, Technology and Organization*. London: Routledge/Falmer, 1-13.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1987) *Learning Together and Alone*. London: Prentice-Hall, 2ª Ed.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- JOINT QUALITY INITIATIVE (2004) Shared 'Dublin' Descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral Awards. Disponible en <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- JOLLIFEE, A., RITTER, J. ET AL. (2001) *The Online Learning Handbook*. Londres: Kogan Page.
- KAUFMAN, R. (1978) Del cómo al qué y al por qué: la búsqueda de la utilidad de la educación. *Revista de Tecnología Educativa*, 4, 278-292.
- KELLY, D. (2002) Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9-20.
- KELLY, D. (2003) La investigación sobre la formación de traductores: algunas reflexiones y propuestas. En ORTEGA ARJONILLA, E. (Dir.) *Panorama actual de la investigación en Traducción e Interpretación*. Granada: Editorial Atrio, 585-596.
- KELLY, D. (2005) *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. Manchester & Northampton: St. Jerome Publishing.
- KELLY, D. (2007) La competencia cultural en la formación del traductor. En ORTEGA ARJONILLA, E. (Ed.) *El giro cultural de la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones didácticas*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 105-117.
- KEMMIS, S. (1984) *Point-by-Point Guide to Action Research*. Victoria: Deakin University.
- KEMMIS, S. (1989) Investigación en la acción. En HUSEN T. y POSTLEHWAITE, T.N. *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol.6. Barcelona: Vicens-Vives/MEC, 3330-3337.
- KENNY, A.M. (2007) *A Study of Collaboration in an Online Translator Training Environment*. Tesis doctoral. Dublin City University.
- KENNY, D. (1999) CAT Tools in an Academic Environment: What Are They Good For? *Target*, 11(1), 65-82.
- KEPPELL, M., AU, E., MA, A. ET AL. (2006) Learning and Learning-Oriented Assessment in Technology-Enhanced Environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 453-464.
- KERRES, M. y DE WITT, C. (2003) A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. *Journal of Educational Media*, 28, 101-114.
- KHAN, B. (1997) Web-based Instruction (WBI): What is it and why is it? En KHAN, B. (Ed.) *Web-based Instruction*. New Jersey: Englewood Cliffs, 18.

- KHAN, B. (2001) *Web-based Training: an Introduction*. En KHAN, B. (Ed.) *Web-based Training*. Nueva Jersey: Educational Technology Publications, 5-13.
- KIRALY, D. (1995) *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent (Ohio): The Kent State University Press.
- KIRALY, D. (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education- Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- KIRALY, D. (2005) Project-based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta: Translators' Journal*, 50 (4), 1098-1111.
- KLENOWSKI, V. (2007) *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Ed. Narcea.
- KNIGHT, P. (2005) *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Ed. Narcea.
- KOBY, G. S. y BAER, B. J. (2003) Task-based Instruction and the New Technology. En KOBY, G. S. y BAER, B. J. (Eds.) *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 211-227.
- KUMAR, R. (1999) *Research Methodology. A Step-by-Step Guide for Beginners*. Melbourne: Longman.
- KUSSMAUL, P. (1995) *Training the Translator*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- LAMB, B. (2004) Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not. *EDUCAUSE*, 39 (5). Disponible en <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume39/WideOpenSpacesWikisReadyorNot/157925> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- LA ROCCA, M. (2007) *El taller de traducción. Una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. Tesis doctoral. Universidad de Vic.
- LASNIER, F. (2000) *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- LATORRE BELTRÁN, A., DEL RINCÓN IGEA, D. y ARNAL AGUSTÍN, J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- LATORRE BELTRÁN, A. (2003) *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Ed. Graó.
- LATORRE BELTRÁN, A. (2004) La investigación-acción. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla, 369-394.

- LEARRETA RAMOS, B. (Coord.) (2006) *La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior: El caso de la facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- LEÓN GARCÍA, O.G. y MONTERO GARCÍA-CELAY, I. (2003) *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGrawHill.
- LEWIN, K. (1946) Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- LITTLEJOHN, A. y PEGLER, CH. (2007) *Preparing for Blended E-learning*. New York: Routledge.
- LLORENTE CEJUDO, M.C. (2005a) Modelo para la evaluación de estudios on-line. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en México. *Pixel-Bit. Revista de medios y Educación*, 27, 31-42.
- LLORENTE CEJUDO, M.C. (2005b) La tutoría virtual: técnicas, herramientas y estrategias. Comunicación presentada en Eduweb 2005. Valencia-Venezuela, 10-12 de noviembre de 2005. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/tutoriavirtual.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- LLORENTE CEJUDO, M.C. y ROMÁN GRAVÁN, P. (2007) E-learning: variables a considerar en su diseño e incorporación a los procesos de formación. En CABERO ALMENARA, J. y ROMERO TENA, R. (Coords.) *Diseño y producción de TIC para la formación*. Barcelona: Editorial UOC, 145-167.
- LLORENTE CEJUDO, M.C. (2009a) *Formación semipresencial apoyada en la Red (blended learning). Diseño de acciones para el aprendizaje*. Sevilla: Editorial MAD (Eduforma).
- LLORENTE CEJUDO, M.C. (2009b) No le llamaremos tres punto cero, pero ¿por qué no web semántica en la educación? En CASTAÑO GARRIDO, C. (Coord.) *Web 2.0. El uso de la web en la Sociedad del Conocimiento. Investigaciones e implicaciones educativas*. Caracas (Venezuela): Universidad Metropolitana, 221-243.
- LLORENTE CEJUDO, M.C. y CABERO ALMENARA, J. (2009) *La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning)*. Barcelona: Davinci Continental.
- LOBATO FRAILE, C. (1997) Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 57-76.

- LOBATO FRAILE, C. (1998) *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- LOBATO FRAILE, C. (2006) Estudio y trabajo autónomos del estudiante. En DE MIGUEL DÍAZ, M. (Coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES*. Madrid: Alianza Editorial, 191-223.
- LOBATO PATRICIO, J., DURÁN CRUZ, N. y MORÓN SÁNCHEZ, C.M. (2010) La traducción (francés-español) de textos económicos de divulgación desde una perspectiva didáctica. *AdVersuS*, 8, 73-10.
- LOMAX, P. (1990) *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.
- LOMAX, P. (1995) Action Research for Professional Practice. *British Journal of In-Service Education*, 21(1), 49-57.
- LÓPEZ LÓPEZ, M. C. (2007) Evaluar en la Universidad y en el Marco Europeo de Educación Superior. En LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (Ed.) *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada, 11-27.
- LÓPEZ MÉNDEZ, M. (2009). Alfabetización Web 2.0. En *Actas del Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE 2009)*. Universitat de les Illes Balears.
- LÓPEZ PASTOR, V. (2009) Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión. En LÓPEZ PASTOR, V. (Coord.) *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Ed. Narcea, 45-65.
- LORENZO DELGADO, M. (1996) La organización de los medios y recursos en los centros. En CABERO ALMENARA, J. ET AL. (Coords.) *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II*. Sevilla: Kronos, 9-40.
- LOTT, C. (2005) Introduction to the Wiki. *Distance Learning Systems. Center for Distance Education*. Disponible en <http://distance.uaf.edu/dls/resources/present/cc-aug-04/wiki/index.cfm> [Fecha de última consulta: 07/09/2008].
- LOWE, P. (1987) Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating. En ROSE, M.G. (Ed.) *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance*. American Translators Association Series, 1. Nueva York: SUNY Binghamton Press, 53-61.

- LOZANO GALERA, J. (2004) El triángulo del *e-learning*. Disponible en <http://www.telepolis.com/cgi-bin/web/DISTRITODOCVIEW?url=/1589/doc/Reflexiones/triangulo.htm#> [Fecha de última consulta: 08/08/2010].
- LUBENSKY, R. (2007) The Present and Future of Personal Learning Environments. Disponible en <http://www.deliberations.com.au/2006/12/present-and-future-of-personal-learning.html> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- LUMSDAINE, A.A. (1964) Educational Technology, Programmed Learning and Instructional Science. En HILGARD, E.R. (ed.) *Theories of Learning and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 371-409.
- MAILLOT, J. (1981) *La traduction scientifique et technique*, 2e édition. Paris: Technique e documentation.
- MANSFIELD, R y NUNAN, E.E. (1978) Toward an Alternative Educational Technology. *British Journal of Educational Technology*, 9 (3), 170-176.
- MARCELO GARCÍA, C. (2000) Formación y Nuevas Tecnologías: posibilidades y condiciones de la Teleformación como espacio de aprendizaje. En ESTEBARANZ GARCÍA, A. (Coord.) *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 429-444.
- MARCELO GARCÍA, C. (2002) Conocer los resultados: la evaluación en y de la teleformación. En MARCELO GARCÍA, C. (Coord.), PUENTE BAUTISTA, D. ET AL. *E-learning teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Editorial Gestión 2000, 111-123.
- MARCELO GARCÍA, C. (Coord.), PUENTE BAUTISTA, D. ET AL. (2002) *E-learning teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Editorial Gestión 2000.
- MARCELO GARCÍA, C. (Coord.) (2006) *Prácticas de e-learning*. Granada: Octaedro Andalucía.
- MARCELO GARCÍA, C., GAGO NIETO, M.J. ET AL. (2006) Propuesta de instrumentos para evaluar la calidad de la formación a través de Internet. En MARCELO GARCÍA, C. (Coord.) *Prácticas de e-learning*. Granada: Octaedro Andalucía, 228-242.
- MARCO BORILLO, J. (2003) La formación de traductores, en la encrucijada entre lo social, lo cognitivo y lo textual. En ORTEGA ARJONILLA, E. (2003) (Dir.) *Panorama actual de la investigación en Traducción e Interpretación*. Granada: Ed. Atrio, 597-613.

- MARGALEF GARCÍA, L. (2002) La formación continua a través de la teleformación. Análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 328, 251-266.
- MARQUÈS GRAELLS, P. (1999a) La tecnología educativa: conceptualización, líneas de investigación. Disponible es <http://www.pangea.org/peremarques/tec.htm> [Fecha de última consulta: 19/07/2008].
- MARQUÈS GRAELLS, P. (1999b) Entornos formativos multimedia: elementos, plantillas de evaluación/criterios de calidad. Disponible en <http://peremarques.pangea.org/calidad.htm#plantilla> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- MARQUÈS GRAELLS, P (2000) Las TIC y sus aportaciones en la sociedad. Disponible en <http://www.pangea.org/peremarques/tic.htm> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- MARSH, G.E. II, MCFADDEN, A.C. y PRICE, B.J. (2003) Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6 (Winter 2003). Disponible en <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter64/marsh64.htm> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- MARTÍNEZ CARO, E. (2008) E-learning: un análisis desde el punto de vista del alumno. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(2), 151-168.
- MARTÍNEZ NAHARRO, S., TARAZONA TORNERO, A.C. ET AL. (2003) La calidad en el proceso de formación vía Internet: el planteamiento de la Universidad Politécnica de Valencia. *Actas del III Congreso Aplicación de las Nuevas Tecnologías en la Docencia Presencial y e-learning*. Valencia, 14-15 de octubre de 2003.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1996) Tecnología Educativa y Diseño Curricular. En GALLEGO GIL, D., ALONSO GARCÍA, C. y CANTÓN MAYO, I. (Coords.) *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona: Oikos-Tau, 13-30.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2007a) La sociedad de la información. La tecnología desde el campo de estudios CTS. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) *Tecnología Educativa*. Madrid: McGraw-Hill, 1-13.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2007b) Implicaciones de la confusión, conexión y comunicación ante las Nuevas Tecnologías de la Información en la enseñanza. En CABERO ALMENARA, J., MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. ET AL. (Coords.) *Profesor, ¿estamos en el ciberespacio?* Barcelona: Davinci Continental, 37-47.

- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2008) Nuevos usuarios de la formación. Los alumnos ante las TIC. En SALINAS IBÁÑEZ, J. (Coord.) *Innovación educativa y uso de las TIC*, Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 101-115.
- MARTINEZ SEGURA, M.J. (2009a) Contextualización y uso del portafolios. En MARTINEZ SEGURA, M.J. (Coord.) *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 21-49.
- MARTINEZ SEGURA, M.J. (2009b) El portafolios para el aprendizaje y la evaluación. En MARTINEZ SEGURA, M.J. (Coord.) *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 49-75.
- MASON, R. y BACSICH, P. (1998) Embedding Computer Conferencing into University Teaching. *Computers & Education*, 30(3-4), 249-258.
- MASSOT LAFON, I., DORIO ALCARAZ, I. Y SABARIEGO PUIG, M. (2004) Estrategias de recogida y análisis de la información. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla, 329-369.
- MATA CABRERA, F. (2002) Universidad y TIC. Implicaciones prácticas. Comunicación presentada en II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía. Una visión crítica. Barcelona, 26-28 de junio de 2002. Disponible en <http://tiiec2002.udg.edu/posters/cp29.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- MAYORAL ASENSIO, R. (2007) La traducción comercial. En FUERTES OLIVERA, P. A. (Coord.) *Problemas lingüísticos en la traducción especializada*. Valladolid: Universidad de Valladolid (Servicio de Publicaciones e Intercambio Editorial), 33-48.
- MCDONALD, J. (2008) *Blended Learning and Online Tutoring. Planning Learner Support and Activity Design*. Hampshire (England): Gower Publishing Limited.
- MCKERNAN, J. (1999) *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- MEGARRY, J. (1983) Educational Technology: Promise and Performance. *Programmed Learning and Educational Technology*, 20 (2), 133-137.
- MEIRIEU, P (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MILLER, R.L. (1990) Learning Benefits of Interactive Technologies. *Videodisc Monitor*, 8 (2), 14-15.
- MONROE, W. (1950) *Encyclopaedia of Educational Research*, Nueva York: MacMillan, 2ª Ed.

- MONTALT I RESURRECCIÓ, V. (2002a) Entre el aula y la profesión: reflexiones y propuestas en torno a la formación de traductores especializados. En ALCINA CAUDET, A. y GAMERO PÉREZ, S. (Eds.) *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*, 219-231.
- MONTALT I RESURRECCIÓ, V. (2002b) Eines electròniques per a la traducció de textos mèdics en l'educació semipresencial. *Papers de Tradumàtica. Actes del Primer Simposi sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica*. Disponible en http://www.fti.uab.es/tradumatica/papers/articles/40_cat.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- MONTALT I RESURRECCIÓ, V. (2005) *Manual de traducció científicotècnica*. Barcelona: Eumo Editorial.
- MONTELPARE, W.J. y WILLIAMS, A. (2000) Web-based Learning: Challenges in using the Internet in the Undergraduate Curriculum. *Education and Information Technologies*, 5(2), 85-101.
- MOORE, M. (1997) Theory of transactional distance. En KEEGAN, D. (Ed.) *Theoretical Principles of Distance Education*. Nueva York: Routledge, 22-38. Disponible en <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/moore93.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- MORALES VALLEJO, P., UROSA SANZ, B. y BLANCO BLANCO, A. (2003) *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: Editorial La Muralla.
- MORALES VALLEJO, P. (2008a) Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En PRIETO NAVARRO, L. (Coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Ed. Octaedro, 17-31.
- MORALES VALLEJO, P. (2008b) Aprender a trabajar en equipo evaluando el proceso. En PRIETO NAVARRO, L. (Coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Ed. Octaedro, 133-151.
- MORENO RAMIRO, F. y SANTIAGO CAMPIÓN, R. (2003) *Formación online. Guía para profesores universitarios*. La Rioja: Universidad de la Rioja.
- MUÑOZ CARRIL, P. C. y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2009) *Plataformas de teleformación y herramientas telemáticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- MUÑOZ RAMOS, M. (2012) *Hacia una redefinición de las materias de tecnologías de la traducción en el marco del EEES: concepto, competencias, procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

- NEUBERT, A. (1994) Competence in Translation: a Complex Skill, How to Study and How to Teach It. En SNELL-HORNBY, M., PÖCHHACKER, F. y KAINDL, K. (Eds.) *Translation Studies. An Interdiscipline*. Amsterdam: John Benjamins, 411-420.
- NEUBERT, A. (2000) Competence in Language, in Languages and in Translation. En SCHÄFFNER, CH. y ADAB, B. (Eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 3-18.
- NEUNZIG, W. (2001) *La intervención pedagógica en la enseñanza de la traducción online. Cuestiones de método y estudio empírico*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- NEWMARK, P. (1988) *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.
- NICOL, D. y MILLIGAN, C. (2006) Rethinking Technology-supported Assessment Practices in Relation to the Seven Principles of Good Feedback Practice. En BRYAN, C. y CLEGG, K. (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. New York: Routledge, 37-47.
- NORD, CH. (1991) *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Radopi.
- OLIVER, A., MORÉ, J. y CLIMENT, S. (Coord.) (2008) *Traducción y tecnologías*. Barcelona: Editorial UOC.
- OLIVER, M. y TRIGWELL, K. (2005) Can Blended Learning be Redeemed? *E-learning*, 2(1). Disponible en http://www.luispitta.com/mie/Blended_Learning_2005.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- OLSTER, U. (2003) El fomento de la autonomía y el trabajo en grupo en el aprendizaje de lenguas para traductores a través de un entorno virtual de trabajo. *Quaderns. Revista de traducción*, 10, 79-90. Disponible en <http://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n10p79.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- OLVERA LOBO, M.D., CASTRO PRIETO, M.R., MUÑOZ MARTIN. R. ET AL. (2003) Nuevas tecnologías y didáctica de la traducción: innovación docente vía Internet. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 97-108.
- OLVERA LOBO, M.D., ROBINSON, B., CASTRO PRIETO, R.M. ET AL. (2007) A Professional Approach to Translator Training (PATT). *Meta: Translators' Journal*, 52(3), 517-528.
- OPPENHEIM, A.N. (1992) *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Londres: Pinter Publishers.

- O'REILLY, T. (2005) What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Disponible en <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- OROZCO JUTORÁN, M. (2000) *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- OROZCO JUTORÁN, M. (2003) Propuesta de clasificación de los textos del ámbito económico. *El Trujamán*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/trujaman/antiores/diciembre_03/11122003.htm [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- OROZCO JUTORÁN, M. (2012) *Metodología de la traducción directa del inglés al español. Materiales didácticos para la traducción general y especializada*. Granada: Ed. Comares.
- ORTEGA ARJONILLA, E. (Dir.) (2003) *Panorama actual de la investigación en Traducción e Interpretación*. Granada: Ed. Atrio.
- ORTEGA ARJONILLA, E., MARTÍNEZ LÓPEZ, A.B. y ECHEVARRÍA PEREDA, E. (Eds.) (2010) *Panorama actual de la investigación en Traducción e Interpretación*. Granada: Ed. Atrio.
- ORTEGA CARRILLO, J.A. (1997) Nuevas tecnologías y organización escolar: propuesta ecomunitaria de estructura y uso de los medios didácticos y las tecnologías. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) *Organización y dirección de instituciones educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 203-222.
- ORTEGA CARRILLO, J.A. ET AL. (1997) Estudio inicial del nivel de analfabetismo tecnológico-didáctico de los alumnos/as de la licenciatura de pedagogía. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) *Organización y dirección de instituciones educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 379-405.
- ORTEGA CARRILLO, J.A. y CHACÓN MEDINA, A. (2007) *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- ORTIZ, Z.B. y VICTORIA, N. (2003) La construcción de escenarios organizacionales para el desarrollo de la Educación Virtual en la Educación Superior. El caso de la Corporación Universitaria Autónoma de Occidente. Disponible en http://eadcna.cuao.edu.co/doc_cna/Posters%20Donneys%20-%20Torres/4_14.pdf [Fecha de última consulta: 10/06/2006].

- PACKHAM, G., JONES, P. ET AL. (2006) Student and Teacher Perspectives of On-line Moderation. *Education & Training* 48 (4), 241-251.
- PACTE (1998) La competencia traductora y su aprendizaje: objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional sobre Traducción. Universidad Autónoma de Barcelona (formato póster).
- PACTE (2000) Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. En BEEBY, A., ENSINGER, D. y PRESAS, M. (Eds.) *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 99-106.
- PACTE (2001) La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns*, 6, 39-45.
- PACTE (2002) Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora. En ALCINA CAUDET, A. y GAMERO PÉREZ, S. (Eds.) *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I, 125-138.
- PACTE (2003) Building a Translation Competence Model. En ALVES, F. (Ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins, 43-66.
- PACTE (2005) Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta*, 50 (2), 609-619.
- PACTE (2008) First Results of a Translation Competence Experiment: «Knowledge of Translation» and «Efficacy of the Translation Process». En KEARNS, J. (Ed.) *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. Londres: Continuum, 104-126.
- PACTE (2009) Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision-making. *Across Language and Cultures*, 10(2), 207-230.
- PACTE (2011a) Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. En O'BRIEN, S. (Ed.) *Cognitive Explorations of Translation. IATIS Yearbook 2010*. Londres: Continuum, 30-56.
- PACTE (2011b) Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence. En ALVSTAD, C. HILD, A. y TISELIUS, E. (Eds.) *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*. Amsterdam: John Benjamins, 317-343.

- PALLOF, R. y PRATT, K. (2003) *The Virtual Student*. San Francisco: Jossey Bass.
- PALOMARES PERRAUT, R. y GÓMEZ CAMARERO, C. (2003) Evaluación de recursos electrónicos de información jurídicos: criterios y modelos. EN CORPAS PASTOR, G. (Ed.) *Recursos documentales y tecnológicos para la traducción del discurso jurídico*. Granada: Ed. Comares, 101-121.
- PARCERISA ARAN, J. (Coord.) (2005) *Materiales para la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- PARDO KUKLINSKI, H. (2007) Nociones básicas alrededor de la Web 2.0. En COBO RAMANÍ, C. y PARDO KUKLINSKI, H. *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios Fast Food*. Barcelona/México DF: Flacso México. Disponible en <http://www.planetaweb2.net/> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- PAREDES LABRA, J. (2009) Perfiles de docentes en los modelos de enseñanza que emergen de los usos de plataformas *e-learning* en España. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 8(1), 53-63. Disponible en [http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path\[\]=417](http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path[]=417) [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- PAZOS, M., PÉREZ GARCÍAS, A. ET AL. (2002) Comunidades virtuales: de las listas de discusión a las comunidades de aprendizaje. Disponible en <http://www.prepa9.unam.mx/academia/cienciavirtual/de%20lista%20de%20distribucion%20a%20comunidades%20virtuales.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- PERCIVAL, F. y ELLINGTON, H. (1984) *A Handbook of Educational Technology*. London: Kogan Page.
- PERERA RODRÍGUEZ, V.H. (2006) La comunicación asincrónica en e-learning: promoviendo el debate. En MARCELO GARCÍA, C. (Coord.) *Prácticas de e-learning*. Granada: Ediciones Octaedro, 110-137.
- PÉREZ BOULLOSA, A. (2006) Tutorías. En DE MIGUEL DÍAZ, M. (Coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES*. Madrid: Alianza Editorial, 133-169.
- PÉREZ I GARCÍAS, A. (2004) Comunicación mediada por ordenador, estrategias instructivas y tutoría. En SALINAS IBÁÑEZ, J., AGUADED GÓMEZ, J.I. y CABERO ALMENARA, J. (Coords.) *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza Editorial, 295-311.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985) *La comunicación didáctica*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- PÉREZ PÉREZ, R. (1998) La docencia en TE en las universidades españolas. En AREA MOREIRA, M., CASTRO LEÓN, F. y SANABRIA MESA, A.L. (Coords.) *Tecnologías de la Información y Educación. ¿Qué se enseña y qué se investiga en la Universidad española?* La Laguna: Universidad de la Laguna, 7-28.
- PÉREZ PÉREZ, R. (2003) Las Nuevas Tecnologías en la organización de centros. SEVILLANO GARCÍA, M.L., BARTOLOMÉ CRESPO, D., PASCUAL SEVILLANO, M.A. ET AL. (Coords.) *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: UNED, 357-405.
- PÉREZ PUEYO, A., JULIÁN CLEMENTE, J.A. y LÓPEZ PASTOR, V.M. (2009) Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En LÓPEZ PASTOR, V.M. (Coord.) *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Ed. Narcea, 19-45.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.T., MARTÍN GARCÍA-ARISTA, M.A., ARRATIA GARCÍA, O. ET AL. (2010) *Innovación en docencia universitaria con Moodle. Casos prácticos*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- PETERS, O. (1998) Concepts and Models of Open and Distance Learning. *Center for Distance Education*. Universität Oldenburg. Disponible en <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/peter98b.htm> [Fecha de última consulta: 03/08/2010].
- PINCAS, A. (2003) Gradual and Simple Changes to Incorporate ICT into the Classroom. *E-learning papers*. Disponible en <http://www.elearningeuropa.info/el/node/2412> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- PIZARRO SÁNCHEZ, I. (1997) La traducción de artículos de prensa económica: estudio teórico-práctico. En FERNÁNDEZ NISTAL, P. y BRAVO GOZALO, J.M. (Eds.) *Aproximaciones a los estudios de traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 193-216.
- PIZARRO SÁNCHEZ, I. (2001) *El registro económico de la lengua inglesa: análisis del género "memorias anuales" y sus traducciones al inglés*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- PIZARRO SÁNCHEZ, I. (2010) *Análisis y traducción del texto económico inglés-español*. A Coruña: Netbiblo.

- PLA i MOLINS, M. (1993) *Curriculum y educación: campo semántico de la didáctica*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- PLOMP, T. y WOLDE, J.V. (1985) New Information Technologies in Education: Lessons learned and trends observed. *European Journal of Education*, 20 (2-3), 243-256.
- POSTIGO PINAZO, E. y VARELA SALINAS, M.J. (2009) La enseñanza de la traducción en un entorno virtual: descripción de experiencia y valoración de resultados. *Lebende Sprachen*, 1, 24-30.
- PRENDES ESPINOSA, M.P. (2003) Aprendemos... ¿Cooperando o colaborando? Las claves del método. En MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (Coord.) *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Editorial Paidós, 93-129.
- PRENDES ESPINOSA, M.P. (2004) 2001: una odisea en el ciberespacio. En MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. y PRENDES ESPINOSA, M.P. (Eds.) *Nuevas Tecnologías y Educación*, Madrid: Pearson. Prentice Hall, 171-195.
- PRENDES ESPINOSA, M.P. (2006) Internet aplicado a la Educación: estrategias didácticas y metodologías. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Madrid: McGraw Hill, 189-205.
- PRENDES ESPINOSA, M.P. y CASTAÑEDA QUINTERO, L. (2007) Aspectos pedagógicos de la videoconferencia. En CABERO ALMENARA, J., MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. y PRENDES ESPINOSA, M.P. (Coords.) *Profesor, ¿estamos en el ciberespacio?* Barcelona: Editorial Da Vinci, 103-154.
- PRENDES ESPINOSA, M.P. y SÁNCHEZ VERA, M.M. (2008) Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 21-34.
- PRENSKY, M. (2001) Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9 (5), MCB University Press. Disponible en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- PRESAS CORBELLÀ, M.L. (1996) *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- PUENTE, D. (2002) El trabajo colaborativo y las Aplicaciones de Trabajo en Grupo (ATGs) a través de Internet. En MARCELO GARCÍA, C. (Coord.) *E-learning-Teleformación*.

Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet. Barcelona: Gestión 2000, 213-235.

- PYM, A. (1991) Trial, Error and Experimentation in the Training of Translation Teachers. En SÁNCHEZ TRIGO, E. y DÍAZ FOUQUES, O. *Traducción y Comunicación*. Vigo: Universidad de Vigo, 73-90. Disponible en <http://usuaris.tinet.cat/apym/online/training/trialanderror.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- PYM, A. (1992) Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching. En DOLLERUP, C. y LODDEGAARD, A. (Eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 279-290.
- PYM, A. (2003) Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta*, 48 (4), 481-497.
- PYM, A., FALLADA, C., BIAU, J.R. y ORENSTEIN, J. (Eds.) (2003) *Innovation and E-learning in Translator Training*. Tarragona: Universitat Rovira e Virgili.
- PYM, A., PEREKRESTENKO, A. y STARINK, B. (Eds.) (2006) *Translation Technology and Its Teaching*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- QUAH, C.K. (2006) *Translation and Technology*. Houndmills : Palgrave MacMillan.
- RABADÁN ÁLVAREZ, R. y FERNÁNDEZ NISTAL, P. (2002) *La traducción inglés-español: fundamentos, herramientas, aplicaciones*. León: Universidad de León.
- RACE, P. (2003) ¿Por qué evaluar de un modo innovador? En BROWN, S. y GLASNER, A. (Eds.) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Ed. Narcea, 77-91.
- REISNER, R. (1987) Instructional Technology: a History. En GAGNÈ, M. (ed.) *Instructional Technology: Foundations*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- RICE, W. y SMITH NASH, S. (2011) *Técnicas de enseñanza con Moodle 2.0*. Madrid: Anaya Multimedia.
- RICO VERCHER, M. y RICO PÉREZ, C. (2004). *El Portfolio Discente*. Alcoy (Alicante): Ed. Marfil/Serie Docencia Universitaria- EEES.
- RÍOS ARIZA, J.M. y CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (2000) Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. En RÍOS ARIZA, J.M. y CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (Coords.) (2000) *Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación aplicadas a la Educación*. Málaga: Ediciones Aljibe, 15-23.

- RIVEROS, V.S. y MENDOZA, M.I. (2005) Bases teóricas para el uso de las TIC en Educación. *Encuentro Educativo*, 12 (3), 315-336.
- ROISS, S. (2008) *Desarrollo de la competencia traductora: teoría y práctica del aprendizaje constructivo. Traducción inversa: español-alemán*. Granada: Editorial Comares.
- ROBERTS, T., ROMM, C. y JONES, D. (2000) Current Practice in Web-based Delivery of IT Courses. Comunicación presentada en APWEB 2000, Congreso celebrado en Xi'an (China), 27-29 de octubre de 2000. Disponible en <http://davidtjones.wordpress.com/publications/current-practice-in-web-based-delivery-of-it-courses/> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- ROBERTSON, E. (1987) Teaching and Related Activities. En DUNKIN, M.J. (Coord.) *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*. London: Pergamon Press, 15-18.
- ROBINSON, D. (2003) *Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. London: Routledge.
- RODA SALINAS, F. y BELTRÁN DE TENA, R. (1988) *Información y comunicación. Los medios y su aplicación didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- RODRIGO LÓPEZ, M. (2003) El blended e-learning es un modelo de aprendizaje de muy reciente aplicación. *Educaweb*, 69, 6 de octubre de 2003. Disponible en <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181087-a.html> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1977) *Las funciones de la imagen en la enseñanza. Semántica y Didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1985) *Currículum, acto didáctico y Teoría del texto*. Madrid: Anaya.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (2004) *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro e ICE de la Universidad de Barcelona.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. e IBARRA SÁIZ, M.S. (2011a). *Los procedimientos de evaluación II: medios, técnicas e instrumentos de evaluación*. Curso de formación e innovación docente, Universidad de Valladolid, 20 y 21 de enero de 2011.

- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. e IBARRA SÁIZ, M.S. (Eds.) (2011b) *E-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. y ESCOFET ROIG, A. (2006) Clasificaciones del aprendizaje híbrido y buenas prácticas universitarias. *Actas de la III Conferencia Internacional ELAC*. Heredia, Costa Rica, 22 de febrero de 2006. Disponible en http://www.elacvirtual.net/documents/conferencias_elac/III_conferencia/08_jillera-a-escofet.pdf [Fecha de última consulta: 25/07/2010].
- ROMÁN GRAVÁN, P. y ROMERO TENA, R. (2007) La formación del profesorado en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Las tecnologías en la formación del profesorado. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) *Tecnología Educativa*. Madrid: Mc-Graw Hill, 141-159.
- ROMÁN MINGUEZ, V. (2008) *La enseñanza de la traducción (inglés-español) de los tipos textuales del mundo de la empresa: aproximación metodológica y materiales*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- ROMÁN MINGUEZ, V. (2009) Diseño de una asignatura sobre conocimientos del mercado profesional de la traducción en el marco del nuevo Grado de Traducción e Interpretación. *Entreculturas*, 1, 627-646.
- ROMÁN MINGUEZ, V. (2010) La información para accionistas e inversores de las sociedades del IBEX-35: una valiosa fuente documental para la enseñanza-aprendizaje de la traducción económico-financiera. En ALARCOS NAVÍO, E. (Ed.) *La traducción en contextos especializados. Propuestas didácticas*. Granada: Editorial Atrio, 149-173.
- ROSARIO, J. (2005) La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Su uso como herramienta para el fortalecimiento y el desarrollo de la educación virtual. Disponible en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=218> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- ROSENBERG, M.J. (2001) *Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York: McGraw-Hill.
- ROWNTREE, D. (1982) *Educational Technology in Curriculum Development*. London: Harper & Row.
- SABARIEGO PUIG, M. (2004) El proceso de investigación (parte 2). En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla, 127-167.

- SAETTLER, P. (1968) *A History of Instructional Technology*. Nueva York: McGraw Hill.
- SAETTLER, P. (1990) *The Evolution of American Educational Technology*. Sacramento: Libraries Unlimited Inc.
- SALINAS, M.I. y VITICCIOLI, S.M. (2008) Innovar con blogs en la Enseñanza Universitaria Presencial. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 27. Disponible en http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec27/edutec27_innovar_con_blogs_ensenanza_universitaria.html [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- SALINAS IBÁÑEZ, J. (1995) Cambios en la comunicación, cambios en la educación. En VILLAR ANGULO, L.M. y CABERO ALMENARA, J. (Coords.) *Aspectos críticos de una reforma educativa*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 61-73.
- SALINAS IBÁÑEZ, J. (1997) Nuevos ambientes de aprendizaje para una Sociedad de la Información. *Revista Pensamiento Educativo*, 20, 81-104.
- SALINAS IBÁÑEZ, J. (1998) El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. *Agenda Académica*, 5(1), 131-140.
- SALINAS IBÁÑEZ, J. (2004) Hacia un modelo de educación flexible: elementos y reflexiones. En MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. y PRENDES ESPINOSA, M.P. (Coords.) *Nuevas tecnologías y Educación*. Madrid: Pearson/Prentice Hall, 145-170.
- SALINAS IBÁÑEZ, J. (2005) Nuevos escenarios de aprendizaje. Comunicación presentada en el IV Congreso de Formación para el trabajo. Zaragoza, 9-11 de noviembre de 2005. Disponible en <http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/Nuevos%20escenarios%20de%20aprendizaje.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- SALINAS IBÁÑEZ, J. (2007a) Fuentes de fundamentación de la Tecnología Educativa. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) *Tecnología Educativa*. Madrid: McGraw-Hill, 29-47.
- SALINAS IBÁÑEZ, J. (Coord.) (2007b) *Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. Informe final del proyecto EA2007-0121*. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Programa de Estudios y Análisis. BOE 13 de junio de 2007.
- SALINAS IBÁÑEZ, J. (Coord.) (2008) *Innovación educativa y uso de las TIC*, Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía

- SALMON, G. (2004) *E-moderating: The Key to Teaching & Learning Online*. London: Routledge Falmer, 2ª ed.
- SALOMON, G. (1974) What Is Learned and How Is Taught: The Interaction between Media, Message, Task and Learner. En OLSON, D.R. (Ed.) *Media and Symbols: The Forms of Expression, Communication and Education*. Illinois: N.S.S.E., Chicago University Press, 383-406.
- SALOMON, G. (1981) *Communication and Education: an Interactional Approach*. Los Ángeles: Sage.
- SALOMON, G., PERKINS, D. y GLOBERSON, T. (1992) Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, lenguaje y educación*, 13, 6-22.
- SALVADOR MATA, F., RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y BOLIVAR BOTÍA, A. (Dir.) (2004) *Diccionario enciclopédico de didáctica*, vol.1. Málaga: Ediciones Aljibe.
- SÁNCHEZ RAMOS, M.M. (2004) *El uso de los diccionarios electrónicos y otros recursos de Internet como herramientas para la formación del traductor (inglés-español)*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I.
- SANCHO GIL, J.M (1994a) Hacia una tecnología crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 230, 8-12.
- SANCHO GIL, J.M. (Coord.) (1994b) *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori Editorial.
- SANDÍN ESTEBAN, M.P. (2010) *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SANGRÀ MORER, A. (2001) La calidad en las experiencias virtuales de Educación Superior. *Cuadernos IRC*, 5. Disponible en <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0106024/sangra.html> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- SANGRÀ MORER, A. y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2004) El profesorado universitario y las TIC: redefinir roles y competencias. En SANGRÀ MORER, A. y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (Coords.) *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC, 73-99.
- SANTOS PASCUALENA, M.L. (2001) Tendencias en la formación con medios digitales: el e-learning. Comunicación presentada en el II Congreso Emprendedores de Internet 2001. El e-learning futuro de la formación online. Madrid, 21-23 de febrero de

2001. Disponible en http://www.unav.es/digilab/ric/textos/e_learning.html [Fecha de última consulta: 10/08/2010].
- SANZ DE ACEDO, M.L. (2010) *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- SCHÄFFNER, CH. (2004) Book Review. Don Kiraly. A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice. *Target*, 16(1), 157-189.
- SENSO RUIZ, J.A., OLVERA LOBO, M.D. ET AL. (2006) Evaluación del uso de una herramienta de trabajo colaborativo en la docencia de la traducción: análisis de ficheros log. Comunicación presentada en la Conferencia IADIS Ibero-Americana www/Internet 2006. Disponible en http://www.scimago.es/benjamin/analisis_de_blog.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- SEVILLA MUÑOZ, M. (2002) *Didáctica de la traducción científico-técnica (inglés-español) para estudiantes de humanidades*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- SEVILLA MUÑOZ, M. (2007) Estudio crítico de la aplicación de un modelo didáctico en el aula de traducción científico-técnica. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 19, 279-294. Disponible en <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0707110279A.PDF> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- SEVILLA MUÑOZ, M., SEVILLA MUÑOZ, J. y CALLEJAS TREJO, V. (2008) Propuesta de una unidad didáctica de traducción científico-técnica dirigida a alumnos universitarios. *Cuadernos de Tradução. Publicaciones Universidad Federal de Santa Catalina (Brasil)*, 12, 109-125.
- SEVILLANO GARCÍA, M.L. (1997) La formación inicial del profesorado en medios de comunicación y nuevas tecnologías. *Profesorado*, 1 (1), 49-59.
- SEVILLANO GARCÍA, M.L. (2003) Nuevos escenarios emergentes en el panorama formativo. En SEVILLANO GARCÍA, M.L., BARTOLOMÉ CRESPO, D., PASCUAL SEVILLANO, M.A. ET AL. (Coords.) *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: UNED, 23-55.
- SHARPE, R., BENFIELD, G., ROBERTS, G. ET AL. (2006) *The Undergraduate Experience of Blended Learning: a Review of UK Literature and Practice*. York: Higher Education Academy.

- SIGALÉS CONDE, C. (2002) El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia. Disponible en <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/sigales0102/sigales0102.html> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- SILVIO, J. (2004) ¿Cómo transformar la Educación Superior con la tecnología digital? En MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. y PRENDES ESPINOSA, M.P. (Coords.) *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid: Prentice Hall, 93-113.
- SKINNER, B.F. (1954) The Science of Learning and the Art of Teaching. *Harvard Educational Review*, 24 (2), 86-97.
- SMYTH, J. (1987) *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. London: Falmer Press.
- SNART, J.A. (2010) *Hybrid Learning. The Perils and Promise of Blending Online and Face-to-Face Instruction in Higher Education*. Santa Bárbara (CA): Praeger.
- SOCORRO TRUJILLO, K. (2009) Experiencia didáctica para la traducción generalista basada en el análisis de casos y en una propuesta metodológica con apoyo de las TIC. *El Guiniguada*, 18, 165-176. Disponible en http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5835/1/0235347_00018_0011.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- SOMERS, H. (Ed.) (2003) *Computers and Translation: a Translator's Guide*. Amsterdam: John Benjamins.
- SORIANO GARCÍA, I. (2007) *Evaluación de un programa de movilidad en formación de traductores: Expectativas, experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores de intercambio MGLU-UGR-ULPGC*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- SOSA SÁNCHEZ-CORTÉS, R., GARCÍA MANSO, A. ET AL. (2005) B-learning y Teoría del Aprendizaje Constructivista en las disciplinas informáticas: un esquema de ejemplo a aplicar. *Recent Research Developments in Learning Technologies*. Disponible en http://1.asset.soup.io/asset/2112/4657_4fa5.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- SOTO PÉREZ, F. J. y FERNÁNDEZ GARCÍA, J. J. (2003) Realidades y restos de inclusión digital. *Comunicación y Pedagogía*, 192, 34-40.
- SUAU JIMÉNEZ, F. (2010) *La traducción especializada (en inglés y español en géneros de economía y empresa)*. Madrid: Arco Libros.

- SZCZYRBAK, M. (2008) Reflections on Teaching Business and Legal Translation to Polish Undergraduate Students. *SKASE Journal of Translation and Interpretation (Online)*, 3 (1). Disponible en http://www.pulib.sk/skase/Volumes/JTI03/pdf_doc/Szczyrbak.pdf [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- TANCREDI, B. (2006) Comunicación síncrona en e-learning: cómo gestionar el chat. En MARCELO GARCÍA, C. (Coord.) *Prácticas de e-learning*. Granada: Ediciones Octaedro, 137-163.
- TAPSCOTT, D. (1998) *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw Hill.
- TERRÓN LÓPEZ, M.J., GARCÍA GARCÍA, M.J. y BLANCO ARCHILLA, Y. (2009) La responsabilidad en el aprendizaje. En BLANCO FERNÁNDEZ, A. (Coord.) *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Ed. Narcea, 97-117.
- THORNE, K. (2003) *Blended Learning. How to Integrate Online & Traditional Learning*. London and Sterling: Kogan Page Limited.
- TIFFIN, J. (1997) *En busca de la clase virtual: la Educación en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- TOMÀS i FOLCH, M., FEIXAS CONDOM, M. ET AL. (2000) La Universidad ante los retos que plantea la Sociedad de la Información. El papel de las TIC. *Actas del Congreso Edutec 99. Nuevas Tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Universidad de Sevilla, 14-17 de septiembre de 1999. Disponible en <http://gte2.uib.es/edutec/sites/default/files/congresos/edutec99/paginas/117.html> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- TORRES DEL REY, J. (2005) *La interfaz de la traducción. Formación de traductores y nuevas tecnologías*. Granada: Editorial Comares.
- TORTADÈS, A. (2010) Interacción en la clase de traducción mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. En CÁNOVAS MÉNDEZ, M., GONZÁLEZ DAVIES, M. y KEIM, L. (Eds.) *Acortar distancias. Las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ed. Octaedro, 71-87.
- TUDELA GAMENDIA, P. (Coord.), BAJO MOLINA, T. ET AL. (2004) Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Universidad de Granada. Disponible en <http://cprazuaga.juntaextremadura.net/competencias/concepto/Explicativos/anali>

[sis%20de%20competencias%20en%20europa_Teresa%20Bajo%20y%20otros.pdf](#)

[Fecha de última consulta: 17/08/2012].

TUROFF, M. (1995) The Design of the Virtual Classroom. *Proceedings of the International Conference on Computer Assisted Instruction (ICCA'95)*. National Chiao Tung University, Hsinchu, Taiwan, March, 7th-10th. Disponible en <http://web.njit.edu/~turoff/Papers/DesigningVirtualClassroom.html> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

UCEDA ANTOLÍN, J., BARRO AMENEIRO, S. ET AL. (2008) *Las TIC en el Sistema Universitario Español (2008)*: UNIVERSITIC 2008. Madrid: CRUE.

UCEDA ANTOLÍN, J., BARRO AMENEIRO, S. ET AL. (2009) *Las TIC en el Sistema Universitario Español (2009)*: UNIVERSITIC 2009. Madrid: CRUE.

UCEDA ANTOLÍN, J., BARRO AMENEIRO, S. ET AL. (2010) *Las TIC en el Sistema Universitario Español (2010)*: UNIVERSITIC 2010. Madrid: CRUE.

UNESCO (1979) *Enfoque sistémico del proceso educativo*. Madrid: UNESCO/Anaya.

UNESCO (1982) *Repercusiones sociales de la revolución científica y tecnológica. Informe UNESCO*. París: UNESCO.

UNESCO (1984) *Glossary of Educational Technology Terms. Glossaire des termes de technologie éducative*. París: Unesco.

UNESCO (1998) *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

UNESCO (2004) *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente. Guía de Planificación*. Disponible es <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

URDAN, T. y WEGGEN, C. (2000) *Corporate e-learning: exploring a new frontier*. Disponible en <http://www.spectrainteractive.com/pdfs/CorporateELearningHamrecht.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

VAILLANT, D. y MARCELO GARCÍA, C. (2000) *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. Montevideo: Productora Editorial.

- VALERO GARCÉS, C. y DE LA CRUZ CABANILLAS, I. (Eds.) (2001) *Traducción y nuevas tecnologías. Herramientas auxiliares del traductor*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- VALIATHAN, P. (2002) Blended Learning Models. *Learning Circuits*. *ASTD Online Magazine*. Disponible en http://www.astd.org/LC/2002/0802_valiathan.htm [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- VALLS, E. (1993) *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona.
- VALVERDE BERROCOSO, J. y GARRIDO ARROYO, M.C. (1999) El impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los roles docentes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 543-554.
- VARELA SALINAS, M.J. (Ed.) (2006) *La evaluación en los Estudios de Traducción e Interpretación*. Sevilla: Ed. Bienza.
- VARELA SALINAS, M.J. (2007) How New Technologies Improve Translation Pedagogy. *Translation Journal*, 11 (4). Disponible en <http://translationjournal.net/journal/42technology.htm> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- VÁZQUEZ AYORA, G. (1977) *Introducción a la Traductología: curso básico de traducción*. Washington DC: Georgetown University Press.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. y BELTRÁN LLERA, J. (1989) Las actitudes de los educadores ante las T.I., clave de la innovación tecnológica. En VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (Ed.) *Los educadores y las máquinas de enseñar*. Madrid: Fundesco, 11-59.
- VIENNE, J. (1994) Toward a Pedagogy of Translation in Situation. *Perspectives: Studies in Translatology*, 2(1), 51-59.
- VIENNE, J. (1998) Vous avez dit compétence traductionnelle. *Meta*, 43(2), 187-190.
- VIENNE, J. (2000) Which Competences Should we Teach to Future Translators, and How? En SCHÄFFNER, CH. y ADAB, B. (Eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 91-100.
- VILLA SÁNCHEZ, A. y POBLETE RUIZ, M. (Dir.) (2008) *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- VILLAR ANGULO, L.M. y CABERO ALMENARA, J. (Dir.) (1997) *Desarrollo profesional docente en Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación*. Sevilla: GID.
- VILLARDÓN GALLEGO, L. (2006) Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- VYGOTSKY, L. (1979) *Los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WADDINGTON, CH. (1999) *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*. Tesis doctoral. Universidad Pontificia de Comillas (Madrid).
- WAGNER, E.D. (2006) On Designing Interaction Experiences for the Next Generation of Blended Learning. En BONK, C.J. y GRAHAM, C.R. (Eds.) *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco (CA): Pfeiffer, 41-55.
- WAKABAYASHI, J. (2003) Think-alouds as a Pedagogical Tool. En JAMES BAER, B. y KOBAYASHI, G. (Eds.) *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 61-83.
- WEDEMEYER, CH. (1977) Independent Study. En KNOWLES, M.A. (Ed.) *The International Encyclopaedia of Higher Education*. Boston: CIHED, 2114-2132.
- WHITEHEAD, J. (1987) In-Service Education as Collaborative Action Research. *British Journal of In-Service Education*, 13(3), 142-149.
- WILLIAMS, M., PAPROCK, K. y COVINGTON, B. (1999) *Distance Learning. The Essential Guide*. London: Sage Publications.
- WILLIAMS, J. y CHESTERMAN, A. (2002) *The Map. A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*. Manchester: St. Jerome.
- WILSON, D. y SMILANICH, E. (2005) *The Other Blended-Learning: a Classroom Centered Approach*. San Francisco (CA): Pfeiffer.
- YÁÑIZ ÁLVAREZ DE EULATE, C. (2006) Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.
- YÁÑIZ ÁLVAREZ DE EULATE, C. y VILLARDÓN GALLEGO, L. (2006) *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la Sociedad del Conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- YOUNG, J.F. (2002) Hybrid Teaching Seeks to End the Divide between Traditional and Online Instruction. *The Chronicle of Higher Education*. Disponible en <http://chronicle.com/free/v48/i28/28a03301.htm> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- ZABALZA BERAZA, M.A. (1984) El análisis de la enseñanza desde el modelo comunicacional. *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*, 2, 9-38.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (1990) Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico. En MEDINA RIVILLA, A. y SEVILLANO GARCÍA, M.L. (Coords.) *Didáctica y adaptación*, vol.1. Madrid: UNED, 85-220.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (1997) *Diseño y desarrollo curricular*. Barcelona: Narcea, 7ª Ed.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (2001) Evaluación de los aprendizajes en la universidad. EN GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (Coord.) *Didáctica Universitaria*. Madrid: Ed. La Muralla, 261-291.
- ZABALZA BERAZA, M.A. y ZABALZA CERDEIRIÑA, A. (2010) *Planificación de la docencia en la Universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Ed. Narcea.
- ZAIS, R. (1981) Conceptions of the Curriculum and the Curriculum Field. En GIROUX, H. A., PENNA, A. y PINAR, W. (Eds.) *Curriculum and Instruction*. Berkeley: McCuthan, 31-50.
- ZAPATA ROS, M. (2002) Experiencias prácticas del uso de la telemática en el ámbito de la teleformación. Disponible en <http://www.educared.net/congreso/pdf/congreso-i/f2.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].
- ZAPATA ROS, M. (2003) Sistemas de gestión del aprendizaje-Plataformas de teleformación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 9. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/9/SGA.pdf> [Fecha de última consulta: 17/08/2012].

LISTADO DE ANEXOS INCLUIDOS EN EL CD-ROM



Tesis Doctoral

- Tesis doctoral (PDF)



Anexos



Guía docente

- Guía docente de la asignatura



Materiales de trabajo



UD1



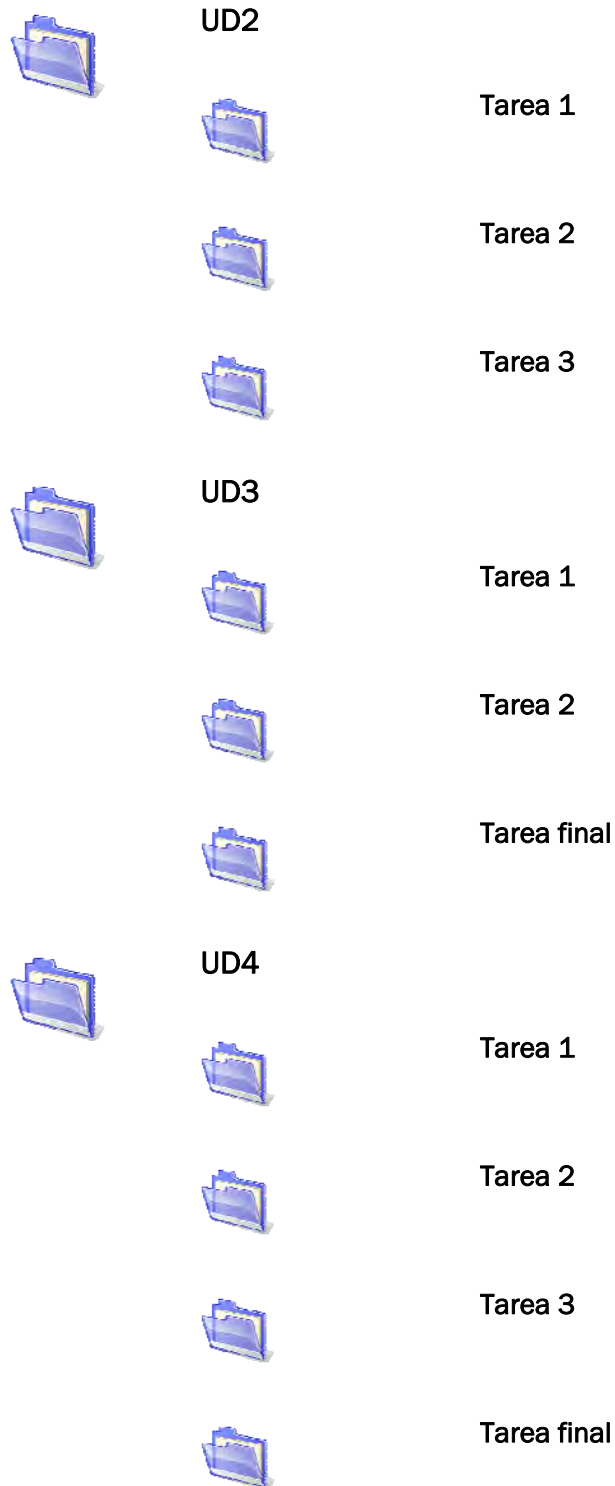
Tarea 1



Tarea 2



Tarea 3





UD5



Tarea 1



Tarea 2



Tarea 3



Tarea final



Portafolio de aprendizaje

- Portafolio de aprendizaje



Prueba final

- Prueba final



Cuestionarios



Evaluación diagnóstica

- Cuestionario de evaluación diagnóstica



Autoevaluación

- UD1
- UD2
- UD3
- UD4
- UD5



Cuestionario final de evaluación

- Guía de validación de expertos
- Guía de valoración del instrumento
- Cuestionario final



Gráficos en columnas

- Cuestionarios de autoevaluación
- Cuestionario final de evaluación



Datos cuantitativos



Cuestionarios de autoevaluación



UD1



UD2



UD3



UD4



UD5



Cuestionario final de evaluación



Diario del investigador

- Diario del investigador